

La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?

Initial training for Primary School Teachers. What do we expect future teachers to learn about Language and Communication?

Carmen Sotomayor¹, Giovani Parodi^{1,2}, Carmen Coloma¹,
Romualdo Ibáñez^{1,2} y Paula Cavada¹

¹CIAE, Universidad de Chile

²Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

El propósito del estudio es indagar de manera exploratoria la formación inicial de profesores de Educación General Básica en el área de Lenguaje y Comunicación en Chile. Para ello se realizó un análisis de las mallas curriculares y de los programas de cursos de Lenguaje de una muestra representativa de veinte universidades e institutos formadores de profesores en Chile. Las preguntas guías del estudio eran: ¿cuál es la proporción de los cursos de Lenguaje en las mallas curriculares?, ¿qué tipo de cursos de Lenguaje se imparten?, ¿cuál es la ubicación temporal de dichos cursos en las carreras de Educación General Básica?, ¿cuáles son los contenidos que se abordan? Los resultados muestran que en relación con el total de cursos de las mallas curriculares, sólo el 8,2% corresponde a Lenguaje y Comunicación y que existe una mayoría de programas que incorporan de forma simultánea conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza. Los contenidos de los cursos están orientados mayoritariamente a la lectura y escritura, así como también al desarrollo de habilidades comunicativas de los propios profesores en formación. El estudio se pregunta si esto es suficiente para preparar adecuadamente a los docentes de educación básica en un sector curricular estratégico como es Lenguaje y Comunicación.

Palabras clave: formación inicial de profesores, conocimiento disciplinar y pedagógico en lenguaje, currículum de formación de profesores en lenguaje

Correspondencia a:

Carmen Sotomayor
Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile
Calle Periodista José Carrasco Tapia (ex Belgrano) N°75,
correo electrónico csotomayor@ciae.uchile.cl

El artículo presenta parte de los resultados del estudio "La formación inicial de docentes de Educación General Básica en el área de Lenguaje y Comunicación en Chile: hacia un perfil de su formación disciplinar", financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CONICYT-CIE 05).

© 2011 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409
doi: 10.7764/PEL.48.1.2011.3

DDI: 203.262, Santiago, Chile

Abstract

The purpose of this study is to explore the initial education programs of Primary School teachers in the area of Language and Communication in Chile. We analyzed the course sequence and syllabi of Language courses taught in a representative sample of twenty universities and teacher training institutions. The key questions in the study are: What proportion of the curriculum is dedicated to Language courses? What types of Language courses are taught? When are Language courses taught? What is the course content? The general results show the following: Only 8.2 % of the curriculum is dedicated to Language and Communication courses; a large number of teacher training programs teach both subject matter contents and teaching strategies simultaneously; the course contents are focused primarily on reading and writing as well as on developing students' communication skills. The authors discuss whether the available courses are enough to offer an adequate preparation to future teachers on such a key subject matter.

Keywords: initial teacher training, language and language pedagogy content knowledge, curriculum

En la actualidad, en Chile existe consenso acerca de la importancia estratégica de la formación inicial de los profesores bajo el supuesto de que ésta podría tener un efecto en el logro académico de los estudiantes en el sistema escolar. Aun cuando la relación no es directa, como lo indican estudios recientes (Ávalos, Navarro & Téllez, 2010; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009) y no se ha podido establecer con claridad qué tipo de conocimientos serían los más efectivos para formar a un profesor competente, ya están en marcha políticas que influirán de manera significativa en la orientación de los programas de formación de profesores del país¹. Al mismo tiempo, se triplicó el número de estudiantes en los últimos diez años y se detectaron serias falencias en la selección para ingresar a las carreras de Educación Básica, especialmente en aquellas que más aumentaron su matrícula (Bellei y Valenzuela, 2010; Berner y Bellei, 2011; Cox, Meckes y Bascopé, 2010). Por otra parte, los exámenes hasta ahora voluntarios² que miden los conocimientos de los futuros profesores en las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias muestran deficiencias (Ministerio de Educación, 2009, 2010). Algo similar evidencia el estudio internacional TEDS-M³ sobre el aprendizaje de las matemáticas en profesores de segundo ciclo básico, concluyendo que los egresados de pedagogía en Chile aprenden poco en comparación con otros países, lo que probablemente se deba a la estructura generalista de la formación en la educación básica y al ingreso a estas carreras de estudiantes con una precaria base formativa en la enseñanza escolar (Ávalos y Matus, 2010; Ávalos, Navarro & Téllez, 2010; Tatto et al., 2008).

En este contexto, nos hemos interesado por conocer más acerca de la formación inicial de los profesores y profesoras de educación básica, particularmente de lo que ocurre en el área de Lenguaje y Comunicación, por ser ésta cimiento de las demás disciplinas escolares y competencia fundamental para la vida. No hemos encontrado propiamente estudios sobre la preparación de los profesores en Lenguaje –como sí se ha venido haciendo en el área de Matemática (Varas, Felmer y otros, 2008; Ávalos y Matus, 2010; Ávalos, Navarro & Téllez, 2010; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009)–, sino tan solo propuestas o ideas de cómo debiera formarse el profesor de Lenguaje, tanto de educación básica como de media (González, 1991; Geeregat y Vázquez, 2008; Hernández, s/f). En todas ellas se aprecia una preocupación por enseñar a los jóvenes maestros –al mismo tiempo– el uso y la reflexión sobre el Lenguaje, y cómo hacer para que éstos traduzcan el enfoque comunicativo, sobre la base de las reformas curriculares en el área en la sala de clases.

En este sentido, nuestro estudio es indagatorio y descriptivo, ya que tiene como objetivo explorar el currículum para la formación inicial de profesores de educación básica en el sector de Lenguaje y Comunicación. Su mérito radica en que se aproxima a lo que declaran enseñar distintas instituciones en sus programas docentes y lo hace mediante un método de análisis exhaustivo de los planes de los cursos en los que se imparte esta área disciplinaria. Al abordar el currículum prescrito no se da cuenta de las oportunidades efectivas de aprendizaje que tienen los estudiantes ni la calidad de éstas, pero su valor es describir la selección del saber y el ordenamiento dentro del cual esas oportunidades se realizan (Gimeno Sacristán, 2007).

¹ Nos referimos, particularmente, al proyecto de Ley de Examen de Excelencia; a los Estándares disciplinares y pedagógicos para egresados de las carreras de Educación Parvularia, Básica y Media, y a fondos que otorgará el Ministerio de Educación a las instituciones formadoras de profesores para la renovación de sus mallas curriculares, actualización de sus educadores, infraestructura, equipamiento, etc.

² Conocidos como pruebas Inicia, han evaluado a los egresados de las carreras de educación parvularia y básica desde 2008.

³ Teacher Education and Development Study in Mathematics (International Association for the Evaluation of Education Achievement, Michigan State University).

Así, los objetivos de este estudio son acotados y buscan entregar mayor información acerca de lo que se espera que aprendan los futuros profesores generalistas de educación básica en Lenguaje. Para ello, se analizan, en un primer nivel, las carreras ofrecidas por las 20 instituciones formadoras de la muestra, la proporción de los cursos de Lenguaje dentro de las mallas de formación, los tipos de cursos de Lenguaje y su ubicación temporal. Luego, en un segundo nivel, se analizan los contenidos mencionados en los 84 cursos de Lenguaje de estas carreras.

Marco de referencia

Es ya conocida la evidencia en cuanto a los logros demostrados en lectura y escritura por los escolares en Chile, que indica que, pese a algunos avances recientes en mediciones nacionales e internacionales (SIMCE, 2010; Ministerio de Educación, 2009a; SERCE, 2008), existirían todavía dificultades importantes tanto para la comprensión, como para la producción de diversos tipos de textos escritos. Esto es complejo, ya que alcanzar una adecuada alfabetización en lectura y escritura constituye en la actualidad un asunto esencial para insertarse en el mundo laboral y participar de manera activa y responsable en la sociedad (Parodi, 2010; Parodi et al., 2010; Peronard et al., 1998). Al mismo tiempo, se ha demostrado que la solidez de estos aprendizajes será la base de aprendizajes posteriores en cualquier ámbito o disciplina (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Carlino, 2005; Parodi, 2010). Si bien no podría atribuirse una causa única a esta problemática, en la que inciden también determinantes sociales y culturales, un factor importante apuntaría a la enseñanza del Lenguaje en la escuela y a la capacidad de los profesores para hacerlo de manera efectiva (Snow et al., 1998).

Surge entonces la pregunta sobre cómo se desarrollan las capacidades profesionales de los docentes y cómo podrían fortalecerse éstas para la enseñanza en el área de Lenguaje. Estudios sobre el tema sugieren que la capacidad docente está ligada al aprendizaje y dominio de diversos tipos de conocimientos (disciplinares y pedagógicos, teóricos y prácticos) que ocurren en la formación inicial, pero también durante su trayectoria profesional en la experiencia práctica de aula, en el contacto con sus colegas o a través de diversas modalidades de formación en servicio (De Vries & Beijaard, 1999; Sotomayor & Walker, 2010; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Es así que varios autores han procurado categorizar estos conocimientos, aunque sin especificarlo, en campos disciplinares específicos (Ávalos, 2006; Fan & Cheong, 2002; Shulman, 1987).

Por ejemplo, Shulman (1987) identifica tres tipos: *conocimiento del contenido* (supuestos, definiciones, conceptos y procedimientos que deben ser enseñados); *conocimiento pedagógico del contenido* (diferentes formas de presentación de ideas, analogías, ejemplos y explicaciones sobre un tema, concepciones y experiencias de los alumnos al aprender un contenido específico), y *conocimiento del currículum*. Para efectos de nuestro estudio, los conceptos *conocimiento del contenido* y *conocimiento pedagógico del contenido* de Shulman han inspirado las categorías utilizadas para clasificar el tipo de curso, así como las empleadas para clasificar sus contenidos.

Por su parte, en el año 2002 Fan y Cheong (citado en Tatto et al., 2008) categorizan el conocimiento pedagógico del contenido para la enseñanza de la Matemática en *conocimiento pedagógico del currículum* (materiales y recursos de enseñanza); *conocimiento pedagógico del contenido* (modo de presentar los conceptos y procedimientos) y *conocimiento pedagógico instruccional* (estrategias y modelos de organización de la clase). También Ávalos (2006) se refiere al conocimiento profesional que deben manejar los docentes: *conocimientos disciplinares*, que subyacen al currículum escolar, *conocimiento de los procesos psicológicos y sociales* de los niños y jóvenes, *formas de enseñar y evaluar*, y *conocimiento del contexto social y cultural* de sus alumnos.

Respecto a la evidencia internacional sobre currículum de formación inicial de maestros primarios, Stuart y Tatto (2000) muestran que los programas apuntan mayoritariamente al estudio de los *contenidos* (currículum escolar o disciplina específica); de la *educación* (teorías sobre enseñanza y aprendizaje, los niños y la escuela); de la *educación general* (crecimiento y desarrollo personal académico y social); al estudio *pedagógico* (cómo enseñar contenidos específicos, gestión de la clase y evaluación del aprendizaje), y a la experiencia *práctica* (simulaciones de clases reales). Y advierten, además, una tensión entre el *qué* debe enseñarse (énfasis en los contenidos) y el *cómo* enseñar (énfasis en las habilidades). Por su parte, autores que han analizado las políticas de acreditación y estándares educativos de los últimos años señalan que

países tales como Gran Bretaña, Alemania y Nueva Zelanda han enfatizado en la formación disciplinar y el conocimiento del currículum escolar (Norman, 1995; Twiselton, 2000; Burgess, 2000; Poulson, 2001; Clark, 2005).

Metodología

Selección de la muestra

Se estableció una muestra estadísticamente representativa, constituida por 20 centros formadores de profesores de Educación General Básica del país de modalidad regular y diurna, que tuvieran estudiantes en el último año de carrera. Utilizando un procedimiento de muestreo estratificado y considerando como criterios su pertenencia al Consejo de Rectores y su condición de universidad o instituto, se distinguieron tres tipos de centros: universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCh), universidades no pertenecientes a dicho consejo (no CRUCh) e institutos de formación profesional. Se asumió un error muestral de 0,05 y un nivel de confianza del 90%. La muestra quedó conformada por siete universidades del CRUCh, 11 universidades que no pertenecen al CRUCh y dos institutos profesionales.

Recolección de material y corpus de estudio

Las mallas curriculares de una carrera y los programas de sus cursos corresponden a la declaración oficial que efectúa una institución sobre la formación que otorgará a sus estudiantes en términos del tiempo y relevancia de determinados contenidos y habilidades. En consecuencia, se construyó un corpus de estudio constituido por los 84 programas correspondientes a los cursos del área de Lenguaje y Comunicación de las 20 carreras de la muestra cursados por estudiantes que, al año 2009, se encontraban en su último año⁴.

Procedimientos de análisis

Primero, se contabilizó la cantidad de cursos de Lenguaje y se determinó su proporción dentro del total de los cursos de las mallas curriculares de las 20 instituciones formadoras de la muestra. Luego se identificó la ubicación temporal de éstos según el año en que se impartieron en la malla. Posteriormente, se identificaron tipos de cursos en virtud del propósito declarado en sus programas a partir de la revisión de sus objetivos y contenidos. Para esto se elaboró una tipología de cursos construida a partir de la revisión de los objetivos y contenidos en un precorpus y de las categorías propuestas por Shulman (1987). Se establecieron seis tipos de cursos, de los cuales tres refieren al aprendizaje exclusivo de contenidos teóricos, estrategias de enseñanza o desarrollo de habilidades lingüísticas por parte de los futuros profesores. Los otros tres tipos responden a la combinación de los anteriores.

Por último, se realizó el análisis de contenido de los cursos a partir de un marco de análisis de contenido anidado y un procedimiento de baja inferencia⁵, que se inspiró en la metodología del estudio internacional TEDS-M para la formación de profesores de educación básica en el área de Matemática (Tatto et al., 2008). Este marco de análisis de contenido se elaboró de acuerdo con la revisión de una submuestra de 15 programas, así como de los ejes y contenidos del currículum escolar nacional (Ministerio de Educación, 2009c) y de los estándares para egresados de Educación General Básica en este subsector (CPEIP, 2011). De este modo, se definieron en el marco de análisis tres grandes tópicos: *contenidos disciplinares de Lenguaje, enseñanza de la lengua y habilidades lingüísticas propias* (Shulman, 1987). A su vez, cada uno de ellos contiene subtópicos específicos. Para el análisis, se consideró la presencia, al menos de una vez, de los tópicos y/o subtópicos del marco en alguna de las partes analizadas de los programas, a saber: la descripción, los objetivos, los contenidos y las referencias bibliográficas.

Luego de un pilotaje y ajuste del marco, se codificó la totalidad de los programas de cursos con un equipo de tres codificadores, quienes fueron capacitados y calibrados para tal propósito. Para asegurar la confiabilidad del análisis, el 75% de los programas (N= 63) fueron codificados por dos correctores, obteniéndose para todos los tópicos evaluados una tasa de acuerdo mayor al 70%.

⁴ No se consideraron cursos de especialidad ni asignaturas optativas.

⁵ Refiere a tareas, juicios y decisiones que requieren de un bajo grado de subjetividad de parte del codificador.

Resultados

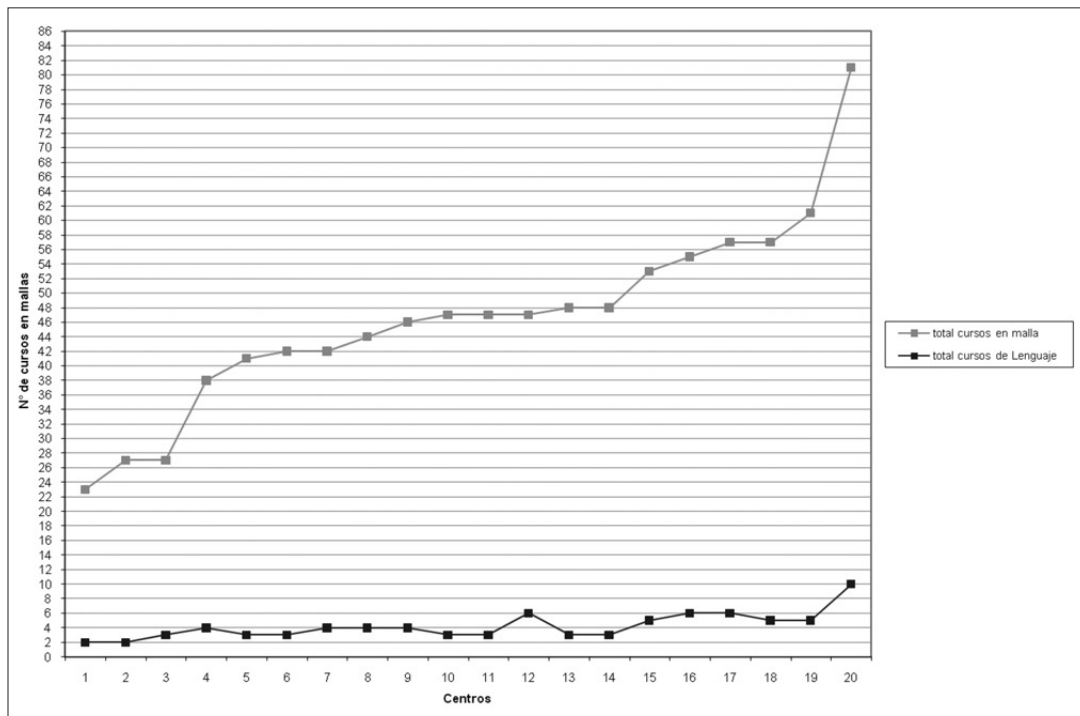
A continuación, se entregan los resultados de los dos niveles analizados. En primer lugar, se presenta la proporción de los cursos de Lenguaje en las mallas curriculares de las 20 carreras de Educación General Básica de la muestra y su ubicación temporal. Luego, los tipos de cursos de Lenguaje que se encontraron, según la tipología de cursos elaborada y su ubicación temporal en el conjunto de las mallas estudiadas. En segundo lugar, se da a conocer el análisis de los contenidos de los 84 cursos de Lenguaje estudiados.

Proporción y distribución temporal de cursos de Lenguaje

Se encontró que los cursos de Lenguaje (N= 84) representan el 8,2% del total de las asignaturas (N= 1024) que conforman las mallas curriculares de formación inicial docente en las 20 carreras de Educación General Básica de la muestra analizada.

Cuando se observa el número total de cursos de las mallas curriculares y los cursos específicos de Lenguaje que se entregan en cada centro de formación (figura 1), podemos notar que estos van de 22 a 82 y de 1 a 10, respectivamente⁶. Es importante considerar, en todo caso, que no tuvimos información respecto del número de créditos de cada curso.

Figura 1
Número de cursos totales y específicos de Lenguaje por cada centro formador



A fin de contar con una referencia internacional, se agregó a nuestro análisis una revisión comparada de la formación de educación primaria generalista en nueve universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como de la OCDE, observándose proporciones similares a las de nuestro país (ver anexo).

⁶ Los dos primeros centros corresponden a institutos profesionales que presentan cursos de régimen anual.

Por otra parte, al analizar en conjunto la distribución temporal de los 84 cursos de Lenguaje que ofrecen las 20 instituciones formadoras, se observó que éstos van decreciendo desde el primer al cuarto año. Así, en el primer año se concentran 29 cursos (34,5%); en el segundo año, 25 cursos (29,8%); en el tercero, 21 (25%), y en el cuarto, 9 cursos de Lenguaje (10,7%).

Tipos de cursos de Lenguaje y distribución temporal

Se identificaron seis tipos de cursos de Lenguaje (tabla1). En la mayoría de ellos aparece como foco la enseñanza de contenidos disciplinares de Lenguaje, pero sólo en el 14,3% son abordados de manera exclusiva. En cambio, en el 40,5 % y el 25% de los cursos los propósitos de enseñar contenidos disciplinares se combinan con estrategias de enseñanza del Lenguaje y con el desarrollo de habilidades lingüísticas de los futuros profesores, respectivamente.

Tabla 1
Porcentaje de tipos de cursos respecto del total de cursos de Lenguaje

Tipo de curso						
1. Contenidos disciplinares de Lenguaje	2. Estrategias de enseñanza del Lenguaje	3. Desarrollo de habilidades lingüísticas propias	4. Contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje	5. Contenidos disciplinares y desarrollo de habilidades lingüísticas propias	6. Contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza y desarrollo de habilidades lingüísticas	Total cursos de Lenguaje N= 84
14.3%	7.1%	2.4%	40.5%	25%	10.7%	100,0%

Cuando se analiza su distribución temporal (tabla 2), se puede observar que durante el primer año se dan todos los tipos de cursos, pero aparece un mayor porcentaje de los que combinan el aprendizaje de contenidos disciplinares de Lenguaje y habilidades lingüísticas (41,4%) que los que abordan sólo contenidos disciplinares de Lenguaje (27,6%). Sin embargo, desde el segundo año estos cursos van decreciendo en proporción y aumenta la presencia de aquellos orientados al aprendizaje simultáneo de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza (48%). Así, en el tercer año se advierte una preeminencia de este tipo de curso, ya que alcanza el 61,9% del total de las asignaturas impartidas en el área, tendencia que se mantiene hacia el cuarto año (66,7%), aun cuando aumenta la proporción de cursos que integran contenidos, estrategias y habilidades (22,2%).

Tabla 2
Ubicación de los tipos de cursos del área de Lenguaje durante la carrera de Educación General Básica

Año	Tipo de Curso						Total
	1. Contenidos disciplinares de Lenguaje	2. Estrategias de enseñanza del Lenguaje	3. Desarrollo de habilidades lingüísticas propias	4. Contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje	5. Contenidos disciplinares y desarrollo de habilidades lingüísticas propias	6. Contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza y desarrollo de habilidades lingüísticas	
1	27.6%	6.9%	6.9%	10.3%	41.4%	6.9%	100.0%
2	8.0%	8.0%	0.0%	48.0%	24.0%	12.0%	100.0%
3	9.5%	9.5%	0.0%	61.9%	9.5%	9.5%	100.0%
4	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	11.1%	22.2%	100.0%

Principales tópicos abordados en los programas de cursos de Lenguaje

Es importante recordar que en este análisis se consignaron los tópicos aparecidos al menos una vez en alguno de los bloques de cada programa de curso: descripción, objetivos, contenidos o referencias bibliográficas. Recordemos que los tópicos del marco de análisis de contenido son: *contenidos disciplinares*, *estrategias de enseñanza de la lengua* (que incluye estrategias disciplinares, complementarias y de evaluación) y *habilidades lingüísticas*. Cada tópico considera a su vez varios subtópicos que se indicarán en las tablas en la medida que se presentan los resultados.

Al analizar los contenidos de los 84 programas de cursos de Lenguaje se observa (tabla 3) que todos ellos mencionan *contenidos disciplinares* y que el 60 % alude a *habilidades lingüísticas* para los futuros profesores. El 86% de los programas refieren a la formación en *estrategias de enseñanza de la lengua*, siendo las *estrategias disciplinares* las más frecuentemente mencionadas (83% de los programas).

Tabla 3
Tópicos: Cantidad de cursos en los que se aborda y proporción

Tópicos abordados	N (Programas)	%
1. Contenidos disciplinares (¿en qué contenidos se forma al futuro profesor?)	84	100%
2. Enseñanza de la lengua (¿en qué estrategias de enseñanza se forma al futuro profesor?)	72	86%
2.1 Estrategias disciplinares para la enseñanza de la lengua	70	83%
2.2 Estrategias complementarias para la enseñanza de la lengua	49	58%
2.3 Estrategias para la evaluación de la lengua	49	58%
3. Habilidades lingüísticas propias (¿en qué habilidades lingüísticas se forma al futuro profesor?)	50	60%

Contenidos disciplinares de Lenguaje.

En relación con los *contenidos disciplinares de Lenguaje*, se observa en la tabla 4 que más de la mitad de los programas (55%) menciona contenidos de *Comunicación Oral* y una menor proporción de ellos indica que tratará teorías o modelos sobre comprensión y producción oral. El 79% señala abordar el contenido de *Comunicación Escrita* y, en una proporción similar, los programas especifican trabajar contenidos de lectura y escritura. No obstante, en ambos subtópicos se aprecia que es menor la referencia a la adquisición (aprendizaje de la lectura y escritura) que a la comprensión (lectura) o producción (escritura).

Tabla 4
Contenidos disciplinares de Comunicación oral y escrita: cantidad de programas en los que se aborda y proporción

Tópico 1: Contenidos disciplinares (¿en qué contenidos se forma al futuro profesor?)	N (Programas)	%
1.1 Comunicación oral	46	55%
1.1.1. Teorías / modelos sobre comprensión oral	9	11%
1.1.2 Teorías/ modelos sobre producción oral	16	19%
1.2 Comunicación escrita	66	79%
1.2.1 Lectura	58	69%
1.2.1.1 Teorías de la adquisición (aprendizaje)	25	30%
1.2.1.2 Modelos de la comprensión de textos escritos	39	46%
1.2.2 Escritura	53	63%
1.2.2.1 Teorías de la adquisición (aprendizaje)	22	26%
1.2.2.2 Modelos de la producción de textos escritos	33	39%

Como se aprecia en la tabla 5, en el 70% de los programas aparece el *manejo de la lengua*, predominando la alusión a conocimiento metalingüístico por sobre valoración de este contenido. En menor proporción (48% de los programas) se observan referencias a la inclusión de *literatura*, predominando el ámbito del conocimiento (42%) por sobre su valoración (21%).

Tabla 5
Contenidos disciplinares de manejo de la lengua y literatura: cantidad de programas en los que se aborda y proporción

Tópico 1: Contenidos disciplinares (¿en qué contenidos se forma al futuro profesor?)	N (Programas)	%
1.3 Manejo de la Lengua	59	70%
1.3.1 Conocimiento metalingüístico	55	65%
1.3.1.1 Morfosintaxis	36	43%
1.3.1.2 Léxico	23	27%
1.3.1.3 Ortografía	27	32%
1.3.1.4 Texto/Discurso/Género	29	35%
1.3.2 Valoración	20	24%
1.3.2.1 Comunicación oral	5	6%
1.3.2.2 Comunicación escrita	4	5%
1.4 Literatura	40	48%
1.4.1 Conocimiento	35	42%
1.4.1.1 Género lírico (teoría, modelos, etc.)	16	19%
1.4.1.2 Género narrativo (teoría, modelos, etc.)	19	23%
1.4.1.3 Género dramático (teoría, modelos, etc.)	16	19%
1.4.1.4 Textos orales y escritos infantiles y juveniles	19	23%
1.4.2 Valoración	18	21%

Por último, destaca en la tabla 6 un predominio en la mención de *teorías acerca del Lenguaje* (79% de los programas) y del *currículum nacional de Lenguaje* (61%). El tratamiento de los *medios masivos de Comunicación* es escasamente aludido.

Tabla 6
Contenidos disciplinares de medios de Comunicación, teorías del Lenguaje y currículum nacional: cantidad de programas en los que se aborda y proporción

Tópico 1: Contenidos disciplinares (¿en qué contenidos se forma al futuro profesor?)	N (Programas)	%
1.5 Medios masivos de Comunicación	11	13%
1.5.1 Conocimiento	8	10%
1.5.2 Valoración	2	2%
1.6 Teorías acerca del Lenguaje	66	79%
1.6.1 Adquisición del Lenguaje / Desarrollo del Lenguaje	36	43%
1.6.2 Teoría y modelos de la Comunicación	39	46%
1.6.3 Teorías lingüísticas	37	44%
1.7 Currículum nacional de Lenguaje	51	61%
1.7.1 OF/CMO	20	24%
1.7.2 OFT (incluye diversidad cultural y lingüística)	8	10%
1.7.3 Planes y Programas (aprendizajes esperados, indicadores de aprendizajes, actividades genéricas, unidades de Lenguaje, sugerencias para evaluación)	15	18%
1.7.4 Otras herramientas curriculares (mapas de progreso, niveles de logro SIMCE, textos escolares, etc.)	18	21%

Estrategias disciplinares para la enseñanza de la lengua.

En la tabla 7 se advierte que el 55% de los programas considera estrategias de enseñanza de la *Comunicación Oral*, aunque es mayor el tratamiento de la producción oral que el de la comprensión. El 69% de los cursos dice trabajar estrategias de enseñanza de la *Comunicación Escrita*, siendo la lectura y la escritura abordadas en una proporción similar. Sin embargo, la didáctica de la adquisición (aprendizaje de la lectura y escritura) está menos enunciada que la de la comprensión y producción de textos escritos.

Por otra parte, el 43% de los programas menciona estrategias de enseñanza del *manejo de la lengua* (principalmente, didáctica de la ortografía) y el 38% *literatura* (principalmente, didáctica de géneros líricos y narrativos). Una menor proporción alude al uso de estrategias relacionadas con la *integración de los ejes de Lenguaje* (23%) y a *medios masivos de Comunicación* (4% de los programas).

Tabla 7
Estrategias disciplinares de enseñanza de la Comunicación oral y escrita: cantidad de cursos en los que se aborda y proporción

Tópico 2: Estrategias para la enseñanza de la lengua (¿en qué estrategias de enseñanza se forma al futuro profesor?)		
	N	%
<i>Tópico 2.1 Estrategias disciplinares para la enseñanza de la Lengua</i>	(Programas)	
2.1.1 Comunicación oral	46	55%
2.1.1.1 Didáctica de la Comunicación oral	33	39%
2.1.1.1.1 Didáctica de la comprensión oral	7	8%
2.1.1.1.2 Didáctica de la producción oral	12	14%
2.1.1.2 Fomento de la valoración	4	5%
2.1.2 Comunicación escrita	58	69%
2.1.2.1 Didáctica de la lectura	53	63%
2.1.2.1.1 Adquisición (aprendizaje)	26	31%
2.1.2.1.2 Comprensión de textos escritos	35	42%
2.1.2.2 Didáctica de la escritura	52	62%
2.1.2.2.1 Adquisición (aprendizaje)	26	31%
2.1.2.2.2 Producción de textos escritos	36	43%
2.1.2.3 Fomento de la valoración	4	5%

Estrategias complementarias para la enseñanza de la lengua.

En la tabla 8 se puede apreciar que el subtópico más frecuentemente especificado corresponde a *planificación de la enseñanza de Lenguaje* (42%), seguido de *elaboración, estudio y/o selección de material escolar de Lenguaje* (38%). Una menor proporción de cursos alude a la *utilización de recursos* (20%), siendo particularmente bajo el uso de TICS y el *Trabajo con alumnos de diversas características* (12%).

Tabla 8
Estrategias complementarias de enseñanza: cantidad de cursos en los que se aborda y proporción

Tópico 2: Estrategias para la enseñanza de la lengua (¿en qué estrategias de enseñanza se forma al futuro profesor?)		
	N	%
<i>Tópico 2.2: Estrategias complementarias para la enseñanza de la lengua</i>	(Programas)	
2.2.1 Elaboración, estudio y/o selección de material escolar de Lenguaje	32	38%
2.2.2 Utilización de recursos	17	20%
2.2.2.1 TICS	6	7%
2.2.2.2 Materiales didácticos manuales, repertorios, guías	8	10%
2.2.3 Planificación de la enseñanza de Lenguaje	35	42%
2.2.4 Trabajo con alumnos de diversas características lingüísticas (socioculturales, étnicas, familiares, etc.)	10	12%

Estrategias para la evaluación de la lengua.

En relación con la enseñanza de estrategias para la evaluación del Lenguaje (tabla 9), el tópico más mencionado es la evaluación de la *Comunicación Escrita* (40%), especialmente lectura. A continuación aparecen los tópicos de *Comunicación Oral* y *manejo de la lengua*. Muy pocos programas mencionan estrategias de evaluación de *Literatura* y ninguno alude a *medios masivos de Comunicación*.

Tabla 9

Estrategias de evaluación: cantidad de cursos en los que se aborda y proporción

Tópico 2: Estrategias para la enseñanza de la lengua (¿en qué estrategias de enseñanza se forma al futuro profesor?)		
	N (Programas)	%
<i>Tópico 2.3: Estrategias para la evaluación de la lengua</i>		
2.3.1 Comunicación oral	7	8%
2.3.1.1 Comprensión oral	2	2%
2.3.1.2 Producción oral	3	4%
2.3.2 Comunicación escrita	34	40%
2.3.2.1 Lectura	29	35%
2.3.2.1.1 Adquisición (aprendizaje)	4	5%
2.3.2.1.2 Comprensión de textos escritos	5	6%
2.3.2.2 Escritura	20	24%
2.3.2.2.1 Adquisición (aprendizaje)	4	5%
2.3.2.2.2 Producción de textos escritos	6	7%
2.3.3 Manejo de la lengua	7	8%
2.3.3.1 Morfosintaxis	1	1%
2.3.3.2 Léxico	0	0%
2.3.3.3 Ortografía	1	1%
2.3.3.4 Texto/Discurso/Género	0	0%
2.3.4 Literatura	3	4%
2.3.5 Medios masivos de Comunicación	0	0%

Habilidades lingüísticas propias.

Por último, la tabla 10 muestra que el 52% de los programas menciona la *Comunicación Escrita* y el 39% la *Comunicación Oral*, siendo en ambas habilidades la producción un poco más alta que la comprensión.

Tabla 10

Habilidades lingüísticas: cantidad de cursos en los que se aborda y proporción

Tópico 3: Habilidades lingüísticas propias (¿en qué habilidades lingüísticas se forma al futuro profesor?)		
	N (Programas)	%
3.1 Comunicación oral	33	39%
3.1.1 Comprensión oral	9	11%
3.1.2 Producción oral	21	25%
3.2 Comunicación escrita	44	52%
3.2.1 Comprensión escrita	26	31%
3.2.2 Producción escrita	30	36%

Discusión

La proporción de cursos de Lenguaje (8,2%) en relación con la totalidad de los cursos de las mallas de formación de profesores de Educación General Básica sugiere que la preparación en esta área sería insuficiente para formar adecuadamente a los futuros docentes en un sector curricular tan estratégico como es Lenguaje y Comunicación. Esta baja proporción de cursos de Lenguaje podría explicarse por la gran amplitud curricular que deben abordar las carreras de educación básica, situación que llevaría a las instituciones formadoras a tener que cubrir muchas áreas de manera superficial en un período relativamente breve. Esta debilidad en la formación de los docentes podría explicar, en parte, los insuficientes resultados en las pruebas Inicia y los problemas detectados en el manejo de la lengua oral y escrita por parte de los alumnos del sistema escolar en la educación básica.

Un bajo número de cursos de Matemática encuentra también el estudio de Varas, Felmer y otros (2008), develando la ausencia de temas importantes del currículo escolar y, además, bajos rendimientos en preguntas de matemática elemental a una muestra de estudiantes formados en estas carreras, lo que denota que el problema de la formación disciplinar de los profesores de educación básica es más extendido.

La situación descrita en Lenguaje es similar a la de otros países tanto emergentes como desarrollados, lo que estaría mostrando que en la tradición de formación generalista de los docentes primarios, los conocimientos disciplinares no tienen un peso tan importante. Sin embargo, debe considerarse que los demás países latinoamericanos tienen problemas similares a los nuestros en cuanto a la calidad de sus profesores y que en los países desarrollados (ver apéndice) los futuros maestros vienen de una experiencia escolar secundaria cualitativamente superior a la de nuestro país, o bien han obtenido con antelación una licenciatura en otra área disciplinaria, lo que les da una sólida base formativa. Por tanto, nos preguntamos si en Chile será posible lograr una suficiente formación disciplinaria y pedagógica en Lenguaje con tan mínimas oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes y con tan bajas exigencias académicas para su ingreso, como ocurre en la mayoría de nuestras instituciones formadoras.

Por otro lado, se observa que el propósito de gran parte de los cursos ofrecidos es el aprendizaje de contenidos disciplinares. Esta tendencia parecería estar acorde con lo planteado por la literatura revisada en relación con la importancia de reforzar la instrucción disciplinaria durante su formación inicial. Sin embargo, considerando que estos contenidos disciplinares se imparten simultáneamente con estrategias de enseñanza y/o habilidades lingüísticas, y que el número de cursos dispuestos en la malla para este fin es menor, cabe interrogarse acerca de la profundidad con que son abordados. Lo anterior es consistente con la tensión encontrada por Stuart y Tatto (2000) en la preparación de profesores a nivel internacional entre *qué* debe enseñarse y *cómo* enseñar.

Con todo, esta realidad tan extendida de cursos que combinan contenidos disciplinares y su enseñanza, podría también estar reflejando los esfuerzos por desarrollar en los programas formativos las didácticas específicas o lo que Shulman (2007) denomina conocimiento pedagógico del contenido, esencial a la tarea de enseñar.

Así también, llama la atención el gran número de cursos cuyo propósito es el desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores, también en combinación con la enseñanza de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje. Parecería ser éste un énfasis propio de la formación docente en el área de Lenguaje, ya que no se lo puede enseñar si no se es lingüísticamente competente. Esto podría, además, estar revelando una preocupación de las instituciones formadoras por dar respuesta a las debilidades comunicativas de los estudiantes que ingresan a las carreras de educación básica, en su mayoría con bajos puntajes en las pruebas de admisión universitaria (o incluso sin el requisito de darlas) (Cox, Meckes y Bascopé, 2009) y que en su mayoría son, además, la primera generación que accede a la educación superior.

La distribución temporal de los tipos de curso en las mallas curriculares muestra una tendencia a introducir en los primeros años cursos más orientados a la enseñanza de contenidos para finalizar los últimos años con asignaturas más orientadas a la práctica. Sin embargo, los resultados indican que la mayoría de ellos no son "puros", es decir, predominan en el primer año los que combinan la enseñanza de contenidos disciplinares con habilidades lingüísticas, aumentando a partir del segundo año la presencia de los que abordan simultáneamente contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza; estos últimos

alcanzan su máxima presencia en el tercer y cuarto año. Esto reflejaría una cierta tradición en la formación de profesores de establecer secuencias temporales que van desde los contenidos disciplinares durante los primeros años a las didácticas (metodologías) hacia el final de la formación. Sin embargo, la incorporación de apoyos remediales (habilidades lingüísticas) mostraría un patrón nuevo que obedece, como hemos dicho antes, a la masificación y a la baja selectividad al ingreso de las carreras de educación básica.

El análisis muestra que el contenido disciplinar más abordado en los programas estudiados es el de la Comunicación Escrita, en donde lectura y escritura aparecen en una proporción similar. Esto es importante, porque revela una coherencia con el currículum escolar del nivel, cuyos ejes centrales son la comprensión y producción de textos escritos. Lo mismo ocurre con las estrategias de enseñanza disciplinar en que también la enseñanza de la Comunicación Escrita aparece como preponderante. Sin embargo, es necesario poner atención a que, dentro de éstas, las estrategias de adquisición tanto de la lectura como de la escritura tienen una baja presencia, lo que podría estar revelando una falencia formativa en relación con este crucial aspecto.

El currículum nacional de Lenguaje es mencionado en más de la mitad de los programas, lo que reafirmaría la hipótesis de que las universidades están crecientemente preocupadas de la formación profesional de sus estudiantes. No obstante, llama la atención la baja mención específica a los programas de estudio, herramienta que los futuros profesores debieran conocer y manejar como parte de su conocimiento pedagógico del currículum (Shulman, 2007).

Por último, aparecen mencionadas con frecuencia algunas estrategias complementarias para la enseñanza del Lenguaje, tales como la planificación, lo que es valorable y, nuevamente, refleja la preocupación por ligar los contenidos disciplinares con las estrategias de enseñanza y evaluación. Pero, por otra parte, estrategias útiles para la formación práctica de los futuros profesores tales como el uso de TICs, material didáctico, manuales o guías aparecen en un escaso número de los programas estudiados. Lo mismo ocurre en relación con el trabajo con la diversidad lingüística de los estudiantes, que podría estar indicando la ausencia de contenidos referidos a las dificultades o trastornos del Lenguaje que a menudo deben enfrentar los docentes primarios en sus salas de clases.

Investigaciones posteriores podrían establecer relaciones entre los aspectos analizados en este estudio y los resultados en los exámenes de egreso o en evaluaciones de desempeño, como ha venido haciéndose en el campo de la Matemática. En la etapa actual de desarrollo de las políticas de formación inicial de profesores, realizar estudios que incursionen en los dominios disciplinares específicos aportará mayor información para enfrentar desafíos complejos, como la renovación de las mallas curriculares, la implementación de estándares disciplinares y pedagógicos o la evaluación y monitoreo de los aprendizajes de los futuros docentes.

El artículo original se recibió el 13 de diciembre de 2010

El artículo revisado se recibió el 24 de junio de 2011

El artículo fue aceptado el 29 de julio de 2011

Referencias

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Compilador). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ávalos, B., Navarro, S. & Téllez, F. (2010). Learning about the effectiveness of teacher education: a Chilean study. *Perspectives in Education*, 28(4), 11-21.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO-OREALC/ Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Berner, H. y Bellei, C. (2011). Taller de Análisis de Políticas Públicas. Tema del mes: Educación. Santiago: Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.
- Burgess, H. (2000). What future for initial teacher education? New curriculum and new direction. *The Curriculum Journal*, 11(3), 405-417.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, J. (2005). Curriculum studies in initial teacher education: the importance of holism and project 2061. *The Curriculum Journal*, 16(4), 509-521.
- Cox, C., Meckes L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- CPEIP (2011). *Estándares nacionales para egresados de pedagogía en educación básica. Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales*. Informe CIAE-CEPPE, junio 2011.
- De Vries, I. & Beijaard, D. (1999). Teachers' Conceptions of Education: a Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching. *Interchange*, 30(4), 371-397.
- Geeregat, O. y Vázquez, A. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 87-98.
- Gimeno Sacristán, José (2007). *Currículum, Una reflexión sobre la práctica*. España: Morata, 8ª Reimpresión.
- González, L. (1991). La formación permanente del profesorado en lengua y literatura: modelos teóricos y actuación del asesor. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 45-56.
- Hernández, M. (s/f). *¿Es posible desarrollar la lengua materna en el proceso de formación del docente?* Documento no publicado. Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela.
- Ministerio de Educación (2009a). *Decreto Supremo 256/2009. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2009b). *Evaluación Diagnóstica Inicia. Resultados Aplicación 2009*. Santiago: CPEIP.
- Ministerio de Educación (2009c). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación/ Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ministerio de Educación (2010). *Resultados prueba Inicia Egresados Pedagogía en Educación Básica*. [Documento Power point].
- Norman, N. (1995). Initial teacher education in France, Germany and England and Wales: a comparative perspective. *Journal of Comparative Education*, 25(3), 211-224.
- Ortúzar, M., Flores, S., Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irarrázaval, E. Puga, M. Letelier (Eds.), *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Santiago: PUC-Concurso de Políticas Públicas 2009.
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Planeta.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Peronard, M., Gómez Macker, L., Parodi, G. y Núñez, L. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Poulson, L. (2001). Paradigm lost? Subject knowledge, primary teacher and education policy. *British Journal of Educational Studies*, 49(1), 40-55.

- SERCE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: UNESCO, LLECE.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SIMCE (2009). *Informe de Resultados de Escritura*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- SIMCE (2010). *Principales resultados nacionales SIMCE 2009*. Recuperado de www.simce.cl.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children. Committee on the Prevention of reading Difficulties in Young Children*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas. En C. Sotomayor & H. Walker (Eds.). *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar? Experiencias, propuestas*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Stuart, J., & Tatto, M.T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 493-514.
- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, Sh. L., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.
- Twisselton, S. (2000). Seeing the woods for the trees: the national literacy strategy and initial teacher education; pedagogical content knowledge and the structure of subjects. *Cambridge Journal of Education*. 30(3), 391-403.
- Van Driel, J. Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: the Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 38(2), 137-158.
- Varas, L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., Ortiz, A. y Schwarze, G. (2008). Oportunidades de preparación para enseñar matemática de futuros profesores de Educación General Básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 29, 64-88.

Apéndice

La preparación de los profesores primarios en el área Lenguaje y Comunicación Visión comparada de casos seleccionados

			Duración carrera	Total créditos	Total créditos L y C		Total cursos	Total cursos L y C		Cursos
					N	%		N	%	
España	Universidad Complutense de Madrid	Grado de Maestro de Educación Primaria	4 años	240	18	7.5	36	3	8.3	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la lengua • Lengua española • Educación literaria
Perú	Universidad Nacional de Educación	Educación Primaria	5 años	210		9.5	77		9.1	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación I, II y III • Didáctica del Lenguaje I (lectoescritura) • Didáctica del Lenguaje II (Complemento del Lenguaje) • Problemas del lenguaje Infantil • Literatura infantil
Argentina	Universidad de Córdoba	Educación Primaria	4 años	240	18	7.5	40	3	7.5	<ul style="list-style-type: none"> • Principios del lenguaje y lengua española • Formación literaria y literatura infantil • Didáctica de la lengua y la literatura
Uruguay	Institutos Normales de Montevideo	Maestros de Educación Primaria	4 años	149	7	4.6	45	2	4.4	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua I • Lengua II
Finlandia	Universidad de Helsinki	Class Tacher Education	5 años	300(*)	19	6.3	60	4	6.6	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral y habilidades interactivas • Escritura científica • Introducción a la comunicación con medios
Estados Unidos	Universidad de Georgia (3)	Master of Arts in Teaching Early Childhood (PRE-K-Grade 5)	2 años (post bachelor in liberal arts)	51	--	--	12	--	--	No hay cursos obligatorios del área de lenguaje.
Canadá	Universidad de British Columbia	Bachelor of Education Degree Program	2 años post estudios de pregrado	67	4	5.9	30	2	6.6	<ul style="list-style-type: none"> • Literacy & language in education • Language arts
Australia	Universidad de Melbourne	Master of Teaching (Primary)	2 años post bachelor	200	25.65	12.8	19	3	15.7	<ul style="list-style-type: none"> • Foundational English Literacy • Advanced English Literacy • Literacy, assessment and learning
Francia	Universités de Paris-Est Marne-la-Vallée, Paris 8, Paris 13	Master Éducation et Métiers de l'enseignement du Premier Degré	2 años post bachelor	121	7	5.7	32	2	6.25	<ul style="list-style-type: none"> • Maitrise de la langue et des savoirs disciplinaires en français • Française

Notas:

(*) 180 créditos son para obtener el Bachelor of Arts y 120 para obtener el Master degree que le permite hacer clases en una asignatura de 7° a 9° (básica superior o secundaria inferior).

Fuentes:

Argentina	Universidad de Córdoba	http://www.uco.es/informacion/conozca/fichastecnicas/g_educacion_primaria.pdf
Australia	Universidad de Melbourne	https://handbook.unimelb.edu.au/view/2011/MC-TEACHPR
Canadá	Universidad de British Columbia	http://www.ubc.ca/okanagan/education/undergrad/ETEP.html
España	Universidad Complutense de Madrid	http://www.ucm.es/pags.php?a=estudios&d=muestragrado3&idgr=25
Estados Unidos	Universidad de Georgia (3)	http://www.coe.uga.edu/esse/academic-programs/early-childhood-and-elementary-education/m-a-t/ecco-handbook/
Finlandia	Universidad de Helsinki	http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/studies.html
Francia	Universités de Paris-Est Marne-la-Vallée, Paris 8, Paris 13	http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/COMMUNICATION/pdf-brochures/2010_-_2011/masterpremiereannee2010V3.pdf
Perú	Universidad Nacional de Educación	http://www.une.edu.pe/fpedagogia.htm
Uruguay	Institutos Normales de Montevideo	http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program/magisterio/plan2008_modificado_2010.pdf

Observaciones:

1. La formación de profesores primarios es generalista. En algunos países, por ejemplo Finlandia o Francia, pueden profundizar en un área a elección.
2. En la Unión Europea, producto del proceso de Bolonia, la formación de profesores se está organizando como una formación de mínimo cuatro años con grado de máster. En numerosos países el proceso ha pasado a ser una formación de post bachillerato.
3. Tanto en los casos de programas de formación de cuatro años como en los programas de dos años, la formación en lenguaje es de dos a cuatro cursos obligatorios. En algunos casos, éstos pueden aumentar si se toman los electivos en esta área.
4. Entre los casos analizados, la Universidad de Melbourne es la que tiene una mayor dedicación a esta área, ya que la formación de profesores primarios tiene un énfasis en literacy y numeracy. En el otro extremo, la Universidad de Georgia, tercera en el ranking de Estados Unidos en formación de profesores, no considera ningún curso obligatorio en el área de lenguaje.