

# 5

## PANORAMA DESDE PORTUGAL. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LAS AULAS. PRINCIPALES RETOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Fernanda Leopoldina Viana. Universidade do Minho–Portugal

Traducido del portugués por Carme Calduch

En Portugal, hay un antes y después de 1997, año en que fueron publicados dos importantes documentos, y que culminó con la exigencia del grado de licenciatura en la formación de los docentes portugueses en todos los niveles de la enseñanza.

### **I. ¿CÓMO SE ESTÁ LLEVANDO A CABO LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y DE LA ESCRITURA EN LA MAYOR PARTE DE LAS ESCUELAS INFANTILES Y EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD? ASPECTOS DESTACABLES. PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS**

#### **Educación preescolar**

Cuando preguntamos a los educadores acerca del papel de la escuela infantil en el desarrollo del lenguaje oral, nos encontramos generalmente con respuestas que pueden agruparse dentro de las siguientes premisas:

a) En la escuela infantil se le habla al niño. El niño oye al educador, que deberá funcionar como «modelo correcto». Escuchando, el niño aprende.

b) En la escuela infantil (3-6) se permite que los niños se expresen libremente; al comunicar con sus compañeros (generalmente de edades aproximadas) o con los adultos, el niño aprende (y enseña) a hablar.

c) Las reformulaciones del educador, principalmente durante las clásicas «hora de las novedades» «tiempos de planificación y revisión de las tareas» «conversación en corro» «tiempo de gran grupo», se presentan como uno de las mayores contribuciones para que el niño aprenda a hablar.

d) Finalmente, y a través de las historias que «siempre se cuentan en la Escuela Infantil» el niño también tiene oportunidades de desarrollar su lenguaje y su expresión oral, ya que generalmente se les pide que hablen sobre la vida, que la expliquen...

Si analizamos estas respuestas constatamos que las justificaciones anteriores parten de un momento dado: *el niño que ya sabe hablar*, olvidando la importancia que tiene lo que el niño vivió hasta pronunciar sus primeras palabras. Constatamos, también, que estas respuestas nos remiten al concepto de *adquisición del lenguaje*, al «proceso de apropiación subconsciente de un sistema lingüístico, vía exposición, sin que para tal sea necesario un mecanismo formal de enseñanza» (Sim-Sim, 1995: 200). Sin embargo, el dominio de una lengua determinada requiere más que una simple exposición a esa misma lengua. Las justificaciones expuestas anteriormente nos remiten esencialmente a una exposición pasiva (oír a los otros hablar entre sí), más que a una exposición activa (interaccionar con los otros).

Cuando visitamos contextos de educación preescolar, principalmente para hacer investigación sobre el desarrollo del lenguaje, resultan alarmantes los relatos sobre un (aparentemente) cada vez mayor número de niños con problemas de lenguaje oral: articulación deficiente, incapacidad de construcciones morfo-sintácticas correctas, vocabulario pobre, dificultades para comprender discursos elementales, etc. Pero sin duda, resulta aún más

alarmante la incapacidad que muestran los educadores para lidiar con estas situaciones. Principalmente en el ámbito de la educación preescolar, los maestros confiesan no saber qué hacer para mejorar las situaciones que describen, —a no ser enviar al niño al logopeda si los problemas se sitúan en los aspectos articulatorios—, sin embargo, en el ámbito del primer ciclo de primaria el panorama es igualmente desolador, y nos encontramos con muchos profesionales que desconocen que el desarrollo del lenguaje oral está contemplado en los objetivos para ese nivel de enseñanza, e incluso consideran que no tienen la «obligación» de hacerlo.

En 1998, el Ministerio de Educación portugués publicó un documento titulado *calidad y proyecto en la educación preescolar*.<sup>1</sup> En este documento se da cuenta de las principales conclusiones del estudio *Preprimary Project* de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Estados Unidos),<sup>2</sup> estudio en el que Portugal participó, y que tenía como principal objetivo obtener conocimientos que permitiesen mejorar la calidad de las primeras experiencias educativas de los niños.

Forman parte de este estudio los datos relativos al contexto portugués que a continuación transcribiremos sobre la programación y evaluación (el currículo y la organización de trabajo) (Katz, Ruivo, Lopes da Silva y Vasconcelos, Ministerio de Educación, 1998).

1. Traducción nuestra. El título original en portugués es *Qualidade e Projecto na Educação Pre-escolar*.

2. NdT: La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) es una asociación internacional de instituciones investigadoras en el ámbito de la educación. Su principal objetivo es llevar a cabo una serie de estudios comparativos sobre los resultados educacionales con la finalidad de entender los efectos de las leyes y las prácticas de los diferentes sistemas educativos.

El *Preprimary Project* llevado a cabo por la IEA, tiene como objetivo identificar los entornos en los que crecen los niños de diferentes naciones, para determinar cómo esos entornos afectan a su desarrollo intelectual, social y académico.

– Apenas un 25% de los educadores considera que la orientación de su trabajo tiene por base un «currículo específico» aunque tengan alguna dificultad para declararlo cuando esto se les solicita.

– Las escuelas infantiles del estudio presentan, en la ECERS, valores indicativos de una calidad insuficiente, siendo muy bajo el número de escuelas infantiles con una calidad considerada adecuada.

– Los análisis de los proyectos educativos de los diferentes centros de educación preescolar involucrados permiten verificar la existencia de muchos proyectos por decreto (Kats, Ruivo, Lopes da Silva y Vasconcelos, 1998: 114), es decir, situaciones en las que el proyecto educativo del centro nace como necesidad de dar respuesta a una exigencia del Ministerio de Educación, visto como un instrumento de trabajo fundamental para la escuela, o de proyectos sin proyecto (1998: 114), es decir, proyectos que se limitan a enunciar un plano de actividades sin un hilo conductor que les dé sentido.

Por lo que se refiere al *lenguaje escrito*, desgraciadamente muchas escuelas infantiles en las que hemos desarrollado investigaciones en los últimos años (Viana, 2002; Pinto, Viana & Portugal, 2004) no le prestan suficiente atención, considerando que el lenguaje escrito es de la competencia del primer ciclo de educación primaria. Es más, muchos educadores consideran incluso contraproducente este abordaje –posición que es corroborada por los profesores del primer ciclo de primaria– considerando que puede originar «confusiones» en los niños. Acontecimientos como el I Congreso del Educador Infantil, que en 2002 fue dedicado a la temática de la educación infantil y alfabetización, los encuentros llamados «El desafío de leer y escribir», los encuentros de investigadores de lectura, literatura infantil e ilustración (sólo para citar algunos de entre los más recientes) no son suficientes para cambiar este estado de cosas, porque quien asiste a ellos ya evidencia

preocupaciones en términos de actualización, estando, desde el inicio, más predispuestos a cambiar en las prácticas.

## **2. ¿QUÉ ASPECTOS INNOVADORES HAN SIDO INCORPORADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN ESTOS ÚLTIMOS 10 AÑOS? ¿A QUÉ SE DEBE ESTA INNOVACIÓN? ¿QUÉ ACCIONES PUEDEN CONSIDERARSE LA CAUSA?**

### **Educación Preescolar**

En las Orientaciones Curriculares para la Educación Preescolar, publicadas en 1997, se propone que el desarrollo curricular, de la responsabilidad del educador, deberá tener en cuenta: los objetivos generales, la organización del contexto educativo, la continuidad educativa, la intencionalidad educativa y las áreas de contenido.

Las áreas de contenido constituyen las referencias generales que hay que considerar a la hora del planteamiento y la evaluación de las situaciones y oportunidades de aprendizaje. Se distinguen tres áreas de contenido:

– Área de Formación Personal y Social.

– Área de Expresión/Comunicación, que comprende tres ámbitos:

a) Ámbito de las expresiones con diferentes vertientes –expresión motora, expresión dinámica, expresión plástica e expresión musical.

b) Ámbito del lenguaje, el inicio a la escritura.

c) Ámbito de las matemáticas.

En relación al *ámbito del lenguaje oral* se establece que (1997: 66-67):

“La adquisición de un mayor dominio del lenguaje oral es un objetivo fundamental de la educación preescolar, correspondiéndole al educador crear las condiciones para que los niños aprendan. Entre éstas se percibe la necesidad de:

- a) Crear un clima de comunicación en el que el lenguaje del educador, es decir, la manera cómo habla y se expresa, constituya un modelo para la interacción y el aprendizaje de los niños;
- b) Es en el clima de comunicación creado por el educador donde el niño irá dominando el lenguaje, ampliando su vocabulario, construyendo frases más correctas y complejas, adquiriendo un mayor desarrollo de la expresión y de la comunicación;
- c) Las diferentes formas de expresión «facilitan la claridad de la articulación y pueden ser medios de competencia metalingüística, es decir, de comprensión del funcionamiento de la lengua.

En este documento se afirma que «corresponde al educador el ampliar intencionadamente las situaciones de comunicación, en diferentes contextos, con diferentes interlocutores, contenidos e intenciones que permitan a los niños dominar progresivamente la comunicación como emisores y receptores». No obstante, dada «la escasez de medidas que aseguren un control de calidad de trabajo desarrollado en nuestras escuelas infantiles» (Katz, Ruivo, Lopes da Silva y Vasconcelos, Ministerio de Educación de Portugal, 1998: 114), la mayor o menor calidad de los contextos educativos depende casi únicamente de la formación de los propios educadores.

Las orientaciones curriculares son, de hecho, un documento clave en la educación infantil en Portugal. Por desgracia, como tuvimos ocasión de comentar en un pequeño artículo de reflexión (Pereira y Viana, 2003), muchos educadores infantiles no saben todavía cómo actuar con esas orientaciones, porque les faltan conocimientos sobre los aspectos teóricos que encierran, y conocimiento de instrumentos de evaluación del nivel de competencia oral

de sus alumnos. Tales conocimientos contribuyeron a la adopción de estrategias más adecuadas y permitieron actuar con tiempo en casos de desajuste grave.

Con relación a la enseñanza de la escritura, las orientaciones curriculares nos dicen lo siguiente (1997:65):

a) La adquisición y el aprendizaje del lenguaje oral han tenido hasta ahora una importancia fundamental en la educación preescolar, pensándose que la lectura y la escritura sólo debían tener lugar en el primer ciclo de educación primaria. Actualmente es indiscutible que también el abordaje a la escritura forma parte de la educación preescolar.

b) Al hacer, en este ámbito, referencia a la enseñanza de la escritura, se pretende acentuar la importancia de sacar partido de lo que el niño ya sabe, permitiéndole contactar con las diferentes funciones del código escrito. No se trata de una introducción formal y clásica a la lectura y la escritura, sino de facilitar la emergencia del lenguaje escrito.

c) La actitud del educador y el ambiente que se crea deben facilitar una familiarización con el código escrito. En este sentido, los intentos de escritura, aunque sean fallidos, deben ser valorados e incentivados.

En términos de lenguaje escrito, se propone que el educador proporcione oportunidades de imitar la escritura y la lectura, la familiarización con un código escrito, la valorización de intentos de escritura, la conciencia de la escritura como un código con reglas propias, la clarificación de las funciones de la escritura, el compartir estrategias de lectura, el uso de registros, la dinamización de las bibliotecas...

Una breve consulta a la base de datos –lectura, literatura infantil e ilustración– disponible en la página del Instituto de Estudos da Criança de la Universidade do Minho ([www.iec.uminho.pt](http://www.iec.uminho.pt) - Link Li) donde se

encuentran reunidas las publicaciones portuguesas más recientes (incluso tesis de licenciatura, post graduaciones, másteres y doctorados) muestra que la investigación sobre la temática de la lectura en el contexto de la educación infantil es un área en expansión. Es necesario y urgente que la formación de los educadores infantiles se asiente en el conocimiento derivado de la investigación.

### **Primer ciclo de educación primaria**

La emergencia y la asunción, en temas curriculares, de las capacidades lingüísticas que aparecieron en Portugal provienen, sin duda alguna, de la valoración que, en los últimos tiempos, se les ha dado a los marcos teóricos de referencia en el ámbito internacional. En los programas del primer ciclo de la educación primaria instituidos en 1990, los bloques de contenidos definidos para la disciplina de lengua portuguesa son los de la comunicación oral, comunicación escrita y funcionamiento de la lengua. El dominio de la comunicación oral se entiende como un dominio de aprendizaje escolar, con objetivos bien definidos: comunicar oralmente, con progresiva autonomía y claridad; desarrollar la capacidad de retención de información oral, crear el gusto por el conjunto de producciones del patrimonio literario oral (M.E., 1990: 97-98).

En 1997, el Ministerio de Educación portugués publicó otro documento importante: La lengua materna en la educación básica. Competencias básicas y niveles de desarrollo (Sim-Sim, Duarte y Feraz, 1997).<sup>3</sup> En este documento se presenta una lista de los principios orientadores de la enseñanza de la lengua materna:

---

3. Título original del documento *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*.

1. Contribuir al crecimiento lingüístico de todos los alumnos, estimulándoles el desarrollo del lenguaje y promoviendo el aprendizaje de las competencias que no provienen del proceso natural de adquisición (saber oír y saber expresarse) (1997: 35).

2. Posibilitar el acceso al portugués estándar y, al mismo tiempo, promover el respeto por las otras variedades (1997: 36). Se considera que la única forma de evitar que el fracaso escolar y la exclusión se asocien a razones sociolingüísticas es que la escuela garantice que todos los alumnos accedan y dominen la lengua estándar.

3. Valorar actitudes cognitivas (curiosidad intelectual, espíritu creativo, autonomía y eficacia en la resolución de problemas) y proporcionar los medios para potenciarlas (competencias instrumentales) en perjuicio de la enseñanza de contenidos meramente informativos (1997: 38).

4. Concebir y poner en práctica un currículo basado en el desarrollo y aprendizaje de las competencias básicas que defina los mismos meta-objetivos y el mismo metalenguaje a lo largo de todo el itinerario escolar del alumno.

5. Capitalizar el crecimiento lingüístico en una lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y de las otras disciplinas curriculares.

6. Desarrollar en todos los alumnos el dominio de competencias que les permitan, a través de la lectura de textos literarios y no literarios de varias épocas y géneros, tomar conciencia de la multiplicidad de dimensiones de la experiencia humana (1997: 41).

En el tercer capítulo de este documento, encontramos formulados los objetivos de desarrollo para cada uno de los tres ciclos de la educación primaria y para cada una de las áreas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y conocimiento explícito de la lengua. También, para cada una de las áreas se presentan actividades/contenidos a través de los cuales se pueden conseguir las competencias propuestas. Como se deduce, este

documento supuso una contribución importante ya sea para el área de desarrollo curricular en el ámbito de la lengua materna, como en la formación de profesores (inicial y continua). Pero de nuevo, la falta de conocimientos teóricos de muchos profesores y/o su no-actualización a través de la formación continuada –que es facultativa y pocas veces orientada hacia las necesidades reales del país y de los profesores en formación– ha impedido que estos principios orientadores sean adoptados y que se potencien las actividades/contenidos que permitirían desarrollar las competencias enunciadas.

Sin embargo, no podremos dejar de señalar algunos progresos que se llevan verificando en términos de formación para la didáctica de la lectura en el primer ciclo de educación primaria en algunas instituciones, entre ellas la Universidade do Minho (consultar, por ejemplo, Pereira), pero que correrían el riesgo de ser frustrados si no fuesen acompañados de una movilización más amplia –como por ejemplo de ámbito nacional– para la renovación de las prácticas, renovación que deberá extenderse a los manuales escolares, ya que estos, infelizmente, constituyen todavía el único material de lectura para muchos niños.

### **3. ¿QUÉ ASPECTOS NO EVOLUCIONARON, A PESAR DE LAS APARIENCIAS EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA? ¿POR QUÉ? ¿EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES QUE ESTAMOS LLEVANDO A CABO?**

Portugal intentó elevar el nivel de aptitudes de sus educadores y profesores, ya fuese pasando los cursos de diplomatura a licenciatura (formación de 3 a 4 años), como a través de la formación continuada. No obstante, una vez fueron identificadas las mayores dificultades de forma ya muy clara en 1992, en el estudio de Reading Literacy (Sim-Sim y Ramalho, 1993; Sim-Sim, 1993), ni las reestructuraciones de los cursos de formación inicial, ni la oferta de cursos de formación continuada privilegiaron la formación en las áreas

identificadas como deficitarias. Por eso, no es de extrañar que este esfuerzo, para el cual fueron canalizados recursos financieros importantes, no haya servido para mejorar el nivel de competencia escrita de nuestros estudiantes. Los resultados de Portugal en el estudio *Reading Literacy* (Sim-Sim y Ramalho, 1993), comparados con los resultados disponibles en el Informe Nacional de las Pruebas de Contraste de la Educación Primaria (4º año, 2000) muestran que, en los últimos diez años, el panorama no se ha alterado prácticamente.

En 2000, en el II Encuentro Nacional de Investigadores de Lectura, Literatura Infantil e Ilustración, por mí coordinado, Marta Martins extrajo las siguientes conclusiones del mismo, integrando un análisis efectuado por la Comisión Organizadora sobre los programas de 22 instituciones de formación de educadores infantiles y de maestros de primer ciclo de primaria. En estas conclusiones se verificó que:

en los programas enviados se constató la existencia de una gran discrepancia sobre la importancia dada a las áreas de la lectura y de la literatura en la organización curricular, y que se reflejaba en el régimen anual o semestral de las asignaturas, así como en el número de horas atribuidas al aleccionamiento y a su continuidad a lo largo de la formación. Inclusive, áreas de formación consideradas absolutamente prioritarias, como la de la iniciación a la lectura y a la escritura, se constató que tenían, a veces, una presencia fugaz, integradas en pequeños módulos de disciplinas de ámbito general [...] En lo que respecta a las diferentes variantes contempladas en la Licenciatura en Educación Primaria dadas en la Educación Superior Politécnica, se deducía que había la presuposición implícita de que estos docentes nunca enseñarían en el primer ciclo, invistiendo, así, en la docencia relativa a la variante en causa (ej. Educación Física, Matemática, Inglés, etc.). Un análisis superficial a la práctica profesional de estos docentes en los últimos años desmiente categóricamente esta presuposición, una vez que del número de plazas en el primer ciclo de primaria ha sido bastante superior al del segundo, organizando una dislocación de estos profesionales hacia una docencia mayoritaria en el primer ciclo.

También muchas disciplinas cuyos títulos anunciaban contenidos en las áreas de la Lengua y la Literatura acababan por incidir, más en el área de la literatura y, dentro de ésta, en la literatura para niños. Es más, contenidos ligados a la promoción de la lectura eran una

constante en estos programas, sin abordar ni las competencias que falicitan el aprendizaje de la lectura, ni las capacidades implicadas en el acto de leer, y mucho menos en las metodologías para la enseñanza de la lectura.

En agosto de 2001, fueron aprobados los perfiles de desarrollo profesional de los maestros, el perfil general (D.L. n° 241/2001) y los perfiles específicos para el de infantil y para el maestro de primer ciclo (D.L. n° 241/2001). El INAFOP –Instituto Nacional de Acreditación de la Formación de Profesores– ya había iniciado un trabajo de análisis exhaustivo de los varios planes de estudios para la formación de educadores infantiles y de 1r ciclo de primaria, previéndose las directrices que adecuasen los perfiles de formación a los perfiles profesionales. En febrero de 2004, en un *forum* de debate promovido por el Ministro de Educación (Encuentros de Caparide-Portugués: las primeras palabras), cuando fue abordada la cuestión de la formación de profesores y la urgencia de adecuarla a lo que exige el proceso educativo, defendiendo la urgencia de cambios significativos, cambios ya consagrados en un documento publicado por el INAFOP (*La formación para la enseñanza de la lectura*, de la autora Inês Sim-Sim), se consideró que esos cambios debían ser reponderados teniendo en cuenta la Nueva Ley de Bases del Sistema Educativo. De este modo, la cuestión de la formación de profesores, principalmente para la enseñanza de la lectura, está siendo dramáticamente aplazada, con repercusiones gravísimas en el ámbito más básico, pero al mismo tiempo para lo más importante: los niños.

## **Preescolar**

### *Lenguaje oral*

Por lo general, todos los profesionales de la educación infantil dicen dar mucha importancia al área de «expresión y comunicación», área siempre incluida en los planes educativos, donde se enfatizan las oportunidades de los niños para «expresarse libremente».

Tuve la oportunidad de reflejar este aspecto en un texto que titulé «De la falacia de expresarse libremente en la escuela infantil a los atrasos simples del lenguaje: intervenir para prevenir» (Viana, 2002). Es cierto que la dinámica de las escuelas infantiles da mucha libertad a los niños, dejándolos hablar libremente (siempre que el número de alumnos y las actividades lo permitan). Aún así, esta libertad es raramente suficiente para que el niño desarrolle completamente su lenguaje. Estas concepciones sobre la «naturalidad» del desarrollo del lenguaje se apoyan en un modelo ideal de niño; parten de la presuposición de que la experiencia (verbal o no) vivida por cada uno de ellos les permitirá y les dará la competencia para, una vez integrados en la escuela infantil (3-6), colocar la socialización al dominio de la competencia lingüística. Ahora bien, no siempre acontece, y el niño más favorecido es el que más avanza frecuentando la escuela infantil.

El gran desafío que se le presenta al educador infantil es el de asegurar que cada niño sea comprendido individualmente, dedicando a la estimulación del lenguaje un tiempo suficientemente largo (y rico) en la planificación de sus actividades. Todas las demandas para el uso del lenguaje oral deben estar ligadas a una necesidad de comunicación resultante de situaciones motivadoras y significativas (desde el punto de vista afectivo, social, cognitivo, etc.).

En la realidad, a lo largo del proceso de adquisición y desarrollo lingüístico el niño, más o menos ayudado por el adulto, descubre y se apropia del sistema lingüístico en el que está inmerso. Por tanto, y usando las palabras de Inês Sim Sim (1998: 213), hay aspectos que «requieren la movilización de procesos y estrategias que lleven al análisis y el control del conocimiento y del crecimiento lingüístico», aspectos que se beneficiarán de una intervención atenta y conocedora de los mecanismos promotores de ese desarrollo.

El educador, considerado «modelo lingüístico», en la realidad usa, en la mayor parte de las elocuciones dirigidas al niño, un lenguaje «condicionante»: pon esa, ahora no, espera un poquito...

La experiencia profesional como psicóloga, a la par que investigadora y profesora, me permite situarme también en el punto de vista de los niños que acuden para el diagnóstico y/o tratamiento por problemas en el ámbito de la producción del habla. Ahora bien, esta demanda está provocada, en la inmensa mayoría de los casos, por problemas articulatorios. La no-utilización de frases complejas en substitución de frases simples yuxtapuestas, el número limitado de tiempos verbales utilizado, e incluso la falta de vocabulario no son considerados de modo alguno como indicadores de un frágil dominio del lenguaje oral. Muchos profesionales de la educación infantil afirman que es gratificante constatar los progresos que algunos niños presentan en el ámbito del lenguaje después de frecuentar la escuela infantil durante algunos meses. Cuando estos mismos profesionales tienen la oportunidad de analizar de una forma más sistemática la producción lingüística de «sus» niños, fácilmente se dan cuenta del error: el lenguaje se socializó, el niño habla más (frecuentemente porque alargó sus experiencias y, naturalmente, tiene ganas de comunicarlas a terceros) pero no habla mejor. Este análisis/evaluación es, así pues, extremadamente importante para la intencionalidad de la práctica pedagógica.

### *Lenguaje escrito*

Con relación a la iniciación a la escritura, las Orientaciones Curriculares para la Educación Preescolar (ME-OCEPE) hacían eco, en 1997, de las ideas dominantes al respecto, al afirmar que se pensaba que «la lectura y la escritura sólo debían tener lugar en el primer ciclo de educación primaria» (1997: 65), pero que «actualmente es indiscutible que también la escritura forma parte de la educación preescolar» (1997: 65) pero que «no se trata de una introducción formal y clásica a la lectura, sino de facilitar la emergencia del lenguaje escrito» (1997: 65).

## *Primer ciclo de educación primaria*

El punto de partida para la elaboración de un currículo de formación de profesores debe ser la definición de las funciones y el perfil del profesor que se pretende (Patrício, 1989; Ribeiro, 1993). Ese perfil está ya publicado. El informe sobre formación de profesores elaborado para la INAFOP, en 2002, por Estrela y colaboradores, nos dice que es necesario, entre otros aspectos:

- 1) Mejorar la preparación de profesores en lo que respecta a la formación científica.
- 2) Mejorar la articulación de los programas de formación inicial con los programas curriculares en vigor.

En lo que concierne al lenguaje oral, por ejemplo, es habitual, en las conversaciones entre profesores, abordar el hecho del número creciente de niños que llegan a la escuela sin dominar los códigos lingüísticos usados en esa misma escuela (y no nos referimos exclusivamente a los niños que no tienen el portugués como lengua materna). Como formadora de profesores no puedo dejar de abordar algunos problemas con los que nos encontramos diariamente, y de lamentar que, incluso tras haberlos identificado, sigue sin encontrarse una solución eficaz para que sean superados:

### *Ir problema*

En cada año lectivo asistimos a la llegada a la educación superior –para ser profesores– alumnos que tampoco dominan el código lingüístico usado en la escuela, esta vez una escuela superior, pero que no deja de ser una escuela. Y esta escuela llamada superior no consigue, en apenas 4 años, dotar a los profesores de las competencias necesarias para que ellos mismos desarrollen las competencias lingüísticas a un nivel en el que puedan ser promotores del desarrollo del lenguaje oral y escrito. Ahora bien, nadie enseña a nadie

competencias que no tiene. ¿Acaso nosotros, los profesores de la educación superior, sabemos lidiar con estas diferencias y hacerlas desaparecer?

## 2° problema

«Enseñar a leer eficazmente implica poseer un nivel elevado de conocimiento de la lengua que se enseña a leer, en nuestro caso del portugués, una sólida comprensión de los conceptos que subyacen al desarrollo de competencias que resultan de procesos de adquisición natural y espontánea, como pueden serlo la comprensión y la expresión oral, y los procesos y estrategias pedagógicas que deben configurar el aprendizaje de competencias secundarias, como lo son la lectura y la expresión escrita» (Sim-Sim, 2001b: 52).

Inês Duarte (2001) defiende que:

ser un usuario de la lengua portuguesa es un pre-requisito para el ejercicio de la profesión de profesor; en general, de educador infantil, maestro de primaria y profesor de portugués en particular (2001: 29) una vez que el profesor adquirió un papel de organizador y estimulador de aprendizajes que caracteriza el ejercicio de la profesión (2001: 30).

Esta autora se refiere a que el dominio de la lengua portuguesa se deberá traducir, entre otros aspectos, por:

- Tener una expresión oral fluida.
- Escribir con claridad y corrección lingüística, etc.
- Ser un lector fluido y crítico, con hábitos de lectura consolidados (entre otros).
- Saber evaluar el desarrollo de la lectura en fases diferentes de la enseñanza y usar esa información en el proceso de educación.

¿Los candidatos a maestros, los candidatos a promotores del gusto por la lectura, leen? Sin hacer una selección de los alumnos de entrada, ¿la formación inicial y continua dota a los maestros de las competencias necesarias para lo que se espera de ellos?

### 3r problema

Los maestros portugueses presentan una enorme dependencia de los manuales escolares. Muchos de los manuales escolares para la enseñanza de la lectura y la escritura no son de calidad. Ahora bien, los manuales escolares están hechos por maestros seleccionados por maestros. Si esto sucede, ¿no podría entenderse como indicador de la carencia de la formación de maestros? ¿Será que este seguimiento en relación a los manuales escolares no revela la ausencia de un buen soporte teórico que les permita una posición crítica frente a los manuales, y autonomía científica para la gestión del proceso de educación (en términos de secuencias, estrategias, evaluación, etc.)?

### 4º problema

Es necesario que el profesor conozca la esencia lingüística y psicológica de la lectura. En Portugal, al igual que en muchos otros países, la investigación en el área de la lectura y la escritura, se ha estado llevando a cabo más por psicólogos en facultades de psicología, o por lingüistas en facultades de letras. Y aquí aparece de nuevo otro problema: estas facultades no forman profesores para *enseñar a leer*. Tal vez por esto, la dificultad para conseguir que los resultados más recientes de la investigación en las áreas de la lectura y de la escritura sean integrados en la formación de profesores con la celeridad que se impone. El funcionamiento de la organización de muchas escuelas de formación de maestros tampoco ha ayudado al conocimiento de la esencia lingüística y psicológica de la lectura y la escritura.

En el ámbito de la investigación sobre la formación de maestros, y según un informe resumido de la investigación sobre la formación inicial de maestros en Portugal elaborado por Estrela, Esteves y Rodrigues (2002: 491),

la investigación sobre la formación inicial ha vivido esencialmente de los trabajos de investigación realizados en el marco de obtención de grados académicos, trabajos que van desde la falta de recursos materiales y humanos hasta el carácter individual, o incluso individualista de la investigación, y a los plazos limitados para el tratamiento de problemáticas más complejas o utilización de metodologías y instrumentos que requieran más tiempo.

En resumen, la investigación no produjo cambios y los cambios no se basaron en la investigación.

#### **4. ¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍAN CONFIGURAR LAS PREOCUPACIONES DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA EN ESTE CAMPO EN LOS PRÓXIMOS AÑOS?**

En el III Encuentro Nacional (Internacional) de Investigadores en Lectura, Literatura Infantil e Ilustración, que tuvo lugar en la Universidad do Minho en diciembre de 2001, pedimos a la profesora Inês Sim-Sim, autora relacionada con el primer estudio desarrollado en Portugal y que formó parte de la Comisión de Apreciación para Acreditación de los Cursos de Formación de Profesores (educación infantil y maestros de primaria/primer ciclo) del INAFOP, que organizase su conferencia de apertura con el objetivo de enumerar un conjunto de campos en el ámbito del crecimiento lingüístico (oral y escrito) sobre los cuales es urgente un incremento de la investigación en Portugal.

A continuación presentamos la síntesis elaborada por esta investigadora:

## **A) En relación a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral**

- 1) ¿Qué aspectos del desarrollo no lingüístico están relacionados con los aspectos del desarrollo lingüístico?
- 2) ¿Qué tipo de relación existe entre el crecimiento lingüístico y el crecimiento no lingüístico, i.e., en qué fases del desarrollo y cómo se procesa tal relación?
- 3) ¿Qué factores contextuales determinan la variabilidad grupal e individual del crecimiento lingüístico?
- 4) ¿Cuál es el poder de los interlocutores primarios (quién) y de las formas de interacción (cómo)?
- 5) ¿Cuál es la diferencia en la estructura de variabilidad (uso de reglas y estructuras lingüísticas particulares en contextos específicos)?
- 6) ¿Qué estrategias y materiales educativos aparecen como más eficaces en la estimulación lingüística?
- 7) ¿Qué aspectos educativos específicos (organización curricular, programas y materiales) son más eficaces para niños procedentes de grupos cultural y lingüísticamente diferentes?
- 8) ¿Qué estrategias y materiales educativos resultan más eficaces en la estimulación lingüística de niños con incapacidades específicas (retraso mental, autismo, problemas específicos de lenguaje)?
- 9) ¿Cuáles son los aspectos del desarrollo lingüístico de mayor relevancia en términos educativos?

10) ¿Cómo evaluar (qué formas y medios) el desarrollo del lenguaje con finalidades educativas?

11) ¿Cómo identificar dificultades en el lenguaje oral?

Fuente: Extraído de Sim-Sim, I. (2001 c: 16-19).

## **B) En relación al aprendizaje del ámbito de la lengua escrita**

1) ¿Cómo organizar, en la escuela infantil, ambientes educativos que favorezcan, en todos los niños, los conocimientos y experiencias que a través de la investigación empírica ya aparecieron como determinantes en el éxito de la iniciación a la lectura y la escritura?

2) ¿Qué tipos de actividades específicas deberán ser sistemáticamente realizadas en la escuela infantil y en el inicio de la escolarización para desarrollar el lenguaje oral y la conciencia lingüística, promoviendo, de este modo, los conocimientos necesarios para el éxito en la iniciación a la lectura y la escritura?

3) ¿Qué condiciones educativas y qué materiales, incluyendo las tecnologías interactivas, deberán sistemáticamente estar presentes en la escuela infantil y en el inicio de la escolarización para influenciar positivamente la apropiación por parte del niño de los principios que regulan el lenguaje escrito?

4) ¿Qué estrategias educativas se revelan más poderosas en la enseñanza del desciframiento con poblaciones específicas, principalmente con niños que no tienen la lengua materna como lengua de escolarización, o que

proceden de grupos sociales característicos, o que presenten incapacidades lingüísticas y cognitivas graves?

5) ¿Qué formas y materiales de evaluación usar para identificar formal o informalmente niveles de emergencia de lectura y de conciencia fonológica, permitiendo prever futuras dificultades?

6) ¿Qué formas y materiales de evaluación se deberán crear y poner a disposición para los profesores para que éstos evalúen la progresión de los conocimientos de lectura de los alumnos en la fase inicial de iniciación a la lectura?

7) ¿Qué capacidades implicadas en el procesamiento fonológico determinan (y cómo) el reconocimiento de palabras?

8) ¿Qué factores influyen en el desarrollo del conocimiento ortográfico que subyace al reconocimiento global de palabras?

9) ¿Cuál es el papel de la exposición al texto escrito (frecuencia, calidad y cantidad) en la capacidad de reconocimiento automático de palabras?

10) ¿Qué tipo de actividades específicas en la organización de la enseñanza de la lectura contribuyen eficazmente a un dominio automático del reconocimiento de palabras?

11) ¿Qué estrategias específicas en la comprensión de lectura para la obtención y recuperación de información pueden y deben enseñarse durante los dos primeros ciclos de escolaridad?

12) ¿Qué materiales de evaluación deberán ser creados y puestos a disposición para evaluar niveles de desarrollo global y de competencias específicas en la comprensión de lectura?

13) ¿Qué materiales de evaluación deberán ser creados y puestos a disposición para evaluar la actitud de los alumnos de cara a la lectura y a la producción escrita?

14) ¿Qué potencialidades y límites para la evaluación informal y formal?

15) ¿Qué información válida y productiva puede obtenerse a través de las pruebas nacionales?

Fuente: Sim-Sim (2001c: 16-19).

En relación a los temas de investigación en investigación por parte de las instituciones de formación, a nuestro parecer, habrá que investigar en las siguientes áreas:

1) Entender cómo está llevándose a cabo la formación para la enseñanza de la lectura en las diferentes instituciones que forman profesores. Estudios descriptivos, de grande amplitud (*surveys*) y estudios longitudinales de situaciones específicas (Sim-Sim, 2002: 19).

2) Desarrollar estudios que acompañen la práctica profesional de los profesores y que ayuden a identificar de forma objetiva las lagunas de formación inicial y las necesidades de actualización y formación continua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUARTE, I. (2001): «A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna», in I. SIM-SIM (org.): *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos da Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora/Inafop.
- ESTEVES, M. & A. RODRIGUES (2002): «A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo», *Coleção Políticas de Educação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, M. (2001): «Leitura, Literatura Infantil e Ilustração no contexto de formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: os programas em vigor nas instituições de formação», in F. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET (coord.): *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- PATRÍCIO, M. (1989): «Traços principais do perfil do professor do ano 2000», *Inovação, 1, 1, 147-166*.
- PEREIRA, I. S. & F. L. VIANA (2003): «Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões», in *Actas (cd-rom) do 1º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- PEREIRA, I. S. P. (2003): Didáctica da Leitura no 1º ciclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas. Comunicação apresentada no 1º Simpósio Nacional de Educação Básica (Pré-Escolar e 1º Ciclo). <http://hdl.handle.net/1822/4262>
- RIBEIRO, A. C. (1993): *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (2º ed.) (1ª ed. 1989). Lisboa: Texto Editora.

ROLO, M. C. (2003): «Projecto Literatura e Literacia: Um percurso do Pré-Escolar ao 6º ano de escolaridade», in F.Viana, M. MARTINS & E. COQUET (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. (2001a): «A formação para o ensino da leitura», in I. Sim-Sim (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos da Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora/Inafop.

SIM-SIM, I. (2001b): «Um retrato da situação: Os dados e os facto», in I. Sim-Sim (org.): *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos da Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora/Inafop.

SIM-SIM, I. (2001c): «Desenvolvimento da linguagem e educação: a investigação que urge», in F. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET, *Actas do II Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. (2002): «Formar Leitores: a inversão do círculo», in F. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET, *Actas do III Encontro Nacional (I Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

VIANA, F. L. (2002): «Da falácia do exprimir-se livremente na creche e no Jardim de Infância aos atrasos simples de linguagem: intervir para prevenir» Conferência proferida nas *II Jornadas Luso-espanholas de linguagem infantil: da normalidade à patologia*. Maia (ISMAI), 5-7 Dezembro de 2002.