

Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile*

Didactics of language and literature in teacher training in Chile

Giselle Bahamondes Quezada

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

gbahamondes@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3901-3963>

Carolina Merino Risopatrón

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

cmerino@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6917-4162>

Alejandro Espinoza Guzmán

Universidad Católica del Maule, Curicó, Chile

aespinoza@ucm.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0930-4516>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.217

Fecha de recepción: 30/09/2020

Fecha de aceptación: 22/10/2020



Bahamondes Quezada, G.; Merino Risopatrón, C., y Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217-248.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación adjudicado en la Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Resumen: La investigación que se presenta aborda la presencia de la Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, desde la percepción de académicos y estudiantes de universidades que ofrecen las carreras de Pedagogía en Educación Básica con mención en lenguaje y Pedagogía en lengua castellana. Específicamente, se estudia la construcción del perfil del didacta, la incorporación del eje en la malla formativa, en las directrices del Ministerio de Educación, y su tratamiento en las aulas escolares. Asimismo, se añaden las apreciaciones de tres especialistas: un didacta, un investigador del campo de la educación, y un representante del mismo ministerio. Los resultados muestran que los diseños curriculares revisados integran cursos de didáctica de la lengua y la literatura, lo que obedece a las exigencias ministeriales, que velan por la excelencia de la formación del pregrado en materia docente. No obstante, lo anterior, se observa un notorio distanciamiento entre la formación inicial y el ejercicio docente, además de un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula escolar, en el que predomina la dogmatización conceptual por sobre la transposición didáctica., lo que lleva a concluir que la didáctica, más que una habilidad natural, es un proceso de construcción complejo.

Palabras clave: didáctica de la lengua y la literatura; formación de profesores; transposición didáctica.

Abstract: This investigation studies the presence of the language and the literature didactic during teachers' training in Chile from the point of view of academics and students of different universities that offer the program Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Pedagogía en Lengua Castellana. Specifically, it studies the development of the didactic professional's profile, the incorporation of the language and literature didactic in the formative curriculum from the Ministry of Education, and its approach in the classrooms. Additionally, opinions from three specialists were taken into account: a didactic professional, a researcher in education, and a representative from the Ministry of Education. The results obtained show that the curriculum designs examined incorporate didactic courses in language and literature, a fact that follows national demands and looks after excellence in the training of future teachers. However, a significant difference can be observed between the initial training and the teaching practice, as well as a deficient use of the didactic in schools. The prevalence of the conceptual dogma over the didactic transposition is evident, which leads to the conclusion that didactics, more than being a natural ability, is a complex development process.

Keywords: language and literature didactic; teachers' training; didactic transposition.

Introducción

La investigación que se presenta aborda la presencia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL) en la formación de profesores en Chile, desde la percepción de académicos y estudiantes de universidades que ofrecen las carreras de Pedagogía en Educación Básica con mención en lenguaje y Pedagogía en lengua castellana. Específicamente se estudia la construcción del perfil del didacta, la incorporación del eje en la malla formativa, en las directrices del Ministerio de Educación, y su tratamiento en las aulas escolares. Asimismo, se añaden las apreciaciones de tres especialistas: un didacta, un investigador del campo de la educación, y un representante del mismo ministerio.

El docente es un agente de transformación; una persona que se sitúa ante los demás como un ser pensante y reflexivo que, mediante su práctica o ejercicio, produce cambios en los estudiantes que atiende en el contexto escolar en el que se desempeña; experimenta

constantemente situaciones de aprendizaje a las que va otorgando diferentes significados de manera personal, producto de la reflexión que le exige el quehacer pedagógico (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Estas características son fundamentales, sin embargo, también es necesario dar valor a la formación que la educación actual exige para los profesores, entendiendo que la DLL como disciplina, ofrece también, nuevas perspectivas para afrontar una mejora educativa (Trigo y Romero, 2019). En ese sentido, es relevante investigar qué innovaciones ofrecen las instituciones universitarias en materia de formación docente, cómo es concebida la didáctica y qué piensan los estudiantes de pedagogía respecto de su formación en la disciplina en cuestión.

De ahí proviene el interés fundamental de analizar este espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua y a la literatura, así como la trayectoria que la disciplina ha sostenido en Chile a lo largo de los últimos años, luego de que se manifestaran sus líneas de estudio a través de las formulaciones curriculares de las carreras pedagógicas y de las orientaciones ministeriales.

Como antecedentes nacionales de esta investigación es posible reseñar, en primer lugar, el estudio de Sotomayor et al. (2013), cuyo propósito es indagar de manera exploratoria en la formación inicial de profesores de Educación General Básica, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación. Para ello se efectuó un análisis de las mallas curriculares y de los programas de las asignaturas de Lenguaje. El trabajo se concentró en una muestra representativa que consideró 20 universidades e institutos formadores de profesores en Chile. En este caso, se buscó averiguar la proporción de los cursos de Lenguaje en las mallas curriculares, el tipo de cursos impartido, la ubicación temporal de estos en las mallas y los contenidos seleccionados. Los resultados muestran que sólo el 8,2% de los cursos corresponde a la disciplina en cuestión, sin embargo, la mayoría de los programas incorpora, de forma simultánea, conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza.

Finalmente, los contenidos de los cursos están orientados principalmente a la lectura y escritura, así como también al desarrollo de habilidades comunicativas de los propios profesores en formación.

El segundo antecedente lo constituye el estudio de Sotomayor y Gómez (2017), a través del cual, con una metodología similar al estudio anterior, se busca dar respuesta a la proximidad que existe entre la oferta actual de formación de profesores de Educación Media en Lenguaje y Comunicación y los estándares para egresados. En este sentido, el estudio posibilita, a través del análisis de las mallas, la identificación de modelos de formación presentes en las carreras que forman profesores de Lenguaje y Comunicación y explorar el impacto que las nuevas políticas regulatorias (estándares y pruebas) pudieran estar ejerciendo en el diseño curricular de las mismas. Entre los hallazgos más relevantes del estudio, se puede distinguir un eje común en la formación disciplinar que caracteriza la formación de los profesores de Lenguaje y Comunicación, a través de la preponderancia de cursos de literatura y lengua, que se contrapone a la escasa proporción de tiempo destinado a las prácticas profesionales y a la didáctica disciplinar, lo que muestra una distancia entre la estructura de las mallas de las carreras analizadas y la propuesta de estándares de Lenguaje.

Finalmente, también es interesante consignar la revisión de Vergara y Cofré (2014) acerca de la literatura sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). De manera específica, se revisan los componentes y los diferentes tipos de PCK, la relación entre PCK y la práctica y el efecto del PCK en el aprendizaje de los estudiantes. Se compara con el contexto nacional en términos de la formación inicial y continua de profesores, específicamente con los estándares orientadores y los programas de formación de tres carreras de enseñanza media: pedagogía en ciencias, pedagogía en matemáticas y pedagogía en historia. Concluyen que el porcentaje del plan de estudios dedicado a cursos de didáctica y prácticas profesionales o finales (oportunidades naturales para desarrollar el PCK), en promedio, nunca sobrepasa el 17% de la malla en su conjunto. La magnitud de esta cobertura contrasta con lo que sucede en las otras dos áreas asociadas al

conocimiento del profesor: el conocimiento del contenido y el de pedagogía general. Este panorama difiere de lo que ocurre en varios países con mejores desempeños en las pruebas internacionales, en los cuales entre un 20% y un 25% del plan de estudio se dedica a la enseñanza específica de la disciplina y a la formación práctica.

Como antecedente relacionado con los estudiantes, encontramos el estudio de Sotomayor et al. (2013) cuya investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre la formación recibida en el área de lenguaje y el grado de preparación que perciben para enseñar en esta área. Para ello se aplicó un cuestionario que respondieron 276 egresados de ocho universidades chilenas. Los resultados muestran que los estudiantes tienen una valoración positiva de la formación recibida y que otorgan mayor importancia a la formación práctica que a la teórica. Perciben que se le asignó mayor relevancia y profundidad a lectura y escritura, que a oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje.

Los objetivos de la investigación que presentamos a continuación, son los siguientes: a) determinar la presencia de la línea de formación Didáctica de la Lengua y la Literatura en las carreras pedagógicas en Chile; b) caracterizar el perfil del didacta a partir de las percepciones de docentes y estudiantes; y c) describir los elementos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se aprecian en las orientaciones ministeriales para la educación chilena.

1.- La formación docente en Chile y el sistema curricular para la enseñanza

La formación docente en Chile ha intentado, en los últimos años, avanzar hacia el cumplimiento de estándares de calidad (Vergara y Cofré, 2014; Sotomayor y Gómez, 2017; Mineduc, (2019); Agencia de la Calidad de la Educación, (2019). Muestra de aquello es que, en el año 2016, entrara en vigencia la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Este cuerpo legal introduce requisitos gradualmente más exigentes para ingresar a la carrera de pedagogía y aumenta el desafío para las universidades que forman profesores. Al

mismo tiempo, se encarga de promover el desarrollo continuo, tarea para la cual, entre otras medidas, crea el acompañamiento inicial e introduce un sistema de evaluación que comienza antes del ejercicio profesional con la Evaluación Nacional Diagnóstica y culmina con la Evaluación Docente, basadas en estándares de formación y desempeño, respectivamente.

En el año 2012 se formuló un conjunto de estándares disciplinarios y pedagógicos para egresados de estas carreras, cuyo fin es orientar qué es lo que deben saber los docentes en su futura práctica, dependiendo del nivel en que se desempeñen (Mineduc, 2012). Su propósito es facilitar el tránsito desde el conocimiento de la disciplina al ejercicio de su enseñanza. Por esta razón, se integran dos saberes que en la tradición pedagógica suelen presentarse de manera fragmentada: el conocimiento de los contenidos disciplinares y el de la enseñanza o didáctica específica de estos contenidos.

Los estándares se inspiran en buena medida en los planteamientos de Shulman (1987) y de Ávalos (2006). El aporte crucial de Shulman es enfatizar que “para enseñar un contenido no basta con saber el contenido y saber de pedagogía general, sino que se deben tener conocimientos específicos de la didáctica de ese contenido” (p.326).

Una de las categorías más importantes que propone el autor es el PCK (*pedagogical content knowledge*), que sería la que distingue al pedagogo del especialista, ya que, este es el conocimiento específico formado en la intersección del contenido y la pedagogía. Chevallard (1997) maneja un concepto similar al del PCK: el de transposición didáctica.

Este modelo conceptual de la formación de los profesores ha sido ampliamente utilizado en los últimos 20 años y asociado al concepto de la didáctica específica o didácticas de los contenidos disciplinares utilizado en la tradición alemana (*Fachdidaktik*) o como conocimiento didáctico del contenido (CDC) o, simplemente, como didáctica en la tradición hispano-francesa. En Chile, el marco

conceptual más arraigado es el de la didáctica específica, gracias a la influencia alemana y española (Vergara y Cofré, 2014).

Para la formación de profesores se establecen diez estándares pedagógicos que incorporan los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe. Estos se refieren al conocimiento del currículo y de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación escolar, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión.

Los estándares disciplinarios establecidos para un docente de Educación Básica en el área de lenguaje y comunicación centran la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en el desarrollo de las competencias comunicativas tanto orales como escritas de los estudiantes. Existen cuatro sobre el eje de lectura, el mismo número para el eje de escritura, dos para la comunicación oral y dos sobre gramática.

Por su parte, los nueve estándares vigentes para Lenguaje y Comunicación contienen tres sobre el eje de lectura, el mismo número para el eje de escritura, uno para la comunicación oral y dos sobre conocimiento disciplinar.

Tan relevante como los estándares para la formación docente, es la consideración del sistema curricular para la enseñanza en el aula escolar. Este cuenta con diversos instrumentos que, en su conjunto, buscan apoyar el logro de aprendizajes de los estudiantes. Las Bases Curriculares, los Planes y Programas de Estudio, los Estándares Educativos, los Textos Escolares y los Centros de Recursos para el Aprendizaje son herramientas a disposición de las comunidades educativas para apoyar a los establecimientos educacionales (Mineduc, 2019).

Las Bases Curriculares definen las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben aprender en cada grado. A su vez,

los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares vigentes. Las bases de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica tienen como propósito el desarrollo de habilidades comunicativas para desenvolverse en una sociedad democrática de forma activa e informada. Para ello el currículum que orienta la enseñanza se estructura en tres ejes: Oralidad, Lectura y Escritura.

Por su parte, las orientaciones para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Enseñanza Media adoptan un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en la disciplina, con el objeto de formar individuos comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos.

2.- Metodología

El estudio que se presenta es descriptivo no experimental pues se realiza una investigación sin manipular las variables, es decir, solo se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

De acuerdo al alcance temporal, la investigación es de tipo seccional o sincrónica, ya que se caracteriza por observar y analizar los hechos en un momento específico y en un tiempo único (Sierra y Álvarez, 1998). En efecto, se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, en la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Para este fin, se elaboraron un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Para la selección de la muestra se determinó que fuesen académicos que tuvieran formación profesional en Pedagogía en lengua castellana o en Pedagogía General Básica con mención en lenguaje. El segundo criterio de selección fue que participaran de la

formación inicial en una de estas dos carreras entre las seleccionadas a nivel nacional.

Los instrumentos incluyeron siete preguntas, a partir de las cuales se indaga acerca de creencias, conceptualizaciones y representaciones en torno al currículum y su didáctica. Entre los temas que se abordan en las preguntas se reconocen los siguientes: concepto de didáctica, formación del profesorado en didáctica y su tratamiento en el aula escolar (transposición didáctica), DLL en las orientaciones ministeriales y perfil del didacta.

El cuestionario antes descrito fue enviado a todos los Directores de las carreras de Pedagogía General Básica con mención en lenguaje y de Pedagogía en lengua castellana. Se obtuvo información solo de 6 Escuelas formadoras de profesores (el 80% correspondió a Pedagogía en lengua castellana). Luego se aplicaron 9 entrevistas en profundidad, con una duración aproximada de una hora cada una, a 3 académicos de Pedagogía Básica y 5 de Pedagogía en lengua castellana. Un último entrevistado se desempeña en ambos programas. En el proceso de recolección de la información participaron 9 Directores de Carrera.

En total, son once las universidades participantes en el estudio; cinco de ellas están ubicadas en la capital y las restantes en distintas regiones del país. Tres de las instituciones pertenecen al grupo G9 de universidades públicas no estatales, cinco son universidades de carácter privado y tres son estatales.

Para enriquecer el proceso, también se entrevistó a tres especialistas vinculados al campo de desarrollo de la DLL: un representante de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, un directivo de un centro de investigación educativa y un didacta de la lengua y la literatura dedicado a la formación de profesores en ambas carreras estudiadas.

Posteriormente, para indagar sobre los mismos temas, se realizaron dos *focus group* con alumnos de una universidad pública no estatal situada en la zona central de Chile. El primero de ellos con 16 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica con mención, uno de

ellos cursando tercer año, 14 cuarto año y uno, quinto año. El segundo *focus group* se llevó a cabo con 7 alumnos de Pedagogía en lengua castellana, de la misma universidad, uno de ellos en segundo año, cinco en cuarto año y un estudiante de quinto año.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima. Se hizo una invitación mediante un correo electrónico enviado a alumnos que cursaran entre segundo y quinto año de carrera porque uno de los requisitos era haber tenido experiencias en prácticas pedagógicas y formación académica en módulos de didáctica.

3.- Resultados

Una vez transcritas las entrevistas y revisados los cuestionarios, se procedió a la codificación de los participantes y a la realización de un análisis temático o de “contenido narrativo”, donde la atención del investigador estuvo puesta en las categorías definidas a partir del marco teórico y en los diversos temas emergentes de los relatos. Después de este proceso, se procedió a buscar ciertos patrones de asociación entre ellos hasta dar forma a un modelo comprensivo del fenómeno.

Respecto de la codificación, se usó la siguiente nominación para cada caso: Informantes Académicos de Pedagogía General Básica: PB1, PB2, PB3, etc.; Informantes Académicos de Pedagogía en Lengua Castellana: PL1, PL2, PL3, etc.; Informantes Especialistas: E1, E2, E3. Los estudiantes participantes de los *focus group* fueron identificados como PGB (Pedagogía General Básica) y PLC (Pedagogía en Lengua Castellana).

Se definieron, en el marco de análisis, los siguientes tópicos: concepto de didáctica, formación del profesorado en didáctica y su tratamiento en el aula escolar (transposición didáctica), DLL en las orientaciones ministeriales y perfil del didacta.

3.1.- Concepto de Didáctica

Académicos

Para los docentes y directivos entrevistados, la didáctica es una alternativa a la idea tradicional de la metodología; en la lógica de la metodología bastaría con conocer una serie de métodos, de dispositivos para aplicar en el aula independientemente del contenido disciplinar, de los sujetos de aprendizaje y del conocimiento sobre cómo se aprende la disciplina.

A diferencia de lo anterior, el concepto de didáctica va asociado a lo que se aprende. Se define como disciplina científica y como un constructo teórico- práctico que forma parte de la ciencia de la educación y es capaz de articular la pedagogía y la especialidad o, en otras palabras, el objeto de estudio o la disciplina con la metodología: “La didáctica de la lengua y la literatura permite la congruencia entre los saberes disciplinarios y pedagógicos, forma parte de un conocimiento experto que da cuenta del paso de un saber a un saber enseñado” (PL9).

El informante PL2 profundiza en la idea cuando señala: “La teórica es la que plantea cómo determinada materia, en este caso, toda la línea disciplinar que involucra la asignatura de Lengua y Literatura, su dimensión de contenidos, se piensa como objeto de enseñanza. En ese sentido, pensarlo como un conocimiento que se puede enseñar, un conocimiento pedagógico del contenido”.

Respecto de qué saberes son los que se incluyen en la didáctica de la disciplina, PB3 menciona: “[...] el manejo curricular, los contextos de los estudiantes, el conocimiento evaluativo, un espectro amplio de estrategias de enseñanza, lo que hace insuficiente un “marco de la buena enseñanza” genérico”.

Una mirada complementaria es la del informante PL11, quien incorpora la idea de la negociación en el proceso didáctico:

La didáctica tiene que ver con la negociación, desde el discurso especializado, un discurso del sentido común. Cuando transitamos desde el discurso especializado al discurso de sentido común estamos construyendo una mediación y una negociación didáctica. La didáctica es posible con la transferencia o transposición.

Estudiantes

A diferencia de lo planteado por los académicos, para los estudiantes de PGB con mención en lenguaje, la didáctica es conceptualizada como un método, como una forma de llevar los contenidos a la clase. “Es lo que todo profesor debería hacer”. Para ello es fundamental el conocimiento del contexto.

Se observa que no existe una conceptualización de la didáctica como disciplina, sin embargo, se advierte una notoria diferencia entre los estudiantes de cursos inferiores y los de práctica de últimos años. Ello se explicaría por la incorporación de este eje en la formación docente a partir de la solicitud de los propios estudiantes de la carrera una vez que se encontraron con la dificultad de cómo enseñar en el aula. Para los estudiantes de PLC, la didáctica se asocia a un conjunto de técnicas y estrategias destinadas para ser implementadas en el aula. Está enfocada en una disciplina o tema en específico y es personalizada pues requiere considerar la caracterización del curso.

Así señalan que en el imaginario colectivo erróneamente también se asocia lo didáctico a la entretención, lo que es cuestionado: “La didáctica es una disciplina, y no es algo lúdico o que se sale un poquito de lo tradicional”.

Especialistas

El experto 1 es enfático al señalar que no concibe una didáctica en general sino específica. Se sitúa desde una tradición anglófona que habla de *Teaching and Learning* (enseñanza y aprendizaje). Por su parte, y coincidiendo con los académicos entrevistados, el experto 2 define el concepto como una disciplina científica, con objetos y métodos de estudio particulares, que apunta al mejoramiento de los

aprendizajes en los alumnos, coincidiendo con lo expuesto por la primera entrevistada. Tiene que ver con la construcción de un modelo, que apunta justamente a ese mejoramiento, y al desarrollo de las competencias, en este caso comunicativas. La didáctica tiene su fundamento epistemológico, pero también está relacionado con lo praxeológico, al poner en práctica esos conocimientos en el quehacer del aula.

Frente a la consulta de cómo concibe la DLL el Ministerio de Educación en Chile, el experto 3 plantea que los estándares orientadores para la formación de profesores presentan orientaciones sobre cuáles son los saberes pedagógicos que debe tener un profesor respecto de sus conocimientos sobre didáctica; en particular sobre lengua, lectura, escritura, oralidad, pero no prescriben un enfoque didáctico en particular. El currículum nacional presenta un enfoque comunicativo funcional, al que se agrega un enfoque cultural en los cursos de secundaria, lo que implica una determinada didáctica.

3.2.- Formación del profesorado en didáctica y su tratamiento en el aula escolar (transposición didáctica)

a) La formación didáctica de los profesores

Los profesores consultados coinciden en afirmar que, en las generaciones a las que ellos pertenecieron, no se impartía formación didáctica desde la perspectiva científica y profesionalizante; más bien, dan cuenta de la existencia de una didáctica de la intuición. A diferencia de las épocas pasadas, hoy se advierte un progresivo discurso en favor de la disciplina, un tanto más estabilizado, para hablar de la enseñanza del lenguaje y la comunicación.

La descripción que los académicos hacen de la formación en didáctica en las universidades donde realizan sus clases, refiere con claridad a asignaturas que se dictan después de los cursos disciplinares y, por lo general, constituyen el prerrequisito de las prácticas pedagógicas que son clave para el desempeño docente.

El análisis de las mallas curriculares de las Escuelas de PGB, muestra que el total de cursos de Didáctica que esas universidades ofrecen, es de 26, es decir, el promedio de estos cursos en las instituciones chilenas incluidas en la investigación es de 2,6 por casa de estudio. Sin embargo, al efectuar la misma revisión en las mallas de PL, pudimos advertir que la cantidad es superada en 10 cursos, es decir, el promedio de cursos de Didáctica es de 3,2 en esta carrera.

Si consideramos que cada proyecto educacional posee tres momentos formativos en los que se desarrollan progresivamente las actividades curriculares (1° al 4° semestre, equivalente al primer ciclo formativo; 5° al 8° semestre, equivalente al segundo ciclo formativo; y, 9° al 10° semestre, correspondiente al tercer ciclo formativo), a través del análisis efectuado, es posible destacar el segundo momento formativo como etapa clave en la que se dictan los cursos de didáctica en ambas carreras de pedagogía.

La formación didáctica que los informantes describen en las carreras, ofrece cursos de carácter general y de carácter específico de la disciplina, subdivididas por los ejes que involucran. La mayoría de los informantes define la Didáctica General como aquella disciplina que aborda conceptos generales y fundamentales de la misma. Los otros cursos apuntan a la reflexión didáctica sobre cada una de las líneas que conforman la especialidad de la pedagogía. En estas asignaturas específicas, coinciden los entrevistados, el profesor en formación estudia también situaciones específicas, por ejemplo, de la forma cómo enseñar, de los objetivos a desarrollar, de las estrategias a implementar, del material didáctico que debe confeccionar, preparándose para el ejercicio de la práctica. En estos cursos se integra la reflexión y el conocimiento pedagógico del contenido en los distintos ejes disciplinares.

Según el tipo de didáctica presente en las mallas de las carreras de PGB, hay solo dos (2) cursos de Didáctica General; hallamos diecisiete (17) cursos de Didáctica de la especialidad especificada y siete (7) correspondientes a cursos de especialidad no especificada. A su vez, el análisis de las mallas de las carreras que imparten Pedagogía en

Lengua Castellana, nos permite contabilizar veinticuatro (24) cursos de Didáctica de la especialidad especificada y ocho (8) correspondientes a cursos de especialidad no especificada. En ambas carreras, se destacan los ejes de escritura y lectura, pues constituyen la mayor porción de cursos ofrecidos en formación didáctica de la especialidad.

Los académicos consultados en las entrevistas, reconocen, en general, que la implementación de los cursos de didáctica de la lengua y la literatura en las mallas de las carreras ha sido lenta, sin embargo, conforme demandan las políticas nacionales y las necesidades de formación del propio estudiantado, han debido acelerarse en los últimos años a través del rediseño curricular de los proyectos formativos.

Particularmente, para PB1, docente de ambas carreras, la incorporación de los cursos de didáctica en las mallas es efecto de los estándares: “Hay como dos posturas, por decirlo de alguna manera, porque hay mucha gente que se resiste a los regímenes de *accountability*, que haya estándares, evaluación diagnóstica, pero en la práctica eso ha significado cambios sustantivos, renovación de malla, fondos, convenios de desempeño de formación inicial docente”.

Por su parte, todos los estudiantes participantes de los grupos focales, coinciden en que la incorporación de cursos de didáctica en las mallas de las carreras de pedagogía es indispensable en su formación como futuros profesores, pues a través de las actividades de práctica, han podido darse cuenta de la relevancia que posee el poder caracterizar sus cursos y planificar estratégicamente los aprendizajes.

- b) La transposición didáctica desde la perspectiva de académicos, estudiantes y expertos.

Una de las ideas fundamentales que exponen los profesores consultados, dice relación con que el profesor debe ser capaz de transponer didácticamente el contenido conceptual de Lengua y Literatura en las aulas. Esta acción se ve fortalecida cuando el profesor investiga permanentemente su disciplina y maneja una variedad de estrategias.

Por otra parte, indican que un profesor que no tiene desarrollado el pensamiento didáctico, por lo general, tiene un grado mucho más bajo de adaptación a circunstancias problemáticas y utiliza una misma y sola metodología, independientemente del resultado que obtenga.

De acuerdo con la declaración de los académicos, existe un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula escolar, con una preeminencia de la dogmatización de los contenidos y una didáctica poco enfocada en el desarrollo de habilidades. Esto se explica, según las declaraciones, porque la enseñanza está basada en el resultado y producto, más que en el desempeño de los alumnos. En efecto, para el informante PB3, es observable la persistencia de prácticas de enseñanza en el sistema escolar que quedaron obsoletas; el foco de las clases sigue estando puesto en el profesor y la producción de los estudiantes suele ser un elemento acumulativo que cierra las secuencias de aprendizaje, sin muchas oportunidades de conseguir retroalimentación y acompañamiento.

Para el informante PL3, transposicionar didácticamente el contenido conceptual -sea de Lengua o Literatura- en las aulas, es una acción que se favorece cuando el profesor investiga permanentemente y maneja un repertorio de estrategias flexibles que adapta y adopta conforme sean las características e intereses de los participantes de la enseñanza. Esto implica generar un clima de aula que propicie oportunidades de “aprender haciendo”, lo que se favorece usando metodologías activas y participativas, conforme al enfoque constructivista que enmarca el currículum educativo y los programas de estudio. El informante señala, además, que la concreción de este enfoque en las aulas escolares sigue diversos rumbos; atribuye algunos al propio profesor de aula “cuando no sabe/no maneja consistentemente su disciplina o estrategias y métodos para favorecer la enseñanza, por eventuales falencias en su proceso de formación pedagógica”; otros los atribuye a los establecimientos y a su “obsesión por los rankings, el SIMCE y la PSU”. Desde su perspectiva, le resta espacio a la reflexión propia del constructivismo, reflatando técnicas conductistas de adiestramiento.

Finalmente, y en concordancia con lo dicho, el colaborador PBI es enfático en señalar que los estudiantes de pedagogía, al ingresar al campo laboral, se enfrentan a una brecha grande entre lo que reciben en su formación y lo que encuentran en el sistema escolar e, inevitablemente, terminan por adaptarse a este. En las instituciones escolares se ha instalado una dinámica contenidista: “Vemos que los profesores sin materia que pasar se sienten perdidos. No está clara la idea de hacer explícito un proceso de pensamiento.” Para revertir este problema la formación de profesores debe trabajar en estándares centrados en el conocimiento pedagógico del contenido.

Por su parte, para los estudiantes de PGB, no todos los contenidos que se adquieren en la universidad se llevan al aula, pues, depende de los contextos. Entienden que se trata de una formación más abarcante y que el profesor debe adaptarlos, especialmente en las realidades escolares rurales. A su vez, señalan que les cuesta hacer la transposición didáctica, pues lo que idean no siempre se puede implementar.

Según los estudiantes de PLC, es posible reconocer que una clase es efectiva cuando las actividades están pensadas didácticamente para que los estudiantes aprendan. Según plantean, se observa la didáctica cuando hay una reflexión permanente; por ejemplo, para detenerse y pensar sobre qué está fallando, tomar decisiones y continuar, esto a diferencia de una pedagogía más tradicional, “centrada en terminar las unidades y el libro”. Además, señalan que la transposición se puede evidenciar en “una buena planificación, pero no una que sea rellenar con objetivos y con lo que voy a hacer en el inicio, desarrollo y cierre. Lo que voy hacer parte de la caracterización”.

En ese mismo sentido, los participantes manifiestan apreciar una diferencia entre su desempeño como practicantes y los profesores guías, ya que los segundos tienden a repetir los contenidos del libro, indicando la realización de guías o improvisando: “[...] llegando a clases sin saber qué es lo que toca ese día o pidiendo que uno realice una guía del libro porque no trajeron nada preparado”. Agregan, que aun así es posible

observar en las prácticas, el uso de estrategias didácticas y planificaciones más flexibles, ya sea sobre proyectos u objetivos generales, o el empleo de distintas instancias de aprendizaje y métodos de evaluación, sin embargo, es también evidente la falta de sistematización de aquellas experiencias docentes: “[...] uno llega a sus clases y dice esto es una secuencia didáctica, un proyecto de escritura, proyecto teatral. Pero en las planificaciones no se ve eso”.

Se trata de acciones realizadas a partir de la experiencia más que de la formación. En este sentido, se aprecia cómo esta afirmación coincide con la idea de una didáctica de la intuición formulada anteriormente.

Según la opinión del primero de los especialistas, la transposición didáctica en el aula se presenta de una manera muy intuitiva, sin evidencia, indicando que el profesor, en general, se basa mucho en el texto escolar. Señala, además, que no se observa una reflexión sobre el aprendizaje de los niños, es decir, no se advierte una metacognición de parte del profesor.

El experto 2 hace notar la necesidad de vincular el desarrollo académico en didáctica con las prácticas tempranas y progresivas en la formación del profesor, pues permite a los estudiantes darse cuenta de las acciones pedagógicas que son efectivas y las que no.

Finalmente, para el experto 3 es fundamental desarrollar en el aula, habilidades y no contenidos. Advierte que es un proceso extenso en el cual los profesores deberían reflexionar respecto de las orientaciones didácticas del Ministerio, en espacios donde también puedan analizar el currículum. De esta manera, considerarían el abanico de opciones que se le presentan (texto escolar, bases curriculares, planes y programas).

3.3.- Didáctica de la lengua y la literatura (DLL) en las directrices ministeriales para la educación básica y media en Chile

Académicos

Los académicos entrevistados comparten la percepción de que las Bases Curriculares incorporan sugerencias didácticas a partir de un modelo de enfoque equilibrado y comunicativo que hace irrupción con la reforma a los programas de estudio (2012 y 2013). En los últimos años, se ha transitado de un currículo comunicativo a uno con énfasis en lengua y literatura, sin embargo, en palabras de PB1:

Las bases no son explicativas por sí solas, son un instrumento curricular, no didáctico; siento que sobre todo las de básica, mejores que las media, apelan a un profe que conoce muy bien el contenido y sabe cómo adaptarlo, como secuenciarlo.

Podemos observar, tras la declaración de los informantes, que la constitución de las herramientas curriculares es adecuada, pero falta articulación de los objetivos con los ejes. Un ejemplo es la postergación de la comunicación oral de la gramática, que se vincula exclusivamente a la escritura.

Respecto de los programas, algunos de los académicos entrevistados señalan que están más orientados a contenidos que a habilidades, es decir, son muy tradicionales.

Los textos escolares están bien alineados con las bases curriculares, pero ambos requieren de un profesor que sepa manejarlos.

En cuanto a los estándares, para algunos académicos, estos acentúan el componente didáctico, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar. Se advierte una orientación hacia un aprendizaje más funcional. Sin embargo, otros plantean que los estándares vigentes tienen un componente disciplinar mayor al que deberían, sobre todo los de Media que son altamente contenidistas. Los nuevos estándares deberían estar centrados en el conocimiento pedagógico del contenido. Se señala que falta investigación nacional y contextualizada.

Estudiantes

Los estudiantes de PGB reconocen que los planes, programas y textos escolares contribuyen a desarrollar aprendizajes sustentados en la didáctica, sin embargo, estos se deben contextualizar según la realidad donde les toca intervenir.

Los estudiantes de PLC afirman que hay profesores que no conocen los términos planes y programas. Esperan que con la nueva Ley Docente exista más tiempo para planificar y se abra un espacio para que algunos profesores se vayan actualizando y formando en las disposiciones ministeriales: “Hoy sigue existiendo un currículum idealizado más que real”.

Estos mismos estudiantes comparten la apreciación de los académicos acerca de los textos escolares. Este mismo desconocimiento es reconocido en su propia práctica: “Yo he trabajado en hartos niveles y los textos de estudio sí están basados en la didáctica. Yo creo que muy probablemente estén las limitaciones del sistema, pero falte una preparación o formación en didáctica para los profesores”.

En ese sentido, afirman que no se trata solo de imprimir los libros sin hacer un seguimiento al trabajo completo de cómo debe ser la implementación en el aula.

Llama la atención que los estudiantes de ambas carreras no mencionen los estándares pedagógicos y disciplinarios como orientaciones relevantes para su formación.

Especialistas

Para el experto 1, los programas de Enseñanza Media privilegian la literatura por sobre la gramática, a diferencia de los de Educación Básica, que le parecen débiles en literatura y gramática, pues ni siquiera se contempla como eje.

El especialista 2 reconoce que, en general, los proyectos educativos y las leyes de educación superior y todo lo que se proyecta hacia el quehacer en aula, o la formación inicial docente, van por el camino de acentuar el componente didáctico, el que se observa ya en los estándares que incorporan saberes pedagógicos y disciplinares.

El tercer especialista explica que el Mineduc no prescribe un modelo de Didáctica. El enfoque del currículum es comunicativo funcional, a lo que se agrega un enfoque cultural solo en los cursos de secundaria. Ello implicaría una determinada didáctica.

Las directrices u orientaciones didácticas se encuentran, por una parte, en los planes y programas y, por otro lado, en el texto escolar. En las Bases Curriculares se encuentran las expectativas consensuadas mientras que los programas de estudio son propuestas didácticas que sugiere el Ministerio para los establecimientos que no tengan programas propios.

El problema radicaría en que los programas de estudio son considerados el currículum porque los profesores no entienden la diferencia. Reconocen los programas como prescripción curricular.

En este aspecto, y coincidiendo con los estudiantes, el especialista plantea que lo que falta en las universidades es una buena reflexión sobre lo que significa el currículum.

Asimismo, concuerda con el planteamiento de los académicos, al señalar que los objetivos de aprendizaje se pueden trabajar de manera integrada: “los ejes no se trabajan aislados, una experiencia de aprendizaje puede involucrar elementos de la oralidad, de la escritura (momentos), lectura, y no se tiene que trabajar el objetivo completo”. Respecto de los estándares para la formación inicial docente, el informante considera que estos presentan lo que un egresado de pedagogía debe saber y saber hacer al salir de la universidad.

3.4.- Perfil del didacta

Académicos

Los agentes informantes coinciden en que el docente didacta es quien, mediante su práctica o ejercicio, produce cambios en los estudiantes que atiende en el contexto escolar en el que se desempeña, experimenta situaciones de aprendizaje a las que les va otorgando diferentes significados de manera personal, producto de la reflexión que le exige el quehacer pedagógico.

El didacta es quien enseña a sus alumnos utilizando diversas estrategias de aprendizaje. Es un docente que “seduce” y es capaz de utilizar la tecnología en beneficio del logro de aprendizajes. Desafía permanentemente a sus estudiantes con actividades innovadoras. Debe manejar su disciplina y poseer una actitud investigativa, reflexionando gradual, progresiva y sistemáticamente.

Para los académicos entrevistados, el profesor debe seguir siendo mirado como el principal actor y debe ser un agente de transformación. Desde esta perspectiva, es el único que puede vehicular un verdadero cambio, es la pieza fundamental, ya que, se relaciona con los demás actores de este proceso (alumnos, apoderados, directivos, contenidos, metodologías, etc.).

Particularmente, el informante PB3, plantea tres importantes rasgos propios del profesor que posee formación en didáctica: 1. Realiza acciones intencionadas y explícitas, declaradas o no en su planificación, que son coherentes con el logro de determinados objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. 2. Sabe formular preguntas para conseguir fines diversos: diagnosticar, retroalimentar, orientar, verificar, poner a prueba un nuevo saber, etc. 3. Entiende la forma en que los niños aprenden, lo que se manifiesta en usar un vocabulario acorde a la edad, repetir cuando sea necesario, explicar de distintas maneras, hacerlo de manera especial con quien aun así requiere más apoyo, etc.

Finalmente, los entrevistados coinciden en que el aprender y re aprender en la enseñanza, debe ser un proceso continuo en la vida del profesor, puesto que constantemente se verá enfrentado a desafíos y contextos diversos con sus propias particularidades.

Estudiantes

Por su parte, los alumnos de PGB dicen que un didacta es un profesor que sabe lo que enseña, que es mediador y desarrolla aprendizajes significativos.

Para los estudiantes de PLC es posible reconocer a un didacta porque “es crítico, reflexivo, empoderado, sabe para dónde van las cosas.” Concluyen que: “es un perfil que deberíamos tener todos”.

Especialistas

Al revisar la opinión de los especialistas, se advierten declaraciones que concuerdan, con lo planteado por los académicos. Para el informante 1, un profesor con un perfil didacta es quien domina contenidos disciplinares, pero además es capaz transformarlos en enseñanza - aprendizaje, como dice Shulman.

Para el informante 2, el didacta es aquel docente que tiene como principio ético y profesional lograr proyectar su saber a través de la trasposición didáctica, siendo capaz de cautivar mediante lo que enseña y de lo que el alumno debe aprender: “Es un docente que proyecta los aprendizajes, tomando en cuenta la diversidad, la inclusión y es para todos y todas las estudiantes de igual manera, con una evaluación para y del aprendizaje. No solo evaluando producto, sino también procesos”.

Para el colaborador 3, el profesor, con un perfil didacta, es quien sabe intencionar distintas estrategias según la habilidad, sabe cómo resolver problemas en el aula cuando se presentan dificultades; conoce y anticipa posibles errores en el desempeño de los estudiantes.

Finalmente, los informantes concuerdan en que el didacta debe ser empático y creativo, conocedor del sistema escolar chileno y de las Bases Curriculares, considerando el aprender a aprender como herramienta fundamental.

Frente a la pregunta acerca de si el didacta nace, se forma o se hace en la práctica, todos los entrevistados coinciden en que, como cualquier experto, se construye. Aun cuando existen características innatas como motivación y vocación, la praxis es la que lo va moldeando:

La didáctica, más que una habilidad natural, por muchos dones que uno tenga, es un proceso de construcción más complejo (PL2).

Cuando se logran combinar las características innatas con la pasión por el conocimiento y la docencia, se tendrá un didacta nato, tal como plantea el informante PL5:

A esta persona le costará mucho menos resolver los problemas que el ejercicio en el aula le va presentando. No obstante, la experiencia indica que personas que no poseen esas cualidades de manera espontánea, pueden crecer, con la conducción adecuada, hasta convertirse en muy buenos profesionales.

Esta construcción se hace por vías formales (academia, universidades, perfeccionamientos y mentorías) e informales (proactividad e interés del propio docente). En un didacta la motivación es fundamental. El problema es que, si existe una escasa formación en didáctica, se termina reproduciendo lo que ocurre en el sistema.

PB1 afirma: “A nivel de formación nosotros podemos dejarlos equipados, pero el profe didacta termina de hacerse en la práctica y eso toma tiempo”.

Los estudiantes coinciden con lo planteado por los académicos respecto de que el didacta se hace en la formación inicial docente: “No basta con el conocimiento que tú tengas, que hayas leído. Hay

profesores que, aunque tienen ganas, no saben cómo comunicarlo. Hace falta un modelo” (PLC).

Por su parte, los especialistas entrevistados comparten la idea de que nadie nace siendo didacta, pero sí es posible construirse como tal. Para el experto 1 debe existir previamente “una sensibilidad y un interés, sobre todo una motivación por enseñar [...] y por comprender los procesos de aprendizaje de los niños y de los jóvenes y de cómo se desarrolla esto en el tiempo”.

Discusión

Los resultados obtenidos nos permiten extraer algunas conclusiones sobre la presencia de la DLL en la formación de profesores en Chile.

Para los especialistas consultados, como también para algunos de los académicos, la didáctica es definida como disciplina científica o constructo teórico-práctico que articula la pedagogía y la especialidad. Por su parte, los estudiantes y algunos profesores encuestados la asocian, en una mirada reduccionista, a metodología, técnicas y estrategias. Sin embargo, tal como plantean Medina y Salvador (2009), la metodología es un aspecto esencial, pero no agota la disciplina de la Didáctica, que” por su carácter aplicado y práctico necesita de la reflexión y realización de nuevas teorías y métodos que posibiliten formas de conocer y de mejorar tal práctica [...]” (p.19).

Se advierte en algunas entrevistas la necesidad de conceptualizar la Didáctica desde un posicionamiento teórico. Es así como se distinguen dos tradiciones: la presente en países anglófonos que la consideran equivalente al proceso de enseñanza y aprendizaje (*Teaching and learning*) y, por otra parte, una tradición europea que la acerca a una teoría de la enseñanza. En palabras de Runge (2013), la didáctica se presenta como:

[...] una disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren

conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurrir y realización de la enseñanza misma —que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los contenidos de conocimiento logrados (p.213).

Si se lleva esta distinción al campo específico de la Didáctica de la lengua y la literatura, es posible observar que, mientras el primer paradigma, aboga por una teoría funcional del lenguaje (Escuela de Sidney, como su máximo representante), el modelo europeo concibe la naturaleza de las lenguas como indiscutiblemente social y cultural (Núñez,2010; Grupo Didactext, 2015).

Otro punto relevante que surge del análisis de las entrevistas, se relaciona con la idea de que el campo disciplinar se construye con la investigación. En Chile, si bien es posible encontrar proyectos desarrollados por algunos centros universitarios, no se observa una producción sistematizada acerca de la DLL. En ese punto, coincidimos con el planteamiento de Vergara y Cofré (2014) cuando se refieren a la suma importancia de poder abordar una línea de investigación que describa y comprenda el CPC de los egresados de pedagogía en Chile, y su impacto sobre la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Este esfuerzo fortalecería además la investigación sobre la formación inicial docente y la didáctica específica.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina reciente en el currículum de la formación de los profesores en Chile. Nuestro estudio ha podido concluir que se trata de incorporaciones surgidas por las exigencias de las directrices ministeriales (estándares para la formación docente, evaluaciones docentes, el currículum escolar) que velan por la excelencia de la formación del pregrado.

En el análisis efectuado, las asignaturas en cuestión han sido distribuidas, fundamentalmente, en el segundo momento formativo tanto en las carreras de Pedagogía General Básica con mención en lenguaje como en las de Pedagogía en Lengua Castellana. En la mayoría de los casos corresponde también a cursos que se ofrecen con posterioridad a los de tipo disciplinar y en articulación con las prácticas pedagógicas, tal como lo demuestra el estudio efectuado por Sotomayor

et al, (2013) y Sotomayor y Gómez (2017). Para los estudiantes que participaron de los grupos focales estas actividades curriculares son vistas como una oportunidad para desarrollar las competencias pedagógicas, didácticas y poner en práctica sus saberes disciplinares en el aula.

La formación en didáctica que se pudo observar en las mallas de los proyectos educativos integra cursos de carácter general y otros específicos. Las autoras antes mencionadas plantean que un problema reconocido en la formación inicial docente es que los cursos de didáctica no profundizan en la naturaleza de la disciplina, sino que la reducen a métodos o técnicas de enseñanza aislados de sus contenidos. El examen efectuado nos permitió recoger información valiosa sobre cuáles suelen ser los ejes más destacados en la oferta de los cursos de DLL: en primer lugar, lectura, seguido por escritura y oralidad. Llama la atención y, más aún, preocupa que la didáctica de la literatura no se visualice en todas las carreras y que, en algunos casos, se supedite al eje de lectura. Este resultado concuerda con la investigación de Sotomayor et al. (2013), que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre su formación, concluyendo que en PGB reportan haber recibido mayor preparación en lectura y escritura en comparación con temas de oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje.

A través de la consulta realizada, se puede concluir que existe un notorio distanciamiento entre la formación pedagógica y el ejercicio docente, además de un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula escolar, en el que predomina la dogmatización conceptual por sobre el desarrollo de competencias para el aprendizaje efectivo. Los entrevistados, en las distintas instancias, hacen diversas referencias al concepto de transposición didáctica y concuerdan en que, en la escuela, persisten prácticas obsoletas en las que prima el rol protagónico del docente por sobre el del estudiante; las caracterizan como jerárquicas, muchas veces intuitivas, en las que no cabe el análisis metacognitivo del docente sobre el proceso que ejecuta ni la enseñanza estratégica para desarrollar competencias auténticas en los estudiantes. Existe una preocupación desviada hacia la cobertura curricular que, en términos muy reducidos, se traduce en abarcar conceptualmente todos los

contenidos trazados, en desmedro del desarrollo de habilidades y competencias.

Lo anterior podría tener su justificación en la escasa comprensión de los profesores chilenos sobre las bases curriculares y los planes y programas. Algo análogo ocurre con el empleo de los textos escolares: los informantes coinciden en que existe un abuso del libro como herramienta didáctica por parte del profesor, pues la mayoría lo utiliza con escasas muestras de creatividad y sin asociarlo a las planificaciones de clase.

Podemos referir que para los actores consultados el didacta se construye a partir de la experiencia pedagógica, aunque sin desconocer la importancia de su preparación académica. Shulman (2005) reafirma esta idea, al señalar que es fundamental establecer nexos entre el contenido, las bases teóricas de la enseñanza y la transformación de ese conocimiento en aprendizaje; en efecto, los procesos de práctica en las carreras de pedagogía constituyen un espacio relevante y propicio para articular las disciplinas.

Finalmente, concluimos que la teoría, la visión de los académicos, estudiantes y expertos es coincidente respecto de que la didáctica, más que una habilidad natural, es un proceso de construcción complejo. Para alcanzar los propósitos de la enseñanza de la lengua y la literatura es fundamental contar con una formación en este campo que sea progresiva, y que integre nuevos conocimientos sobre la disciplina y estrategias adecuadas para realizar la transposición didáctica.

Solo así contaremos con maestros que orientarán su praxis hacia una elicitación de pensamiento, es decir, a enseñar promoviendo la reflexión y la metacognición. Nos resta bastante camino.

Como proyecciones de la investigación proponemos la indagación en las creencias de autoeficacia de los profesores y su relación con la acción pedagógica, lo que podría contrastarse con la percepción que tienen los propios alumnos sobre su proceso de enseñanza. Otra de las posibilidades tiene relación con el

establecimiento de indicadores para efectuar un análisis bibliométrico sobre la cantidad de estudios referidos a la DLL llevados a cabo en Chile, y el impacto de estas publicaciones en la formación y ejercicio docente.

Referencias bibliográficas

Agencia de la Calidad de la Educación, (2019): Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf.

Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209–237). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Díaz, L., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 421-436.

Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, lengua y literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw.

Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

Ministerio de Educación, (2012): Estándares para la formación y el desempeño docente. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>.

Ministerio de Educación, (2019): Estándares para la formación y el desempeño docente. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>.

Ministerio de Educación, (2019): Bases Curriculares. Recuperado de: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-120183.htm>.

Núñez, M.P. (2010). El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas”. En: R.M. Ávila; M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 62, 201-240. doi: <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.

Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez R., Cavada, P., y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.peps>.

Sotomayor, C., y Gómez, G. (2017). La demanda de los estándares para egresados y el currículum formativo en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación en Chile. En S. Romero y S. Concha (Ed.). *Formación docente en el área de Lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 89-117). Ciudad de México: 12 Editorial.

Sierra, V., y Álvarez, C. (1998). *Metodología de la investigación científica*. La Habana: Universidad de la Habana.

Trigo, E., y Romero, M. (2019) Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la Didáctica de la lengua y la literatura. *Tejuelo*, 30, 6-10. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>.

Vergara, C., y Cofré, H. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 323-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>.

