



# La lingüística en la educación superior: percepciones de los directores de la carrera de Pedagogía en Lenguaje en Chile

## Linguistics in higher education: perceptions of the career heads of Pedagogy in Language in Chile

MOYA MUÑOZ, Patricio [1](#)

Recibido: 27/06/2019 • Aprobado: 09/10/2019 • Publicado 21/10/2019

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados y discusión](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

La presente investigación busca caracterizar las percepciones de los jefes de carreras de las Pedagogías en Lenguaje sobre la enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo en el que se realizaron seis entrevistas en profundidad a diferentes

#### ABSTRACT:

The present investigation seeks to characterize the perceptions of the heads of careers of the Pedagogies in Language about the teaching of linguistics in the initial teacher training. To this end, a qualitative approach was adopted in which six in-depth interviews were conducted with different career heads

jefes de carrera de diferentes universidades chilenas. Los resultados indicaron que los ejes que articulan la formación de docentes en el área de lingüística son: formadores (determinados por su escasez, especialización y procedencia), orientación del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lingüística (determinada por la vinculación con la realidad, las perspectivas teóricas que se asumen sobre la lengua y una formación para lingüistas) y, por último, problemáticas de la orientación curricular (determinada por la diversidad de disciplinas que confluyen en la carrera y por la diversidad de contenidos).

**Palabras clave:** formación inicial docente, lingüística, formadores de profesores

from different Chilean universities. The results indicated that the axes that articulate the training of teachers in the area of linguistics are: trainers (determined by their scarcity, specialization and origin), orientation of the teaching / learning process of linguistics (determined by the link with reality, the theoretical perspectives that are assumed on the language and a formation for linguists) and, finally, problems of the curricular orientation (determined by the diversity of disciplines that come together in the race and by the diversity of contents).

**Keywords:** initial teacher training, linguistics, teacher's training

## 1. Introducción

La articulación entre la formación teórica y la formación práctica y los problemas que tienen los futuros profesores para usar en su trabajo posterior los aspectos teóricos aprendidos en su proceso de aprendizaje en la universidad son aspectos esenciales su proceso formativo (Romero y Concha, 2017). No obstante, tal como señalan Vaillant y Marcelo (2015), cualquier tipo de formación del profesorado debe comenzar por identificar las creencias de los estudiantes para determinar de qué manera es posible modificarlas en función de lo que será su futuro ejercicio laboral. En el área de la formación inicial docente en lengua, las investigaciones que se preocupan de este aspecto, es decir, indagar sobre las creencias de los estudiantes, se enfocan solo en los estudiantes de pedagogía general básica (Sotomayor, Coloma, Parodi Ibáñez, Cavada y Gysling, 2013; Sotomayor et al., Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011), y no se han encontrado pesquisas que releven datos sobre las creencias que subyacen a los estudiantes de pedagogía en educación media.

Esta investigación – parte de un trabajo mayor que pretende consolidar una didáctica de la lingüística en la educación superior – busca caracterizar las percepciones de los jefes de carreras de las Pedagogías en Lenguaje y Comunicación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lingüística en la formación inicial docente de dicha carrera. Se ha escogido como sujetos de estudio a los directores de carrera, puesto que son los encargados de realizar la gestión del curriculum, en otras palabras, supervisar el progreso curricular de los estudiantes según criterios que aseguren su titulación.

### 1.1. Formación inicial docente en Chile

En los últimos años, ha habido una fuerte alza en la matrícula en los programas de formación del profesorado en Chile y los estudiantes que ingresan a estas carreras lo hacen a pesar de las condiciones económicas

y la escasa valoración social, ya que estas “se convirtieron en una oportunidad única para los nuevos sectores sociales que por primera vez accedían a la educación superior” (Agencia de la calidad de la Educación, 2016). Dicha alza se debe, principalmente, a tres razones: mayor demanda de profesores por el aumento en la cobertura y los años de escolaridad obligatoria (de 8 a 12 años); ausencia de regulación de las instituciones que forman profesores; y, por último, la mayor oferta de educación terciaria, a raíz de la creación de un gran número de establecimientos de carácter privado (Sotomayor y Gómez, 2017). Sin embargo, estos establecimientos privados crecieron sin regulaciones por lo que la calidad de sus procesos formativos no podría asegurarse. En esta línea, Pedraja-Rejas y Araneda-Guirriman (2012) investigaron la relación entre la calidad de las universidades (según los sistemas de acreditación) con la calidad de la formación inicial docente de las universidades chilenas (a partir de los resultados de la prueba Evaluación Diagnóstica para los alumnos de penúltimo año) y determinaron que existe una relación directa entre los procesos de aseguramiento de la calidad institucional y la formación inicial docente.

Según la Comisión Nacional de Acreditación (2018), una de las debilidades más notorias es la estructura curricular en las carreras de formación inicial docente: hay escasa vinculación entre los trabajos de fin de carrera y temas pedagógicos; se presenta una desarticulación entre la formación pedagógica y la formación disciplinaria, al darse de manera constante una repetición de contenidos; y se percibe una escasa vinculación de los contenidos disciplinares con el contexto profesional en el que se deben desenvolver.

## **1.2 Estado del arte sobre la formación inicial en el área de lenguaje**

La formación inicial docente en el área de lenguaje ha sido abordada desde dos perspectivas dependiendo del nivel escolar al que esté orientada, es decir, a la pedagogía en Enseñanza Básica y a la Pedagogía en Enseñanza Media (o secundaria). En educación básica, destacan en Chile los trabajos realizados por Sotomayor, Coloma, Parodi, Ibáñez, Cavada y Gysling (2013) y Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada (2011). En el primero de ellos, se estudia la percepción que tienen los estudiantes de Pedagogía General Básica sobre su formación en el área de lenguaje, y lo hacen a través de dos perspectivas: por un lado, la percepción que tienen los estudiantes sobre los contenidos de la formación recibida y, por otro, la autopercepción de su capacidad para ejercer en el área. Por su parte, en el trabajo de Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada (2011) se investiga la formación inicial docente en el área de Educación General Básica a partir del análisis de las mallas curriculares y los programas de cursos de Lenguaje. Sus resultados señalan que un 8,2% de los cursos son del área de lengua y que en la mayoría de los programas se conjuga la entrega de conocimientos

disciplinarios con estrategias de enseñanza. Experiencias provenientes de otros países concuerdan en la necesidad de explicitar el conocimiento lingüístico en la formación de profesores de enseñanza básica para mejorar el desempeño docente. Así, mientras en México Sánchez Gómez (2015) critica la desaparición del conocimiento lingüístico en la formación del profesorado de educación básica, ya que influye en los malos resultados que se obtienen en las diferentes pruebas de evaluación a nivel nacional, en Colombia, Cisneros Estupiñán, Olave y Rojas (2015) abogan por enfocarse en diferentes estrategias de transposición didáctica al momento de abarcar el eje de lenguaje en la formación de profesores de primaria.

La formación inicial docente en lenguaje en la Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (en la enseñanza media o secundaria) cuenta con diversas aproximaciones, aunque no se han podido encontrar investigaciones que pesquisen acerca de las creencias de los estudiantes (ni de otros actores) sobre su proceso formativo. Mendoza Fillola (1998) expone largamente el marco que debe definir la formación del profesorado de lengua en España, recalcando la pertinencia de realizar transposiciones didácticas efectivas: "(...) más que enseñar muchos conocimientos (dispares o de tipo prescriptivo o normativo), se trata de construir saberes pragmáticos, operativos, esto es, de enseñarlos a utilizar inteligentemente para construir una metodología cercana a la realidad de los alumnos" (1998, p. 33). En Chile, Geeregat Vera y Vásquez Palma (2008), desde una perspectiva histórica, analizan el rol de la formación inicial de profesores de lengua y concluyen que es imperativo que todos los contenidos que se traten en la universidad tengan una articulación didáctica, dado que, a su juicio, es la única manera de *enseñar a enseñar*. Por su parte, Sotomayor y Gómez (2017) llevan a cabo un exhaustivo análisis del currículum formativo en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación en relación con los estándares de evaluación propuestos por el Ministerio de Educación. Precisan las autoras que los estándares de evaluación de formación del profesorado en Chile tienen un fuerte contenido disciplinar y de didáctica de cada disciplina, cuyo propósito es apoyar la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en los colegios. Lo anterior no desconoce una incipiente línea de investigación sobre aspectos particulares del eje de lenguaje dentro de la formación inicial docente. Así, por ejemplo, Rubio (2011) investigó las concepciones de académicos sobre la producción escrita en la formación inicial docente, a través del cual pudo determinar que aunque las concepciones elicidadas se acercarían a una orientación cognitiva, no serían significativas para conseguir una orientación adecuada de los procesos de producción escrita de los futuros profesores. Por su parte, Farías y Araya (2015) caracterizaron los textos multimodales que se usaban en la formación inicial docente en lenguaje y comunicación. Los resultados indicaron que los estudiantes mayoritariamente leen textos literarios e impresos, acceden a internet para labores cotidianas y académicas, leen textos digitales y leen textos con imágenes en pantalla.

## 2. Metodología

Para conseguir el objetivo de este estudio, se llevó a cabo una investigación exploratoria con un enfoque cualitativo (Cohen, Manion y Morrison, 2011). La muestra fue no probabilística e intencional, en la medida en que responde a un criterio de comprensión y pertinencia y no de representatividad estadística (Dávila, 1993). Los participantes fueron 6 directores de carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación que se encontraban desempeñando dicha función en julio de 2017. De las universidades a las que pertenecen estas autoridades, se puede señalar que 5 pertenecen a la Región Metropolitana de Santiago y 1 pertenece a la Quinta Región; 5 son entidades privadas y 1 estatal; y, por último, 5 pertenecen al Consejo de Rectores de las universidades en Chile. Cabe destacar que si bien el número de participantes fue menor a lo esperado (considerando que actualmente en Chile hay 19 instituciones de educación superior que imparten la carrera), los datos obtenidos son suficientes para lograr una comprensión del tema estudiado (cfr. investigaciones similares como la de Montenegro y Medina, 2014).

### 2.1. Recolección de datos

Los datos fueron recogidos a partir de una entrevista en profundidad guiada por una pauta semiestructurada (Bisquerra, 2009; Creswell, 2007; Flick, 2002) validada por dos expertos en el área. En ella, se cuestionaba sobre las características que, a juicio de cada sujeto, tiene la formación en lingüística para los profesores en formación. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 1 hora y se realizó, en la medida de lo posible, en las mismas oficinas de los sujetos, con el fin de resguardar la autonomía y privacidad de los participantes (Bisquerra, 2009). Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas, de forma literal por la ayudante de investigación, en la plataforma *oTranscribe* (basada en HTML5), diseñada para estos fines. Cabe mencionar que cada archivo de audio (y su respectiva transcripción) fue almacenado con una codificación que resguarda el anonimato de los sujetos.

### 2.2 Análisis de los datos

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas gracias al apoyo del programa Atlas.ti, siguiendo a grandes rasgos lo señalado por Ryan y Bernard (2003) para el análisis temático. El análisis fue inductivo, es decir, las transcripciones fueron codificadas de acuerdo al propio discurso de los entrevistados y no a partir de teorías previamente consideradas por el investigador. Primero, se generó una lista de códigos iniciales, en los que la información se organizó en grupos de un mismo significado, considerando la pauta sugerida por Braun y Clarke (cit. por Mieles, Tonon y Alvarado, 2012): i) codificar la mayor cantidad posible de información; ii) incorporar la mayor cantidad de información en cada código para no perder la orientación contextual; iii) contemplar que un mismo segmento

de información pueda tener más de una codificación. Luego, se agrupan los códigos en categorías que se relacionan con temas que capturan información relevante con el objetivo de la investigación, dando cuenta de un nivel de respuesta a lo que se está investigando (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

---

### **3. Resultados y discusión**

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas dieron cuenta de que la formación en lingüística según los jefes de carrera de las pedagogías en Lenguaje y Comunicación se articula en tres grandes categorías: formadores, orientación del proceso de enseñanza/aprendizaje y problemáticas de la organización curricular.

#### **3.1. Formadores**

La primera dimensión se relaciona con los formadores de profesores de lenguaje y comunicación, en otras palabras, los profesores universitarios que se desempeñan impartiendo las asignaturas de lingüística. A juicio de los entrevistados, los formadores cumplen un papel fundamental en la formación del profesorado de esta área, en la medida en que son quienes velan por la calidad disciplinaria con la que deben ser formados los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen para el desarrollo de los futuros profesores, han sido muy poco estudiados por la literatura especializada (Fernández, Núñez y Romero, 2010). En esta línea, se identifican características particulares, que se detallan a continuación.

##### **Los formadores son escasos**

En primer lugar, los profesores universitarios del área de lingüística son señalados como difíciles de encontrar en comparación con las otras disciplinas que conviven en la misma carrera, como la literatura.

Conozco mucha gente que de verdad, que tiene doctorados en literatura y que está buscando oportunidades y me llegan muchos currículum de doctores y no así los lingüistas, me da la sensación que el lingüista tiene como quizá más espacio y es mi percepción, ¿no? Más espacio de desarrollo que no sea la pedagogía, eh... [...] (ent\_02)

Esta misma carencia se podría relacionar no tan solo con la dificultad para encontrar especialistas en lingüística, sino por la conformación del cuerpo académico de cada entidad universitaria que estaría más orientada hacia la literatura.

Claramente, hay también hay áreas que no están, que no están bien, o sea, habían cosas que manejar mejor, por ejemplo, que haya una buena didáctica de lo gramático, una, no sé, didáctica de la semántica por decirte algo, esas son cosas que, son, son áreas que aquí no, no están cubiertas disciplinariamente. Es distinto si uno mira la planta y en general, la literatura de esta universidad con la parte literaria, porque con mucho más tiempo los textos. Entonces, creo que hay un desbalance en

eso, y que es un desbalance que está, del cual estamos conscientes [...] (ent\_03)

Esta escasez guarda relación con el diagnóstico levantado por la CNA (2018), que puntualizó que los recursos humanos tanto para docencia como para investigación son aspectos débiles en la conformación de las plantas académicas de las carreras de pedagogía.

### **Especialización de los formadores**

En segundo lugar, la especialización de los formadores resulta muy importante para los entrevistados. Consideran que esta especialización se demostraría a través de tres vías: área de especialización, posesión de estudios de postgrado en niveles específicos de la lengua o el tiempo en el que se encuentran desempeñando asignaturas similares en la carrera. Con respecto a la primera manera de demostrar el nivel de especialización, los entrevistados señalan:

[...] porque la apuesta es tener profesores especialistas, no profesores de castellano que se hayan especializado a hacer clases de gramática, sino un experto en gramática que esté dispuesto a hacerle clases a un profesor de castellano, que es un poquito distinta. Y ahí lo que tenemos que hacer es convencer al, al profe especialista que a lo mejor nunca ha hecho clases en colegios, que se empape de este tema (ent\_01)

Esta creencia sobre la especialización que debe tener el profesorado que imparte las asignaturas de lingüística se condice con la formación que se debe tener en esta carrera. Los profesores en formación (que se desempeñarán en la educación secundaria) deben ser capaces de aplicar un curriculum que presenta un enfoque cultural y comunicativo. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, un concepto relacionado con lo que se ha mencionado es el de la *cognición de los profesores*, el que juega un rol fundamental, ya que parte de la base de que los profesores “[...] are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” (Borg, 2003, p. 81).

La especialización por estudios de postgrado es otra de las alternativas que se reconocen para validar la pertinencia de los profesores universitarios, requerimiento ya recomendado por el Ministerio de Educación de Chile (2016):

Los profesores del área son todos, son todos, son todos magíster mínimo y tienen expertiz, ya sea unos más, que tienen más trayectoria como productor de conocimiento en el área, o en el caso de otros, imparten cursos muy similares o el mismo en otras casas de estudio (ent\_05)

La última vía por la que valida la pertinencia de un profesor universitario: el tiempo que se encuentra impartiendo la misma asignatura. Es importante destacar cómo, a pesar de los cambios que se han venido impulsando desde las políticas públicas en el área de la formación inicial

docente, es decir, tender hacia la contratación de especialistas con grado de doctorado, aún existe una noción de que el especialista se formaría en la práctica docente universitaria, tal como afirma otro de los entrevistados:

Los profesores que tenemos son especialistas que ya tienen experiencia con el programa, son profesores que llevan varios años ya trabajando en el mismo programa, entonces eso también ayuda mucho (ent\_06).

### **Procedencia de los formadores**

La institución de la que provienen los profesores universitarios, es decir, el lugar en el que cursaron sus estudios superiores también es un aspecto de importancia para la formación docente de la pedagogía en lenguaje y comunicación. En general para los entrevistados, es necesario que la planta académica del área de lingüística provenga desde diferentes escuelas formativas: dicha diversidad enriquecería el proceso formativo de los estudiantes al entregar diferentes perspectivas sobre fenómenos similares que se pudieran complementar.

El tema de calidad tiene que ver con las costumbres que se han instaurado en los distintos lugares, acá por ejemplo, es muy habitual que cuando falta un profesor te sugieren a alguien que egresó de acá, que ya lo conocen. Entonces, se había producido una especie de leve ah, pero una especie de endogamia que se entiende que no necesariamente es malo, pero si se sabe que es una buena la incorporación de gente de afuera (ent\_01).

La contratación de profesores que se hayan formado bajo el alero de la misma institución solo intensificaría la repetición de modelos propios de la institución y no aportaría a la formación de profesores en consonancia con lo planteado por el Minsiterio de Educación (2016) sobre una formación sólida en los criterios de la estructura curricular exigidos.

A pesar de la necesidad de la diversidad de procedencias, en algunos casos, los entrevistados concuerdan en que no sería negativo el que un profesor universitario haya egresado de la misma casa de estudios, ya que se mantendría un sello institucional, cierta caracterización que distingue a unas instituciones de educación superior frente a otras.

Cuando uno estudia en [XXX], te dan un correo [XXX] y por qué la gente lo usaba hasta después que ya hizo estudios, entonces, hablábamos de, claro, porque se reconocen y si tú postulas a un trabajo, no sé qué. Y yo decía "ah bueno, pero es que aquí pasa un poco lo mismo, sin tener el correo". Si, bueno, porque aquí somos como una familia, nos conocemos todos y lo demás, y eso sí, me parece súper bien, pero creo que es necesario evaluar a esas personas, no porque sean como egresados se supone que lo, los, no sé, lo hacen necesariamente bien, [...]. No sé [...] puede terminar a convertirse como en una cuestión endogámica, como que no sé, estamos mirando como el ombligo al final, pero bueno, eso pasa también po'. Pero en, pero por ejemplo, por gracias a eso es que también puedo ver que, efectivamente, la formación tiene ese componente de formación crítica y de relación con la comunidad y todo lo

demás, sino no tendría cómo verlo (ent\_02)

## **3.2. Problemáticas de la organización curricular**

La organización curricular de las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación se ha caracterizado por poseer una diversidad de disciplinas que confluyen con el fin de entregar una formación integral que facilite su posterior desempeño laboral. Para Sotomayor y Gómez (2017), las mallas curriculares de pedagogía en lenguaje y comunicación se pueden dividir en tres grandes grupos de asignaturas: disciplinarias, en las que se consideran las asignaturas de lingüística y literatura; pedagogía, que incluyen a los ramos de conocimiento pedagógico y las de didáctica; y, por último, las de formación general, como los cursos de idiomas extranjeros. Considerando esta división de la organización curricular, los jefes de carrera identifican dos grupos de problemas que inciden en la formación en el área de lingüística: diversidad de las disciplinas y diversidad de los contenidos dentro del área.

### **Diversidad de disciplinas**

La diversidad de disciplinas que conviven dentro de la formación docente de las carreras de lenguaje y comunicación incidiría en el desarrollo de la formación lingüística en específico, en la medida en que cada una de las otras áreas involucradas (literatura, pedagogía y didáctica) no se relacionarían entre ellas, dificultando la adecuada organización de los contenidos que se ven en las distintas asignaturas. En la cita que se integra a continuación, se ejemplifica lo que se señala con respecto a la importancia que debería tener en la formación los ramos de didáctica. En ella, se asume que, si bien es importante que tengan cada vez una relevancia mayor, se entiende que se deben superar los paradigmas disciplinarios de formación docente en el área, que han estado dominados por las asignaturas de literatura (en mayor grado) y lingüística (Sotomayor y Gómez, 2017).

De todas maneras, debiera haber hitos concurrentes, a lo mejor no da la plataforma financiera para que sean cursos, pero debiera haber hitos donde se posibilite la integración de miradas distintas sobre desempeños complejos y ahí, por qué no, un lingüista va a tener una mirada, un didacta va a tener otra mirada. Ahora, eso también abre nuevas discusiones, porque tampoco se trata de ser..., cándido en pensar de que simplemente por tener buena fe y actitud disponible al diálogo, vamos a dejar de un día para otro, nuestros sistema de creencias y nuestros paradigmas disciplinares. En ese contexto, por ejemplo, te doy un ejemplo, cuando hablo de nuevas discusiones, creo que y soy un convencido de aquello, es importante que la didáctica tenga una presencia creciente en los programas, (ent\_05).

En cualquier caso, las iniciativas de vinculación entre las asignaturas de la malla no estarían determinadas por políticas de las carreras, sino que estarían motivadas por el grado de vinculación que podrían establecer los diferentes profesores encargados o, simplemente, por la visión de un

profesor que vincula contenidos con otras áreas.

Ese es un tema [vinculación entre académicos], es un tema pendiente, es un tema que tiene que ver con formas de gestionar y con concepciones bien profundas sobre cómo se conciben las disciplinas. A lo mejor otros no te lo van a decir, prevalece todavía una cultura de trabajo atomizado..., estamos haciendo algunas cosas al respecto sí, por cierto, pero en etapa aún germinal (ent\_05).

Se plantea como una posible causa de esta dificultad a las diferencias disciplinarias y epistemológicas de las disciplinas, en particular, literatura y lingüística, que siguen siendo las dominantes dentro de la formación en esta pedagogía.

Creo que yo reconozco que hay una tensión así epistemológica respecto de quien se apropie de tal objeto, pero es como lo que pasa entre psiquiatría y psicología, también, o sea ¿de quién es este paciente, ah?, pero yo creo que acá, afortunadamente, por la convivencia, por un factor humano, por la convivencia que existe yo creo que en general esas tensiones no existen, pero no son problemáticas para el estudiante y yo creo que debería tender a lo complementario [...] (ent\_01)

### **Diversidad de contenidos**

Junto con la diversidad de disciplinas, dentro del mismo eje de lingüística hay dificultades determinadas, de alguna manera, por lo que se hubiera señalado con anterioridad: la escasez y especialización de los formadores. Los contenidos que se revisan en las asignaturas de lingüística son muy variados y no habría claridad sobre cuáles son esos contenidos que tienen que ser enseñados considerando la futura práctica profesional de los estudiantes. La distribución de las asignaturas y la relación entre los contenidos de la misma área dificultaría la enseñanza misma del eje de lingüística.

Los contenidos están demasiado distribuidos, son muy variados, obviamente hay autores que no podemos conocer, obviamente hay teorías de las cuales no podemos dar cuenta, obviamente, hay conocimientos que se está produciendo en este minuto y que no va a estar al alcance del profesor de aquella asignatura (ent\_01).

### **3.3. Orientaciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lingüística**

La última categoría identificada, que se encuentra determinada por las dos revisadas con anterioridad, se relaciona con los rasgos que ha adoptado el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lingüística en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación. A juicio de los entrevistados, habría tres grandes características que estarían definiendo la enseñanza/aprendizaje de este eje: la vinculación de las asignaturas con la realidad, la perspectiva teórica subyacente y una formación específica para lingüistas.

## **Vinculación con la realidad**

Uno de los temas recurrentes para los entrevistados fue la vinculación de las asignaturas de lingüística con el futuro desempeño laboral de los estudiantes.

En general los profesores lo han resuelto bastante bien es combinar la especialidad lingüística con la carrera, en parte con el tema curricular y ministerial, pero en parte también con las actividades que va a hacer el estudiante el día de mañana, en la sala de clases, vincularlo con el quehacer docente, no es fácil, pero a todos les he pedido que hagan incluso clases publicas aquí en los patios, que expliquen materiales para ver cómo lo van, cómo lo van a exponer después (ent\_01)

Como se puede apreciar en la cita, esta relación entre el contenido disciplinar y su enseñanza debe tender hacia una aproximación, aunque sea mínima, con la realidad del ejercicio profesional.

En esta línea, para que se pudiera llevar a cabo esta vinculación, se deberían establecer relaciones directas entre las asignaturas disciplinarias de lingüística y las de didáctica, en la medida en que serían estas las instancias en las que se tienen que unir la disciplina con la forma de aplicarlo. De acuerdo a los entrevistados, la *transposición didáctica* en ningún caso sería un objetivo de las asignaturas disciplinarias de lingüística (Álvarez Ángulo, 2013).

Yo creo que las didácticas son el momento donde se unen los conocimientos disciplinares con el modo de aplicarlo y enseñarlo y yo creo que eso está resguardado para la lectura, para la escritura y para, para, bueno, la oralidad, no hay teoría de la oralidad, pero creo que las didácticas se dan esos espacios. Ahora, cuánto de lo teórico realmente termina en la aplicación pedagógica es un estudio que no se ha hecho y yo creo que puedo dar mucho contenido disciplinar que finalmente no encuentra un aplicación, pero eso es una, una creencia. [...] yo no creo que sea eso un problema de la teoría, creo que incluso puede ser un problema de la didáctica, es decir, que la didáctica no ha llegado a tener los grados de especificar realmente qué cosas se pueden usar para la enseñanza y con qué sentido, o sea, la didáctica del lenguaje es una cuestión que está construcción (ent\_03).

## **Perspectivas teóricas sobre la lengua que se debe enseñar**

La posición que se adopta sobre el lenguaje también es un aspecto que se debe considerar, de acuerdo a lo señalado por los entrevistados, en la medida en que influye en las actitudes que se tengan frente a la lengua que se enseñará en el aula. Por ejemplo, tal como lo refleja la cita que sigue a continuación, la decisión de adoptar un enfoque sincrónico responde a las constricciones de la propia duración de la carrera, por lo que dicha postura estaría en consonancia, a juicio del entrevistado, con las necesidades con las que se encontrarán los futuros profesores en sus lugares de trabajo.

Nosotros no tenemos una, una, una visión diacrónica de la, del estudio

del lenguaje. Este, este es un corte sincrónico, por eso no tenemos, por ejemplo, historia del español, no tenemos fonética, no tenemos [...] Y no tenemos latín. Entonces, los cursos están abocados a un comportamiento más del, del lenguaje en su, en su momento, ahora, actual y entonces, eso lo, lo, lo habíamos pensado reforzar en cursos de postgrado o en, o en magíster, en, en educación continua. Pero la idea está precisamente en un corte más sincrónico, atender a las, a las preocupaciones inmediatas que tiene la población y porque no tenemos mucho tiempo para formar a los estudiantes (ent\_06).

Por otro lado, se concibe la formación del profesorado en esta área como alguien que debe manejar a la perfección el código lingüístico, con lo que opera una visión normativa del lenguaje. Se entiende, por tanto, que el profesor de lenguaje y comunicación debe ser un especialista en el sistema lingüístico del español, tal como se desprende de la siguiente cita:

Yo creo que debería tener una visión normativa muy clara, debería tener una visión crítica de la normatividad también, o sea, junto con una crítica al alfabeto oficial de la lengua española, debería manejarlo muy bien, junto con una crítica a las reglas de acentuación, debería manejarla a la perfección y junto con una crítica a algunas cuestiones de redacción de reglas de puntuación, por ejemplo, debería manejarlas a la perfección (ent\_01).

### **Formación para lingüistas**

Para finalizar, la mayoría de los entrevistados concuerda en señalar que la formación que están recibiendo los estudiantes de esta carrera no estaría adaptada a las necesidades que tienen futuros pedagogos, sino que se está entregando una formación para lingüistas, es decir, enfocada en lo disciplinar sin vínculos con lo didáctico o pedagógico.

Yo diría que en la formación sigue siendo una formación lingüística, no lingüística para pedagogos, que podría ser como la opción, ¿no? Lingüística para, en la formación inicial docente, es una formación lingüística y creo que entonces tenemos como el desafío de incorporar dentro de estos cursos o bien, separarlos. (ent\_02)

---

## **4. Conclusiones**

Las conclusiones de este estudio apuntan a que, a juicio de los jefes de carrera, tres serían los ejes sobre los que reflexionan los sujetos entrevistados: formadores, problemáticas de la organización curricular y orientaciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del eje de lingüística en la educación superior, las dos primeras determinantes para el desarrollo de la última. En esta línea, se puede señalar que, de acuerdo con los entrevistados, la formación en esta área debería estar centrada en dos grandes componentes. Por un lado, debe haber formadores, es decir, profesores universitarios que impartan las asignaturas de lingüística que sean expertos que tengan un manejo conceptual de los contenidos de tal manera que se asegure el

cumplimiento de los requisitos mínimos de enseñanza. El profesor será el encargado de formular los objetivos considerando las necesidades formativas de los estudiantes (Fernández, Núñez y Romero, 2010), sin dejar de considerar que debe ser capaz de entregar un contenido disciplinario profundo que le permita erigirse, durante su etapa profesional, como una autoridad social sobre el uso de la lengua. Sin embargo, cabe cuestionarse cuál es la profundidad que deben tener estos contenidos para los futuros profesores, tomando en cuenta que una de las críticas que tendría la formación en lingüística es que no sea lo suficientemente pertinente para profesores y sí lo sería para investigadores en ciencias del lenguaje. Si la formación actual no se encuentra articulada con lo que se esperaría de ella, se debe rediseñar en función de lo que los estándares y las políticas públicas están exigiendo al respecto.

Al mismo tiempo, las asignaturas que se impartan deberán estar vinculadas con las necesidades que implicará la práctica profesional posterior y deberán articularse con el resto de las asignaturas de la carrera de manera orgánica y no atómica como ha venido ocurriendo hasta el momento. En otras palabras, si bien los profesores universitarios son los encargados del diseño de cursos con sentido para el conjunto de futuros docentes secundarios, tal diseño no puede ser construido desde su mirada particular, sino que debe existir una voluntad por generar un ecosistema que considere a todos los actores involucrados en una formación docente integral y de calidad.

Estos dos elementos clave que se han identificado no tienen que ser considerados de forma aislada en el diseño de la organización curricular de las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación, sino que deben estar integrados en ejes de consolidación disciplinaria y didáctica que faciliten, al estudiante, su recorrido universitario en función de su futura práctica profesional. Nos referimos a que tiene que existir un vínculo con las áreas que impactan en la labor docente directa posterior: las didácticas específicas y las prácticas. Como se ha visto, el contenido disciplinar lingüístico debe estar relacionado, en alguna medida, con aspectos del ejercicio profesional y no debe ser un mero transmisor de conocimientos. Creemos que los cursos disciplinares, en esta perspectiva, deben diseñarse pensando en que son la primera parte del *continuum* que significa la aproximación a la docencia en el aula secundaria y que tienen que responsabilizarse de esa función que desempeñan. Posteriormente, la tarea de generar aproximaciones más directas sería labor de las asignaturas de didáctica y práctica

---

## Referencias bibliográficas

- Agencia de la calidad de la Educación. (2016). *Estudios sobre formación inicial docente (FID) en Chile*. Disponible en: <https://bit.ly/2ILzIEz>
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Madrid: Octaedro.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), pp. 81-109.

Borg, S. (2010). *Teacher cognition and language education*. Londres: Bloomsbury.

Cisneros Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2015). Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 159-174.

Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Nueva York: Routledge.

Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Disponible en <https://bit.ly/2ASIzdE>

Creswell, J. W. (2007). *Five qualitative approaches to inquiry. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dávila, A. (1993). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones fraseológicas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (69-83). Madrid: Síntesis.

Farías, M. y Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*, (32), 283-304.

Fernández, E., Núñez, M. y Romero, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 345-356.

Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gaete, A., Gómez, V., Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la agenda pública*, 86, 1-18.

Geeregat Vera, O. y Vásquez Palma, O. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 87-98.

Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-270.

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, 195-225.

Ministerio de Educación. (2016). *Lineamientos de políticas públicas para*

- la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R. y Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- Romero, S. y Concha, S. (eds.). (2017). *Formación docente en el área de lenguaje: Experiencias en América Latina*. Santiago: Ediciones UDP.
- Ryan, G. y Bernard, H. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85-109.
- Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y lingüística*, (23), 123-140.
- Sánchez Gómez, E. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (78), 167-192.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48(1), 28-41.
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C. J., Parodi-Sweis, G., Ibáñez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P., y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-32.
- Sotomayor, C. y Gómez, G. (2017). La demanda de los estándares para egresados y el curriculum formativo en las carreras de pedagogía en lenguaje y comunicación en Chile, en S. Romero y S. Concha, *Formación docente en el área de lenguaje: Experiencias en América Latina*.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

---

1. Profesor titular de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía, Escuela de Lengua Castellana y Comunicación. Doctor en Lenguas y Tecnología por la Universitat Politècnica de València. El presente trabajo fue realizado gracias al fondo de Apoyo a las Actividades Académicas – PMI1503 de la Universidad de Santiago de Chile. El autor de esta publicación agradece, además, a la ayudante de investigación, Paola Astete Ampuero, por las labores realizadas en el marco de este proyecto. Email: [pmoyam@docentes.academia.cl](mailto:pmoyam@docentes.academia.cl)

---