

<https://doi.org/10.30827/reugra.v31.31448>

Artículos Originales

Formación inicial en Didáctica de la lengua y la literatura: un estudio en universidades chilenas

Initial training in Didactics of language and literature: a study in Chilean universities

Información

Fechas:

Recibido: 2024.08.17

Aceptado: 2024.12.08

Publicado: 2024.12.30

Correspondencia:

Giselle Bahamondes-Quezada
gbahamondesl@ucm.cl

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Financiación:

Esta investigación fue financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica del Maule, con el Proyecto: PRESENCIA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO DISCIPLINA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL AULA CHILENA"

Autorías

Giselle Bahamondes-Quezada¹  0000-0002-3901-3963

Carolina Merino-Risopatrón¹  0000-0001-6917-4162

Alejandro Espinoza-Guzmán²  0000-0002-0930-4516

¹Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Lengua y Literatura Castellana, Talca, Chile

²Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Formación Inicial Escolar, Curicó, Chile.

Cómo citar este trabajo:

Bahamondes-Quezada, G., Merino-Risopatrón, C., & Espinoza-Guzmán, A. (2024). Formación inicial en Didáctica de la lengua y la literatura: un estudio en universidades chilenas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 31, 35-57. <https://doi.org/10.30827/reugra.v31.31448>

RESUMEN

Introducción: La formación inicial docente chilena se orienta por un conjunto de estándares que comprometen los desempeños pedagógicos y disciplinares del futuro profesor. El presente estudio indaga en el vínculo que existe entre los procesos de formación didáctica de estos futuros profesores y las competencias profesionales materializadas en los perfiles de egreso de todas las universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en Lenguaje. A partir de ese propósito se busca identificar los enfoques y modelos formativos establecidos como metas en la formación y analizar la coherencia de los perfiles de egreso con los Estándares Disciplinarios de Lenguaje y Comunicación (2012) y las Bases Curriculares (2015; 2019) para dicha asignatura.

Método: La investigación se aborda desde una estrategia metodológica mixta, al combinar análisis de contenido y estadística descriptiva. Corresponde a un diseño no experimental y a un estudio de casos múltiples constituido por 23 perfiles de egreso, obtenidos desde las páginas web oficiales.

Resultados: Los resultados indican que en las distintas carreras se busca la preparación de didactas de la lengua y la literatura desde un enfoque comunicativo y, secundariamente, cultural, y se prioriza la enseñanza de la lectura por sobre la enseñanza de la oralidad y la escritura.

Conclusiones: El estudio revela que se evidencia en los perfiles analizados un esfuerzo por preparar docentes capaces de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, demostrando que existe coherencia entre las demandas y exigencias ministeriales y las metas en la formación de profesores de Lengua y Literatura.

Palabras clave: Didáctica; lengua; literatura; perfil de egreso; formación docente.

ABSTRACT

Introduction: Chilean initial teacher training is guided by a set of standards that compromise the pedagogical and disciplinary performances of the future teacher. This study investigates the link that exists between the didactic training processes of these future teachers and the professional competencies materialized in the graduation profiles of all the universities that offer the Language Pedagogy degree. Based on this purpose, we seek to identify the training approaches and models established as goals in training and analyze the coherence of the graduation profiles with the Disciplinary Standards of Language and Communication (2012) and the Curricular Bases (2015; 2019). for said subject.

Method: The research is approached from a mixed methodological strategy, combining content analysis and descriptive statistics. It corresponds to a non-experimental design and a multiple case study consisting of 23 graduation profiles, obtained from the official websites.

Results: The results indicate that in the different careers the preparation of language and literature teachers is sought from a communicative and, secondarily, cultural approach, and the teaching of reading is prioritized over the teaching of orality and writing.

Conclusions: The study reveals that an effort to prepare teachers capable of improving the teaching and learning processes is evident in the analyzed profiles, demonstrating that there is coherence between ministerial demands and demands and the goals in the training of Language and Literature teachers.

Keywords: Didactics; language; literatura; graduation profile; teacher training.

Introducción

En Chile, durante los últimos años, ha quedado en evidencia la preocupación por la formación inicial docente. Esto condujo al desarrollo y validación de un conjunto de estándares pedagógicos y disciplinares para los profesores de Enseñanza Media (MINEDUC, 2012), los que posteriormente fueron sometidos a evaluación para formular un nuevo cuerpo de orientaciones más acorde con las demandas provenientes del contexto. Es así como en marzo de 2021, el Consejo Nacional de Educación (CNED) aprobó los nuevos Estándares pedagógicos y disciplinares para la Formación Inicial Docente, transversales a todas las carreras de Pedagogía, elaborados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Estas directrices establecen los lineamientos y requisitos necesarios para asegurar una educación de calidad, proporcionando a los docentes las herramientas y conocimientos necesarios para su desarrollo profesional y para enfrentar los desafíos educativos actuales.

A inicios del presente año, los Estándares Disciplinares de Pedagogía en Lenguaje (Educación Media), construidos por el mismo organismo, recibieron su aprobación para seguir contribuyendo y orientando la formación de los futuros docentes. Los Estándares Disciplinarios vigentes al momento de esta investigación establecen el conocimiento disciplinar y, sobre todo, didáctico que debiesen exhibir los docentes en su ejercicio profesional para la enseñanza del Lenguaje y Comunicación. Este instrumento se construyó a la luz de los planteamientos de Lee Shulman (1986), quien propone una descripción de los distintos tipos de conocimientos que debe poseer un profesor cuando enseña. Uno de ellos es el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC o PCK según sus siglas en inglés para Pedagogical Content Knowledge) que este autor describe como la capacidad que tiene el profesor de hacer comprensible a otros un determinado contenido.

Durante el proceso de formulación de los Estándares se recibió también el aporte de Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013, quien afirma:

[...] los docentes deben ser capaces de integrar “conocimientos disciplinares, que subyacen al currículum escolar”, “conocimientos de los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños y jóvenes”, de las “formas de enseñar y evaluar”, y también del “contexto social y cultural” de sus alumnos (Citado en Sotomayor y Gómez, 2017, p.7).

Los anteriores parámetros de referencia fueron creados para orientar la Formación Inicial Docente (FID), facilitar el tránsito desde el conocimiento disciplinar hacia el ejercicio de la enseñanza y, finalmente, evaluar la calidad de los docentes antes de su egreso de la universidad.

A pesar de lo anterior, la experiencia construida a partir de la observación de las prácticas pedagógicas, en el campo de la enseñanza de la lengua y la

literatura, ha constatado una escasa interacción entre estos tipos de conocimientos. Ello es coherente con el hallazgo observado por el mismo Shulman (2005), quien concluye a partir de su investigación que “[...] los conocimientos, la comprensión y las habilidades que hemos visto manifestarse, a veces con vacilación y, en ocasiones, con maestría entre los principiantes, a menudo son desplegados con facilidad por los expertos” (p.6).

Lo anterior se puede correlacionar con los bajos resultados históricos de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos que forma parte de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (END). Dicha prueba, aplicada por el CPEIP, se basa en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios y debe ser rendida por todos los estudiantes de Pedagogía en universidades chilenas, 12 meses antes de terminar su formación. Constituye un requisito para la acreditación de programas y carreras de Pedagogía (Ley 20.903).

Las debilidades manifestadas en el dominio de la enseñanza podrían correlacionarse con el minoritario número de cursos vinculados a la Didáctica en las mallas curriculares de los futuros profesores. Desde las investigaciones realizadas, se ha observado que la tendencia, en la formación inicial docente, es enseñar aisladamente los conocimientos teóricos y los prácticos (Oliva, Díaz, Larossa, Contreras y Miranda, 2010; Sotomayor y Gómez, 2017; Andrade, Concha y Vargas, 2017; Bahamondes, Espinoza y Merino, 2021).

Sotomayor y Gómez (2017) analizaron las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de diversas universidades de Chile. A partir de dicha revisión concluyeron que existe un desequilibrio entre el porcentaje de cursos vinculados a la Didáctica y aquellos orientados a fortalecer el dominio teórico de la disciplina:

[...] el 50% de la formación de profesores trata sobre temas disciplinarios -lengua y literatura-, el 25% de la formación trata sobre contenidos de pedagogía en general, solo un 5% corresponde a cursos de Didáctica y un 6% de las actividades dicen relación con prácticas profesionales (p.102)

El mismo estudio aborda la proximidad existente entre los Estándares para egresados en Chile y la oferta actual de formación de profesores de Educación Media en Lenguaje y Comunicación. A través del análisis de las mallas curriculares, se identifican los modelos de formación y la exploración sobre el impacto que las nuevas políticas regulatorias nacionales pudieran estar ejerciendo en el diseño curricular de las mismas. Entre los hallazgos más relevantes de la investigación, se deja en evidencia una distancia entre el itinerario formativo de las carreras analizadas y la propuesta de Estándares de Lenguaje.

En una línea similar, Bahamondes, Merino y Espinoza (2021) examinan 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 explora 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.

Los resultados indican que el promedio de los cursos de Didáctica en las instituciones chilenas incluidas en la investigación es de 2,6 para enseñanza básica y de 3,2 para educación media. Allí se incorporan algunos de carácter general y otros específicos de la disciplina, subdivididos en los ejes de lectura, escritura, oralidad y medios de comunicación, siendo más frecuentes los dos primeros.

Respecto de la ubicación temporal de dichos cursos, los autores afirman:

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 (p.231).

El hallazgo anterior parece contradictorio toda vez que los actuales modelos de práctica propician que estas se inicien tempranamente en la etapa formativa de los futuros profesores. De este modo, la incorporación de los cursos de didáctica en la mitad del proceso formativo dificulta la posibilidad de desarrollar la transposición didáctica esperada durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando los docentes llegan al aula demuestran su dominio del Conocimiento Pedagógico del Contenido mediante la planificación e implementación de estrategias de enseñanza y evaluación vinculadas con su disciplina, las que deben estar seleccionadas a partir de su conocimiento acerca de los estudiantes, de los objetivos de aprendizaje y de la forma de evaluarlos.

Una investigación realizada por Díaz et al. (2010), que profundiza en las conceptualizaciones del sistema cognitivo de los docentes, desde una perspectiva socio constructivista, y que además releva el impacto de la cognición sobre la actuación docente, plantea que los profesores que recién inician su profesión son menos hábiles en las áreas siguientes: conocimiento del contenido desde la perspectiva del estudiante, conocimiento profundo del contenido, conocimiento de cómo presentar el contenido de manera apropiada y el conocimiento de cómo integrar el aprendizaje con objetivos curriculares más amplios.

En este contexto, cobra especial relevancia que el docente posea manejo de los contenidos, habilidades y actitudes requeridas para el logro de los propósitos de la asignatura que imparte. En el caso particular de Lengua y Literatura, el currículum chileno se encuentra organizado en los ejes de lectura, escritura, oralidad e investigación, los que se detallarán más adelante.

Perfiles de Egreso

Los instrumentos curriculares en la Educación Superior entregan información acerca de los propósitos y las trayectorias formativas de los estudiantes. Así, por ejemplo, el perfil de egreso se puede definir como un eje articulador del proceso de preparación profesional y como un referente obligado de la enseñanza y el aprendizaje que guía el trabajo académico. Se construye a partir del Proyecto Educativo Institucional y de los Modelos Formativos de cada organización. Es la declaración formal que hace cada una de estas, frente a la sociedad y frente a sí misma, comprometiendo la formación de una identidad profesional, ciertas responsabilidades en ámbitos de realización de la profesión y sus competencias clave asociadas.

Se considera también un elemento maestro de la innovación curricular que compromete una síntesis pública e institucional de las competencias y aprendizajes de finalización del proceso educativo específico para las carreras en educación superior. Podría, incluso, describirse como un contrato que se establece entre universidades, profesores, estudiantes, empleadores y familias que explicita los conocimientos y las competencias que los estudiantes deben alcanzar durante su desarrollo académico (Spronken-Smith et al., 2015, pp.178. Citado en Navarro, Ávila, Calle-Arango, Cortés, 2020) y que otorga sentido a los programas formativos, razón que releva la incorporación de mecanismos que verifiquen su cumplimiento.

En términos más precisos, el perfil de egreso expresa áreas del conocimiento, habilidades y destrezas profesionales, actitudes, valores y competencias que desarrolla el plan de estudios de un proyecto formativo. De este modo, no solo alude al ámbito laboral, sino que implica una definición integral del profesional que se espera formar en cada institución.

Navarro, Ávila, Calle-Arango y Cortés (2020) identifican la presencia de la lectura, la escritura y la oralidad en algunos instrumentos curriculares del sistema de educación superior chileno. Para ello analizan cincuenta perfiles de egreso públicos y diez modelos educativos, correspondientes a diez universidades y cinco carreras. Los resultados develan que la lectura, la escritura y la oralidad aparecen escasamente representadas y, cuando lo hacen, se abordan desde una visión reproductiva y generalista, particularmente en Pedagogía en Educación Básica.

La misma orientación de la pesquisa anteriormente aludida es la que sigue el presente estudio que busca hacerse cargo de un vacío detectado en la formación didáctica de los futuros profesores. Es así como se aborda el vínculo que existe entre los procesos de formación didáctica de los futuros docentes de Lengua y Literatura (denominación de la asignatura en los documentos curriculares desde Séptimo Básico hasta Cuarto Medio), y las competencias profesionales materializadas en los perfiles de egreso de todas las universi-

dades chilenas que ofrecen la carrera de Pedagogía en Lenguaje. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar los enfoques y modelos formativos establecidos como metas en la formación de profesores y profesoras de Lengua y Literatura.
- Analizar la coherencia de los perfiles de egreso con los Estándares Disciplinarios de Lenguaje y Comunicación (2012) y las Bases Curriculares (2015; 2019) para dicha asignatura.

Métodos

La investigación se abordó desde una estrategia metodológica mixta, al combinar análisis de contenido y estadística descriptiva. Corresponde a un diseño no experimental y a un estudio de casos múltiples con base en fuentes secundarias constituido por los perfiles de egreso de todas las carreras de Pedagogía en Lenguaje chilenas, obtenidos desde las páginas web oficiales.

Durante el año 2022 se recogió información de todas las instituciones de educación superior en las que se ofrece dicha carrera en Chile. De estas 23 carreras, 9 universidades son metropolitanas, 13 son regionales y una tiene presencia en Santiago y regiones. Del total, 15 corresponden a entidades privadas de educación y 8 a instituciones estatales.¹

La codificación del corpus se realizó a partir de la asignación de un número al perfil de egreso de cada universidad. Por ejemplo: PL1.

Análisis de la información:

La información obtenida se procesó mediante un análisis por categorías, a través de las siguientes etapas: visualización de categorías preliminares a partir de revisión documental; carga de perfiles de egreso de las universidades al software Nvivo 12; redefinición de categorías y análisis descriptivo de los hallazgos.

Para guiar esta etapa se elaboró un libro de códigos cualitativos con definiciones de tres categorías de búsqueda, ejemplos y criterios, a partir de códigos explícitos y subcódigos, como se muestra a continuación:

Categoría 1: Enfoque formativo

Se entenderá por enfoque formativo el paradigma que contempla un conjunto de principios y prácticas destinados a desarrollar competencias profesionales sólidas, disciplinares y pedagógicas, para favorecer en el profesor en formación una comprensión profunda sobre los procesos educativos.

¹ Se anexa al final de este documento el listado de las Universidades contempladas en el análisis y su codificación.

Categoría 2: Ejes del Currículum

El currículum de Lengua y Literatura en Chile se articula en torno a varios ejes fundamentales que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Estos son:

- 2.1. Lectura
- 2.2. Escritura
- 2.3. Oralidad

Categoría 3: Didáctica

En el contexto de la disciplina, la Didáctica de la lectura, la escritura y la oralidad incorpora las actividades metodológicas y evaluativas que el docente implementa en el aula con el fin de transformar un determinado saber en un saber hacer en el complejo proceso de enseñar y aprender. En concreto, implica idear, planificar y ofrecer estrategias de aprendizaje de la lectura, mediación lectora, escritura u oralidad que permitan al estudiante desarrollar las habilidades antes expuestas.

- 3.1. Estrategias
- 3.2. Secuencias
- 3.3 Evaluación

A partir de la construcción de categorías conceptuales y sus unidades interpretativas menores se llevó a cabo un análisis de contenido para la identificación de los temas emergentes.

Resultados

1. Enfoque formativo

La revisión de los perfiles de egreso permitió verificar la consistencia entre las competencias formativas que debe exhibir un egresado de la carrera y el enfoque didáctico que orienta la construcción de las bases curriculares y programas de la disciplina.

Fue posible constatar que el currículum para el área ha sido construido desde un enfoque cultural y comunicativo. El primero de ellos es asumido explícitamente en las Bases Curriculares para la educación media:

[...] busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras (Bases Curriculares, 2015, p.33).

En los perfiles también se releva el respeto a las distintas culturas escolares en su diversidad. Asimismo, en el 74% de ellos, se alude al valor de las expresiones mediadas por el lenguaje y al conocimiento de otras culturas. Entonces es posible reconocer una concepción de la literacidad como práctica sociocultural además de cognitiva. Lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: “No hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala, 2002. Citada en Cassany, 2006, p.21).

Para Cassany (2008) y Sánchez (2013), hablar de una aproximación sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura, significa comprenderlas e interpretarlas desde un determinado contexto social, donde se presentan diversos hechos y situaciones políticas, económicas y culturales, y donde predominan tradiciones, costumbres, creencias e intereses propios de cada uno de los hablantes de dicha comunidad.

Por su parte, el enfoque comunicativo, complementando el anterior:

persigue desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante (p.33).

Es así como deberíamos entender que este enfoque comunicativo apunta al desarrollo de competencias de tipo lingüístico, textual, cognitivo y social.

Al pesquisar cuál es el enfoque predominante, podemos corroborar que solo uno de los perfiles de egreso revisados explicita el enfoque que se espera para la asignatura de Lengua y Literatura, cuando señala: “Implementa propuestas didácticas para el aprendizaje de todos y todas sus estudiantes considerando el enfoque comunicativo y cultural propio de la asignatura” (PL 21).

No obstante, la comunicación oral y escrita aparece en el 91% de los perfiles, como competencia que debe exhibir el egresado, en su ejercicio profesional, para transmitir sus ideas integrando un lenguaje académico y didáctico. Respecto de su enseñanza se observa la implementación de experiencias de aprendizaje para la adquisición de habilidades comunicativas orales, de lectura y escritura que faciliten la integración de las personas en la comunidad en que se desenvuelven. Se trata de formar lectores, hablantes y escritores competentes en variedad de situaciones comunicativas y expresiones multimodales. Tal como se reafirma desde la revisión teórica, el objetivo fundamental es enseñar a usar la lengua, a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula (Cassany, 1999; Núñez, 2002).

Al indagar en la coherencia entre esta categoría y los Estándares Disciplinarios de Lenguaje y Comunicación (2012), encontramos el último estándar (9):

“Domina conocimientos fundamentales de la Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad” formando parte de los Conocimientos Fundamentales de la Disciplina, junto a Literatura. Considera todos los saberes lingüísticos que tienen que exhibir los docentes, comenzando por comprender los distintos niveles de análisis de la lengua: fonético/fonológico, gramatical, semántico y pragmático con cada una de sus unidades mínimas. Por otra parte, también deben conocer el enfoque y concepto de la gramática oracional y textual, los estudios pragmáticos del lenguaje y centralmente la noción de enfoque comunicativo.

En los mismos documentos reguladores, el enfoque cultural que debiera permeear el currículo, junto al comunicativo, no tiene la misma preponderancia que el anterior, aunque se entiende el lenguaje como “sustento para la construcción del pensamiento crítico y reflexivo, el despliegue de la creatividad y el fortalecimiento del diálogo, fuente esencial de humanización y de aproximación al otro” (p.53).

2. Ejes del Currículum

Las Bases Curriculares para la asignatura (2015; 2019) adoptan un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes:

- Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura (Séptimo Básico-Segundo Medio)
- Comprensión, Producción, Investigación (Tercero y Cuarto Medio).

Dicha estructuración obedece a las distintas dimensiones de la competencia comunicativa, tal como se indica en las orientaciones del 2015:

En las presentes Bases, los objetivos que corresponden a estas dimensiones han sido agrupados en tres ejes —Lectura, Escritura y Comunicación oral—:

que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de esta competencia. Por otra parte, dada la importancia que las habilidades de investigación tienen en la vida de las personas, se ha incluido un cuarto eje centrado en este ámbito (2015, p.34).

Las Bases Curriculares para los últimos dos años de enseñanza media refrendan lo anteriormente planteado:

La investigación es el espacio en que confluyen todas las habilidades de la asignatura, y las habilidades tecnológicas y de alfabetización digital. El trabajo de investigación puede asociarse al enriquecimiento de las interpretaciones de textos literarios y a la lectura crítica. (2019, p.89).

Para el presente proyecto se tomó la determinación de excluir el eje de Investigación, puesto que en la etapa inicial del análisis se detectó que la aparición del término hacía referencia a la investigación-acción que el futuro docente debe abordar sobre temas propios del ámbito pedagógico y sobre su propia práctica.

2.1. Lectura o Comprensión Lectora

Tras el análisis de la frecuencia de las palabras comprensión y lectura, se observa que aparecen nombradas en 12 y 11 universidades, lo que corresponde a un 52% y 47%, respectivamente. El análisis de los perfiles muestra la intención de que el docente gestione experiencias de aprendizaje de la lectura considerando las convenciones de los géneros, sus recursos lingüísticos, y sus estrategias de comprensión, para lo cual resulta necesario poseer conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares en las áreas de lengua y literatura que le permitan proponer acciones concretas tanto en contextos presenciales como en entornos virtuales de aprendizaje.

Así también, la lectura es descrita en los perfiles como una de las cuatro habilidades lingüísticas, en la que el lector interactúa con el texto para construir significado a partir de lo que lee y de sus conocimientos previos. Se concibe inherentemente vinculada con los procesos de producción escrita y oral integrados en el aprendizaje de la lengua, tal como se observa en la cita:

Este profesional debe estar capacitado en el diagnóstico, la planificación, la implementación y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la comunicación oral, la comprensión de lectura y la producción de textos, en diversos contextos socioculturales y de acuerdo con los lineamientos curriculares nacionales (PLC12).

También se espera que en la interacción con el texto se produzca una valoración para obtener un crecimiento personal y, a su vez, el gusto por leer. En un sentido más específico, los perfiles aluden a la necesidad de que el profesor conozca los modelos para su enseñanza.

En unos de estos se observa que el profesor en formación debe:

Implementar modelos procesuales de comprensión lectora en el contexto educativo, propiciando una familiarización gradual con diversos textos (escritos, orales y multimodales) y el saber cotidiano, a fin de favorecer el desarrollo de lectores entusiastas, reflexivos y críticos (PLC10).

La lectura literaria se encuentra presente en el 69,5% de los perfiles estudiados. Se menciona como una de las competencias necesarias de desarrollar (además de la lingüística) en los estudiantes de enseñanza media. Por ello, se entiende como un necesario ámbito formativo de los profesores. Entre los saberes conceptuales, se mencionan géneros, movimientos y estilos literarios; conocer la historia de la literatura y el canon, considerando las diversas perspectivas teóricas que han orientado los estudios literarios.

Su didáctica se sitúa en el paradigma de la Educación Literaria, enfocada en la formación de una competencia específica de lectura, concebida como un proceso de aprendizaje, mediado por el docente, y orientado al desarrollo de la competencia interpretativa (Munita, 2017; Munita y Margallo, 2019).

En los perfiles de egreso se representa a la literatura como producto cultural, es decir, como factor que incide en la construcción de identidades, y como fuente de goce estético. Asimismo, se propicia una reflexión crítica a partir

de ella y el desarrollo de la escritura creativa como vía de aprendizaje de sí mismo y de los otros. Se observa una tendencia hacia el modelo centrado en la recepción del lector:

Integra aspectos fundamentales de la Educación Literaria considerando la literatura como un fenómeno complejo (producto cultural, como fuente de goce estético, de entretenimiento, factor constructor de identidades y de conocimiento) con la finalidad de formar críticamente a sus futuros educandos (PL 23).

Respecto de los aportes que pueden ofrecer los Estándares de Formación Docente a la enseñanza de la lectura, se destaca la existencia de estándares diferenciados para la comprensión de textos literarios y no literarios, lo que responde a una preocupación porque los estudiantes experimenten el goce estético frente a la literatura. No obstante, existen indicadores comunes para la comprensión de ambos tipos de textos como el 5 que señala: "Identifica diferentes tareas de comprensión lectora y sus grados de complejidad" (MINEDUC, 2012, p. 56) y también el indicador 16: "Enseña directamente, o mediante modelaje, diversas estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura (MINEDUC, 2012, p, 58). Ambos indicadores descritos se deben aplicar para la enseñanza de la comprensión lectora de textos literarios y no literarios pues apuntan al proceso de comprensión y no al propósito de la lectura.

Para la comprensión de textos literarios, en los indicadores del Estándar 2 se señala que los profesores deberían manejar un amplio corpus de lecturas literarias, que no pertenezcan únicamente al canon, y también se espera que los docentes sepan desarrollar habilidades relacionadas con la interpretación de diversas obras literarias a partir de las distintas características de los estudiantes ya sea étnicas, socioculturales, entre otras.

El Estándar 8 que aborda la enseñanza de la literatura se incluye dentro de los Conocimientos Fundamentales de la Disciplina al igual que la Lingüística. Es así como en él es posible leer: "Domina conocimientos fundamentales de la Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción de textos literarios".

Si bien su propósito es fomentar la lectura literaria y la escritura creativa, no incorpora indicadores que apunten hacia la Didáctica, sino que solo alude a los saberes disciplinares literarios que deben dominar los docentes, a saber, las implicancias de diversas teorías literarias (inmanentistas, postestructuralistas, deconstructivistas, sociológicas y la estética de la recepción) junto al conocimiento de un enfoque teórico metodológico orientado al estudio de alteridades de la crítica feminista, etnocrítica y ecocrítica).

Con una menor presencia, específicamente un 8,6% de los perfiles de egreso, se hace mención a la lectura y comprensión en textos multimodales:

“Conoce y utiliza textos multimodales para fomentar la comprensión y elaboración de estos, del mismo modo que fomenta la reflexión crítica sobre estos y los medios de Comunicación Social” (PLC2).

Desde un enfoque complementario, se releva el uso de diversos recursos tecnológicos multimedia, para contribuir desde la docencia al desarrollo del pensamiento, a través de las diferentes visiones de mundo existentes. Se hace énfasis en que el profesor debe comprender el rol que juegan las TICS, los medios de comunicación y su discurso en la sociedad del siglo XXI. Este enfoque es posible evidenciarlo a través de la siguiente cita:

La formación recibida por la/el profesor/a tanto en el área pedagógica como en la especialidad, vinculada a la lingüística y la literatura, le permiten contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, sustentada en el desarrollo del pensamiento crítico y el manejo de las herramientas tecnológicas multimodales que se requieren en la sociedad del conocimiento (PL12).

Lo anterior es coherente con lo propuesto en los Estándares Disciplinarios que ponen de manifiesto la influencia que tiene la globalización y la cultura digital en la comprensión y construcción de textos multimodales cuyo significado está elaborado en gran medida a partir de convenciones sociales. Por ello, los docentes deben planificar e implementar estrategias para la enseñanza de la comprensión de este tipo de textos, considerando variados escenarios comunicativos.

De acuerdo con el estándar 3, deberán promover en los estudiantes el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales, tanto del ámbito público como privado. Tarea que exige al profesor en formación distinguir la importancia de la cultura audiovisual en la sociedad actual y su influencia en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, saber diferenciar el formato y soporte digital o impreso de los textos, y entender que cada uno de ellos posee un potencial de recorridos de lectura diferente.

2.2. Escritura o producción textual escrita

En la exploración de los perfiles, los procesos de escritura y producción textual escrita aparecen explicitados en el 48% de las universidades y asociados a las siguientes trayectorias de sentido:

- Propósito de escritura: El profesor forma escritores competentes en una variedad de situaciones comunicativas, para lo cual debe dominar los saberes disciplinares de la ciencia del lenguaje y de la comunicación escrita y ser capaz, a partir de la reflexión, de aplicar estos conocimientos en un contexto.
- Dominio de la disciplina: Además debe conocer las tipologías, modalidades, géneros y los modelos de su enseñanza.
- Escritura creativa: El docente debe propiciar el gusto por la escritura y los textos de intención literaria.

La escritura también es vista como un área de desarrollo de los profesores, quienes necesitan dominar los distintos tipos de textos, relacionados con el quehacer docente:

“Comunica de manera oral y escrita, información relevante sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de generar los apoyos necesarios para la mejora” (PL21).

La producción se relaciona con la comprensión de textos por su integración en los procesos de aprendizaje de la lengua. Es posible observar en el abordaje de este eje una mirada que privilegia la escritura como proceso de orden individual que invisibiliza su alta complejidad cognitiva, desconociendo como plantea Calsamiglia (1991) que “Tanto la adquisición de la competencia oral como la escrita están condicionadas por prácticas culturales presentes en el medio en que cada persona se desenvuelve” (Citada en Núñez, 2002, p.162).

Los aspectos sociales y culturales tampoco se realzan en relación con los saberes que debe exhibir un profesor. Por su parte, el componente afectivo solo se vislumbra desde la importancia atribuida, en los perfiles, a la motivación por la escritura de textos de intención literaria.

Otro rasgo que alcanza notoriedad es la ausencia, en todos los perfiles revisados, de la noción de escritura epistémica, desconociendo que la producción textual es fundamental para el aprendizaje de todas las asignaturas del currículo, al facilitar que los estudiantes reflexionen y procesen el conocimiento.

Ocurre de igual manera con las prácticas vernáculas, es decir, lo que leemos y escribimos en nuestra vida privada y ociosa, sin prescripciones (Cassany y Hernández, 2012, p.128), que no tienen un espacio dentro de la caracterización de la categoría.

Por otra parte, si contrastamos el eje con los tres estándares disciplinares que se refieren a este proceso, es posible detectar que, al igual que en el eje de comprensión, se separa la creación literaria de la no literaria. En el caso de los textos no literarios, se exige a los docentes saber guiar al alumnado en el proceso de escritura y para ello se hace necesario que dominen los saberes lingüísticos y didácticos.

La enseñanza de la producción escrita, concebida como actividad discursiva, cognitiva, social y cultural, supone competencias que se podrían sintetizar en crear oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes consigan escribir con una voz y estilo propio en el marco de diversos géneros que el docente debe conocer, y hacerlo mediante distintos soportes de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Para el logro de este propósito, los profesores de Lengua y Literatura tendrán que planificar e implementar estrategias para el proceso de escritura con diferentes enfoques y con la finalidad de crear instancias de reflexión metalingüística.

La producción de textos multimodales también se hace presente en los perfiles, en consonancia con lo planteado en los Estándares disciplinares: se es-

para que el futuro profesor conozca las características de diversos géneros discursivos multimodales para generar situaciones de aprendizaje en las que sus alumnos diseñen y comuniquen mensajes a través de ellos. Ello supone que el profesor pueda reconocer el potencial de los medios de comunicación tales como Internet, Radio, Prensa y Televisión, para la construcción de textos multimodales. Por último, se alude a que está preparado para elaborar instrumentos destinados a recabar información sobre los intereses de los estudiantes y sus preferencias en este ámbito, y para construir criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.

2.3. Oralidad

La situación de enunciación oral se caracteriza, básicamente, por la participación simultánea de interlocutores que intervienen en ella, activando, construyendo y negociando en la interacción una relación interpersonal basada en características psicosociales como el status, roles, entre otras (Calsamiglia y Tusón, 1999).

El discurso oral posibilita que el lenguaje se ponga en funcionamiento en un tiempo y espacio determinado, en el cual los interlocutores actúan directamente y su desempeño lingüístico se ve enriquecido por la capacidad de feedback comunicativo constante (Pastene, 2006).

De acuerdo con el 56,5% de perfiles que hacen referencia al eje, el profesor en formación deberá dominar los modelos de comprensión y producción de los textos orales, siendo capaz de gestionar la información. Según se manifiesta, tendrá como característica relevante la de comunicarse efectivamente a través de texto orales:

El profesional de esta área posee un alto grado de competencia comunicativa en el uso del idioma castellano, tanto oral como escrito, reconociendo y comprendiendo los valores culturales que representa el dominio de su lengua materna, de su creación literaria y cultural (PL16).

En los perfiles de egreso revisados, la inclusión de la oralidad también se orienta al dominio de los distintos tipos de textos y discursos, relacionados con un quehacer docente con pertinencia cultural:

Gestiona experiencias de aprendizaje de oralidad, escritura, lectura e investigación, considerando las convenciones de los géneros, sus recursos lingüísticos, estrategias de comprensión y producción, y las culturas y lenguas de origen de las y los estudiantes para enseñar a comunicar, construir conocimiento, reflexionar sobre la diversidad y unidad del lenguaje, promoviendo la participación activa de sus estudiantes en situaciones del ámbito personal, escolar y ciudadano empleando recursos multimodales (PL 15).

En términos generales, el eje es referido como una de las competencias requeridas en el conocimiento de la lengua. En esta misma línea, apunta a la comunicación efectiva del docente en contextos profesionales, sin referirse expresamente a la capacidad de desarrollar las competencias comunicativas en sus estudiantes, como sí lo incluye en su descripción el estándar 7

para la formación de profesores. En este estándar se da por supuesto que los docentes deban ser capaces de estimular la producción del discurso oral en los estudiantes, para lo cual es necesario que sepan implementar procesos de enseñanza-aprendizaje para la comunicación oral a partir de un género discursivo que requiere ser evaluado de manera progresiva. En cuanto a la comprensión oral, los docentes tendrán que generar instancias para que los estudiantes descubran el significado de los discursos orales, lo que se obtiene de la intención del emisor y su ideología. Este último aspecto, no es suficientemente expuesto en los perfiles.

3. Didáctica

Cuando se caracteriza la Didáctica general se la conecta con una serie de conocimientos y componentes estratégicos que ayudan a estructurar y a realizar la enseñanza. A ella le cabe considerar qué contenido, cómo, por qué, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios; asimismo se pregunta por sus participantes, condiciones antropológicas, psicológicas, cognitivas, culturales. También cobra relevancia el marco institucional y las formas de acción y secuenciación.

De acuerdo con los hallazgos en el 65% de los perfiles de egreso que incorporan el concepto, se espera que el docente adquiriera conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares para la enseñanza de la lengua, la comunicación y la literatura, desde una mirada reflexiva. Se hace alusión también al uso de estrategias y al diseño de propuestas didácticas en las que el docente emplea recursos tecnológicos tanto en contextos presenciales como en entornos virtuales de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, esa idea se manifiesta en el perfil PL 8 al referirse al egresado:

[...] demuestra dominio de las disciplinas de Lingüística, Literatura, Comunicación, Didáctica y Pedagogía y es capaz de diseñar estrategias y utilizar modelos que le permitan generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, sustentados en estos conocimientos disciplinares.

En los perfiles revisados, la didáctica supone el manejo del conocimiento especializado para la transformación de saberes. Corresponde a un ámbito de dominio del egresado y un lineamiento epistémico de la carrera. Aunque en un contexto más aislado, aparece vinculada a una cualidad de las metodologías que se aplican, tal como se observa en la cita:

Aplicar metodologías didácticas que consigan, en base a lo planificado, un aprendizaje significativo en la totalidad de los alumnos; que consideren las diferentes formas de aprendizaje generando, mediante acciones desafiantes y contextualizadas, escenarios educativos con foco en aprendizajes que incentiven la innovación y creatividad de los estudiantes (PL14).

3.1. Secuencia didáctica

Distintos autores han conceptualizado las Secuencias Didácticas (en adelante SD) como programaciones basadas en tareas, que permiten la secuen-

ciación de contenidos específicos procedimentales y conceptuales. Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001) la conciben como un conjunto de actividades escolares organizadas de manera sistemática en torno a un género textual oral o escrito (En España, 2012).

La estructura de este dispositivo de enseñanza es dinámica, secuencial, interactiva y presta atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como también a las dificultades y trabas que inhiben, en determinado momento, el avance. Es por esto que una SD estará siempre atenta a sortear acciones que se tornen repetitivas o que generen un estancamiento en las sesiones de trabajo. Es interesante, de igual manera, concebirla como un proceso de interacción permanente en los planes mentales de quien o quienes la conciben. En este sentido, podríamos referirnos a un procesamiento metacognitivo respecto de las posibilidades de creación, desarrollo, implementación, evaluación y análisis de resultados sobre los procesos creativos docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Bahamondes, 2021).

En el 13% de los perfiles estudiados se hace referencia a secuencias didácticas, mientras que en el 43% de ellos se describen propuestas de aprendizaje más genéricas. Sin embargo, es posible detectar definiciones comunes al diseño de secuencias de aprendizaje, así como también a la elaboración de proyectos de mejora basados en principios y prácticas didácticas de enseñanza progresivas, secuenciadas y coherentes. En este sentido, se constata la relación con la definición antes presentada, puesto que aluden a diseñar e implementar rutas de aprendizaje, tal como se aprecia en las siguientes citas:

Diseña e implementa pertinentemente las secuencias de aprendizaje adecuadas para todas y todos los estudiantes, asegurando la coherencia entre el proyecto educativo institucional, los contenidos disciplinares y la didáctica que les es propia (PL8).

Utiliza instancias curriculares para diseñar secuencias y propuestas de aprendizaje contextualizadas y desafiantes en relación con las particularidades de un contexto educativo (PL21).

3.2. Estrategias

Didactext (2015) define las estrategias como acciones mentales que realiza el individuo de forma consciente, mediante las que toma decisiones para el logro de un objetivo. Se trata de ayudas, mediaciones o andamiajes a los que recurre el sujeto cuando aprende o que le proporcionan los profesores cuando enseñan los contenidos del currículo escolar. Pretenden, por una parte, facilitar los aprendizajes y, por otra, tutelar al alumno en el control, la regulación de sus procesos mentales con el fin de mejorar su rendimiento y su autonomía en el aprendizaje.

Para Díaz Barriga (1998) se trata de procedimientos y recursos que se emplean en forma reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos

en los estudiantes, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente.

El concepto estrategias aparece en el 56.5% de los perfiles, en los que la descripción refiere a planes de acción didácticos para aprender o que impactan en el aprendizaje de la lengua y la literatura y que promueven capacidades creativas, reflexivas y críticas. Se plantean también como planes de evaluación transversales a las asignaturas que superan los métodos de medición y de control en los procesos de aprendizaje, favoreciendo la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad.

De este modo, uno de los perfiles sintetiza:

Diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en espacios de educación secundaria, considerando: marco curricular; planes y programas de estudio; contexto; función y propósito del proceso formativo, estrategias didácticas; para desarrollar en los estudiantes habilidades de producción y comprensión oral y escrita, en las áreas de lengua, literatura y comunicación multimodal. (PL19)

En general, es posible detectar una adecuada relación entre la teoría existente en torno a las estrategias didácticas y lo que declaran los perfiles.

3.3. Evaluación

Es muy común encontrar en el ámbito escolar que la evaluación está asociada a la “fabricación de jerarquías de excelencia” (Perrenoud, 2008). Los estudiantes son comparados y luego se clasifican, en virtud de normativas definidas por el docente, quien moldea la evaluación según ciertos estándares. Los profesores, en general, parten de exigencias preconcebidas, o toman decisiones según los resultados obtenidos. Sin embargo, la evaluación debería constituirse en un indicador que posibilite determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación puede ser caracterizada como una práctica influenciada fuertemente por las teorías de la mediación educacional y psicológica (Schilling y Sánchez, 2022), que permite al docente reflexionar sobre los resultados y le invita a tomar decisiones.

La subcategoría Evaluación aparece solo en el 52% de los perfiles analizados y se alude a ella como aquella disciplina del ámbito de la educación cuya finalidad es la de mejorar los principios, enfoques, normativas y prácticas de la didáctica, reconociendo para ello la importancia de recoger e interpretar evidencias representativas del trabajo educativo propio de los estudiantes, tal como se observa en la siguiente cita:

Quien egrese de la carrera de Pedagogía de Lengua Castellana y Comunicación, posee las competencias necesarias para planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el ámbito de la lengua y literatura, adaptando curricularmente estrategias didácticas y variados recursos; mediante un lenguaje profesional y asertivo, con el fin de potenciar aprendizajes significativos desde un enfoque de diversidad e inclusión en Educación Media y el segundo ciclo de Enseñanza Básica (PL5).

Ello es consistente con los marcos teóricos que se refieren al tema, tal como Rienda (2015) cuando reconoce que el propósito de la evaluación es orientar las actuaciones docentes a partir de la fase previa de recogida pertinente de información mediante el uso de diversos métodos y estrategias (p.91).

Conclusión

Después de realizado el análisis de los perfiles de egreso para identificar los enfoques formativos y modelos predominantes para la Didáctica de la lengua y la literatura, se puede afirmar que dichos instrumentos curriculares orientan efectivamente las trayectorias formativas de los futuros docentes de lengua castellana y literatura al declarar las habilidades y competencias que debe exhibir un egresado de esa carrera.

El primer enfoque detectado corresponde al comunicativo, lo cual se ve reafirmado por la incorporación del término en la denominación del 69,5% de las carreras revisadas (Lengua Castellana y Comunicación; Lenguaje y Comunicación).

Los aspectos culturales que entraña el uso social del lenguaje aparecen menos relevados, al menos, en su explicitación. Parecieran carecer de una especificidad que ayude a orientar su transposición didáctica.

Lo anterior no deja de ser preocupante puesto que el currículum escolar chileno de Lengua y Literatura declara un enfoque comunicativo y cultural. Sus objetivos de aprendizaje mantienen centralmente el foco en el primero de ellos, es decir, apuntan al desarrollo de las competencias que integran habilidades y conocimientos necesarios para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (Hymes,1972; Gumperz,1972. En *Didactext*, 2015, p.240).

De acuerdo con esto, se promueve la participación de los estudiantes en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que surge la necesidad de comprender lo producido por otros y de expresar aquello que consideran relevante en un ambiente lingüísticamente estimulante.

Sin embargo, el enfoque cultural del currículum también adquiere relevancia al comprender la lengua como una propiedad del individuo, que le otorga identidad en la medida que lo vincula con una comunidad cultural. La enseñanza formal de la lengua que ofrece la asignatura refuerza la concepción patrimonial de la cultura oral y escrita y lo prepara para entender la complejidad del mundo.

Con relación a los modelos predominantes para la apropiación didáctica de los distintos ejes del currículum de la asignatura, se observa que estos son coherentes con lo que se espera en los Estándares Disciplinarios y se declara en las Bases Curriculares.

Es interesante observar que el eje de la lectura ocupa un lugar destacado, alcanzando protagonismo frente a la escritura y oralidad. Esto último tendría relación con las evaluaciones estandarizadas que hoy miden el nivel alcanzado en el desarrollo de las habilidades comunicativas por la educación pública y privada de Chile. Ejemplo de ello es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce). Por ejemplo, en el área de lenguaje, esta prueba prioriza el eje de lectura por sobre los de escritura y oralidad, por lo que pareciera que, en las mallas de formación de profesores de lengua castellana, se busca ir en coherencia con la realidad educativa de miles de escuelas a lo largo del país, es decir, la enseñanza de la lectura como foco prioritario.

En una misma línea, se encuentra la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), cuyo propósito es evaluar competencias, es decir, tanto el 'saber' como el 'saber hacer', considerando los conocimientos de los estudiantes. Particularmente, la prueba en el área de lenguaje mide habilidades de lectura como comprender, analizar, identificar, inferir, interpretar, entre otras. Por lo tanto, es legítimo concluir que se necesitan profesores con una alta formación en el dominio de dichas habilidades, lo que logra observarse en los perfiles revisados.

Otra de las conclusiones del estudio se relaciona con la presencia de la Didáctica como disciplina. El término aparece solo en el 65% de los perfiles de egreso, aunque en el análisis general es posible encontrar que efectivamente se busca la formación de didactas de la lengua y la literatura que elaboren propuestas de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que hagan uso de estrategias didácticas y evaluativas que contribuyan al logro de este propósito. El reconocimiento de las didácticas específicas como campo disciplinar es un fenómeno reciente, lo que podría explicar que el concepto no se explicita en todas las universidades, a pesar de que se aluda indirectamente a partir de la incorporación de estrategias, secuencias o proyectos y evaluación.

En cuanto al análisis de la coherencia que existiría entre los perfiles de egreso y las orientaciones para la formación de profesores materializadas en los Estándares disciplinarios y en las Bases Curriculares, reconocemos que si bien se observa congruencia, los perfiles deberían someterse a un análisis permanente que los dinamice respecto de las exigencias en los procesos de formación docente en concordancia con los nuevos contextos de desarrollo profesional.

Las citas de autores se realizarán dentro del cuerpo de texto siguiendo la 7ª edición de las normas APA, incluyendo un guion de unión en el caso de autores con dos apellidos. Ejemplos: (Aróstegui, 2014, p. 18); (González-García, 2020; McCauley & Christiansen, 2019); y en el caso de más de tres autores (Sánchez-Moral et al., 2016).

Referencias

- Andrade, L., Concha, S. y Vargas, C. (2017). *Aprender a reflexionar pedagógicamente con base en casos en el marco de la didáctica específica de la lengua*. En S. Concha & S. Romero, (Eds.), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina* (1era ed., pp.67-87). 12 Editorial.
- Bahamondes (2021) *Encierro y rebelión. Dos propuestas de educación literaria*. Talca. Ediciones UCM.
- Bahamondes, G.; Merino, C., y Espinoza, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. *Tejuelo*, 33, 217-248. DOI: 10.17398/1988-8430.33.217
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Ariel
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*, Ciudad de México: Ríos de tinta.
- Cassany, D. & Hernández, D. (2012, enero-junio). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14. http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html
- 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
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- España, E. (2012). Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 2,61-75
- Ministerio de Educación, (2012). *Estándares para la formación y el desempeño docente*. <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-eldesempe-no-docente/>
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/Lengua-y-literatura-2-Medio/>
- Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Lengua-y-literatura/Lengua-y-literatura-3-medio/>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n., 2, 379-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, vol. XLI, 164,154-170 DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.164.58825>

Nussbaum, L. (1994): "Tradición e innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras", en *Textos n II*, pp. 85-93.

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Cortés Lagos, A. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, (52), 170-204. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.766>

Núñez, P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19,161-198.

Oliva, I., Díaz, N., Larossa, P., Contreras, P. y Miranda (2010). Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos. *Estudios Pedagógicos* 36, (1), 177-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100010>

Pastene, F. (2006). Discurso oral y recursos pragmlingüísticos: una propuesta de evaluación. *Horizontes Educativos*,11

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Coligue.

Rienda, J. (2015). Claves de la Composición Escrita. En Mata, J., Núñez, P. y Rienda, J. *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 21-43). Madrid: Pirámide

Sánchez Chévez, L. E. (2013), La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, 12, 7-16.

Schilling, C. y Sánchez, G. (2022). *Sentidos por armar. La formación inicial docente en contextos de transformación*. Ediciones UCM.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 9(2), 1-30. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

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). 12 Editorial.

Anexo

Listado de Universidades chilenas contempladas en el análisis.

INSTITUCIONES DE MEDIA	CÓDIGO: INSTITUCIÓN FORMADORA MEDIA	LOCALIZACIÓN	PERFIL INSTITUCIONAL
1 : Perfil de egreso Universidad Academia de Humanismo Cristiano	PLC1	Metropolitana	PRIVADA
2 : Perfil de egreso Universidad Adventista de Chile	PLC2	Regional	PRIVADA
3 : Perfil de egreso Universidad Alberto Hurtado	PLC3	Metropolitana	PRIVADA
4 : Perfil de egreso Universidad Austral	PLC4	Regional	PRIVADA
5 : Perfil de egreso Universidad Autónoma de Chile	PLC5	Metropolitana / Regional	PRIVADA
6 : Perfil de egreso Universidad Católica de la Santísima Concepción	PLC6	Regional	PRIVADA
7 : Perfil de egreso Universidad Católica de Temuco	PLC7	Regional	PRIVADA
8 : Perfil de egreso Universidad Católica de Valparaíso	PLC8	Regional	PRIVADA
9 : Perfil de egreso Universidad Católica del Maule	PLC9	Regional	PRIVADA
10 : Perfil de egreso Universidad Católica Silva Henríquez	PLC10	Metropolitana	PRIVADA
11 : Perfil de egreso Universidad de Antofagasta	PLC11	Regional	ESTATAL
12 : Perfil de egreso Universidad de Concepción	PLC12	Regional	PRIVADA
13 : Perfil de egreso Universidad de la Frontera	PLC13	Regional	ESTATAL
14 : Perfil de egreso Universidad de las Américas	PLC14	Metropolitana	PRIVADA
15 : Perfil de egreso Universidad Central	PLC15	Metropolitana	PRIVADA
16 : Perfil de egreso Universidad de Magallanes	PLC16	Regional	ESTATAL
17 : Perfil de egreso Universidad de O'Higgins	PLC17	Regional	ESTATAL
18 : Perfil de egreso Universidad de Playa Ancha	PLC18	Regional	ESTATAL
19 : Perfil de egreso Universidad de Santiago	PLC19	Metropolitana	ESTATAL
20 : Perfil de egreso Universidad del Bío-bío	PLC20	Regional	ESTATAL
21 : Perfil de egreso Universidad Diego Portales	PLC21	Metropolitana	PRIVADA
22 : Perfil de egreso Universidad San Sebastián	PLC22	Metropolitana	PRIVADA
23. Perfil de egreso UMCE	PLC15	Metropolitana	ESTATAL