

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000103715>

51-79

**ASPECTOS Y PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN
EL CONTEXTO DEL CHILE ACTUAL: EL CASO DEL PROFESORADO DE
LENGUA Y LITERATURA.**

Aspects and perspectives for Initial Teaching Training in today's
Chile: the case of language and literature teachers

ALEX PAVIÉ NOVA

Universidad de Los Lagos (Chile)

apavie@ulagos.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9614-4206>

CLAUDIO MARTÍNEZ MOMBERG

Fundación Misiones de la Costa(Chile)

claudiomartinez@misionesdelacosta.cl

<https://orcid.org/0009-0004-7085-2038>

RESUMEN

Las competencias profesionales del profesor de Lengua y Literatura se ponen en juego en el trabajo docente; la profesionalidad de este profesor tiene un carácter evolutivo que precisa de competencias puntuales para gestionar tanto el propio desarrollo profesional a lo largo de la vida como en la enseñanza de la disciplina. Así, este trabajo analiza los retos que plantea la adquisición y desarrollo de la competencia profesional docente en el contexto de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Tomando en cuenta la revisión bibliográfica de antecedentes realizada en la que se identifica cómo en los programas formativos se implementa la preparación de estos nuevos docentes y que aún no se ha conseguido

instalar de forma consensuada el enfoque curricular basado en competencias. Los resultados constatan el vacío existente en este campo descrito. De acuerdo con lo anterior, este trabajo da cuenta que: a) no existe una conceptualización clara en torno a qué es lo que se entiende por Formación Inicial en el ámbito de las Humanidades y b) los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son solo variaciones o adaptaciones de los enfoques analizados, se aplican en forma aislada y/o discrecional, sin poder apreciar un eje organizador que señale cómo utilizar cada uno de ellos.

Palabras clave: Lengua y literatura, formación inicial docente, didáctica, competencia profesional docente.

ABSTRACT

The professional competencies of a teacher of language and literature become remarkable in the teaching activity; the professional development of this teacher is evolutive which requires specific competencies to manage both the long-lasting life professional development and the teaching of discipline. This work analyzes the challenges proposed by the acquisition and development of teaching professional competency within the teaching in language and literature scope. By taking into account the literature review where the way formative programs are carried out to train new teachers, it is observed that the competency-based approach has not been set up in agreement. The results of this research reveal the existence of a gap in the described area. Then, this work accounts for (a) there is no clear conceptualization regarding the understanding of initial training in the scope of humanities, and (b) the competency models where the curriculum designs are based are simply variations or adaptations of the analyzed approaches, are applied in an isolated and/or discretionary way without identifying an organizational axis to indicate how to use each of them.

Keywords: Language and literature, initial teaching training, didactic, teaching professional competency.

1. INTRODUCCIÓN

Las Universidades Chilenas se han hecho parte de iniciativas internacionales en virtud de desarrollar modelos de formación que, en un breve plazo, han sido impuestos en el sistema educativo nacional. Siendo la Formación Inicial Docente (FID), como política educativa nacional una preocupación permanente en todos los estamentos chilenos aún no existe claridad de parte de los agentes que la implementan en cuanto a lo que se espera realmente de ella. Tampoco se ha logrado mediante este mecanismo especificar adecuadamente un conjunto de competencias docentes que puedan facilitar la construcción de propuestas de programas para la FID en universidades. Además, los problemas más frecuentes en la FID persisten y tienen que ver con la baja valoración social del profesor, la insuficiente atención del currículo a conocimientos disciplinarios (García-Huidobro, 2011; Núñez y Cubillos, 2012) o la escasa vinculación entre instituciones formativas y centros de prácticas (Ávalos, 2013). También persiste la preocupación por integrar en la FID variadas acciones para fortalecer la base formativa de procedimientos de quienes se desempeñarán como futuros profesores. Pero la implementación de estas acciones requiere de una reestructuración académica, administrativa y de cultura organizacional de las Universidades. No se aprecia tampoco una conexión clara o coherente entre los diseños curriculares, contenidos, estrategias didácticas y criterios de evaluación propios de esta etapa de la formación, con las necesidades que presenta la realidad del aula.

En la década de los '90, a nivel latinoamericano, se impulsaron acciones vinculadas a la certificación y normas de competencias a nivel de pregrado, preferentemente de tipo laboral (Mertens, 1996) y sistemas de evaluación de aprendizajes y competencias. Todo ello con el fin de

mejorar los procesos formativos (Nuñez y Prieto, 2008). Y nuestro país, emulando estas acciones, ha demostrado una capacidad de respuesta más bien lenta (Rufinelli, 2017), ya que a pesar de los informes analíticos y las recomendaciones pedagógicas abordados por el proceso de aplicación aún resulta difícil impactar sobre los procesos de desarrollo curricular y de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Meckes, 2007, Ávalos, 2013). Llegados a este punto, el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje pone al estudiante al centro de éste. Por tanto, pudiera parecer para un profesor experimentado que saber desarrollar o aplicar una estrategia didáctica o evaluativa para enseñar un contenido, sería suficiente para que ocurriera el aprendizaje en los estudiantes (Jonnaert *et al.*, 2008).

Otro aspecto importante a considerar en esta descripción contextual, es que en esta misma época descritas organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO, introducen el concepto de calidad como eje orientador de las políticas educativas del continente (Reimers, 2000). La calidad, más la equidad y la eficiencia, constituyeron el marco orientador de todas las reformas educacionales. Hoy existe un consenso generalizado de que en todos los factores internos en los centros educativos que afectan el aprendizaje y el rendimiento escolar, el más relevante es el del profesor, no en cuanto evaluaciones, niveles, recursos o liderazgo escolar, sino la calidad del docente y sus competencias profesionales (Hargreaves & Fullan, 2014). Y pese a los evidentes progresos en el área, la calidad y equidad en educación, en gran parte del continente, “siguen siendo propósitos y todavía no constituyen plenamente una solución, dado que los esfuerzos realizados no han servido del todo, para garantizar un desarrollo educativo sostenido” (Vaillant, 2005). La evidencia que sostiene lo anterior, es el reposicionamiento de la discusión sobre calidad que se impone con énfasis en la agenda gubernamental chilena. Sin ir más lejos,

en la última década la preocupación del Estado de Chile en asuntos referentes a la docencia se concreta en dos líneas de acciones: (1) monitoreo de la idoneidad de los docentes en ejercicio y (2) pertinencia de las trayectorias de formación docente. Para lograr lo anterior, a la Evaluación Docente implementada en el año 2005, se sumó la promulgación de la Nueva Carrera Docente en el año 2016, que enfatiza la profesionalización de los profesores en ejercicio. La ley surge de la clara necesidad de valorar la docencia y el carácter estratégico de dicha profesión, a través de políticas que favorezcan las condiciones laborales y de desarrollo profesional acordes a la envergadura de la tarea (Ruffinelli, 2017).

A partir de lo observado, este trabajo plantea como principal objetivo el de analizar los retos que precisa la adquisición y desarrollo de la competencia profesional docente en el contexto de la enseñanza de la lengua y la literatura. Y de acuerdo con los antecedentes mencionados, es oportuno realizar una pregunta clave: ¿cómo preparar de mejor manera a los futuros profesores humanistas para la enseñanza de la lengua y la literatura? En este sentido, una dimensión que podría aportar a mejorar esta condición es la adquisición de la competencia profesional docente (Pavié, 2011) para desempeñarse de manera efectiva en diversos contextos de aula. Asimismo, este trabajo está organizado en tres partes: la primera aborda las características que determinan la Formación Inicial Docente (FID) y el enfoque curricular basado en competencias como núcleo que no facilita necesariamente la apreciación clara de un modelo formativo para los nuevos profesores. La segunda parte trata de la explicitación de los componentes y aspectos pedagógicos y disciplinares de la competencia a desarrollar en el profesor de lengua y literatura. Y la tercera parte propone una reflexión que oriente a quienes forman a los futuros docentes a tener un sentido crítico, reflexivo, a re-pensar, en definitiva, desde las

universidades la formación docente desde las Humanidades en función de los requerimientos del Chile actual.

2. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: CONDICIONES CONTEXTUALES ACTUALES DE DESARROLLO

En cuanto a la Formación Inicial Docente (FID), su definición conceptual apela a un esquema que contiene la estructura de los programas y que se entiende como la organización de distintas áreas que componen el proceso de formación y la organización a un nivel nacional o institucional de la formación como el tipo de programa, duración, si es concurrente o consecutivo, especializado o general, etc. (Craig, 2016). Es así como los modelos educativos asociados a la formación representan esquemas teóricos que están en función de diversas concepciones sobre la educación y el aprendizaje. Entre los aspectos más fundamentales se plantea la circunstancia de que las concepciones declarativas de los modelos educativos institucionales enmarcan las acciones procedimentales de la formación, estableciendo el perfil de ingreso, de proceso y el perfil de egreso que se espera que obtenga el estudiante de pedagogía en este caso.

Díaz Barriga (2010) observa, adicionalmente, que los modelos formativos institucionales, las nuevas propuestas curriculares y los modelos de evaluación de los aprendizajes evidencian un escaso trabajo de investigación, monitoreo y evaluación de su implementación. Considerando esta afirmación, existe poca evidencia para respaldar adecuadamente lo planteado en contextos reformas curriculares de la educación superior chilena, dado que esta es una unidad de análisis muy poco investigada y siguen siendo parte importante de un sistema reproductor de una sociedad que se torna desigual (Bourdieu y Passeron, 1995). Sumado a lo anterior, existen escasos estudios sobre el desempeño universitario en relación con los modelos

educativos y sus procesos y procedimientos evaluativos en la Formación Inicial Docente (Meckes y Hurtado, 2014; Zeichner, 2016).

Ahora, la relación establecida entre calidad de la educación y calidad de la docencia ha sido fundamentada por diversos autores como Barber y Mourshed (2008), y Marcelo (2016). Se gestaron en América Latina numerosas políticas de estabilidad laboral, capacitación y perfeccionamiento de los profesores en servicio. Chile también formó parte activa en las propuestas para mejorar la calidad de la educación centradas en la calidad del desempeño docente. Tratando de identificar cuál es el rol del profesor, el Estado de Chile ha promulgado dos leyes que apuntan a orientar tanto la formación de profesores, como el desarrollo de su profesión bajo el supuesto que ello incidirá en la mejora de la calidad del sistema escolar. Producto de lo anterior, la Ley N° 20.129 establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, buscando regular y disponer de estándares mínimos de calidad para la formación de pregrado en general y, para aquellas instituciones que forman profesores, haciendo explícitos un número de requisitos como, por ejemplo, que las instituciones formadoras de profesores deberán estar acreditadas. Y la Ley 20.903, que define un nuevo Sistema de desarrollo profesional docente y que busca evaluar el desempeño docente y proporcionar los incentivos básicos para disponer de profesores competentes en el aula (Pavié et al., 2019).

En el ámbito de las Humanidades y en la enseñanza de la lengua y la literatura, respectivamente, la experiencia en aula y la práctica demuestran que la claridad del profesor en torno a qué debe aprender el alumno, qué debe ser capaz de realizar, qué se espera que pueda hacer durante y al final del proceso, como también que tenga un conocimiento formal de cómo los estudiantes aprenden, es una condición básica para generar las oportunidades para que el aprendizaje ocurra (Biggs, 2006). Junto con esto, se indica que los enfoques pedagógicos y evaluativos (Monereo, 2014; Korthagen, 2016) que orientan los

procesos educativos, deben incorporar indicaciones sobre la retroalimentación y el monitoreo de estas políticas, entregando claves para su comprensión, o bien, lineamientos más específicos para guiar las fases de diseño, implementación, evaluación y/o sistematización del proceso.

Otro aspecto que ha emergido con especial atención en esta última década es el que tiene que ver con la formación del profesorado para el ámbito de lo rural. Lo anterior se sustenta en que hoy incluso se habla de una “nueva ruralidad”, para la que según Martínez (2021), existe una mirada más auspiciosa, la que se sustenta en ideas como, por ejemplo, la participación más activa de la comunidad para posicionar una mirada favorable acerca de esta novedad. Esto daría paso a vislumbrar un futuro de manera más auspiciosa, al trabajar el profesorado la pertenencia y promover como meta la identidad de quienes son parte de dicho contexto, en cierto modo hacer visible a Pedagogía Rural, así como lo expone Galván (2020), en el sentido que es aquella que sitúa currículos adecuados a los contextos culturales, incluyendo saberes propios del territorio campesino, que resguarden la identidad y promuevan dinámicas interculturales. En concordancia con lo anterior, estos factores hacen que el medio rural sea visto no solamente como un espacio de producción, sino como un espacio que aporta una serie de valores de interés para la nueva sociedad, como el paisaje, la cultura, la justicia social y la alimentación saludable (Armas y Macía, 2017). En décadas recientes los espacios rurales se han modificado en términos económicos, sociales y culturales, lo que ha llevado a hablar de una nueva ruralidad. Los instrumentos clásicos de caracterización y medición de lo rural han resultado limitados para integrar los flujos e interacciones que definen estos espacios. Los patrones de producción, consumo y movilidad cambiaron profundamente, y sacaron a la luz la necesidad de reposicionar los espacios rurales en las agendas de las políticas públicas en favor del crecimiento y el desarrollo (Gaudín, 2019).

En síntesis, existe conciencia por parte del medio educativo de que la Formación Inicial Docente (FID) debe cambiar y fortalecerse. Y que estos cambios incluyen ámbitos que van desde la actualización de los conocimientos de parte de los formadores de formadores, pasando por que el alumno (futuro profesor) tenga contacto con las aulas lo más pronto posible y que tenga una apropiación conceptual afín a lo que demandan los paradigmas de aprendizaje que sustentan los diseños curriculares basados en competencias.

3. HACIA EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La complejidad del diseño de un modelo de Formación Inicial Docente va más allá de un carácter administrativo y curricular. Si bien en los últimos 20 años se ha avanzado en el país en políticas de iniciación a la docencia, criterios de acreditación para las carreras pedagógicas de parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) o una ley de carrera docente que, si bien son importantes, estas parecieran no ser suficientes aún. Todo lo descrito se enmarca en el supuesto de que el desarrollo de la profesión se desarrolla en el tiempo y, por ello, la FID es clave para asegurar la formación de buenos profesionales de la educación. Y, junto con lo anterior, se puede distinguir aquí un segundo supuesto, en el que el profesor es clave para mejorar la calidad de la educación en el sistema escolar y que es posible intervenir en su desarrollo profesional a lo largo de su trayectoria formativa (Barber & Mourshed, 2008).

Considerando los dos supuestos previamente presentados, se puede inferir que las Universidades que forman profesores deben replantear estos factores en el momento de re-pensar sus planes de formación para nuevos docentes. Y lo mismo sucede con la Didáctica de la especialidad que es, probablemente junto con la evaluación, las áreas más débiles y/o sensibles en el ejercicio tanto de la docencia universitaria en general, como de la formación

inicial docente en particular y, en la experiencia cotidiana de muchas universidades, se presenta como un área atomizada o fragmentada en la que con frecuencia los docentes abordarían los procesos de evaluación con criterios propios y escasamente fundamentados (Arbesú, 2008; Sánchez, 2011).

Por lo expresado, autores como Britzman (2003) postulan que la formación se puede clasificar en cuatro momentos: 1) experiencia escolar (todo el cúmulo de experiencias que traen los estudiantes a partir de sus vivencias en las salas de clases de lo que representa ser profesor); 2) formación universitaria (experiencia de la formación como docente institucionalizada en la Universidad); 3) inserción profesional (experiencia referida al encuentro con el mundo laboral como profesional en ejercicio de su profesión) y 4) experiencia en el aula (experiencia vinculada con la sala de clases; enseñanza, acto didáctico y evaluativo, manejo de grupo, liderazgo, etc.); de esto podemos inferir que la idea que la formación del profesor es el resultado de un cúmulo de representaciones (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) y experiencias vividas que dará existencia al nuevo docente para el sistema escolar.

En relación con el enfoque curricular basado en el desarrollo de competencias, una de las profesiones en las que más ha tenido influencia la utilización del concepto en los programas formativos, es la profesión docente. Esto ha llevado a plantear la interrogante acerca del tipo de profesor que busca formar este paradigma. Además, podemos adicionar la pregunta ¿qué competencias didácticas se requieren para movilizar conocimientos, capacidades, estrategias innovadoras y efectivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje? En torno a estas cuestiones, se consideran las aportaciones que se han hecho con el propósito de detectar las competencias que serían propias de la profesión docente, para considerarlas luego en la FID.

Así, específicamente, el término 'competencia' ha tenido diversas interpretaciones y aplicaciones prácticas y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc. Mertens

(1996) precisa que bajo el “paraguas” de competencia hay una gran divergencia de definiciones, acepciones y aplicaciones. Esto sugiere que hay una multiplicidad de interpretaciones conceptuales, y que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar enfoques de competencia en las comunidades educativas.

En el sentido planteado previamente, se entiende a la competencia como un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción. Adicionalmente, la competencia tiene el carácter de educable, ya que se incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje en este escenario tendría al menos dos dimensiones, sería teórico y experiencial. Esto implica la consideración de las personas como individuos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente (Denyer et al., 2008; Jonnaert et al., 2008). Tiene la competencia, al mismo tiempo, un componente dinámico, puesto que se determina mediante la secuencia de acciones, la ejecución combinada de varios conocimientos en uso, de la puesta en práctica de la teoría. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy diversos (Gimeno Sacristán, 2009; Pavié, 2011).

La lógica de las competencias responde a modelos de contextos básicamente anglosajones y, aunque resulte inaudito, no existe un modelo unificado que trate el desarrollo de competencias, sino que, y dependiendo del enfoque cognitivo (Conductista, Funcionalista y/o Constructivista), se enfatiza en el proceso de formación un componente más que los otros dos restantes. El resto de los enfoques o propuestas de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques, aunque tengan nombres empresas, consultoras o lleven nombres de prestigiosas universidades (Pavié, 2011). En

consecuencia, las competencias son observadas y evaluadas en situaciones de intervención. Los listados que se constatan en la literatura especializada sirven de referente para estructurar los procesos de formación docente. De aquí provienen modelos de entrenamiento que persiguen la eficacia docente a partir de la identificación de competencias.

En suma, se debe tener en consideración que para el buen desempeño profesional las competencias y destrezas adquiridas en programas formativos de carácter inicial por parte del profesor aún no son suficientes. Cada vez aparecen más modelos híbridos que tratan de resolver el problema de si al término de una etapa de formación inicial los estudiantes (en este caso, futuros profesores) pueden también alcanzar competencias docentes y profesionales que luego les permita desempeñarse en su práctica docente de manera eficiente y exitosa (Marcelo, 2016). Discutir de las distintas clasificaciones o listado de competencias siempre será parcial y debatible y que la diferencia establecida entre competencias genéricas y específicas pareciera ser la más adecuada en relación con la profesión docente.

4. EVOLUCIÓN EN LOS ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO DE LENGUA Y LITERATURA EN EL CHILE ACTUAL

De acuerdo con la literatura especializada, cuesta encontrar una conceptualización unánime en torno a qué es lo que se entiende por Formación Inicial (Sánchez, 2013) y que la FID no prepara al profesor para que éste adquiera y desarrolle competencias profesionales docentes propias de la especialidad. Así, no se dispone en el país de un perfil competencial del profesor de lengua y literatura cuyas competencias docentes sean distintas respecto a profesores de otras disciplinas dentro del mismo contexto educativo (Meckes y Hurtado, 2014). Junto con lo anterior, se manifiesta una conciencia de las carencias que tiene el sistema educativo en relación a los programas que

forman docentes de la especialidad, carencias que apuntan básicamente a la coherencia y pertinencia de la formación en aspectos como contenidos, metodologías, uso de nuevas tecnologías, especificación de los aprendizajes esperados de los nuevos titulados, conocimiento acerca de los distintos estilos de aprendizaje y estar mejor preparado para el tipo de alumno que se presenta hoy en día.

Así, la puesta en práctica de la competencia del profesor de lengua y literatura sigue siendo un reto debido a las resistencias y tensiones que a este enfoque persisten en el medio universitario y en el contexto educativo en general. Para determinar cuáles son las competencias y funciones más básicas para que un profesor sea competente en su práctica docente (Shulman, 1987; Spiegel, 2006, p.35), se requiere al menos tener presente cinco características básicas: 1) traducir un contenido o una consigna a diferentes lenguajes para que ayude a la comprensión del estudiante, lo que implica además atender a la diversidad del alumnado y a la gestión eficiente del tiempo; 2) manifestar un desempeño donde se pueda demostrar que tiene un conocimiento del contenido como cantidad y organización del conocimiento per se dispuesto en la mente del profesor; 3) proporcionar información organizada, detallar procedimientos, presentar relaciones, sintetizar o contextualizar información con todo recurso que tenga a su alcance; 4) demostrar un conocimiento didáctico del contenido, que es el resultado de esa peculiar combinación entre contenido y pedagogía que es un espacio propio y único del profesorado y 5) facilitar prácticas y ejercitaciones en contexto, llevar la práctica docente a través de tener consignas de trabajo y preguntas preparadas para los distintos estudiantes de acuerdo a sus intereses, trayectoria en el curso o ritmos de aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, autores como Grossman (1990) hacen referencia al conocimiento pedagógico del contenido con el propósito de poner énfasis en que se refiere a que no todo el conocimiento es propio de una disciplina, sino que a aquel conocimiento conceptual clave, profundo y

riguroso que se constituye como el fundamento para el desarrollo del pensamiento propio de dicha disciplina.

Ahora, se han identificado tres componentes específicos (Pavié, 2012) para la formación de la competencia profesional docente del profesorado en contextos específicos de lengua y literatura: 1) la explicitación de un grupo específico de conocimientos de referencia en el ámbito de las Humanidades; 2) explorar los rasgos personales del futuro docente para el buen desempeño en la transferencia y aplicación del conocimiento, en donde la intervención del docente es un factor clave para mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes y 3) el desarrollo de competencias didácticas específicas para trabajar en contextos de enseñanza de la especialidad.

En relación con el primer componente, el énfasis en la formación del profesorado está en definir un grupo específico de conocimientos de referencia en el ámbito de formación de la Humanidades. La asignatura de lengua y literatura ha sido considerada como una disciplina transversal que fomenta y contribuye en todas las áreas formativas del individuo y es uno de los ejes fundamentales que rigen la interacción social. Es por lo que, su foco hoy está orientado al fomento y desarrollo de competencias comunicativas que permitan comprender el lenguaje como un recurso de expresión, comunicación e interacción (Lomas, 2008; Dölz et al., 2009). Así, el enfoque dominante hoy día en la enseñanza de las Humanidades y, por lo tanto, en la enseñanza de la lengua y literatura, es el enfoque comunicativo. González Nieto (2001, p.29) sobre los postulados de la enseñanza de la lengua y la literatura plantea que: 1) la finalidad de la enseñanza de la lengua y la literatura, en los niveles primario y secundario es, ante todo, el desarrollo de las capacidades verbales de expresión y comprensión; 2) la actividad educativa debe dar preeminencia a la práctica, al uso de la lengua, a la lectura y a la expresión oral y escrita; 3) la actividad educativa también debe proporcionar conocimientos sobre la lengua, de carácter gramatical, siempre que estén

relacionados con el uso y tengan, por lo tanto, un carácter práctico y normativo y 4) la enseñanza de la literatura no puede enseñarse al margen de la lectura y del comentario de textos. En congruencia con lo anterior, la enseñanza de la lengua y la literatura como área específica de referencia plantea el interés de establecer la comunicación en la lengua estudiada con las necesidades propias de cada público, abordando los procesos de las situaciones comunicativas, la distribución y gestión de la información, negociación de los significados y las pautas de interacción.

Para Moirand (1990) la competencia comunicativa está conformada por la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia referencial que da cuenta del conocimiento de los campos de experiencia y de referencia y, por último, el componente sociocultural, o sea, el conocimiento de reglas sociales y de las normas de interacción. Para el concepto de competencia comunicativa Lomas (2008) precisa que el aprendizaje de una lengua no se centra en obsoletos principios memorísticos, sino que, al aprender a usar una lengua, no sólo se aprende a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber qué decir a quién, cómo decirlo. Por eso, el enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua pretende que el estudiante sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como escrita, en las distintas situaciones de la vida cotidiana; en otras palabras, lo importante no es solamente la construcción de frases gramaticalmente correctas, sino la toma en consideración del enunciado en el contexto situacional.

En relación con el segundo componente, surge aquí la necesidad de explorar los rasgos personales que hacen al profesor un agente de cambio no sólo en el aula, sino que también en la sociedad actual. Hablamos aquí de competencias genéricas, las que son un conjunto de características, conocimientos y actitudes, donde la intervención del profesor es un factor clave para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y que el

desarrollo de dichas competencias resulta necesarias para el buen desempeño profesional en el aula.

A partir de la revisión de la literatura especializada se observan diversos tipos como, por ejemplo, las características personales reconocidas en un buen profesor a partir de sus cualidades y capacidad intelectual (Gargallo, 2010; Marín, 2011); la actitud positiva y el uso el sentido del humor (Torok, 2010; Glen et al., 2012), también la actitud de apoyo al estudiante, el ser un agente motivador y utilizar su experiencia para la autogestión y mejora de su desempeño profesional (Monereo y Domínguez, 2014). Junto con lo anterior, se observan características asociadas a la capacidad para aplicar de forma efectiva estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo, al fomento del pensamiento creativo (Davidovich y Milgram, 2006; Casero, 2010) y al desarrollo de la práctica reflexiva en el aula (Zeichner, 2012 y Russell, 2014). En este punto también se valoran favorablemente las capacidades de aplicación del conocimiento a la planificación de la enseñanza tomando decisiones fundadas sobre las relaciones y adecuaciones necesarias entre contenidos, estudiantes, currículum y comunidad, a la selección y creación de tareas significativas para los estudiantes y a establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar (Escudero, 2006; Gargallo, 2008; Cid, Pérez y Zabalza, 2013). Las características antes indicadas nos llevan a afirmar que es posible estructurar de forma significativa los procesos formativos de profesores, donde se visibilicen estos rasgos, se desarrollen y se practiquen de manera sistematizada tanto en el aula como en la comunidad educativa en su conjunto.

En cuanto al tercer componente, resulta fundamental el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas específicas para trabajar en contextos de enseñanza de la lengua y la literatura. Estas competencias se refieren al conjunto de destrezas, habilidades y aptitudes que se desarrollan y despliegan

por el profesor específicamente en el contexto de aula e incluyen a las técnicas y métodos aplicados por éste para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y a las prácticas de gestión, planificación y evaluación del acto didáctico (Pavié, 2011; Monereo y Domínguez, 2014; Gómez, 2014). De acuerdo con esto, existe la necesidad de que los profesores establezcan relaciones entre el significado del contenido curricular con la construcción realizada por lo estudiantes del significado mismo. Así también hay que enfatizar que el conocimiento didáctico del contenido es un conocimiento especializado y profesional donde los profesores han de dominar un conjunto de elementos (Loughran y Hamilton, 2016). La competencia didáctica del contenido involucra la manera de planificar los contenidos, los problemas emergentes y las diversas posibilidades de adaptación a los estudiantes con diferentes habilidades e intereses (Pavié, 2011). En el contexto de aula no es suficiente con dar un acceso más fácil al conocimiento lingüístico o al conocimiento sociolingüístico para que se alcance una competencia comunicativa. No basta con el aprendizaje de una gramática en particular o reglas morfosintácticas o los códigos fonéticos, sino que se requiere también un conocimiento en sus normas de uso (habla), lo que se conoce también como el saber hacer. El habla se va flexibilizando de acuerdo con diversos elementos que se estructuran en un plano extralingüístico. Por lo tanto, el aprendiz debe poseer un repertorio lingüístico que le facilite la expresión personal, así como la comprensión y evaluación de los procesos comunicativos de los demás y de la competencia lectora que subyace a este respecto (Solé, 2012).

En paralelo con la prevalencia del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, también ha cambiado el planteamiento tradicional de la enseñanza de la literatura (Azúa, 2014). Se aprecia una confluencia de ambos campos disciplinares, cuya relación en la enseñanza siempre ha sido problemática (Pavié, 2012). Para muchos la enseñanza de la literatura ha de entenderse sobre todo como una educación literaria. Mendoza (2011, p.307),

indica que la competencia literaria entraría a formar parte de la competencia comunicativa. Estos autores atribuyen el origen de dicha competencia a partir del contexto surgido por los estudios generativistas del lenguaje, puntualizando la noción de competencia literaria como una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción cuanto la comprensión de sus efectos. En este mismo sentido, Mendoza señala que la puesta en práctica de la competencia literaria es un proceso comunicativo muy complejo, puesto que intervienen muchos factores. Ahora, según Colomer (1995) la explicación de la complejidad de la competencia literaria no puede desarrollarse completamente sin acudir al marco de la psicología cognitiva y al proceso general de la comprensión del texto. Este punto de vista invalida cualquier planteamiento inmanente (estructuralista o formalista) que pretenda explicar la literariedad del texto literario por el texto mismo. Así, los autores referenciados aluden a una serie de elementos que generan las condiciones para la puesta en práctica de la competencia literaria, entre las que destacamos aquella que se corresponde con el intertexto del lector, cuya productividad semiótica permite reunir, durante el proceso lector, el conjunto de saberes y estrategias lingüístico-culturales que hacen posible el diálogo entre los significados y las voces enunciativas del texto presente con los significados de otros textos anteriores, así como el diálogo entre los significados de las diversas prácticas significantes literarias y culturales en las que previamente ha participado el lector (Medina, Pérez y Campos, 2014; Pavié et al., 2019).

Desde el punto de vista que se ha planteado en lo relativo a los componentes que son susceptibles de incorporar a los programas de formación pedagógica, en donde el profesor deberá desempeñarse en contextos de enseñanza de la lengua y la literatura, involucra desarrollar competencias profesionales docentes y didácticas a base de la literatura especializada (Pavié, 2012). En este contexto, consideramos que el desarrollo de este tipo de competencia en profesores (Mineduc, 2022) que se deberían

implementar en la actualidad nacional debe tomar en cuenta los siguientes elementos y acciones: 1) reconocer y estudiar los aspectos psicológicos y de representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) que deberían estar en la base de la formación profesional y disciplinar del futuro profesor; 2) orientar a los estudiantes a reconocer un enfoque pedagógico y didáctico de referencia para la enseñanza de la lengua y la literatura en contexto para gestionar, organizar y preparar las actividades de aprendizaje de la clase; 3) que el futuro profesor tenga la posibilidad de regular, guiar y cuestionar la interacción comunicativa que se genera en la clase, atendiendo al discurso del aula y a los modelos lingüísticos y literarios que se desarrollan en esa comunicación, siendo un referente y modelo de hablante y usuario de las distintas manifestaciones; 4) que se pueda reconocer en el trabajo docente el valor de la cooperación, como también la promoción del trabajo autónomo del estudiante, la creación de un clima participativo en clase, el uso del refuerzo y de la retroalimentación constructiva y la explicitación de los criterios y procedimientos de evaluación y 5) que el futuro profesional de la docencia pueda tener la opción de cuestionar la institucionalidad proporcionada por los modelos curriculares, la escuela y las estructuras sociales relacionadas al entorno, a la familia y a la comunidad en función de la calidad de la educación en general y de los procesos formativos en particular; 6) formar en base a conocimientos que propicien el desarrollo de, por ejemplo, aptitudes y actitudes personales para desenvolverse en el contexto escolar, fomentando y desarrollando una comunicación clara, motivadora y de participación en el aula, la utilización de diversos modelos de usos lingüísticos y justificar en cada caso su funcionalidad, a través de la presentación de diversas situaciones de comunicación en las que se haga efectiva la implicación participativa de los alumnos, la mediación como guía para facilitar la interpretación y comprensión significativa de los contenidos a partir del discurso, la diversificación de los tipos de tareas y de recursos para el trabajo en la clase,

así como la organización de proyectos de trabajo interdisciplinar y 7) atender a la formación de docentes como investigadores de aula, de manera que éstos elaboren su propio modelo de descripción lingüístico-funcional en relación a los objetivos didácticos que se pretenden, dispongan —diseñen y apliquen— de instrumentos de observación y evaluación formativa (Mineduc, 2018) que les hagan sentirse autónomos delante de los planteamientos, recursos, actividades y materiales que utiliza o que ha hecho producir a sus estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Es posible concluir, en coherencia con el principal propósito de este texto, que las competencias profesionales docentes para la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito de las Humanidades responden a tanto a aspectos de desarrollo individual, como del paradigma al cual el programa formativo de pregrado esté adscrito (Pavié et al., 2020). De esta forma, dicho tipo de competencias se estructuran en base a la explicitación de un grupo específico de conocimientos de referencia de la especialidad, pero también debemos agregar que es necesario explorar los rasgos personales del futuro profesor que contribuyan a desarrollar un mejor desempeño en el proceso de transferencia y aplicación del conocimiento en diversos contextos, tanto urbanos como rurales. Así, para esta intervención, la figura del profesor es clave para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Así, también resulta pertinente la determinación de competencias específicas asociadas a la didáctica de la especialidad para trabajar en contextos de aula donde se enseñan la lengua y la literatura y que no siempre están en consonancia con las normativas y políticas educativas vigentes en el país de acuerdo con lo que se ha descrito en este documento.

En otros aspectos de la temática abordamos, resulta imperativo señalar que aún no existe una conceptualización clara en torno a qué es lo que se

entiende por Formación Inicial Docente (FID) en el ámbito de las Humanidades y que los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son sólo variaciones o adaptaciones de los enfoques analizados, se aplican en forma aislada y/o discrecional, sin poder apreciar un eje organizador que señale cómo utilizar cada uno de ellos. De acuerdo con esto, el análisis y valoración de los aspectos antes descritos permite ilustrar determinados contenidos que puede representar una competencia profesional. También resulta imprescindible llevar a cabo una síntesis representativa de enfoques y prácticas más consistentes y mejor contrastadas, determinando también las limitaciones de estos enfoques ya que las competencias que estos abordan no deben funcionar sólo si se reducen a fórmulas estandarizadas, sino que se debe mantener el carácter de las competencias como capacidades que integren y movilicen distintos recursos cognitivos tanto para la comprensión, como para la relación con tareas relevantes a ejecutar con diferentes sujetos en determinados contextos educativos, específicamente en el aula escolar.

En suma, resulta necesario considerar que en la búsqueda de desafíos para la formación del profesorado en el ámbito de la enseñanza de las Humanidades pasa también por desarrollar un sentido crítico de la institucionalidad actual y del “modelo”, esto con la idea de re-construir aprendizajes escolares significativos en el contexto descrito en este trabajo. Para esto es importante considerar: 1) cautelar en el diseño curricular y programación de contenidos en relación a los procesos de formación y a la pertinencia laboral relacionada con las áreas de especialidad y las demandas sociales, culturales de la región y seleccionar los objetivos y contenidos a enseñar apropiados a las necesidades educacionales y de aprendizaje en función de las especificaciones curriculares vigentes, atendiendo a la progresión de los aprendizajes en base a los propósitos institucionales; también organizar y programar los contenidos de los alumnos de acuerdo a

estrategias, control de los procesos y retroalimentación permanente para facilitar finalmente la transferencia de los aprendizajes a situaciones de aplicación reales y efectivas y 2) revisar los fundamentos de la práctica docente, en consideración de la ley 20.903 de Nueva Carrera Docente, donde es necesario articular en forma permanente la teoría y la práctica, a través del establecimiento de alianzas estratégicas entre los centros que reciben alumnos de pedagogía en prácticas profesionales, los supervisores de práctica y los profesores guía o tutores. Al mismo tiempo, la adscripción a un enfoque basado en el desarrollo de competencias como el señalado, trae consigo la necesidad de fomentar cambios de fondo en las instituciones, ya que para su implementación se requiere que las organizaciones educativas cuenten con estructuras de gestión innovadoras. También los procesos de ingreso, evaluación y certificación de sufren el impacto de esta nueva forma de ver y administrar la educación, ya que la formación a lo largo de la vida, concepto actualmente en vigor y que se respalda en aquella manera de entender las competencias, tiene como consecuencia la posibilidad de ingreso y salida, de acuerdo a las necesidades del discente, y que pueda certificarse progresivamente de acuerdo a sus personales requerimientos y del contexto de desempeño donde se encuentre inserto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, M.I. (2008). Evaluación formativa de la docencia universitaria, en CINDA (Ed.), Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Santiago: Alfabetas Artes Gráficas.
- Armas, F. & Macía, X. (2017). Reflexiones acerca de la delimitación y definición del medio rural. Diseño de un índice de ruralidad para Galicia. Finisterra - Revista Portuguesa de Geografía, 106, 85-101. DOI:10.18055/Finis9955.

- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Azúa, X. (2014). "Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura" en *Revista Anales, Séptima Serie*, nº6.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". N° 41. PREAL, Santiago: CINDE. Recuperado en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bourdiue, P. & Passeron, J.C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bristzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: a Critical Study of Learning to Teach*, Revised Edition. NY: State University of New York Press.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? En *Revista Española de Pedagogía*, 68 (246), 223-242.
- Cid, A., Pérez, A. & Zabalza, M. (2013). "Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo". En *Educación XXI*, 16(2), 265-296.
- Colomer, T. (1995). "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4.
- Craig, C.J. (2016). "Structure of Teacher Education", en Loughran, J. & Hamilton, M.L. (Eds.), en *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 69-135.
- Díaz Barriga, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, Vol. 1, nº1, 37-57.

- Davidovich, N. y Milgram, R. (2006). "Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education". *Creative Research Journal*, 18(3), 251-255.
- Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R. & Vanloubbeeck, G. (2008). *Las competencias en Educación: un balance*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Madrid: Amorrortu.
- Dölz, J., Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", en *Didáctica y Literatura*, vol. 21, 117 – 141.
- Escudero, J.M. & Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galván, L. (2020). *Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69.
- García-Huidobro, J.E. (2011). "La política docente hoy y la formación de profesores". *Docencia* 43. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt790.pdf>
- Gargallo, B. (2008). "Estilos de docencia y evaluación de los procesos universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes". En *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 425-445.
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. CEPAL.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Editorial Morata.
- Glenn, D.; Patel, F.; Kutieleh, S.; Robbins, J.; Smigiel, H. & Wilson, A. (2012). "Perceptions of optimal conditions for teaching and

- learning: a case study form Flinders University". Higher Education Research & Development. Doi:10.1080/07294360.2011.555390
- Gómez, I. & García, F. (2014). Manual de Didáctica: aprender a enseñar. Madrid: Pirámide.
- González Nieto, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia, en Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Grossman, P.L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge & teacher education. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós; 1986, 469-494. Recuperado en: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 12, 3. Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Korthagen, F. (2016). "Pedagogy of Teacher Education", en Loughran, J. & Hamilton, M.L. (Eds.), International Handbook of Teacher Education. Singapore: Springer, 311-346.
- Lomas, C. (coord.) (2008). Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela. Barcelona, Graó.

- Loughran, J. & Hamilton, L. (2016). Developing a understanding of Teacher Education, en Loughran, J. & Hamilton, M.L. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, 3-22.
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de Formación Inicial Docente: FID*. Sevilla: CM UPA 1556.
- Marín, M.; Martínez, R.; Troyanor, Y. & Teruel, P. (2011). "Student perspectives on the University Professor Role". *Social Behavior and Personality: An International Journal*. doi: 10.22224/sbp.2011.39.4.491
- Martínez, C. (2021). *Gestión escolar del Colegio Quilacahuín al servicio de la participación de la comunidad: un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Meckes, L. & Hurtado, C. (2014). "Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?" En *Notas para la Educación*, N°16.
- Meckes, L. (2007). "Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa", en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, n° 1, 351-371.
- Medina, A.; Pérez, L. & Campos, B. (2014). *Elaboración de planes y programas de Formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.
- Mendoza, A. (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, España: Pearson.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). "La identidad docente de los profesores universitarios competentes". En *Educación XXI*, 17(2), 83-104.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2022) Estándares de la profesión docente, carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media. BCN-MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2018) Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. BCN-MINEDUC.
- Moirand, S. (1990). "Une grammaire des textes et dialogues", en dirección on line: <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/can-fran.htm>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. ANESA-HUEMUL, Buenos Aires-Argentina.
- Moyano, E.; Vásquez, M. & Faúndez, F. (2012). "Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión", en Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores. CRUCH, Santiago, Chile.
- Núñez, M. & Cubillos, L. (2012). "Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo", en Docencia, N°47, 83-89.
- Núñez M. & Prieto, G. (2008). "Flexibilidad y ética en el proceso de evaluación. Desafíos de transformación académica" en Revista Itinerario, Año 4, N°10.www.itinerario.psico.edu.uy/
- Pavié, A.; Sandoval, P.; Rubio, C.; Maldonado, A.C. & Robles-Francia, V. (2020). Evaluación diagnóstica a nuevos estudiantes de carreras pedagógicas en Universidades Chilenas del Estado: representaciones sociales sobre el ejercicio profesional docente, en Revista Propósitos y Representaciones, abril, vol. 8 (1ESP), e493.
- Pavié, A.; Cárdenas, C.; Vázquez, L. & Lagos, P. (2019). "Política de textos escolares en Chile: criterios de elegibilidad y consideraciones didácticas", en Revista OPCIÓN, N°90, 41-82.

- Pavié, A. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la Formación Inicial. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pavié, A. (2011). "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", en REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Continuación de antigua Revista de Escuelas Normales). Año 36, Vol.14 (1), 67-80.
- Reimers, F. (2000). "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina". En Revista Iberoamericana de educación, 23. ¿Equidad en educación?, 21-50.
- Ruffinelli, A. (2017). "Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente", en Educação y Sociedade, vol. 41, 1473-1486.
- Russell, T. (2014). "La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar". En Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(Especial), 223-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Sánchez, C. (2013). "Estructuras de la Formación Inicial Docente", en Perfiles Educativos, XXXV (142), 128-148.
- Sánchez, J. (2011). "Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior, en Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol 4, nº1; 40-54.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard educational review, 57(1), 1-23.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y Aprendizaje. Barcelona: Revista Iberoamericana de Educación.

Aspectos y perspectivas para la formación inicial docente en el contexto del Chile actual: el caso del profesorado de lengua y literatura.

- Spiegel, A. (2006). Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientaciones metodológicas para su selección y diseño. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Torok, S.; McMorris, R. & Lin, W. (2010). "Is humor an Appreciated Teaching tool? Perceptions of Professors's Teaching Styles and Use of Humor". *College Teaching*, 52(1), 14-20.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Zeichner, K. (2012). "The turn once again toward Practice-Based Teacher Education". En *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376-382.
- Zeichner, K. & Coklin, H. (2016). "Beyond knowledge ventroloquism and echo chambers: raising the Quality of the Debate in Teacher Education". *Teacher College Record*, 119 (4).



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0.