

# Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial

Initial Teacher Training as Perceived by its Students  
Perception des étudiants de pédagogie par rapport à leur formation première  
Percepção dos estudantes de pedagogia sobre sua formação inicial

Fecha de recepción: 13 DE MARZO DE 2012 / Fecha de aceptación: 23 DE ABRIL DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11 <115:PEPSFJ>2.0.TX;2-H

Escrito por CARMEN SOTOMAYOR-ECHENIQUE

UNIVERSIDAD DE CHILE  
SANTIAGO, CHILE  
csotoma@ciae.uchile.cl

CARMEN JULIA COLOMA-TIRAPEGUI  
UNIVERSIDAD DE CHILE  
SANTIAGO, CHILE  
ccoloma@med.uchile.cl

GIOVANNI PARODI-SWEIS  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
VIÑA DEL MAR, CHILE  
gparodi@ucv.cl

ROMUALDO IBÁÑEZ-ORELLANA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
VIÑA DEL MAR, CHILE  
romualdo.ibanez@ucv.cl

PAULA CAVADA-HREPICH  
UNIVERSIDAD DE CHILE  
SANTIAGO, CHILE  
pcavadah@gmail.com

JACQUELINE GYSLING-CASELLI  
UNIVERSIDAD DE CHILE  
SANTIAGO, CHILE  
jacgysling@gmail.com

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre la formación recibida en el área de lenguaje y el grado de preparación que perciben para enseñar en esta área. Se diseñó y aplicó un cuestionario que respondieron 276 egresados de ocho universidades chilenas. Los resultados muestran que los estudiantes tienen una valoración positiva de la formación recibida y que otorgan mayor importancia a la formación práctica que a la teórica. Perciben que se le asignó mayor relevancia y profundidad a lectura y escritura, que a oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje.

## Palabras clave autor

Formación de profesores, percepción de estudiantes, educación básica, enseñanza de lenguaje.

## Palabras clave descriptor

Formación de maestros, educación primaria, formación de docentes de primaria, lenguaje y educación.

## Transferencia a la práctica

Del estudio se deduce la necesidad de fortalecer una formación más orientada al conocimiento práctico. Esto no significa necesariamente incrementar las prácticas en las escuelas ni tampoco disminuir la formación disciplinaria de los futuros profesores o profesoras. Más bien se trata de establecer —en los distintos cursos de formación— conexiones concretas entre los contenidos disciplinarios y las didácticas específicas, que tengan sentido para su futura labor como docentes.

Así mismo, consideramos esencial ampliar las oportunidades de formación en tópicos con muy baja presencia en las mallas curriculares estudiadas, como son la oralidad, el conocimiento de la lengua (morfosintaxis, léxico y ortografía) y los problemas de aprendizaje en lenguaje.

Dada la percepción positiva de los estudiantes sobre su preparación para ser profesores, recomendamos el diseño de políticas de inducción, de modo que esta percepción no se vea frustrada, como lo muestran los altos índices de abandono, durante los primeros años de profesión.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Sotomayor-Echenique, C.; Coloma-Tirapegui, C. J.; Parodi-Sweis, G.; Ibáñez-Orellana, R.; Cavada-Hrepich, P. & Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392.

### Key words author

Teacher Training, Perception of Students, Primary Education, Teaching of Language.

### Key words plus

Teacher Education, Education Primary, Primary Teacher Training, Language and Education.

### Abstract

This study was carried out with the aim to describe the perceptions of students at Pedagogy in Primary Education programs about the training they received in the field of language and how prepared they feel to teach in this area. A survey was held among 276 alumni of eight universities in Chile. The results show that the students assess their training positively and that they value the practical aspects of training more than the theoretical parts. They perceive that more importance is given to reading and writing than to oral aspects, literature, grammar and learning problems.

### Transference to practice

This study suggests that there is a need to direct teacher training towards practical knowledge. This does not mean that the number of internships at schools should be incremented, or that the disciplinary education of future teachers should be diminished. Instead, concrete connections between disciplinary contents and didactics should be established at teacher training courses, in such a way that they become relevant for the future teaching activities of the students.

We believe that it is paramount to widen the opportunities to receive training in topics with very little presence in the curricula we studied, such as oral skills, language (syntax forms, vocabulary, and spelling) and language-related learning problems.

Given the positive perception of the students about their preparedness to be teachers, we recommend that induction policies be designed in order to prevent that the positive perception turns into frustration, as suggested by the high levels of abandonment of the profession in the first years.

### Mots clés auteur

Formation des enseignants, perceptions des étudiants, éducation basique, enseignement du langage.

### Mots clés descripteur

Formation des enseignants, l'enseignement primaire, formation des enseignants du primaire, langue et l'éducation.

### Résumé

La recherche a eu en tant qu'objectif connaître la perception des étudiants de Péda-gogie en Education Basique par rapport à leur formation dans le domaine du langage et le degré de préparation qu'ils ont pour apprendre dans ce domaine. On a produit et appliqué un questionnaire à 276 diplômés de huit universités chiliennes. Les résultats montrent que les étudiants ont apprécié positivement leur formation et ils donnent une importance majeure à la formation pratique qu'à la formation théorique. Ils aperçoivent qu'on a donné plus importance et profondeur à la lecture et l'écriture, qu'à l'oralité, la littérature, la grammaire et les problèmes d'apprentissage.

### Transfert à la pratique

De l'étude on déduit le besoin de renforcer une formation plus orientée à la connaissance pratique. Cela ne signifie ni augmenter les pratiques dans les écoles ni diminuer la formation disciplinaire des futurs enseignants. Il s'agit plutôt d'établir —dans les différents cours de formation— les connexions concrètes entre les contenus disciplinaires et les didactiques spécifiques, qui aient du sens pour sa future formation en tant qu'enseignants.

De même, on considère essentielle élargir les opportunités de formation dans les sujets avec une basse présence dans les mailles curriculaires étudiées, de la même manière que l'oralité, la connaissance de la langue (la morphosyntaxe, le lexique et l'orthographe) et les problèmes d'apprentissage du langage.

Etant-donné la perception positive des étudiants par rapport à son entraînement dans le rôle d'être enseignantes, on conseille le dessein de politiques d'orientation, ainsi cette perception ne sera pas frustrée, tel que les indiquent les hauts taux d'abandon, pendant les premières années de profession.

### Palavras-chave autor

Formação de professores, percepção de estudantes, educação básica, ensino de linguagem.

### Palavras-chave descritor

Formação de professores, ensino fundamental, formação de professores primários, linguagem e educação.

### Resumo

A pesquisa teve como objetivo conhecer a percepção dos estudantes de Pedagogia — Educação Básica sobre a formação recebida na área de linguagem e o grau de preparação que percebem para ensinar nesta área. Desenhou-se e aplicou-se um questionário respondido por 276 ex-alunos de oito universidades chilenas. Os resultados mostram que os estudantes têm uma avaliação positiva sobre a formação recebida e dão maior importância à formação prática do que à teórica. Percebem que foi atribuída mais relevância e profundidade à leitura e à escrita, que à oralidade, à literatura, à gramática e aos problemas de aprendizagem.

### Transferência à prática

Do presente estudo se deduz a necessidade de fortalecer uma formação mais orientada ao conhecimento prático. Isto não significa necessariamente que se deva incrementar as práticas nas escolas nem diminuir a formação disciplinar dos futuros professores ou professoras. Trata-se de estabelecer — nos diferentes cursos de formação — conexões concretas entre os conteúdos disciplinares e as didáticas específicas, a fim de que tenham sentido em seu futuro trabalho como docentes.

Também consideramos essencial ampliar as oportunidades de formação em tópicos com baixa presença nas malhas curriculares estudadas, como são a oralidade, o conhecimento da língua (morfossintaxe, léxico e ortografia) e os problemas de aprendizagem em linguagem.

Dada a percepção positiva dos estudantes sobre sua preparação para ser professores, recomendamos o desenho de políticas de indução, de maneira que esta percepção não se veja frustrada, como mostram os altos índices de abandono, durante os primeiros anos de profissão.

## Introducción

La investigación que se presenta aborda la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de los estudiantes que cursan estudios de Pedagogía en Educación General Básica en su último año. Específicamente, se estudia la percepción que tienen sobre su formación en el área de lengua materna. Para ello, el trabajo considera dos aspectos: la percepción de los alumnos sobre los contenidos de la formación que han recibido y la autopercepción de su capacidad para ejercer la enseñanza en esta área. En cuanto a la percepción sobre los contenidos, se analiza la importancia que la malla curricular otorga a los conocimientos disciplinares, las didácticas específicas y las estrategias de evaluación en lenguaje. Con respecto a su autopercepción, se analizan el dominio y la preparación en contenidos disciplinares, didácticas específicas y estrategias de evaluación. También se indaga cuán preparados se sienten para implementar estrategias específicas de enseñanza de la lengua materna.

La formación de los profesores de Educación Básica ha sido motivo de controversia en el último tiempo en Chile. Algunos de los aspectos en discusión son su rápida masificación, la baja selectividad de los alumnos que ingresan a estudiar Pedagogía en Educación Básica y la calidad de la formación, en particular, la insuficiente preparación disciplinaria, dado que el título profesional es de profesor generalista.

Durante el período 2000-2008, la cantidad de programas que titulan para ejercer como profesor de Educación Básica aumentó de 249 a 738 y la matrícula se incrementó de 35.000 a 92.000 alumnos. Por otra parte, el mayor número de estudiantes de pedagogía se concentró en instituciones formadoras de escasa (alumnos con menos de 550 puntos en la PSU<sup>1</sup>) o nula selectividad (Cox, Meckes & Bascopé, 2010).<sup>2</sup> Por ejemplo, en 2008 el 84,6% de la matrícula en Pedagogía en Educación General Básica corresponde a instituciones de baja o nula selectividad, tanto públicas como privadas (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación, CEPPE, 2011).

En cuanto a la calidad de la formación recibida, uno de los indicadores con que se cuenta actualmente son los resultados de las pruebas Inicia.<sup>3</sup> Con respecto a las pruebas de conocimientos disciplinarios aplicadas en 2010, los egresados contestaron en promedio 51% de respuestas correctas (Gobierno de Chile, 2010).

Un estudio que analiza el aporte a los aprendizajes de los futuros profesores en programas de formación inicial docente es el realizado por Tito Larrondo, Marcela Lara, Claudio Figueroa, María J. Rojas y Alberto Caro (2007) en que se hace un seguimiento del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, FFID.<sup>4</sup> La investigación consistió en

1 La mayoría de las universidades chilenas cuenta con un sistema de admisión que consiste en la aplicación de una Prueba de Selección Universitaria (PSU), que mide el currículo de la enseñanza secundaria. Un puntaje igual o inferior a 550 puntos corresponde a un rendimiento medio bajo, que no permitiría ingresar a universidades de alta exigencia académica.

2 El estudio citado clasificó los programas de formación docente de educación básica, con el promedio de la prueba de selección universitaria (PSU) de los años 2005, 2007 y 2008, y luego ponderó este puntaje por el número de matriculados de cada programa, para obtener de este modo un indicador de selectividad por institución.

3 Pruebas de conocimiento disciplinar y pedagógico en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciencias sociales para egresados de pedagogía en Educación Parvularia, Educación General Básica (primaria) y Educación Media (secundaria) aplicadas por el Ministerio de Educación de Chile desde 2008.

4 Programa implementado por el Ministerio de Educación de Chile entre 1996 y 2001 que otorgó fondos a 17 universidades para realizar innovaciones en el ámbito curricular, de infraestructura y de desarrollo profesional de sus académicos.

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación se deriva del proyecto *La formación de profesores y profesoras de Educación General Básica en el área de Lenguaje y Comunicación: hacia un perfil de su formación disciplinar* (Proyecto N°19/2009 CIE-05 PIA-CONICYT). En este se recogen las percepciones de los estudiantes de Pedagogía General Básica, en su último año, respecto de su formación en Lenguaje y Comunicación. El estudio espera contribuir a comprender mejor los procesos y los requerimientos de la formación inicial docente en el contexto de la discusión actual sobre políticas para el desarrollo profesional de profesores en Chile.

aplicar una prueba inicial de habilidades básicas (lenguaje y matemáticas) a los estudiantes de las universidades que participaron en ese programa en 2002. Al evaluar con el mismo instrumento a los estudiantes en 2006 y 2007, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades lingüísticas ni en las habilidades matemáticas, lo que sugiere que la formación en cuestión no agregaba nuevo aprendizaje, al menos en estas áreas.

El fenómeno de la precaria calidad de la formación inicial docente podría estar asociado a la débil preparación disciplinaria de los futuros profesores de Educación General Básica. Esto es corroborado por una revisión de los programas formativos de estas carreras en el área de matemáticas, realizado por Leonor Varas, Patricio Luis Felmer, Gracia Gálvez, Renato Lewin, Claudio Martínez, Silvana Navarro, Andrés Ortiz y Gloria Schwarze (2008) y por otra investigación análoga desarrollada por Carmen Sotomayor, Giovanni Parodi, Carmen Julia Coloma, Romualdo Ibáñez y Paula Cavada (2011) en el área de lenguaje. Ambos estudios encuentran una muy baja presencia de cursos específicos de estas disciplinas, tanto en sus contenidos como en sus didácticas.

Algunas estrategias para mejorar de manera progresiva la formación inicial docente están siendo implementadas en la actualidad por las políticas educativas y por las propias instituciones formadoras de maestros. Por ejemplo, se han elaborado estándares orientadores de la formación de profesores (Chile, Ministerio de Educación, 2011) y las universidades con financiamiento público han fijado puntajes mínimos de ingreso. No obstante, se desconoce cuál es la percepción de los estudiantes de pedagogía sobre la formación recibida, los aspectos que ellos consideran mejor o peor logrados y cuán preparados se sienten para ejercer su profesión.

Este aspecto es fundamental, ya que existe evidencia de que la percepción de autoeficacia de los futuros profesores incide sobre su desempeño profesional. Más específicamente, la percepción de la propia capacidad influye en el tipo de acciones que un profesor emprende en su quehacer pedagógico (Bandura, 2003; Woolfolk & Burke, 2005). Por lo anterior, las instituciones deberían también considerar las percepciones de sus alumnos para evaluar la formación que entregan, en particular, las oportunidades de aprendizaje otorgadas en sus mallas curriculares.

En este contexto y por la importancia que este conocimiento tiene en la Educación Básica, el presente estudio se ha centrado en la percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación en el área de lenguaje. En el caso de Chile, esta asignatura busca desarrollar las habilidades comunicativas de los escolares, en especial, de la lectura y escritura. Una enseñanza de calidad en esta área es de suma importancia para los futuros profesores, porque incide de modo decisivo en la enseñanza de la totalidad del currículo escolar.

Los objetivos de la investigación son conocer: a) la percepción de los estudiantes de Pedagogía de Educación General Básica sobre su formación en lenguaje y b) el grado de preparación que perciben tener para enseñar en esta área. En especial, interesa la percepción que tienen sobre la presencia y profundidad con que se abordaron los contenidos disciplinarios referidos a lectura, escritura, oralidad, manejo de la lengua, literatura y problemas de aprendizaje en lenguaje, por ser estos los tópicos fundamentales del área curricular en estudio.

## Marco de referencia

La perspectiva de los estudiantes sobre sus procesos de formación es de interés, tanto por la importancia de sus opiniones para el mejoramiento

de los procesos, como por las relaciones entre la formación inicial, el ejercicio docente y la construcción de la identidad profesional. Como plantean Anita Woolfolk y Rhonda Burke (2005), a lo largo de su experiencia formativa, los estudiantes van conformando un juicio sobre la educación recibida, que refiere tanto a aspectos específicos del proceso, como al conjunto de la experiencia. Al mismo tiempo que construyen este juicio, los estudiantes van conformando una percepción de su propia capacidad para ejercer la docencia. Así, durante la formación, no solo se comunica un conjunto de conocimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que constituyen su saber profesional distintivo (Shulman, 1987), sino que se construye un sentimiento de confianza sobre las propias competencias para desenvolverse en la docencia, en el que incide la percepción sobre la formación recibida (Woolfolk & Burke, 2005).

Albert Bandura (1977, 1993) acuñó el concepto *autoeficacia* para referirse a la percepción que tienen los sujetos sobre su propia capacidad de acción. Esta percepción corresponde a un sentimiento de confianza para ejecutar determinadas tareas y lograr ciertos resultados. En investigaciones sobre profesores, la autoeficacia se ha definido como la percepción de los docentes sobre su capacidad para lograr resultados de aprendizaje (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008).

La autoeficacia también se ha entendido como una creencia orientada hacia el futuro, acerca del nivel de competencia que una persona espera mostrar en una situación dada y no a su desempeño real (Woolfolk & Burke, 2005). Esta percepción, no obstante, afecta la acción del individuo, los esfuerzos que realiza y sus aspiraciones. Albert Bandura (2003) muestra que la percepción de autoeficacia es altamente predictiva de las metas que las personas se fijan y de los logros que ellas obtienen. Los profesores con un fuerte sentido de autoeficacia tienden a mostrar mejores niveles de planificación, organización y entusiasmo (Woolfolk & Burke, 2005). A partir de esta perspectiva, es posible señalar que la percepción de eficacia puede entenderse como un componente de la identidad que construye el individuo sobre sí mismo como profesional y que se relaciona con su satisfacción o insatisfacción en el cumplimiento de su misión y tarea como docente (Sotomayor, 2012).

La autoeficacia no es un rasgo natural del individuo, sino que es un sistema activo y aprendido de creencias que se sostienen en contextos determinados; por lo tanto, puede cambiar en el tiempo y variar en relación con las situaciones y las tareas específicas (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008). De acuerdo con los estudios de Albert Bandura (2003), las experiencias de logro y las experiencias vicarias o de modelaje son determinantes en el desarrollo de la percepción de autoeficacia. Las experiencias de logro le muestran a la persona que cuenta con recursos propios para realizar una tarea y, además, que puede movilizarlos para enfrentar situaciones específicas de manera efectiva. Las experiencias vicarias le permiten reconocer sus propias capacidades, a partir de la observación de las realizaciones de otros.

En el caso de los profesores, se plantea que la percepción de autoeficacia se forma tempranamente en la carrera profesional, ya que una de las influencias más poderosas en su desarrollo como docentes son las experiencias que tienen durante su proceso de formación inicial y en su primer año de inducción. Los profesores novicios que poseen un alto sentido de eficacia experimentan menos estrés y reaccionan más positivamente frente a la enseñanza. Así mismo, tienen una visión más favorable de su formación profesional y son más optimistas respecto a su permanencia en la docencia. Por el contrario, aquellos con una percepción de autoeficacia menor

poseen una visión más crítica de su formación y son más pesimistas sobre su futuro en la docencia (Woolfolk & Burke, 2005).

Las investigaciones acerca de la percepción de los estudiantes sobre su formación son diversas, ya que se refieren a procesos formativos muy disímiles. No obstante, ciertas nociones se van ratificando en estos estudios (Appleton, 1992; Coady, 2010; Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba, 2006; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell, Kerr, Chambers, Tomlinson & Roper, 2006; Laursen, 2007).

En Inglaterra, Tina Hascher, Yves Cocard y Peter Moser (2004) encuentran que los estudiantes de pedagogía valoran principalmente los conocimientos prácticos, lo que interpretan como una visión reduccionista de estos. En Dinamarca, Per F. Laursen (2007) corrobora lo que plantean Hascher, Cocard y Moser (2004), ya que concluye que los estudiantes de profesorado aprecian fundamentalmente la formación práctica y en segundo orden, la formación disciplinaria. No obstante, este autor va más allá y se interroga por el concepto de los estudiantes sobre teoría y práctica. Concluye que para los alumnos, la teoría está referida a todo conocimiento externo, mientras la práctica corresponde al conocimiento generado por ellos mismos mediante la experiencia.

Christopher Day, Gordon Stobart, Pam Sammons, Alison Kington, Qing Gu, Rebecca Smees & Tajmid Mujtaba (2006), que investigan en Inglaterra la formación inicial como parte del ciclo de vida del profesor, también observan que los estudiantes de pedagogía estiman de manera secundaria su formación disciplinaria. Entre los distintos aspectos que surgen de este trabajo, se destaca que el 68% de los participantes plantea que su motivación para ser profesor es trabajar con los niños y producir una diferencia en ellos. El interés por una disciplina solo es mencionado por los profesores de educación secundaria, aunque tampoco la reconocen como su motivación principal (32%).

Andrew J. Hobson, Angi Malderez, Louise Tracey, Marina-Stefania Giannakaki, Godfrey Pell, K. Kerr, Gary Chambers, Peter Tomlinson y Tom Roper (2006) comparan las percepciones de profesores ingleses en relación con las fortalezas y debilidades de su formación. Las principales fortalezas identificadas son el conocimiento de la materia, el manejo de la clase y la planificación; mientras que las debilidades son la enseñanza para un nivel específico, la evaluación y diferenciación de los alumnos, y la adaptación a diferentes contextos. Sorprende encontrar que también se identifica como una debilidad el conocimiento de la materia. Del estudio se desprende que las percepciones sobre la formación en el conocimiento disciplinario son contradictorias, ya que es considerada por unos como fortaleza y por otros, como debilidad. También se concluye que a los docentes les preocupa más el carácter relacional de la enseñanza —es decir, la interacción con los estudiantes— que los contenidos disciplinarios. Por ello, tanto los profesores de educación primaria como de secundaria valoran que su formación los prepare para sostener esta relación, más que en las disciplinas a enseñar. Finalmente, encuentran que el 97% de los profesores es muy positivo sobre su proceso formativo. Además, todos los estudiantes creen haber elegido la mejor opción de formación, por lo que la volverían a escoger.

Sin embargo, esta apreciación sobre su preparación disciplinaria no debe interpretarse como una despreocupación por este aspecto, como lo evidencia Lisa Coady (2010) en una investigación con estudiantes de la universidad de Limerick en Irlanda. Se destaca en sus resultados que cuando los estudiantes hablan de su formación en términos generales, expresan

confianza. Por el contrario, cuando aluden a su preparación en las áreas específicas del currículo, se sienten inseguros y débiles.

Por su parte, Ken Appleton (1992), en Australia, analiza la relación entre cursos disciplinarios y la confianza de los estudiantes en el caso de ciencias. Sus resultados sugieren que la seguridad y la comprensión de los conceptos científicos aumentan cuando estas asignaturas abordan aspectos vinculados con la enseñanza de la ciencia en el aula, como la equidad de género, el constructivismo o la naturaleza del conocimiento científico.

Esta disociación percibida por los estudiantes entre conocimientos disciplinarios y prácticos podría explicarse por un insuficiente desarrollo teórico acerca del tipo de conocimientos en el que debe formarse el futuro profesor. Estudios sobre esta problemática sugieren que su capacidad profesional estaría ligada al aprendizaje y el dominio de diversos tipos de conocimientos, los que deben integrarse. Ellos se construyen en la formación inicial de los profesores, pero también a lo largo de la vida profesional, mediante el intercambio con colegas, las interacciones con sus estudiantes y las diversas iniciativas de desarrollo profesional (Sotomayor, 2012).

En síntesis, la percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación es un aspecto que impactará en su desempeño profesional. En cuanto a su formación, la evidencia muestra que los futuros profesores valoran los conocimientos prácticos sobre los disciplinarios. No obstante, cuando se les consulta por contenidos disciplinarios del currículo escolar, se sienten menos preparados y ello les preocupa.

## Metodología

El estudio que se presenta es descriptivo transversal, dado que el fenómeno estudiado no se manipula y su evaluación se efectúa en un momento determinado (Hernández, Fernández & Baptista, 1991). En efecto, se evalúa la percepción de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica sobre su formación en lenguaje y el grado de preparación que perciben tener para enseñar en esta área curricular, en un tiempo acotado.

### Instrumento

Se elaboró un cuestionario cuyo objetivo fue indagar en las percepciones de los estudiantes de último año de Educación General Básica respecto de su formación inicial docente en el área de lenguaje y comunicación.

La construcción del cuestionario tuvo como base la conceptualización que realiza Lee S. Shulman (1987) sobre los tipos de conocimientos necesarios para

desempeñar la profesión docente. El autor distingue tres tipos: *conocimiento del contenido* (supuestos, definiciones, conceptos y procedimientos que deben ser enseñados); *conocimiento pedagógico del contenido* (formas de presentación de ideas, analogías, ejemplos y explicaciones sobre un tema, concepciones y experiencias de los alumnos al aprender un contenido específico); y *conocimiento del currículo*.

El instrumento indagó acerca de la percepción de los futuros profesores sobre la presencia y grado de profundidad con que se trataron contenidos disciplinarios, de didáctica específica y del currículo escolar en el área de lenguaje. También se les preguntó por su autopercepción del dominio y su preparación para la enseñanza en estos mismos contenidos.

El cuestionario consideró los tópicos de lectura, escritura, comunicación oral, literatura, manejo de la lengua y problemas del lenguaje, ya que estos son fundamentales en el campo de la disciplina en estudio y están presentes en el currículo escolar. Además, porque son prácticamente los mismos que se han incorporado en los *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*,<sup>5</sup> divulgados por el Ministerio de Educación de Chile (2011), en que se presentan los contenidos disciplinarios y pedagógicos que los estudiantes debieran conocer al finalizar su formación.

Con base en estos criterios, se definieron las áreas temáticas del cuestionario que luego se transformaron en preguntas. Estas fueron sometidas a sucesivas revisiones por parte del equipo de investigación. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo de 10 estudiantes egresados de la carrera de Lenguaje y Comunicación, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a fin de evaluar el instrumento en términos formales y respecto de la pertinencia de las preguntas y subpreguntas. Se les solicitó realizar comentarios en una hoja aparte. La información recolectada permitió revisar y redefinir las áreas temáticas consultadas y ajustar la redacción y el léxico utilizado en los distintos ítems. También se eliminaron algunas preguntas y subpreguntas, porque resultaron repetitivas o poco comprensibles para los estudiantes.

El cuestionario se compone de doce preguntas cerradas. Estas tienen entre 7 y 19 ítems, cada uno de los cuales se presenta en una escala Likert que puede ir en un rango de cinco o de diez preferencias. Sin embargo, por el interés de los resultados obtenidos y el foco del

5 Se trata de estándares disciplinarios para la enseñanza elaborados y revisados por un amplio número de universidades chilenas que constituirán la base de las pruebas Inicia. Tales pruebas evaluarán los conocimientos disciplinarios y de didáctica específica de los egresados de pedagogía en el país. Actualmente, estas pruebas tienen un carácter voluntario; sin embargo, se espera que lleguen a ser obligatorias y habilitantes para ejercer la enseñanza escolar.

estudio, solo se reportan cinco preguntas, las cuales se presentan en una escala de 1 a 10.

Tales preguntas abordaron estos aspectos:

- Importancia que se otorgó en la malla curricular a los siguientes tópicos: contenidos disciplinarios de lenguaje, didáctica del lenguaje (esto mismo se consulta para matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), contenidos pedagógicos generales, psicología del aprendizaje/desarrollo, necesidades educativas especiales, sociología de la educación, prácticas pedagógicas (pregunta 1).
- Profundidad con que se trabajaron los siguientes tópicos en el área específica de lenguaje: currículo nacional, contenidos disciplinarios, didáctica para la enseñanza, estrategias pedagógicas generales (planificación y recursos de aprendizaje), estrategias de evaluación y problemas del aprendizaje (pregunta 2).
- Grado de presencia en la malla de los siguientes tópicos específicos de lenguaje: teorías/modelos de la comunicación oral, didáctica de la comunicación oral, estrategias de evaluación de la comunicación oral (se sigue el mismo patrón para lectura, escritura, manejo de la lengua y literatura); uso de TIC y medios de comunicación para la enseñanza del lenguaje; análisis y elaboración de recursos de aprendizaje; problemas de aprendizaje y planificación curricular (pregunta 3).
- Grado de dominio que creen tener los estudiantes sobre los siguientes tópicos en el área específica de lenguaje: currículo nacional, contenidos disciplinarios, didáctica para la enseñanza, estrategias pedagógicas generales (planificación y recursos de aprendizaje), estrategias de evaluación, problemas del aprendizaje y habilidades lingüísticas propias (pregunta 4).
- Grado de preparación percibida para realizar en el área específica de lenguaje lo siguiente: enseñar estrategias de comunicación oral; enseñar lectura y escritura inicial; desarrollar el manejo del léxico; desarrollar el manejo de la lengua formal; enseñar estrategias de comprensión lectora y producción escrita, detectar trastornos de aprendizaje; evaluar el progreso de los aprendizajes en oralidad, lectura y escritura; motivar la lectura y la producción escrita; abordar la diversidad en la sala de clase (pregunta 5).

Por último, la confiabilidad del cuestionario se analizó utilizando el cálculo índice Alfa de Cronbach tanto de manera general, como por cada pregunta. En cuanto a la confiabilidad general, se analizó la consistencia interna de los ítems utilizados en este trabajo (correspondientes a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5). Con respecto a la confiabilidad de las preguntas, se consideró la totalidad de los ítems que constituyen cada interrogante. Este análisis permitió obtener los siguientes índices: 0,99 (cuestionario general), 0,92 (pregunta 1), 0,95 (pregunta 2), 0,98 (pregunta 3), 0,96 (pregunta 4) y 0,96 (pregunta 5). A partir de los resultados expuestos, es posible concluir que la encuesta presenta una alta consistencia interna en todos los aspectos analizados.

### *Sujetos*

Se invitó a responder el cuestionario a todos los estudiantes de último año de carrera en 2009. Ellos se seleccionaron de una muestra representativa de veinte centros de formación en Educación General Básica en Chile. La muestra se elaboró en un estudio anterior (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011), cuya representatividad se determinó utilizando un procedimiento de muestreo estratificado. Este consideró los criterios de: a) fuente de financiamiento y b) condición de universidad o instituto. El error muestral establecido fue de  $\pm 0,05$  y el nivel de confianza fue del 90%.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima, y el cuestionario pudo ser respondido en formato *online* o impreso. Para las respuestas *online*, se solicitó la colaboración de los jefes de carrera de las universidades involucradas y se les envió un correo electrónico a los estudiantes. En los casos en que esto no fue posible, un miembro del equipo de investigación aplicó directamente los cuestionarios en formato impreso.

Estudiantes de nueve universidades respondieron el cuestionario, aunque una de estas instituciones fue excluida del análisis, debido a que el número de respuestas fue extremadamente escaso. Las universidades participantes son públicas y privadas, cuatro de ellas están ubicadas en la capital y las restantes, en distintas regiones del país.

Los participantes fueron 276 estudiantes, la mayoría de los cuales corresponde a mujeres (86%), lo que es equivalente a la matrícula en las carreras de pedagogía en Chile, y sus edades varían entre 21 y 24 años. En cuanto a la dependencia de los colegios en que cursaron sus estudios secundarios, esta se distribuye entre colegios municipales (48%), particulares subvencionados (41%) y particulares pagados (10%), muy cerca de la distribución nacional de la matrícula escolar.



### Análisis

En primer lugar, se codificaron los puntajes obtenidos por cada alumno. Luego, se obtuvo un promedio de las valoraciones de los estudiantes para cada uno de los ítems de las preguntas analizadas. Enseguida, se clasificaron estos promedios en orden decreciente con el propósito de visualizar los ítems de mayor a menor valoración por parte de los estudiantes. El propósito de este análisis fue identificar las fortalezas y debilidades percibidas tanto de los contenidos de la formación, como del dominio y preparación para la enseñanza en el área.

Por último, se agruparon los puntajes de las preguntas en dos dimensiones: *Percepción* (preguntas 1, 2 y 3) y *Autopercepción* (preguntas 4 y 5). *Percepción* se refiere a la valoración que los estudiantes realizaron sobre las mallas formativas y *Autopercepción*, a la valoración que efectuaron sobre su propio dominio y preparación para la enseñanza en lenguaje. Se realizó un análisis de varianza mixto 2 (*Percepción/Autopercepción*) x 8 (*Universidad*) para observar si había diferencias significativas entre ambas dimensiones y si esta variaba según la institución. La dimensión *Percepción/Autopercepción* fue la variable intrasujetos y la *Universidad*, la variable intersujetos.

## Resultados

### *Percepción de las mallas curriculares*

Primeramente, se preguntó a los estudiantes por la importancia que se dio en las mallas curriculares a distintos tópicos de la formación, incluyendo entre estos los contenidos disciplinarios y la didáctica del lenguaje. Puede observarse en la tabla 1 que los estudiantes perciben que se da más importancia a las prácticas pedagógicas en general y menos importancia a los tópicos relacionados con necesidades educativas especiales y sociología de la educación. Con una valoración intermedia ubican la didáctica y los contenidos disciplinares de lenguaje, entre los tópicos de matemáticas y ciencias naturales.

Tabla 1  
*Importancia dada a los siguientes tópicos de la formación*

Contenido	No.	Media (escala 1 a 10)	Desviación típica
Prácticas pedagógicas	271	8,83	1,78
Psicología del desarrollo/aprendizaje	273	7,59	2,03
Contenidos pedagógicos generales	272	7,57	1,92
Didáctica de las matemáticas	268	7,25	2,36
Contenidos disciplinares de matemáticas	271	6,82	2,28
Didáctica de lenguaje y comunicación	271	6,77	2,47
Contenidos disciplinares de lenguaje y comunicación	274	6,45	2,32
Didáctica de las ciencias naturales	272	6,24	2,51
Contenidos disciplinares de las ciencias naturales	272	6,07	2,44
Didáctica de las ciencias sociales	274	5,94	2,67
Contenidos disciplinares de las ciencias sociales	271	5,89	2,63
Desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes	268	5,87	2,57
Necesidades educativas especiales	271	5,75	2,55
Sociología de la educación	273	5,63	2,72

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la encuesta *Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de su formación en lenguaje y comunicación*

Luego, se les consultó acerca del grado de profundidad con que se trabajaron ciertos tópicos específicos del área de lenguaje y comunicación. Se encontró que todos ellos se ubican alrededor del punto 6 de la escala Likert, aunque se percibió que las estrategias pedagógicas generales y la didáctica para la enseñanza del lenguaje y la comunicación fueron tratadas con mayor profundidad. El tópico problemas de aprendizaje de lenguaje y comunicación obtuvo una ubicación inferior. Los resultados comentados se observan en la tabla 2.

Tabla 2

*Profundidad de los tópicos de lenguaje y comunicación*

Contenido	No.	Promedio (escala 1 a 10)	Desviación típica
Estrategias pedagógicas generales aplicadas al área (planificación, recursos de aprendizaje, etc.)	263	6,54	2,44
Habilidades lingüísticas propias	266	5,97	2,57
Didáctica para la enseñanza de lenguaje y comunicación	263	6,42	2,42
Contenidos disciplinares de lenguaje y comunicación	269	6,13	2,42
Problemas de aprendizaje de lenguaje y comunicación	265	5,18	2,57
Currículo nacional en lenguaje y comunicación	269	5,95	2,38
Estrategias de evaluación en lenguaje y comunicación	264	5,88	2,60

*Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la encuesta Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de su formación en lenguaje y comunicación*

Posteriormente, se preguntó a los alumnos sobre la presencia de algunos tópicos específicos de lenguaje y comunicación en los cursos de esta área. En la tabla 3 se presentan solo los contenidos disciplinares; en la tabla 4 se exponen los referidos a las didácticas y evaluación. Respecto de los contenidos disciplinares, se encontró que lo más presente es la lectura y luego la escritura; le siguen literatura, manejo de la lengua (morfosintaxis, léxico y ortografía) y comunicación oral. Los menos presentes son los tópicos relacionados con los problemas de aprendizaje en lenguaje.

Tabla 3

*Grado de presencia de los siguientes tópicos (contenidos disciplinares de lenguaje)*

Contenido	No.	Promedio (escala 1 a 10)	Desviación típica
Lectura	270	6,16	2,67
Escritura	269	5,98	2,76
Literatura	264	5,91	2,87
Manejo de la lengua	272	5,90	2,67
Comunicación oral	269	5,46	2,58
Problemas de aprendizaje en lenguaje y comunicación	256	5,11	2,70

*Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la encuesta Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de su formación en lenguaje y comunicación*

Del análisis de los datos de la tabla 4, se puede inferir que las didácticas de mayor presencia son las de comunicación escrita (lectura y escritura); luego, las estrategias de evaluación en estas mismas habilidades y, posteriormente, las didácticas en manejo de la lengua, comunicación oral y literatura. Una menor presencia de las estrategias de evaluación en manejo de la lengua y en literatura es percibida por los encuestados.

Tabla 4  
 Grado de presencia de los siguientes tópicos (didáctica y evaluación del lenguaje)

Contenido	No.	Promedio (escala 1 a 10)	Desviación típica
Didáctica de la escritura	273	6,11	2,72
Didáctica de la lectura	266	6,05	2,71
Estrategias de evaluación en lectura	267	5,86	2,74
Estrategias de evaluación en escritura	267	5,84	2,72
Didáctica del manejo de la lengua	265	5,60	2,68
Didáctica de la comunicación oral	266	5,55	2,50
Utilización de TIC y medios de comunicación	246	5,50	2,97
Estrategias de evaluación en comunicación oral	266	5,42	2,65
Didáctica de la literatura	258	5,41	2,87
Estrategias de evaluación en manejo de la lengua	265	5,36	2,69
Estrategias de evaluación en literatura	255	5,23	2,84

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la encuesta Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de su formación en lenguaje y comunicación

#### *Autopercepción de su capacidad en lenguaje y comunicación*

Se les preguntó a los sujetos acerca del nivel de dominio percibido en ciertos tópicos del área de lenguaje y comunicación. La tabla 5 muestra promedios homogéneos que se ubican en torno al punto 6 de la escala Likert. Las estrategias de evaluación que se valoran con una menor puntuación constituyen la excepción.

Tabla 5  
 Dominio en los tópicos de lenguaje y comunicación

Contenido	No.	Promedio (escala 1 a 10)	Desviación típica
Estrategias pedagógicas generales aplicadas al área (planificación, recursos de aprendizaje, etc.)	276	6,64	2,43
Didáctica para la enseñanza de lenguaje y comunicación	275	6,40	2,44
Habilidades lingüísticas propias	46	6,22	2,43
Contenidos disciplinares de lenguaje y comunicación	276	6,14	2,35
Problemas de aprendizaje de lenguaje y comunicación	276	6,08	2,48
Currículo nacional en lenguaje y comunicación	274	6,07	2,40
Estrategias de evaluación en lenguaje y comunicación	276	5,21	2,47

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la encuesta Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de su formación en lenguaje y comunicación

Al preguntárseles cuán preparados se sienten para realizar una serie de estrategias específicas para la enseñanza del lenguaje, se encontraron promedios bastante homogéneos, siendo la motivación a la lectura y escritura y la enseñanza de estrategias de comprensión lectora las actividades en las que los encuestados se sienten más preparados. Por el contrario, se consideran menos habilitados para enseñar la lectura y escritura inicial y menos aún para abordar problemas específicos o trastornos del lenguaje. En la tabla 6 se ilustran estos resultados.

Tabla 6  
*Preparación en estrategias específicas de lenguaje y comunicación*

Contenido	No.	Promedio (escala 1 a 10)	Desviación típica
Motivar la lectura y producción escrita	271	6,89	2,45
Enseñar estrategias de comprensión lectora	269	6,80	2,51
Abordar la diversidad en la sala de clases (nivel y estilo de aprendizaje)	269	6,75	2,41
Enseñar estrategias de comunicación oral (escuchar, hablar, interactuar)	270	6,74	2,31
Enseñar estrategias de producción escrita	268	6,65	2,38
Desarrollar manejo de léxico cada vez más variado y preciso	271	6,56	2,37
Evaluar el progreso de los aprendizajes en comunicación oral, lectura y escritura	271	6,44	2,41
Desarrollar el manejo progresivo de la lengua formal (morfosintaxis y ortografía)	271	6,44	2,38
Enseñar la lectura y escritura en los primeros años	269	6,32	2,75
Detectar trastornos del lenguaje y saber cómo y a quién derivarlos	271	5,61	2,60

*Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la encuesta Percepciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de su formación en lenguaje y comunicación*

Finalmente, se comparó la *Percepción* de los estudiantes sobre los contenidos disciplinarios, didácticos y de evaluación en lenguaje presentes en las mallas de formación con su *Autopercepción* sobre el dominio y preparación en estos mismos tópicos. La aplicación de la prueba Anova mostró que había diferencias significativas entre estos ámbitos para el conjunto de los estudiantes. Estos juzgaron en mejores términos su dominio y preparación (*Autopercepción*), que la formación recibida (*Percepción*)  $F(1,7) = 15,31, p < .000$ .

### Discusión de resultados

En primer término, los resultados muestran que tanto la percepción de las mallas de formación, como la autopercepción de los estudiantes sobre su capacidad para enseñar lenguaje y comunicación tienden a ser positivas. Lo anterior se expresa en que en todos los ítems, los alumnos, en promedio, ubicaron sobre 5 sus preferencias en la escala. Este hallazgo es consistente con lo encontrado por Andrew J. Hobson, Angi Malde-rez, Louise Tracey, Marina-Stefania Giannakaki, Godfrey Pell, K. Kerr, Gary Chambers, Peter Tomlinson y Tom Roper (2006), quienes destacan que los profesores valoran positivamente su proceso de formación y piensan que

eligieron bien su carrera profesional. Además, los datos obtenidos sugieren una percepción de autoeficacia positiva lo que, según Albert Bandura (1993), tendría efectos benéficos en la confianza y en el desempeño profesional como futuros docentes. Tener tempranamente una percepción de autoeficacia también influye en una visión optimista de la formación inicial, en la manera como se enfrenta la enseñanza y en la expectativa de permanecer en la profesión (Woolfolk & Burke, 2005).

Los resultados numéricos globales tienden a oscilar entre un rango medio muy semejante en todas las categorías indagadas (entre 5 y 6 puntos) y no se observa una diferencia de puntajes promedio relevante, hecho que muestra una tendencia hacia la homogeneidad de respuestas más que a una dispersión importante de rangos, lo que indicaría que las percepciones de los sujetos estudiados son estables.

En segunda instancia, los resultados arrojan una tendencia a valorar los conocimientos prácticos más que los teóricos, lo que en esta investigación se expresa en una mayor valoración de las didácticas en comparación con los contenidos disciplinarios. Esto coincide con los estudios de Tina Hascher, Yves Cocard y Peter Moser (2004) y de Per F. Laursen (2007), quienes señalan que los estudiantes de pedagogía valoran en mayor medida los conocimientos prácticos que los disciplinarios. Lo anterior tendría relación con la centralidad que tiene el trabajo con los alumnos (escolares) en la elección de la profesión y en la construcción de la identidad de los docentes, como lo muestran Christopher Day, Gordon Stobart, Pam Sammons, Alison Kington, Qing Gu, Rebecca Smees y Tajmid Mujtaba (2006) en su investigación sobre el ciclo de vida de los profesores. En la medida en que los alumnos son el motivo de su trabajo pedagógico cotidiano, la didáctica —es decir, las estrategias para hacer enseñables los contenidos a sus estudiantes— aparece más necesaria que los contenidos disciplinarios puros. Sin embargo, esta visión podría inducir un debilitamiento de la formación disciplinar de los profesores de Educación Básica, lo que actualmente en Chile es una de sus mayores falencias, como lo muestran varios estudios ya mencionados (Larrondo, Lara, Figueroa, Rojas & Caro, 2007; Varas, Felmer, Gálvez, Lewin, Martínez, Navarro, Ortiz & Schwarze, 2008; Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011).

Así mismo, esta conclusión parece reforzar la necesidad de fortalecer la formación práctica, y la articulación entre la formación teórica y la práctica, que en distintos estudios se muestra como un problema de la formación inicial (Tatto, Schwille, Senk, Ingvarson, Peck & Rowley, 2008).

Otro hallazgo de la investigación es que los tópicos de lectura y escritura son considerados los más presentes, en contenidos disciplinarios, didáctica y evaluación. En cambio, los tópicos que menos aparecen son los que abordan los problemas de aprendizaje en lenguaje. También es destacable que, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, los ejes de comunicación oral, literatura y manejo de la lengua (morfosintaxis, léxico y ortografía) están escasamente presentes, al igual que los contenidos referidos a evaluación. Este patrón se repite en un estudio anterior sobre mallas curriculares en la formación inicial de profesores de Educación Básica chilenos, en que se advirtió que estas abordan fundamentalmente los tópicos de lectura y escritura (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011). Esto releva la necesidad de revisar los programas de formación de profesores para asegurar que los futuros docentes estén preparados para conducir el aprendizaje en todas las dimensiones implicadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus estudiantes, considerando que los currículos escolares de Chile y, en general, de la región han avanzado hacia visiones que relevan la importancia de desarrollar en profundidad las habilidades

comunicativas de leer, escribir, hablar y escuchar. Por otra parte, es sabido que los aprendizajes en el área del lenguaje son críticos para el desarrollo general de los estudiantes en la escuela y en la sociedad.

Por último, los estudiantes en su conjunto se autoperciben con mayores capacidades (dominio y preparación) para enfrentar la enseñanza del lenguaje en comparación con su percepción sobre las mallas de formación en esta área. El resultado expuesto puede interpretarse como un efecto positivo de su formación, ya que durante esta se ha logrado construir un sentimiento de confianza sobre las propias competencias para desenvolverse en la docencia (Woolfolk & Burke, 2005).

No obstante, esta visión positiva no necesariamente refleja los resultados que los alumnos del sistema escolar han mostrado en las mediciones oficiales realizadas por el Ministerio de Educación de Chile en el área de lenguaje, pues sus niveles de logro, aunque han avanzado levemente en las últimas mediciones, siguen estando por debajo de lo requerido (Ministerio de Educación, 2010). Esta aparente disociación entre una valoración positiva de la formación y de sus competencias versus los magros resultados de los escolares puede advertir acerca de una sobrevaloración positiva o, incluso, de una valoración equívoca de la formación recibida.

Del mismo modo, esta alta valoración positiva acerca de su formación profesional, no es respaldada por el análisis de los programas de formación en lenguaje de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en Chile (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada, 2011). En este análisis se han revelado las escasas oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes para abordar los diferentes tópicos de lenguaje y comunicación en las mallas curriculares. En este contexto, es válido preguntarse a qué podría deberse esta disparidad. Una posible respuesta podría estar en las bajas expectativas de formación teórica por parte de los profesores primarios en formación.

## Conclusión

En síntesis, los resultados de este estudio muestran una valoración, en general positiva, de la formación inicial recibida, tanto del currículo formativo, como de la capacidad adquirida para enseñar en el área de lenguaje y comunicación. Este hallazgo coincide con los resultados de otras investigaciones internacionales (Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell, Kerr, Chambers, Tomlinson & Roper, 2006; Coady, 2010), que muestran un optimismo de los estudiantes de pedagogía respecto de su experiencia formativa, antes de su inserción profesional.

Los resultados son también consistentes con otros estudios (Hascher, Cocard & Moser, 2004; Laursen, 2007) respecto a la mayor valoración que se otorga a los saberes prácticos (especialmente las didácticas) frente a los contenidos disciplinarios. En ello influiría la relevancia que tienen los alumnos para el trabajo cotidiano de enseñanza de los futuros profesores y, por lo mismo, en la construcción de su identidad profesional.

Por otra parte, los tópicos considerados de mayor importancia en las mallas curriculares son la comunicación escrita (lectura y escritura), en desmedro de los ejes de comunicación oral, literatura y gramática. Sistemáticamente, los contenidos de evaluación y problemas del lenguaje están menos presentes en las mallas curriculares.

Finalmente, los estudiantes de último año de las carreras de Educación Básica analizadas perciben mejor sus capacidades que la formación recibida. Lo anterior podría interpretarse como un efecto positivo de la formación inicial, que tiene implicancias en los futuros desempeños, según el

concepto de percepción de autoeficacia, mencionado en este trabajo. Sin embargo, esto también podría significar una visión sobredimensionada de sus capacidades, que afecte su eficacia en los primeros años de profesión. Así mismo, esta percepción podría inhibir la revisión crítica de las mallas curriculares de las instituciones formadoras de docentes. Dadas la ambivalencia y la complejidad que subyacen en este resultado, consideramos de gran relevancia realizar investigaciones que aborden las dimensiones subjetivas de los estudiantes y sus implicancias en la transición entre la formación y la etapa inicial de ejercicio profesional.

Los resultados descritos no pueden ser generalizados y solo representan al grupo de sujetos estudiados. No obstante, son consistentes con otras investigaciones internacionales y nacionales sobre esta temática y originan nuevas interrogantes y reflexiones sobre la formación inicial en Chile. En todo caso, resulta evidente que una proyección de la presente investigación sería contar con estudios que indaguen acerca de los logros efectivos de los docentes en su práctica profesional y de su nivel de competencia en el dominio de conocimientos teóricos y aplicados en el área de lenguaje. Una comparación de todos estos antecedentes brindaría un cuadro más integral y completo de la formación y práctica profesional de los profesores.

Por otra parte, es necesario comprender mejor la prioridad que dan los estudiantes a los conocimientos prácticos sobre los disciplinarios, ya que se sabe que la formación disciplinar es una carencia importante en las carreras de Pedagogía en Educación Básica. En esta perspectiva, los resultados de este cuestionario deberían ser complementados con estudios cualitativos que estudien con mayor profundidad esta problemática, relevante para las políticas de formación inicial docente en el momento actual.

### **Implicaciones para las prácticas pedagógicas, las políticas educativas o la práctica investigativa**

En un contexto de amplia crítica a la formación de profesores, llama la atención que los estudiantes de pedagogía en Educación Básica se sientan optimistas sobre su formación y capacidades adquiridas. Si bien esto pudiera reflejar una visión poco crítica, las políticas tendrían que considerar este factor, ya que una percepción positiva estaría asociada a mejores desempeños profesionales. Por otra parte, la escasa presencia de algunos contenidos disciplinarios que son relevantes para la formación en lenguaje, debiera ser considerada en el diseño curricular de estas carreras. Del estudio se deriva la necesidad de indagar sobre la percepción de autoeficacia de los futuros profesores y la relación de esta percepción con el desempeño profesional y los aprendizajes escolares.

### **Sobre los autores**

**Carmen Sotomayor-Echenique** es profesora de castellano, Universidad de Chile. Realizó sus estudios de doctorado en la Universidad Católica de Lovaina. Trabaja actualmente en investigación educativa en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile, en temas de formación docente y enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

**Carmen Julia Coloma-Tirapegui** es licenciada en lingüística, Universidad de Chile. Magíster en educación, Universidad Católica de Chile y doctor de la Universidad de Granada. Trabaja en la Escuela de Fonoaudiología y en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Realiza investi-

gación en el área de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y en formación inicial docente.

**Giovanni Parodi-Sweis** es director de los programas de posgrado en lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Editor de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. Director para Chile de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Sus principales áreas de interés científico son la lingüística del texto, la psicolingüística del discurso (procesos de comprensión y producción de textos escritos) y la lingüística de corpus. En la actualidad, dirige proyectos de investigación en el discurso escrito académico y profesional con especial atención a los géneros multimodales especializados. Por sus méritos académicos y logros científicos, en 2008 fue nombrado Miembro Correspondiente de la Academia Chilena de la Lengua.

**Romualdo Ibáñez-Orellana** es profesor de los programas de posgrado en lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Asistente de edición de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. Ha obtenido los grados de magíster en lingüística aplicada y, posteriormente, de doctor en lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus intereses científicos integran la psicolingüística del discurso y la lingüística de corpus. En la actualidad, participa en proyectos de investigación en el discurso escrito académico con especial atención en los procesos de comprensión en español como L1 y en inglés como L2.

**Paula Cavada-Hrepich** es psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Master of Science en Psicología, Universidad de Copenhague. Candidata a PhD en Psicología, Universidad de Copenhague. Sus áreas de interés y experiencia están en relación con el desarrollo y aprendizaje infantil, aprendizaje inicial de la lectura y escritura, y formación inicial docente.

**Jacqueline Gysling-Caselli** es antropóloga, Universidad de Chile. Especializada en currículo y formación de profesores.

## Referencias

- Appleton, K. (1992). Discipline Knowledge and Confidence to Teach Science: Self-Perceptions of Primary Teacher Education Students. *Research in Science Education*, 22 (1), 11-19.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Disponible en: <http://www.ou.edu/cls/online/LSPS5133/pdfs/bandura.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación, CEPPE (2011). *Notas para Educación N° 6*, enero, 2011. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/6Notas-en-Educacion-enero-20100-final.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación (2010). *Resultados Nacionales SIMCE 4° Básico, 2° Medio, 3° Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. Disponible en: [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files\\_mf/informenacionalderesultadossimce2010247mb.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/informenacionalderesultadossimce2010247mb.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/basica/egba\\_1.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/basica/egba_1.pdf)



- Coady, L. (2010). *Becoming a Teacher: Students' Experiences and Perceptions of Their Initial Teacher Education*. PhD Tesis, guiada por la doctora Teresa O'Doherty. Universidad de Warwick, Irlanda. Disponible en: [ulir.ul.ie/bitstream/10344/418/3/LC\\_pthesis.pdf](http://ulir.ul.ie/bitstream/10344/418/3/LC_pthesis.pdf)
- Cox, C.; Meckes, L. & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/468/public/468-1034-1-PB.pdf>
- Day, C.; Stobart, G.; Sammons, P.; Kington, A.; Gu, Q.; Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness, VITAE*. Department for Education and Skills. Research Report RR743. Disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.pdf>
- Dellinger, A. B.; Bobbett, J. J.; Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2008). Measuring Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Gobierno de Chile (2010). *Resultados Prueba Inicia, Egresados de Pedagogía en Educación Básica 2010*. Disponible en: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/resultados-INICIA-2010.pdf>
- Hascher, T.; Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about Theory-Practice is All? Student Teachers' Learning in Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623-637.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hobson, A.; Malderez, A.; Tracey, L.; Giannakaki, M. S.; Pell, R.G.; Kerr, K.; Chambers, G. N.; Tomlinson, P. D. & Roper, T. (2006). *Becoming a Teacher: Student Teachers. Experiences of Initial Teacher Training in England*. Department for Education and Skills. Research Report RR744. Disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR744.pdf>
- Larrondo, T.; Lara, M.; Figueroa, C.; Rojas, M. J. & Caro, A. (2007). Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemática. Un estudio comparativo. *Calidad en la Educación*, 27, 150-176. Disponible en: [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/57/cse\\_articulo630.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/57/cse_articulo630.pdf)
- Laursen, P. F. (2007). *Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at the biannual of the International Study Association for Teachers and Teaching, ISATT, Conference, Brock University, July 2007.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sotomayor, C. (2012). La identidad docente y sus significados. En Beatrice Ávalos (ed.). *La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, en prensa.
- Sotomayor, C.; Parodi, G.; Coloma, C. J.; Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48 (1), 28-42. Disponible en: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Formacion-Inicial-profesores-lenguaje-1.pdf>
- Tatto, M. T.; Schwillie, J.; Senk, S. L.; Invarson, L.; Peck, R. & Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Policy, Practice,*

*and Readiness To Teach Primary and Secondary Mathematics. Conceptual Framework.* East Lansing, Michigan: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University. Disponible en: [http://tedsm.hu-berlin.de/publik/Downloads/framework\\_juli08.pdf](http://tedsm.hu-berlin.de/publik/Downloads/framework_juli08.pdf)

Varas, M. L.; Felmer, P.; Gálvez, G.; Lewin, R.; Martínez, C.; Navarro, S.; Ortiz, A. & Schwarze, G. (2008). Oportunidades de preparación para enseñar matemática de los futuros profesores de educación general básica. *Calidad en la Educación*, 29, 64-88. Disponible en: [http://journaldatabase.org/articles/oportunidades\\_preparacion\\_para\\_ensenar.html](http://journaldatabase.org/articles/oportunidades_preparacion_para_ensenar.html)

Woolfolk, A. & Burke, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teacher and Teaching Education*, 21, 343-356.