



Enseñanza de la lingüística para docentes en formación de L1: un estudio de caso

Teaching linguistics to L1 teacher trainees: a case study

Patricio Moya¹ ·  <https://orcid.org/0000-0003-0035-6683>

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Manuel Rubio ·  <https://orcid.org/0000-0003-2314-1781>

Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN

El propósito de este artículo es caracterizar los significados construidos por un grupo de estudiantes universitarios que se forman como futuros docentes de L1 respecto de la enseñanza de la lingüística en este nivel de formación. La investigación corresponde a un estudio de caso único basado en la entrevista de 10 estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de la carrera de pedagogía en lengua de una universidad pública chilena. Los resultados permiten concluir que los entrevistados construyen su discurso asumiendo el futuro rol docente para el cual se están formando y que, desde allí, articulan una visión crítica de una formación que consideran academicista, teórica y abstracta.

Palabras clave: enseñanza de la lingüística, enseñanza de la lengua materna, formación inicial docente

¹ **Corresponding author** – Av. Alameda Libertador Bernardo O'Higgins, 9170022 Estación Central, Región Metropolitana (Chile).

Email: patricio.moya@usach.cl

ABSTRACT

The purpose of this article is to characterize the meanings constructed by a group of university students who are being trained as future L1 teachers with respect to the teaching of linguistics at this level of training. The research corresponds to a single case study based on the interview of 10 students in their third, fourth and fifth year of the Pedagogy in Spanish degree at a Chilean public university. The results allow us to conclude that the interviewees construct their discourse assuming the future teaching role for which they are being trained and that, from there, they articulate a critical view of a training that they consider academicist, theoretical and abstract.

Keywords: linguistics teaching, first language teaching, initial teacher training

1. Introducción

La enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente de profesores de lengua materna² no ha sido un terreno muy explorado (Moya y Rubio, 2021). Las aproximaciones al área se han realizado en dos direcciones: las prácticas de enseñanza en la formación inicial y el desarrollo de propuestas teóricas.

En relación con las prácticas de enseñanza, se encuentran estudios centrados en caracterizar las representaciones de académicos del área de lingüística (Moya y Rubio, 2021); las expectativas de conocimiento sobre la lengua que deberían conocer los egresados de los grados de maestro en educación (Sotomayor *et al.*, 2013; Fontich, *et al.*, 2024); las teorías personales sobre la escritura y su enseñanza en la educación secundaria en profesores de Lengua (Correa *et al.*, 2013); los textos multimodales usados en la formación inicial docente del área (Farías y Araya, 2015); las percepciones sobre la didáctica disciplinar (Bahamondes, 2021); entre otros.

Respecto de las propuestas teóricas, se enfatiza la idea de que los saberes lingüísticos necesarios para los profesores de lengua se relacionan con el sistema lingüístico (incluyendo la gramática) y la variación de la lengua (Bronckart, 1985; Tusón, 1993; Moya, 2020; Schleppegrall; 2020). Junto con lo anterior, diferentes manuales orientados a la enseñanza de la lengua para futuros profesores han intentado establecer un puente entre la teoría lingüística y su enseñanza en el nivel universitario. Por un lado, Bronckart (1985) y González Nieto (2001) articulan sus

² La formación del profesorado en lengua materna en Chile (de secundaria) recibe diferentes nombres dependiendo de la universidad que la imparte. En este sentido, se encuentran denominaciones como Pedagogía en Castellano, Profesor de Lenguaje y Literatura, Profesor de Lenguaje y Comunicación, entre otras.

escritos en función de una compilación de teorías sin considerar, más allá del título, al público al que se dirigen (Sardi D'Arielli, 2001). Por otro, Marqueta *et al.* (2022) reúnen los principales contenidos lingüísticos que se revisan en la educación secundaria en España, integrando, sistemáticamente, diferentes ejercicios para evaluar lo revisado. Estos ejercicios apuntan a internalizar un contenido lingüístico, aunque sería enriquecedor establecer relaciones con lo que sucede en el ámbito escolar.

Con todo, existe consenso al momento de establecer el punto de partida para determinar cuál es la naturaleza de los saberes lingüísticos que debe poseer un profesor de lengua materna. Su construcción se especifica a partir de la comprensión sobre su rol en el espacio escolar (Bronckart, 1985; Lomas *et al.*, 1993; Dolz, 2011; Meneses *et al.*, 2017; Moya y Rubio, 2021). En otras palabras, la enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente debe considerar los objetivos profesionales de los futuros profesores. De esta manera, tal como apuntan las bases curriculares del área en Chile (Mineduc, 2015), el objetivo es formar ciudadanos competentes comunicativamente, para lo cual resulta fundamental desarrollar los procesos reflexivos sobre la lengua (Ribas *et al.*, 2014; Fontich, 2019, 2021). Para lograrlo, teóricamente los desarrollos se han articulado en dos direcciones: la consciencia lingüística del profesor (CLP) y la actividad metalingüística como facilitadora del desarrollo de la competencia comunicativa.

En efecto, la CLP, concepto construido bajo el alero de las investigaciones sobre la consciencia lingüística, se constituye en una noción clave para entender la manera en que se forma un profesor de lengua (Andrews, 2007; Borg, 2015; Lindahl, 2019; Lindahl *et al.*, 2020). Dicha consciencia se define como aquella conexión entre lo que los profesores saben o necesitan saber sobre la lengua y su enseñanza (Andrews, 2007; Andrews y Lin, 2017) y se puede desglosar en dos dimensiones: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental (Hoon *et al.*, 2022). En el marco de la enseñanza del contenido, la primera de estas dimensiones se compone del conocimiento implícito y explícito que los profesores tienen sobre la lengua (competencia) y el conocimiento sobre sus estudiantes (Andrews, 2007; Lindahl, 2019; Hoon *et al.*, 2022). En esta línea, los conocimientos lingüísticos necesarios para la enseñanza del contenido incluyen los diferentes niveles de la lengua y las características disciplinarias del área de estudio (Schleppegrall, 2020; Hoon *et al.*, 2022). La dimensión procedimental se enfoca en el uso del conocimiento (estrategias, métodos, procedimientos, técnicas) en relación con los tres dominios en los que descansa la CLP: usuario -capacidad de manejar de la lengua-, analista -capacidad de analizar la lengua- y pedagogo -capacidad para enseñar la lengua (Andrews y Lin, 2017; Lindahl, 2019; Hoon *et al.*, 2022).

En cambio, desde los estudios de la didáctica de la gramática, se realza la importancia de la *actividad metalingüística* para el desarrollo de la competencia comunicativa (Milian y Camps, 2000; Fontich, 2019, 2021), la que se define como una actividad que “toma el lenguaje como un objeto de observación, reflexión y análisis” (Fontich, 2021, p. 573) y que es una posibilidad que se lleva a cabo desde los primeros años de vida. Además, se genera interactuando con las comunidades de habla (Fontich, 2021). Desde esta perspectiva, la vida escolar cumpliría un rol fundamental en su desarrollo en la medida en que, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura, se transforma la lengua: pasa a ser un elemento externo al ser humano que puede ser objeto de reflexión, manipulación y discusión (Milian y Camps, 2000; Camps, 2014; Fontich, 2021). Uno de los aspectos más relevantes de esta aproximación se relaciona con que, para poder desarrollar la actividad metalingüística, es fundamental contar con conceptos sobre los cuales reflexionar, vale decir, un grupo conceptual bien organizado al cual recurrir, en consonancia con la perspectiva sociocultural vigotskiana (Fontich, 2019, 2021). La enseñanza explícita sobre el sistema lingüístico es una condición necesaria para el desarrollo de la actividad metalingüística, lo que implica un cambio en la manera en que se entiende el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Fontich y García-Folgado, 2018; Fontich, 2021).

Coherente con esta última perspectiva y buscando la promoción de la reflexión sobre la lengua, la formación del profesorado de lengua debe implicar tanto un fuerte nivel de preparación en las áreas de lingüística y didáctica como una estrecha relación entre teoría y práctica (Fontich, 2021; Ruffinelli *et al.*, 2021). El espacio escolar se constituye en un lugar único para el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, puesto que permite identificar no solo el *qué* y *cómo* enseñar, sino que también determina el *para qué* enseñar al considerar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Fontich, 2021). La práctica, de esta manera, da cuenta de la forma en que el contenido teórico puede ser moldeado y reconfigurado a partir de las necesidades de la escuela (Fontich, 2019, 2021). La formación docente, desde esta perspectiva, debe orientarse hacia la adquisición de contenidos que faciliten la resolución de problemas comunicativos, tal como señala Fontich (2021, p.582): “qué contenido es más pertinente para resolver qué problemas y de qué manera.”. En otras palabras, la formación inicial docente tiene la obligación de dirigir sus esfuerzos en dos direcciones: sólida formación lingüística y sólida formación didáctica, que facilite la interacción entre la teoría lingüística y la práctica docente.

Congruentemente con lo planteado, el objetivo de la presente investigación busca describir los significados construidos por estudiantes de una carrera de pedagogía en lengua de una universidad pública chilena en relación con su proceso de

aprendizaje de la lingüística. Esto como una primera aproximación que apunta a reunir insumos orientados a la configuración de una didáctica de la lingüística pertinente para la formación inicial docente.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se explica el método empleado en investigación, en el que se especifican los sujetos, instrumentos de recolección de información y mecanismo de análisis. Posteriormente, se presentan los resultados, articulados en las representaciones dominantes que se evidencian en el discurso de los sujetos. Finalmente, se entregan las conclusiones de la investigación, las que enfatizan los principales resultados obtenidos.

2. Método

Esta investigación corresponde a un estudio de caso cualitativo (Stake, 1998), ya que se indagó acerca de los sentidos que los estudiantes de pedagogía en lengua de la Universidad de Santiago de Chile le entregaban al proceso de aprendizaje de la lingüística expresado en su discurso en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina.

Los sujetos entrevistados fueron 10 estudiantes que cursaban entre el tercer y el quinto año de la carrera, es decir, de acuerdo a la estructura curricular todos ya tenían algún grado de relación con la práctica pedagógica en aula. La edad de los entrevistados oscilaba entre los 20 y los 25 años. La selección fue aleatoria en relación con los matriculados, sin considerar su género o su rendimiento académico, con el fin de evitar sesgos en la interpretación de los resultados. Para recoger la información, se utilizó una entrevista semiestructurada articulada en cuatro temáticas: i) la función del profesor de lengua en el sistema escolar; ii) la enseñanza de la lingüística para profesores de lengua; iii) el desarrollo de la consciencia lingüística en la formación inicial docente, y iv) la evaluación del desempeño del alumnado de la carrera.

En cada una de las entrevistas, se adoptó el criterio de la neutralidad empática (Patton, 2015), con el fin de estimular la puesta en discurso de la experiencia de aprender lingüística en el contexto de la formación inicial docente.

Las entrevistas se transcribieron para facilitar el análisis de contenido. Para hacerlo, se siguió un proceso inductivo de codificación y de desarrollo de categorías propuesto por la teoría fundamentada (Charmaz, 2006). Este proceso supuso cuatro etapas: en primer lugar, una lectura inicial para lograr la familiarización con el discurso expresado por los entrevistados. Posteriormente, se llevó a cabo la

etiquetación de segmentos discursivos considerando el tema de referencia. Luego, se agruparon las etiquetas en una categoría temática más abstracta y el desarrollo de la misma a modo de detectar posibles rangos de variación en el discurso de los entrevistados y, por último, una lectura de los segmentos discursivos correspondientes a cada categoría a modo de comparar el discurso de los entrevistados y establecer una síntesis expresada en una proposición compartida por el conjunto de ellos.

A partir del proceso anterior, se construyó la siguiente matriz (Tabla 1) que sirvió para comparar el discurso de los entrevistados e identificar las representaciones dominantes, así como las posibles diferencias expresadas.

Categoría	Atributo	Rango
Conocimiento lingüístico en la formación inicial docente	Complejidad	Muy alta Alta
	Utilidad	Práctica Teórica Aplicación de la teoría
	Alusión a contenidos estudiados	Precisión Relativa imprecisión
	Caracterización	Conocimiento a transmitir Herramienta útil Enciclopedismo / academicismo
Enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente	Considera la labor docente	No Falta
	Vínculos con lo pedagógico	Ninguno Poco Algunos profesores
	Criterios compartidos por los docentes	Sí No Falta coherencia
	Delimitación de contenidos por asignatura	Clara delimitación Imprecisa / repetición
	Enfoque	Información / memoria Aplicación
	Debilidad principal	Falta de aplicación Desconexión con la didáctica
Consciencia lingüística	Definición	Conocimiento de la lengua Uso reflexivo de la lengua
	Desarrollo	Saber especializado Autorreflexión Práctica discursiva
	Sensación sobre lo aprendido	Seguridad Algo de inseguridad
	Capacidad de explicar	Alta Media
Conocimiento lingüístico en la escuela	Finalidad	Comunicación efectiva Comunicación correcta Pensamiento crítico
	Rol docente	Guía que maneja conocimiento
	Necesidad de la lingüística en la escuela	Sí, mucha Algunos contenidos

Categoría	Atributo	Rango
		Contenidos muy específicos
	Enfoque	Desarrollo de habilidades

Tabla 1: Matriz de análisis.

Al releer las entrevistas con esta matriz, se pudo identificar una idea fuerza por cada categoría y desarrollarla con la selección de textualidades de los propios entrevistados, lo cual posibilitó finalmente pasar a una etapa interpretativa que es la que se expone en los resultados.

3. Resultados

3.1. Conocimiento lingüístico: una herramienta que se aprende conceptualmente

Los estudiantes entrevistados coinciden en expresar que el conocimiento lingüístico es un saber clave para la futura labor docente, puesto que permite conocer el sistema de la lengua como una herramienta fundamental para favorecer la comunicación y explicar algunos fenómenos relativos al uso de la lengua en ciertos contextos.

(1) Sí, creo que es parte fundamental también de nuestra formación, porque hace que tengamos la parte teórica de varios conocimientos que después vamos a aplicar en nuestras clases (E1).

(2) Sí, yo creo que es necesario. Y, ¿por qué? Porque... porque nos da herramientas ... porque tenemos dos lados, tenemos la literatura que es ya como el uso de este lenguaje y, por otro lado, tenemos la lingüística que es el estudio de este lenguaje. Entonces, son como dos perspectivas que nos ayudan a tener un plano más general de las ideas y de los mensajes que recibimos (E6).

Como se puede observar en las citas de los entrevistados, existe la tendencia a concebir la lingüística como un conocimiento declarativo viable de ser utilizado como una herramienta útil para el quehacer docente, puesto que posibilita la comprensión de diversos mensajes, especialmente de textos literarios. En el fondo, se evidencia una visión transmisiva (Romero-Ariza, 2017; Teig *et al.*, 2018) del conocimiento lingüístico, el cual se aplicaría tal cual, sin la necesaria reelaboración pedagógica para empoderar a los estudiantes como sujetos que interactúan mediante el uso de la lengua. En general, pareciera que el foco de la formación lingüística está en la información teórica. En otras palabras, este tratamiento del

conocimiento lingüístico estaría determinado por una perspectiva aplicacionista de la enseñanza, puesto que se articula en función de una lógica disciplinaria, mas no profesional (Bronckart, 1985; Tardiff, 2010; Moya y Rubio, 2021). A partir de este marco, los entrevistados consideran que la formación lingüística desarrollada en la carrera es buena en la medida que les proporciona una base fundamental para el desarrollo de su futuro quehacer docente.

(3) Yo todos los semestres he tenido ramos de lingüística y yo siento que igual el enfoque que tiene la universidad es bueno, nosotros, o sea, en cada semestre que vamos avanzando un ramo de lingüística, necesitamos el conocimiento del anterior, entonces, como que en el fondo no es que las cosas se olviden, algún momento siempre estamos como repasando lo esencial. Y debiera permanecer yo creo que los contenidos, quizás cambiar un poco y llevarlo a la práctica... Llevarlo como más a práctica, porque igual esto se enseña con harta memoria en algunas ocasiones y eso igual es un poco agobiante, pero, no sé, si fuera como práctica, más no sé, actividades de cómo aplicar lo que se está aprendiendo, eso sería igual más entretenido e interesante (E2).

El criterio para considerar que la formación lingüística es buena se centra en la información conceptual recibida y en la progresión que se observa entre las diversas asignaturas de esta área. De hecho, se enfatiza que este aprendizaje es de carácter memorístico y poco práctico, puesto que le faltan elementos que posibiliten su aplicación. En consecuencia, una carencia de la formación lingüística podría relacionarse con la activación del conocimiento adquirido para comprender fenómenos discursivos concretos y ponerlo a disposición de la enseñanza escolar. En síntesis, según el punto de vista de los entrevistados, la lingüística en su formación debiera proporcionarle una base fundamental, consistente en el manejo de nociones básicas para potenciar la capacidad comunicativa de los escolares, lo cual, obviamente, supone la posibilidad de aprender a aplicar dicho conocimiento. Lo anterior podría constituirse en la base del conjunto de conceptos teóricos indispensables para reflexionar sobre la lengua con el fin de potenciar las habilidades comunicativas (Fontich, 2019, 2021), sin embargo, si dicha construcción no descansa en las necesidades de aprendizaje relevadas en el espacio escolar, pierde su valor para el desarrollo didáctico.

En relación con aquellos contenidos que requieren, los entrevistados coinciden en enunciar algunos relativos a la gramática, semántica, pragmática y análisis del discurso. Solo tres de ellos mencionan contenidos de fonética y dos los referidos al análisis crítico del discurso. En algunos casos, lo hacen de manera muy imprecisa.

(4) Yo encuentro que es totalmente necesario a los futuros profesores enseñar lingüística, porque es como, es una rama fundamental del lenguaje y se necesita, o sea, yo necesito lingüística, por ejemplo, morfología, semántica, pragmática, todo eso que tiene que ver para entender cualquier contexto o situación (E2).

(5) Las distintas ramas de la lingüística, fonética, fonología, semántica, pragmática, sobre todo la pragmática, creo yo que es bien importante, porque la pragmática es la que nos ayuda a contextualizar lo que estamos leyendo, no leer solo algo una palabra muerta, sino que una palabra explicada en un contexto. Es que no encuentro que haya como un contenido que no se debiese pasar de lingüística, entonces me parece que todos son esenciales, todas esas ramas de la lingüística (E6).

Si bien los estudiantes entrevistados consideran que la complejidad de los textos es alta y los contenidos se abordan de manera teórica, consideran que el saber lingüístico es parte necesaria de su formación, puesto que valoran su aporte al desarrollo de su capacidad analítica. Esta aproximación manifiesta una CLP centrada en la capacidad de análisis de la lengua a partir de la teoría que debe tener todo profesor de lenguaje, sin embargo, no se declara una aproximación a la manera en la que se puede enseñar la lengua (Andrews, 2007; Lindahl, 2019; Lindahl *et al.*, 2020).

3.2. Enseñanza de la lingüística: énfasis en el conocimiento enciclopédico desvinculado del futuro quehacer docente

Los estudiantes entrevistados plantean que en su formación lingüística debiera considerarse la futura labor docente que desempeñarán en el sistema escolar, lo cual no es contemplado por la mayor parte de los docentes. Para ellos, es importante que los contenidos enseñados se relacionen con lo pedagógico.

(6) La debilidad podría ser ... olvidarse de que, en verdad, nosotros somos, vamos a ser docentes, que no vamos a ser lingüistas que, si bien tenemos que tener un conocimiento profundo y especializado, no es a lo que nos vamos a dedicar, sino que nos vamos a dedicar a enseñarlo. Entonces, en ese sentido, la debilidad es esa no ponerse de acuerdo, en que no todos los profes hagan lo mismo: de bajar la información al aula, a la sala de clase. También esa es una fortaleza, por los profesores que sí lo han logrado hacer (E6).

Es interesante que, si bien valoran la formación lingüística, los entrevistados despliegan su discurso posicionándose desde el rol docente. Desde esta perspectiva, se critica que los profesores del área se orienten en una línea que difícilmente les hace sentido, pues no hay referencia a la labor pedagógica propia del profesor de lengua. Asimismo, se evidencia la expectativa de que el contenido abordado en los ramos de lingüística se enseñe en la escuela. Por ello, se destaca que este conocimiento “se baje” al aula, lo cual estaría evidenciando una orientación transmisiva de la enseñanza que plantea algunas contradicciones con el enfoque orientado al desarrollo de habilidades que dicen sostener.

(7) He tenido profesores del área de la lingüística que le dan mucho énfasis a la perspectiva de la investigación lingüística, más que a la labor que nosotros vamos a realizar en las aulas. Entonces, claro, porque quizá a ellos le interesa más ese tema, pero no a nosotros, o no es nuestra más cercana labor docente que sería hacer clases (E2).

Evidentemente, habría una falta de sintonía entre las expectativas de los académicos y la de los estudiantes entrevistados. Al respecto, y en consonancia con lo planteado en Moya y Rubio (2021), se deja entrever en ellos una visión técnica del quehacer docente en que se perciben como aplicadores de un conocimiento establecido por otros y sin la capacidad para movilizar el conocimiento aprendido para tomar decisiones, indagar en la práctica pedagógica y construir conocimiento pedagógicamente válido.

En relación con los criterios de selección del contenido enseñado, los entrevistados no establecen criterios compartidos. La mayor parte de los entrevistados percibe que los académicos establecen un juicio en relación con la progresión gradual de lo que es fundamental en la disciplina y el potencial analítico de los conceptos. Otros dos señalan el ordenamiento cronológico de desarrollo de la lingüística. Solo un entrevistado indica que consideraría el currículum escolar, otro la utilidad del conocimiento, otro la vinculación con la pedagogía y otro la enseñabilidad del mismo. De esta manera, es la propia disciplina la que establece los contenidos lingüísticos que deberían ser escogidos en un contexto de formación del profesorado (Moya, 2020; Moya y Rubio, 2021).

El enfoque y la metodología de enseñanza utilizada por los académicos constituyen los aspectos más criticados por parte de los entrevistados, quienes señalan que el enfoque es la transmisión de información teórica que debe ser memorizada y que puede ser aplicada sin recibir orientación precisa al respecto.

(8) Es, digamos casi, casi academicista o por no decir por completo academicista que a veces pierde interés. No sé si me explico. Tengo la sensación de que es, que tiende a ser como muy alejado, tiende a distanciarse, como a alguien que está recién empezando a entender ... las disciplinas de la lingüística, el uso de conceptos muy complejos. Bueno, quizá, es necesario para la disciplina, aun así siento que... se distancia un poco, como que no, no llama tanto la atención. Esa sensación me da y debe ser por lo que... por lo que decía que... por los conceptos que se utilizan... Quizás una de las soluciones que pueden haber es que haya como una suerte de manual con los conceptos que ya hemos tratado. Quizás, ahora ya, ahora para mí ya son como familiares, pero en un principio era muy complejo llegar a entender o seguir el hilo de una clase de lingüística (E4).

El foco en la transmisión de conocimiento conceptual y la falta de ejemplificación o aplicaciones concretas impacta, especialmente en los primeros niveles según los entrevistados, en el grado de motivación y una concepción de la lingüística como una disciplina abstracta, con una racionalidad con la cual los estudiantes no están familiarizados. Independientemente de este reconocimiento, los entrevistados consideran que su enseñanza debiera estar más relacionada con su futuro quehacer pedagógico. Lo anterior indicaría una enseñanza que considera a la lingüística (aplicada a la enseñanza de lenguas) como una disciplina que, a partir de su propia construcción teórica, es capaz, por sí misma, de resolver las problemáticas que se originan en el espacio escolar (Bronckart, 1985).

(9) Yo encuentro que igual no es mala la metodología porque, bueno, hay que considerar que igual la lingüística es una ciencia súper metódica, súper estructurada, por decirlo de alguna manera. Entonces, sí se podrían implementar otras formas didácticas para que... quizás facilitar ese conocimiento. ... quizás aterrizar ese conocimiento en casos que tengan que ver con el aula (E8).

Al parecer, la transmisión de este conocimiento quedaría como algo inerte, al cual es difícil asignarle algún grado de significatividad. No obstante, a medida que se avanza en la formación inicial, los entrevistados comienzan a visualizar diferentes estilos de enseñanza entre los académicos que imparten los ramos del área de lingüística y a comprender la importancia del contenido abordado.

(10) Hay profesores bien distintos y cada uno logra tener su cierta libertad en el aula. Hemos tenido profesores que han sido mucho más academicistas, que han sido mucho más “leamos esto y después leamos esto y después tengamos un cuestionario de esto”, y solamente centrado en

el texto, en la teoría, en lo que dice él y las evaluaciones son contestar ideas de lo que dice esta persona. Pero, por otro lado, también tenemos otros profesores que... su forma ... por ejemplo, hoy día tenemos que leer a este sujeto, pero la evaluación no es de lo que nosotros entendimos de este sujeto. La evaluación da por sentada que nosotros entendimos lo que este sujeto dijo y lo aplicamos. (E6)

(11) Se supone que, en algunas clases, ya, nos daban este texto a leer. Lo leíamos en la casa y después llegábamos a la clase solo a comentarlo y a hablar de él, como que lo reflexionábamos y, de ahí mismo, el profe iba sacando ideas principales y esas cosas. Sí, yo creo que eso fue interesante, me gustó... (en otras clases) era todo lo contrario, como que nos pasaban un PowerPoint, por ejemplo, en clases, ya, toda la materia en el power y solo nos quedábamos con eso y uno tenía que ver si leía el texto de la clase y, pucha, leerlo y después solo preguntar dudas. Sí, como que igual faltó ese andamiaje para, tal vez, lograr entender bien el texto (E10).

Como se puede observar, pareciera que los entrevistados reconocen cuatro estilos diferentes en la enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente. Dos de ellos centrados en la transmisión y dos, orientados más a la comprensión. El menos desafiante y, por lo tanto, menos significativo es el exclusivamente transmisivo, en que el académico es el centro de la clase relatando contenidos seguramente simplificados para la apropiación y repetición por parte de los estudiantes. A continuación, el enfocado en la transmisión de conocimiento en base a un texto el cual debe ser repetido apelando a la memorización de los estudiantes, pero que, de algún modo, implica el contacto de los estudiantes con fuentes teóricas que ellos deben procesar. En tercer lugar, está el centrado en la comprensión de lo leído, lo cual es verificable mediante ejercicios de aplicación en el marco de una situación dada, el cual plantea desafíos más interesantes para que el estudiante le asigne significatividad a lo aprendido. Finalmente, aquel orientado a la reflexión compartida sobre lo leído, la que podría entenderse como una construcción del conocimiento con la mediación del docente que guía el proceso de los estudiantes y que se orienta a un nivel de procesamiento más profundo.

Al parecer, serían los estilos transmisivos los que tenderían a primar, pues la mayor parte de los entrevistados solo expresan que las clases de lingüísticas eran demasiado centradas en el tratamiento de información conceptual, teórica, abstracta, lo cual implicaba que les costara asignarle algún nivel de significatividad (Martínez-Chico *et al.*, 2015; Rivero *et al.*, 2017).

(12) Entonces siento que eso a nosotros también nos falta, como que nos pasan mucha, mucha, mucha materia pura, dura... que no está mal, pero no se ha complementado nunca en un criterio de... de enseñarnos como a buscar información, interpretar ciertas cosas (E9).

En síntesis, los estudiantes entrevistados consideran que son elementos fundamentales para darle significatividad a lo aprendido la identificación de fuentes confiables, el desarrollo de habilidades para la selección de información, la conexión con el trabajo de aula, el ambiente de confianza en la interacción entre académicos y estudiantes, la aplicación al análisis de fenómenos concretos y los enfoques centrados en la comprensión.

Finalmente, cabe indicar que los estudiantes critican como un aspecto negativo la falta de articulación entre profesores que imparten dos secciones diferentes de una misma asignatura. Según el punto de vista de los entrevistados, esto constata diferencias entre los contenidos abordados, diferentes enfoques de enseñanza y la aplicación de procedimientos de evaluación muy distintos entre sí.

3.3. Consciencia lingüística: conocimiento explícito sobre la lengua o un uso reflexivo sobre las prácticas discursivas

La comprensión de la noción de consciencia lingüística es bastante variada entre los estudiantes entrevistados. Inicialmente, algunos de ellos indican que desconocen el concepto, pero, posteriormente, son capaces de articular una definición que les parece plausible. En términos generales, esta noción se entiende como a) el conocimiento del hablante respecto del sistema y de los posibles contextos de uso, b) la función metalingüística que posibilita usar la lengua para referirse a la propia lengua, c) el discernimiento sobre la importancia social de la lengua, d) la comprensión del rol de la lengua en la formación personal y social del individuo y e) la reflexión sobre la puesta en práctica de la lengua en diferentes contextos. Algunos entrevistados lo asocian a la disciplina lingüística, más que a las prácticas discursivas en las que se involucran.

(13) Yo creo que es como tener una idea, o no sé si una idea, pero algo prefijado o algo así sobre la lingüística, como tenerlo ya en ti, en uno. Qué es la lingüística o quizás cómo aplicarla, podría ser... Yo creo que es como enseñar, quizás, qué es la lingüística, no sé ', en qué se enfoca, muchas cosas y después yo creo que vas más allá, como al aplicarlo se hace propio de uno mismo y lo va, no sé, viendo como su utilidad otra vez la palabra, pero yo creo que ahí se va haciendo como en uno mismo y lo va aplicando, y a veces sin darse cuenta, ya está haciendo... Siento que es como la base para

muchas cosas, para no sé, conocer un poco cómo analizar un texto o en qué enfocarse, ya me sirve para, no sé, para los ramos de literatura o los otros ramos que... no sé, de comunicación (E3).

En este caso, la consciencia se asocia a la apropiación del conocimiento disciplinario como condición necesaria para poder aplicarlo, ya sea en la enseñanza o al análisis de texto, tal como lo plantea Fontich (2019, 2021). En estos términos, la lengua se percibe como objeto de estudio externo al individuo e inerte como para generar cambios en sus modos de comprensión e interacción consigo mismo y los otros en situaciones comunicativas concretas.

(14) Entiendo la consciencia lingüística como metalingüística, como poder hablar de lo que... de cómo estoy usando la lengua, cómo podría usarla la lengua también. Creo que es un concepto relevante por lo mismo, porque puedo evaluar o emitir juicios acerca de los distintos contextos comunicativos... Tener consciencia lingüística la entiendo como el emitir juicios, como lo había dicho, y saber usar o no sé... todo lo entiendo como la función metalingüística (E4).

En general, la consciencia se asocia con la verbalización de juicios evaluativos sobre el uso de la lengua y los posibles cambios al hacerlo en determinados contextos, pero no queda clara la dimensión reflexiva orientada a la transformación del sujeto, impactando en su sensibilidad, visiones de mundo, pautas de relación u otros aspectos relevantes en una concepción de la lengua como constitutiva de lo humano.

En relación con el desarrollo de la consciencia lingüística, la mayor parte de los entrevistados enfatizan el uso reflexivo viable de ser verbalizado como el elemento fundamental para tal efecto. Solo tres de ellos expresan que es el conocimiento explícito sobre el sistema el elemento clave para dicho desarrollo. De todos modos, cabe indicar que todos coinciden en que el conocimiento del sistema posibilita la formación de sujetos más conscientes sobre los efectos de sus prácticas discursivas en la subjetividad de los individuos y la interacción entre ellos. Esta aproximación se relaciona, efectivamente, con un proceso de reflexión sobre la lengua, vale decir, un conocimiento lingüístico profundo permite reflexionar de mejor manera sobre la misma (Andrews, 2007; Fontich, 2019, 2021).

Otro aspecto en que coinciden los entrevistados es que la generación de experiencias comunicativas en diferentes contextos, sumado al conocimiento lingüístico, son los elementos relevantes para el desarrollo gradual y progresivo de la consciencia lingüística.

En relación con la percepción de aprendizaje, cabe indicar que los estudiantes entrevistados manifiestan una sensación de seguridad respecto de la formación lingüística brindada en la carrera. Desde esta perspectiva, ellos consideran que su competencia comunicativa, así como su saber lingüístico, son de buen nivel, lo que les permite contar con la posibilidad de autocorregirse, de dirigirse a diferentes audiencias, explicar conceptos y procedimientos, y relacionarse de manera empática con otros. En otras palabras, han desarrollado un buen nivel de reflexión sobre sus prácticas discursivas con el fin de potenciar de forma permanente el logro de propósitos y efectos deseados. En concreto, los entrevistados perciben una mayor capacidad de hacerse cargo por el logro de una comunicación efectiva. Cabe destacar, tal como se señaló anteriormente, que los entrevistados se posicionan como usuarios y analistas de la lengua, pero no como pedagogos de esta (Andrews, 2007; Cots *et al.*, 2007).

(15) Antes igual me enojaba cuando alguien no me entendía y ahora entiendo que no todos van a entender a la primera o que en realidad es mi deber también poder comunicarme mejor (E4).

Junto con tener en cuenta la articulación de recursos lingüísticos para una mejor comunicación, los entrevistados plantean que el conocimiento lingüístico les ha proporcionado la habilidad para captar sentidos manifiestos e implícitos en los textos que comprenden y producen.

(16) Entonces, siento que en ese sentido me ha ayudado a darme cuenta a que, quizás, utilizar ciertas frases ciertos enunciados en ciertos contextos pueden ser más perjudiciales o pueden no ser tan comunicativos como yo pensaba, o la otra persona puede quedar con alguna ambigüedad de lo que yo le estoy diciendo y, a lo mejor, no entender muy bien mi mensaje (E8).

3.4. Conocimiento lingüístico en la escuela: una herramienta para el uso efectivo

Al referirse a la labor del profesor en el contexto escolar, los entrevistados manifiestan en su totalidad que esta orienta el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita. Tres de ellos acentúan que, además, el profesor debe potenciar el pensamiento crítico y solo uno enfatiza la importancia de promover la creación.

(17) Creo que nuestro rol como docentes en el colegio es fundamental, porque les enseñamos a nuestros y nuestras estudiantes como comunicarse efectivamente y eso le sirve no tan solo en el ramo de lenguaje como tal, sino que en todos los demás y a futuro (E1).

Como se observa en la cita, enfocarse en el desarrollo de habilidades de comunicación no se considera una materia aislada del contexto cotidiano de los estudiantes. Por el contrario, los entrevistados destacan que es una habilidad que les posibilita una mejor interacción actual y futura. Para ello, consideran que es relevante partir por reconocer el estado actual de sus habilidades comunicativas y, a partir del reconocimiento de sus necesidades, plantearles situaciones para que comprendan posibles dificultades u obstáculos en sus modos de usar la lengua con fines comunicativos. En este sentido, el rol del profesor es ser un guía que moviliza sus conocimientos lingüísticos para orientar y darles sentido.

(18) El profesor y profesora de castellano debe adaptarse a las necesidades del grupo escolar. ¿Y hacia qué fines apunta su labor escolar? Yo creo que eso, como enfocarse o conocer las necesidades mismas de los estudiantes, pero en general eso también de que logren comunicarse o si falla alguna parte de la comunicación o no se logra entender algunas cosas, el profesor debería precisar algunas cosas, pero siempre con ese fin de la eficacia de la comunicación (E4).

Según los entrevistados, el conocimiento lingüístico aprendido les permite enfocarse en el desarrollo de habilidades comunicativas que trascienden el texto monomodal. De esta forma, pueden generar situaciones de aprendizaje para acercarse a textos que orquestan distintos sistemas semióticos y, así, ofrecer una potenciación de diferentes modos de comunicación que pueden ser leídos desde una perspectiva crítica, para lo cual el conocimiento lingüístico emerge como un elemento fundamental. En efecto, los entrevistados coinciden en que el saber lingüístico es indispensable para su futura labor profesional en la escuela. Por ello, destacan que, para una docencia efectiva, el profesor debe manejar el contenido lingüístico y, para que este sea significativo para los escolares, debe aplicarse y ejemplificarse con situaciones cercanas a las vivencias del alumnado, considerando sus intereses y estimulando su motivación.

(19) Es que cosas de lingüística también se enseñan en el colegio, pero no específicamente uno, una les dice: "ya, ahora, este, este día vamos a ver tal cosa de lingüística" y así, pero está todo mezclado creo yo, por lo que he visto del currículum y eso (E1).

(20) En pocas palabras enseñar lingüística en el contexto escolar es solamente con el fin de, de, de comunicarse y de poder entender las otras comunicaciones (E4).

Indudablemente, los entrevistados se plantean que es importante la selección de los contenidos a ser enseñados en la escuela, considerando las orientaciones curriculares vigentes. Asimismo, dicho conocimiento se constituye en un marco de interpretación, así como para la evaluación de las capacidades de comprensión y producción de textos.

(21) Es que una de las problemáticas que igual hemos conversado durante los distintos ramos de lingüística es que no sirve de nada enseñar el conocimiento teórico si no hay un conocimiento del uso.... Entonces, yo creo que sí es importante que se enseñen conocimientos teóricos sobre lingüística, pero que no tengan la mera finalidad de que se queden en conocimientos, sino que sea como aplicarlo en algo, por ejemplo, en la escritura o, o, o en trabajos de análisis de, de textos (E8).

En definitiva, según los entrevistados, el conocimiento lingüístico se orienta a potenciar el uso de la lengua en diferentes contextos, lo cual ayuda a desarrollar la capacidad de los estudiantes para ser sujetos que se comunican efectivamente. No obstante, no enuncian la necesidad de reelaborar didácticamente dicho contenido. Para promover dicha capacidad, consideran que los contenidos claves son la gramática oracional y textual, así como la pragmática en el marco de la producción de textos, especialmente escritos. Solo un entrevistado considera relevante el abordar contenidos fonéticos en el ámbito escolar.

(22) Siento que la fonética está muy al debe en la educación básica y media chilena ... porque en enseñanza básica hay muchos niños y niñas que tienen problemas... en cuanto al reconocimiento o la producción de los sonidos del habla (E9).

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido cumplir con el objetivo propuesto, esto es, describir los significados construidos por estudiantes de una carrera de pedagogía en lengua de una universidad pública chilena en relación con su proceso de aprendizaje de la lingüística. Es interesante notar que los entrevistados construyen su discurso asumiendo el futuro rol docente para el cual se están formando. Por lo tanto, el marco de referencia que tienen a la vista es la interacción pedagógica en el aula desde la que valoran y juzgan la formación lingüística recibida.

En términos sintéticos, consideran los estilos de enseñanza de la lingüística en la formación inicial docente como foco problemático. En efecto, plantean que los estilos de enseñanza tienden a abordar la lingüística de una manera conceptual y

abstracta, lo cuales son caracterizados como academicistas y, por lo tanto, poco significativos con respecto a la posibilidad de aplicarla en el aula. En otras palabras, desde la perspectiva de la CLP, la formación se centra en que los estudiantes sean analistas de la lengua, no destacando su rol como usuarios o pedagogos (Andrews, 2007; Lindahl, 2019). El conocimiento que se crea al formarse como analistas de la lengua es necesario, puesto que, tal como precisa Fontich (2019, 2021), el conocimiento sobre el sistema lingüístico es de vital importancia para la reflexión metalingüística, pero no suficiente para abordar el desarrollo de la CLP en el contexto de la formación inicial docente. El avance hacia una CLP que considere todas las dimensiones requiere que exista una estrecha relación entre la teoría y la práctica (Fontich, 2019) para brindarle significatividad y proyección a lo aprendido. Vale decir, existe una necesidad de reconfiguración del contenido teórico a partir de las necesidades del espacio escolar en el que se están formando y la resolución de problemas comunicativos concretos. Lo anterior lleva a preguntarse si tienen los estudiantes formados bajo un paradigma academicista la habilidad para seleccionar contenidos pertinentes en esta línea o, por el contrario, permanece como un contenido conceptual difícil de movilizar para abordar situaciones comunicativas cotidianas.

A pesar de lo anterior, valoran positivamente dicha formación, ya que les proporciona una base sólida sobre el sistema de la lengua y su uso en diferentes contextos. De esta manera, se apunta nuevamente a una formación analista y se refuerza la idea de que ellos van a enseñar lingüística sin la necesaria reformulación didáctica, lo que podría impedir una predisposición de apertura y generar los vínculos necesarios para que el alumnado de enseñanza media pueda apropiarse del conocimiento lingüístico y utilizarlo significativamente para potenciar su competencia comunicativa. Esto genera el problema sobre cuál es el objeto de enseñanza (Fontich, 2019) y su correspondencia con las necesidades de los alumnos como interlocutores.

La noción de conciencia lingüística es percibida como un concepto desconocido, sin embargo, son capaces de articular algunas definiciones que se mueven en el continuo: el conocimiento del sistema versus la capacidad autorreflexiva sobre las propias prácticas discursivas. En el primer caso, la lengua se considera un elemento externo al sujeto y, por lo tanto, con una fuerte base positivista. En cambio, en el segundo caso, se tiende a concebir la lengua como constitutiva de lo humano, por lo cual cruza todas esferas propias del quehacer de los sujetos, impactando en su visión de mundo, la construcción de la identidad y la interacción con otros. No obstante, se podría suponer que una formación tildada como academicista

promueve la reproducción de prácticas pedagógicas contrarias a esta última concepción, la cual podría quedar simplemente a nivel declarativo.

En relación con la actividad docente a nivel escolar, los entrevistados consideran que el conocimiento lingüístico es de vital importancia y algunos de ellos lo vinculan con la generación de situaciones de aprendizaje que posibilitan el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado. Para hacerlo, sin duda, esto supone un quiebre con los estilos de enseñanza experimentados a nivel de su formación universitaria. Es importante destacar que los contenidos lingüísticos relevados para la enseñanza en el sistema escolar son aquellos propios de la gramática (oracional y textual) y la pragmática, es decir, consideran relevante el contexto comunicativo como el elemento central para la potenciación de habilidades comunicativas orales y escritas.

About the authors

Patricio Moya Muñoz es académico del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. Es Doctor en Lenguas y Tecnología de la Universidad Politécnica de Valencia (España). Sus ámbitos de investigación son la lingüística aplicada a la formación inicial de profesores de lengua y el análisis del discurso digital.

Manuel Rubio Manríquez es académico del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. Es Doctor en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus ámbitos de investigación son la enseñanza del español como lengua extranjera y el rol del conocimiento gramatical en profesores de lengua.

Authorship and contribution policy

Authorship

Conceptualization: Patricio Moya – Manuel Rubio

Methodology: Patricio Moya – Manuel Rubio

Software: Patricio Moya – Manuel Rubio

Validation: Patricio Moya – Manuel Rubio

Writing – original draft: Patricio Moya – Manuel Rubio

Writing – review & editing: Patricio Moya – Manuel Rubio



Funding

Full name of the funding agency: Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Creación de la Universidad de Santiago de Chile

Project reference number (if applicable): Proyecto Dicyt Regular código 0324551MM

Project or program title (if applicable): Hacia la configuración de los saberes lingüísticos en la formación inicial docente en el área de lenguaje

Image use consent

Not applicable.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Data availability statement

The data generated and analyzed during this study (interview transcripts) are not publicly available due to ethical considerations and participant confidentiality. However, additional information may be requested from the corresponding author, provided it does not compromise the privacy of the interviewees.

License

This article is published under the CC BY 4.0 License.

Editorial history

Received: 12 July 2024

Accepted: 15 September 2024

Revised: 20 October 2024

Published: 30 June 2025

Referencias

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511497643>
- Andrews, S., y Lin, A. M. (2017). Language awareness and teacher development. In *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 57-74). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315676494-4>
- Bahamondes, G., Merino, C., y Espinoza, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, (33), 217-248.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Correa, R., Tapia, M., Neira, A., y Ortiz, M. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en el sistema de educación pública chilena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(1), 165-184. <https://doi.org/10.1590/s0103-18132013000100010>
- Dolz, J. (2011). Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula (pp. 97-110) En J. Villanueva, D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.) *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Documenta Universitaria.
- Farías, M. y Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*, (32), 283-304. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112015000200015>
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads. A Journal of English Studies* 01(24), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *Rilce*, 37(2), 567-589. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Fontich, X. y García-Folgado, M. (2018). Grammar Instruction in the Hispanic Area: The Case of Spain with Attention to Empirical Studies on Metalinguistic Activity. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18, 1-39. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2018.18.04.02>
- Fontich Vicens, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., y Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo'. *Tejuelo*, 39, 165-196.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra.
- Hoon, L. H., Tan, A. L., & Adams, J. (2022). Developing content teachers' language awareness through practitioner-researcher inquiry into student writing. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103858. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103858>
- Lindahl, K. (2019). Teacher language awareness development and its implications for new educators. *The New Educator*, 15(2), 85- 100. <https://doi.org/10.1080/1547688x.2018.1526356>
- Lindahl, K., Hansen-Thomas, H. y Baecher, L. (2020). Study Abroad for Critical Multilingual Language Awareness Development in Teacher Candidates. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 23(4), 1-13.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

- Marqueta, B., López, N. Ariño, A. (2022). *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica*. Akal
- Martínez-Chico, M., Jiménez Liso, M. R. y López-Gay Lucio-Villegas, R. (2015). Efecto de un programa formativo para enseñar ciencias por indagación basada en modelos, en las concepciones didácticas de los futuros maestros. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 149-166.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D., y Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores. Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrck>
- Milian, M. y Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.
- Mineduc. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 10º Medio*. Ministerio de Educación. Currículum y Evaluación.
- Moya, P. (2020). La enseñanza del discurso digital en la formación inicial de profesores de lengua materna. Variación y conciencia lingüística. En S. Patin (dir.) *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un homo numericus?* (pp. 85-96). Editions des Archives Contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003867>
- Moya, P. y Rubio, M. (2021). Significados construidos por académicos acerca de la enseñanza de la lingüística para profesores en formación: un estudio de caso. *Literatura y Lingüística* 43, 229-258. <https://doi.org/10.29344/0717621x.43.2781>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Ribas, T., Fontich, X. y Guasch, O. (2014). *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>
- Rivero, A., Martín del Pozo, R., Solís, E., Azcárate, P. y Porlán, R. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 29-52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2068>
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10498/19218>
- Ruffinelli, A., Álvarez Valdes, C., & Salas Aguayo, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Sardi D'Arielli, V. (2001). La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la

- escuela. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 121-126.
- Schleppegrall, M. (2020). The language base for language teaching: What is the English to be taught as a content? *Language Teaching Research*, 24(1), 17-27. <https://doi.org/10.1177/1362168818777519>
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P., y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-32.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Teig, N., Scherer, R. y Nilsen, T. (2018). More isn't always better: The curvilinear relationship between inquiry-based teaching and student achievement in science. *Learning and Instruction*, 56, 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.006>
- Tusón, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En C. Lomas y A. Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 55-68). Paidós.