

Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura, ¿asociación o disociación?*

Lorena Medina

*Maili Ow***

*Danilo Santos****

*Ma. José Thielemann*****

I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN¹

Este trabajo es parte de una nueva línea de indagación dentro de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El propósito fundamental es indagar en las concepciones implícitas que tienen, sobre la gramática y la literatura, los profesores de lenguaje y comunicación, tanto de Enseñanza General Básica (EGB) como de enseñanza media en Chile, y sus posibles conexiones con las prácticas de enseñanza en las aulas escolares. La

* Este trabajo es una indagación *on line*; una propuesta mediática para conocer las concepciones implícitas de los profesores de lengua castellana sobre la gramática y la literatura.

** Académicas e investigadoras de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

*** Académico e investigador de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**** Ayudante de docencia e investigación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹ La investigación tiene como antecedente fundamental el trabajo que la investigadora Lorena Medina realizó para la obtención de su diploma de estudios avanzados en el doctorado de Psicología del Aprendizaje y la Instrucción, ofrecido por la Universidad Autónoma de Madrid. Para ello, a través de la página *web* "Gramadinámica" se indagaba en las concepciones implícitas de docentes de lengua castellana en torno a la temática de la oración y a su tratamiento didáctico con estudiantes de segundo año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

hipótesis general plantea que la persistencia de núcleos conceptuales implícitos respecto de los contenidos disciplinares y de la enseñanza de éstos por parte de los docentes, impediría el desarrollo de acciones didácticas coherentes con una enseñanza lingüístico-literaria que forme alumnos comunicativamente competentes.

Para ello, se intenta conocer las representaciones a través de un instrumento *on-line* que recrea los espacios y las situaciones que deben enfrentar los profesores en un centro educativo.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde el punto de vista teórico, una de las principales preocupaciones de la educación actual son los factores y las mediaciones que inciden en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos. El papel del profesor en el devenir de la historia de las teorías educativas ha ido ocupando lugares y niveles de atención diferentes. Hoy en día existe un consenso casi unánime de que él es un mediador entre los alumnos y la cultura a través de sus propios saberes y actitudes, hacia la disciplina en la que se especializa (Rodrigo *et al.*, 1993).

El estudio de las concepciones o teorías implícitas del profesorado pretende explicar la estructura latente que está detrás de los sentidos dados a la enseñanza, y cómo ésta se traduce en mediaciones para el aprendizaje de contenidos específicos. Además, se consideran las relaciones que existen entre los contenidos aprendidos explícitamente por los alumnos y aquéllos adquiridos en forma implícita. Estos estudios sobre las concepciones alternativas o implícitas, como aquí las llamaremos, han sido numerosos. En el ámbito más cercano a nuestra área de investigación, se pueden encontrar trabajos en Historia y Ciencias Sociales (Carretero, 1995; Carretero y Limón, 1995). La poca variedad de investigación en otros dominios específicos podría deberse a ciertas propiedades de las concepciones que las convierten en un área difícil para la investigación.²

² Como señala Rodríguez Moneo (1999), es necesario atender a varias cuestiones: la complejidad de las concepciones como modelos explicativos, su carácter implícito y el conocimiento declarativo y procedimental involucrado en ellos.

Una de las principales cualidades de las concepciones implícitas es su dificultad para ser modificadas, reinterpretadas o re-descritas (Karmiloff-Smith, 1992) a partir de la adquisición del conocimiento formal, especialmente en la escuela. De allí que es válido plantearse como interrogante qué ocurre con estas concepciones alternativas cada vez que recibimos instrucción formal explícita. Los diversos estudios que han tratado de describir las concepciones en dominios específicos, han concordado en aceptar, como aplicables, algunas características que trascienden los ámbitos específicos, por ejemplo, que no son fáciles de explicitar, pues están “formateadas”, por así decirlo, implícitamente; son muy adaptativas y funcionales en la cotidianidad y, por lo mismo, son resistentes al cambio (Rodríguez Moneo, 1999; Pozo, 2001).

Pensamos que uno de los desafíos más importantes en la educación actual es intentar conectar estos aprendizajes para facilitar la modificación o la redescipción de estas representaciones. La literatura en torno al “cambio conceptual” y memoria implícita y explícita ha tendido, en general, a resaltar las disociaciones entre un tipo de representación y otro, convirtiendo los análisis en visiones polarizadas del problema (Pozo, 2001). Así, el trabajo busca ubicar ambos aprendizajes en un continuo, más que en una dicotomía, para realizar una modificación y explicitación progresiva de este tipo de concepciones.

Para nosotros no se trata, entonces, de abandonar estas concepciones implícitas o alternativas, sino de redescrirlas, resignificarlas, para una comprensión explícita que requiera, necesariamente, un aprendizaje significativo crítico, a través de procesos cada vez más flexibles desde el punto de vista metacognitivo.

En relación con el saber específico en el área que nos interesa, lenguaje y literatura, vistos desde el desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la evolución de las escuelas y teorías literarias, se puede decir que se dan concepciones generadas por escuelas o “culturas” conceptuales más fuertes, que han permanecido en el tiempo a pesar de las evoluciones, y que en el caso de los profesores de aulas escolares, éstos siguen configurando sus conocimientos disciplinares y las transposiciones didácticas a partir de ellas.

Para fines operativos, se han establecido tres paradigmas, tanto en gramática como en literatura, en función de criterios como

la evolución en el tiempo, las escuelas teóricas destacadas y los conceptos acuñados por ellas, además del uso o transposición didáctica de todo lo anterior en las aulas escolares. También se han seleccionado dos conceptos que tienen presencia en los programas escolares, tanto en el nivel de enseñanza básica como media y que, al mismo tiempo, es posible detectar y caracterizar en los distintos paradigmas, a saber, la oración y los géneros literarios.

De esta forma, en cuanto a los estudios literarios, se puede hablar de la existencia de tres grandes paradigmas: 1) materialista-positivista; 2) formalista-estructuralista; 3) pragmático-comunicativo.

En el caso de las ciencias del lenguaje y de la enseñanza de la gramática en la escuela, hemos determinado los siguientes paradigmas: 1) de la gramática tradicional normativa; 2) de la lingüística estructural; 3) comunicativo.³

Como se observa en ambos casos, tanto en las ciencias del lenguaje como en la teoría literaria, se muestra coincidente la evolución que va desde la normatividad, pasando por el estructuralismo, hasta la pragmática. Estas etapas nos dejaron la herencia de sus conceptos y métodos, que se siguen superponiendo en una especie de "síntesis" conceptual (Rodrigo *et al.*, 1993) que se refleja de algún modo en las transposiciones didácticas de los profesores en el aula.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista metodológico, esta línea de investigación responde a una aproximación descriptivo-explicativa de la problemática; para ello, nos interesa el conocimiento, la descripción y el análisis de las concepciones implícitas de los docentes de lenguaje y comunicación respecto de la gramática, la literatura y la enseñanza de ambas. Con este fin, se han combinado las metodologías cuantitativa y cualitativa en las diversas etapas y procedimientos de investigación. Por una parte, se utiliza una *metodología cualitativa* en la determinación de los sujetos participantes (docentes de lenguaje y comunicación) y en la conformación de la muestra (de

³ Estamos conscientes de que consideramos para esta tipología aspectos esencialmente cognitivos. En una fase posterior, esta clasificación se complejiza integrando otros elementos.

tipo intencional y arbitraria) y, por otra, se acude a la *metodología cuantitativa*, en el tratamiento de los resultados que serán procesados por medio de paquetes informáticos que entreguen información estadística. Se establecen tablas de frecuencia en función tanto del tipo de respuestas, correspondientes a las concepciones implícitas y su ubicación en los paradigmas establecidos, como de las características de los sujetos que participan en la investigación (formación académica, tipo de institución educativa en la que trabaja, años de servicio, etcétera).

Hasta ahora, el instrumento más utilizado para investigar en concepciones implícitas ha sido la entrevista,⁴ así como los cuestionarios, que suelen presentarse a partir de tareas y problemas. Si bien ambos instrumentos pueden facilitar la elicitación de respuestas implícitas, también presentan dificultades. Tales inconvenientes van desde la eliminación del factor “deseabilidad social”, en términos de que el discurso explícito salga a la luz como réplica de discursos reformistas, hasta el tiempo empleado en las entrevistas, que actualmente se ha visto reducido por los cuestionarios cerrados y pruebas gráficas que permiten, a través de representaciones analógicas, hacer surgir las concepciones de los sujetos.

El formato *on-line* para fines de investigación tiene como ventajas el planteamiento de los problemas en un ambiente interactivo sin la presencia física de un interlocutor, frente al cual dar una respuesta deseable, la obtención de un registro de recorrido del usuario a través del sitio, el control y el registro del tiempo de respuesta, la posibilidad de impedir las correcciones y la derivación de las respuestas en un interfaz de sitio *web* a una base de datos interactiva para procesar la información. Además, el formato de indagación a través de la *web* puede replicarse con varias muestras de sujetos en forma simultánea; en este caso, también da la posibilidad futura de extender el análisis a profesores de habla hispana de otras partes del mundo.

⁴ La entrevista plantea ventajas como la situación de comunicación verbal y dialogada que conseguiría hacer explícitas las concepciones que subyacen a las acciones de los sujetos en un dominio específico.

A. Diseño y descripción del sitio

Lo que se reseña a continuación da cuenta del proceso y de los resultados correspondientes al primer proyecto de investigación y a la puesta en marcha del sitio indagación *on-line*, en sus fases 1 y 2.

La investigación contempló el diseño y la puesta en marcha de un sitio *web* con dos ámbitos de operaciones, en los cuales, mediante la resolución de situaciones problema, los docentes completan un cuestionario.⁵ Las preguntas que se plantean constituyen situaciones típicas que enfrentan los docentes de lenguaje y comunicación en su quehacer profesional.

Para la elaboración de este sitio *web* como instrumento de indagación de concepciones implícitas, no sólo ha sido necesario contar con el apoyo técnico de un equipo de diseñadores y programadores *web*, sino tomar una serie de decisiones fundamentales.⁶ Las más importantes han sido:

- a) Selección de los conceptos clave sobre los cuales podríamos indagar las concepciones; conceptos que, por una parte, estuvieran en los programas de la enseñanza de la lengua en los distintos niveles de escolaridad y que fuera posible determinar su conceptualización desde los tres paradigmas lingüísticos y literarios establecidos y, por otra, que fueran del dominio de los docentes tanto de enseñanza básica como media. Éstos son los conceptos de oración y de género.⁷
- b) Selección del nivel escolar. Escogimos el octavo año de EGB, tanto por ser un curso “gozne”, que da fin a la escolaridad básica y posibilita el inicio de la media, como por la posibilidad de que todos los docentes participantes impartan o hayan impartido clases en él.⁸
- c) Determinación de la interfaz del sitio. Hemos optado por el diseño de un sitio *web* que recrea los espacios habituales en los

⁵ Para ingresar al sitio se requiere una clave, evitando de esta forma que contesten el cuestionario personas que no cumplen los requisitos planteados.

⁶ Para que las preguntas formuladas indagaran efectivamente lo que interesaba investigar.

⁷ Aunque pensamos en una noción dinámica de género vinculado a lo discursivo, en la investigación se privilegió la categoría de género literario.

⁸ En Chile, tanto los profesores de EGB (maestros) como los de enseñanza media están habilitados para impartir clases en este nivel.

que trabaja el profesor, para hacer más amigable el desarrollo del cuestionario y facilitar la resolución de las preguntas problema en aquellos casos en los que el visitante no sea un usuario habitual de internet.

Los dos ámbitos del sitio (o primer y segundo sitio), que se espera respondan los docentes con una diferencia temporal entre dos semanas a un mes, recrean los espacios habituales en los que se desenvuelven los profesores. El contexto general es un curso de octavo año de EGB,⁹ que se prepara para la realización de una prueba sobre la unidad que vincula los temas: oración y géneros.

El primer sitio incluye tres espacios educativos: un aula en la que se realiza la *clase de síntesis*, y en la cual los estudiantes formulan sus preguntas e inquietudes respecto de la evaluación; la *sala de profesores*, en la que otros docentes discuten distintos aspectos de la prueba y, finalmente, la *oficina del director* en la que también se plantean algunas situaciones problema al profesor que la visita.

El segundo sitio, a diferencia del primero, tiene como ambientación única la sala de profesores, y su finalidad es diseñar el instrumento evaluativo para la unidad que los alumnos han finalizado; para ello, el profesor debe seleccionar los objetivos, contenidos, formato y preguntas de la evaluación.

La creación de dos sitios responde a la necesidad de dar confiabilidad y consistencia a las respuestas de los docentes. Ambos indagan en los conceptos clave desde los distintos elementos de la interacción didáctica: objetivos, contenidos, metodología y evaluación; pero lo hacen desde perspectivas distintas: desde el quehacer cotidiano de una clase y el contacto con los diversos agentes educativos (sitio 1), y desde el diseño de instrumentos de evaluación (sitio 2).

La construcción del sitio ha supuesto no sólo desafíos desde el punto de vista del diseño de una interfaz amigable, sino además la dificultad de elaborar ítems de problema-solución que efectivamente eliciten concepciones implícitas y alternativas de respuesta, que den cuenta de los tres paradigmas anteriormente determinados y de los distintos elementos de la interacción didáctica.

⁹ Segundo año de ESO.



El siguiente cuadro contiene la matriz didáctica que permitió la elaboración de las preguntas.

Paradigma		Respecto de la literatura	Respecto de la gramática
1	Objetivo cultural Para qué: finalidad que trasciende de la formación escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Fin extrínseco: centrado en la adquisición de datos sobre la realidad del autor y la obra literaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Fin en sí mismo: centrado en el conocimiento del sistema de la lengua y los usos correctos.
2		<ul style="list-style-type: none"> Fin en sí mismo: centrado en la descripción y análisis de los elementos constitutivos de las obras literarias. 	<ul style="list-style-type: none"> Fin en sí mismo: centrado en el conocimiento de la lengua española en cuanto acervo cultural.
3		<ul style="list-style-type: none"> Fin dialógico: centrado en la recepción dinámica de las obras literarias y en la interpretación dentro de un sistema comunicativo dado. 	<ul style="list-style-type: none"> Fin comunicativo: desarrollo de la competencia comunicativa.
1	Objetivo escolar Para qué escolar: finalidad del aprendizaje en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Conocer, distinguir, reconocer, relacionar géneros literarios, obras y autores. 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir información sobre la lengua materna, desarrollar habilidades lógico-deductivas en el análisis de estructuras de la lengua.
2		<ul style="list-style-type: none"> Conocer, identificar y analizar los elementos internos que configuran las obras literarias. 	<ul style="list-style-type: none"> Describir, reconocer y analizar las organizaciones morfosintácticas de oraciones y textos.
3		<ul style="list-style-type: none"> Dialogar con las obras literarias para construir sentidos e integrarlos en la cosmovisión personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Describir, reconocer y reflexionar sobre el uso de la lengua materna para comprender y producir textos y discursos auténticos.
1	Contenidos Que se enseña-aprende en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> Concepto normativo-descriptivo de género literario. Género como entidad o esencia inmutable; tripartición genérica. 	<ul style="list-style-type: none"> Concepto estructural-formal y estático de la oración. La oración como base lógico-formal de la lengua, ideal, normativa y correctiva.
2		<ul style="list-style-type: none"> Concepto descriptivo-analítico de género literario. Los géneros se configuran a partir de propiedades intratextuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Concepto estructural y descriptivo de la oración. La oración como soporte sistemático y normativo del conocimiento de la lengua.
3		<ul style="list-style-type: none"> Concepto interpretativo-dinámico de género literario. Los géneros configuran una visión de mundo, son convenciones socioculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Concepto dinámico-explicativo de la oración. Texto conformado por oraciones, por tanto vinculado a la semántica y a la pragmática.



Paradigma		Respecto de la literatura	Respecto de la gramática
1	Metodología Cómo se enseña-aprende el contenido escolar	• Énfasis expositivo-explicativo. Uso de definiciones, clasificaciones y ejemplos canónicos.	• Énfasis en la definición-reconocimiento estructural. Uso de ejemplos paradigmáticos y ejercicios de reconocimiento.
2		• Énfasis explicativo-analítico. Uso de categorías y clasificaciones para el análisis interno de obras literarias.	• Énfasis en el análisis de oraciones (texto-oraciones). Uso de ejemplos, ejercicios y textos para distinguir estructuras.
3		• Énfasis explicativo-interpretativo. Análisis, interpretación e interpelación sociocultural y personal.	• Énfasis en la reflexión meta-lingüística. Conexión con el uso real de la lengua, comprensión y producción de textos.
1	Evaluación Cómo saber de los logros del enseñar-aprender	• Se evalúa la capacidad de reconocer y apreciar estéticamente obras clásicas y representativas de los tres géneros literarios.	• Se evalúa la capacidad de reconocer y analizar morfosintácticamente oraciones aisladas y descontextualizadas.
2		• Se evalúa la capacidad de reconocer y analizar propiedades de las obras, con especial atención al análisis de la sintaxis narrativa.	• Se evalúa la capacidad de reconocer y analizar, morfosintácticamente, oraciones y textos y, eventualmente, situaciones y funciones.
3		• Se evalúa la capacidad para reconocer, describir, analizar, comprender y producir literatura a partir del conocimiento de elementos de los distintos géneros.	• Se evalúa el conocimiento gramatical para comprender y producir textos/discursos con los elementos disponibles en el sistema.



El primer sitio presenta 22 preguntas con formato problema-solución, con tres alternativas de respuesta; son cuatro preguntas para cada uno de los elementos mencionados en el cuadro (contenidos, objetivos, metodología...), dos por área: gramática y literatura. Se incluyen, además, dos preguntas integradoras.

Ejemplos de preguntas

- Área: literatura
- Aspecto didáctico evaluado: objetivo escolar
- Agente educativo que formula la pregunta: alumna

Pregunta y alternativas de respuesta

Profesor, ¿por qué tenemos que clasificar las obras literarias que leemos?, ¿qué sentido tiene?

- a) Porque reconocer el género te proporcionará claves para comprender más profundamente la obra literaria antes de leerla.
- b) Porque cada obra tiene elementos formales que te proporcionan datos importantes para determinar a qué género pertenece.
- c) Porque existen géneros que han prevalecido a lo largo de la historia de la literatura y que siguen siendo paradigmas para clasificar textos.

- **Área: gramática**
- **Aspecto didáctico evaluado: concepto de oración**
- **Agente educativo que formula la pregunta: profesor en reunión de departamento**

Colega, ¿por qué lo primero que abordamos en sintaxis es la oración?

- a) Porque la oración es la unidad mínima en todas las lenguas y por ello es necesario reconocerla y analizarla.
- b) Porque se trata de la unidad comunicativa más importante de la lengua y es necesario conocerla para luego comprender textos.
- c) Porque al ser una construcción pequeña, si la ponemos en diversos contextos, permite reflexionar más fácilmente sobre la lengua.

- **Área: integración gramática-literatura**
- **Agente educativo que formula la pregunta: practicante de pie en la sala de profesores**

Pregunta y alternativas de respuesta

Profesor, me gustaría incluir en la guía de ejercicios, para reforzar el análisis de los mensajes publicitarios, el siguiente enunciado: "La imagen es nada, la sed es todo", ¿qué opina?

- a) Me parece bien. Pídele a los alumnos que reconozcan la figura retórica allí presente y que traten de identificarla en otros eslogan publicitarios. Posteriormente, pide analizar morfosintácticamente los núcleos oracionales del eslogan.
- b) Creo que es adecuado; les permitirá identificar la presencia de dos oraciones copulativas, observar el equilibrio entre las dos y el efecto de contradicción que provoca en el lector.
- c) Me parece un buen ejemplo de enunciado publicitario que permite analizar la relación entre la organización verbal del eslogan y su representación gráfica.

El cuestionario elaborado ha sido sometido a dos procesos de evaluación antes de ser alojado en la internet: evaluación de expertos y aplicación piloto. Se conformó un grupo de diez expertos (especialistas en literatura y gramática, formadores de educadores, especialistas en didáctica de la lengua y la literatura y en evaluación, creadores de textos escolares) que evaluaron el instrumento construido y los referentes teóricos que los sustentan (distinción de paradigmas y matriz didáctica). Se realizó, además, una aplicación piloto del cuestionario en formato impreso con 22 estudiantes de pedagogía en EGB.

Ambas evaluaciones permitieron eliminar errores en la elaboración de las preguntas, detectar palabras o expresiones “deseables” (propias del discurso de la reforma educacional) y reemplazarlas por otras más neutras; evaluar la extensión y la comprensión de las distintas preguntas, así como la coherencia entre los paradigmas y las preguntas formuladas.

El segundo sitio recrea una sesión de trabajo docente, en la que se invita al participante a elaborar el instrumento evaluativo que se aplicará a los estudiantes. Para ello ha de seleccionar los objetivos, contenidos y preguntas de la prueba. Son seis preguntas que le permiten abordar los contenidos que los estudiantes prepararon en el sitio 1, a través de distintos ítems (de desarrollo y selección de alternativas) que solicitan tanto la comprensión como la producción escrita, el análisis y la aplicación de conceptos sobre los géneros literarios y la oración gramatical en el microcuento “Sobre las olas”, del escritor mexicano José Emilio Pacheco.

A continuación se presentan algunas opciones de preguntas ofrecidas a los participantes para construir la evaluación:

Para evaluar los objetivos de producción y creación a partir de los conceptos literarios y gramaticales, seleccione el par de preguntas que considere más adecuado para sus alumnos.		
Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valor le atribuye usted a la recuperación de la belleza en la tercera edad? Describa en un texto breve (de ocho a diez líneas) utilizando los conectores gramaticales estudiados en clase. • Redacte una explicación racional de lo acontecido a la mujer en el texto. En su explicación subraye las formas verbales y las categorías gramaticales que justifiquen la veracidad de su explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comente la disposición del tiempo en el relato, fundamente su reflexión a partir de las estructuras verbales con las que está construido. • Escriba un texto argumentativo en el que usted defienda la tesis de que el relato leído es literario. Para ello, emplee las estructuras características de la argumentación aprendidas en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Después de una lectura comprensiva del texto, si nos centráramos en la posibilidad de que la historia fuera una locura inventada por el narrador, ¿qué rasgos estructurales y gramaticales del texto podrían apoyar esta posibilidad? • ¿En qué contexto cultural este relato tendría otra interpretación o podría ser atribuido a otro tipo de género literario?



IV. RESULTADOS

Los resultados de la investigación han arrojado diversas informaciones y datos relativos a las respuestas entregadas por los participantes, como también respecto a la naturaleza de la investigación. Las primeras referidas a la elicitación de paradigmas implícitos y las segundas, a las posibilidades de utilizar la *web*, los cuestionarios *on-line* y las personas que efectivamente respondieron los sitios. A continuación se presenta un análisis de tales resultados empíricos a la luz de las hipótesis previas.

A. Quiénes han respondido

En general, los profesores aceptaron participar en este proyecto de investigación con una muy buena disponibilidad. Para ello se estableció contacto a través de correos electrónicos.¹⁰ Además, se destaca como logro la creación de una base de datos de más de 500 posibles profesores participantes para la investigación. El desafío fue y será, en futuras investigaciones, captar un número cada vez más grande de participantes de esta base para constituirse en parte de la muestra definitiva. Si bien no se alcanzó la meta propuesta de 100 profesores participantes, más de 70 docentes de lengua castellana y comunicación, tanto chilenos como extranjeros, respondieron el sitio diseñado para la investigación.

Atribuimos el incumplimiento del objetivo a varias razones:

- a) Desconocimiento y escaso uso de herramientas informáticas por parte de la población de nuestro interés (profesores del sistema educacional).
- b) Características técnicas del sitio que requieren una familiarización constante con la plataforma.
- c) Un instrumento de indagación un tanto extenso y acucioso.
- d) Dificultades en la difusión del sitio en el nivel nacional.

¹⁰ El diálogo con ellos fue sorprendente, por el interés de los profesores en participar y apoyar esta iniciativa de investigación en el área.



Podemos decir que los sujetos que han respondido satisfactoriamente el cuestionario son, en su mayoría, mujeres que se desenvuelven en la enseñanza media. Respecto a la edad, el promedio etario es de 34.5 años, siendo de 23 años el menor y de 62 el mayor, pertenecientes ambas cifras a mujeres. Cabe destacar que más de la mitad de los profesores no supera los 30 años, lo que revela que son los docentes jóvenes quienes más se han interesado por responder este instrumento de indagación. Este dato puede correlacionarse con la experiencia pedagógica de los participantes, ya que ésta no supera los seis años de actividad docente.

B. Respuestas

La muestra incluyó a 72 profesores, 76.4% mujeres y 23.6% hombres, con un promedio de edad de 32 años. Los maestros provenían de establecimientos particulares pagados (38.9%), municipalizados (33.3%) y particulares subvencionados (27.8%). El 62.5% de los profesores consigna tener entre uno y seis años de experiencia profesional; el resto tiene de siete a 18 y de 19 a 30 años de experiencia, que representan un 26.4% y un 11.1% de la muestra, respectivamente. Como se puede ver, quienes constituyen el número más representativo de profesores participantes se hallan en un tramo inicial de su carrera, y son los que más abiertamente colaboraron en esta investigación. Se reconoce que esta cuestión pudo haber afectado los resultados con relación a las hipótesis esperadas, puesto que en los docentes más antiguos, la mayoría activa en las aulas reales del país, además de representar un grupo con un bagaje que ha experimentado los diferentes paradigmas, tal vez estén más arraigadas las concepciones implícitas. Éste y otros aspectos son los que se espera mejorar en investigaciones futuras, incorporando a un número más representativo de este grupo.

Un 69.4% de los profesores se definieron como profesores de enseñanza media (34 casos) y el 30.6% restante (15 casos) refiere ser profesores de enseñanza básica. El resto de (23 casos) se definió simultáneamente como profesor de EGB (y/o de EGB con mención lenguaje) y como profesor de enseñanza media.



C. Análisis comparativo entre paradigmas por sitio y entre sitios

El análisis de los cuestionarios de los profesores se basa en la proporción de respuestas asociadas a cada uno de los tres paradigmas (*normativo, estructural y comunicativo*) con relación al total de respuestas contestadas por el participante (no al total de preguntas de la encuesta). Así por ejemplo, si 12 respuestas de un profesor están relacionadas con el paradigma comunicativo, y si contestó las 22 preguntas del sitio 1, el docente obtuvo un 55%. Se realizaron análisis para observar las diferencias entre los profesores con relación a su puntaje final, considerando los tres paradigmas en general: se observó que, en el sitio 1, existen diferencias en la orientación paradigmática cuando se considera la variable *edad* del profesor, que no aparecen en el sitio 2. La diferencia está en el paradigma comunicativo y el paradigma normativo en el sitio 1.

Se distribuyó a los profesores en cuatro categorías de edad: de 18 a 25 años, de 26 a 35 años, de 36 a 45 años y 46 o más años. Se dieron diferencias entre dos grupos al considerar el paradigma comunicativo ($F = 4.852$ y $\alpha = 0.004$). Dicha diferencia está entre los profesores de 18 a 25 años y los de 46 o más años, siendo los primeros quienes obtienen los puntajes más altos en el paradigma comunicativo. Luego, en el paradigma normativo también hay diferencias significativas ($F = 4.696$ y $\alpha = 0.005$). Aquí el grupo de profesores de 18 a 25 años obtiene un puntaje menor en comparación con los profesores de 25 o más años. El resto de los grupos no se diferenciaron significativamente entre sí, lo cual indica que la tendencia *normativa* es mayor en grupos de más edad.

Por otro lado, se observó que los años de experiencia del profesor influyen en que existan diferencias con relación al paradigma estructural ($F = 3.275$ y $\alpha = 0.044$). Los profesores de 19 a 30 años de experiencia obtienen mayores puntajes en éste que los de uno a seis años de experiencia. El grupo de siete a 18 años de experiencia no muestra diferencias con relación a este indicador con ninguno de los grupos restantes. Ello indica que el paradigma estructural también es más propio de los grupos de profesores con más años de experiencia.

Otra diferencia surge al comparar los puntajes de hombres y mujeres en relación con los tres paradigmas. En el paradigma



comunicativo del sitio 2, las mujeres obtienen puntajes más bajos en promedio (0.34) que los hombres (0.49), donde se da una diferencia significativa ($t = -2.34$ y $\alpha = 0.027$).

No se dieron diferencias significativas según el ciclo al que pertenece el profesor. Encontramos una correlación positiva y significativa entre las respuestas al sitio 1 y sitio 2 al comparar el puntaje del paradigma comunicativo. Junto con ello, existen diferencias entre las medias del paradigma comunicativo y normativo al comparar ambos sitios. En el sitio 1, la media del comunicativo es de 0.49, mientras que en el sitio 2 es de 0.36. Esta diferencia es significativa al nivel de 0.01, con t igual a 4.949. En cuanto al paradigma normativo, la diferencia también es significativa al comparar ambos sitios ($t = -3.44$ y $\alpha = 0.002$), siendo el sitio 2 el que tiene la media más alta. Esta cuestión ha sido fundamental a la hora de reconocer una mejor operatividad para la elicitación de respuestas menos explícitas y deseables, por parte de los participantes en la organización y formato del sitio 2, ya que esperábamos que ésta fuera una medida más indirecta que la del cuestionario del sitio 1. Pensamos, dados los resultados obtenidos por los análisis ya expuestos, que el sitio 2 operó mucho mejor en favor de las hipótesis en comparación con el sitio 1; al parecer, el tener que realizar selecciones para construir ítems que conformaran una prueba o instrumentos de evaluación para los alumnos, resultó un medio mucho más fértil para dejar fluir las verdaderas concepciones de los profesores, los que al parecer no presentan tan integradas sus representaciones entre el decir y el hacer. Lo anterior tal vez pueda verse favorecido con una muestra comparativa mayor, puesto que, como se recordará, los profesores que responden al sitio 1 y 2 son los mismos, aunque en momentos distintos; y en este caso y con el N total disponible, estarían demostrando una inconsistencia en sus respuestas o paradigmas de fondo ante la realización o respuesta a diferentes tareas, como la de contestar un cuestionario o elaborar un instrumento de evaluación. Lo anterior se vio reforzado por los análisis comparativos entre sitios para un mismo paradigma y en una misma área, como veremos a continuación.¹¹

Al comparar los puntajes de los profesores considerando el paradigma y el área al que pertenece la pregunta (literatura o gra-

¹¹ Las medias por área (gramática y literatura) se hallan graficadas en el anexo del informe estadístico.



mática), no se observó una correlación para ninguno de los pares. Es decir, el puntaje que obtiene un profesor en el paradigma teórico para literatura en el sitio 1 no corresponde con el puntaje que obtiene en el sitio 2 para la misma área. En algunos casos, la media observada en el sitio 1 difiere significativamente de la media en el sitio 2: son los casos *normativo* en literatura, *comunicativo* en literatura y *comunicativo* en gramática. Al relacionar las muestras correspondientes a ambos sitios, pudimos observar que se dieron diferencias significativas entre el promedio de los profesores en literatura, paradigma *normativo*, que en el sitio 1 es de 0.22, mientras que en el sitio 2 la media es de 0.33, diferencia estadísticamente significativa ($t = -2.13$ y $\alpha = 0.044$). También en el caso del paradigma *comunicativo* que ya citáramos ($t = 3.528$ y $\alpha = 0.002$); y en el *normativo* para gramática, sitio 1 con relación al sitio 2 ($t = -2.516$ y $\alpha = 0.19$); al igual que en la comparación para el paradigma *comunicativo* en gramática en ambos sitios ($t = 2.176$ y $\alpha = 0.40$). Los resultados reflejan que los datos arrojados por el sitio 2 parecen mostrar concepciones más cercanas a los paradigmas *normativo* y *estructural* que al *comunicativo*, cuestión significativamente diferente de los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los profesores al sitio 1. Se muestra, por tanto, una inconsistencia o disociación entre las respuestas de los participantes frente a ambos sitios.

Las diferencias por grupos considerando la variable edad y el área, gramática y literatura, sólo se dieron significativamente para las preguntas de literatura, no en las de gramática. El grupo de 18 a 25 años obtiene puntajes menores en el paradigma *normativo* que el grupo de 26 a 35 y 46 o más años en las preguntas de literatura; y por el contrario, obtienen puntajes mayores que los grupos mencionados en el paradigma *comunicativo*. En el *estructural* no se dieron diferencias entre los grupos de edad. Al considerar los años de experiencia del profesor, se constató que existen diferencias significativas con relación al paradigma *estructural* en preguntas de gramática del sitio 1 ($F = 5.124$ y $\alpha = 0.009$). La diferencia está en el grupo de 19 a 30 años de experiencia, que tiende a mostrar puntajes mayores que el grupo de uno a seis y de siete a 18 años de experiencia, para este paradigma.

D. Verificación de las hipótesis

A la luz de los resultados consignados y las hipótesis y objetivos que se plantearon, se puede afirmar que:

Frente a la hipótesis general: “La persistencia de núcleos conceptuales implícitos respecto de los contenidos disciplinares y de la enseñanza por parte de los profesores de lenguaje y comunicación, impediría el desarrollo de acciones didácticas coherentes con una enseñanza lingüístico-literaria que forme alumnos comunicativamente competentes”. Los resultados mostraron mayor persistencia de núcleos conceptuales normativos y estructuralistas cuando los profesores planean actividades, como la de evaluación en el sitio 2, lo que podría interpretarse como una forma de plantear acciones incoherentes con lo declarado más explícitamente en el sitio 1. Sobre todo cuando se trata de profesores con más años de ejercicio docente. Aunque los resultados no son muy marcados, pensamos que un N mayor y un refinamiento de los instrumentos aumentarían las diferencias, posible hipótesis de trabajos futuros.

Frente a las hipótesis específicas: a) “Dichos núcleos representacionales se resisten a la modificación, aun cuando los profesores hayan recibido actualización disciplinar o perfeccionamiento docente”, se puede afirmar que dado el tramo de edades en las que se ubicaron los participantes mayoritariamente, han recibido formación universitaria mucho más reciente, y la mayoría de ellos, incluyendo los profesores de mayor edad, ha participado al menos en algún tipo de actualización o perfeccionamiento. Luego, los resultados ya contrastados antes muestran que las concepciones normativas y estructuralistas persisten a pesar de ello.

b) “Identificar estos núcleos y caracterizarlos permitiría un primer paso para la progresiva modificación de las representaciones de los profesores en las acciones destinadas al cambio”. Frente a esta segunda hipótesis específica, se puede plantear a la luz de los resultados, que la normatividad y el estructuralismo persisten en las acciones de los profesores de lengua y literatura, por lo que las acciones destinadas a modificar o resignificar elementos provenientes de estos paradigmas al servicio de la finalidad curricular actual —desarrollar competencia comunicativa—, deberían incorporar análisis contrastivos de actividades, sobre todo en el ámbito de la evaluación, con el fin de mostrar



las diferencias cualitativas y comunicativas sobre las competencias de los alumnos en las distintas manifestaciones y ámbitos en los que se estudia la lengua y la literatura en las aulas escolares.

V. COMENTARIOS FINALES

Los resultados de la primera investigación nos han permitido abrir un espacio y modalidad de indagación poco desarrollada, que utiliza la internet como herramienta para acceder a las concepciones de los docentes de lenguaje y comunicación en Chile. Los hallazgos confirman las hipótesis respecto a la persistencia de concepciones vinculadas a los paradigmas *tradicional* y *estructural* en la enseñanza de contenidos de literatura y de gramática.

Actualmente nos encontramos desarrollando la tercera fase del sitio *Indagación On-Line*, que sigue la secuencia pedagógica iniciada, e invita a los participantes a enfrentar didácticamente los resultados de la prueba resultante del sitio 2. También se han podido extraer algunas conclusiones sobre los instrumentos *on-line*, en términos de características técnicas, extensión y léxico a utilizar, que permiten consolidar un modo poco convencional de elicitar concepciones implícitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique, 1995.
- Carretero, M. y M. Limón. "Construcción del conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales y la historia", en M. Carretero (ed.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia, op. cit.*, 1995.
- Karmiloff-Smith, A. *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- Pozo, J. A. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata, 2001.
- . *Adquisición de conocimiento*, Madrid, Morata, 2003.
- Rodríguez Moneo, M. *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- Rodrigo, M. J. et al. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1993.