



## Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE



*Departamento de Estudios y Desarrollo.  
División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

### **INFORME FINAL**

### **LOS PROCESOS DE COGNICIÓN Y ACTUACIÓN DOCENTE COMO EJES ARTICULADORES DEL SABER PEDAGÓGICO Y SU IMPACTO EN EL DISEÑO DE UN MODELO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ESTUDIO EN ALGUNOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALIZADOS DE LA OCTAVA REGIÓN**

Dr. Claudio Díaz L.  
Mg. Patricia Martínez I.  
Mg. Iris Roa G.  
Mg. María Gabriela Sanhueza J.  
Institución Adjudicataria: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.  
Chile  
Proyecto FONIDE N°: 09, 2008

**01 de diciembre de 2009**

**FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación**  
**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

**Inicio del Proyecto:** 01 de enero de 2009

**Término del Proyecto:** 01 de diciembre de 2009

**Equipo Investigación:**

Dr. Claudio H. Díaz Larenas (Investigador principal)  
Mg. Teresa P. Martínez Ilabaca  
Mg. Iris N. Roa Ghiselini  
Mg. María G. Sanhueza Jara

**Monto adjudicado por FONIDE:** 14.000.000

**Presupuesto total del proyecto:** 14.000.000

**Incorporación o no de enfoque de género:** no

**Comentaristas del proyecto:**

Gloria Salazar  
Antonio Cervellino

*“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.*

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

## Tabla de Contenidos

Resumen	4
Abstract	4
Contextualización	4-5
Preguntas de Investigación	6
Hipótesis y Objetivos	6
Marco Teórico	7-49
Descripción Metodología	50-62
Presentación Resultados Investigación	63-98
Conclusiones	99-108
Recomendaciones para la formulación de políticas públicas	109-110
Bibliografía	11-119

## **Resumen**

Las autoridades educacionales chilenas se han propuesto mejorar las competencias en el idioma inglés de los estudiantes chilenos de Enseñanza Básica y Media. En este contexto, la presente investigación, que se define como un Estudio de Casos de carácter Analítico-Interpretativo, tiene como fin conocer el sistema de creencias acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés y actuaciones de aula de 20 docentes de inglés de establecimientos educacionales municipalizados de la Octava Región y de 10 estudiantes terminales de la Carrera de Pedagogía en Inglés. Las creencias, al determinar las actitudes de los docentes, influyen en su toma de decisiones, las que, a su vez, guían sus acciones, y permiten la construcción de su saber pedagógico. De este modo, develar las creencias de los docentes y estudiantes y su impacto en las prácticas de aula permitirá determinar cómo éstos articulan el saber pedagógico. Este nuevo conocimiento del ámbito subjetivo y objetivo de los docentes y estudiantes permitirá formular hipótesis que sentarán las bases para el futuro diseño de un modelo de práctica pedagógica reflexiva en los programas de formación inicial de profesores de inglés.

## **Abstract**

This study examines teachers of English and teacher candidates' beliefs about the teaching and learning of English at high school level. Beliefs are a conceptual, personal, subjective and dynamic base that has a significant impact on teacher candidates' classroom performance and on the process of change and innovation in Education. Through a case study methodology, this study examines teachers' and teacher candidates' beliefs and performance of the English teaching and learning process at high school level.

## **Contextualización**

Para comprender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes. Resulta importante preguntarse ¿Qué piensan los docentes de los contenidos que enseñan? ¿Cómo creen que se deben enseñar y cómo los enseñan? ¿Cómo creen que aprenden sus estudiantes?

El énfasis en el docente y en los estudiantes que serán docentes se debe a que las decisiones que ellos o ellas toman, están relacionadas con un sistema de creencias propios que les permite afrontar la complejidad de su trabajo (Andrés & Echeverri, 2001: 65, Maclellan & Soden, 2003: 110-120 y Vásquez & Timmerman, 2000: 63-73). No se puede olvidar que el cambio o la innovación educativa significan necesariamente, un cambio en las creencias de los docentes en una fase inicial.

A la fecha, es muy poco lo que se conoce en torno a las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés en establecimientos educacionales de la región del Bío-Bío. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. Es evidente que los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados sólo en el contenido están obsoletos.

Sin duda, un proceso de reforma educacional implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser tratado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones. Comprendiendo el 'poder' del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que los docentes hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y como piensan acerca de la enseñanza. El docente es una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión.

Las contribuciones más significativas en el campo de la educación están relacionadas con las actuaciones de aula. Sin duda, una mayor comprensión del sistema de creencias del docente contribuye significativamente a mejorar la efectividad educativa. Los sistemas de creencias son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y reestructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus creencias con sus experiencias.

Existe la idea generalizada de que las creencias de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida pedagógica cotidiana. Este énfasis en los sistemas de creencias ha sido explotado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Existe una gran cantidad de literatura que sugiere que las creencias que sostienen los docentes tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en el aula.

Además, estos sistemas de creencias son una parte esencial para mejorar la formación profesional y, más tarde, la efectividad docente. Actualmente, existe un interés importante en el sistema de creencias del docente. Dichas creencias del docente pueden ser influenciadas tanto por su formación profesional como también por otros factores tales como su cultura y sus teorías personales sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés. Desde esta perspectiva, la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, se comprende al entrar al entramado de creencias y pensamientos que sostienen su praxis pedagógica. Esto significa que las creencias y decisiones que los docentes toman, están en relación con su conducta y con el contexto del aula y del centro educativo.

Los docentes que están mejor informados sobre la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje son capaces de evaluar su crecimiento profesional y los aspectos de sus actuaciones pedagógicas que necesitan cambiar. Además, cuando la reflexión crítica se visualiza como un proceso sistemático que forma parte de la enseñanza-aprendizaje, ella permite que los docentes se sientan más seguros cuando intentan diferentes opciones y evalúan sus efectos. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo.

Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, media y superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios

educativos. Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en los niveles o ámbitos subjetivos y objetivos. El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

En este sentido, cuando el docente explora su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje toma conciencia de sus creencias y actuaciones. La toma de conciencia implica que asume su responsabilidad en dicho proceso. A su vez, el docente tiene la necesidad del 'otro', a fin de comprender sus experiencias y enriquecerse del otro. La literatura señala que no existe una forma de enseñar. No se ha encontrado la metodología correcta que se debe seguir para ser un docente. En consecuencia, el proceso investigativo sobre la enseñanza debe ser descriptivo, en vez de prescriptivo, de lo contrario, se perdería el derecho a equivocarse; el deseo de enseñar lo que se desea se pierde; se pierde la alternativa de explorar libremente.

### **Preguntas de Investigación**

- ¿Qué creencias tienen los docentes de inglés y estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés participantes de este estudio acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en establecimientos municipalizados de la región del Bío-Bío?
- ¿Qué grado de consistencia existe entre sus creencias y su actuación en el aula?

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

-Comprender el saber pedagógico de los docentes de inglés y estudiantes de Pedagogía en Inglés participantes de este estudio, a partir de sus creencias y actuaciones en el aula, en el contexto de la enseñanza municipalizada de la región del Bío-Bío.

#### **Objetivos específicos**

1. Identificar las creencias que sustentan los docentes de inglés y estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés acerca de la relación entre las variables didácticas (profesor, estudiante, contenidos, metodologías, recursos, evaluación, etc.).
2. Establecer la consistencia existente entre las creencias y las actuaciones en aula tanto de los docentes de inglés como de los estudiantes de Pedagogía en Inglés, y entre los dos grupos.
- 3-Establecer las bases para un futuro modelo aproximativo de prácticas pedagógicas centradas en la reflexión como un aporte para la formación inicial docente.

## Marco Teórico

### Las creencias de los docentes

En la literatura educacional, existe una variedad terminológica para referirse a las creencias de los docentes. Se habla de teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento, cognición docente, etc. Para efectos de esta investigación se utilizará el concepto de creencias para referirse a aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones que son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación en el aula. Una de las dificultades al examinar las creencias de los docentes, además, de que ellas no son directamente observables. Desde una perspectiva constructivista, los docentes son vistos como individuos capaces de producir significado y conocimiento, y este conocimiento y significado influyen en sus actuaciones pedagógicas. (Johnson, 2000: pp. 1-10; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Huso y Jyrhämä, 2000: pp. 9-23; Muchmore, 2004: pp. 45-61; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Store y Weinzierl, 2000: pp. 532-565; Zeichner, 1996: pp. 1-7).

A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación. Es inevitable que los sistemas de creencias, como todos los procesos cognitivos, deban ser inferidos, a partir del comportamiento. Los docentes no dimensionan el poder y la tenacidad de sus creencias, de tal forma que no reconocen suficientemente, la influencia de dichas creencias en sus aprendizajes. (Gebhard y Oprandy, 1999: pp. 3-32; Graves, 2000: pp. 25-36; Head y Taylor, 1997: pp. 19-39; Muchmore, 2004: pp. 45-61) El estudio de las creencias permite la explicitación de los marcos de referencia mediante los cuales los docentes perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan su actuación pedagógica.

Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Rodrigo, 1993: pp. 95-122; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Store y Weinzierl, 2000: pp. 532-565; Tillema, 1998: pp. 217-228).

Los docentes utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo y son producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado (Andrews, 2003: pp. 351-370; Crookes, 2003: pp. 45-64; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Store y Weinzierl, 2000: pp. 532-565; Tillema, 1998: pp. 217-228). Las múltiples contingencias educativas experimentadas por los docentes generan creencias que son distintas a los saberes recibidos en su formación inicial. Estas

creencias o 'conocimiento práctico' en palabras de Johnstone, 2003: pp. 165-189; Johnstone, 2002: pp. 157-181; Johnstone, 2001: pp. 143-165; Johnstone, 2000: pp. 141-162 reelabora las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal altamente dinámico y adaptativo a las distintas situaciones de aula. Básicamente, 'el conocimiento práctico' hace referencia a cómo el docente 'transforma' el contenido disciplinar de una materia de forma que sea enseñable y comprensible por los estudiantes (Camps, 2001: 1995-205; Johnstone, 2003: pp. 165-189; Goodson y Numan, 2002: pp. 269-277; Hashweh, 2005: pp. 273-292; Sanjurjo, 2002: pp. 23-29; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Store y Weinzierl, 2000: pp. 532-565;). El conocimiento que posee el docente, además de práctico, es personal. Las acciones que éste lleva a cabo están condicionadas por su biografía, su formación y por un conocimiento situacional que, en cierta medida, no posee ningún otro docente.

Los docentes dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes creencias cuando cambia el contexto. Es, entonces, la variedad de escenarios socio-culturales en los que participan los docentes a través de intercambios comunicativos discursivos, lo que explica la variabilidad cognitiva. La apelación al contexto, también, permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en docentes que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las creencias se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social, los docentes con experiencias similares elaboran creencias, hasta cierto punto, compartidas y convencionales.

Barry y Ammon, 1996: pp. 5-25; Goodson y Numan, 2002: pp. 269-277; Levy y Ammon, 1996: pp. 5-25; Muchmore, 2004: pp. 45-61; Pajares, 1992: pp. 307-332; Richards y Lockhart, 1998: pp. 34-45 y Tillema, 1998: pp. 217-228; identifican las siguientes características de las creencias:

- Se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
- Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.
- El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativo y episódica de las creencias hacen que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.
- Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto 'filtro' de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.
- Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.
- Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
- Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.
- El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
- Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones



con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

- Las creencias influyen en la percepción, pero son un camino no confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

Las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas.

Para Camps (2001: pp. 195-205):

el entramado intelectual del profesor se denomina teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están determinadas por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate.

Para Andrews, 2003: pp. 351-370; Crookes, 2003: pp. 45-64; Harmer (1998: p. 75); Tillema, 1998: pp. 217-228; Williams y Burden (1999: pp. 55-72) las creencias de los docentes influyen más que los conocimientos disciplinares que ellos poseen. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias sobre la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad. Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores.

Las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas. (González, Río de Landaburu y Rosales, 2001: pp. 28-29; Scovel, 2001: pp. 91-117). Aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado. En este sentido, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan.

Freeman, 2002: 1-13; Graves, 1996: pp. 1-12; Levy y Ammon, 1996: pp. 5-25; y Tillema, 1998: pp. 217-228 señalan que estudiar las creencias de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. Esto se sustenta en dos procesos socio-cognitivos. Uno de ellos está relacionado con cómo los docentes aprenden a enseñar. El otro proceso implica el tema epistemológico de cómo los docentes saben lo que deben saber para hacer lo que hacen. El primer punto examina lo que se conoce como el

aprendizaje del docente, mientras que el segundo se relaciona con el conocimiento docente. Estos dos procesos están interrelacionados y se comunican entre ellos. De hecho uno podría discutir que es muy difícil conceptualizar cómo aprenden los docentes sin alguna noción de lo que están aprendiendo.

La comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas. El estudio de las creencias es uno de los constructos psicológicos más importantes para la formación de docentes (Freeman, 2002: pp. 1-13; Levy y Ammon, 1996: pp. 5-25; Pajares, 1992: pp. 307-332; Tillema, 1998: pp. 217-228). Como un constructo global, las creencias no se prestan fácilmente para la investigación empírica. Muchos investigadores consideran las creencias como un misterio que nunca podrá ser claramente definido ni tampoco de utilidad para la investigación. Sin embargo, cuando las creencias se operacionalizan específicamente y se utiliza un diseño de investigación apropiado, los estudios de las creencias pueden ser muy relevantes.

Tratar de distinguir entre conocimiento y creencias es una tarea gigantesca. Al tratar de diferenciar entre conocimiento y creencias se están utilizando dos términos diferentes para referirse al mismo fenómeno. Las creencias son conocimiento 'anclado'; ellas muestran el conocimiento que es más valioso para el docente y que ha funcionado en la actuación pedagógica. Freeman, 2002: pp. 1-13; Levy y Ammon, 1996: pp. 5-25; Pajares, 1992: pp. 307-332; identifican cuatro características de las creencias: (1) la presunción existencial, (2) la alternancia, (3) la carga afectiva y evaluativa y (4) la estructura de la memoria episódica.

Las presunciones existenciales se refieren a aquellas verdades personales que cada persona tiene; son aquellas creencias respecto a la realidad social, física y sobre sí misma. Cuestionar estas creencias es cuestionarse uno mismo, su propia sanidad mental. Como tal, estas creencias son profundamente personales y no se ven afectadas por la persuasión. Estas creencias se forman por accidente, por experiencias intensas o por una secuencia de eventos. Por ejemplo, un docente puede creer que los estudiantes que reprueban una asignatura son flojos. Las presunciones existenciales son entidades inmutables y van más allá del control individual o el conocimiento.

En algunas circunstancias, las personas, por diferentes razones, intentan crear una situación ideal, alternativa que difiere de la realidad. Por ejemplo, el caso de una docente que, debido a su experiencia traumática como estudiante, intentaba crear un ambiente ideal en el aula, ambiente que ella había fantaseado cuando era estudiante. Como existía una inconsistencia entre su actuación pedagógica y los procedimientos efectivos para el aula, sus clases presentaban constantes quiebres y frecuentemente no tenían un cierre.

Freeman, 2002: pp. 1-13 señala que las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento. El afecto opera independiente de la cognición, la cual está asociada al conocimiento. El conocimiento de un área se diferencia de los sentimientos respecto a otra área. Ésta es una distinción similar a la que existe entre el autoconcepto y la autoestima. Los docentes enseñan el contenido de un curso según los juicios que tengan respecto al contenido en sí. La combinación entre afecto y evaluación puede determinar la energía que los docentes le ponen al desarrollo de una actividad.

Crookes, 2003: pp. 45-64; Freeman, 2002: pp. 1-13; Warburton y Torff, 2005: pp. 24-33, además, señalan que el conocimiento se almacena semánticamente, mientras que las creencias residen en la memoria episódica producto de las experiencias o fuentes culturales de la transmisión de conocimiento. Las creencias recogen su fuerza de los episodios o eventos previos que influyen la comprensión de eventos posteriores. Los esfuerzos de la docente por crear un ambiente agradable en su aula tenían su origen en sus recuerdos como estudiante. Otros investigadores han descubierto que los docentes son influenciados por imágenes creadas por eventos pasados. Estas imágenes funcionan como 'pantallas intuitivas' que filtran la nueva información.

Una experiencia crucial en la vida de un docente o algún académico importante en su formación produce una memoria episódica detalladamente rica que sirve posteriormente como inspiración o marco de referencia para las futuras actuaciones pedagógicas del docente. La memoria episódica se forma producto de antiguos docentes, la literatura e incluso los medios de comunicación (Freeman, 2002: pp. 1-13; Scovel, 2001: pp. 91-117).

Los sistemas de creencias a diferencia de los sistemas de conocimiento no requieren de un consenso general o grupal con respecto a la validez y pertinencia de las creencias. La ausencia del consenso general implica que los sistemas de creencias son, por naturaleza, más inflexibles, y menos dinámicos que los sistemas de conocimientos. Las creencias son más influyentes que el conocimiento en la determinación de la forma como las personas organizan y definen las tareas y problemas, y son predictores más efectivos respecto al comportamiento de un sujeto. La investigación, también, muestra que docentes con conocimientos similares pueden enseñar de manera diferente.

Johnston, 2002: pp. 157-181; Freeman, 2002: pp. 1-13; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Store y Weinzierl, 2000: pp. 532-565 presentan evidencia que indica que al estudiar las creencias de dos docentes de inglés respecto a la enseñanza de la gramática, por ejemplo, es muy importante la confianza que el docente tenga en sus creencias, puesto que los docentes que muestran un mayor grado de confianza respecto a sus creencias están más dispuestos a promover la discusión de los puntos gramaticales y a formular reglas espontáneamente en cualquier momento de la dinámica de la clase. El docente que tiene menos confianza en sus creencias entrega respuestas más directas que minimizan o difieren la discusión. El factor confianza parece estar relacionado con el nivel del conocimiento del contenido pedagógico del docente. El docente que muestra más confianza posee un repertorio bien desarrollado de estrategias metodológicas para la enseñanza de la gramática, mientras que el docente con un menor grado de confianza posee un repertorio limitado de estrategias que son utilizadas de manera poco efectiva.

### **La cognición docente**

Borg, 2003: pp. 81-109; Levin, 2001: pp. 29-47; Putnam y Borko en Biddle, Good y Goodson, 2000: pp. 219-309 usan el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas de la enseñanza no observables, es decir, lo que los docentes conocen, creen, y piensan. Los docentes son agentes activos en la toma de decisiones. Los docentes toman decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimiento, pensamiento y creencias. Estas redes tienen las siguientes características:

- Se orientan a la práctica.

- Son personalizadas.
- Son sensibles al contexto.

La investigación en el campo de la cognición docente plantea cuatro preguntas:

- ¿Sobre qué los docentes conforman su dimensión cognitiva?
- ¿Cómo se desarrolla la dimensión cognitiva?
- ¿Cómo interactúa la cognición con el proceso de aprendizaje del docente?
- ¿Cómo interactúa la cognición con las prácticas de aula?



**Figura 1: Las cogniciones docentes, la Educación Básica y Media, la Educación Superior y las Prácticas de Aula (Borg, 2003: pp. 81-109)**

En la figura 1, se responden las cuatro preguntas anteriores, es decir, el docente tiene cogniciones sobre todos los aspectos de su trabajo. En la misma figura, además, se caracterizan todas las categorías usadas para describir los diversos constructos psicológicos, que, en su conjunto, constituyen la dimensión cognitiva del docente. Existe una gran evidencia que muestra que las experiencias de los docentes como estudiantes dan cuenta de la dimensión cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje. Estos procesos ejercen, constantemente, una influencia sobre los docentes a través de sus carreras profesionales. Existe, además, evidencia que sugiere que aunque la preparación profesional estructura las cogniciones de los estudiantes de Pedagogía, aquellos programas de formación docente que ignoran las creencias previas de los estudiantes son menos efectivos al momento de influir en ellas.

La investigación (Borg, 2003: pp. 81-109; Good y Goodson, 2000: pp. 219-309; Putnam y Borko en Biddle, Freeman, 2002: 1-13) también, sugieren que las cogniciones de los docentes y sus actuaciones pedagógicas se entrelazan mutuamente y ambas aportan información relevante sobre las creencias de los docentes en conjunto con los factores contextuales, los que tienen un rol importante al momento de determinar la congruencia entre las cogniciones del docente y sus actuaciones.

El término cognición docente se refiere a la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza, es decir, lo que los docentes, conocen, creen y piensan. La cognición docente tiene un impacto considerable en la vida profesional de los docentes. Los docentes son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas, de conocimiento, pensamientos, y creencias. Estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Borg, 2003: pp. 81-109; Freeman, 2002: pp. 1-13; Putnam y Borko en Biddle, Good y Goodson, 2000: pp. 219-309).

La investigación en Educación ha mostrado que al inicio de un programa de formación de docentes, los estudiantes pueden tener creencias inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo individual de los docentes es central para comprender la cognición docente (Andrews, 2003: pp. 351-370; Freeman, 2002: pp. 1-13; Hashweh, 2005: pp. 273-292; Maclellan y Soden, 2003: pp. 110-120). Cada estudiante de pedagogía conceptualiza y receptiona sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La distinción entre cambio de actuación y cambio cognitivo es clave para entender que el primero no implica cambio en la cognición y este último no garantiza cambios en la actuación. Muchos estudios han demostrado que existe una relación simbiótica entre la cognición docente y las actuaciones pedagógicas. Las actuaciones pedagógicas se articulan por una amplia variedad de factores que interactúan y conflictúan entre sí.

El estudio de la vida de los docentes puede entregar un abanico de perspectivas sobre los procesos de reforma, reestructuración y reconceptualización pedagógica (Freeman, 2002: pp. 1-13; Goodson y Numan, 2002: pp. 269-277; Maclellan y Soden, 2003: pp. 110-120). Si las creencias de los docentes no se consideran, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio o reformas. Si los docentes no son considerados en las nuevas iniciativas, su centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede constituir un obstáculo para la esencia de las reformas educativas.

## **La cognición y el contexto**

Las prácticas pedagógicas de los docentes están también determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de la institución y del aula (Andrews, 2003: pp. 351-370; Freeman, 2002: 1-13; Johnstone, 1999; Maclellan y Soden, 2003: pp. 110-120; Putnam y Borko en Biddle, Good y Goodson, 2000: pp. 219-309; Richards, 2001: pp. 90-111). Estos factores incluyen a los apoderados, los requerimientos de las autoridades, la institución, la sociedad, los principios curriculares, la distribución de las salas y de la institución, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, estudiantes no motivados, un currículo rígido, los docentes más antiguos y la disponibilidad de recursos didácticos. Estos factores pueden influir en la habilidad del docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus creencias. Éstas también se conocen como exigencias organizacionales. En esta línea, las condiciones laborales difíciles también pueden influir en lo que hace el docente y entrar en conflicto con su cognición. Por ejemplo, existe evidencia que muestra como el entusiasmo inicial de un docente puede verse afectado por las exigencias organizacionales que escapan a su control. Estos factores desincentivan la experimentación y la innovación y promueven la estrategia 'segura' de apegarse a los enfoques y materiales prescritos. Con esto los docentes se alinean con las características del contexto de enseñanza.

## **La cognición y la experiencia**

La cognición no solo estructura lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que los docentes acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia. Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

Se ha observado, además, que los docentes con mayor experiencia muestran una mayor preocupación en relación con los temas lingüísticos, mientras que los docentes con menor experiencia se focalizan mayormente en el manejo del aula. Esto sugiere que con la experiencia, los docentes aprenden a automatizar las rutinas relacionadas con el manejo en el aula; por lo tanto, pueden focalizarse en el contenido que deben enseñar. Los docentes con mayor experiencia hacen un mayor uso de la improvisación. Esto significa que a medida que el docente adquiere mayor experiencia, se apega en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase (Freeman, 2002: pp. 1-13; Maclellan y Soden, 2003: pp. 110-120; Putnam y Borko en Biddle, Good y Goodson, 2000: pp. 219-309; Vásquez y Timmerman, 2000: pp. 63-73). Es interesante mencionar que los docentes noveles muestran menos habilidad en las siguientes áreas:

- Conocimiento del contenido desde la perspectiva del estudiante,
- Conocimiento profundo del contenido,
- Conocimiento de cómo presentar el contenido de manera apropiada,
- Conocimiento de cómo integrar el aprendizaje de la lengua con objetivos curriculares más amplios

## **La noción de conocimiento práctico pedagógico**

Doster, Jackson y Smith, 1997: pp. 51-65; Golombek, 1998: pp. 447-462; King, 2004: pp. 163-198; Tsui, 2003: pp. 36-39; y Woods, 1996: pp. 213-244) extienden conceptual y metodológicamente la relación entre la cognición de los docentes de lenguas

y sus actuaciones pedagógicas. Golombek, 1998: pp. 447-462; Vásquez y Timmerman, 2000: pp. 63-73) hablan del concepto de conocimiento práctico-pedagógico (CPP). Andrews, 2003: pp. 351-370; Golombek, 1998 pp. 447-462; Hashweh, 2005: pp. 273-292; Maclellan y Soden, 2003: pp. 110-120; Zanting, Verloop y Vermut, 2003: pp. 197-212) van más allá de un análisis de las decisiones que toma el docente. Ellos hablan de cuatro categorías que se traslapan e interactúan entre si, a saber:

- Conocimiento de si mismo por parte del docente
- Conocimiento de la disciplina
- Conocimiento de la enseñanza
- Conocimiento del contexto

Golombek, 1998: pp. 447-462; Johnson y Golombek, 2002, pp. 1-14 muestran el funcionamiento de estas categorías mediante la exploración de 'tensiones' en el trabajo del docente. Por ejemplo, en un caso la tensión se discute en términos del deseo del docente por alcanzar un equilibrio entre fluidez y precisión lingüística en sus clases de inglés; sin embargo, sus experiencias negativas como estudiante de la lengua donde ella era constantemente corregida la desincentivaba a centrarse en la precisión lingüística como a ella le hubiese gustado, por el temor de que sus estudiantes se sintieran mal.

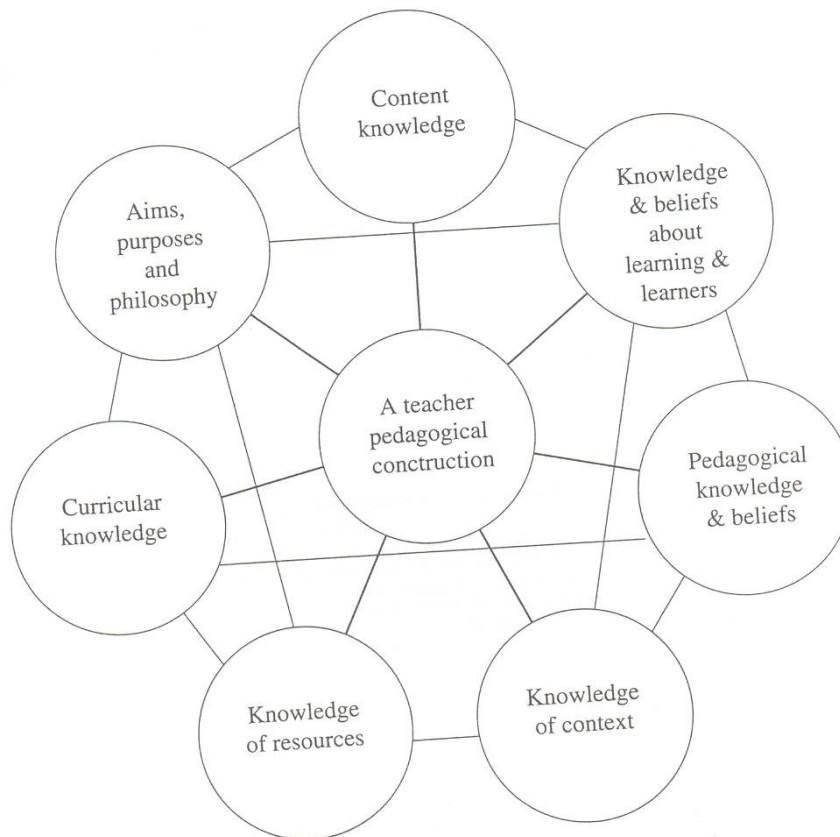
La naturaleza multifacética del conocimiento práctico-pedagógico se asoma cuando se articula e intenta dar sentido a las 'tensiones'. El conocimiento práctico-pedagógico es personalmente relevante, situacional, orientado a la práctica, dialéctico, dinámico como también moralista y emotivo. En otras palabras, las actuaciones pedagógicas y el conocimiento práctico-pedagógico ejercen una influencia fuerte y continua entre ellos.

Goodson y Numan, 2002: pp. 269-277; Hashweh, 2005: pp. 273-292; King, 2004: pp. 163-198; Putnam y Borko en Biddle, Good y Goodson, 2000: pp. 219-309; Zanting, Verloop y Vermut, 2003: pp. 197-212 señalan que las siguientes afirmaciones se incorporan a la definición de conocimiento pedagógico personal:

- **El conocimiento pedagógico personal representa un conocimiento personal y privado;** no es público ni objetivo, es decir, se puede tener acceso a este conocimiento observando a los docentes trabajando y conversando con ellos.
- **El conocimiento pedagógico personal es un conjunto de unidades básicas llamadas construcciones pedagógicas del docente;** el conocimiento pedagógico personal se organiza en torno a un conjunto de entidades y no como una sola unidad. Ésta es una de las diferencias con el conocimiento que el docente tiene de su disciplina, el cual está bien organizado y ordenado jerárquicamente.
- **Las construcciones pedagógicas del docente se originan, principalmente, de la programación didáctica y también de las fases interactivas y post activa de la enseñanza.** El proceso de programación de aula es un proceso de diseño, en el cual el docente debe responderse varias preguntas, como por ejemplo: ¿qué nivel de profundidad debe tener lo que debo enseñar? ¿Cómo evalúo la comprensión por parte del estudiante? Para responder a estas preguntas el docente debe hacer uso de muchas fuentes de conocimiento: el conocimiento de

la disciplina, el conocimiento pedagógico, el conocimiento de los estudiantes, etc. La programación de aula que resulta, sea mental o escrita, es una construcción que no es tan tangible como el diseño de una maqueta arquitectónica. Estas construcciones continúan desarrollándose producto de la enseñanza en el aula y de la fase post reflexión.

- **Las construcciones pedagógicas se originan producto de un proceso inventivo que es influenciado por la interacción entre conocimientos y creencias de diversas categorías.** El conocimiento pedagógico personal es el resultado de la interacción de diferentes categorías de conocimientos y creencias. La investigación muestra que la programación de aula es un proceso que no es lineal; este proceso comienza cuando el docente piensa sobre la disciplina, se mueve a la metodología de la enseñanza para considerar posteriormente otros factores. La programación es un proceso de diseño cíclico e interactivo por naturaleza. El diagrama que se presenta a continuación es un modelo hipotético que permite clarificar la idea de que las construcciones pedagógicas son producto de las interacciones entre los tipos u categorías de conocimiento.



**Figura 2: La construcción pedagógica del docente**

Las líneas en la figura 2 representan algunas de las posibles interacciones entre las diferentes categorías de conocimiento y las relaciones dialécticas entre ellas. El diagrama es sólo una fotografía de un docente de ciencias en un tiempo determinado (Hamel, 2003: pp. 49-84; Kincheloe, 2004: pp. 49-66; King, 2004: pp. 163-198; Maclellan y



Soden, 2003: 110-120; Sendan y Roberts, 1998: pp. 229-244; Zanting, Verloop y Vermut, 2003: pp. 197-212).

- **Las construcciones pedagógicas constituyen una memoria de dos tipos: la memoria centrada en los eventos y la memoria centrada en las historias.** El término de memoria centrada en los eventos se refiere a la memoria semántica, es decir, a una memoria que está en una continua actualización y organización del conocimiento general de la persona mediante la experiencia. Los docentes desarrollan un esquema o guión mental que organiza y almacena la información. La memoria centrada en las historias permite que una persona recuerde los eventos en una secuencia en particular.
- **Las construcciones pedagógicas se articulan en base a temas y se clasifican u organizan de múltiples formas que las conectan con otras categorías u subcategorías del conocimiento y de las creencias del docente.** Esto significa que el conocimiento práctico del docente se conecta en la memoria con un tema específico que el docente usa frecuentemente. Esto explica por qué algunos investigadores consideran al conocimiento pedagógico personal como una subcategoría del conocimiento de la disciplina. Cada tema es un índice o categoría que ayuda al docente a recordar el conocimiento pedagógico personal. Cada docente puede rotular su conocimiento pedagógico personal de diferentes maneras.

### **La base del conocimiento**

Day, 1993: pp. 1-13; Hashweh, 2005: pp. 273-292; Hofer y Pintrich, 1997: 88-140; Kincheloe, 2004: pp. 49-66; King, 2004: pp. 163-198 señalan que las cuatro categorías de conocimiento que forman la base del conocimiento en los programas de formación docente son:

- El conocimiento del contenido,
- El conocimiento pedagógico,
- El conocimiento del contenido pedagógico,
- El conocimiento de apoyo

Antes de examinar el conocimiento base, es conveniente identificar un continuum en el conocimiento profesional. Este continuum en el conocimiento profesional consiste en una variedad de experiencias y actividades mediante las cuales, el estudiante desarrolla el conocimiento de su profesión. En un extremo del continuum están aquellas experiencias que permiten que el estudiante desarrolle un conocimiento como resultado de la enseñanza. Kennedy, 2002: pp. 355-370; Kincheloe, 2004: pp. 49-66; King, 2004: pp. 163-198 llaman a este conocimiento como 'conocimiento en acción'. En el otro extremo del continuum, las fuentes de conocimiento son muy diferentes y consisten, generalmente, en cátedras y lecturas. Entre los dos extremos, hay una variedad de actividades que, dependiendo de su orientación, permiten que el estudiante desarrolle un conocimiento cercano a un extremo u otro. Por ejemplo, la microenseñanza permite que el estudiante desarrolle un conocimiento de la enseñanza que es cercano, pero no lo mismo, a la enseñanza en un aula real con estudiantes reales. La observación en un aula también constituye una fuente de conocimiento, que es diferente a leer sobre el proceso de enseñanza.

## La base del conocimiento en la formación de docentes de lenguas extranjeras

Goodson y Numan, 2002: pp. 269-277 y Hashweh, 2005: pp. 273-292; King, 2004: pp. 163-198; Kennedy, 2002: pp. 355-370;) señalan que la base del conocimiento en la formación de docentes de lenguas extranjeras consiste en cuatro tipos de conocimiento:

- **El conocimiento del contenido:** conocimiento del contenido (lo que los docentes de inglés enseñan). Los ejemplos son: lengua inglesa y los aspectos literarios y culturales del idioma.
- **El conocimiento pedagógico:** conocimiento de las estrategias de enseñanza genéricas, creencias y prácticas, independiente del énfasis en el contenido (cómo se enseña) Los ejemplos son: la gestión de aula, la motivación, y la toma de decisiones.
- **El conocimiento del contenido pedagógico:** éste se refiere al conocimiento especializado de cómo representar el conocimiento del contenido en diversas situaciones que los estudiantes puedan comprender; el conocimiento de cómo los estudiantes logran comprender los contenidos, las dificultades que probablemente encontrarán cuando están aprendiendo y las falacias que interfieren en el aprendizaje y la forma de superar estos problemas (cómo se enseña inglés como lengua extranjera en general, o cómo se enseña la comprensión de lectura o la producción escrita en particular) Los ejemplos son: la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua, la enseñanza de la gramática, la evaluación y la metodología de la enseñanza.
- **El conocimiento de apoyo:** éste se refiere al conocimiento de las diversas disciplinas que entregan información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Los ejemplos son: la Psicolingüística, la Lingüística, la Adquisición de una Segunda Lengua, la Sociolingüística y la Metodología de la Investigación.

## Los estudios sobre cognición docente

Una de las líneas de investigación que desde la Didáctica se ha desarrollado en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es sin duda la de la cognición docente. El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional.

A comienzos de los setenta, durante el auge de la Psicología Cognitiva, se empieza a constatar, de manera generalizada, la inconsistencia de los resultados de las investigaciones producidas al interior del 'Paradigma Racionalista', tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. Esa situación lleva a los investigadores a conceder una importancia creciente a la cognición docente como variables mediacionales.

Existen dos perspectivas relacionadas con la cognición docente. Una de ellas viene de la literatura educativa sobre el proceso de toma de decisiones del docente. La segunda proviene del conocimiento práctico pedagógico del docente. Aunque ambas perspectivas reconocen el rol de la vida mental de los docentes en la actuación pedagógica, la primera de ellas adopta un punto de vista técnico de la enseñanza, al identificar los procedimientos de un proceso de toma de decisiones efectivo. La perspectiva del conocimiento práctico pedagógico de los docentes examina la enseñanza

desde una perspectiva más holística, que considera el rol de los factores afectivos, morales y emotivos involucrados en las actuaciones pedagógicas de los docentes.

El conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente y que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza es un conocimiento personal o práctico-reflexivo, producto de la biografía y experiencias pasadas del docente, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica. Es un saber hacer en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma. El conocimiento práctico no es una reproducción mecánica de un saber teórico externo al docente, sino que hace mención al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de su experiencia profesional.

Los principales enfoques en los estudios sobre los docentes, según Paz y Sandín, 2003: pp. 56-58 son:

Estudios sobre los docentes	
<b>Enfoque sociológico</b>	Características sociológicas del trabajo docente Profesionalismo docente La ambigüedad del trabajo docente Feminización
<b>Cognición docente</b>	Formación docente Estudio sobre actitudes pedagógicas Estudios sobre la interacción docente
<b>Enfoque del estrés docente</b>	Estrés Ansiedad

### El sistema de creencias

Camps, 2001: pp. 195-205; Woods, 1996: pp. 213-244 proponen el concepto de sistema denominado BAK, formado por creencias (beliefs), presuposiciones (assumptions) y conocimientos (knowledge). Se genera así un sistema de tres elementos que Camps (2001) llama creencias, representaciones y saberes (CRS). Se entiende como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuum y se solapan fácilmente.

Graves, 2000: pp. 28-36 provee un modelo para la articulación de las creencias de los docentes. Este modelo comprende las siguientes categorías:

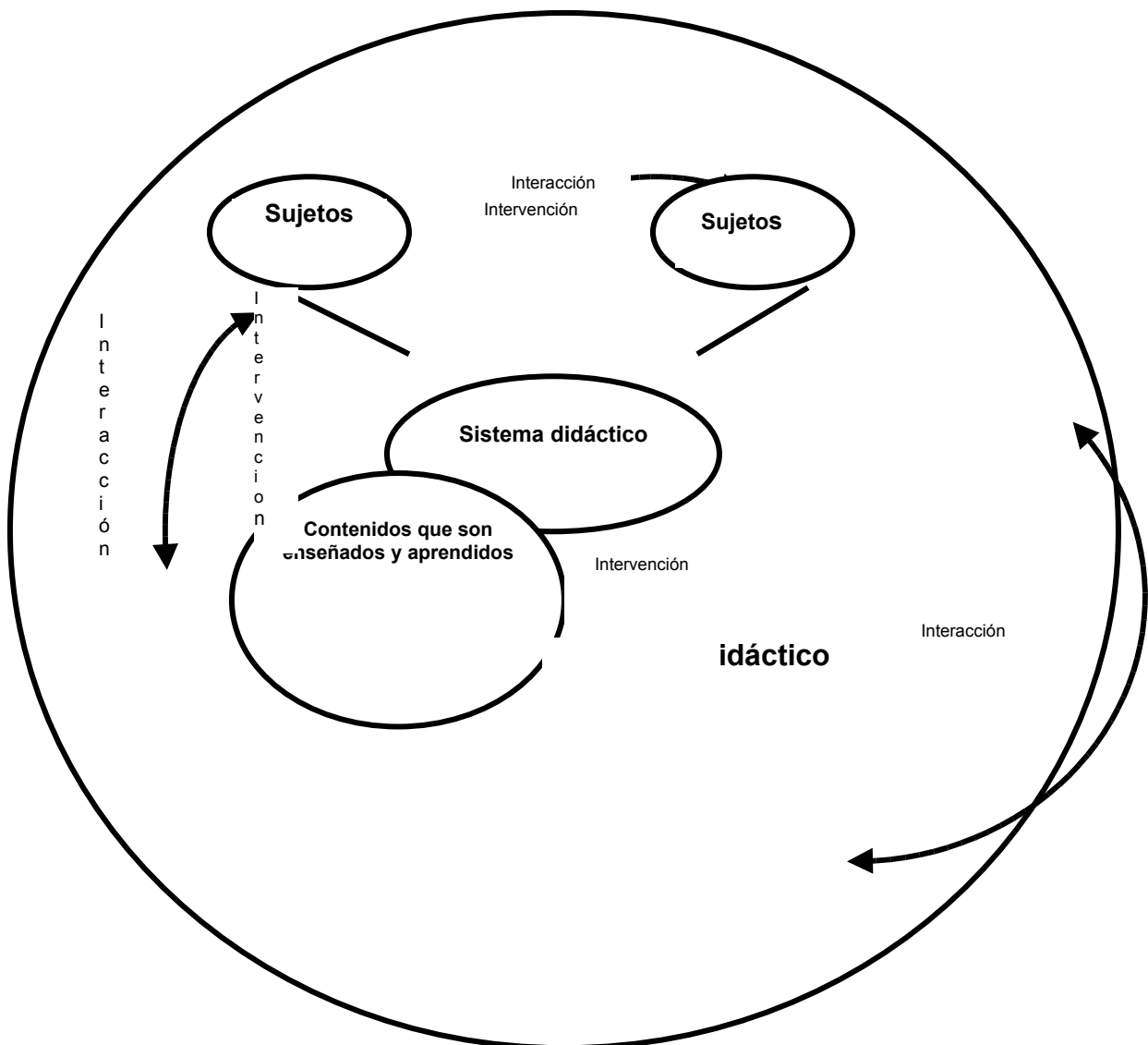
<b>Creencias sobre la lengua;</b> las creencias sobre la lengua se traducirán en creencias respecto a cómo se aprende el idioma
<b>Creencias sobre el contexto social de la lengua,</b> es decir, cómo el docente ve la relación entre lengua y cultura y la función que el idioma tiene en una comunidad determinada
<b>Creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes</b>

### El fenómeno de la transposición didáctica

Para Chevallard, 1991: pp. 44-45; Graves, 2000: pp. 28-36; Nunan y Lamb, 1996: pp. 8-42; Tudor, 2001: pp. 104-120), la actuación del docente en el aula implica una comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el sistema didáctico existe una relación didáctica entre tres subsistemas: el docente, el estudiante y los contenidos.

Cuando un contenido que ha sido designado como 'saber a enseñar', sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, esto se denomina transposición didáctica (Chevallard, 1991: pp. 44-45). A continuación se gráfica esta relación didáctica en la figura 3:

Figura 3: el fenómeno de la transposición didáctica



La teoría de la transposición didáctica plantea que los contenidos de enseñanza corresponden a saberes o a un cuerpo de conocimientos científicamente producidos; sin embargo, este saber disciplinario debe sufrir una serie de transformaciones para convertirse en saber a enseñar (Richards y Rodgers, 2001: pp. 3-70). La razón de las transformaciones de los contenidos disciplinarios se encuentran en:

- Los dispares ámbitos del conocimiento,
- La complejidad de los saberes disciplinares en el lugar de su producción,
- Las necesidades de organización del contenido escolar en función de sus destinatarios, los estudiantes,
- Las distintas condiciones de funcionamiento institucional

En el saber que se enseña, el docente debe tener una actitud atenta a la transposición, a fin de que el contenido enseñado mantenga correspondencia con el discurso disciplinar de origen, puesto que este saber de origen se puede deformar producto de la transposición. En este sentido, la institución educativa se convierte en el puente entre los conocimientos escolares y los conocimientos extraescolares del contexto inmediato del estudiante.

Los contenidos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos deben ser objeto de una 'adaptación', o de una 'transposición'. La transposición didáctica debe ser objeto de análisis, discusión y acuerdo; será siempre una tarea difícil, en la que existirá difícilmente una unanimidad. Sin embargo, este esfuerzo es imprescindible, y preside la generación de métodos o de enfoques de enseñanza/aprendizaje para el inglés. No se pretende la homogeneidad absoluta, sino al menos una convergencia en torno a planteamientos comunes.

### **La Didáctica del inglés como lengua extranjera**

La Didáctica de la enseñanza-aprendizaje del inglés ha estado afectada en su desarrollo histórico, fundamentalmente por las corrientes conductistas y estructuralistas provenientes de la Psicología y la Lingüística respectivamente. Por un lado, el Conductismo concibe la interacción lingüística como un proceso mecánico de estímulo-respuesta sin hacer uso y desarrollo de la conciencia, reduce la comprensión y la práctica de la comunicación a prácticas y repeticiones estereotipadas de la lengua alejadas de su significado contextual y fin comunicativo (Littlewood, 1998: pp. 1-6; Savignon, 2001: pp. 1-28). Por el otro, el Estructuralismo considera la forma lingüística (en sus inicios comprendida como forma gramatical) como categoría rectora por la que se organizan el currículo y las clases en función de enseñar, esencialmente, el sistema de patrones gramaticales y sus respectivas reglas lingüísticas. De esta forma, la comunicación, tanto oral como escrita, se centra en el uso de estructuras gramaticalmente correctas, poniendo en un segundo plano el contenido o significado de la expresión.

La Didáctica Comunicativa del Inglés surge en oposición a la Didáctica Conductista y Estructural. La Didáctica Comunicativa centra su atención en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación como un acto creativo, consciente, espontáneo, que se produce entre dos o más sujetos activos, donde la forma lingüística y el significado forman una unidad dialéctica indisoluble. La categoría rectora es la función comunicativa, es decir, la manifestación de las necesidades de los sujetos interactuantes para emitir opiniones, solicitar y/o proporcionar información, invitar a alguien, etc. Las funciones comunicativas

determinan la forma lingüística a utilizar y no viceversa. Tanto la organización curricular como las actividades docentes deben seguir la estrategia función-forma lingüística, partiendo de la primera y sin obviar la segunda, aunque no de una manera absoluta y rígida. Bajo esta concepción didáctica la lengua opera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con propósitos comunicativos bien definidos.

En la línea de la Didáctica del Inglés existe un marco teórico que permite la observación de la multitud de variables que intervienen en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Aquí se pueden distinguir cuatro bloques de elementos, según Crookes, 2003: pp. 10-17; Richards y Rodgers, 2001: pp. 3-70; Savignon, 2001: pp. 1-28; Suso y Fernández, 2001: pp. 37-42:

- Aquellos que se refieren a los contenidos lingüísticos.
- Aquellos que afectan a comportamientos humanos: las acciones por las cuales un docente planifica, enseña, evalúa, se relaciona con un grupo de estudiantes. Tales comportamientos responden a voluntades e intenciones y son por ello más difíciles de objetivar, de comprender y sobre todo de reproducir.
- Aquellos que atañen a los procesos psíquicos o mentales: las operaciones que ocurren en el cerebro a la hora de aprender la lengua inglesa.
- Un cuarto bloque de factores externos son las condiciones en las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender una lengua extranjera. Ellas marcan decisivamente los procesos y reflexiones de la Didáctica de la lengua extranjera, a saber: la situación formal o informal de la enseñanza, la edad y/o intereses de los estudiantes, los horarios (intensivo, extensivo), y los recursos e instrumentos con los que se cuenta.

Proponer una descripción de las variables didácticas no es una tarea fácil, puesto que ellas, en tanto fenómenos sociales, se encuentran sometidas a las fluctuaciones históricas y a las intencionalidades humanas. Este carácter abierto, en permanente construcción, de su naturaleza, dificulta la apreciación de la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica específica del inglés constituye una disciplina que implica en su reflexión no sólo a la Lingüística- que proporciona el campo de estudio- y la Psicopedagogía, sino a otra Ciencia de la Educación, como lo es la Didáctica general. Cada una de estas tres disciplinas posee, por tanto, un ámbito de investigación propio y estrictamente delimitado, frente al ámbito interdisciplinar ocupado por la Didáctica específica del inglés. “La Didáctica de la lengua existe como ‘espacio de intersección’ entre todas ellas, espacio en el que las diversas variables de su reflexión muestran una interdependencia intrínseca. La Didáctica no es una ciencia pluridisciplinar, sino transversal” (Suso y Fernández, 2001: pp. 37-42; Wittrock, 1996: pp. 105-131).

La característica esencial de la Didáctica de la lengua inglesa es que no efectúa una amalgama de elementos reunidos sin criterio, sino que su objeto de estudio específico le viene dado por la interrelación de las diferentes variables presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “El proceso de transposición general se efectúa dialécticamente, de modo que debe existir una conjunción coherente de principios,

objetivos, contenidos, método y evaluación, corrigiéndose unos a otros, y proporcionando pautas de reflexión/actuación de modo integrado y retroactivo” (Tudor, 2001: pp. 28).

En esta investigación se utilizarán los niveles propuestos por Savignon, 2001: pp. 1-28; Suso y Fernández, 2001: pp. 37-42 y Tudor, 2001: p. 28) para comprender el funcionamiento de las variables didácticas. Dichas variables serán agrupadas en los siguientes cinco niveles:

<b>A. Nivel de los principios teóricos de la lengua inglesa</b>
A.1. La lengua inglesa (principios lingüísticos): definición de la lengua inglesa
A.2. El aprendizaje (principios psicológicos): el estudiante
A.3. La enseñanza (principios pedagógicos): papel y función del docente
<b>B. Nivel de la programación didáctica</b>
B.1. Determinación de los objetivos de enseñanza
B.2. Selección, organización y presentación del contenido de enseñanza y su relación con las actividades y la metodología didáctica
<b>C. Nivel de la actuación en el aula</b>
C.1. Puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje
C.2. Las condiciones en las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender el idioma inglés
<b>D. Material y recursos didácticos</b>
D.1. Elaboración de material didáctico
D.2. Útiles, instrumentos, recursos complementarios
<b>E. Evaluación</b>
E.1. Concepción de la evaluación
E.2. Puesta en práctica de la acción evaluadora

Existen dos binomios fundamentales en la Didáctica: primero, el binomio humano, constituido por la personalidad del docente y la de sus estudiantes en interacción activa: El segundo es el binomio cultural, formado por el contenido, las actividades y la metodología didáctica, al servicio de los agentes del binomio humano en función de los objetivos que éstos se proponen.

Será siempre grave la distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir énfasis exagerados al contenido, a las actividades o a la metodología, como si fueran datos únicos o decisivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; en realidad, las variables del binomio cultural desempeñan en el plano educativo la función, necesaria pero auxiliar, de instrumentos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nunca se debe perder de vista a los estudiantes, a quienes, por encima de todo, se debe ayudar, incentivándolos y brindándoles orientación y oportunidades comunicativas significativas.

### **Enfoques de enseñanza-aprendizaje**

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha sufrido múltiples variaciones a lo largo del tiempo. Tal vez uno de los factores influyentes en estos cambios que han tomado lugar hasta no hace mucho, es que muy pocos docentes poseen un real sentido histórico de su profesión, esto no les permite conocer las múltiples opciones metodológicas que existen a su disposición. Anteriormente al siglo XX existían dos enfoques principales en cuanto a la enseñanza de idiomas:

- Instruir a los estudiantes para utilizar una lengua.
- Instruir a los estudiantes para analizar una lengua.

Ya al comienzo del siglo XIX, el estudio de la gramática es adoptado en todas las escuelas y universidades europeas. Aparece entonces el **Enfoque Gramática-Traducción**, que no tan solo busca enseñar Latín sino todas las lenguas modernas. A principios de 1940, cuando se hizo imperativa la enseñanza de lenguas a estudiantes extranjeros con la Segunda Guerra Mundial; así nace el **Audiolingüismo**. Este enfoque enfatiza la buena pronunciación y se hace un gran esfuerzo en prevenir errores por parte de los estudiantes. Se utiliza la mímica, la memorización y los diálogos para lograr un aprendizaje efectivo. El docente debe ser hábil solo en las estructuras gramaticales y léxicas, ya que todo el material y las actividades de enseñanza son controlados cuidadosamente (Douglas Brown, 2000: pp. 247-266; Richards y Rodgers, 2001: pp. 3-70).

Sin embargo, antes de continuar con los otros enfoques, es necesario tener claro que es un enfoque, un método y una técnica. Un enfoque se entiende como algo que refleja un paradigma de investigación. Un método son las maneras de proceder y la técnica es el mecanismo o actividad de un aula. De los tres términos el más problemático es método, ya que éstos proliferaron, a partir de 1970, siendo muy específicos y casi siempre desarrollados y definidos por una persona. Algunos métodos y sus pioneros fueron:

- El Modo Silencioso (Gattergno 1976),
- Aprendizaje de Lenguaje en Comunidad (Curran 1976),
- Respuesta Física Total (Asher 1977),
- Sugestopedia o Aprendizaje acelerado (Lozanov 1978)

La carencia de flexibilidad de estos métodos, llevo a los lingüistas a cuestionar su utilidad, llegando a la conclusión de que no existe un método totalmente perfecto. Luego el **Enfoque de la Comunidad de Aprendizaje** nace como respuesta a la carencia general de consideraciones afectivas en el Audiolingüismo. En este enfoque existe un gran énfasis en el respeto individual y los sentimientos. La enseñanza involucra mucho trabajo en pares y grupos ya que las interacciones son vistas como necesarias para el aprendizaje. El docente es visto como consejero y debería ser experto tanto en la lengua meta como en la lengua nativa de los estudiantes.

Con planteamientos más cognitivos del idioma, el aprendizaje de una lengua es visto como adquisición y no como hábito de formación, Cada estudiante es responsable de su auto-aprendizaje. La gramática es enseñada, pero no inductiva o deductivamente. El vocabulario tiene gran importancia y los errores son vistos como inevitables y contribuyen al aprendizaje. Así a comienzos de los ochenta, los lingüistas afirman que la lengua es ante todo un sistema de comunicación. Así surge el **Enfoque Comunicativo**. El objetivo de un curso de lengua, bajo este enfoque, es lograr la habilidad de comunicarse en la lengua meta. El trabajo grupal de los estudiantes es importante debido a que posibilita la transferencia de información que uno de los participantes puede carecer. Generalmente se crean distintos contextos sociales, en los que los estudiantes desarrollan la lengua meta. El docente debe ser un hablante fluido y su función es facilitar la comunicación más que corregir errores.



El conocimiento de todos estos enfoques permite tomar decisiones sabias y saber que a pesar de ser planteamientos distintos, no tienen que ser incompatibles. Sin embargo, antes de adoptar un enfoque se debe tener en cuenta las necesidades del estudiante, su actitud y estilo de aprendizaje, el por qué enseñar, el número de clases obligatorias, las actividades y textos que se han de utilizar, y cómo han de ser evaluados los estudiantes. Con toda esta información el docente está en condiciones de seleccionar los enfoques o métodos para desarrollar y diseñar un curso.

El aporte fundamental del **Enfoque Comunicativo** es ofrecer a los estudiantes una práctica que los conduzca directamente a implicarse en intercambios comunicativos de diversa índole. A partir de este supuesto, lo que realmente interesa en el aula de lengua extranjera es la actuación directa del estudiante por medio de la lengua meta, el logro de diversas funciones comunicativas, al tiempo que se les presta atención a las relaciones entre las diversas oraciones que componen su discurso, los contextos y las situaciones en que aparecen (Douglas Brown, 2000: pp. 247-266; Montijano, 2001: pp. 37-42).

A continuación en la figura 4 se detallan los principales Enfoques de Enseñanza desde la perspectiva de las variables didácticas:

Figura 4: Enfoques de Enseñanza: un panorama general (Douglas Brown, 2000: pp. 247-266)

Enfoque	Teoría de la lengua	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Actividades	Rol del estudiante	Rol del docente	Rol de los materiales
<b>Audiolingüismo</b>	La lengua es un sistema de estructuras ordenadas jerárquicamente	Las habilidades se aprenden mediante la formación de hábitos lingüísticos	Dominar la estructura fonológica, sintáctica y léxica. El objetivo es lograr una competencia lingüística similar a la de un angloparlante	Contenidos fonológicos, morfológicos y sintácticos graduados. El análisis contrastivo entre L1 y L2	Diálogos y patrones de memorización y repetición	Sujetos que pueden ser dirigidos mediante técnicas que les permita producir respuestas correctas	Central y activo. El docente dirige y orienta el aprendizaje	Centrados en el docente como por ejemplo: cintas de audición, imágenes, el laboratorio de idiomas

<b>Respuesta Física Total</b>	Una visión gramatical de la lengua	El aprendizaje de L2 es similar al de la L1; La comprensión precede a la producción mediante la ejecución de una serie de ordenes e instrucciones; esto reduce el stress	Se enseña la expresión oral para contar con estudiantes que se puedan comunicar de manera no inhibida e inteligible con angloparlantes	Contenidos centrados en la oración y seleccionados con criterios gramaticales y léxicos y un énfasis en el significado y no en la forma	Repetición de instrucciones para lograr una respuesta física	Auditor y ejecutor. Tiene muy poca influencia en el contenido	Un rol activo y direccionador; el director de la obra, con los estudiantes como actores	No existe un texto básico. Los materiales y recursos didácticos tienen un rol importante más tarde en el proceso de aprendizaje. Inicialmente, la voz, la acción y los gestos son suficientes
-------------------------------	------------------------------------	--	--	---	--	---	---	---

Enfoque	Teoría de la lengua	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Actividades	Rol del estudiante	Rol del docente	Rol de los materiales
<b>El Modo silencioso</b>	Tanto el léxico como las estructuras gramaticales fundamentales constituyen la esencia de la lengua	Los procesos de aprendizaje de la L2 son diferentes al conocimiento del aprendizaje de la L1. El aprendizaje es un proceso intelectual y cognitivo. La toma de conciencia silenciosa precede al ensayo activo	Fluidez similar a la de un angloparlante, pronunciación correcta, conocimiento práctico y básico de la gramática de la L2. El estudiante aprende cómo aprender una lengua	Clases estructuradas programadas en torno a ítems gramaticales y léxicos. Los ítems se introducen según la complejidad gramatical	Las respuestas de los estudiantes a las instrucciones, preguntas y pistas visuales. Las actividades estimulan y estructuran la expresión oral, sin la explicación o demostración por parte del docente	El aprendizaje es un proceso de crecimiento personal. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje; sólo deben desarrollar la independencia, la autonomía y la responsabilidad	Los docentes deben enseñar y evaluar a los estudiantes. Deben permanecer pasivos y resistir la tentación de demostrar, ayudar, dirigir o exhortar al estudiante	Los materiales son únicos; barras de colores, tablas de pronunciación y vocabulario

<b>Comunidad de aprendizaje</b>	El aprendizaje es más que un sistema de comunicación; involucra a toda la persona	El aprendizaje involucra a toda la persona; es un proceso social de crecimiento que va desde la dependencia infantil a la independencia	No existen objetivos específicos; la meta es una competencia lingüística similar a la de un angloparlante	No existen contenidos establecidos. El curso se organiza en base a temas. Los estudiantes entregan los temas. Los contenidos emergen de la intención de los estudiantes y de las reformulaciones del docente	Combinación de traducción convencional e innovativa; trabajo grupal, grabación, transcripción, reflexión y observación y conversación libre	Los estudiantes son integrantes de una comunidad; el aprendizaje no es visto como un logro individual; sino como algo que se logra colaborativamente	Existe una analogía del padre consejero. El docente provee un ambiente seguro en el cual el estudiante puede aprender y crecer	Ningún texto que pueda inhibir el crecimiento. Los materiales se diseñan a medida que el curso avanza
---------------------------------	---	---	---	--	---	--	--	---

<b>Enfoque</b>	<b>Teoría de la lengua</b>	<b>Teoría de aprendizaje</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Rol del estudiante</b>	<b>Rol del docente</b>	<b>Rol de los materiales</b>
----------------	----------------------------	------------------------------	------------------	-------------------	--------------------	---------------------------	------------------------	------------------------------

<b>Aprendizaje Acelerado</b>	Se recomienda la memorización de textos significativos para el estudiante	El aprendizaje ocurre a través de la sugestión. Los estudiantes están en un estado de profunda relajación. Se usa la música barroca para inducir este estado	Desarrollar una competencia conversacional avanzada rápidamente. Los estudiantes deben memorizar listas de pares de vocabulario. El objetivo es la comprensión y no la memorización	10 unidades consistentes en 1200 diálogos de palabras graduados según el vocabulario y la gramática	Preguntas y respuestas, juegos de roles, actividades de audición bajo una relajación profunda	Debe mantener un estado pasivo y permitir que los materiales actúen sobre él/ella y no viceversa	Crear situaciones en que el estudiante esté sugestionable y presentar el material de una forma que estimule la recepción y retención positiva. Debe exudar autoridad y confianza	Consiste en textos, audiciones, música. Los textos deben tener fuerza, calidad literaria y personajes interesantes
------------------------------	---	--	---	---	---	--	--	--

Enfoque	Teoría de la lengua	Teoría de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Actividades	Rol del estudiante	Rol del docente	Rol de los materiales
---------	---------------------	-----------------------	-----------	------------	-------------	--------------------	-----------------	-----------------------

<p><b>Comunicativo</b></p>	<p>La lengua es un sistema para la expresión del significado; la función primaria es la interacción y la comunicación</p>	<p>Las actividades involucran una comunicación real, llevar a cabo tareas significativas usando un lenguaje que sea significativo para el estudiante</p>	<p>Los objetivos reflejaran las necesidades de los estudiantes; incluirán habilidades lingüísticas, temas y tareas</p>	<p>Los contenidos incluirán estructuras, funciones, nociones, temas y tareas. La secuencia estará dada por las necesidades comunicativas de los estudiantes</p>	<p>Las actividades involucran a los estudiantes en la comunicación e involucran procesos como: intercambio de información, negociación de significado e interacción</p>	<p>El estudiante como negociador y sujeto que interactúa, es decir, recibe y otorga información</p>	<p>Facilitador del proceso de comunicación, analizador de necesidades, consejero y administrador del proceso</p>	<p>El rol principal de los materiales es promover el uso de la lengua; materiales auténticos y centrados en tareas</p>
----------------------------	---	--	--	---	---	---	--	--

Esta investigación se propone indagar las creencias pedagógicas y las actuaciones áulicas de los informantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de la lengua (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita), de los sistemas lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación), de métodos y evaluación. A continuación se presenta lo que la literatura señala acerca de la enseñanza y el aprendizaje en estos ámbitos a la luz del enfoque comunicativo.

### **La habilidad de comprensión auditiva**

La audición es un proceso complejo que apunta a la comprensión del discurso oral. La comprensión auditiva, según Rost en Carter y Nunan, 2001: pp. 7-8, es la habilidad lingüística más usada y está frecuentemente asociada con otras habilidades lingüísticas como: la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita. La comprensión auditiva no es sólo una habilidad que forma parte de la competencia comunicativa, sino que es un medio crucial para el aprendizaje de una lengua extranjera (L2).

La comprensión auditiva implica un procesamiento de la información denominado 'de abajo hacia arriba' en el cual el auditor intenta comprender jerárquicamente cada uno de los niveles del discurso oral, es decir, los fonemas, los vocablos, las frases, las oraciones, los párrafos y los textos. Existe, también, un procesamiento de la información denominado 'de arriba hacia abajo' en el cual el auditor utiliza el conocimiento y las experiencias previas para otorgar significado a la información que debe comprender. Se asume que ambos tipos de procesamiento de la información auditiva pueden ser utilizados por los estudiantes en su intento por comprender auditivamente (Brown, 2001: pp. 247-266; Harmer, 2001: p. 201; Johnson, 2001: pp. 200-203; Morley y Wilcox, en Celce-Murcia, 2001: pp. 69-85; Nunan en Richards y Renandya, 2002: pp. 238-241; Rost en Carter y Nunan, 2001: pp. 9-12).

Harmer (1998: p. 97), Harmer (2001: p. 199) y Macaro (2001: p. 152) señalan que una de las razones principales para lograr un buen nivel de comprensión auditiva en los estudiantes está relacionada con el hecho de que los estudiantes deben estar expuestos a diferentes tipos de acentos anglosajones. En el inglés de hoy los estudiantes necesitan estar expuestos no sólo a un tipo de acento, el norteamericano, por ejemplo, sino que, también, deben estar expuestos a una variedad de acentos que difieran tanto en la pronunciación como en la gramática.

A pesar del deseo de exponer a los estudiantes a diferentes tipos de acentos, también debe primar el sentido común. "Es aquí donde el docente debe evaluar a qué variedad de inglés va a exponer a sus estudiantes, dependiendo de la competencia de los estudiantes y el lugar donde las clases se desarrollen" (Harmer, 1998: p. 99; Harmer, 2001: p. 200; Field y Lam en Richards y Renandya, 2002: pp. 242-254). Incluso si los estudiantes escuchan diferentes acentos que son diferentes al del docente, esto les dará una mejor idea de por qué el inglés se ha transformado en lengua franca.

Otra razón para enseñar la habilidad lingüística de comprensión auditiva es el hecho de que ésta ayuda al estudiante a adquirir el idioma de manera subconsciente, a pesar de que el docente no focalice la atención de los estudiantes en un rasgo particular de esta habilidad. La comprensión auditiva de cintas apropiadas entrega un nivel de exposición al idioma que permite que los estudiantes obtengan información no sólo relacionada con el vocabulario y la gramática de un texto oral; sino que también con la pronunciación, el ritmo, la entonación, y la acentuación.



En la literatura del aprendizaje de lenguas extranjeras se señala que, el 'ambiente lingüístico' ayuda al aprendizaje del inglés. Este ambiente, constituido por los hablantes del idioma inglés y los estudiantes, entregan un 'input' que constituye oportunidades de comprensión auditiva enmarcadas en contextos sociales y académicos específicos (Harmer, 2001: p. 203; Rost en Carter y Nunan, 2001: p. 10). Las investigaciones y, en particular Stephen Krashen en 1985, sugieren que para que se logre el aprendizaje, los estudiantes deben estar expuestos a material auditivo que tenga un grado de dificultad un poco mayor que la competencia comunicativa del estudiante. Esto es lo que Krashen llama 'comprehensible input'. La mente del estudiante experimenta una serie de procesos cognitivos que permiten que el 'input' se transforme en 'intake', es decir, en el material auditivo que es efectivamente almacenado en la memoria a largo plazo del estudiante (Brown, 2001: p. 249; Johnson, 2001: pp. 270-271). La conversión de 'input' en 'intake' es crucial al momento de analizar la importancia de la comprensión auditiva en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En otras palabras, el estudiante puede estar expuesto a grandes cantidades de 'input', pero lo que finalmente importa es la información lingüística que el estudiante recoge de dicha exposición mediante: (1) la atención consciente o subconsciente; (2) las estrategias cognitivas de retención; (3) la retroalimentación; y (4) la interacción.

Cinco son los factores que forman parte del proceso de comprensión auditiva: (1) el texto, (2) el interlocutor, (3) la tarea, (4) el auditor, y las características propias del proceso de comprensión auditiva (Brown, 2001: p. 250; Nunan, 1999: p. 222; Macaro, 2003: pp. 157-158). En cada factor, se reconocen importantes elementos tales como: las características de la comprensión auditiva del auditor, la memoria, la atención, la edad, el género, los esquemas mentales e incluso los impedimentos auditivos en el aprendizaje de la lengua materna que pueden afectar la comprensión auditiva en una lengua extranjera.

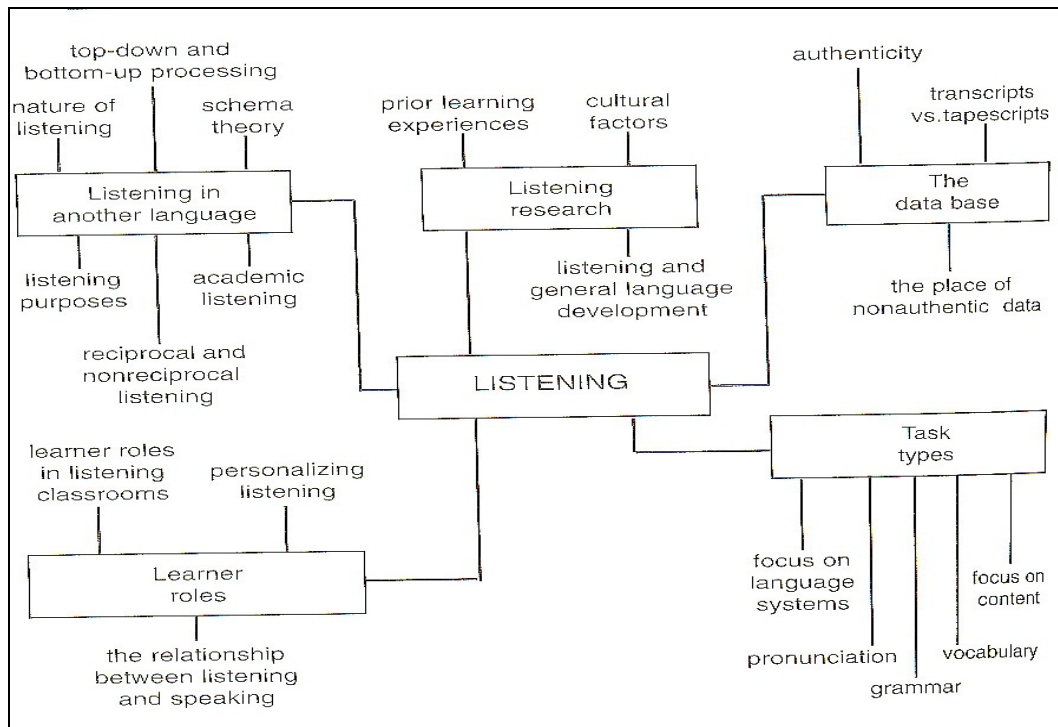
En las últimas décadas, se le ha dado bastante importancia a la enseñanza de estrategias para la comprensión auditiva. Los estudios parecen indicar que la comprensión auditiva del discurso académico y profesional es una habilidad de alta complejidad que requiere que el estudiante use un repertorio de estrategias que le permitan comprender el discurso. Las estrategias de comprensión auditiva son acciones conscientes que permiten enfrentar un texto oral, particularmente cuando el auditor sabe que debe compensar el 'input' incompleto o la comprensión parcial (Brown, 2001: p. 248; Field en Richards y Renandya, 2002: pp. 244-245; Harmer, 1998: p. 100; Johnstone, 2003: pp. 174-175;).

Brown, 2001: pp. 247-266; Macaro, 2003: pp. 152-181 señalan que, desde una perspectiva comunicativa y pragmática del idioma, la comprensión auditiva y la expresión oral son habilidades lingüísticas que están íntimamente relacionadas. La interacción de estas dos habilidades se aplica particularmente a la conversación, una de las categorías discursivas más importantes. Incluso en el aula, existen diferentes tipos de discursos orales relativamente unidireccionales que son precedidos por diferentes formas de expresión oral por parte de los estudiantes. Macaro, 2003: pp. 171-172) y Morley en Celce-Murcia, 2001: pp. 72-73) distinguen "tres modos comunicativos que caracterizan a la interacción en la comprensión auditiva: bidireccional, unidireccional, y autodireccional".

El primer modo refiere a dos o más participantes en la cadena comunicativa, donde uno de ellos es el sujeto productor y el otro u otros, los sujetos auditores. El

segundo modo implica que un sujeto escucha a los diferentes interlocutores, pero no puede interactuar. El 'input' proviene de diferentes fuentes: mensajes grabados, los medios de comunicación de masa, clases, musicales, conciertos. El tercer modo comunicativo implica que el sujeto es productor y auditor en sus propios procesos cognitivos, es decir, el sujeto recrea situaciones comunicativas internamente. Los estudiantes necesitan practicar los tres modos comunicativos para fortalecer su comprensión auditiva.

En la figura 5 que se muestra a continuación, Nunan, 1999: p. 222 sintetiza de manera muy coherente los componentes claves de la habilidad de comprensión auditiva, a saber, el rol del estudiante en el proceso de comprensión auditiva, las actividades en que se puede involucrar a los estudiantes y los materiales y recursos didácticos disponibles para el aprendizaje de esta habilidad lingüística.



**Figura 5: El fenómeno de la comprensión auditiva**

### La habilidad de expresión oral

La habilidad lingüística de expresión oral en una lengua extranjera implica el desarrollo de un tipo particular de habilidad de comunicación. El discurso oral, por sus características de producción, tiende a diferir del discurso escrito en sus patrones gramaticales, léxicos y discursivos. Además, algunas de las habilidades de procesamiento que se ocupan en la expresión oral difieren de aquellas utilizadas en la comprensión de lectura y la expresión escrita. “La expresión oral no sólo presupone un conocimiento de los sistemas lingüísticos; sino que también la habilidad para procesar información y datos lingüísticos a medida que ellos emergen” (Bygate en Carter y Nunan, 2001: pp. 14-16; Harmer, 2001: p. 269; Nunan, 1999: pp. 228-229).

Las habilidades lingüísticas se ven, también, afectadas por el contexto. La expresión oral es típicamente recíproca: los interlocutores son capaces de contribuir

simultáneamente al discurso, y responder inmediatamente a las contribuciones de cada uno. En la expresión oral, muchas personas pueden participar en la misma interacción, haciendo que ésta sea menos predecible que la comunicación escrita. La interacción oral varía ampliamente en términos de si los participantes tienen iguales derechos comunicativos, o si alguno de los participantes adopta o se le asignan derechos especiales, tales como doctor-paciente, docente-estudiante, padre-hijo. (Harmer, 2001: p. 269; Johnson, 2001, pp. 279-283; Johnstone, 2003: pp. 174-175). La simetría afecta la libertad de los interlocutores para desarrollar o iniciar un tema, solicitar clarificación o cerrar la interacción.

La expresión oral, además, es una interacción cara a cara situada físicamente, es decir, frecuentemente los interlocutores se ven el uno al otro y, por lo tanto, pueden hacer referencia al contexto físico y al uso de señales físicas para indicar, por ejemplo, atención a la interacción, la intención de contribuir y la actitud hacia lo que se está diciendo. “En suma, el discurso oral tolera más referencia implícita” (Harmer, 1998: p. 97; Johnstone, 2003: pp. 174-175; Lazaraton, en Celce-Murcia, 2001: p. 103).

Cuando alguien le pregunta a otra persona ‘Do you speak English?’ lo que realmente se quiere saber es si la persona es capaz de sostener una conversación de manera relativamente competente. El signo de un aprendizaje exitoso del idioma es casi siempre la demostración de la habilidad para lograr objetivos pragmáticos mediante el discurso interactivo con otros hablantes de la lengua (Bygate en Carter y Nunan, 2001: p. 14; Macaro, 2003: pp. 182-183). La evidencia científica sugiere que un proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral más efectivo implica transferir la atención desde el producto de aprendizaje al proceso que ese aprendizaje involucra. En la expresión oral, es necesario averiguar que están haciendo los estudiantes para producir el discurso oral, interactuar y construir significado. Las estrategias de comunicación son ciertamente un aporte al desarrollo y aprendizaje de la expresión oral (Brown, 2001: p. 267; Macaro, 2003: pp. 217-218).

Existen dos formas en que el docente puede asegurar que los estudiantes adquieran el idioma a través de la expresión oral. La primera es mediante la interacción de calidad que debiera proveer el docente a través de diálogos que constituyan un desafío cognitivo para los estudiantes. La segunda forma tiene que ver con una interacción de calidad entre los estudiantes, con el fin de enfatizar la negociación del significado a través de actividades que centren su atención en ciertos rasgos de la lengua. (Macaro, 2003: p. 218; Johnson, 2001: pp. 269-270).

Para Nunan, 1999: p. 226; Shumin en Richards y Renandya, 2002: pp. 207-208 la competencia comunicativa incluye (a) el conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua, (b) el conocimiento de las reglas del discurso oral, (c) el conocimiento de cómo usar y responder a los diferentes tipos de discursos, (d) y el conocimiento de cómo usar la lengua de manera apropiada. Bygate en Carter y Nunan, 2001: p. 189) distingue diferentes tipos de expresión oral, esto es:

La expresión oral **imitativa** no tiene el propósito de lograr una interacción significativa, sino que persigue la focalización de algún elemento específico de la estructura de la lengua. Una de las preguntas que frecuentemente se hacen los docentes es si la repetición forma parte de una clase comunicativa. La respuesta es afirmativa. La repetición ofrece una oportunidad para escuchar y repetir ciertos patrones de la lengua

que presenten algún grado de dificultad lingüística para los estudiantes, ya sea de orden gramatical y/o fonológico.

La expresión oral **intensiva** va más allá de la imitativa. La expresión oral puede ser autoiniciada por el estudiante o puede ser parte de un trabajo en pares, donde los estudiantes pueden revisar ciertas estructuras de la lengua.

La expresión oral tipo **respuesta**, es decir, una parte significativa del discurso oral de los estudiantes en el aula debe conllevar a una respuesta, como por ejemplo: las respuestas de los estudiantes al docente, las preguntas o comentarios de los estudiantes. Estas respuestas son generalmente suficientes y no se convierten en diálogos. Estas respuestas pueden ser auténticas y significativas.

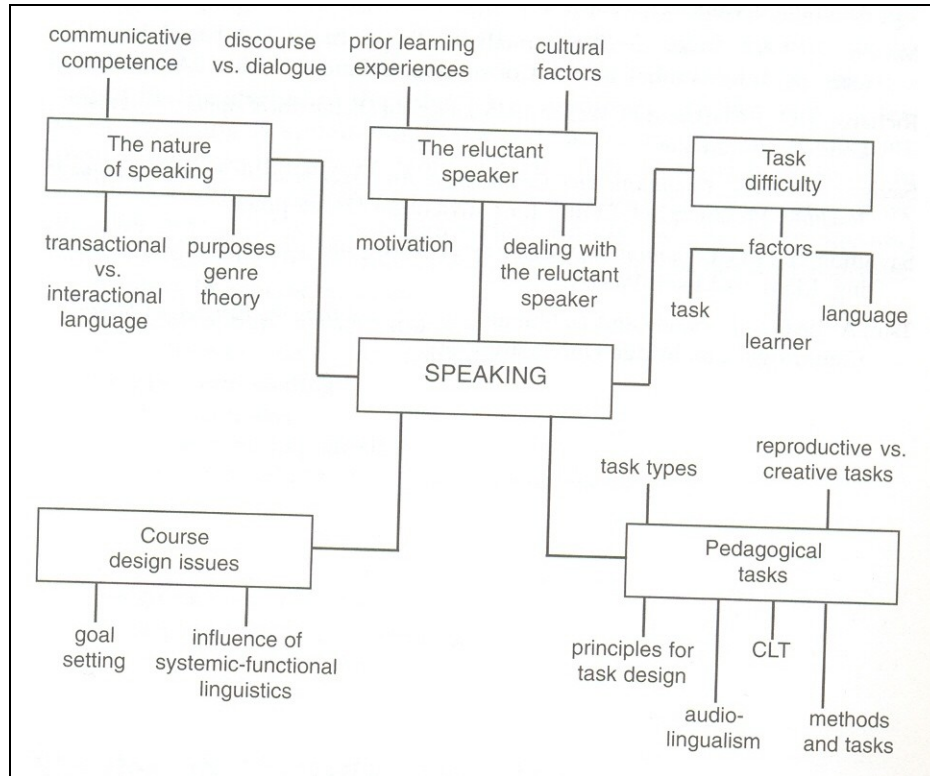
La expresión oral **transaccional** tiene como propósito el intercambio de información específica; es una forma extendida de respuesta en la comunicación. Las conversaciones pueden tener una naturaleza negociadora más fuerte que la expresión oral que enfatiza la respuesta.

La expresión oral **interpersonal (diálogo)** tiene como propósito sostener relaciones sociales y no sólo la transmisión de hechos o información. Estas conversaciones pueden ser un poco traicioneras para los estudiantes, puesto que pueden involucrar alguno de los siguientes factores:

- Un registro casual
- Un lenguaje coloquial
- Un lenguaje con una fuerte carga emotiva
- Expresiones idiomáticas
- Elipsis
- Sarcasmo
- Una agenda implícita

La expresión oral **extensiva**, en otras palabras, los estudiantes en los niveles intermedios y avanzados de su competencia comunicativa deberían ser capaces de presentar monólogos extensivos en la forma de disertaciones orales, resúmenes o pequeños discursos. El registro es más formal y deliberado. Estos monólogos pueden ser planificados o generados espontáneamente.

En la figura 6 que se muestra a continuación, Nunan, 1999: p. 247 sintetiza de manera muy coherente los componentes claves de la habilidad de expresión oral, a saber, los objetivos lingüísticos de un curso de inglés, los cuales definirán el rol de la expresión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades en que se puede involucrar a los estudiantes y el grado de dificultad de la actividad de enseñanza. Otro componente importante de esta habilidad es los factores que hacen que un estudiante sea reacio a hablar en clases.



**Figura 6: El fenómeno de la expresión oral**

### La habilidad de comprensión de lectura

Existen muchas razones para justificar la enseñanza de la lectura en inglés. En primer lugar, muchos estudiantes desean ser capaces de leer textos en inglés porque les sirve para sus carreras profesionales, sus estudios o simplemente por placer.

La comprensión de lectura es útil, además, por otros propósitos: cualquier exposición al idioma ayuda a los estudiantes. En el peor de los casos, algo del idioma queda en la mente de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje de éste, y si el texto es particularmente interesante, existe una mayor probabilidad de que el proceso de comprensión sea más exitoso. La comprensión de lectura, además, entrega buenos modelos para la escritura en inglés. Cuando se enseña la habilidad de escritura, se necesita mostrar a los estudiantes modelos de lo que se les está pidiendo.

La lectura, también, proporciona oportunidades para estudiar el idioma: el vocabulario, la gramática, la ortografía, y la forma de construir oraciones, párrafos y textos. Las buenas lecturas pueden presentar temas interesantes, estimular la discusión, elicitar respuestas creativas y servir como un trampolín para una clase bien estructurada.

¿Cómo el lector construye el significado? Uno de los principios fundamentales es que el texto por sí sólo no contiene el significado. El lector contribuye con información, conocimiento, emociones, experiencias y cultura, es decir, esquemas mentales. Existen dos tipos de esquemas mentales: los de contenido y los formales. Los primeros incluyen lo que se sabe sobre las personas, el mundo en que se vive, la cultura, y el universo,

mientras que los segundos consisten en el conocimiento de la estructura del discurso escrito.

Dependiendo de las perspectivas de los diferentes campos de estudio, es posible, en un sentido amplio, conceptualizar la comprensión de lectura como práctica, producto o proceso (Brown, 2001: pp. 298-303; Medgyes, 1999: pp. 104-106; Nunan, 1999: pp. 249-255). Para Johnstone, 2002 p. 175 'in input-poor' environments where students receive very little natural exposure to their target language outside their course material and where there may be very limited opportunities for conversing with native or highly fluent speakers, the receptive skill of reading may assume particularly high importance".

**La comprensión de lectura como práctica:** esta concepción es de interés de los antropólogos y psicólogos sociales cuya preocupación se centra en concebir las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita como prácticas asociadas a la vida cotidiana y no solamente a la educación formal. Este planteamiento es relevante para aquellos docentes cuyos estudiantes provienen de diferentes experiencias educativas respecto a la adquisición y al aprendizaje su lengua materna.

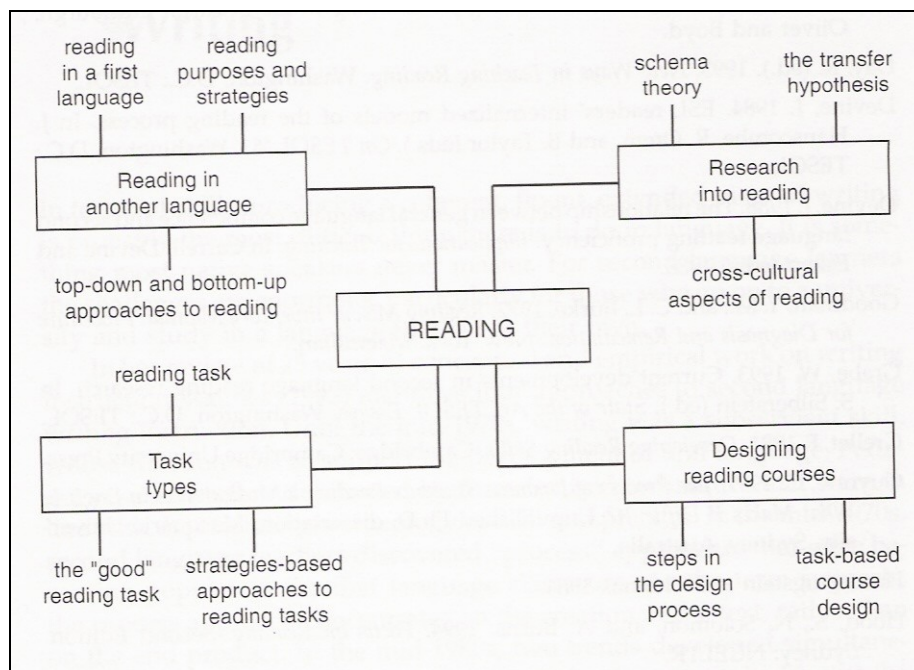
**La comprensión de lectura como producto: énfasis en el texto:** esta concepción se centra en la forma y significado del texto y sus partes constituyentes. Las habilidades de un lector cualquiera pueden estar asociadas a rasgos textuales específicos. Una de estas habilidades es la conciencia fonológica, es decir, la sensibilidad que los estudiantes pueden tener frente a los sonidos constituyentes de una palabra, permitiendo que el lector pueda efectuar un 'mapeo mental' entre las letras en las palabras y los sonidos equivalentes. El enfoque que promueve esta habilidad se llama 'fónico'.

En esta línea se encuentra el procesamiento 'de abajo hacia arriba' en el cual el lector intenta comprender jerárquicamente cada uno de los niveles de la lengua escrita, es decir, los morfemas, los vocablos, las frases, las oraciones, los párrafos y los textos. Un enfoque diferente basado en el texto es el de género o tipologías textuales. Este enfoque considera al texto como un todo, no se focaliza en las palabras y las oraciones sino que en la conciencia del lector respecto a los rasgos distintivos de las características textuales como el contexto social, particularmente, el relacionado con la educación.

**La comprensión de lectura como proceso: énfasis en el lector:** este enfoque toma al lector como el punto de partida del proceso de lectura. Este tipo de procesamiento se llama 'de arriba hacia abajo', puesto que otorga un fuerte énfasis a los conocimientos previos y experiencias que el lector otorga a la lectura. La naturaleza de este conocimiento se conoce como 'esquema' o modelo mental, el cual permite que el lector relacione el conocimiento nuevo del texto con su conocimiento previo existente. Los lectores negocian el significado. El significado parcial dentro del texto y las intenciones del escritor no deben privilegiarse por sobre las interpretaciones del lector.

La investigación ha demostrado, según Brown 2001: pp. 298-303; Harmer, 1998: pp. 68-69; Johnstone, 2003: p. 175; Macaro, 2003: pp. 118-151) que una combinación entre un procesamiento de la información 'de arriba abajo' y 'de abajo a arriba' o lo que también se llama lectura interactiva es casi siempre un elemento fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura, puesto que ambos tipos de procesamientos son importantes en el proceso de comprensión.

En la figura 7 que va a continuación sintetiza las características principales de la comprensión de lectura en L2 y las actividades que conllevan a un fortalecimiento de la comprensión de lectura.



**Figura 7: El fenómeno de la comprensión de lectura**

### La habilidad de expresión escrita

En las últimas décadas la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera se ha detenido en algunos temas que han sido controvertidos. “Una visión simplista de la escritura asumiría que la lengua escrita es simplemente la representación gráfica de la lengua hablada, y que la expresión escrita es muy similar a la expresión oral” (Johnson, 2001: pp. 283-290; Raimes en Richards y Renandya, 2002: pp. 306-314). La única diferencia estaría en el uso de los grafemas. Sin embargo, el proceso de escritura requiere un conjunto de competencias diferentes a aquellas que se refieren a la expresión oral.

Uno de los temas principales en la escritura de la lengua extranjera es el proceso de composición. “Los productos escritos son frecuentemente el resultado del pensar, elaborar borradores, y revisar los procedimientos -hecho que requiere habilidades especializadas” (Harmer, 2001: pp. 255-268; Johnstone, 2000: pp. 150-151). Estas habilidades no siempre se desarrollan de manera natural. La enseñanza de la escritura se ha centrado en cómo se le debe enseñar a los estudiantes a generar ideas, cómo organizarlas coherentemente, cómo usar los marcadores discursivos y las convenciones retóricas para ponerlos de manera cohesiva en un texto escrito, cómo revisar un texto para clarificar el significado, cómo editar un texto para utilizar la gramática correcta, y cómo producir un resultado final.

## Proceso versus producto

Hace la mitad de un siglo atrás, los docentes se preocupaban del producto final de la escritura: el ensayo, el informe, la historia y cómo el producto debía ser. Las composiciones debían responder a ciertos estándares retóricos, reflejar una gramática específica y estar organizadas en conformidad con lo que la audiencia consideraba convencional. Se ponía mucho énfasis en las composiciones modelos que los estudiantes debían emular. No había nada incorrecto en estos criterios; sin embargo, cuando los estudiantes fueron vistos como creadores de la lengua, se comenzó a centrar la atención en el proceso (Johnstone, 2001: pp. 176-178; Medgyes, 1999: p. 36; Olshtain en Celce Murcia, 2001: pp. 207-214). La lectura entendida como proceso tiene las siguientes características:

- Se centra en el proceso de la escritura que conlleva al producto final.
- Ayuda a que el estudiante comprenda sus propios procesos de composición.
- Ayuda a que el estudiante desarrolle un repertorio de estrategias para la pre-escritura, el borrador, y la re-escritura
- Otorga tiempo a los estudiantes para escribir y re-escribir.
- Pone una importancia fundamental en el proceso de revisión.
- Permite que los estudiantes descubran lo que desean decir cuando escriben.
- Retroalimenta el proceso de escritura y no sólo el producto.
- Recibe el estudiante retroalimentación tanto del docente como de sus pares.
- Incluye sesiones de trabajo individual con el docente durante el proceso de escritura.

La escritura en proceso es un intento por aprovechar la naturaleza del código escrito (a diferencia de la conversación, el texto escrito puede ser planificado y revisado muchas veces antes de entregar la última versión). Esto permite que los estudiantes piensen cuando escriben, es decir, primero el estudiante trata de ordenar lo que quiere decir y, después, lo escribe. “Debe, sin embargo, existir un equilibrio entre el proceso y el producto. Puede ocurrir, por ejemplo, que si se enfatiza demasiado el proceso, el producto se vea disminuido en importancia. El producto es, después de todo, el objetivo final. Es la razón por la cual se utiliza la lluvia de ideas, los borradores, las revisiones y la edición. Sin el producto final uno puede ahogarse en el mar de las revisiones” (Brown, 2001: 334-360; Nunan, 1999: pp. 271-300; Johnstone, 2001: pp. 176-178). El proceso no es el fin; es el medio para un fin.

Durante los primeros años de la década de los 70, la investigación en el campo de la escritura fue fuertemente influenciada por las investigaciones en el campo de la escritura en lengua materna. Se asumía que los procesos de escritura en L1 y L2 eran similares; sin embargo, hay muchas diferencias que los docentes deben tener presentes. Los docentes que enseñan escritura deben tener las habilidades necesarias para enfrentar las diferencias socioculturales y lingüísticas de los estudiantes de L2.

Otro tema en la enseñanza de la escritura involucra la pregunta de qué porcentaje de la escritura en clases es auténtico/real. Se distingue entre dos tipos de escritura: real o auténtica y de ‘exhibición’. La primera es cuando el lector no sabe una respuesta y busca información respecta de ella. La segunda busca mostrar cuánto sabe el estudiante respecto a un tema u objetivo en particular. La escritura de ‘exhibición’ es un hecho de la

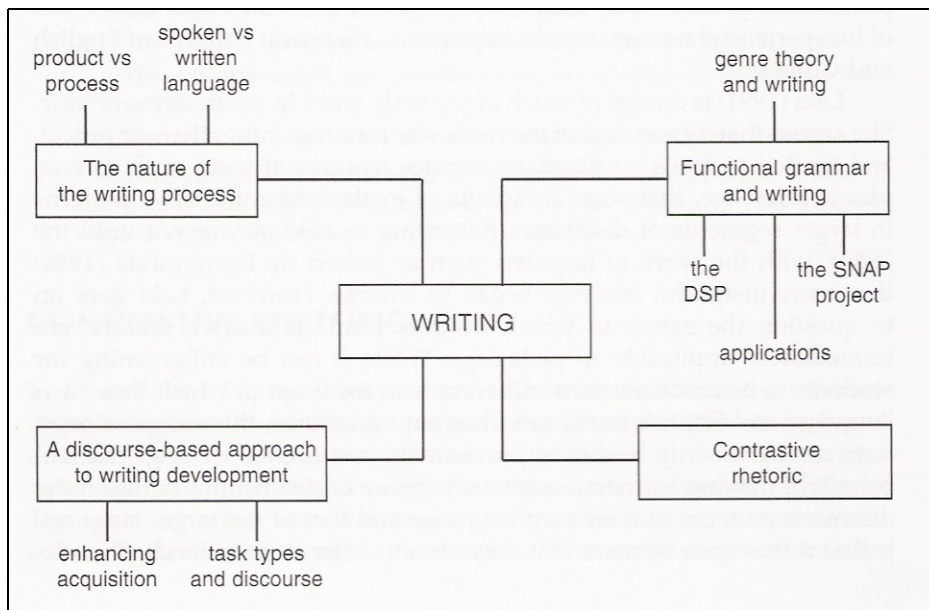


vida del aula y si a los estudiantes les va bien en este tipo de escritura, pueden desarrollar habilidades que los ayudaran a tener éxito en su vida académica.

El reconocimiento gradual de la escritura como un proceso de pensamiento y composición fue un logro del Enfoque Comunicativo. Con su énfasis en la enseñanza centrada en el estudiante, en la negociación entre estudiantes y en la enseñanza de estrategias, el Enfoque Comunicativo ofrece el espacio para desarrollar la escritura en proceso (Johnstone, 2003: pp. 176-178; Macaro, 2003: pp. 220-250). Así como los estudiantes son incentivados a evocar sus esquemas mentales para el proceso de comprensión de lectura, en el caso de la escritura se los incentiva a desarrollar sus propias ideas, ofrecer sus análisis críticos y encontrar su propia 'voz'. En este sentido, el docente debe ser un 'facilitador' y no un director autoritario. Este rol de 'facilitador' conlleva a la idea del docente como una persona que responde a los escritos/textos de los estudiantes. Ofrece guía a los estudiantes en el proceso de pensar, con el espíritu de respetar la opinión del estudiante y no imponer su opinión como docente.

A continuación en la figura 8 se sintetizan algunos de los aportes teóricos al proceso de expresión escrita, a saber, la gramática funcional y el modelo discursivo como contribuciones al aprendizaje de la escritura.

**Figura 8: El fenómeno de la expresión escrita**

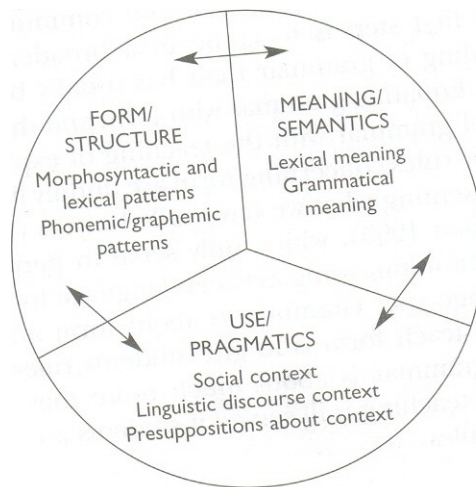


## La gramática

La gramática es el sistema de reglas que regulan la distribución y relaciones de las palabras en una oración. Técnicamente, la gramática se refiere a las reglas relacionadas con la oración y no a las reglas relacionadas con las relaciones entre oraciones, puesto que esto se entiende como reglas del discurso (Brown, 2001: pp. 361-383; Harmer, 1998: pp. 68-69 Thornbury, 1999: pp. 1-13). La gramática es una de las tres dimensiones de la

lengua que están interconectadas. La gramática presenta la forma o las estructuras de la lengua, pero estas formas no tienen sentido sin una segunda dimensión, la semántica (el significado) y una tercera dimensión (la pragmática).

La figura 9 que se muestra a continuación ayuda a ilustrar el hecho de que en la complejidad de la gramática existen tres dimensiones: la estructura o forma, la semántica o el significado, y la pragmática. Estas dimensiones no están organizadas de manera jerárquica y las flechas indican la interconexión de las tres dimensiones; por lo tanto, un cambio en una dimensión tendrá repercusiones en las otras.



**Figura 9: Las tres dimensiones de la gramática**

En otras palabras, la gramática muestra cómo construir una oración (orden de las palabras, verbos, frases, cláusulas, etc.) y las reglas discursivas informan sobre cómo conectar las oraciones. La semántica se refiere al significado y la combinación de las palabras. Luego la pragmática se refiere a cuál de los diferentes significados se deben asignar a un enunciado o texto escrito, dado su contexto (Larsen-Freeman en Celce-Murcia, 2001: pp. 251-266; Larsen-Freeman, 2003: p. 35). El contexto considera lo siguiente:

- ¿Quién es el hablante o escritor?
- ¿Quién es la audiencia?
- ¿Dónde ocurre la comunicación?
- ¿Qué tipo de comunicación ocurre antes y después de una oración en cuestión?
- Los significados implícitos y literales
- Los estilos y registros
- Las formas alternativas que un interlocutor puede elegir

Es importante comprender el significado de la interrelación de las tres dimensiones. Una sola no es suficiente. De esta manera, nadie puede decir que la Gramática es irrelevante, o que ella no se necesita para la comunicación. Nadie duda de la prominencia de la gramática como un marco organizativo dentro del cual opera la

comunicación (Andrews, 2003: pp. 351-370; Brown, 2001: pp. 361-383; Johnstone, 2002: 157-181; Swan, Richards, Ellis en Richards y Renandya, 2002: pp. 148-174;).

Parece existir una paradoja en el aprendizaje de una lengua extranjera. “La competencia gramatical debe ser una parte integral de la competencia comunicativa; sin embargo, el aprendizaje de la gramática parece no ayudar a la comunicación ni a la competencia gramatical” (Macaro, 2003: pp. 48-51). La respuesta parece estar en el hecho de igualar la precisión lingüística con la competencia. La falacia fundamental es que se enseña gramática (implícita o explícitamente) para mejorar la precisión lingüística. Esta última puede ser un objetivo relacionado con la competencia, pero es un objetivo a largo plazo.

El objetivo fundamental de centrarse en la estructura gramatical es habilitar a los estudiantes para que avancen en la internalización de las reglas de la lengua. Es decir, actuar sobre la inestabilidad de la interlengua del estudiante, de tal manera de permitirle generar nuevas hipótesis sobre los modelos de la L2 (Macaro, 2003: pp. 48-51).

A través de los siglos, los profesionales de la educación han alternado entre dos enfoques: aquellos que se centran en el análisis de la lengua y aquellos que se centran en el uso de la lengua (Andrews, 2003: pp. 351-370; Larsen-Freeman en Celce-Murcia, 2001: pp. 251-266). Los primeros solicitan a sus estudiantes que se aprendan los elementos de la lengua (sonidos, estructuras, vocabulario), con el fin de que sean capaces de usar dichos elementos para comunicarse. Los segundos promueven la idea de que sus estudiantes usen la lengua desde sus inicios, aunque tengan dificultades para aprenderla.

Los investigadores coinciden en el hecho de que hablar y escribir de manera precisa es parte de la competencia comunicativa tanto como lo es el hecho de comunicar un mensaje efectivamente (Andrews, 2003: pp. 351-370; Celce-Murcia, 2001: pp. 251-266; Johnstone, 2002: pp. 157-181). Se ha observado que aunque algunos estudiantes pueden utilizar las estructuras lingüísticas precisas mediante la exposición a la L2, pocos de ellos pueden utilizar dichas formas efectivamente, especialmente, si la exposición se limita al aula como es el caso del inglés como L2.

Por otra parte, la investigación ha demostrado que aquellos docentes que hacen que sus estudiantes centren su atención en la forma lingüística durante las interacciones comunicativas logran un mayor grado de efectividad que aquellos docentes que nunca se centran en la forma lingüística y, si lo hacen, es de manera descontextualizada. Nadie discute que es necesario enseñar gramática; la idea es focalizarse en la forma en un contexto comunicativo significativo para evitar el retorno a enfoques analíticos cuyo objeto de estudio eran las formas lingüísticas descontextualizadas. Debe existir un equilibrio entre la gramática y la comunicación (Larsen-Freeman en Celce-Murcia, 2001: pp. 251-266). El primer paso es conceptualizar la gramática desde una perspectiva más amplia. Equiparar la gramática con la forma y la enseñanza de la gramática con la enseñanza explícita de reglas lingüísticas sólo ayuda a perpetuar el péndulo entre la forma y el uso de la lengua.

## **El vocabulario**

La enseñanza del vocabulario es central para el aprendizaje del idioma, sea éste como primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera. Aunque la enseñanza del

vocabulario no ha sido reconocida como una prioridad en la enseñanza de lenguas, en el último tiempo se ha detectado la necesidad de un enfoque sistemático para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario (Decarrico en Celce-Murcia, 2001: pp. 285-299).

No existe un acuerdo general entre los especialistas respecto si la competencia léxica es fundamental en la competencia comunicativa, es decir, si es fundamental para comunicarse de manera apropiada y exitosa. En el pasado, la enseñanza del vocabulario fue ignorada porque se creía que se aprendía por sí sola. El pobre estatus del vocabulario se debía a que gran parte a que los enfoques de enseñanza de la lengua se basaban en las teorías lingüísticas americanas que dominaron los años 40, 50 y 60 (Decarrico en Celce-Murcia, 2001: pp. 285-299). Puesto que el énfasis en la enseñanza era la gramática y la fonología, el vocabulario debía ser bastante simple con la incorporación de nuevos vocablos en la medida que facilitaban los ejercicios de repetición. No obstante, al final de la década de los 80 y principios de los 90, los estudios sobre el vocabulario comenzaron a desarrollarse debido a la enorme cantidad de información que podían procesar los computadores y debido a los estudios psicolingüísticos respecto a los procesos mentales cuando se aprende vocabulario.

El vocabulario es importante porque el aprendizaje de la lengua refiere a vocablos que son complejos en relación con otros vocablos y para los seres humanos que los usan (Macaro, 2003: pp. 62-87). Los vocablos implican e involucran otros vocablos. Los vocablos gatillan los procesos de pensamiento y, por ende, los enunciados y oraciones que se producen. Los sociolingüistas consideran los vocablos como elementos fundamentales en el sistema de comunicación social. Los investigadores consideran el léxico como el elemento generador de la expresión oral (Brown, 2001: pp. 375-382; Johnstone, 2003 p. 172).

Por otra parte, la expansión del léxico es un elemento central para el éxito educacional. Entre más vocablos se comprenden en un texto escrito u oral, más son las estrategias que se pueden usar para comprender aquellas partes de un texto que no se comprenden. Esto es independiente del conocimiento de las reglas gramaticales de la L2. Los estudiantes que leen más, dominan más vocabulario, lo que hace que la lectura sea más fácil. Johnstone, 1995: p. 158 señala que: "lexis is fundamental to production and comprehension, though in different ways, and also because many lexical items contain within them elements of grammar and so lexical development may support grammatical acquisition in due course".

Es evidente que los estudiantes deben desarrollar un vocabulario amplio para ser competentes en una lengua extranjera. Es necesario que a los estudiantes se les enseñen estrategias para el aprendizaje del vocabulario, de tal modo que sean más responsables de su propio aprendizaje, y así dedicar más tiempo al desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aula (Harmer, 1998: p. 48; Hunt y Beglar en Richards y Renandya, 2002: pp. 255-265; Nunan, 1999: pp. 101-105).

## **La pronunciación**

La enseñanza de la pronunciación no sólo hace que los estudiantes tomen conciencia de los diferentes rasgos de los sonidos, sino que ayuda a mejorar la habilidad de producción oral significativamente (Harmer, 1998: pp. 50-51). El centrarse en los sonidos, mostrando dónde se producen en la cavidad bucal y cómo se acentúan las

palabras, entrega a los estudiantes información valiosa respecto a la expresión oral y su comprensión.

La enseñanza de la pronunciación ha sido, además, un tema controvertido en la enseñanza de la conversación, puesto que la mayoría de los estudiantes adultos nunca adquirirán una competencia comunicativa oral sin rasgos de los patrones fonológicos de la L1, es decir, acento.

### **La perfección versus la inteligibilidad lingüística**

Una de las preguntas que se necesita responder en el aprendizaje del inglés es cuán buena debe ser la pronunciación de los estudiantes (Harmer, 1998: pp. 50-51; Johnson, 2001: pp. 89-91; Macaro, 2003: pp. 204-205; Seidlhofer en Carter y Nunan, 2001: pp. 56-65). La perfección que pueden alcanzar los estudiantes en su pronunciación depende de su actitud respecto a cómo hablan y escuchan. En el caso de la actitud del estudiante existen una serie de variables psicológicas que pueden afectar la forma como un hablante se oye cuando habla. Por ejemplo, muchos estudiantes no desean hablar como un hablante anglosajón; muchos de ellos desean, frecuentemente, ser hablantes internacionales de inglés como lengua extranjera. Muchos hablantes del inglés desean mantener su propio acento porque eso es parte de su identidad. Sin embargo, no se puede negar la posibilidad a aquellos estudiantes que desean alcanzar una pronunciación similar a la de un anglosajón.

Bajo la presión de tales consideraciones culturales, es muy común que para muchos docentes de inglés la inteligibilidad sea el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación. Esto significa que el estudiante debe usar una pronunciación que sea lo suficientemente buena para que cualquier interlocutor comprenda lo que quiere decir. Si la pronunciación no alcanza este estándar, se piensa que existe un serio riesgo de no ser capaz de comunicarse.

Si la inteligibilidad es el objetivo final, entonces se puede concluir que algunos rasgos de la pronunciación son más importantes que otros. En este contexto, la enseñanza de ciertos sonidos tiene que ser la correcta para que el hablante se comunique. La acentuación correcta de palabras y frases también debe tener un énfasis central para lograr la comprensión del mensaje (Brown, 2001: pp. 283-296; Jones, Hebert en Richards y Renandya, 2002: pp. 178-200; Nunan, 1999: pp. 105-107).

### **Precisión y fluidez lingüística**

La pregunta continua hasta el día de hoy ¿Se debe priorizar la precisión lingüística (discurso gramaticalmente claro y fonológicamente articulado) o la fluidez lingüística (discurso natural y fluido) en el discurso oral? En los años 70, algunos docentes se alejaron del tema de la precisión lingüística a favor de la fluidez. En esta práctica subyacía la idea de que el aprendizaje de la lengua extranjera debía simular las condiciones de aprendizaje de la lengua materna. El resultado de esto fue que muchos estudiantes eran capaces de producir enunciados de manera bastante fluida, pero su expresión oral era prácticamente incomprensible.

Hoy en día está claro que tanto la precisión como la fluidez lingüísticas son importantes para lograr comunicarse. La fluidez puede ser un objetivo inicial de un curso;

sin embargo, la precisión ayuda a que el estudiante se focalice cognitivamente en la gramática y pronunciación de su expresión oral. La dicotomía entre precisión y fluidez generalmente lleva a preguntarse con qué finalidad se aprende la lengua. ¿Debe la lengua centrarse en el mensaje o en la estructura? Los enfoques actuales se orientan hacia el mensaje con la estructura actuando como apoyo.

Algunos estudiantes tienen muchas dificultades para diferenciar ciertos rasgos de la pronunciación que tienen que aprender o reproducir. Existen dos formas de abordar este tema: una de ellas es mostrar a los estudiantes cómo se producen los sonidos a través de demostraciones, diagramas y explicaciones Brown, 2001: pp. 283-296; Goodwin en Celce-Murcia, 2001: pp. 103-116; Kelly, 2000: pp. 11-28; Seidlhofer en Carter y Nunan, 2001: pp. 56-65). Una segunda forma es centrar la atención de los estudiantes en el sonido cada vez que éste aparezca en una grabación o conversación. Cuando detectan un sonido correctamente, están en el camino de producirlo de manera correcta.

Para muchos docentes la entonación es un área problemática. Muchos docentes y estudiantes encuentran extremadamente difícil la diferenciación entre patrones de entonación altos y/o bajos. Sin embargo, esto no significa que se deba abandonar la tarea de enseñar entonación. Se puede recurrir a material auditivo auténtico o a la modelación; sin necesidad de discutir las tecnicidades de los diferentes patrones de entonación.

La clave de la enseñanza efectiva de la pronunciación no es hacer que los estudiantes produzcan sonidos o patrones de entonación de manera correcta; sino más bien hacerlos escuchar e identificar cómo se habla el inglés. Entre más consciente estén los estudiantes de este hecho, más posibilidades tendrán de mejorar sus niveles de inteligibilidad (Brown, 2001: pp. 283-296; Kelly, 2000: pp. 11-28).

Una de las mayores dificultades que deben superar los estudiantes cuando están aprendiendo a hablar es la ansiedad que genera el riesgo de decir algo mal, estúpido o incomprensible (Harmer, 1998: pp. 50-51; Jones, Hebert en Richards y Renandya, 2002: pp. 178-200). Debido al lema injustificado de la lengua que señala que 'tú eres lo que hablas', los estudiantes son reacios a ser evaluados por un interlocutor. El rol del docente en este sentido es proveer un ambiente de aprendizaje relajado que estimule a que los estudiantes hablen, a pesar de las muchas equivocaciones o errores que cometan.

La gran dificultad que los estudiantes encuentran cuando intentan hablar no es la multiplicidad de sonidos, palabras, frases, y formas de discurso que caracterizan a una lengua; sino que la naturaleza interactiva de la comunicación. Las conversaciones son colaborativas, puesto que los participantes se involucran en un proceso de negociación del significado. Existe una complicación adicional en el discurso oral interactivo, esto es lo que se conoce, como el efecto del interlocutor. En otras palabras, la complejidad de una tarea de expresión oral es siempre moderada por las habilidades lingüísticas del interlocutor.

## **La evaluación**

En los últimos años, ha existido un interés creciente en la aplicación de procedimientos que son radicalmente diferentes de las formas tradicionales de evaluación. Algunas formas alternativas de evaluación- portafolios, entrevistas, diarios,

proyectos y la autoevaluación o la co-evaluación- son prácticas comunes en la sala de inglés como lengua extranjera (Brown, 2001: pp. 283-296; Macaro, 2003: pp. 62-87; Medgyes, 1999: p. 36). Estas formas de evaluación se centran en el estudiante, puesto que, además de ser una herramienta evaluativa, entregan a los estudiantes una herramienta para que se involucre y controle de mejor manera su propio aprendizaje. Además, los procedimientos de evaluación auténticos (conocidos como alternativos) entregan al docente información útil para mejorar sus programaciones y prácticas didácticas.

El interés en el uso de formas no tradicionales de evaluación en el aula refleja el cambio de paradigma en educación en la enseñanza de lenguas extranjeras. El antiguo paradigma está, lentamente, abriendo las puertas a un nuevo paradigma como se ilustra a continuación:

<b>Antiguo paradigma evaluativo</b>	<b>Nuevo paradigma evaluativo</b>
Centrado en la lengua	Centrado en la comunicación
Centrado en el docente	Centrado en el estudiante
Habilidades aisladas	Habilidades integradas
Centrado en el producto	Centrado en el proceso
Una sola respuesta, una forma de corrección	Soluciones múltiples y de respuesta abierta
Tests que evalúan	Tests que también enseñan

Tanto los tests estandarizados como los tests diseñados por el docente norman respecto a poblaciones de estudiantes diferentes a las que se evalúa usualmente, además, de los prejuicios culturales y de lenguaje que pueden surgir. Muchas veces los estudiantes reprueban sus evaluaciones no porque carezcan del conocimiento o las habilidades necesarias, sino que no poseen el lenguaje y el formato de la evaluación.

Además, la situación evaluativa produce ansiedad en los estudiantes, a tal punto que éstos puede ser incapaz de pensar claramente. El estudiante puede, además, estar enfrentando circunstancias extenuantes (problemas personales o enfermedades) en el momento que está siendo evaluado, hecho que afecta su desempeño en la evaluación. Los problemas asociados con las formas de evaluación tradicionales frecuentemente enmascaran lo que el estudiante realmente conoce o, como en el caso de una lengua extranjera, lo que el estudiante es capaz de hacer.

### **La dimensión afectiva del estudiante en el aprendizaje**

El aprendizaje ocurre con mayor probabilidad cuando se quiere aprender. El aprendizaje de una L2 es diferente al aprendizaje de otros contenidos, debido al carácter social de dicha empresa: El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de habilidades, implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales, y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno (Williams y Burden, 1999: pp. 119-150). Aprender una lengua es aprender a ser una persona social distinta, por lo tanto el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera se verá influido especialmente por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua.

Cuando la motivación y la autonomía se consideran en conjunto, la segunda facilita a la primera. Esto permite que la motivación conduzca a un proceso de aprendizaje

exitoso. La motivación, por su parte, facilita la autonomía y puede ser una condición para esta última. La ausencia de motivación inhibe la práctica de la autonomía.

Algunos estudiantes son más ansiosos que otros. Los estudiantes ansiosos tienden a tener altas expectativas en su desempeño lingüístico, tienen una preocupación muy grande por la opinión del otro y un alto nivel de preocupación por sus errores. La ansiedad lingüística está relacionada con el perfeccionismo. Una manera de ayudar a este tipo de estudiantes es enseñándoles estrategias lingüísticas que los lleven a atribuir sus éxitos al uso de estrategias y no, solamente, a la habilidad y/o esfuerzo personal. Para Johnstone, 2001: p. 156, los sujetos ansiosos experimentan pensamientos distractivos que les impiden focalizarse en la actividad y en la activación de procesos cognitivos superiores como son: la organización, la interpretación y la recuperación de información.

En consecuencia, todas las variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés asumen un rol diferente, dependiendo del Enfoque de Enseñanza en el que se sitúen. Los Enfoques de Enseñanza revisados anteriormente pueden sintetizarse en dos grandes enfoques, como se muestra en la figura 10:

<b>Enseñanza-Aprendizaje</b>	<b>Enfoque Tradicionalista</b>	<b>Enfoque comunicativo</b>
<b>Teoría de la lengua</b>	La lengua es un sistema de estructuras dominadas por normas y ordenadas jerárquicamente	La lengua es un sistema para la expresión de significado: la función primaria es la interacción
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Formación de hábitos lingüísticos: las habilidades se aprenden más fácilmente si la oralidad precede a la escritura	Las actividades implican comunicación real, se realizan tareas significativas y la lengua que es significativa se usa para el educando promueve el aprendizaje
<b>Objetivos</b>	Control de las estructuras del sonido, la forma y el orden. Se pretende lograr una competencia comunicativa similar a la de un hablante angloparlante	Los objetivos reflejarán las necesidades del educando. Ellas incluirán las habilidades funcionales y objetivos lingüísticos.
<b>Contenido</b>	Contenido fonológico, morfológico y sintáctico graduado. Análisis contrastivo	Incluirán algo o todo de lo siguiente: funciones, nociones, temas y tareas. El orden está dado por las necesidades de los educandos
<b>Actividades</b>	Diálogos y repetición. Memorización y práctica de patrones	Se involucra al educando en la comunicación; implican procesos tales como procesamiento e intercambio de información. Negociación del significado y la interacción
<b>Rol del educando</b>	Individuos que pueden ser dirigidos por técnicas de	El educando es un negociador, un ser que



	entrenamiento para producir respuestas correctas	interactúa. Entrega y solicita
<b>Rol del educador</b>	Central y activo. Énfasis en métodos centrados en el profesor. Entrega un modelo; controla la dirección y el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje	Facilitador del proceso de comunicación, analista de necesidades, consejero, etc.
<b>Rol de los materiales</b>	Orientados al profesor. Cassettes y material visual. Utilización frecuente de los laboratorios de lenguas	Promueve la comunicación, el uso de la lengua, las tareas de aprendizaje y los materiales auténticos

**Figura 10: Las variables didácticas en el contexto de dos enfoques de enseñanza**

**Douglas, Brown H. Principles of Language learning and teaching Longman: San Francisco**

## **Metodología**

### **Tipo de estudio**

La presente investigación definida como un estudio de casos de carácter analítico-interpretativo tiene como fin conocer el sistema de creencias acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, y actuaciones de aula de 20 docentes de inglés de establecimientos educacionales municipalizados de la 8va región y de 10 estudiantes terminales de la carrera de Pedagogía en Inglés.

Como estudio de caso, esta investigación indaga en las creencias y actuaciones de los docentes de inglés y estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje-es decir, en la compleja realidad natural donde las variables didácticas ocurren (Dean Brown, 2002: 21-52; Merriam, 1998: 26- 43; Herzog, 1996: 15-34; Mae, 2004: 46-71, Sandín, 2003: 174 y Stake, 1999: 11-12). Corresponde esta investigación a un estudio intrínseco de caso; es decir, “el estudio se lleva a cabo porque se desea alcanzar una mayor comprensión de los casos en particular. No se han seleccionado los casos porque representen a otros o porque representen un rasgo o problema particular” (Sandín, 2003: 174). Las preguntas de investigación de este estudio son.

- ¿Qué creencias tienen los docentes de inglés y estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés participantes de este estudio acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en establecimientos municipalizados de la región del Bío-Bío?
- ¿Qué grado de consistencia existe entre sus creencias y su actuación en el aula?

### **Objetivo general**

-Comprender el saber pedagógico de los docentes de inglés y estudiantes de Pedagogía en Inglés participantes de este estudio, a partir de sus creencias y actuaciones en el aula, en el contexto de la enseñanza municipalizada de la región del Bío-Bío.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las creencias que sustentan los docentes de inglés y estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés acerca de la relación entre las variables didácticas (profesor, estudiante, contenidos, metodologías, recursos, evaluación, etc.).
2. Establecer la consistencia existente entre las creencias y las actuaciones en aula tanto de los docentes de inglés como de los estudiantes de Pedagogía en Inglés, y entre los dos grupos.
- 3-Establecer las bases para un futuro modelo aproximativo de prácticas pedagógicas centradas en la reflexión como un aporte para la formación inicial docente.

### **Unidades de estudio**

Este estudio de caso implicó un proceso de indagación que se caracterizó por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los casos objeto de

estudio. Los sujetos informantes de este estudio fueron (A) 10 docentes de inglés que se desempeñan en el nivel de enseñanza media en establecimientos educacionales municipalizados, (B) 10 docentes de inglés que se desempeñan en el nivel de enseñanza básica en establecimientos educacionales municipalizados y (C) 10 estudiantes en el último año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés de tres universidades de la región.

El número de informantes incluidos en este estudio respondió al hecho de que éste era un estudio de caso sustentado en el paradigma cualitativo; por lo tanto, se aspiraba a la profundización y examen detallado de los datos recogidos, a partir de una batería de instrumentos que generó una gran cantidad de información que debió ser procesada en pocos meses.

Los informantes se ofrecieron como voluntarios, previo consentimiento informado, para el estudio y facilitaron a los investigadores, la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollaban en un determinado contexto. Esta investigación tuvo la aplicación de cinco instrumentos, una vez que éstos fueran validados:

Estos sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística. En palabras de Corbetta (2007), se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado.

### Caracterización de los profesores de inglés de enseñanza media

De un total de 10 informantes de enseñanza media, el 80 % de ellos son de género femenino y el 20 % restante de género masculino, como se observa en la figura 14.

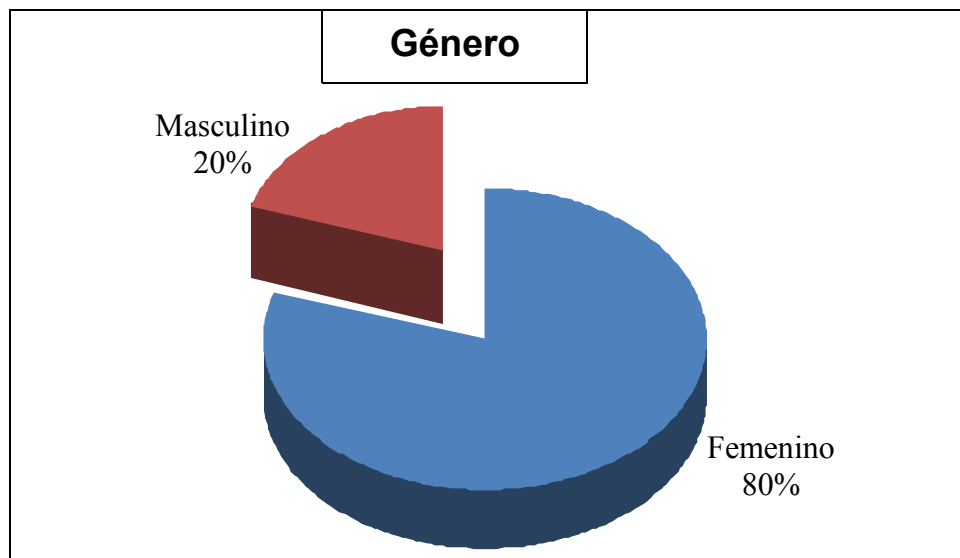


Figura 14: Género de los informantes de enseñanza media

De un total de 10 informantes de enseñanza media, 3 de ellos trabajan en la comuna de Coronel; 2 de ellos en Concepción; 2 de ellos en la comuna de Talcahuano; 1 de ellos en la comuna de Chiguayante; 1 de ellos en la comuna de San Pedro de la Paz y 1 de ellos en la comuna de Lota. Por lo tanto, esto indica que dentro de la muestra de 10 informantes, la mayoría de los profesores de enseñanza media (30 %) de la octava región provienen de la comuna de Coronel. A continuación, la figura 15 refleja este punto.

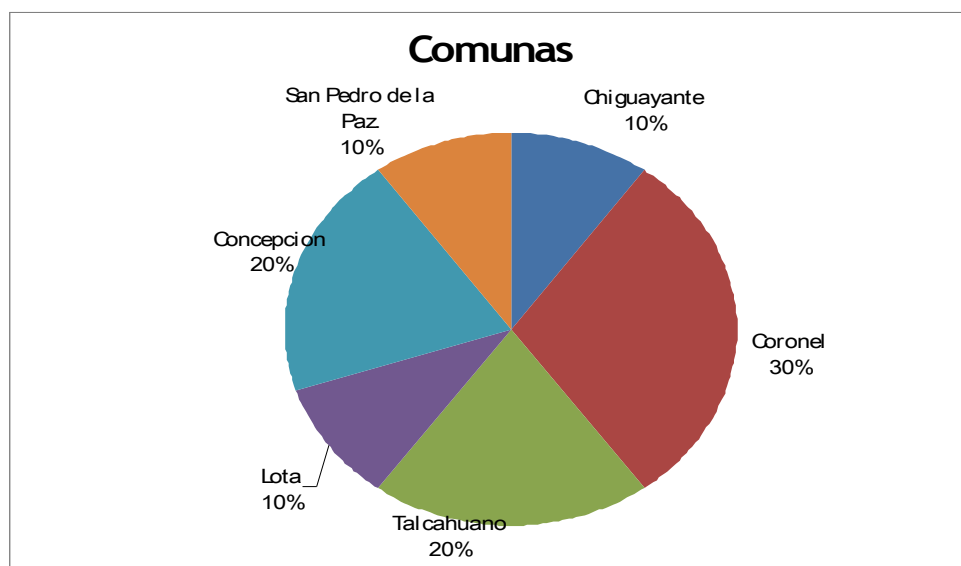
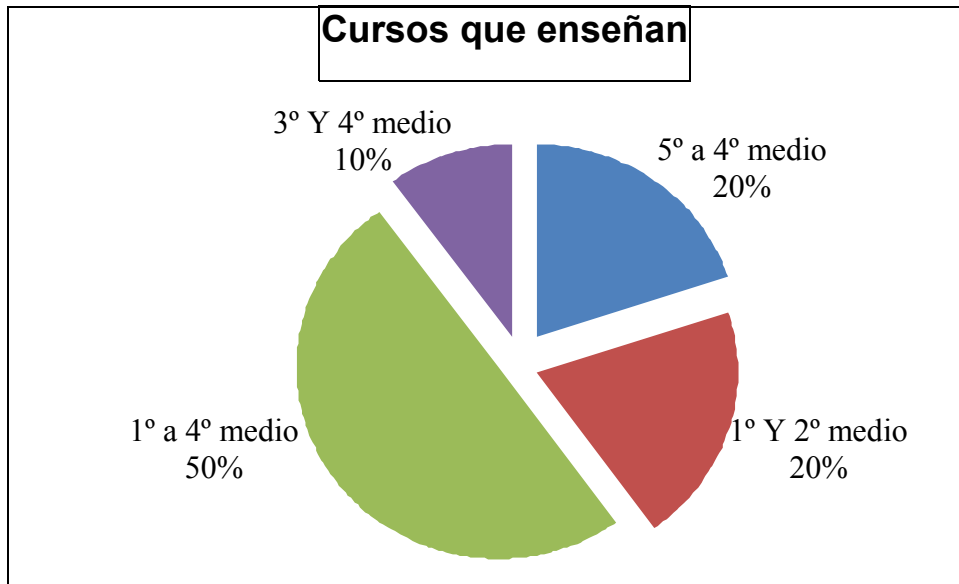


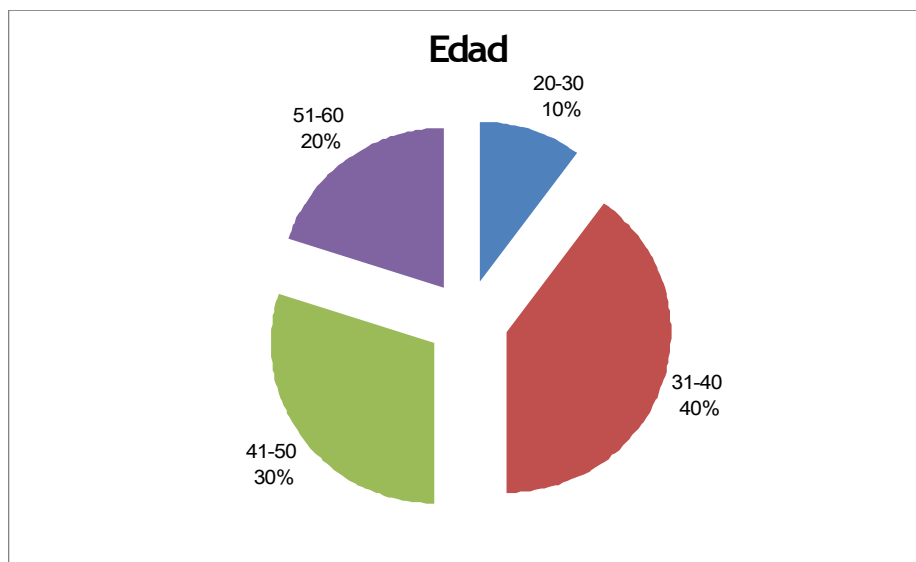
Figura 15: Comunas de los informantes de enseñanza media

De un total de 10 informantes 5 de ellos enseñan desde 1° a 4° medio; 2 de ellos de 1° a 2° medio; 2 de ellos de 5° básico a 4° medio y 1 de ellos desde 3° a 4° medio. Por lo tanto, esto indica que dentro de la muestra de 10 informantes, la mayoría de los profesores (50%) enseñan todos los cursos de enseñanza media. A continuación, la figura 16 muestra este punto.



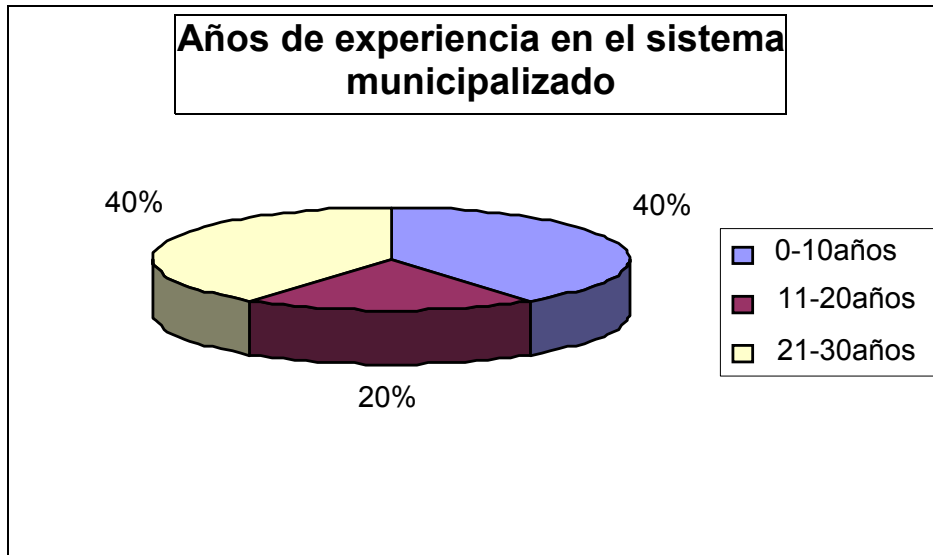
**Figura 16: Cursos que enseñan los informantes de enseñanza media**

De un total de 10 informantes, 4 de ellos se encuentra en el rango de edad entre 31 a 40 años; 3 de ellos entre 41 y 50 años; 2 de ellos entre 51 y 60 años y 1 de ellos entre 20 y 30 años de edad. Por lo tanto, esto indica que dentro de la muestra de 10 informantes, la mayoría de los profesores de enseñanza media (31%) de la octava región se encuentra en el rango etáreo entre 31 a 40 años. A continuación, la figura 17 refleja este punto.



**Figura 17: Edad de los informantes de enseñanza media**

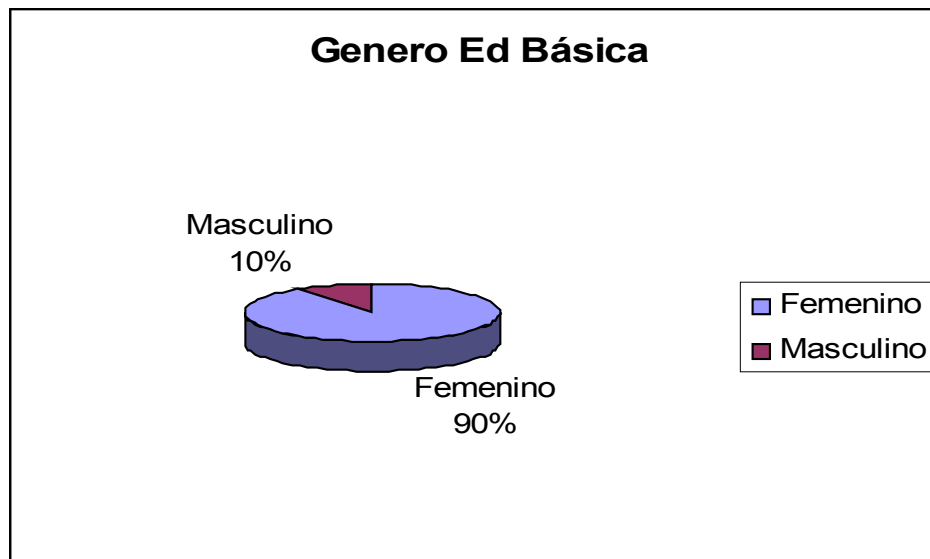
De un total de 10 informantes, 4 de ellos se encuentra en el rango de 0 a 10 años de experiencia laboral en establecimientos municipales; 4 de ellos entre 21 a 30 años y 2 de ellos entre 11 a 20 años de experiencia. Por lo tanto, esto indica que dentro de la muestra de 10 informantes, la mitad de los profesores de enseñanza media (40%) de la octava región, se encuentra dentro del rango entre 0 a 10 años de experiencia laboral en establecimientos municipales, y la otra mitad en el rango de 11 a 20 años. A continuación, la figura 18 muestra este punto.



**Figura 18: Años de experiencia en el sistema municipalizado**

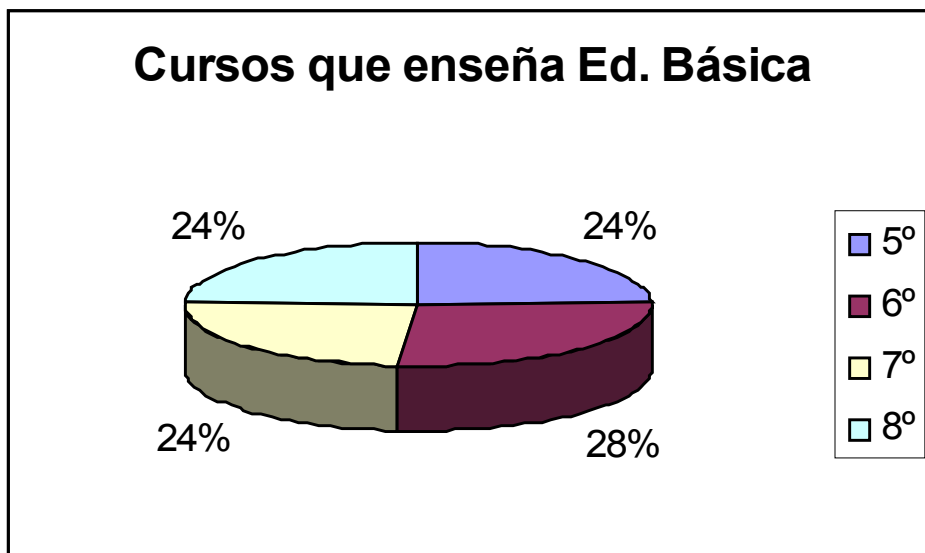
#### **Caracterización de los profesores de inglés de enseñanza básica**

Del total de profesores de enseñanza básica, se puede apreciar que el 90% de los informantes son de género femenino y 10% de género masculino (ver figura 19).



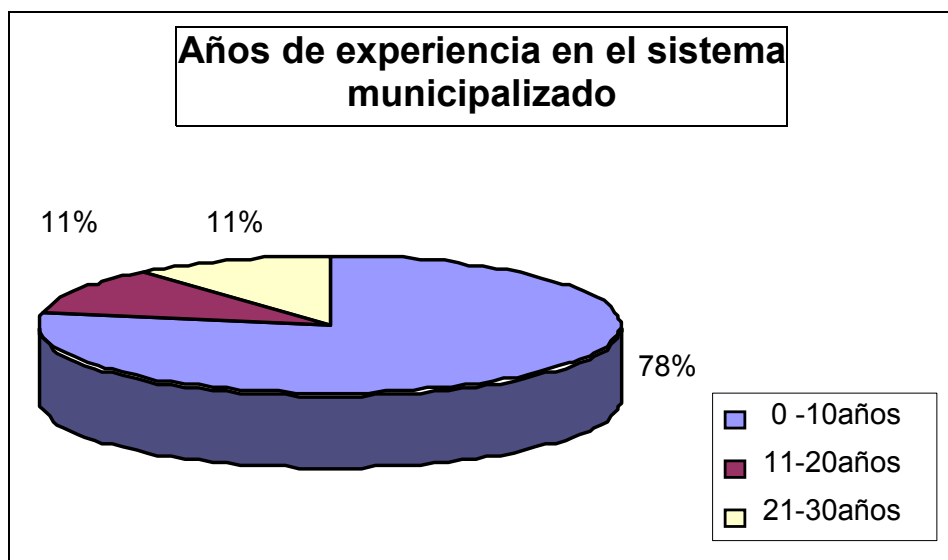
**Figura 19: Género de los profesores de enseñanza básica**

De un total de 9 informantes de enseñanza básica, solo 1 de ellos trabaja desde sexto básico hasta segundo medio, 4 de ellos enseñan desde primero a octavo año básico, y 1 de ellos enseña desde tercero a octavo básico. Finalmente, 1 de ellos trabaja desde primero a sexto y 2 de ellos de quinto a octavo (ver figura 20).



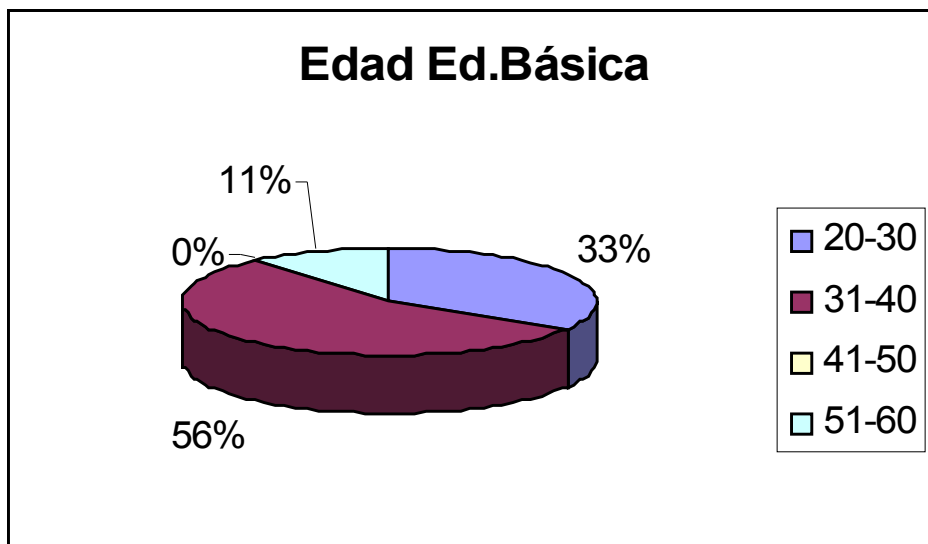
**Figura 20: Cursos que enseñan los profesores básicos**

De un total de 9 informantes, un 78 % de ellos se encuentran en el rango de 0 a 10 años de experiencia, 11 % de ellos se encuentra en el rango de 11 a 20 años, y el restante 11 % de ellos se encuentra en el rango de 21 a 30 años de experiencia (ver figura 21).



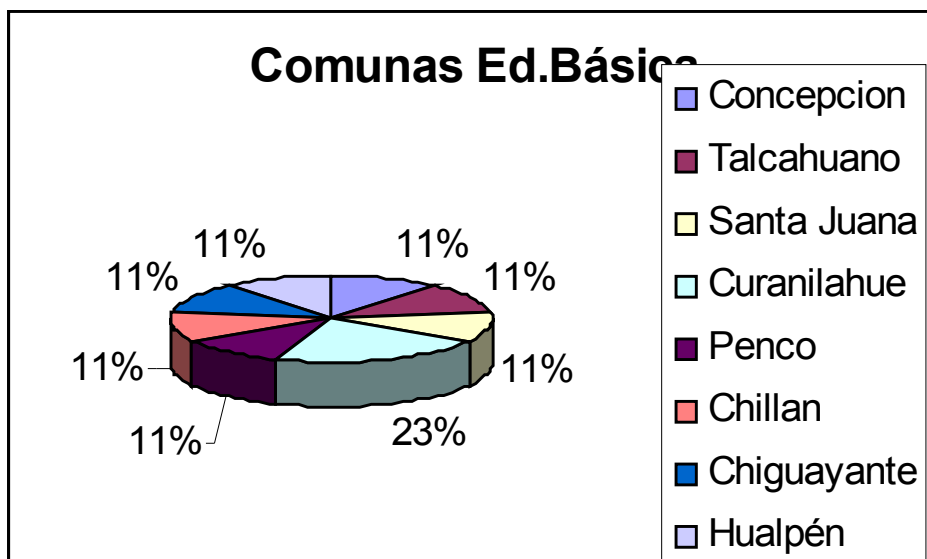
**Figura 21: Años de experiencia**

De un total de 9 informantes, 3 de ellos se encuentran en el rango de 20 a 30 años de edad, 5 de ellos se encuentran en el rango de 31 a 40 años de edad, y 1 de ellos de encuentra en el rango de 51 a 60 años de edad (ver figura 22).



**Figura 22: Edad de los informantes de enseñanza básica**

De un total de 9 informantes de enseñanza básica, 1 de ellos enseña en la comuna de Chiguayante, 1 de ellos enseña en la comuna de Penco, 2 de ellos enseñan en la comuna de Curanilahue, 1 de ellos enseña en la comuna de Hualpén, 1 de ellos enseña en la comuna de Concepción, 1 de ellos enseña en la comuna de Chillan, y 1 de ellos enseña en la comuna de Santa Juana.



**Figura 23: Comunas profesores de enseñanza básica**



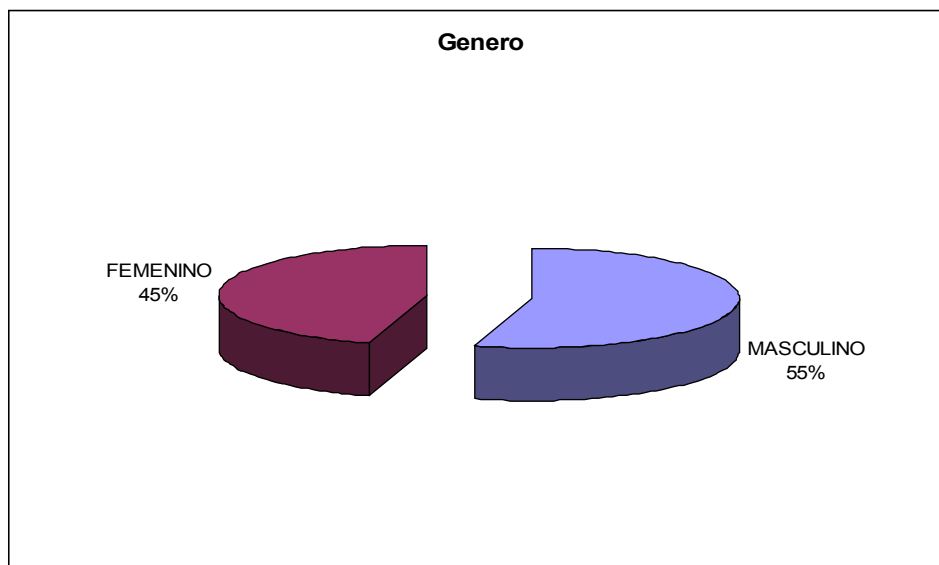
### Caracterización de los estudiantes participantes de este estudio

Los diez informantes participantes de este estudio presentan las características que se detalla en la siguiente tabla:

Número de estudiantes	Tipo de universidad	Carrera que estudian	Ubicación geográfica	Momento de su formación
Seis	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país	En práctica profesional en enseñanza secundaria
Tres	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país	En práctica profesional en enseñanza secundaria
Uno	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país	En práctica profesional en enseñanza secundaria

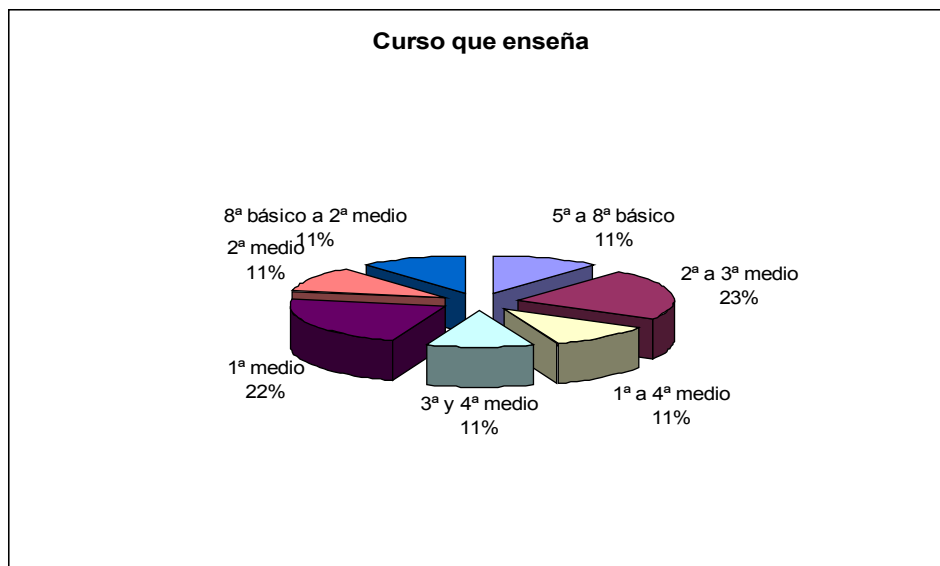
**Figura 24: Características generales de los sujetos informantes**

Como se observa en la figura 25, el 55 % de los estudiantes participantes de este estudio son de género masculino y un 45 % de género femenino.



**Figura 25: Género de los estudiantes**

Respecto a los cursos con los que se encontraban trabajando los estudiantes en práctica profesional, en la figura 26 se observa lo siguiente:



**Figura 26: Cursos en los que se desempeñan los estudiantes**

## Técnicas de generación de información

La aplicación de una entrevista semi-estructurada. (ver anexo 1)

La aplicación de un cuestionario tipo Likert. (ver anexo 2)

La observación no-participante en 2 sesiones de clases por cada profesor. (ver anexo 3)

La aplicación de una entrevista autorreflexiva. (ver anexo 4)

## Análisis de los datos

Para analizar los datos se utilizó el análisis de contenido a través de dos técnicas: a priori y la teoría inducida (grounded theory). Los análisis a priori se generaron, a partir del marco teórico, las preguntas y los objetivos de la investigación. Los análisis inducidos se generaron a partir de los datos, es decir, se generó teoría, a partir de los datos. Esto permitió el análisis de las categorías emergentes.

Una vez triangulada toda la información, se ocupó tres tipos de triangulaciones: por método, por datos y por investigador. Un equipo de investigadores cotejó los descubrimientos de fenómenos, de constructos, de operaciones, por distintos caminos metodológicos y teóricos. La confiabilidad interna de esta investigación se reflejó en los resultados obtenidos mediante la utilización de la triangulación de datos, de métodos y también de investigadores. Tales confrontaciones fueron cotejamientos útiles, destinados a limitar el efecto de extrapolaciones excesivas, de conclusiones apresuradas. Se utilizó, además, la estrategia del embudo (Rodríguez, Gil y García, 1996) que permitió realizar observaciones más descriptivas al revisar los videos. Posteriormente, se configuraron registros focalizados que incorporaron unidades de análisis, las cuales fueron el resultado de los hechos que habían sido observados previamente. Luego se realizaron observaciones más selectivas en directa relación con los objetivos de este estudio.

## Análisis integrado de la información

Tanto la entrevista semi-estructurada, la entrevista autorreflexiva como el cuestionario tipo Likert permitieron profundizar en la identificación de las creencias de los informantes, de tal manera de contar con información confiable y triangulada para efectuar un análisis detallado de los datos. La información anterior fue contrastada con las observaciones no participantes, de tal modo de detectar la congruencia o incongruencia entre las creencias y actuaciones. A continuación se detallan los pasos seguidos para el análisis de los datos:

**-Nivel 1: (Segmentación de los datos):** consiste en que dichos datos fueron segmentados según las preguntas de investigación y su naturaleza en a) el contenido de las afirmaciones sobre creencias b) la descripción de sus fuentes.

**-Nivel 2 (Codificación inicial):** Los códigos fueron identificados por afirmaciones sobre creencias y por sus fuentes basadas en los resultados de la codificación abierta inicial. Estas categorías iniciales fueron generadas por las respuestas originales de los participantes en sus afirmaciones sobre las creencias. Un enfoque constante de comparación fue utilizado durante la codificación inicial. Cada codificación fue constantemente comparada con el contenido bajo los mismos o diferentes códigos para identificar si otro código podría aplicarse.

**Nivel 3 (Categorización):** Para identificar la relación entre los códigos iniciales, los investigadores compararon las clasificaciones de la codificación con la literatura relacionada.

**Nivel 4 (Exploración de relaciones):** En este estudio, las creencias fueron comparadas y contrastadas con el desempeño de los participantes.

**Nivel 5 (Modelo):** Basado en las relaciones, se desarrollará un modelo aproximativo para describir las interacciones entre las creencias y el desempeño.

**Nivel 6 (Teoría).**

### **Procedimiento de análisis de los cuestionarios**

El cuestionario tipo Likert se aplicó a un total de diez estudiantes terminales de la carrera de Pedagogía en inglés de tres universidades de la octava región, a 10 profesores de inglés de enseñanza básica y a 10 profesores de inglés de enseñanza media.

El cuestionario fue diseñado en base a las variables didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, a saber: fundamentos teóricos del inglés, rol del docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, metodología didáctica, actividades, recursos y materiales y evaluación del aprendizaje.

Se diseñaron cuarenta afirmaciones con cinco alternativas de respuesta cada una con sus respectivas puntuaciones, éstas son: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), neutral (3), desacuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).

La construcción del cuestionario constó de cuatro fases, según Corbetta (2007:219):

- 1- formulación de las preguntas,
- 2- aplicación de las preguntas a una muestra de sujetos,
- 3- selección de las preguntas y determinación del grado de coherencia de la escala, y
- 4- control de la validez y la unidimensionalidad de la escala.

El cuestionario fue validado por juicios de expertos y piloteado con dos estudiantes para garantizar la confiabilidad del instrumento.

Los resultados se analizaron tomando en cuenta el grado de aceptación de cada afirmación incluida en el cuestionario. Para cada una de las afirmaciones, los informantes debían decidir si estaban de acuerdo y en qué medida. (Corbetta, 2007). Los resultados se vaciaron a una tabla de doble entrada que contenía, por un lado, las afirmaciones del cuestionario y por otro las alternativas de respuesta.

Se fusionaron los grados de aceptación 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo' para representarlos en un porcentaje de la posición favorable o desfavorable de los informantes. Los datos se graficaron para tener una visión global de cada grupo.

Dada la relevancia del proceso mismo, las trece respuestas acerca de la variable didáctica 'evaluación' se analizaron separadamente por cuanto las afirmaciones relacionadas con esta dimensión se organizaron de acuerdo a si representaban un modelo comunicativo o a un modelo tradicional de enseñanza de la lengua.

En primer lugar, se procedió a analizar las primeras 27 respuestas entregadas por los informantes en el cuestionario. Estas correspondían a las dimensiones fundamentos teóricos, objetivos, rol del docente, rol del estudiante, contenidos, actividades y materiales.

Para analizar los datos se realizó un análisis porcentual de las respuestas de los informantes agrupadas en los tres grandes modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés presentados en el marco teórico de este artículo: (1) Gramática-Traducción, (2) Audio Lingual y (3) Comunicativo. Se establecieron tres tipos de análisis:

- el porcentaje global de cada uno de los modelos didácticos en el total de informantes,
- el porcentaje de cada uno de los modelos didácticos separados por universidad,
- los enunciados más representativos por modelo según los informantes.

Cabe recordar al lector que el cuestionario Likert es una escala aditiva, lo que significa que las puntuaciones se suman para producir una puntuación de actitud del individuo en algún punto del continuo del nivel de acuerdo de la actitud. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems es su puntuación total, que se entiende como representativa de su posición favorable-desfavorable con respecto al fenómeno que se mide. Esta escala asume un nivel de medida ordinal, de tal forma que los sujetos son ordenados en la escala en función de su posición agradable o desagradable sin que aporte ninguna idea sobre la distancia que existe entre ellos (Albert, 2007:108).

### **Procedimiento de análisis de las entrevistas**

La técnica utilizada para la recogida de los datos fue una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus concepciones pedagógicas respecto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la educación secundaria. La entrevista contaba con treinta y un preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones:

- I- Principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés
- II- El rol del docente en el proceso didáctico
- III- El rol del discente en el proceso didáctico
- IV- La relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico.
- V- El contexto y los recursos didácticos
- VI- La evaluación de los aprendizajes

Para el análisis, se utilizó el procedimiento de frecuencia de respuestas de cuatro o más para ser aceptada en los análisis. Las declaraciones formuladas por los informantes se agruparon en dimensiones.

### **Procedimiento de análisis de las entrevistas autorreflexivas**

El análisis de las entrevistas autorreflexivas realizadas a los informantes se organiza de la siguiente forma:

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Formación académica y profesional	Etapas claves en la formación como profesor	
Formas de enseñanza	Metáforas de la enseñanza	

--	--	--

**Figura 27: Dimensiones, categorías y subcategorías de las autorreflexiones aplicadas a los informantes**

### **Procedimiento de análisis de las observaciones**

La observación directa no participante se realizó mediante la filmación de dos horas de clases a cada informante. En primera instancia se acordó la fecha de filmación según las disponibilidades de cada informante. Una vez realizada la filmación ésta fue traspasada a archivos digitales y sometida a observación con ayuda de una pauta que se diseñó considerando las dimensiones didácticas más relevantes a la actuación áulica. Luego se procedió al vaciado de datos en una matriz con el fin de identificar la presencia o ausencia de los rasgos incluidos en cada dimensión, para luego, hacer un análisis interpretativo de las orientaciones de los grupos: profesores de enseñanza media, profesores de enseñanza básica y estudiantes en práctica profesional.

A la luz del análisis, se procedió a triangular la información obtenida a nivel discursivo y de actuación con el objeto de establecer consistencias e inconsistencias entre ambas.

## Presentación Resultados Investigación

### Análisis global de los datos arrojados por los estudiantes en práctica profesional

Este análisis permite tener la radiografía final de las creencias y actuaciones áulicas de los estudiantes de pedagogía en inglés de la octava región, puesto que combina los datos arrojados por los siguientes instrumentos: la entrevista autorreflexiva, la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y las observaciones de clases. Los datos han sido agrupados de la siguiente forma (ver figura 28):

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
1-Formación académica y profesional	-Etapas claves en la formación como profesor	-Prácticas pedagógicas progresivas -Estadía en el extranjero -Actividades laborales antes de finalizar su carrera -Práctica profesional -Desarrollo del trabajo de tesis final
2-La enseñanza y aprendizaje del inglés		
3-El docente y su rol		
4-El discente y su rol		
5-Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades		
6-El rol de los recursos y materiales didácticos		
7-El rol de la evaluación		
8-Formas de enseñanza	-Metáforas de la enseñanza	
9-Modelo didáctico predominante en los discursos de los estudiantes		
10-Actuación áulica de los estudiantes		

**Figura 28: Dimensiones, categorías y subcategorías del grupo de estudiantes**

## **Dimensión 1: Formación académica y profesional**

### **Categoría 1.1: Etapas claves en la formación como profesor**

#### **Subcategoría 1.1.1: Prácticas pedagógicas progresivas**

Del total de diez informantes, ocho de ellos indicaron que una etapa clave en la formación como profesor fueron las prácticas pedagógicas progresivas en los diferentes establecimientos educacionales de la octava región. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los informantes reflejan este punto:

“(La práctica progresiva) fue mi primer acercamiento al aula... desde muy temprano tuve la oportunidad de conocer y estar en contacto con la realidad educativa.”

“... en este periodo tuve el primer acercamiento con la realidad educativa y pude apreciar mis fortalezas y debilidades.”

“Fue clave mi paso por este colegio porque comprobar que efectivamente puedo enseñar inglés en inglés. Obtuve la confianza necesaria para innovar y desarrollar mis capacidades en el aula.”

“Aprender de las experiencias de las profesoras de especialidad en los establecimientos donde realicé mis actividades, aprender de los alumnos (sus diferentes formas de aprender), aprender de mis compañeras de promoción al compartir sus experiencias y aprender en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos fue señal para confirmar mi vocación”

“...aunque mi papel fue más pasivo que activo, este semestre aprendí sobre disciplina, métodos de enseñanza, motivación, técnicas de aprendizaje, entre otras cosas.”

“A través de estas experiencias pude apreciar lo importante que es el contexto dentro de nuestra educación. Pude comprender que se puede lograr igualdad de condiciones en la educación con algo de esfuerzo por parte de los directivos administrativos, el docente, los alumnos; y por supuesto, la comunidad escolar. A su vez, entendí lo fundamental y frágil que es la relación e interacción entre el docente y los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.”

“Aquí encontré el sentido de lo que es la educación, y lo que implica enseñar, junto a la labor de los agentes que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que fueron estas prácticas, mi primer paso al mundo de la profesión docente.”

“Confirmé las ganas de ejercer la profesión docente... Pude conocer la realidad de un instituto de idiomas en donde la gran mayoría de los alumnos están altamente motivados por lo que las expectativas del profesor hacia los alumnos pueden ser altas...”

“Aquí desarrolle habilidades en aplicación de metodologías de enseñanza, además desarrolle el área de manejo de grupo, área en que no había tenido la posibilidad de trabajar.”



“Aprendí a llevar a la práctica lo que es teoría educativa además de estrategias de aprendizaje y planificación de aula.”

### **Subcategoría 1.1.2: Estadía en el extranjero**

Del total de diez informantes, cinco de ellos indicaron que una etapa clave en la formación como profesor fue la estadía en el extranjero, en el contexto de la política gubernamental denominada ‘Semestre en el Extranjero’. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los informantes reflejan este punto:

“La experiencia de viajar a Australia fue sin duda una etapa clave que me permitió ampliar mis horizontes y crecer en mi formación.”

“El tener docentes extranjeros me permitió acceder a diversos medios de enseñanza que enriquecieron mi aprendizaje.”

“Tuve la oportunidad de viajar a Inglaterra y enseñar español en un colegio inglés; esta experiencia fue un desafío tremendo durante el cual aprendí y crecí como profesora y a socializar con diferentes departamentos.”

“...mi viaje a Inglaterra y además la segunda etapa que ha marcado un hito relevante en mi forma de enseñar. El hecho de haber estado en aulas donde el lenguaje extranjero era enseñado en ese mismo idioma, me hizo acrecentar lo que se me había enseñado por largo tiempo en la universidad, es decir, enseñar inglés en inglés. Al mismo tiempo, descubrí el valor de enseñar un idioma extranjero en base a aparatos tecnológicos, lo que he tratado de poner en práctica en algunas de las instituciones donde he trabajado.”

“Me permitió abrir mi mente en relación a las formas de evaluar y obviamente enseñar idiomas. Pude también aprender algunas formas y estrategias usadas en el Reino Unido tanto para enseñar como para manejar la clase. Sin duda, otro punto pudo haber sido el hecho de haber mejorado mis posibilidades en el inglés específicamente “Listening/Speaking.”

“Aprendí lo que implica trabajar con grupos pequeños de estudiantes y enfocarse en la habilidad de speaking y logré desarrollarme como estudiante y exigirme a mi misma en cuanto al dominio de la disciplina del inglés.”

“La experiencia de viajar a Australia fue sin duda una etapa clave que me permitió ampliar mis horizontes y crecer en mi formación. El tener docentes extranjeros me permitió acceder a diversos medios de enseñanza que enriquecieron mi aprendizaje.”

### **Subcategoría 1.1.3: Actividades laborales antes de finalizar su carrera**

Del total de diez informantes, cuatro de ellos indicaron que una etapa clave en la formación como profesor fue la actividad laboral de clases particulares de inglés. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los informantes reflejan este punto:

“Específicamente clases particulares y además, estoy participando en un proyecto recién impartido por la Universidad llamado “Club de Inglés”... Yo participo como monitor de este club, es decir como “profesor” (porque aún no lo soy... Estas actividades han logrado

entregarme confianza y personalidad para enfrentarme profesionalmente en la realidad, actitudes que al comenzar mis prácticas no veía y que hoy me entregan muchas más que satisfacciones, reafirman mi vocación lo que para mi es fundamental.”

“... me di cuenta que es importante ser capaz de enseñar no sólo a un grupo de edad, sino que a lo que se presente. Aprendí más técnicas de aprendizaje y a ser más activa, flexible y responsable”

“Este instituto marcó una metodología bastante notoria en mi forma de enseñar...”

“Ha sido una instancia en la que he podido vivenciar la realidad de la enseñanza de idiomas o contenidos en una segunda lengua a alumnos de enseñanza básica. En este proceso me he dado cuenta de la importancia de realizar/preparar clases pensadas en alumnos con distintas formas de aprendizaje...”

“Pude darme cuenta de la enorme importancia de la parte innovadora y creativa del profesor para estar continuamente creando material y además adaptando textos u otro tipo de recursos para la asignatura.”

#### **Subcategoría 1.1.4: Práctica profesional**

Del total de diez informantes, cinco de ellos indicaron que una etapa clave en la formación como profesor fue la práctica profesional. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los informantes reflejan este punto:

“Indudablemente mi práctica profesional me entregó herramientas que han modelado gran parte de lo que soy hoy como docente.”

“...Esta experiencia, me ayudó a consolidarme como profesora y darme cuenta que enseñar es un proceso que nunca termina.”

“Me permitió darme cuenta de la importancia de la preparación de clases y materiales para el aprendizaje significativo de los educandos. Así como también el debido cuidado al momento de preparar instrumentos de evaluación...”

“Aprendí lo que significa estar a cargo de un grupo mayor de estudiantes y las responsabilidades que implica eso.”

“Indudablemente, mi práctica profesional me entregó herramientas que han modelado gran parte de lo que soy hoy como docente.”

#### **Subcategoría 1.1.5: Desarrollo del trabajo de tesis final**

Del total de diez informantes, 1 de ellos indicó que una etapa clave en la formación como profesor fue la tesis. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los informantes reflejan este punto:

“... (la tesis) me ayudó para darme cuenta de cómo nuestros propios profesores trabajaban y cómo pensaban y creían que funcionaba el profesor de enseñanza y aprendizaje del idioma.”

## Dimensión 2: La enseñanza y aprendizaje del inglés

Con respecto a las creencias de los estudiantes en relación al aprendizaje del inglés, la enseñanza de habilidades y sistemas lingüísticos y el programa de inglés del Ministerio, los estudiantes formularon las declaraciones que se presentan en la siguiente figura:

Declaraciones	Frecuencia
La enseñanza y aprendizaje del inglés debería iniciarse en la etapa preescolar.	9
Existe necesidad de mayor coherencia entre objetivos del programa y desarrollo de habilidades.	8
Deberían desarrollarse las habilidades de audición y producción oral en la enseñanza básica.	8
La enseñanza y aprendizaje del inglés debería abordarse desde una perspectiva de habilidades integradas en la enseñanza media.	6
El idioma inglés es menos complejo que otros idiomas.	5
Debería desarrollarse la habilidad de audición y producción oral.	5
Debería desarrollarse la habilidad de lectura, escritura y producción oral en la enseñanza media.	4
El idioma inglés es igualmente complejo que otros idiomas.	4

**Figura 29: Declaraciones de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés**

## Dimensión 3: El docente y su rol

Las declaraciones de los estudiantes con respecto a su rol como profesores, a las funciones que adoptan en el aula, a sus características como profesionales de la educación y a los factores que influyen en su enseñanza, se observan en la figura 30 que se presenta a continuación:

Declaraciones	Frecuencia
El rol más importante del profesor de inglés es el de 'facilitador'.	10
Los profesores deberían ser evaluados durante su carrera.	9
El aspecto más reconfortante de ser profesor es lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.	7
El contexto social influye en el aprendizaje del idioma en términos del bajo interés de los estudiantes por aprender el idioma.	7
El aprendizaje continuo es una de las características del profesor como profesional de la educación.	7
La característica principal de un buen docente de inglés es sus competencias actitudinales.	7
La demostración de las actividades es una función realizada con frecuencia en el aula.	7
La característica principal de un buen docente de inglés es la metodología de enseñanza.	7
La corrección de errores es una función realizada con frecuencia en el aula.	6
El compromiso educativo con los alumnos y con la institución es una	6

característica del profesor como profesional de la educación.	
El contexto social influye en el aprendizaje del idioma en términos del poco acceso a recursos.	6
La entrega de instrucciones es una de las funciones realizadas con más frecuencia en el aula.	5
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es en el idioma.	5
La característica principal de un buen docente de inglés es el dominio del idioma.	5
La explicación y aclaración de respuestas a las interrogantes es otra de las funciones realizadas con frecuencia en el aula.	5
La formación disciplinar y pedagógica es una característica del profesor como profesional de la educación.	5
La retroalimentación positiva es una función realizada con frecuencia en el aula.	5
La formulación de preguntas es una función realizada con frecuencia en el aula.	5
Es necesario formar a profesores guías.	4
La capacidad de reflexión y de producción de conocimientos son características del profesor como profesional de la educación.	4
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es en metodología.	4

**Figura 30: Declaraciones de los estudiantes respecto del docente y su rol**

#### **Dimensión 4: El discente y su rol**

Las declaraciones de creencias de los estudiantes en relación al aprendizaje en términos del rol del discente se consignan en la figura 31:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
El rol del discente debería ser activo, interesado y motivado en aprender.	9
El estudiante con mejores resultados es aquel que es activo, participativo y motivado.	5

**Figura 31: Declaraciones de los estudiantes respecto del discente y su rol**

#### **Dimensión 5: Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades**

Respecto de los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades los estudiantes formularon las siguientes declaraciones:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
Conozco el objetivo de mi última clase.	10
Los objetivos de enseñanza son útiles.	9
Organizo los contenidos de enseñanza según los planes y programas y libros del ministerio.	8
Las interacciones estudiante – estudiante ocurren en mi aula.	7
La comunicación de los objetivos es importante.	6
La estructura de su última clase tuvo un inicio un desarrollo y un cierre.	6

(Presentation-Practice-Production)	
Las interacciones profesor – estudiante ocurren en mi aula.	6
No realizo modificaciones con el mobiliario del aula en mis clases.	6
Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son simulaciones y juego de roles.	5
Comunico los objetivos a los estudiantes escribiéndolos en la pizarra.	5
Las interacciones profesor – estudiantes ocurren en mi aula.	4
Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'board games' y 'concentration games' .	4
La actividad que utilizo con mayor frecuencia en mis clases es la realización de proyectos.	4
La actividad que utilizo con mayor frecuencia es debates.	4

**Figura 32: Declaraciones de los estudiantes respecto de los objetivos, contenidos, métodos y actividades**

#### **Dimensión 6: El rol de los recursos y materiales didácticos**

En relación al uso de las tecnologías existentes, materiales auditivos y visuales y texto de estudio de inglés del Ministerio de Educación, los estudiantes señalaron:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
El libro de texto de inglés del ministerio favorece el aprendizaje de los estudiantes.	6
Utilizo 'flashcards' y tarjetas en mis clases.	6
Utilizo el laboratorio de computación .	6
Se me presentan dificultades para acceder a material tecnológico.	6
Uso material visual como recurso tecnológico (power point).	5

**Figura 33: Declaraciones de los estudiantes respecto de los recursos materiales didácticos**

#### **Dimensión 7: El rol de la evaluación**

Al ser consultados acerca de los instrumentos de evaluación que regularmente utilizan y las habilidades y sistemas lingüísticos a evaluar, los estudiantes declararon lo siguiente:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
Utilizo pruebas escritas.	6
Evalúo vocabulario.	6
Evalúo el desarrollo de la producción oral.	6
Utilizo rúbricas.	6
Evalúo gramática.	5
Uso disertaciones y presentaciones para evaluar.	5
Utilizo la evaluación formativa.	4
Evalúo pronunciación.	4
Evalúo el desarrollo de la producción auditiva.	4

**Figura 34: Declaraciones de los estudiantes respecto de la evaluación**

#### **Dimensión 8: Formas de enseñanza**

### Categoría 8.1: Metáforas de la enseñanza

A continuación se presenta una síntesis de las principales comparaciones que los informantes mencionan como metáforas de la forma de enseñar (ver figura 35).

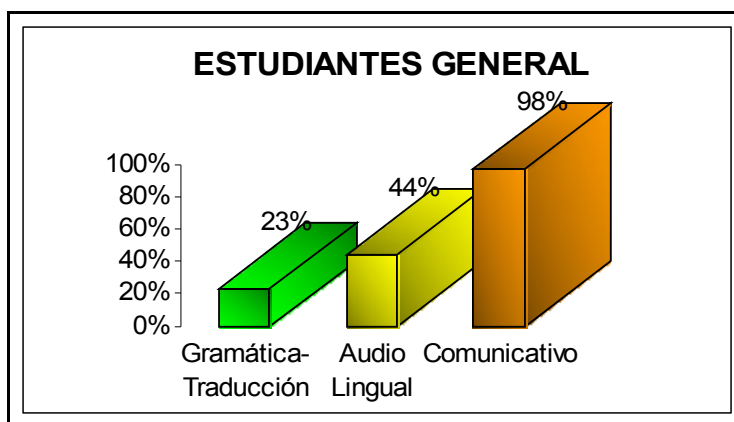
Informantes	Nombre del personaje, libro/película, historia u otros	Metáfora
Sujeto 1	Historia: "Novicia Rebelde"	La influencia valórica de la institutriz, Novicia Rebelde, con los niños a su cargo y con la apertura de mente que provoca en ellos, gracias a la fuerza interior de ella.
Sujeto 2	Historia: "Matilda" por Rold Dalh	La empatía que se da entre Matilda y su profesora, quien es muy preocupada no tan sólo de las metodologías de enseñanza, sino también de lo que les ocurre a los alumnos.
Sujeto 3	Película: "Locos por el Baile"	El cambio que se logra provocar en los estudiantes sin importar las condiciones de éstos y en lo reconfortante que esto puede llegar a ser.
Sujeto 4	Película: "Dangerous Minds"	A pesar de todas las adversidades, igual se puede enseñar no tan sólo contenidos sino que valores y que todo en conjunto, son una gran futura satisfacción.
Sujeto 5	Película: "Forrest Gump"	El espíritu de superación del docente para superar todas las distintas dificultades y así alcanzar los objetivos con sus estudiantes.
Sujeto 6	Película: "La Lengua de la Mariposa"	El profesor que aparece en aquella película, es integro y no sólo destaca en su habilidades profesionales sino que también en el amor a la naturaleza y a los derechos humanos.
Sujeto 7	Libro: "Sorprendido por la Alegría"	Un profesor debe ser mucho más que sólo un estilo, juventud y conocimiento, ya que las experiencias y habilidades también marcan lo que es ser un buen docente.
Sujeto 8	Personaje: "Mr. Keating" de la película "La Sociedad de los Poetas Muertos"	El espíritu de superación que los docentes logran con sus alumnos, abriéndoles la mente a que todo es posible sin importar las dificultades a enfrentar.
Sujeto 9	Personaje: "Clement Matthiew" de	Uso de distintas metodologías de

	la película "Los Coristas"	enseñanza para así lograr sacar lo mejor de cada alumno. La convicción del docente para lograr los objetivos con sus alumnos, considerando sus diferentes realidades.
<b>Sujeto 10</b>	Terapeuta	El docente como apoyo y que sabe escuchar, sin juzgar, para así lograr una confianza en los educandos y que éstos puedan expresarse libremente y sin temores en la lengua extranjera.

**Figura 35: Metáforas de los estudiantes**

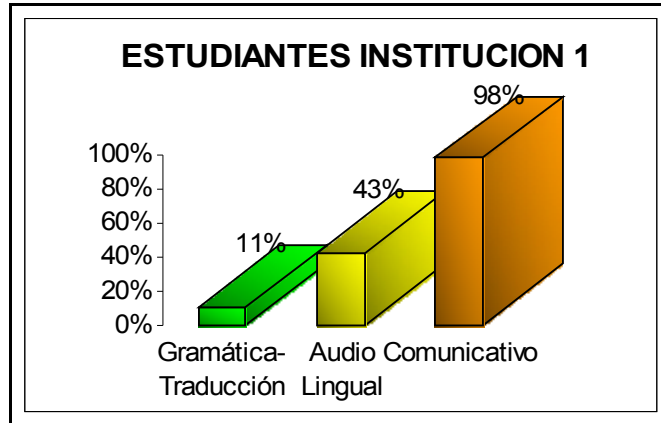
### **Dimensión 9: Modelo didáctico predominante en los discursos de los estudiantes**

En el análisis de las respuestas entregadas por los diez estudiantes se pudo apreciar que éstos se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con un 98% de las afirmaciones que representaban rasgos de un modelo didáctico Comunicativo de la lengua inglesa. Así mismo, evidenciaron estar de acuerdo y muy de acuerdo con un 44% de las afirmaciones representativas del modelo didáctico Audio lingual y con el 23% de aquellas que representan al modelo didáctico Gramática- Traducción (ver figura 36).



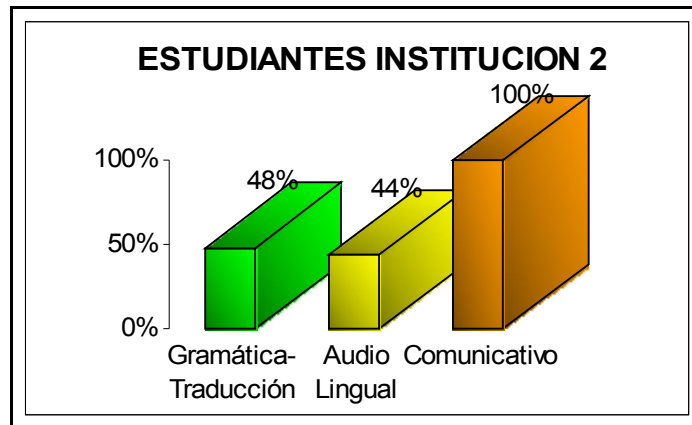
**Figura 36: Porcentajes globales por cada modelo**

Al analizar las respuestas de los estudiantes de cada institución de educación superior, se apreció algunas diferencias en relación con la predominancia, en sus discursos, del modelo didáctico declarado. El primer grupo conformado por seis estudiantes de una universidad mostró una aceptación mayor de las afirmaciones que representaban a un modelo didáctico Comunicativo, mostrando un 98% de aceptación hacia este modelo. En relación con su aceptación respecto de las aseveraciones que representan un modelo Audio lingual, el porcentaje de aceptación es de, un 43%, mientras que la aceptación de afirmaciones que representan a un modelo Gramática-Traducción alcanza un 11%, lo que representa casi la mitad del porcentaje representado por el grupo total (ver figura 37).



**Figura 37: Porcentajes globales institución 1**

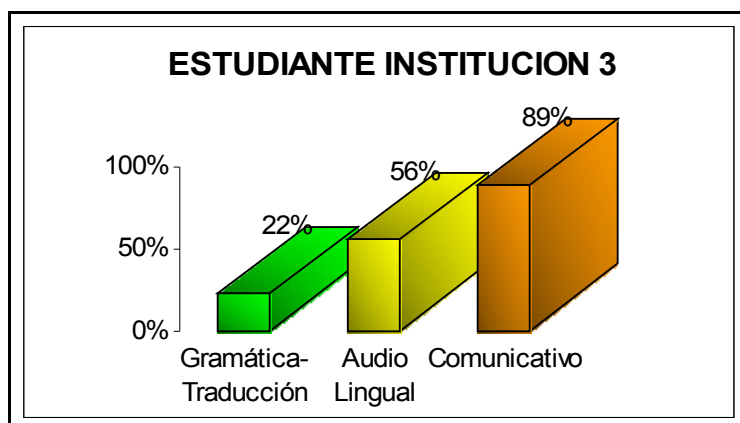
El grupo de tres estudiantes, que pertenecen a la segunda institución de educación superior, y que se observa en la figura 38, muestra una actitud favorable en un 100% hacia las afirmaciones que son representativas de un modelo didáctico Comunicativo y de un 44% y 48%, respectivamente, hacia los modelos Audio Lingual y de Gramática-traducción. Este último representa el doble porcentaje con respecto al grupo total.



**Figura 38: Porcentajes globales institución 2**

Por ultimo, el estudiante que pertenece a la tercera universidad muestra una opinión favorable hacia las afirmaciones que representan al modelo didáctico Comunicativo en un porcentaje que alcanza el 89%. Así mismo, muestra una opinión favorable respecto a las afirmaciones relacionadas con el modelo Audio Lingual en un 56% y en un 22% en aquellas pertenecientes del modelo de Gramática-Traducción (Ver figura 39).





**Figura 39: Porcentajes globales institución 3**

En general, se aprecia que los diez estudiantes presentan opiniones favorables hacia el modelo didáctico Comunicativo, pero en sus discursos también se evidencian opiniones favorables, aunque en un menor grado, hacia los modelos didácticos Audio Lingual y de Gramática-Traducción, con una variación importante entre los grupos.

Para facilitar el análisis de los datos y establecer en qué aseveraciones se evidenció una opinión más favorable en cada modelo didáctico, se procedió a analizar las afirmaciones por modelo y determinar cuáles fueron las que mostraron un grado de aceptación = ó > 60%.

Del total de nueve afirmaciones del cuestionario pertenecientes al modelo didáctico Comunicativo, la totalidad de ellas evidenciaron una opinión favorable por parte de los informantes. Cabe destacar que en las siguientes seis aseveraciones de la figura 40, los informantes unánimemente declaran estar “muy de acuerdo” con ellas.

<b>Variables didáctica</b>	<b>Afirmaciones</b>
Rol del estudiante	El rol principal del estudiante es ser un negociador, un individuo que se comunica en la lengua extranjera e interactúa, es decir, entrega y recibe información en contextos comunicativos diversos.
Rol del Profesor	El rol fundamental del profesor de inglés es facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua identificando las necesidades de los estudiantes, organizando el proceso didáctico y dando orientación a los estudiantes en relación con las estrategias necesarias para la comunicación.
Actividades	El aprendizaje de una lengua se facilita cuando se utiliza actividades reales de comunicación que consideran las necesidades lingüísticas y funcionales del estudiante.
Fundamentos teóricos	El objetivo de aprender el idioma inglés es desarrollar una competencia comunicativa que permita a los estudiantes usar la lengua de manera apropiada según el contexto lingüístico.

Actividades	Las actividades de enseñanza deben reflejar situaciones de la vida real e involucrar a los estudiantes en procesos tales como la interacción, el intercambio de información y la negociación del significado.
-------------	---

**Figura 40: Afirmaciones representativas del modelo didáctico comunicativo**

La siguiente aseveración de la figura 41 respecto del modelo didáctico Comunicativo fue aquella que mostró menos aceptación:

Variable didáctica	Afirmación
Fundamentos teóricos	Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe integrar la audición, habilidad oral, escritura y lectura desde un comienzo.

**Figura 41: Afirmación representativa del modelo didáctico comunicativo**

En el análisis de las afirmaciones relacionadas con el modelo didáctico Audio Lingual se distinguió un número importante de ellas que mostraron una opinión favorable de parte de los estudiantes. La siguiente aseveración de la figura 42 mostró un 80% de aceptación.

Variable didáctica	Afirmación
Fundamentos teóricos	Para aprender una lengua es necesario la formación de hábitos que se desarrollan premiando al estudiante cuando responde correctamente y corrigiendo sus errores de manera inmediata.

**Figura 42: Afirmación representativa del modelo didáctico audio lingual**

Mientras que las siguientes aseveraciones de la figura 43 también respecto al modelo didáctico Audio lingual fueron positivamente aceptadas en valores superiores que fluctúan entre el 68% al 60%.

Variables didácticas	Afirmación
Fundamentos teóricos	Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe dar prioridad al desarrollo de las habilidades orales (audición y producción oral) puesto que hablar y escuchar son las habilidades más básicas.
Contenidos	Los contenidos de enseñanza deben ser de orden fonológico, morfológico y sintáctico, y deben ser graduados y presentados a los estudiantes, según su orden de complejidad y mediante el contraste entre la lengua materna y la lengua extranjera.
Fundamentos teóricos	El lenguaje es un sistema de elementos estructuralmente relacionados que se generan de manera lineal y de acuerdo a reglas específicas.
Rol del profesor	El profesor de inglés tiene un rol central y activo, es decir tiene como rol más importante modelar, controlar, dirigir y corregir a sus

	estudiantes, manejando una competencia lingüística avanzada, principalmente en la pronunciación y las estructuras léxicas y gramaticales de la L2.
--	--

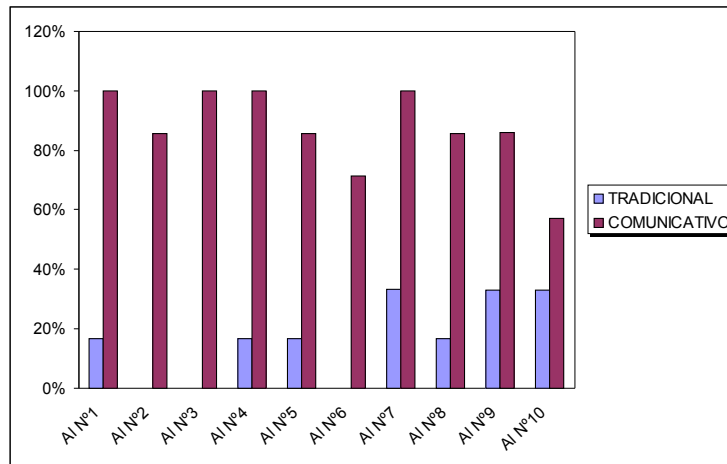
**Figura 43: Afirmaciones representativas del modelo didáctico audio lingual**

En relación con el modelo didáctico de Gramática-Traducción, en general los informantes muestran desacuerdo con la mayoría de las aseveraciones. Sin embargo, cabe destacar que las siguientes aseveraciones de la figura 44 alcanzaron un 58% y un 54% de respuesta favorable respectivamente

Variables didácticas	Afirmación
Fundamentos teóricos	El lenguaje se conforma de reglas gramaticales, y elementos léxicos que deben ser memorizados para comprender textos escritos.
Fundamentos teóricos	El aprendizaje de una lengua se facilita si fundamentalmente se presta atención a las similitudes de la L2 con la lengua materna y si se utiliza la traducción como estrategia de aprendizaje.

**Figura 44: Afirmaciones representativas del modelo didáctico gramática-traducción**

Puesto que la evaluación como proceso constituye un indicador importante del modelo didáctico que subyace en los discursos de los informantes, se ha seleccionado esta variable didáctica como objeto de análisis detallado. En el análisis de las respuestas sobre la dimensión Evaluación, que correspondía a las 13 últimas afirmaciones y que se muestran en la figura 45, los estudiantes mostraron acuerdo mayoritario por las afirmaciones que representaban al modelo didáctico Comunicativo frente a aquellas que representaban un modelo tradicional.



**Figura 45:**

**acuerdo con afirmaciones sobre Evaluación**

**Grado**

Como se puede apreciar en la figura 46, cuatro estudiantes estuvieron de acuerdo con la totalidad de las afirmaciones del modelo didáctico Comunicativo. Uno de ellos no estuvo de acuerdo con ninguna que representara a un modelo tradicional mientras que los otros tres estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones del modelo tradicional:

<b>Variables didácticas</b>	<b>Afirmación</b>
Evaluación	El formato de la evaluación debe ser de alternativas múltiples y debe regularse, según la asignación de tiempo.
Evaluación	El énfasis debe estar en la evaluación sumativa, es decir, medir lo que el estudiante ha aprendido al término de una unidad o curso.

**Figura 46: Afirmaciones representativas del modelo didáctico comunicativo**

Al comparar los grupos representantes de las diferentes universidades se aprecia que el grupo de seis estudiantes de la primera universidad (3 estudiantes 1 a 6) se muestra con una tendencia más claramente comunicativa en relación con los estudiantes de la segunda institución de educación superior. Algunos de los informantes están de acuerdo sólo con una afirmación del modelo tradicional. En el grupo de estudiantes representantes de la segunda institución de educación superior (estudiantes 7 a 9) se aprecia que éstos están de acuerdo con dos afirmaciones del modelo tradicional.

El estudiante que representa a la tercera universidad muestra el menor grado de acuerdo con las afirmaciones representativas de un modelo didáctico Comunicativo (57%). Se muestra de acuerdo con dos afirmaciones del modelo tradicional y no está de acuerdo ni en desacuerdo con tres afirmaciones del total.

Las preguntas representativas del modelo Comunicativo que concitaron mayor acuerdo fueron las siguientes, según la figura 47.

<b>Variables didácticas</b>	<b>Afirmaciones</b>
Evaluación	Los ítems de las evaluaciones deben responder a tareas comunicativas contextualizadas y auténticas.
Evaluación	La evaluación debe centrarse tanto en el proceso como en el producto.
Evaluación	La autoevaluación, la co-evaluación y los portafolios son formas legítimas de evaluación.
Evaluación	La evaluación es un proceso coherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Figura 47: Afirmaciones acerca de la evaluación**

Así mismo, llama la atención que cuatro estudiantes estuvieron de acuerdo con la afirmación representativa de un modelo tradicional y que se refiere a: (ver figura 48)

<b>Variable didáctica</b>	<b>Afirmación</b>
Evaluación	El énfasis debe estar en la evaluación sumativa, es decir, medir lo que el estudiante ha aprendido al término de una unidad o curso.

**Figura 48: Afirmación representativa de un modelo tradicional**

La afirmación representativa del modelo Comunicativo (ver figura 49) con menos acuerdo dentro del grupo fue la siguiente:

<b>Variable didáctica</b>	<b>AFIRMACIÓN</b>
Evaluación	La evaluación debe ser un proceso continuo y a largo plazo.

## Figura 49: Afirmación representativa de un modelo comunicativo

### Dimensión 10: Actuación áulica de los estudiantes<sup>1</sup>

La observación de clases permitió contrastar los discursos con la actuación de los informantes para, de este modo, comprobar la consistencia o no consistencia entre ellos. Luego de analizar todas las pautas de observación y compararlas con las respuestas de las entrevistas y cuestionarios, se pudo apreciar dos tendencias en las teorías prácticas-personales del grupo de estudiantes en práctica profesional. Los cuatro estudiantes que realizaron su práctica en establecimientos de tipo particular pagado más un estudiante de establecimiento subvencionado evidenciaron el planteamiento de objetivos funcionales y en su clase se pudo constatar estudiantes cumpliendo un papel participativo. Del mismo modo, se pudo constatar el desarrollo de actividades y materiales variados, y el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. Además, las clases fueron desarrolladas completamente en inglés.

Todas estas características son consistentes con lo declarado puesto que los estudiantes en práctica muestran una marcada preferencia por un modelo Comunicativo y tanto en el cuestionario como en la entrevista declaran que el estudiante debe tener un rol activo, las actividades deben ser variadas, estimuladoras y se deben desarrollar las cuatro habilidades de la lengua, características propias de este enfoque.

Donde se aprecia inconsistencia es en el rol del profesor puesto que la mayoría de los estudiantes en práctica evidencian una marcada tendencia a ejercer un rol protagónico, controlador y director; sin embargo, en sus discursos declararan unánimemente que el rol del docente corresponde al de facilitador.

Igualmente, se pudo comprobar la ausencia de una enseñanza estratégica para el desarrollo de las habilidades de la lengua. Sin embargo, en el cuestionario se evidenció un grado de aceptación de un 100% al enunciado: "El rol fundamental del profesor de inglés es facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua identificando las necesidades de los estudiantes, organizando el proceso didáctico y dando orientación a los estudiantes en relación con las estrategias necesarias para la comunicación." Los informantes se muestran de esta manera de acuerdo con la inclusión de estrategias para orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero no se observa la inclusión de actividades ni la explicitación de estrategias durante el desarrollo de sus clases.

En relación con los dos informantes que realizaron su práctica profesional en establecimientos municipalizados y dos en subvencionado, se pudo constatar la existencia de mayores inconsistencias entre su discurso y su actuación.

Al igual que el grupo anterior, la totalidad de los informantes se muestra de acuerdo en un porcentaje sobre el 90% con los enunciados representativos de un modelo didáctico comunicativo. En la entrevista declaran que el rol del docente debe ser el de un facilitador, y el de los estudiantes un rol activo y participativo. Los informantes de los establecimientos municipalizados incluyen además el manejo de la disciplina como un rol relevante del docente. En cuanto a las actividades, la mayoría menciona actividades como trabajo grupal, elaboración de proyectos, actividades de producción oral y juegos.

<sup>1</sup> En esta etapa no contamos con la participación del informante perteneciente a la institución número tres, quien se retiró de la investigación.

En la observación de sus clases se evidenció el planteamiento de objetivos funcionales pero en el desarrollo de la clase se enfatizaba en la enseñanza de la estructura gramatical. Así mismo, se pudo apreciar que el rol del docente fue mayoritariamente protagónico y controlador. Los estudiantes, por su parte, evidenciaron, en su mayoría, un rol pasivo, y su actuación se restringía a reaccionar frente a las preguntas que el profesor les dirigía de manera individual. Las actividades se limitaban en la mayoría de los casos a copiar desde el pizarrón o a completar ejercicios en el texto u hoja de trabajo. El uso del inglés estaba presente pero se acompañaba de la inmediata traducción al español y la escasa participación de los estudiantes era en español, a excepción de algunas clases donde se les pedía realizar una actividad de producción oral que consistía en memorización de diálogos. Similarmente al grupo anterior, no hubo evidencia de enseñanza de estrategias para el aprendizaje de habilidades ni actividades que apelaran a los diferentes estilos de estudiantes. Cabe mencionar que en dos casos, uno en establecimiento municipalizado y otro en subvencionado se pudo observar el uso de tecnologías con el objeto de presentar los contenidos.

A la luz de estos hallazgos se puede concluir que los fundamentos teóricos de los estudiantes en práctica profesional que participaron en este estudio, se aproximan a los lineamientos establecidos por el MINEDUC. En cuanto a la consistencia entre sus discursos y su actuación áulica, se evidencia algunas contradicciones especialmente en relación con el tipo de establecimiento en que desarrollan sus clases.

Llama la atención que las mayores inconsistencias se produzcan en los practicantes que desarrollan sus clases en establecimientos municipalizados, ya que su discurso es similar a los que enseñan en establecimientos particulares pagados lo que podría responder a factores tales como: el contexto socio- económico del establecimiento, la cultura escolar y la importancia dada a la enseñanza del inglés, las características personales del estudiante en práctica y sus expectativas acerca del aprendizaje de sus estudiantes .

Es necesario investigar más profundamente sobre este fenómeno para desarrollar políticas coherentes dentro de los programas de formación de profesores que permitan formar docentes capacitados para trabajar en todos los contextos educacionales promoviendo el aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés.

**Análisis global de los datos arrojados por los profesores de inglés de enseñanza básica**

Este análisis permite tener la radiografía final de las creencias y actuaciones áulicas de los profesores de inglés de enseñanza básica de la octava región, puesto que combina los datos arrojados por los siguientes instrumentos: la entrevista autorreflexiva, la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y las observaciones de clases. Los datos han sido agrupados de la siguiente forma (ver figura 50):

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
1-Formación académica y profesional	-Etapas claves en la formación como profesor	-Inicio etapa laboral -Práctica profesional -Compromiso con los estudiantes
2-La enseñanza y aprendizaje del inglés		
3-El docente y su rol		
4-El discente y su rol		
5-Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades		
6-El rol de los recursos y materiales didácticos		
7-El rol de la evaluación		
8-Formas de enseñanza	-Metáforas de la enseñanza	-Películas -Libros -Colegas
9-Modelo didáctico predominante en los discursos de los profesores de inglés de enseñanza básica		
10-Actuación áulica de los profesores de inglés de enseñanza básica		

**Figura 50: Dimensiones, categorías y subcategorías del grupo de profesores de enseñanza básica**

### **Dimensión 1: Formación académica y profesional**

#### **Categoría 1.1: Etapas claves en la formación como profesor**

### **Subcategoría 1.1.1: Inicio etapa laboral**

De un total de ocho informantes de educación básica, seis de ellos señalan como importante, el punto de partida en su etapa laboral con un énfasis en los primeros trabajos prácticos o reemplazos que les permitieron iniciarse en la pedagogía. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes de enseñanza básica reflejan este punto:

“La etapa que me marcó fue cuando aún sin titularme ya había encontrado un reemplazo en un liceo particular en el cual trabajé con grupos numerosos de alumnos, me di cuenta de lo difícil que es enseñar en este tipo de grupos grandes.”

“Desde que comencé a trabajar en el 2002, cada etapa ha sido significativa, constituyéndose las más importantes, las etapas de formación profesional, procesos que me han permitido encontrarme con pares, quienes poseen distintas experiencias las cuales han favorecido a mi crecimiento personal y profesional.”

### **Subcategoría 1.1.2: Práctica profesional**

De un total de ocho informantes de enseñanza básica, solo uno de ellos se refiere a su práctica profesional como un hito importante en su vida destacándola como el comienzo de su vida laboral. A continuación, el siguiente fragmento de las respuestas de los docentes de enseñanza básica refleja este punto

“El 2007 en el desarrollo de mi Práctica Profesional fue un hito importante.”

### **Subcategoría 1.1.3: Compromiso con los estudiantes**

De un total de nueve informantes de enseñanza básica, solo uno de ellos destaca el compromiso con los estudiantes, como se indica en el siguiente fragmento:

“La conclusión que he llegado es que lo fundamental es el compromiso con los alumnos, trabajar ‘duro’ en el aula para que ellos tengan éxito y el compromiso con la unidad educativa trabajando en equipo para que éste tenga también éxito.”

## **Dimensión 2: La enseñanza y aprendizaje del inglés**

Con respecto a las creencias de los profesores en relación al aprendizaje del inglés, la enseñanza de habilidades y sistemas lingüísticos y el programa de inglés del Ministerio, los docentes formularon las declaraciones que se presentan en la siguiente figura:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
La enseñanza y aprendizaje del inglés debería iniciarse en la etapa preescolar.	10
La expresión oral debería ser desarrollada con más énfasis en la enseñanza básica.	9
El énfasis en el vocabulario debería darse con mayor frecuencia en la enseñanza de los sistemas y habilidades lingüísticas.	7



Debería haber un desarrollo integrado de las habilidades en la enseñanza básica.	7
En la enseñanza básica se debería dar énfasis al desarrollo de la gramática.	6
El inglés es igualmente difícil que otros idiomas.	5
El énfasis en la enseñanza básica debería ser en las cuatro habilidades	5
La incongruencia que existe en el programa de Inglés del Ministerio es entre cantidad de contenidos, complejidad de éstos y número de horas de clases.	5
La comprensión auditiva debería ser desarrollada con más énfasis en la enseñanza básica.	5
La comprensión lectora debería ser desarrollada con más énfasis en la enseñanza básica.	4
La expresión escrita debería ser desarrollada con más énfasis en la enseñanza básica.	4
El inglés es menos complejo que otros idiomas.	4

**Figura 51: Creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés**

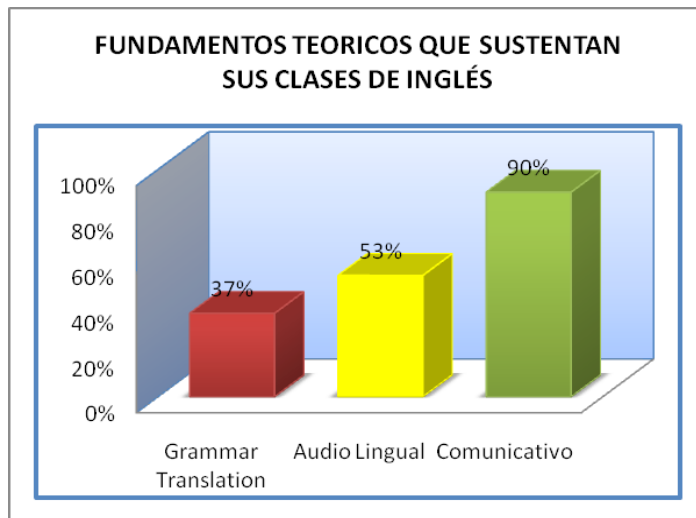
En el análisis de los enunciados sobre los fundamentos teóricos que sustentan sus clases, los informantes están de acuerdo en un 90 % con los enunciados representantes del modelo didáctico comunicativo. Se destaca en esta dimensión una alta adhesión a los siguientes enunciados.

- “El lenguaje es un sistema para la expresión de significados y que posee un potencial funcional y comunicativo.
- “El aprendizaje de una lengua se facilita cuando se utiliza actividades reales de comunicación que consideran las necesidades lingüísticas y funcionales del estudiante.”
- “Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe integrar la audición, habilidad oral, escritura y lectura desde un comienzo.”

Cabe señalar que los enunciados representativos del modelo Audio Lingual recibieron una adhesión de 53%, entre los cuales se destacaron:

- “Para aprender una lengua es necesario la formación de hábitos que se desarrollan premiando al estudiante cuando responde correctamente y corrigiendo sus errores de manera inmediata.”
- “El lenguaje es un sistema de elementos estructuralmente relacionados que se generan de manera lineal y de acuerdo a reglas específicas.”
- “Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe dar prioridad al desarrollo de las habilidades orales (audición y producción oral), puesto que hablar y escuchar son las habilidades más básicas.”

Las preferencias por el modelo de Gramática Traducción se evidenciaron en un 37% (ver figura 52).



**Figura 52: Fundamentos teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés**

**Dimensión 3: El docente y su rol**

Las declaraciones de los profesores con respecto a su rol, a las funciones que adoptan en el aula, a sus características como profesionales de la educación y a los factores que influyen en su enseñanza se observan en la figura que se presenta a continuación:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
El monitoreo es la función que realizo con mas frecuencia en el aula.	10
Los profesores deberían ser evaluados durante su carrera.	9
El alto grado de vulnerabilidad y riesgo social existentes en los estudiantes influyen en la enseñanza en el aula.	9
La entrega de instrucciones y retroalimentación positiva son algunas de las funciones que realizo con más frecuencia en el aula.	9
El aspecto más reconfortante de ser profesor es lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.	9
El rol más importante del profesor de ingles es el de facilitador.	7
La corrección de errores, la demostración de las actividades y la formulación de preguntas son funciones que realizo con más frecuencia en el aula.	7
El rol más importante del profesor de inglés es el de manager (ejecutivo).	6
Aprendizaje continuo es una de las características del profesor como profesional de la educación.	6
El compromiso educativo con los estudiantes es una de las características del profesor como profesional de la educación.	6
La capacidad de autorreflexión es una de las características del profesor como profesional de la educación.	6
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es de metodología.	6
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es en la habilidad oral del idioma.	5
El profesor como profesional de la educación debe tener una formación profesional pedagógica.	5
La enseñanza de estrategias lingüísticas es una de las funciones que realizo regularmente en el aula.	5
El rol más importante del profesor de inglés es como recurso de información.	5
La característica más importante de un buen docente de inglés es tener el dominio del idioma.	4
La característica más importante de un buen docente de inglés es saber cómo enseñar.	4
Los aspectos afectivos influyen en el contexto social en la enseñanza en el aula.	4
El manejo de curso es una de las funciones que realizo en el aula.	4
Se necesita elaborar proyectos y participar más activamente para ser considerado profesional de la educación.	4

**Figura 53: Creencias acerca del docente y su rol**

En la dimensión rol del docente, los informantes se muestran unánimemente de acuerdo con el enunciado que representa al Modelo Comunicativo: “El rol fundamental del profesor de inglés es facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua identificando las

necesidades de los estudiantes, organizando el proceso didáctico y dando orientación a los estudiantes en relación con las estrategias necesarias para la comunicación”.

#### Dimensión 4: El discente y su rol

Las declaraciones de los profesores en relación al aprendizaje en términos del rol del discente y estrategias de aprendizaje se consignan en la siguiente figura:

Declaraciones	Frecuencia
Los estudiantes más exitosos en clases de inglés son aquellos que adoptan un rol activo y participativo.	6
Los estudiantes más exitosos en clases de inglés son aquellos que adoptan un rol metódico y ordenado.	5
Los estudiantes más exitosos en clases de inglés son aquellos que adoptan un rol concentrado y atento.	5
El trabajo independiente es el tipo de estrategia que promuevo en clases.	5
Los estudiantes más exitosos en clases de inglés son aquellos que adoptan un rol motivado.	4

**Figura 54: Creencias acerca del discente y su rol**

Para la totalidad de los informantes el rol principal del estudiante es su carácter de negociador y participante activo en la comunicación, lo que se demuestra en el 100% de acuerdo que ellos otorgan al enunciado:

“El rol principal del estudiante es ser un negociador, un individuo que se comunica en la lengua extranjera e interactúa, es decir, entrega y recibe información en contextos comunicativos diversos.”

#### Dimensión 5: Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades

Respecto de los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades, los profesores de enseñanza básica formularon las siguientes declaraciones:

Declaraciones	Frecuencia
Comunico los objetivos de mis clases a mis estudiantes.	9
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son ‘simulations’ y ‘role plays’.	9
Organizo los contenidos de enseñanza según los planes y programas y libros del Ministerio.	8
La estructura de mi última clase tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre.	8
La comunicación de los objetivos es importante.	7
Todo tipo de interacciones ocurren en mi aula.	7
Prefiero ordenar el mobiliario del aula en filas.	7
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son de intercambio/transferencia de información.	7
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son ‘jigsaw’ y ‘puzzles’.	7
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases es ‘sentence sequence’	6
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son ‘writing activities’.	5

Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son 'dramatizations'.	5
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son 'interviews'.	4
Modifico la organización del aula según la actividad a realizar.	4

**Figura 55: Creencias acerca de los objetivos, contenidos, métodos y actividades**

En el análisis de la dimensión acerca de los objetivos de la enseñanza del inglés, los profesores de educación básica, se mostraron de acuerdo con el enunciado correspondiente al Modelo Comunicativo. “El objetivo de aprender el idioma inglés es desarrollar una competencia comunicativa que permita a los estudiantes usar la lengua de manera apropiada según el contexto lingüístico.” En este enunciado los profesores se muestran de acuerdo o muy de acuerdo en un 100%. Mientras que en los enunciados correspondientes al Modelo Audio Lingual solo en un 20% y en el enunciado correspondiente al modelo de Gramática – Traducción en un 10%.

En la dimensión relacionada con los contenidos didácticos, nuevamente el enunciado que representa al modelo Comunicativo: “Los contenidos de enseñanza deben incluir funciones y nociones comunicativas, estructuras gramaticales, léxico, y funciones sociales secuenciadas, según las necesidades de los estudiantes, muestra un 100% de acuerdo”. Cabe señalar que el enunciado que representa el modelo Audio Lingual y que dice: “Los contenidos de enseñanza deben ser de orden fonológico, morfológico y sintáctico, y deben ser graduados y presentados a los estudiantes, según su orden de complejidad y mediante el contraste entre la lengua materna y la lengua extranjera”, mostró un 40% de acuerdo, lo que significa que cuatro informantes adhieren a esta afirmación.

Para la totalidad de los informantes las actividades de enseñanza deben reflejar situaciones de la vida real e involucrar a los estudiantes en procesos de interacción que reflejen intercambio de información y negociación de significados. Igualmente, la totalidad de los informantes muestra acuerdo con la inclusión de materiales auténticos, ya sea escrito, oral o audiovisual que tienen por objeto promover la comunicación en situaciones de la vida real. Cuatro docentes se muestran de acuerdo también con el siguiente enunciado que representa al modelo Audio Lingual: “El material que se utiliza para la enseñanza del inglés debe consistir, principalmente, en grabaciones, elementos audiovisuales y uso del laboratorio de idiomas, a fin de favorecer la repetición y evitar los errores.”

## **Dimensión 6: Rol de los recursos y materiales didácticos**

En relación al uso de las tecnologías existentes, materiales auditivos y visuales y estudio de inglés del Ministerio de Educación, los docentes señalaron:



**Figura 56: Creencias acerca de los recursos y materiales didácticos**

### Dimensión 7: Rol de la evaluación

Al ser consultados acerca de los instrumentos de evaluación que regularmente utilizan y las habilidades y sistemas lingüísticos a evaluar, los profesores declararon lo siguiente:

Declaraciones	Frecuencia
Utilizo pruebas escritas.	8
Evalúo gramática.	7
Evalúo el desarrollo de la comprensión lectora.	6
Evalúo vocabulario.	6
El sistema lingüístico que más evalúo es pronunciación.	5
La habilidad que más evalúo es producción oral.	4
La habilidad que más evalúo es la comprensión auditiva.	4

**Figura 57: Creencias acerca de la evaluación**

En relación con la adhesión hacia un modelo de evaluación de tipo tradicional o comunicativo, los docentes se mostraron de acuerdo en un 15% con los enunciados que representaban al primer modelo y en un 86% con el modelo comunicativo (ver figura 58).

## **Figura 58: Creencias acerca del modelo de evaluación**

### **Dimensión 8: Formas de enseñanza**

#### **Categoría 8.1: Metáforas de la enseñanza**

##### **Subcategoría 8.1.1: Películas**

De un total de ocho informantes cuatro de ellos señalan que a través de películas han encontrado un modelo de enseñanza que los ha inspirado en su actuación pedagógica. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes de enseñanza básica reflejan este punto.

“Creo que cuando ví la película “La Novicia Rebelde”, me gustó su forma de enseñar jugando, eso básicamente y que consideraba a cada niño como un ser diferente con necesidades e inquietudes diferentes de acuerdo a la edad que cada uno de ellos tenían, además, a mi personalmente, me gusta tratar con cariño a mis alumnos, yo tengo lindos recuerdos de mis profesores de la básica y me gustaría que mis alumnos guardaran un buen recuerdo de su profesora de Inglés.”

“La película “Como si fuera la primera vez” ya que se trata de una historia en la cual la protagonista tiene un accidente y debido a este daño cerebral que sufre, todas las experiencias que ha vivido vuelven a ser como la primera vez. Lo relaciono con la enseñanza y aprendizaje, ya que cada experiencia es nueva con cada curso. A pesar de que he estado en distintos cursos, enseñando lo mismo, pero como los alumnos son individuos siempre son nuevas experiencias de quienes siempre es posible aprender, tendrán diferentes aspiraciones y metas.”

##### **Subcategoría 8.1.2: Libros**

De un total de ocho informantes de enseñanza básica, solo uno de ellos destaca el uso de un libro como modelo de enseñanza digno de tomar como referencia. A continuación el siguiente fragmento de la respuesta del docente de enseñanza básica refleja este punto.

“Si bien, no encuentro una historia, una película o algo así, tengo un libro que habitualmente uso en mi trabajo: “Cuentos con alma”, busco una historia, se las leo a mis alumnos, en consejo de curso, Orientación, y ellos comentan, opinan, debaten concluyen y logro hacerles comprender y afiatar un valor.”

##### **Subcategoría 8.1.3: Colegas**

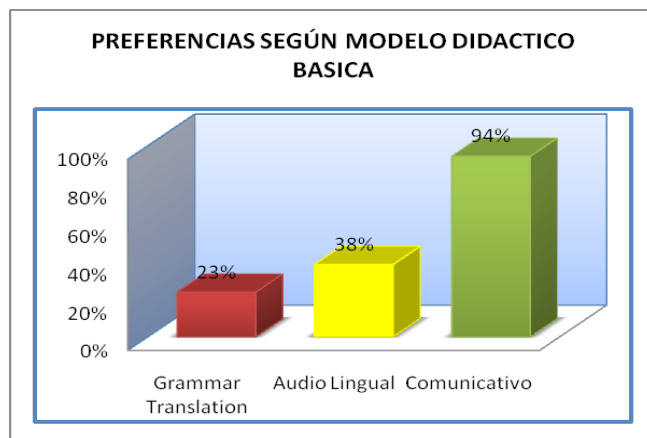
De un total de ocho informantes de enseñanza básica, solo uno de ellos destaca a sus colegas como modelo de enseñanza digno de copiar o de tomar como ejemplo. A continuación el siguiente fragmento de la respuesta del docente de enseñanza básica muestra este punto.

“La verdad es que nunca me he basado en algún ejemplo concreto de Inglés personaje o historia. Solamente imito los buenos ejemplos de mis propios colegas y evito cometer errores que ellos han cometido antes. Pienso que todo lo bueno hay que ‘copiarlo’ y me baso principalmente en el ejemplo que tengo más a mano que son mis propios colegas.”

### **Dimensión 9: Modelo didáctico predominante en los discursos de los profesores de inglés de enseñanza básica**

En el análisis de los cuestionarios de los diez informantes de enseñanza básica, se puede apreciar el grado de preferencia que ellos muestran en relación con cada uno de los modelos didácticos presentados en esta investigación. Para facilitar el análisis se consideró solamente el porcentaje de ‘acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’ de cada enunciado. Según se puede apreciar en la figura 59, los informantes estuvieron en un 94% de acuerdo y muy de acuerdo con los enunciados del modelo Comunicativo, mientras que el grado de aceptación hacia el modelo Audio Lingual se muestra con un 38% de preferencia.

Finalmente, se aprecia una preferencia de 23% hacia el modelo de Gramática – Traducción.



**Figura 59: Creencias acerca del modelo didáctico**

### **Dimensión 10: Actuación áulica de los profesores de inglés de enseñanza básica**

De acuerdo al análisis de los datos recogidos respecto de la actuación áulica del grupo de profesores de educación básica<sup>2</sup> se pudo establecer que, casi todos los profesores asume un rol protagónico donde se evidencia que son ellos los que hablan la mayor parte del tiempo, que modelan las actividades, y monitorean el trabajo de sus

<sup>2</sup> El grupo original de diez informantes quedó reducido a seis profesores de enseñanza básica debido a la imposibilidad de concretar la filmación de sus clases.



estudiantes regularmente. Se destaca el hecho de que es el uso del español el que predomina durante el desarrollo de las clases.

Llama la atención, que sólo un profesor promueve la deducción de significados y el uso del idioma durante su clase, y enseña estrategias para la comunicación activa.

En relación al rol del estudiante, la mayoría de los estudiantes no participa espontáneamente en las actividades ya que no se esfuerzan por usar el idioma inglés ni aprovechan las instancias de interacción. Lo anterior evidencia que los estudiantes asumen un rol pasivo.

Con respecto a la comunicación de los objetivos de la clase, generalmente esta no se observa. Lo que la mayoría de los profesores informa a los estudiantes es acerca del tema, los contenidos y /o las actividades a realizar. Sin embargo, se pudo observar que la mayoría de los objetivos son léxicos y/o gramaticales, y que en ningún caso se observa objetivos de comprensión oral pero si de reproducción.

Respecto a las actividades que los profesores desarrollan en el aula, se observa que éstas no reflejan una orientación definida. En casos específicos, se relacionan con actividades de comprensión o producción, y algunos promueven interacciones entre los estudiantes.

En consideración a los materiales, se pudo observar que los profesores no usan materiales auténticos o reales, y se limitan al uso de diccionarios, imágenes, pizarrón, guías de ejercicios, y al texto entregado por el Ministerio.

Las técnicas evaluativas que se pudieron apreciar en el desarrollo de las clases observadas, corresponden principalmente a la corrección explícita de errores.

### **Análisis global de los datos arrojados por los profesores de inglés de enseñanza media**

Este análisis permite tener la radiografía final de las creencias y actuaciones áulicas de los profesores de inglés de enseñanza media de la octava región, puesto que combina los datos arrojados por los siguientes instrumentos: la entrevista autorreflexiva, la

entrevista semi-estructurada, el cuestionario y las observaciones de clases. Los datos han sido agrupados de la siguiente forma (ver figura 60):

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
1-Formación académica y profesional	-Etapas claves en la formación como profesor	-Ingreso a la red de profesores de Inglés de -Cursos de perfeccionamiento
2-La enseñanza y aprendizaje del inglés		
3-El docente y su rol		
4-El discente y su rol		
5-Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades		
6-El rol de los recursos y materiales didácticos		
7-El rol de la evaluación		
8-Formas de enseñanza	-Metáforas de la enseñanza	
9-Modelo didáctico predominante en los discursos de los profesores de inglés de enseñanza media		
10-Actuación áulica de los profesores de inglés de enseñanza media		

**Figura 60: Dimensiones, categorías y subcategorías del grupo de profesores de enseñanza media**

**Dimensión 1: Formación académica y profesional**

**Categoría 1: Etapas claves en la formación como profesor**

**Subcategoría 1.1.1: Ingreso a la red de profesores de inglés**

Del total de diez informantes de enseñanza media, tres de ellos indicaron que una etapa clave en la formación como profesor es el ingreso a la red de profesores de inglés, puesto que esto los impactó significativamente en su desempeño como docente. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes de enseñanza media reflejan este punto:

“Ha marcado un hito para mí el ingresar y permanecer en la red de Inglés, porque ha significado un constante perfeccionamiento y actualización de mis conocimientos...”

“[El] ingreso a la red de profesores de Inglés de Concepción [es] muy importante y clave con mi deseo de mejorar mi desempeño profesional.”

### **Subcategoría 1.1.2: Cursos de perfeccionamiento**

Del total de diez informantes de enseñanza media, siete de ellos señalaron que una etapa clave en la formación como profesor son los cursos de perfeccionamiento, ya que el deseo de mejorar sus formas de enseñanza los ha motivado a conocer nuevas metodologías y a compartir sus experiencias con sus colegas docentes. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes reflejan este punto:

“Cuán importante es perfeccionarse, conocer nuevas metodologías y nutrirse de automotivación.”

“Generalmente asisto a perfeccionamientos más que nada para practicar el idioma o compartir experiencias con mis colegas que trabajan en las mismas condiciones que yo.”

### **Dimensión 2: La enseñanza y aprendizaje del inglés**

Con respecto a las creencias de los profesores en relación al aprendizaje del inglés, la enseñanza de habilidades y sistemas lingüísticos y el programa de inglés del Ministerio, los docentes formularon las declaraciones que se presentan en la siguiente figura:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
La enseñanza y aprendizaje del inglés debería iniciarse en la etapa preescolar.	10
La enseñanza y aprendizaje del inglés debería abordarse desde una perspectiva de habilidades integradas en la enseñanza media.	10

El idioma inglés es menos complejo que otros idiomas.	7
Debería desarrollarse la habilidad de escritura.	5
Los textos de inglés del Ministerio deberían contextualizarse a la realidad chilena.	5
Debería desarrollarse la habilidad de audición.	4
Debería desarrollarse la habilidad oral	4

**Figura 61: Creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el nivel medio**

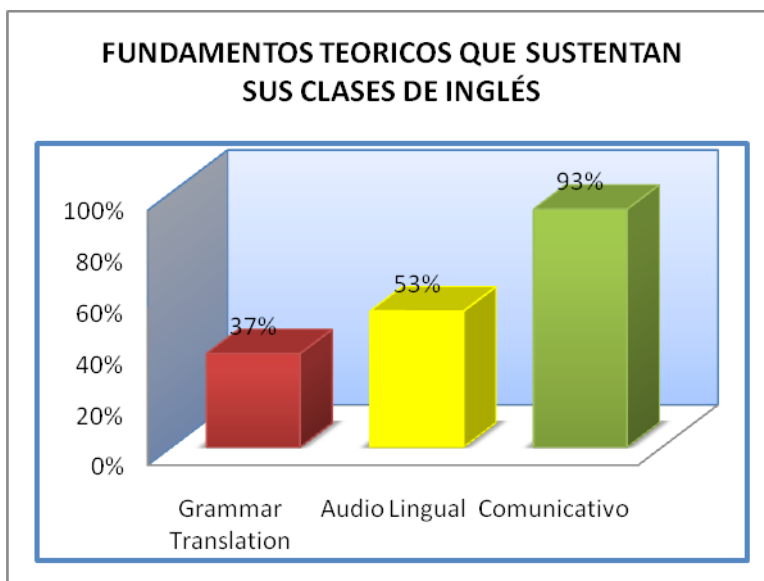
En el análisis de los enunciados sobre los fundamentos teóricos que sustentan sus clases, los informantes están de acuerdo en un 93 % con los enunciados representantes del modelo comunicativo. Se destaca en esta dimensión una alta adhesión a los siguientes enunciados:

“El lenguaje es un sistema para la expresión de significados y que posee un potencial funcional y comunicativo.

“El aprendizaje de una lengua se facilita cuando se utiliza actividades reales de comunicación que consideran las necesidades lingüísticas y funcionales del estudiante”.

“Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe integrar la audición, habilidad oral, escritura y lectura desde un comienzo”.

La adhesión al modelo comunicativo se evidencia en el siguiente gráfico:



**Figura 62: Creencias acerca de los fundamentos teóricos que sustentan sus clases de inglés en el nivel medio**

### Dimensión 3: El docente y su rol

Las declaraciones de los profesores con respecto a su rol, a las funciones que adoptan en el aula, a sus características como profesionales de la educación y a los factores que influyen en su enseñanza se observan en la tabla que se presenta a continuación:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
Los profesores deberían ser evaluados durante su carrera.	10
La forma de esta evaluación debería cambiar.	9
El aspecto más reconfortante de ser profesor es lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.	9
La entrega de instrucciones es una de las funciones realizadas con más frecuencia en el aula.	9
La corrección de errores y la retroalimentación positiva son funciones realizadas con frecuencia en el aula.	7
El rol más importante del profesor de inglés es el de facilitador.	7
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es en el idioma.	6
La característica principal de un buen docente de inglés es el dominio del idioma.	6
El rol más importante del profesor de inglés es el de controlador.	5
El aprendizaje continuo es una de las características del profesor como profesional de la educación.	5
El compromiso educativo con los alumnos es una característica del profesor como profesional de la educación.	5
El manejo de curso es una de las funciones realizadas con frecuencia en el aula.	4
La explicación y aclaración de respuestas a las interrogantes es otra de las funciones realizadas con frecuencia en el aula.	4
La característica principal de un buen docente de inglés es la metodología de enseñanza.	4
La formación disciplinar y pedagógica es una característica del profesor como profesional de la educación.	4
La capacidad de reflexión y de producción de conocimientos son características del profesor como profesional de la educación.	4
La capacidad de perfeccionarse en el tiempo es una de las características del profesor como profesional de la educación.	4

**Figura 63: Creencias acerca del docente y su rol en el nivel medio**

#### **Dimensión 4: El discente y su rol**

Las declaraciones de creencias de los profesores en relación al aprendizaje en términos del rol del discente se consignan en la siguiente figura:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
El rol del discente debería ser activo, interesado y motivado en aprender.	10

**Figura 64: Creencias acerca del discente y su rol en el nivel medio**

#### **Dimensión 5: Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades**

Acerca de los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades los profesores de enseñanza básica formularon las siguientes declaraciones:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
La comunicación de los objetivos es importante.	10

Organizo los contenidos de enseñanza según los planes y programas y libros del Ministerio.	10
La estructura de su última clase tuvo un inicio un desarrollo y un cierre.	10
Los objetivos de enseñanza son útiles.	9
Conozco el objetivo de mi última clase.	8
Todas las interacciones ocurren en el aula.	7
En términos de la organización del aula, ésta depende de la actividad a realizar.	5
Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'simulations' y 'role plays'.	5
Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'information gap activities'.	5
Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'jigsaws' y 'puzzles'.	5
Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'board games' y 'concentration games'.	5
No realizo modificaciones con el inmobiliario del aula en mis clases.	4
La actividad que utilizo con mayor frecuencia en mis clases es 'projects'.	4
La actividad que utilizo con mayor frecuencia es 'picture sentence sequence'.	4

**Figura 65: Creencias acerca de la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el nivel medio**

#### **Dimensión 6: El rol de los recursos y materiales didácticos**

En relación al uso de las tecnologías existentes, materiales auditivos y visuales y texto de estudio de inglés del Ministerio de Educación, los docentes señalaron:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
Utilizo el libro de texto de inglés del Ministerio.	9
Uso guías escritas en mis clases.	7
Utilizo material auditivo como recurso tecnológico.	7
El libro de texto de inglés del Ministerio favorece el aprendizaje de los estudiantes.	7
Uso material visual como recurso tecnológico.	5
Deberían incluirse actividades más pertinentes a la realidad chilena para mejorar el texto del Ministerio.	4

**Figura 66: Creencias acerca de los recursos y materiales didácticos en el nivel medio**

#### **Dimensión 7: El rol de la evaluación**

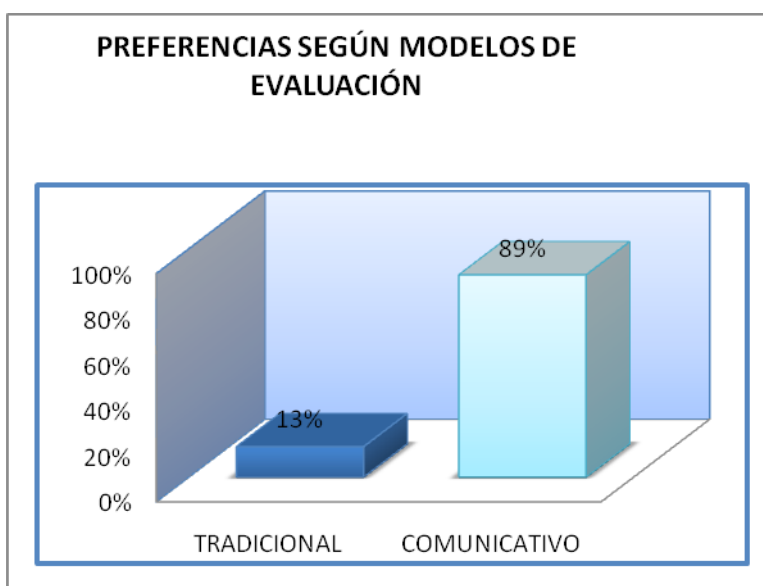
Al ser consultados acerca de los instrumentos de evaluación que regularmente utilizan y las habilidades y sistemas lingüísticos a evaluar, los profesores declararon lo siguiente:

<b>Declaraciones</b>	<b>Frecuencia</b>
----------------------	-------------------

Utilizo pruebas escritas.	10
Evalúo vocabulario.	10
Utilizo la evaluación formativa.	8
Evalúo el desarrollo de la comprensión lectora.	7
Uso la evaluación sumativa.	6
Evalúo gramática.	6
Evalúo el desarrollo de la producción oral.	5
Evalúo pronunciación.	5
Evalúo el desarrollo de la producción escrita.	4
Uso disertaciones y presentaciones para evaluar.	4

**Figura 67: Creencias acerca del rol de la evaluación en el nivel medio**

La figura 68 muestra las preferencias en cuanto a los modelos de evaluación de los profesores de educación media en relación con los 13 enunciados. El modelo de evaluación tradicional obtuvo un 13 % de las preferencias considerando los 6 enunciados presentes en este instrumento. Mientras que el modelo de evaluación comunicativo obtuvo la mayor aceptación entre los profesores participante considerando los 7 enunciados presentados con 89% de las preferencias.



**Figura 68: Creencias acerca del modelo de evaluación en el nivel medio**

## **Dimensión 8: Formas de enseñanza**

### **Categoría 8.1: Metáforas de la enseñanza**

Del total de diez informantes de enseñanza media, dos de ellos señalaron que la película "Dangerous Minds" refleja su forma de enseñar y también sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, puesto que han tenido que desarrollar estrategias de aprendizaje más atractivas para atraer a los estudiantes más vulnerables al igual como ocurre en la película ya mencionada. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes reflejan este punto:

“En el establecimiento en cual trabajo tengo alumnos con riesgo social grave y el ayudarlos a que tengan una perspectiva de futuro, y que sean mejores personas.”

“Ella [actriz de la película] como profesora siempre trata de llamar la atención con sus enseñanzas a alumnos “vulnerables” de bajo nivel económico y social como los míos a quienes es difícil “llegar” todos los días, sin embargo hago el esfuerzo, como la profesora de la película.”

A continuación se presenta una síntesis de las principales películas y libros que los informantes mencionan como metáforas de su forma de enseñar.

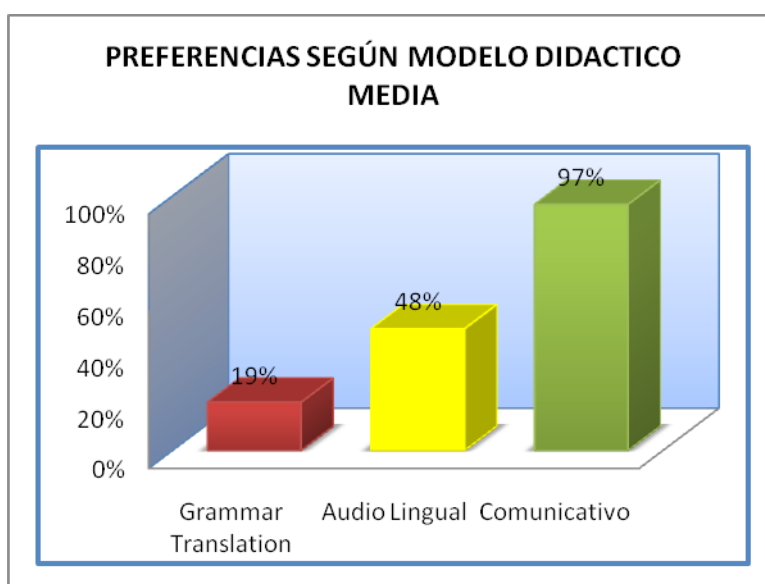
<b>Informantes</b>	<b>Nombre de la película o libro</b>	<b>Metáfora</b>
<b>Sujeto 1</b>	Libro “La buena tierra” de Pearl Buck	“La buena tierra” enseña a sobrepasar los obstáculos que pone la vida y a aceptar lo nuestro (familia, trabajo, cultura, etc.) sin perder el deseo de ser mejor.
<b>Sujeto 2</b>	Película “Dangerous minds”	Los alumnos con riesgo social grave hacen que la docencia sea un esfuerzo con grandes satisfacciones a futuro.
<b>Sujeto 3</b>	Película “Dangerous minds”	La manera de enseñanza debe ser más creativa y atractiva con alumnos vulnerables (bajo nivel económico y social).
<b>Sujeto 4</b>	Película “El profe”	El lidiar con las condiciones precarias para ayudar en el crecimiento personal de los alumnos es una de las metas más importantes si no es que más que la propia disciplina.
<b>Sujeto 5</b>	Libro “How to promote reading strategies” de Joseph Bradsky	Enseñar estrategias de aprendizaje da la oportunidad que los alumnos reconozcan sus habilidades y puedan utilizarlas para distintos propósitos.
<b>Sujeto 6</b>	Película “Miss G”	Superar problemas (alumnos vulnerables, nivel socio económico) para que los alumnos logren integrarse al sistema educativo requiere un sin fin de herramientas tales como la creatividad y la fortaleza.
<b>Sujeto 7</b>	Libro “Biología del amor y educación” Humberto Maturana.	La importancia de la emociones durante el aprendizaje es de suma importancia ya que no hay aprendizaje sin motivación, Además inhibe la agresividad y refuerza los lazos sociales entre el educando y el educador. El enseñar no solo requiere de la mente, sino también el alma y espíritu.
<b>Sujeto 8</b>	Película “Patch Adams”	Las ganas y la alegría durante el proceso de enseñanza y aprendizaje ayudan a desarrollar nuevas y más prácticas metodológicas que promueven la comunicación y fomenten la participación.



**Figura 69: Creencias acerca de las metáforas de la enseñanza en el nivel medio**

### **Dimensión 9: Modelo didáctico predominante en los discursos de los profesores de inglés de enseñanza media**

En la figura 70 se muestran las preferencias de los profesores de Educación Media en relación con cada uno de los modelos didácticos. El gráfico que corresponde al modelo didáctico de Gramática-Traducción obtuvo un 19% de aprobación considerando los 9 enunciados presentados en este instrumento. Por otra parte, el modelo Audio Lingual muestra un 48% de las preferencias en los 9 enunciados presentados. Finalmente el modelo Comunicativo muestra la mayoría de las preferencias con un 97% en los 9 enunciados presentados. El modelo predominante dentro de los profesores de educación media es el modelo comunicativo, siendo éste, el que los informantes declaran tener un mayor grado de acuerdo.



**Figura 70: Creencias acerca del modelo didáctico en el nivel medio**

### **Dimensión 10: Actuación áulica de los profesores de inglés de enseñanza media**

De acuerdo al análisis de los datos recogidos respecto de la actuación áulica del grupo de profesores de educación media<sup>3</sup> se pudo establecer que, en relación a la categoría rol del profesor, más de la mitad de los profesores usan el inglés en la mayor parte de sus clases. Asimismo, la mayoría de ellos recoge información apelando a conocimientos previos y modelan las actividades que presentan a sus estudiantes, promueven la deducción de significados sin poner mayor énfasis en la memorización y regularmente monitorean el trabajo de sus estudiantes. Sin embargo, no se observa la promoción de interacciones comunicativas entre los estudiantes y sólo la mitad de los docentes promueve algunas estrategias para desarrollar la comunicación. En general, casi todos incorporan actividades de repetición de aspectos fonológicos al parecer buscando la precisión en la reproducción de discursos orales.

<sup>3</sup> El grupo original de diez informantes quedó reducido a seis profesores de enseñanza media debido a la imposibilidad de concretar la filmación de sus clases.

En relación al rol de los estudiantes, se puede apreciar que casi la totalidad de ellos no participa de manera espontánea en las actividades llevadas a cabo en las clases, y en ninguno de ellos se observa la capacidad de auto-corrección cuando cometen un error. En general, se puede apreciar que los estudiantes no asumen un rol activo en términos de gestionar su propio aprendizaje o de aprovechar la clase como una instancia de práctica espontánea del idioma. Se limitan a completar de forma mecánica las actividades impuestas por el profesor (a), lo que hace que su participación sea más bien reactiva.

Con respecto a la comunicación de los objetivos de la clase, ésta no se observa. Lo que la mayoría de los profesores informa a los estudiantes es acerca del tema, los contenidos y /o las actividades a realizar. Se pudo observar que la mayoría de los docentes se plantea objetivos léxicos y/o gramaticales y, sólo dos de ellos, se plantean objetivos de carácter funcional. Sin embargo estos últimos se trabajan principalmente desde una perspectiva léxico-gramatical alcanzando sólo un nivel de reproducción oral o escrita.

Las actividades que los profesores desarrollan en el aula apuntan, especialmente, a la comprensión lectora y auditiva. Sin embargo, las actividades se centran más en el producto que en el proceso lo que se evidencia por la ausencia de la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de dichas habilidades. Por otra parte, las actividades se desarrollan en tiempos muy extendidos, no promueven la interacción comunicativa entre estudiante y profesor ni entre estudiantes.

En consideración a los materiales, se pudo observar que en general los profesores usan materiales tales como diccionarios, presentaciones power point, pizarrón, guías de ejercicios, y texto del ministerio. En general, los textos que se utilizan corresponden a textos no genuinamente auténticos puesto que han sido graduados o simplificados.

Las técnicas evaluativas que se pudieron apreciar en el desarrollo de las clases observadas fueron, en su mayoría: la retroalimentación, la corrección grupal de respuestas a ejercicios, la corrección explícita de errores. No se aprecian evaluaciones que enfatizan la comunicación fluida.

## **Conclusiones**

Para facilitar la comprensión de las conclusiones, ellas se abordarán a través de los objetivos específicos de la investigación:

**Identificar las creencias que sustentan los docentes de inglés y estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés acerca de la relación entre las variables didácticas (profesor, estudiante, contenidos, metodologías, recursos, evaluación, etc.).**

Las creencias pedagógicas de los tres grupos de informantes obtenidas de los distintos instrumentos aplicados en relación a etapas claves en su formación como profesor de inglés son las siguientes:

La mayoría de los profesores de enseñanza básica declaran que el inicio de su etapa laboral constituye una etapa clave en su vida profesional. Para los profesores de educación media, los cursos de perfeccionamiento son una etapa clave y la mayoría de los estudiantes en práctica profesional declaran que las prácticas pedagógicas progresivas constituyen un hito en su formación como profesores. Cinco de ellos también incluyen su estadía en el extranjero.

Las creencias pedagógicas de los informantes acerca de la lengua, el aprendizaje del idioma, la enseñanza de contenidos (habilidades y sistemas lingüísticos) y el programa de inglés del ministerio son las siguientes:

La mayoría de los profesores de enseñanza básica y los profesores de enseñanza media conciben el lenguaje como un sistema para la expresión de significados que posee un potencial funcional y comunicativo. Los estudiantes, en cambio, lo conciben como un sistema de elementos estructuralmente relacionados que se generan de manera lineal y de acuerdo a reglas específicas.

Respecto al grado de dificultad del aprendizaje del inglés, los tres grupos de informantes declaran que aprender inglés es igual o menos complejo que aprender otros idiomas. En relación con el inicio de la enseñanza-aprendizaje del inglés, los tres grupos señalan que la enseñanza aprendizaje del idioma inglés debería iniciarse en la etapa preescolar.

Además, los tres grupos concuerdan en que la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés debería abordarse desde una perspectiva de habilidades integradas. La mayoría de los profesores de enseñanza básica cree que debería enfatizarse el desarrollo de la habilidad de expresión oral y la enseñanza-aprendizaje de vocabulario y gramática. En cambio, los profesores de enseñanza media declaran que debería haber un énfasis en el desarrollo de las habilidades de producción escrita.

Los estudiantes indican que en la educación básica y en la educación media debería haber un énfasis en el desarrollo de las habilidades orales (de audición y expresión oral).

Respecto a los planes y programas del Ministerio, los profesores de enseñanza básica consideran que el número de horas de clase propuestos en los planes de estudio del ministerio no son suficientes para cubrir los contenidos, los que consideran muy extensos y complejos. Los profesores de enseñanza media consideran que los temas de los textos de estudio de inglés que provee el Ministerio de Educación son descontextualizados. Los estudiantes declaran que los programas de estudio no enfatiza el desarrollo de habilidades orales.

Las creencias pedagógicas de los informantes acerca del rol del docente, sus principales características, las funciones que este adopta en el aula y los factores que influyen en su enseñanza son las siguientes:

Los tres grupos de informantes coinciden cuando explicitan que el rol más importante del profesor de inglés es el de facilitador. La unanimidad de los estudiantes expresan lo anterior y lo hacen de manera categórica, sin atribuirle ningún otro rol. En cambio, la mayoría de los profesores de enseñanza básica creen que el rol del profesor también es el de ejecutivo e incluso un recurso de información, para algunos. Asimismo, cinco profesores de enseñanza media consideran que el rol profesor de inglés es, entre otros, el de controlador.

En base al cuestionario aplicado, los tres grupos de informantes declaran estar muy de acuerdo con que “el rol fundamental del profesor de inglés es facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua identificando las necesidades de los estudiantes, organizando el proceso didáctico y dando orientación a los estudiantes en relación con las estrategias necesarias para la comunicación.”

Todos los informantes manifiestan que el contexto social influye en la enseñanza de inglés en el aula. La mayoría de los profesores de enseñanza básica creen que el alto grado de vulnerabilidad y riesgo social de los estudiantes influye en su estilo de enseñanza. También, cuatro de estos profesores mencionan que el aspecto afectivo de sus estudiantes es un factor influyente al momento de enseñar. Llama la atención que para los docentes de enseñanza media, si bien declaran factores que pueden influir, éstos son de variada índole, como por ejemplo: la falta de interés por aprender el idioma, algunas temáticas son ajenas al contexto de los estudiantes, los estudiantes integrados, la falta de habilidad en el idioma materno, entre otros. Para la mayoría de los estudiantes el contexto social influye en el interés que tienen los estudiantes por aprender inglés y, también, en el acceso a recursos para la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

Respecto a las características del docente como profesional de la educación, la gran mayoría de los profesores de enseñanza básica, de los profesores de enseñanza media y de los estudiantes considera que el docente de inglés debe ser un profesional que se le evalúe durante su carrera. Asimismo, los tres grupos de informantes coinciden, mayoritariamente, en cuanto a lo que ellos más valoran es el logro de aprendizajes esperados en los estudiantes.

La mayor parte de los profesores de enseñanza básica y los estudiantes consideran, además, que lo que caracteriza a un profesional de la educación es su compromiso educativo con los alumnos.

La mayoría de los profesores de enseñanza básica y los estudiantes consideran que un profesional de la educación se caracteriza por estar en un proceso de aprendizaje continuo. Algunos profesores de enseñanza media también lo consideran así.

Sólo para el grueso de los profesores de enseñanza básica la autorreflexión constituye una característica del docente. Un número menor de estudiantes se refiere a la capacidad de reflexión y de producción de conocimiento a partir de ésta como una característica del docente.

Sólo para la mayoría de profesores de enseñanza media el dominio del idioma constituye la característica principal del profesor de inglés. Para la mayoría de los estudiantes son las competencias actitudinales y la competencia metodológica lo que caracteriza a un docente.

Para gran parte de los profesores de enseñanza media el perfeccionamiento que necesitan los profesores dice relación con el idioma.

Los informantes asignan al profesor de inglés múltiples funciones entre las cuales se nombran, principalmente: el monitoreo, la entrega de instrucciones y de retroalimentación positiva, la corrección de errores, la demostración de actividades y la formulación de preguntas.

Los tres grupos de informantes coinciden plenamente en que el monitoreo y la corrección de errores son funciones importantes de los profesores de inglés. Además, tanto la mayoría de los profesores de enseñanza básica como de media menciona a la entrega de instrucciones como otra función del docente; cabe hacer notar que cinco estudiantes también hacen referencia a esta función. Igualmente, los profesores de enseñanza básica y media coinciden, mayoritariamente, en concebir la retroalimentación positiva como otra función del profesor de inglés; sólo la mitad de los estudiantes se pronuncia al respecto.

En relación a la demostración de actividades, son sólo los profesores de enseñanza básica y los estudiantes quienes la consideran dentro de las funciones del docente de inglés.

Cabe mencionar que algunos informantes explicitan otras funciones del docente, pero éstos no constituyen mayorías. Así, se puede mencionar funciones tales como: la formulación de preguntas, la enseñanza de estrategias de aprendizaje del idioma, el manejo de curso y la explicación y aclaración de respuestas. Es importante destacar que el único grupo de informantes que consideró la enseñanza de estrategias de aprendizaje como una función docente fueron los profesores básicos. El manejo de curso, por su parte, sólo fue mencionado por los profesores de básica y media y no por los estudiantes. La función de explicar y aclarar respuestas fue considerada por los profesores de enseñanza media y los estudiantes, no por los profesores de enseñanza básica. La formulación de preguntas para chequear la comprensión tanto de instrucciones como de conceptos fue incluida como otra función docente por la mayoría de los profesores de enseñanza básica y cinco estudiantes.

Respecto a los factores que influyen en su enseñanza, tanto los profesores de enseñanza básica como los estudiantes manifiestan que el contexto social influye en la enseñanza de inglés en el aula. La mayoría de los profesores de enseñanza básica creen que el alto grado de vulnerabilidad y riesgo social de los estudiantes influye en su estilo de enseñanza. También, cuatro de estos profesores mencionan que el aspecto afectivo de sus estudiantes es un factor influyente al momento de enseñar. Para la mayoría de los estudiantes el contexto social influye en el interés que tienen los estudiantes por aprender inglés y, también, en el acceso a recursos para la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

En cuanto al discente y su rol, los tres grupos de informantes declaran que el rol principal del estudiante debería ser activo, participativo, un negociador que se comunica en la lengua extranjera e interactúa.

Los tres grupos de informantes diseñan sus clases en torno a objetivos de aprendizaje y los tres grupos consideran que la comunicación de los objetivos es importante. Además, los tres grupos organizan los contenidos de enseñanza según los planes y programas del ministerio.

En cuanto a los métodos pedagógicos, los tres grupos organizan la estructura de sus clases en inicio-desarrollo-cierre y los tres grupos declaran que todas las interacciones (profesor-estudiante, profesor –estudiantes, estudiante-estudiante, estudiante-estudiantes) ocurren en el aula.

Los tres grupos de informantes declaran utilizar actividades de tipo comunicativas en el aula. Sin embargo, el número de profesores de enseñanza básica que lo manifiesta es mayor.

En cuanto a las creencias pedagógicas que tienen los profesores de enseñanza básica, los de enseñanza media y los estudiantes en práctica profesional respecto al rol de los recursos y materiales didácticos, se puede observar lo siguiente:

La mayoría de los informantes declara que es importante usar el texto que entrega el MINEDUC y que lo utilizan como recurso didáctico. Cuatro de ellos expresan que es el material que más usa. La mayoría de los profesores de enseñanza básica declara que, debido a la dificultad de acceso a los recursos tecnológicos, prefiere usar recursos visuales con textos y/o imágenes (flashcards). Por su parte, la mayoría de los profesores de enseñanza media declara utilizar guías escritas. La mayor parte de los estudiantes dice usar recursos visuales con textos y/o imágenes.

Respecto al material tecnológico, a pesar de la dificultad de acceso a los recursos tecnológicos, cuatro profesores de enseñanza básica dicen que cuando los utilizan es, principalmente, material auditivo y visual (CD, DVD). Algunos profesores de enseñanza media dicen usar material auditivo y visual y la mayoría de los estudiantes declara tener dificultades de acceso a material tecnológico; sin embargo, lo que principalmente usan son el laboratorio de computación y material visual en presentaciones de power point.

En relación con la evaluación texto de estudio del MINEDUC, la mayoría de los informantes declara que el texto de estudio proporcionado por el MINEDUC favorece el aprendizaje de los estudiantes. Los informantes proponen como mejoras al texto de estudio, adicionar un texto de trabajo (workbook) y material de apoyo e incluir actividades más pertinentes a la realidad chilena.

En la dimensión evaluación de los aprendizajes, se presentan las creencias pedagógicas de los informantes en relación a los instrumentos de evaluación que utilizan en forma frecuente, los contenidos a evaluar (habilidades y sistemas lingüísticos) y las modalidades de evaluación.

La mayoría de los informantes de los tres grupos señalan que utilizan pruebas escritas. Los estudiantes declaran que también utilizan rúbricas.

La mayoría de los profesores de enseñanza básica y de enseñanza media indican que evalúan la comprensión lectora. En cambio, la mayoría de los estudiantes señalan que evalúan la habilidad de expresión oral.

En cuanto a los sistemas lingüísticos, la mayoría de los informantes de los tres grupos declaran que evalúan vocabulario. Los profesores de enseñanza básica y media declaran que también evalúan gramática. La mayoría de los profesores de enseñanza media declaran utilizar evaluaciones formativas y sumativas. Los tres grupos de informantes se adhieren a un modelo de evaluación comunicativo.

Las formas de enseñanza con las cuales los profesores y estudiantes se identifican en las metáforas obtenidas de las autorreflexiones son las siguientes:

Para los profesores de enseñanza básica, la enseñanza debe ser divertida, como un juego, para obtener mejores aprendizajes. Cada curso y cada estudiante es un mundo diferente con necesidades, inquietudes, aspiraciones y metas diferentes, por lo tanto constituyen nuevas experiencias de las que es posible aprender. El profesor es considerado como un ser que, a pesar de los inconvenientes, no se puede dar por vencido en la educación.

Para los profesores de enseñanza media, la enseñanza debería ser creativa y atractiva con nuevas metodologías que promuevan la comunicación y la participación, al estar dirigida a estudiantes vulnerables en un contexto de precariedad. La enseñanza debe estar orientada a fomentar el crecimiento personal de los estudiantes a través del fortalecimiento de lazos sociales y de las emociones en la relación entre profesores y estudiantes. El profesor es visualizado como un ser que sobrepasa obstáculos, supera problemas.

Para los estudiantes, la enseñanza debería estar orientada a producir cambios, apertura en las mentes de los estudiantes. La enseñanza se concibe como una transmisión de valores. El profesor es considerado como un ser con gran fuerza interior y espíritu de superación que opera a pesar de la adversidad, como un ser íntegro que apoya y escucha sin juzgar. En suma, los tres grupos de informantes se adscriben al modelo didáctico comunicativo.

**Establecer la consistencia existente entre las creencias y las actuaciones en aula tanto de los docentes de inglés como de los estudiantes de Pedagogía en Inglés, y entre los dos grupos.**

Para establecer la consistencia existente entre las creencias y las actuaciones áulicas de los informantes se procedió a contrastar su discurso con la observación de sus clases. Para llevar a cabo este contraste se consideraron aquellas dimensiones que permitan ser observadas durante el transcurso de las clases. De este modo se determinó enfocar este análisis en las siguientes dimensiones: el rol del docente, el rol del discente, los objetivos, los contenidos y las actividades.

En relación con el primer punto, los tres grupos de informantes mostraron diferentes grados de inconsistencia entre su discurso y su actuación.

Si bien todos declaran mayoritariamente que el rol más importante del profesor de inglés es el de facilitador, en la observación áulica de la mayoría de los docentes de enseñanza básica se pudo apreciar que en sus clases desarrollaban un rol controlador ubicándose la mayor parte del tiempo frente al aula, hablando y usando el español como lengua para la comunicación.

Entre los profesores de enseñanza media, por su parte, se evidenciaron algunas características de un rol de facilitador, ya que algunos docentes dieron más espacio a la participación de sus estudiantes y usaron mayoritariamente el inglés como lengua para la comunicación evidenciando así un grado medio de inconsistencia.

Con respecto a los estudiantes practicantes se pudo distinguir dos grupos con diferentes características. Los estudiantes que realizaron su práctica en establecimientos particulares pagados y uno en subvencionado, mostraron un mayor grado de consistencia ya que evidenciaron el desarrollo de un rol de facilitador la mayor parte de sus clases, estimulando a sus estudiantes a la participación y comunicación en inglés y desarrollando toda la clase en este idioma.

Por otra parte, aquellos estudiantes en práctica en establecimientos municipalizados y uno subvencionado, mostraron un grado alto de inconsistencia pues su rol fue el de controlador, frente al aula y usando el español como lengua para la comunicación.

En lo relativo al rol del discente, se pudo apreciar un alto grado de discrepancia entre lo que los profesores de educación básica y media declaran y hacen. En sus discursos ellos afirman que los estudiantes deben ser activos, negociadores y participativos pero en el aula se les observa mayoritariamente pasivos o sólo reactivos.

Los estudiantes en práctica, nuevamente muestran distintos grados de consistencia dependiendo del lugar de su práctica. El grupo de practicantes en colegio particular privado y particular subvencionado evidencia un alto grado de consistencia por cuanto en sus clases se puede observar a los estudiantes participando, usando el inglés para comunicarse y relacionándose con su profesor o profesora y sus compañeros con el objetivo de cumplir las tareas propuestas en clase. Mientras que en las clases del grupo de practicantes de establecimientos municipalizados y uno subvencionado se evidenció un alto grado de inconsistencia, puesto que los estudiantes cumplían un papel mayoritariamente pasivo que se limitaba a reaccionar sólo cuando el profesor o profesora se dirigía a ellos. En general no desarrollaban la tarea propuesta y sus escasas interacciones se realizaban en español.

En lo relacionado a los objetivos de la clase, los tres grupos de informantes declaran que éstos son los directrices para el desarrollo de la clase y que su comunicación es importante. Sin embargo, se pudo observar que los profesores de enseñanza básica, en su mayoría no los comunican. Los profesores de enseñanza media y estudiantes practicantes muestran mayor consistencia puesto que casi todos lo comunican.

Se pudo observar una inconsistencia mayor en relación con las actividades puesto que todos los informantes declaran utilizar actividades de tipo comunicativas y se pudo apreciar que los profesores de educación básica y media desarrollan actividades que no promueven la interacción, ni la producción, igualmente sucede con los estudiantes



practicantes de establecimientos municipalizados. Sólo los estudiantes de establecimientos particulares pagados se muestran con un alto grado de consistencia ya que sus actividades son variadas y promueven la interacción.

**Establecer las bases para un futuro modelo aproximativo de prácticas pedagógicas centradas en la reflexión como un aporte para la formación inicial docente.**

Las prácticas pedagógicas constituyen un elemento fundamental en la formación inicial de profesores. A continuación se presenta un modelo que se concibe desde una perspectiva socio constructivista, con énfasis en lo teórico-práctico y lo crítico-reflexivo. Es una aproximación a un modelo transferible a cualquier área disciplinar y asume que la cognición docente ejerce un rol determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este modelo se caracteriza porque se concreta, de manera complementaria, tanto en los contextos de aula escolar como en los talleres en la universidad. Los agentes que participan son: el estudiante en práctica, el profesor de práctica pedagógica y el profesor mentor del centro de práctica. Estos forman una triada donde las relaciones que se

establecen son dialógicas, de colaboración y aprendizaje mutuo. Ambos profesores son los responsables de provocar y encauzar los procesos de observación, toma de conciencia y reflexión crítica por parte del estudiante en práctica. El estudiante-practicante se concibe como el líder de su aprendizaje, un investigador que desarrolla sus habilidades de observación, de reflexión crítica y de creatividad, lo cual le permitirá tomar sus decisiones. Además, es un conocedor y participante activo de la comunidad profesional.

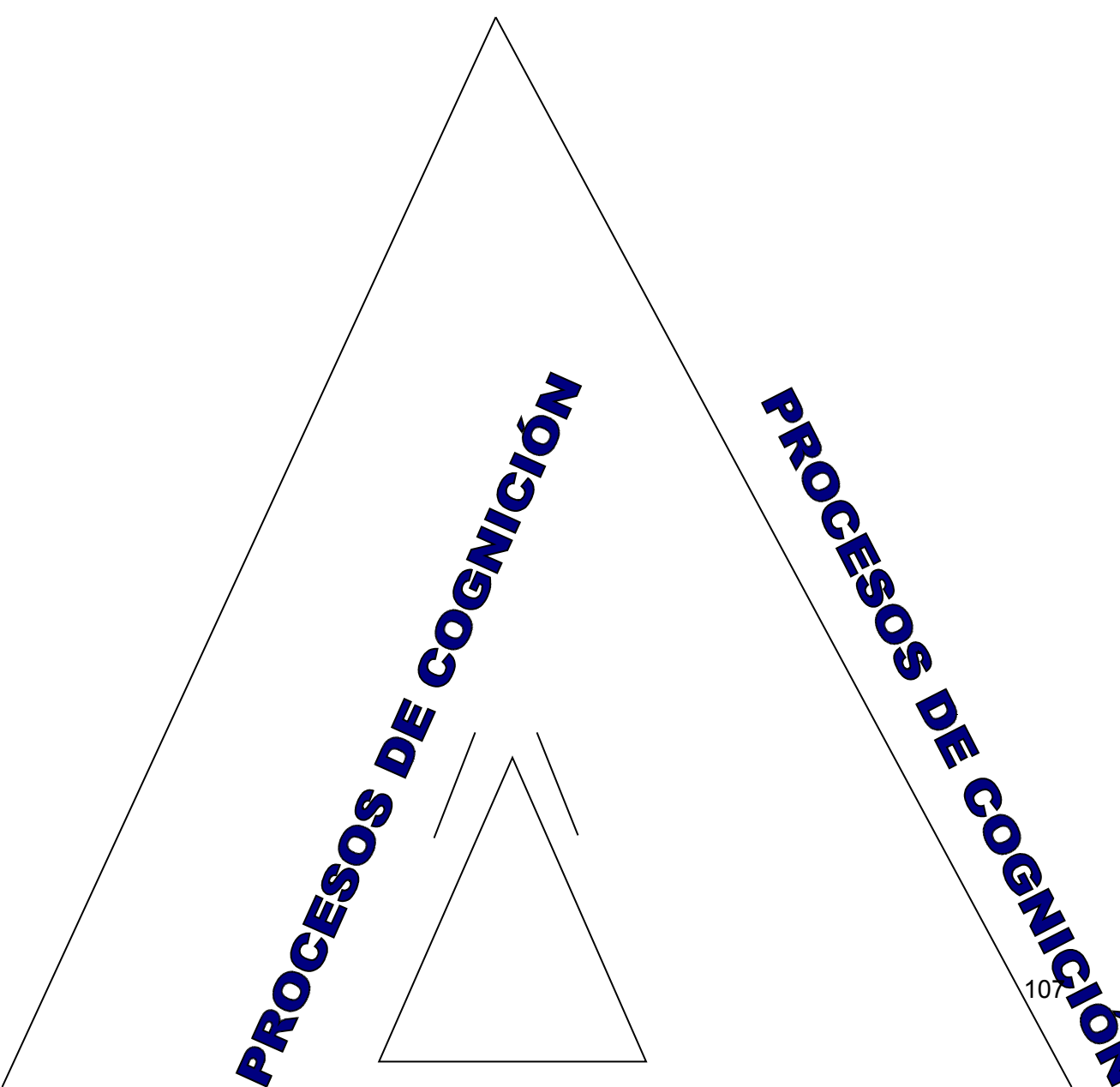
Las tareas que este modelo contempla son: tareas de observación objetiva y de reflexión crítica que posibilitan la deconstrucción y reconstrucción de creencias por parte de los tres agentes involucrados en el proceso, tareas de toma de decisiones plasmadas en la planificación de intervenciones áulicas (tanto en el centro de práctica como en la universidad) y tareas de desarrollo de habilidades necesarias para participar en la comunidad profesional específica (actualidad en relación a políticas educativas a nivel gubernamental, terminología profesional, problemáticas propias del área de la enseñanza de inglés, etc. (ver figura 71).

Como se muestra en la figura 71, el estudiante practicante es quien, guiado por el profesor mentor y el profesor de práctica pedagógica, observa su actuación áulica<sup>4</sup> con el fin de tomar conciencia de lo que hace o dice durante la clase, o actividad, y luego reflexiona acerca de lo observado tratando de fundamentar su accionar a partir de supuestos teóricos o de sus propias teorías. Este proceso, permitirá al estudiante evaluar su actuación, o aspectos específicos de su actuación, y así, a partir de ello, tomar decisiones fundamentadas que podrá ejecutar en una futura instancia de enseñanza en el aula o en los talleres de la universidad. Este proceso se inicia cada vez que el estudiante practicante tenga la oportunidad de actuar en el aula.

Cabe hacer notar, que este modelo es aplicable desde los cursos iniciales de práctica pedagógica aún cuando los estudiantes no tengan la posibilidad de actuar en el aula escolar. En este caso, se recurre a videos de actuaciones áulicas de profesores u otros estudiantes en práctica y a partir de estas, se observa, se toma conciencia de qué y cómo se presenta alguna situación específica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; se reflexiona críticamente acerca del por qué ocurre así y, también, el deber ser de esa situación. Posteriormente, el estudiante en práctica está en condiciones de tomar decisiones respecto a cómo él abordaría esa misma situación en una nueva instancia de práctica de enseñanza.

---

<sup>4</sup> Cuando se habla de “actuación áulica” se refiere a las instancias de enseñanza que el estudiante en práctica realiza en el centro de práctica y, también, a las simulaciones de clases en los talleres en la universidad.



**PROCESOS DE COGNICIÓN**

**PROCESOS DE COGNICIÓN**



### Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

Los resultados de este estudio pueden servir como un insumo más a las políticas de perfeccionamiento del MINEDUC para los profesores de inglés de tal modo de visualizar áreas de perfeccionamiento focalizadas a las necesidades profesionales de los docentes en su contexto laboral inmediato. En este sentido, existen tres puntos clave:

#### Perfeccionamiento docente

Este estudio entrega luces respecto al proceso de aprendizaje docente, aspecto siempre importante para mantener al docente en ejercicio, actualizado y consciente de los cambios educacionales, sociales y tecnológicos de la sociedad moderna.

Por ejemplo, un punto que se observa en los análisis de esta investigación es el hecho de que el perfeccionamiento a los docentes de inglés debe abocarse a mejorar los procesos de intervención pedagógica que los docentes realizan en el aula. El perfeccionamiento debe salir del nivel discursivo como modalidad de clase presencial, para centrarse en el acompañamiento del docente en su propia realidad, a fin de ayudarlo a analizar y buscar vías de solución para sus propias problemáticas.

A su vez, este perfeccionamiento debería incluir actividades de reflexión crítica de manera gradual y sistemática a través de la realización de diarios, narraciones autobiográficas, auto-observación de actuaciones pedagógicas, clases en centros de práctica, entrevistas de recuerdo estimulado, entre otras. Todo lo anterior tiene la finalidad de mejorar la calidad de los niveles de reflexión de los usuarios.

El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza y aprendizaje y les otorga significado. Es un error pensar que el proceso de aprendizaje de un docente finaliza en alguna etapa de su formación y desarrollo profesional. Tanto el contexto socioeducativo como los estudiantes son dos variables claves en la generación de nuevas creencias y la redefinición de las antiguas, ya existentes en la cognición de los sujetos.

El hecho de que la reflexión lleva a la toma de decisiones significa que mientras más profundo sea el grado de reflexión de los docentes, mayor es la posibilidad de tomar una decisión más apropiada respecto a una situación contingente propia del aula compleja. La reflexión lleva, además, al cuestionamiento, característica fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Un docente informado tiene una base de conocimiento extensiva sobre la enseñanza y aprendizaje que conduce al grado de conciencia que un docente debería, idealmente, tener respecto a sus creencias y actuación pedagógica. Este mayor grado de conciencia permitiría que un docente pueda evaluar su actuar y tener una mayor apertura a evidencia que contradiga su creencia y/o actuación.

El punto de partida del aprendizaje sobre la enseñanza y el aprendizaje es el autoconocimiento. El docente debería ser un observador experto y sistemático de su propia aula; es aquí donde se pueden descubrir las fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes, objetivo vital de todo proceso de enseñanza.

### **Desafíos para la formación inicial docente**

Del mismo modo, este estudio contribuye al examen crítica del modelo de formación docente en algunas universidades de la región del Bío-Bío. El estudio de las creencias de los docentes está íntimamente ligado a la preocupación por la formación docente y por la necesidad de buscar marcos alternativos a los tradicionales

### **Investigación aplicada**

Existe, por otra parte, una necesidad actual de investigación aplicada que considere la interacción compleja de las variables didácticas en el aula desde una perspectiva más holística, que considere datos cuantitativos y cualitativos, sin olvidar que el objeto de estudio es altamente subjetivo, puesto que se está trabajando con personas y

procesos cognitivos que no pueden ser exactamente medidos y completamente observables.

Otra recomendación importante para futuras investigaciones es agregar una fase investigativa adicional al fenómeno de las creencias. En otras palabras, se comienza con la identificación de creencias por parte de los docentes; después se observa qué ocurre con la actuación en el aula para finalizar con la técnica investigativa de recuerdos estimulados que consiste en exponer al docente a fragmentos relevantes de sus clases y preguntarle por qué actuó de determinada manera.

## **Bibliografía**

### **Libros**

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Alvarez J. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Mino y Davila Editores.

- Andrés, G. & Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Arcángel, M. & John, D. (2000). *Language interference in language learning*. Bogotá: Magisterio.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Talleres Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.
- Bailey K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House. Teacher Development.
- Bartram, M. & Walton, R. (2002). *Correction. A positive approach to language mistakes*. Boston: Thomson and Heinle.
- Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Bothelio, R. & Tomlinson, B. (1995). *Discover English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Bowen, T. & Marks, J. (1994). *Inside teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. San Francisco: Longman.
- Burgess, S. & Hed, K. (2005). *How to teach for exams*. England: Longman.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cárdenas, A., Rodríguez, A. & Torres, R. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Carlgen, I., Handal, G. & Vaage, S. (1994). *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Campbell, C., & Kryszevsk, H. (1995). *Towards teaching*. Oxford: Heinemann.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Carter, R. & Nunan, D. (2001). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle.

Chamot, A., Barhardt, S., Beard, E., Dinary, P. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. London: Sage Publications.

Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.

Dean-Brown, J. (1995). *The elements of language curriculum. A systematic approach to program development*. Boston: Heinle and Heinle.

Dean-Brown, J. & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio.

Eggen, P. & Kauchak, D. (1996). *Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.

Gelhard, J. & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

González S., Río, E. & Rosales, S., (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Boston: Heinle and Heinle.

Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. England: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language*. London: Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Longman.
- Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan.
- Hearn, I. & Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés*. Madrid: Pearson Practice Hall.
- Herzog T. (1996). *Research methods in the social sciences*. New York: Harper Collins.
- Kennedy, C., Doyle, P. & Goh, C. (1999). *Exploring change in English language teaching*. Boston: Macmillan.
- Kroll, B. (2003). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. England: Pearson.
- Johnson, K. & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B., Marsha, W. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Kaplán, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kennedy, C., Doyle, P. & Goh, Ch. (1999). *Exploring change in English language teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. England: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language from Grammar to grammaring*. Boston: Thomson and Heinle.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

- Lonning, A. & Sovik, N. (1987). *Teachers thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language. A guide to recent research and its applications*. New York: Continuum.
- McEwan, H. & Egan K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Médina, A. & Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Bonn: Hueber.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C., Castillo, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montijano, M. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Aljibe.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.
- Muñoz, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education. A teacher's and student teacher's study guide*. Cardiff: Nelson Thornes.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996). *The self directed teacher. Managing the learning process*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nuttal, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- O'malley, J. & Valdez, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners. Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

- Puchta, H. & Rinvolucrí, M. (2005). *Multiple intelligences in EFL exercises for secondary and adult students*. Rome: Helbling languages.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen*. New York: Longman.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1999). *Language teaching awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de la investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Sandín, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting communicative language teaching. Contexts and concerns in teacher education*. New Haven and London: Yale University Press.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Scrivener, J. (1998). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Spratt, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2005). *The teaching knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Suso, J. & Fernández, M. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Thornbury, S. (1997). *About Language. Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. England: Longman.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach vocabulary*. England: Longman.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, A. (1994). *Sound Foundations*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Vez, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments. A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Witrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zufiaurre, B. & Gabari, M. (2000). *Didáctica para maestras*. Madrid: Editorial CCS.

#### **Artículos de revistas especializadas**

- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.

- Barry, B. & Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teacher Education Quarterly*, 5, 5-25.
- Ben-Peretz, M. (2002). Retired teachers reflect on learning from experience. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 312-324.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297.
- Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher education. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 11, 1-13.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Golombek, P. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*, 32, 447-464.
- Goodson, I. & Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269-277.
- Hamel, F. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*. 38, 49-84.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Johnstone, R. (1996). Annual review of research: Research on language learning and teaching: 1995". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 29, 145-160.
- Johnstone, R. (1997). Annual review of research: Research on language learning and teaching: 1996. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 30, 149-165.
- Johnstone, R. (1999). Research on language learning and teaching: 1997-1998". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 32, 137-156.
- Johnstone, R. (2000). Research on language learning and teaching: 1999. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 33, 141-162.

Johnstone, R. (2002). Research on language learning and teaching: 2001. *Language Teaching. The international Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 157-181.

Johnstone, R. (2003). Annual review of research. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 165-189.

Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228.

Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education, *Studies in Higher Education*, 26, 205-221.

Kennedy, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 355-370.

Kincheloe, J. (2004). The knowledge of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 5, 49-66.

Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 7, 29-47.

Maclellan, E. & Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.

Milicia, B, Utges, G., Salinas, B. & San José, V. (2004). Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: Un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 377-394.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Rodríguez, C., Hernández, J., & Calvo, P. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 455-466.

Sendan, F. & Roberts, J. (1998). Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4, 229-244.

Stephens, D., Boldt, G., Clark, C., Gaffney, J., Shelton, J., Story, J., & Weinzierl, J. (2000). Learning (about learning) from four teachers". *Research in the Teaching of English*, 34, 532-541.

Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching". *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.

Tsang, W. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 2, 163-198.

Vásquez-Levy, D. & Timmerman, M. (2000). Analysis of knowledge: What do Mathematics teachers should know? *Teacher Education Quarterly*, 6, 63-73.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermut, J. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge? *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 197-212.

### **Tesis doctorales y de magíster**

Bucci, P. (2002). Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, Toronto.

Crux, S. (1989). The congruence of teacher beliefs and practice. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, Toronto.

Fazio, E. (2005). Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research Project. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, Toronto.

Mae, P. (2004). Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Roa, I. (2006). Una aproximación al sistema de creencias del professor de inglés respecto de la enseñanza de la habilidad de expresión oral del idioma: El caso de un colegio bilingüe. Tesis de Magíster no publicada, Universidad Católica de la Santísima Concepción.