

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL AULA: UNA MIRADA A LAS COGNICIONES PEDAGÓGICAS DE UN GRUPO DE JÓVENES ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA¹

Claudio Díaz L.*

cdiaz@ucsc.cl

Patricia Martínez I.**

pmartine@ucsc.cl

Iris Roa G.***

iroa@ucsc.cl

María Gabriela Sanhueza J.****

gabrielasanhueza@ucsc.cl

(UCSC)

Recibido: 17/03/2010

Aceptado: 12/04/2010

RESUMEN

Se analizan las cogniciones pedagógicas de diez jóvenes estudiantes de pedagogía en inglés, en su último año de formación en la universidad y que realizan su práctica profesional en establecimientos educativos chilenos. Se identifican las cogniciones pedagógicas de los informantes respecto a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber: fundamentos teóricos del inglés, rol del docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, actividades, metodología, recursos y materiales didácticos y evaluación del aprendizaje. Este estudio cualitativo utiliza como instrumentos una entrevista semi-estructurada y un cuestionario tipo Likert para la obtención de los datos. Los resultados revelan que los informantes muestran en sus discursos una fuerte orientación hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, centrado en un modelo didáctico ecléctico de la lengua.

Palabras clave: cogniciones; docentes; práctica pedagógica; inglés.

¹ Este artículo forma parte del proyecto gubernamental del Fondo de Investigación en Educación (FONIDE 09, 2008) del Ministerio de Educación de Chile denominado "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", ejecutado entre enero de 2009 y enero de 2010, en Concepción, Chile.

* **Claudio Díaz L.** Profesor de Inglés, Doctor en Educación y Magíster en Artes con mención en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Certificate in English language Teaching to Adults (CELTA) Oxford Brookes University. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

** **Patricia Martínez I.** Profesora de Inglés, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

*** **Iris Roa G.** Profesora de Inglés, Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Curricular. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

**** **María Gabriela Sanhueza J.** Profesora de Inglés, Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Curricular. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN THE CLASSROOM: A LOOK AT AN EDUCATIONAL COGNITIONS GROUP OF YOUNG STUDENTS TEACHING

ABSTRACT

The pedagogical cognitions of ten young students of pedagogy in English were analyzed in their final year of training in college. These students made their professional practice in educational institutions in Chile. The pedagogical cognitions of the informants were identified according to the variable didactics of the teaching and learning process of English, namely: theoretical foundations of English, role of the teacher, role of the students, learning objectives, learning content, activities, methodology, resources and learning materials and assessment of learning. This qualitative study used as instruments a semi-structured interview and a Likert questionnaire to obtain data. The results reveal that the respondents show a strong orientation towards the teaching and learning process of English in their speeches, focused on an eclectic model of the language.

Keywords: cognition; teaching; teaching practice; English.

O ENSINO E O APRENDIZADO DO INGLÊS NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM ÀS COGNIÇÕES PEDAGÓGICAS DE UM GRUPO DE JOVENS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

RESUMO

Foram analisadas as cognições pedagógicas de dez jovens estudantes de pedagogia de inglês, que estão no seu último ano de formação na faculdade e que realizam sua prática profissional em instituições educacionais no Chile. Foram identificadas as cognições pedagógicas dos indivíduos analisados em relação às variáveis didáticas do processo de ensino-aprendizado do inglês, tais como: fundamentos teóricos do inglês, papel do docente, papel dos estudantes, objetivos educacionais, conteúdos didáticos, atividades realizadas, metodologia, recursos e materiais didáticos, e avaliação do aprendizado. Este estudo qualitativo utiliza como instrumentos uma entrevista semiestruturada e um questionário do tipo Likert para a obtenção dos dados. Os resultados demonstram que os indivíduos analisados têm uma forte tendência, em seus discursos, a um processo de ensino-aprendizado do inglês baseado num modelo didático eclético da língua.

Palavras-chave: cognições; docentes; prática pedagógica; inglês.

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS DANS LE COURS : UNE EVALUATION DES COGNITIONS PEDAGOGIQUES D'UN GROUPE DE JEUNES ETUDIANTS DE PEDAGOGIE

RÉSUMÉ

L'on a analysé les cognitions pédagogiques de dix jeunes étudiants de pédagogie concernant l'anglais. Ces jeunes-là étaient des étudiants de la dernière année d'études universitaires qui faisaient leurs études dans des institutions éducatives chiliennes. L'on a défini les cognitions pédagogiques des individus par rapport aux variables didactiques du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais, à savoir les fondements théoriques de l'anglais, la fonction du professeur, la fonction des étudiants, objectifs d'enseignement, contenus didactiques, activités, méthodologie, outils et matériaux didactiques et évaluation de l'apprentissage. Dans cette étude qualitative, l'on a employé une interview semi-structurée et un questionnaire de type Likert pour obtenir des données. D'après les résultats, les discours des individus montrent une orientation marquée vers un processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais, centré sur un modèle didactique éclectique de la langue.

Mots clés : cognitions ; professeurs ; pratique pédagogique ; anglais.

Introducción

Cada aula es un escenario en el que interactúan una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje del inglés un acto complejo. Los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto. Sin embargo, un acercamiento a la comprensión de dicha complejidad se puede lograr al abordar los discursos docentes acerca de la interpretación de la multitud de variables que ocurren en el fenómeno de la transposición didáctica. La idea de explorar el fenómeno didáctico desde los discursos de los jóvenes estudiantes de pedagogía, futuros profesores, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste y la posibilidad de comprender el entramado de teorías personales que sostiene su praxis pedagógica.

De hecho, las teorías personales de los docentes puede entregar un abanico de perspectivas acerca de los procesos de reforma, re-estructuración y re-conceptualización pedagógica (Freeman, 2002, Goodson y Numan, 2002; Maclellan y Soden, 2003). Si las teorías personales o las cogniciones pedagógicas de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio o reformas. Además, si los docentes no son considerados en las nuevas iniciativas pedagógicas, su centralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede constituir un obstáculo para la esencia de las reformas educativas (Bucci, 2002, p. 34; Mae, 2004, p. 78; Sanjurjo, 2002, p. 23).

Este artículo constituye una primera aproximación de las cogniciones pedagógicas de los informantes respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en establecimientos educacionales públicos en Chile.

Marco teórico

La didáctica del inglés como lengua extranjera

En la línea de la didáctica del Inglés existe un marco teórico que permite la observación de la multitud de variables didácticas que intervienen en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Aquí se pueden distinguir cuatro bloques de elementos, según Suso y Fernández, 2001 y Scrivener, 2005: (a) aquellos que se refieren a los contenidos lingüísticos; (b) 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; (c) aquellos que atañen a los procesos mentales: las operaciones que ocurren en el cerebro a la hora de aprender la lengua inglesa y (d) aquellos factores externos que constituyen las condiciones en

las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender una lengua extranjera. Éstas 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 (Zanting, Verloop y Vermut, 2003). Este carácter abierto, en permanente construcción, de su naturaleza, dificulta la apreciación de la esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El cuadro 1 presenta una comparación de las funciones que desempeñan las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, según tres modelos didácticos, a saber: Gramática-traducción, Audiolingual o Comunicativo.

Cuadro 1
Modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Variables didácticas	Modelo Gramática-traducción	Modelo Audiolingual	Modelo Comunicativo
Teoría de la lengua	Un sistema de reglas observables en textos escritos.	Un sistema de estructuras ordenadas jerárquicamente.	Un sistema para la expresión del significado, la interacción y la comunicación.
Teoría de aprendizaje	Se aprende mediante un proceso deductivo y consciente de desarrollo de la capacidad mental.	Se aprende mediante la formación de hábitos lingüísticos.	Se aprende mediante una comunicación real y con tareas significativas que usen un lenguaje significativo para el estudiante.
Objetivos	Describir gramaticalmente la lengua.	Dominar las estructuras fonológicas, sintácticas y léxica de la lengua.	Reflejar las necesidades de los estudiantes e incluir habilidades lingüísticas, temas y tareas.

Contenidos	Contenidos gramaticales normativos y listas de vocablos.	Contenidos fonológicos, morfológicos y sintácticos graduados.	Estructuras, funciones, nociones, temas y tareas, según las necesidades comunicativas de los estudiantes.
Actividades	Traducción directa e inversa de textos literarios.	Diálogos y patrones de memorización y repetición.	Intercambio de información, negociación de significado e interacción.
Rol del estudiante	Sujetos que memorizan y analizan contenidos para mejorar su capacidad mental.	Sujetos que pueden ser dirigidos mediante técnicas que les permitan producir respuestas correctas.	Sujetos que negocian e interactúan en el acto comunicativo.
Rol del docente	Enseña gramática de manera explícita y provee oportunidades para practicarla.	Dirige y orienta el aprendizaje.	Facilita la comunicación y analiza necesidades.
Rol de los materiales	Centrados en la descripción gramatical de la lengua.	centrados en el docente como por ejemplo: cintas de audición, imágenes, el laboratorio de idiomas	centrados en el estudiante; promueven el uso de la lengua; materiales auténticos y centrados en tareas

Los procesos de cognición de los docentes

Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de 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 (Andrés y Echeverri, 2001, p. 222, Borg, 2003, pp. 81-109 y Freeman, 2002, pp. 1-13). De hecho, al inicio de un programa de formación docente, los estudiantes pueden tener concepciones inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los docentes es central para comprender sus concepciones (Andrews, 2003, pp. 351-370; Freeman, *ibid*; Hashweh, 2005, pp. 273-292; y

MacLellan y Soden, 2003, pp. 110-120). Cada estudiante de Pedagogía conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que ello/as acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia (Burns y Richards, 2009; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002). 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.

Para efectos de esta investigación, se definirá el concepto de cogniciones como aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Las personas utilizan sus cogniciones para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones (Savignon, 2002; Sendan y Roberts, 1998; Scovel, 2001). 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 cogniciones 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 (González, Río y Rosales, 2001, p. 39; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Store y Weinzierl, 2000, pp. 532-565 y Tillema, 1998, pp. 217-228).

Metodología de investigación

Objetivo de la investigación

Identificar las cogniciones pedagógicas de un grupo de diez estudiantes de pedagogía en inglés, respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés, a partir de su discurso.

Diseño investigativo

Este estudio se inscribe en un diseño no experimental de tipo transeccional exploratorio, es decir, se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables (Albert, 2007, p. 93). En este caso, se trata de una exploración inicial en un momento específico que se aplica a un problema de investigación nuevo o poco conocido.

Sujetos informantes

Los diez informantes participantes de estudio corresponden a estudiantes universitarios de pedagogía en inglés que realizan su práctica profesional final en diferentes establecimientos educacionales, en la octava región de Chile. La participación y la cantidad de diez informantes responden a la disponibilidad y voluntad de ello/as para formar parte de esta investigación. Estos 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.

Instrumentos

Para identificar las cogniciones pedagógicas de los informantes se utilizó un cuestionario tipo escala Likert. El

cuestionario fue diseñado en base a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber (Corbetta, 2007, p. 219): 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).

Otra de las técnicas 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 cogniciones pedagógicas respecto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. La entrevista contaba con treinta y un preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: (1) principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés, (2) el rol del docente en el proceso didáctico, (3) el rol del discente en el proceso didáctico, (4) la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico, (5) el contexto y los recursos didácticos y (6) la evaluación de los aprendizajes.

Tanto el cuestionario como la entrevista fueron validados por diez juicios de expertos y piloteado con cinco informantes que no fueron parte de esta muestra, para garantizar la confiabilidad de los instrumentos.

Técnica y procedimiento de análisis de los datos

Para analizar los datos del cuestionario se realizó un análisis porcentual de las respuestas de los informantes agrupadas en los tres grandes modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del inglés presentados en el marco teórico de

este artículo: (1) Gramática-Traducción, (2) Audio Lingual y (3) Comunicativo (Albert, 2007, p. 108). En el análisis de los datos de la entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes 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, categorías y subcategorías, después de la realización del análisis de contenido de los datos recogidos.

Análisis de los datos

Este análisis permite tener una primera aproximación de las cogniciones pedagógicas de los jóvenes estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés de la octava región. Los datos entregados por ambos instrumentos han sido agrupados de la siguiente forma (cuadro 2):

Cuadro 2

Dimensiones, categorías y subcategorías de los datos

Dimensión	Categorías	Subcategorías
1-Formación académica y profesional de los jóvenes estudiantes	-Etapas claves en su formación como profesor	-Prácticas pedagógicas progresivas en la universidad -Estadías de los informantes en el extranjero -Actividades laborales realizadas 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 informantes		

Dimensión 1: Formación académica y profesional de los jóvenes estudiantes

Categoría 1.1: Etapas claves en su formación como profesor

Subcategoría 1.1.1. Prácticas pedagógicas progresivas en la universidad

Del total de diez informantes, ocho de ellos indicaron que una etapa clave en su formación como profesor en la universidad fueron las prácticas pedagógicas progresivas en los diferentes establecimientos educacionales de la octava región. Estas prácticas pedagógicas constituyeron una fuente importante de aprendizaje para los informantes. A continuación los siguientes fragmentos de sus respuestas 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.»)

«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.»)

«[...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.»)

Subcategoría 1.1.2. Estadías de los informantes 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 un país angloparlante, en el contexto de la política gubernamental chilena denominada ‘Semestre en el Extranjero’, en la que los estudiantes realizan una pasantía de un semestre, con el fin de mejorar su conocimiento y competencias de la lengua inglesa. 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.»)

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 realización de clases particulares de inglés a estudiantes más

pequeños, como lo demuestran los siguientes fragmentos de sus respuestas:

«[...] 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...»)

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 al finalizar el programa de formación, como se evidencia a continuación:

(«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.]»

Subcategoría 1.1.5: Desarrollo del trabajo de tesis final

Del total de diez informantes, uno de ellos indicó que una etapa clave en la formación como profesor fue la realización de su tesis final, como se refleja en el siguiente fragmento:

«[...] (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 cogniciones pedagógicas de los informantes acerca del aprendizaje del inglés, la enseñanza de habilidades y sistemas lingüísticos y el programa de inglés del Ministerio de Educación, los sujetos informantes formularon las declaraciones, acompañadas de su frecuencia, que se presentan en el cuadro 3:

Cuadro 3

Declaraciones de los informantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés

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

Para todos los informantes, 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.

Dimensión 3. El docente y su rol

Las declaraciones de los informantes 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 cuadro 4 que se presenta a continuación:

Cuadro 4
Declaraciones de los informantes respecto del docente y su rol

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 característica del profesor como profesional de la educación.	6
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 es una característica del profesor como profesional de la educación.	4
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es en metodología de la enseñanza.	4

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 cogniciones pedagógicas de los informantes en relación con el aprendizaje y el rol de sus estudiantes se consignan en el cuadro 5:

Cuadro 5

Declaraciones de los informantes respecto del discente y su rol

Declaraciones	Frecuencia
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

En síntesis, para los informantes, 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 sujetos informantes formularon las siguientes declaraciones (cuadro 6):

Cuadro 6
Declaraciones de los estudiantes respecto de los objetivos, contenidos, métodos y actividades

Declaraciones	Frecuencia
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 de Educación.	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. (Presentation-Practice-Production)	6
Las interacciones profesor – estudiante ocurren en mi aula.	6
No realizo modificaciones con el inmobiliario 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 debate.	4

Sin duda, el aprendizaje de una lengua se facilita cuando se utilizan actividades reales de comunicación que consideran las necesidades lingüísticas y funcionales del estudiante. 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.

Dimensión 6. El rol de los recursos y materiales didácticos

En relación con el uso de las tecnologías existentes, materiales auditivos y visuales y el texto de estudio de inglés del Ministerio de Educación, los informantes señalaron (cuadro 7):

Cuadro 7

Declaraciones de los informantes respecto de los recursos materiales didácticos

Declaraciones	Frecuencia
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

Dimensión 7: El rol de la evaluación

Al ser consultados los informantes acerca de los instrumentos de evaluación que regularmente utilizan y las habilidades y sistemas lingüísticos que evalúan con frecuencia, los sujetos declararon lo siguiente (cuadro 8):

Cuadro 8

Declaraciones de los informantes respecto de la evaluación

Declaraciones	Frecuencia
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

En el análisis de las respuestas sobre la dimensión evaluación del cuestionario, los informantes mostraron acuerdo mayoritario por las afirmaciones que representaban al modelo didáctico comunicativo frente a aquellas que representaban un modelo tradicional de la lengua (gráfico 1).

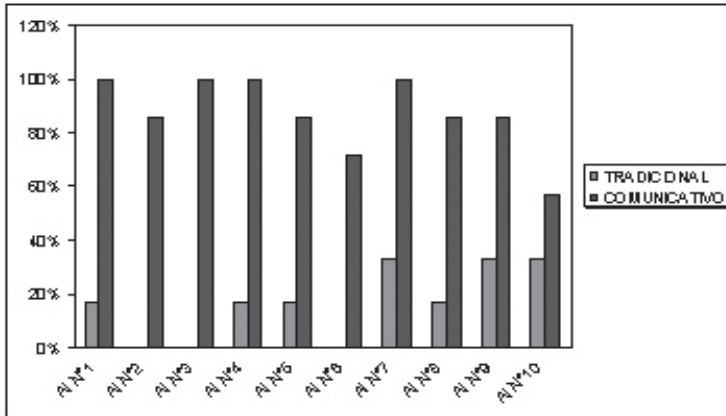


Gráfico 1. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre evaluación

Las preguntas acerca del proceso evaluativo, representativas del modelo Comunicativo que concitaron mayor acuerdo fueron las siguientes, según el cuadro 9:

Cuadro 9. Afirmaciones acerca de la evaluación

Variabes didácticas	Afirmaciones
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.

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 su forma de enseñar (cuadro 10).

Cuadro 10

Metáforas de la enseñanza de los informantes

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 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 todo en conjunto, son una gran futura satisfacción.

Dimensión 9: Modelo didáctico predominante en los discursos de los informantes

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 gráfico 2). Esto evidenciaría un modelo didáctico ecléctico al momento de enseñar el idioma en el aula.

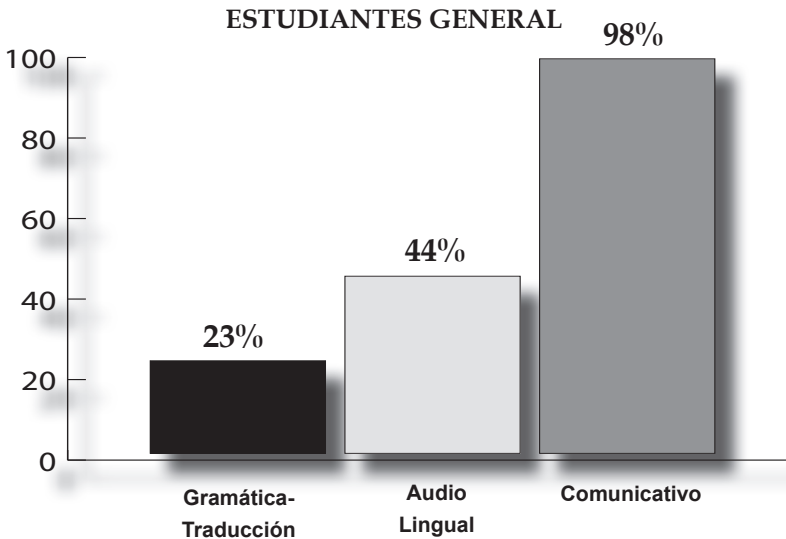


Gráfico 2. Porcentajes globales por cada modelo didáctico

Conclusiones

Una de las conclusiones más significativas de este estudio es la impronta que otorga la formación universitaria de los informantes en sus concepciones pedagógicas. Se evidencian en los datos estudiados, actividades académicas claves que desarrolla la universidad y que estarían impactando la construcción del saber pedagógico de los informantes. Al parecer aquellas actividades académicas, con un fuerte componente práctico, favorecerían el desarrollo de las habilidades pedagógicas de los futuros docentes.

Este estudio además corrobora el carácter ecléctico de los modelos didácticos utilizados por los informantes. Se evidencia

en este grupo una orientación comunicativa de enseñanza y aprendizaje del inglés, es decir, desde sus propios discursos, los informantes privilegian el intercambio y la negociación de información en el acto comunicativo. Cabe aquí preguntarse si ocurrirá lo mismo en un par de año más; sin duda, un nuevo e interesante objeto de estudio para el futuro. Otro de los principales aportes de esta investigación se relaciona con una de las características claves de la investigación cualitativa: la posibilidad de realizar un análisis profundo y exhaustivo de las cogniciones de los participantes en este estudio, respecto de las variables didácticas fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la realidad de los establecimientos educacionales de Chile.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no es una tarea fácil para los informantes, particularmente cuando la variable contextual áulica e institucional y la realidad socio-económica de los estudiantes se convierten en agentes mediadores y a veces obstaculizadores del aprendizaje del idioma.

Resultó revelador en esta investigación, por ejemplo, la centralidad que los informantes le otorgan al educando en el proceso didáctico, particularmente cuando escribieron sus metáforas. De hecho, se evidenciaron en los discursos de los informantes las características propias de un docente novel que muestra una apertura hacia la innovación, el cambio y el emprendimiento.

Un último punto habla de la importancia de tomar en cuenta las cogniciones de los docentes, respecto a lo qué es el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. El docente no sólo debe ser capacitado con nuevas metodologías o prácticas evaluativas, sino que también debe desarrollar la habilidad de aprender y desaprender antiguas o nuevas prácticas

pedagógicas que lo mantengan en un proceso de apertura mental y de aprendizaje continuo.

Implicaciones pedagógicas

Abordar las cogniciones pedagógicas de los futuros profesores significa adentrarse a los procesos cognitivos más profundos de los individuos e identificar la construcción de su saber pedagógico, con sus fortalezas y debilidades. Es una mirada que permite remediar e intervenir aquellos constructos lingüístico-pedagógicos que puedan ‘atentar’ con el uso de prácticas pedagógicas efectivas. La radiografía a las concepciones también permite comprender los niveles de reflexión que los estudiantes-profesores han alcanzado y permite además contribuir a su profundización. La sociedad en la que los educandos están insertos hoy en día demanda de parte de las instituciones de educación superior, una formación que fortalezca las habilidades cognitivas y metacognitivas de orden superior, de tal forma que los educandos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan intervenir su contexto socio-educativo y crezcan como individuos críticos y constructivos del entorno en que viven.

Referencias

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw.
- Andrés, G. y Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles’: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.

- 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.
- 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.
- Burns, A. y Richards, J. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- 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.
- González, S., Río, E. y Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Goodson, I. y Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269-277.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Maclellan, E. y Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.

- Mae, P. (2004). Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Kane, R., Sandretto, S. y 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.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- 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.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Sendan, F. y 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. y Weinzierl, J. (2000). Learning (about learning) from four teachers. *Research in the Teaching of English*, 34, 532-541.

- Suso, J. y Fernández, M. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Comares.
- Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice, 4*, 217-228.
- Zanting, A., Verloop, N. y Vermut, J. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge? *Teachers and Thinking: Theory and Practice, 9*, 197-212.