

LAS CREENCIAS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESORES DE INGLÉS RESPECTO A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO^{1*}

Astrid Guerra Azócar
Macarena Guerra Azócar
Claudio Díaz Larenas**

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender las creencias lingüístico-pedagógicas de quince académicos, profesores de inglés de una universidad de la Octava Región, respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y analizar cómo estas condicionan su práctica pedagógica. Se exploran las creencias teórico-prácticas en torno a los principios de la enseñanza del inglés y el rol del profesor. Asimismo, se analizan las dificultades que se presentan durante el proceso de enseñanza del inglés y cómo los informantes las enfrentan. Esta investigación es de carácter cualitativo, congruente con la metodología de la Teoría Fundamentada, en la cual se utilizan diferentes técnicas de recolección de datos, a saber: una entrevista semiestructurada y diarios autobiográficos. Mediante el análisis de contenidos semánticos, se levantan categorías y subcategorías que adquieren especial relevancia si se considera la influencia que las creencias lingüístico-pedagógicas ejercen en la práctica pedagógica.

Palabras clave: creencias lingüístico-pedagógicas, teórico-práctico, inglés, cualitativo, y práctica pedagógica.

AN OVERVIEW OF THE LINGUISTIC-PEDAGOGICAL BELIEFS OF ENGLISH TEACHERS ABOUT THE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN A UNIVERSITY CONTEXT

ABSTRACT

The objective of this paper is to understand the linguistic-pedagogical beliefs of fifteen teachers of English in a university located in the eighth region (Chile) in relation to the English language teaching-learning process as well as to analyze how these beliefs influence their teaching practice. These theoretical-practical beliefs are explored as to the English teaching principles, the teacher's role. Besides, difficulties faced during the English teaching process were analyzed. This is a qualitative research study consistent with the Grounded Theory methodology where two data collection instruments were used: a semi-structured interview and teaching journals. Through a semantic content analysis, categories and subcategories arose and they allowed the establishment of congruence or incongruity among the results found in the research. These outcomes are especially

1 * Este artículo se inserta en el contexto del proyecto Fondecyt 1085313 "El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma".

** Claudio Díaz Larenas, Astrid Guerra Azócar, Macarena Guerra Azócar. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Alonso de Ribera 2850, Edificio Santo Tomás Moro, Campus San Andrés, Casilla 297, Fonos: 56-41-2735625 / 621 / Fax: 56-41-2735639, Concepción, Chile, aguerro@ucsc.cl, mguerra@ucsc.cl, cdiaz@ucsc.cl

Este trabajo fue presentado en el XIII Congreso Internacional de Humanidades, Santiago, UMCE, octubre 2010.

remarkable considering the influence that the linguistic–pedagogical beliefs have on teachers' pedagogical practice.

Keywords: linguistic–pedagogical beliefs, theoretical-practical, English, qualitative and pedagogical practice.

Recibido: 30 de noviembre de 2010

Aceptado: 5 de enero de 2011

INTRODUCCIÓN

Durante el ejercicio profesional, los docentes se ven enfrentados diariamente a establecer juicios y tomar decisiones en variados ámbitos de su quehacer pedagógico. Uno de los elementos fundamentales en este proceso es el conocimiento pedagógico con que cuenta el docente que, en este sentido, se definirá como el conjunto de convicciones y de significados conscientes o inconscientes que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de los docentes (Clandinin y Connelly, 1984). En este mismo sentido, la reflexión juega un rol esencial en la acción cotidiana del docente. Si se logra inculcar este hábito en los profesores, la acción se transforma en una práctica reflexiva, un acto de participación personal, y no una mera aplicación de conceptos o proposiciones.

En síntesis, el objetivo de este estudio es comprender las creencias en relación con experiencias pedagógicas de un grupo de profesores universitarios de inglés. Esta exploración aportará conocimiento valioso respecto de los principios teórico-prácticos que fundamentan la enseñanza del inglés, así como de las creencias pedagógicas que sustentan a los informantes en lo que respecta al rol del profesor. Además, al conocer las experiencias de diferentes profesores, con distintas visiones y con diversas formas de enfrentar las dificultades, se podría iniciar un trabajo colaborativo con el fin de reforzar aquellos aspectos en que se perciben mayores debilidades.

1. LA INVESTIGACIÓN

1.1. Pregunta de investigación

La pregunta inicial de esta investigación es ¿qué creencias lingüístico-pedagógicas conforman la dimensión cognitiva de un grupo de 15 profesores universitarios de inglés sobre la siguiente variable didáctica relacionada con el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

1.2. Objetivo general

De acuerdo con lo anterior, el objetivo planteado es comprender las creencias lingüístico-pedagógicas que conforman la dimensión cognitiva de un grupo de quince profesores de inglés de una institución universitaria respecto al rol del docente en la enseñanza y aprendizaje del idioma.

2. MARCO TEÓRICO

Es indudable que el mundo globalizado concibe a los idiomas como fundamentales. Es por esta razón que el Ministerio de Educación de Chile resalta la importancia del idioma inglés **en la enseñanza actual**. Sin embargo, existen ciertas falencias en el sistema educativo chileno que se ven plasmadas, por ejemplo, en el escaso dominio de la lengua inglesa que se observa tanto en el ámbito escolar como en el universitario. Como una forma de ilustrar esta situación, a continuación se presenta un estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile cuyo objetivo era conocer el nivel de inglés de los estudiantes de 8° año básico y 4° año medio. La muestra incluyó 11.000 estudiantes de 299 colegios. Como instrumentos se utilizó un examen de inglés internacional (*ESOL Examination*, de la Universidad de Cambridge) y cuestionarios para estudiantes y profesores. “Autónomo” corresponde al nivel de rendimiento requerido para los estudiantes chilenos. De acuerdo con este nivel, los alumnos deben ser capaces de comprender las ideas centrales del idioma y manejarse en situaciones de viaje o estudios. Como resultado de este trabajo, se pudo establecer que en 4° año medio solo un 5% alcanzó la categoría de “autónomo”; en 8° año Básico, solo la alcanzó un 1%. Globalmente, se puede afirmar que el 5% de los estudiantes termina la secundaria dominando el inglés necesario para desempeñarse en el ámbito laboral y educacional. Esta constatación se traduce en que los estudiantes están muy lejos de dominar el inglés necesario para desempeñarse en el ámbito laboral y educacional (MINEDUC, 2004). Luego de finalizada la secundaria, los estudiantes comienzan a afrontar limitaciones de variada índole. Por un lado, durante su paso por cualquier institución de educación superior, se verán enfrentados al hecho de que un 80% del material de investigación y un 95% del contenido en Internet está escrito en inglés. Por otro lado, al momento en que pretendan postular a un magíster o a un doctorado, tanto fuera como dentro del país, será fundamental el dominio de la lengua inglesa.

Los antecedentes mencionados invitan a reflexionar en torno a la importancia del idioma inglés en el mundo globalizado, en conjunto con los complejos procesos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza del idioma. Es en este punto donde se encuentra un agente clave para el inicio de la innovación y cambio en educación: el docente. Su centralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede constituir un obstáculo o un gran aporte en la esencia de las reformas educativas. Desde la perspectiva de Villar (1988), un profesional dedicado a la enseñanza es aquel que en su trabajo está continuamente adoptando decisiones sobre el currículum, los estudiantes y la enseñanza de la clase. Para él, el profesor no es sólo un técnico competente que aplica las recetas o fórmulas que le indica un manual.

2.1. La dimensión cognitiva del docente

Los profesores tienen ciertas creencias o formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Weston (2000) plantea que “los cambios trascendentales en la calidad de la enseñanza universitaria no ocurrirán si no hay cambios en la concepción que

tienen los docentes universitarios sobre la enseñanza” (McAlpine & Weston, 2000; citado por Kane, 2002). En este contexto, parece relevante conocer algunas definiciones del concepto ‘creencias’. Kagan (1990) define las creencias como “las formas personales en que un profesor entiende a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, la sala de clases, el rol del profesor en la sala de clases, los objetivos de la educación” (Kagan, 1990; citado por Kane, 2002). La facilidad con que un profesor cambia sus creencias está relacionada con la intensidad de éstas. Mientras más marcada la creencia, mayor es la resistencia al cambio.

Ahora bien, dentro del amplio abanico de creencias, los profesores tienen distintas concepciones o formas de entender la enseñanza: enseñanza como presentación de información, enseñanza como transmisión de información, enseñanza como ilustración de la aplicación de la teoría a la práctica, enseñanza como desarrollo de conceptos/principios y su interrelación, enseñanza como desarrollo de la capacidad de ser un experto, enseñanza como la exploración de formas de entender desde perspectivas particulares (Dall’Alba, 1991, citado por Kane, 2002).

De acuerdo con lo planteado, es innegable la importancia de las creencias en la enseñanza en general; sin embargo, no se puede aislar la relación que existe entre estas creencias y las prácticas pedagógicas.

Desde ese punto de vista, Clark y Peterson (1986) plantean la relevancia de investigar sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores; la naturaleza y contenido de su pensamiento; cómo el pensamiento se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que los profesores trabajan; cómo los pensamientos de los profesores se relacionan con su conducta en clase; y, en último término, con los pensamientos y conductas de los alumnos. Todo lo anterior permitiría superar el nivel de comprensión de los procesos instructivos que ocurren dentro de la sala de clases y la consecuente mejora en la práctica del docente. Para ello, los profesores utilizan redes complejas de conocimiento, pensamientos y creencias. En este sentido, se abordará el término cognición docente. Este se utilizará para referirse a las dimensiones cognitivas no observables de la enseñanza, es decir, lo que los docentes conocen, creen y piensan (Borg, 2003; Levin, 2001; Goodson & Numan, 2002). La cognición está determinada no solo por el contexto, sino por las experiencias que los docentes acumulan. Al referirse al contexto, se habla de aquellas exigencias organizacionales o factores externos que incluyen: apoderados, 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, la disponibilidad de recursos didácticos, etc. Por otro lado, se entenderá por experiencia la 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. Este conjunto de experiencias y contexto dan como resultado las creencias que el docente sustenta.

2.2. El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

Teniendo en cuenta que la presente investigación está centrada en la enseñanza de una lengua, es importante considerar un aspecto fundamental en este proceso: la didáctica de la lengua inglesa. Esta disciplina ha evolucionado notoriamente, tanto que en la actualidad es principalmente comunicativa. En el contexto de la didáctica de las lenguas se abordarán distintos ámbitos desde dos enfoques: el comunicativo y el tradicional. La didáctica comunicativa centra su atención en la enseñanza y aprendizaje, en 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 que más resalta 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. En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es visto como adquisición y no como hábito de formación, cada estudiante es responsable de su autoaprendizaje.

El enfoque tradicional 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 solamente en las estructuras gramaticales y léxicas, ya que todo el material y las actividades de enseñanza son controlados cuidadosamente (Brown, 2000; Nunan & Lamb, 1996; Richards y Rodgers, 2001). La gramática se enseña, pero no inductiva o deductivamente. El vocabulario tiene gran importancia y los errores son vistos como inevitables y contribuyen al aprendizaje.

3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo. Dicho enfoque estudia la realidad en su contexto natural e interpreta los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, 1992). Considerando que el presente estudio tiene como objetivo comprender las creencias lingüístico-pedagógicas de un grupo de quince profesores de inglés en el contexto universitario y la forma en que estas condicionan su práctica pedagógica, se explorará en los fenómenos que se presentan y los significados que tienen para los profesores.

3.1. Tipo de estudio

El método de investigación seleccionado es el fenomenológico. La fenomenología aspira al conocimiento estricto de los fenómenos en cuanto lo que son, tal y como se muestran, tal y como se ofrecen a la conciencia. La fenomenología no presupone nada, se ubica antes de cualquier creencia y de todo juicio para explorar simplemente lo dado.

La principal razón para seleccionar este método es que se basa en la experiencia pura, partiendo desde los fenómenos. En la presente investigación se busca describir la experiencia pedagógica de los profesores respecto de distintos ámbitos del proceso de enseñanza del inglés, tales como la selección de actividades, el rol del profesor, el rol del estudiante, los recursos

didácticos, las herramientas para la solución de dificultades y la evaluación. Evidentemente, el eje central será la experiencia directa vivida por los sujetos en el aula.

3.2. Informantes clave

Los informantes clave son quince profesores de inglés que cuentan con experiencias y conocimientos relevantes para la investigación y se desempeñan en una casa de estudios superiores. Cada uno de ellos ha sido informado y ha otorgado su consentimiento para facilitar la información necesaria al investigador.

Los informantes clave poseen rasgos comunes: formación profesional similar (se incluyen profesores con distinta cantidad de años de experiencia en docencia universitaria) y enseñanza del idioma desde un enfoque comunicativo, es decir, su objetivo es lograr la habilidad de comunicarse en la lengua meta.

3.3. Técnicas de generación de información

Según los objetivos planteados en este estudio, se escogieron tres estrategias para recopilar la información: una entrevista semiestructurada, una entrevista de autorreflexión y el diario autobiográfico. A continuación se describen en detalle.

3.3.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista se refiere a un modelo especializado de interacción verbal, iniciado para un propósito específico y focalizado sobre un área específica de contenidos. La entrevista es un modelo de interacción donde los roles interaccionales del entrevistador y del entrevistado están altamente especializados.

En este estudio, la entrevista semiestructurada permite profundizar en el fenómeno de las creencias lingüístico-pedagógicas de los docentes y en los significados que ellos otorgan al proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el contexto universitario. Algunas de las dimensiones que inicialmente forman parte de la pauta de entrevista son las siguientes:

- Principios teóricos de la enseñanza del inglés. Enfoques de enseñanza.
- El docente: rol y funciones.
- El docente de inglés como un profesional de la educación.
- Rol del discente. Estilos de Aprendizaje.
- Relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades.
- Contexto: recursos didácticos, materiales y textos de estudio.
- Evaluación.

3.3.2. Entrevista de Autorreflexión

Se incluyó una entrevista de autorreflexión en la que se solicitó a los docentes elaborar una línea de tiempo con las experiencias que considerasen más relevantes en su ejercicio profesional, para luego explicar el por qué. Se les solicitó, con posterioridad, relacionar su

forma de enseñar con el título de un libro, un personaje o un cuento. El uso de la metáfora puede ser una poderosa herramienta para investigar el pensamiento de los profesores. Los procesos de pensamiento humano son, en gran medida, metafóricos.

3.3.3. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico es un registro donde el informante escribe acerca de su experiencia de enseñanza en el aula, tan regularmente como sea posible en un tiempo limitado, para luego ser analizado a través de los patrones y eventos registrados. Además puede funcionar como un lugar para registrar descubrimientos, éxitos, frustraciones y generar interrogantes (Gebhard & Oprandy, 1999). Por otra parte, Yinger & Clark (1986) ponen de manifiesto el valor de los diarios autobiográficos como procedimiento para averiguar qué piensan los profesores.

En la presente investigación, el diario autobiográfico será utilizado para registrar las perspectivas e impresiones en torno a la vida cotidiana del docente en la universidad, es decir, su experiencia diaria.

3.4. Procedimiento de análisis de los datos

Luego de la aplicación de los diarios autobiográficos, las entrevistas semiestructuradas y la de autorreflexión, se llevó a cabo el análisis de datos, que es la representación o reconstrucción del fenómeno social. De esta manera, se crean consideraciones de la vida social y se construyen versiones de los mundos sociales y sus actores (Coffey & Atkinson, 1996).

3.4.1. Interpretación de los datos

Se realizó un análisis de contenido estructural desde la interpretación hermenéutica, cuyo objetivo es buscar la coherencia y el sentido explícito e implícito en los datos mediante la dialéctica entre la comprensión del texto y la interpretación de las partes. Para Gadamer (1998), la interpretación hermenéutica resalta la condición de la experiencia humana, la acción del hombre que se expresa en el texto, producto de su acción en el mundo. Las etapas del análisis de los datos, según Miles y Huberman (1994), serán las siguientes: recolección de los datos, organización de los datos, reducción de los datos y conclusiones.

Para analizar los datos cualitativos proporcionados por las entrevistas y el diario autobiográfico se utilizó la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss, 1967, 1987; Strauss y Corbin, 1990. Dicha teoría se articula de acuerdo con los siguientes pasos:

1. Ir de los datos brutos a la categorización inicial;
2. desarrollar categorías iniciales en la búsqueda sistemática de propiedades;
3. integrar las categorías y sus propiedades, y
4. delimitar la teoría.

En la Teoría Fundamentada, se contempla lo siguiente:

- 1) **La concentración de significados:** se busca lo central dentro de lo que dice el entrevistado, se expresa en pocas palabras.

- 2) **La categorización de significados:** se somete a un proceso de codificación en categorías (reducción). Estas categorías pueden estar basadas en esquemas teóricos establecidos de antemano.
- 3) **La interpretación de significados:** luego de la categorización, se re-contextualiza y nuevamente se expande lo que se redujo.

3.4.2. Triangulación de información

La triangulación de información busca la congruencia o no congruencia entre los aciertos del investigador respecto de la realidad que pretende representar, donde la posibilidad de validación se encuentra más relacionada con la relativa cercanía de las interpretaciones respecto de un fenómeno o un hecho, que con la correspondencia perfecta entre ambas. En esta investigación en particular se optó por la triangulación de métodos. Morse (1992) define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos para direccionar el mismo problema de investigación. En este caso se utilizarán los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas, de autorreflexión y el diario autobiográfico.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los hallazgos y principales conclusiones serán estructurados en dimensiones, categorías y subcategorías que darán cuenta de la naturaleza y tipos de creencias que los docentes sustentan como sujetos que se aproximan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde su conocimiento y sus experiencias previas.

De las siguientes dimensiones, solamente dos serán exhaustivamente presentadas debido a que las restantes están en proceso de análisis: principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés; el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma; rol del discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma; relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma; contexto/recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma; evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Primera Dimensión: Principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés

La primera dimensión abarca los principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Se establecen tres categorías, dos de ellas se dividen en subcategorías. Sirvieron como técnicas generadoras de datos tanto la entrevista como el diario autobiográfico.

Al examinar la primera categoría, etapa de inicio del aprendizaje del inglés, todos los sujetos demuestran preferencia por el inicio del aprendizaje de inglés a la edad más temprana posible. Argumentan que es deseable que el aprendizaje de un segundo idioma se haga en forma paralela con la lengua materna, puesto que los niños manifiestan mayor facilidad de aprendizaje y no tienen temor a equivocarse. Al referirse a la realidad chilena se plantean dos aspectos fundamentales: la importancia de que los profesores de estos primeros niveles sean

motivadores para lograr despertar el interés por el aprendizaje de la segunda lengua y, por otro lado, el problema de la escasez de profesionales idóneos para enseñarla en los primeros niveles.

En la categoría número dos, facilidad de aprendizaje del idioma, la mayoría de los entrevistados manifiesta que los estudiantes poseen características personales que les facilitan el aprendizaje de un idioma: habilidades cognitivas, habilidades lingüísticas, inteligencia emocional, buen manejo de la lengua materna o un entorno social favorable. La segunda mayoría estima que el inglés es más fácil de aprender que otros idiomas debido a la simplicidad de las reglas gramaticales, a la alta exposición a este idioma, a la gran cantidad de cognados, a que es considerado un idioma práctico y que al compararlo con el idioma español se percibe como más simple. Una minoría significativa manifiesta que aprender inglés presenta el mismo grado de dificultad que el aprendizaje de otros idiomas, en especial aquellos que tienen las mismas raíces.

En la tercera categoría, habilidades y sistemas lingüísticos considerados más importantes en la enseñanza del inglés, la habilidad lingüística considerada más importante es la expresión oral y la menos relevante es la expresión escrita. En cuanto a los sistemas lingüísticos, el vocabulario resulta ser el más mencionado y el menos aludido es la pronunciación. Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados considera que todas las habilidades y los sistemas lingüísticos constituyen un conjunto inseparable, por lo que otorgan igual grado de importancia a todos y cada uno de ellos.

Dimensión 2: El docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma

La segunda dimensión comprende el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Se establecen 17 categorías, la mayoría de ellas se dividen en subcategorías. Como técnicas generadoras de datos sirvieron tanto la entrevista como la autorreflexión y el diario autobiográfico. De las 17 categorías serán presentadas 7, consideradas más significativas de acuerdo con el objetivo de este artículo.

En la primera categoría, “las fuentes de las ideas sobre la enseñanza” que sostienen los profesores en estudio, la mayoría declara basarse en la literatura y en su propia experiencia laboral. Existe, a su vez, un elevado porcentaje que reconoce que el perfeccionamiento ha ejercido una fuerte influencia en su concepto de educación. Resulta interesante notar que un grupo muy reducido considera los estudios universitarios como fuente para su visión.

En la siguiente categoría, “metáfora de enseñanza”, se solicitó a los profesores que pensarán en una metáfora que reflejara sus creencias acerca de formas de enseñar. Cada profesor describió un libro, una película, un personaje o una historia y luego explicó la relación con sus creencias. Si bien las respuestas fueron muy variadas, parece interesante destacar que la mayoría está centrada en los estudiantes, en escucharlos y considerarlos como individuos. Además, la constancia y la autonomía se mencionan como elementos esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La siguiente categoría elegida es “fortalezas como profesor”. Los profesores concuerdan en considerar aspectos como el manejo del idioma, el dominio de las TIC's o del tema que enseñan. Asimismo, coinciden en mencionar la buena relación con sus estudiantes y la preparación de sus clases. Del mismo modo, relatan ciertas características personales que ellos poseen y que contribuyen tanto al ambiente que se genera en la clase como al aprendizaje efectivo.

Por otro lado, en la categoría “debilidades como profesor”, algunas características personales que los profesores consideran como relevantes en su desempeño son la falta de sistematicidad, la impaciencia, la inseguridad en algunas áreas, entre otras. En un segundo plano se señalan la escasa relación con los estudiantes, el uso apropiado de las TIC's, el perfeccionamiento continuo, el manejo del tiempo y la falta de trabajo en equipo.

En lo que respecta a la categoría “características de un buen profesor de inglés”, la mayor parte de los sujetos entrevistados optó por aquellos rasgos que conforman un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje. Se mencionaron aspectos como mantener una buena relación con los alumnos o preocuparse de los distintos ritmos de aprendizaje. La segunda mayoría se divide entre la importancia de sentirse seguro del dominio del idioma que se está enseñando y algunas características personales entre las que se pueden citar la utilización del humor, ser paciente y motivador. En un porcentaje inferior se menciona el ser capaz de planificar clases de acuerdo a nuevas metodologías y ser un difusor de la cultura extranjera.

En la categoría “rol del profesor” propuesta por Brown (2001), la mayor parte se identificó con el rol del profesor como fuente. De acuerdo con este rol, se adopta un segundo plano para permitir que los alumnos procedan con su desarrollo lingüístico, estando siempre disponible para entregar sugerencias cuando el estudiante las busca. La segunda mayoría se inclinó por el rol de facilitador. Según este rol el profesor debe facilitar el proceso de aprendizaje, ayudar al estudiante en la superación de sus dificultades y permitirle hallar sus propios caminos hacia la comunicación. La tercera mayoría manifestó que, dependiendo de la actividad o del tipo de estudiantes, los roles cambian o se entrelazan. Un grupo más reducido opina que su rol es planificar las clases para luego permitirles a los alumnos ser creativos dentro de esos parámetros. Finalmente, una pequeña minoría menciona el rol de un profesor controlador, que no da muchas posibilidades a los estudiantes para respuestas divergentes.

En la categoría “funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés” se trabajó con dos fuentes: la entrevista y el diario autobiográfico. Durante la entrevista se les entregó a los profesores una serie de funciones del docente. Cada profesor señaló aquella/s que utilizaba con mayor frecuencia. Por otro lado, se revisó el diario autobiográfico para constatar las funciones mayormente desarrolladas.

A través de la entrevista surgen las subcategorías de mayor preferencia: la retroalimentación positiva y el monitoreo del trabajo de los estudiantes. A estas le siguen la respuesta a interrogantes y la demostración de actividades. Las menos mencionadas fueron la enseñanza de estrategias y el manejo de curso. Con referencia a las estrategias, los profesores reconocen no tener mayor conocimiento, por lo que no las utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre el manejo de curso, los profesores plantean que a nivel universitario no se presentan problemas que requieran de esta función.

5. CONSIDERACIONES FINALES

- El aprendizaje de un idioma obedece principalmente a características personales de los estudiantes.
- Se le otorga mayor importancia al conjunto de habilidades y sistemas lingüísticos, que a alguno en particular.
- La principal fuente de ideas acerca de la enseñanza es la literatura; los estudios son levemente considerados.
- La principal característica de un buen profesor es ser capaz de proveer un ambiente propicio para el aprendizaje.
- El rol del profesor que aparece con mayor frecuencia es aquel que provee a sus alumnos de recursos y materiales, en contraste con aquel que controla y dirige.
 - Dentro de las funciones más frecuentes se encuentran el monitoreo y retroalimentación. Por otro lado, dentro de las menos frecuentes se señala la enseñanza de estrategias lingüísticas.
 - Respecto de los cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile, los profesores indicaron aspectos actitudinales y le otorgaron poca importancia a la formación inicial de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borg, Simon.** 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.
- Bowen, Tim; Marks, Jonathan.** 1994. *Inside teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Brown, Douglas.** 2001. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael.** 1984. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. *Teacher thinking: a new perspective on education*. pp.39-61.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul.** 1996. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Sage.
- Clark, Christopher y Peterson, Penelope.** 1986. Teacher's thought processes. In: (3rd edition ed.), M.C. Wittrock, Editor, *Handbook of research on teaching*, Macmillan, New York (1986), pp. 255–296.
- Díaz, Mario.** 1988. Poder, sujeto y discurso pedagógico. Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*. N° 19. Bogotá.

- Freeman, Michael.** 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.
- Gadamer, Hans-Georg.** 2004. *Diccionario interdisciplinar de hermenéutica*. Madrid: Arco.
- Gebhard, Jerry y Oprandy, Robert.** 1999. *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm.** 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodson, Ian; Numan, Ulises.** 2002. Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. 8, 269-277.
- González, Silvia; Río, Elena; Rosales, Silvia.** 2001. *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Holstein, James; Gubrium, Jaber.** 1999. At the border of narrative and ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 28, No. 5, 561-573.
- Johnstone, Richard.** 2000. Research on language learning and teaching: 1999. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 33, pp. 141-162.
- Kane, Ruth; Sanretto, Susan; Heath Chris.** 2002. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. Vol. 72, No.2, pp. 177-228.
- Kansanen, Pertti; Tirri, Kirsi; Meri, Matti; Krokfors, Leena; Husu, Jukka; Jyrhämä, Riitta.** 2000. *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Levin, Barbara; He, Ye.** 2008. 'Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*. Vol. 59 (1) January/February 2008, 55-68.
- Medina, Antonio; Salvador, Francisco.** 2002. *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.
- Mella, Orlando.** 2003. *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y educación*. Santiago de Chile: Editorial Primes.
- MINEDUC.** 2009. Enseñanza de inglés en Chile [en línea]. Disponible en <http://www.mineduc.cl> [Consulta 07/10/2010].
- MINEDUC.** Resultados Nacionales del Diagnóstico de Inglés 2004 [en línea]. Disponible en <http://www.mineduc.cl>. [Consulta 07/10/2010].
- Miles, Matthew y Huberman, Michael.** 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Morse, Janice.** 1992. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Newbury Park, C.A: Sage.
- Muchmore, James.** 2004. *A teacher's life*. Halifax, Novia Scotia: Backalong Books.
- Munby, Hugh.** 1990. Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En L. M. Villar (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Pajares, Frank.** 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pintor, Manuel y Vizcarro, Carmen.** 2005. Cómo aprenden los profesores, un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, Vol.16 (2), 623-644.

- Richards, Jack.** 1999. *Language teaching awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, Brian.** 2002. *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Rodríguez, Luis.** 1992. *Escritos de teoría sociológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Trinidad, Antonio.** 2006. *La teoría fundamentada 'Grounded Theory'. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Tsui, Amy.** 2003. *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villar, Luis.** 1988. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, S.A.