

Revelando el lado oculto de la enseñanza del inglés en un contexto universitario: la mirada de un grupo de docentes de inglés.

Unravelling the hidden side of English teaching in a university context: an overview of a group of teachers of English¹.

Dr. Claudio Heraldo Díaz Larenas()
Universidad de Concepción.*

*Dra. María Inés Solar Rodríguez
Universidad de Concepción.*

(*) Autor para correspondencia:
Dr. Claudio Heraldo Díaz
Larenas*.
Universidad de Concepción.
Dirección de Docencia/Facultad
de Educación/
Edmundo Larenas 64 A. Barrio
Universitario s/n. Concepción,
Chile.
Teléfono: 92961940.
claudiodiaz@udec.cl

RESUMEN:

Este artículo aborda las percepciones de treinta profesores universitarios sobre algunas variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Mediante una metodología de estudio de caso, se utiliza una entrevista semi-estructurada y diarios autobiográficos para explorar la dimensión cognitiva de los participantes. Los datos entregados son analizados mediante un análisis de contenido semántico que permitió organizar la información en dimensiones, categorías y subcategorías. Los resultados y conclusiones esbozan la complejidad de las percepciones de los informantes respecto a cómo se enseña inglés en el contexto de una universidad de la octava región.

Palabras clave: *percepción, inglés, profesores, variables didácticas, enseñanza.*

Dra. María Inés Solar Rodríguez.
Universidad de Concepción.
Dirección de Docencia:
Edmundo Larenas 64 A. Barrio
Universitario s/n. Concepción,
Chile.
Teléfono: 56-41-2204383.
marsolar@udec.cl

ABSTRACT:

This paper approaches the perceptions that thirty university teachers hold about some of the key components of the English teaching and learning process. Through a case study methodology, a semi-structured interview and journals are used to explore the participants' cognitive dimension. The data are analyzed through the semantic content analysis technique that allowed the organization of the information into dimensions, categories and subcategories. The results and conclusions outline the complexity of the participants' perceptions about how English is taught in the context of an eighth region university.

Key words: *perception, English, teachers, teaching components, teaching.*

RECIBIDO:
14 de Marzo de 2011

ACEPTADO:
05 de Junio 2011

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

1. Introducción.

Durante su 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 que posee el docente, entendido como un conjunto de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresan en la dimensión cognitiva de los docentes. Ahora bien, el proceso de enseñanza de un idioma requiere estar conscientes de una serie de aspectos relacionados, directa e indirectamente con él. En este contexto, un ámbito que permitirá profundizar en este tema es el de la cognición del profesor universitario, respecto de la enseñanza del idioma. De aquí la importancia de explorar en este campo, ya que la influencia de las percepciones de los docentes incide directamente en la práctica pedagógica y en el posible éxito o fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de percepción en este contexto comprenderá todos aquellos constructos mentales que provienen de fuentes tales como: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas e intenciones. En este sentido, parece de suma importancia asociar la práctica pedagógica a la reflexión teórica permanente. La investigación, como eje de la práctica pedagógica en los programas de formación y actualización de profesores, es una manera eficaz de encontrar espacios comunes para compartir experiencias y objetivos, permitiendo el reconocimiento del otro y la valoración de las experiencias como fuente constante de conocimiento y enriquecimiento. Si los docentes reflexionan respecto a sus percepciones y prácticas pedagógicas, esto repercutirá en gran medida en cómo llevarán a cabo la labor docente. Este artículo aborda las percepciones de 30 profesores de inglés universitarios, sobre el desarrollo de algunas variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, a saber: el rol del estudiante, los objetivos, los contenidos, las actividades y la metodología.

2. Marco teórico.

Los profesores manifiestan ciertas 'concepciones' o formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, Kane, Sanretto & Heath (2002, p. 4), plantean 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". En este contexto, Borg (2003, p. 45) define las percepciones 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". Pintor & Vizcarro (2005, p. 69), en cambio, definen las percepciones como "entendimientos, premisas o proposiciones psicológicas sobre el mundo, que se sienten como verdaderas".

Para Levin & He (2008), las percepciones varían en su intensidad y tipo y, a través del tiempo, forman un sistema. La facilidad con que un profesor cambia sus percepciones está relacionada con la intensidad de éstas. Mientras más marcada la percepción, mayor es la resistencia al cambio. Para reforzar esta idea, autores como Biddle, Good & Goodson (2000), Levin (2001), Pintor & Vizcarro (2005), Roberts (2002) y Tudor (2001), plantean que las percepciones de los profesores están arraigadas en sus experiencias personales y, por lo tanto, son altamente resistentes al cambio. Scrivener (2005), por su parte, plantea que los sistemas de percepciones son estructuras mentales dinámicas, permeables y susceptibles al cambio, dependiendo de las experiencias.

El estudio de las percepciones lingüístico-pedagógicas, 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. Richards & Renandya (2002), Roberts (2002) y Tsui (2003), señalan que estudiar las percepciones de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. El sistema cognitivo de los docentes está compuesto por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Para Gonzáles, Río & Rosales (2001), las percepciones personales 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. Freeman (2002), defiende la importancia de reflexionar acerca de las percepciones de los docentes, ya que esto puede traer consigo una serie de ventajas, tales como: llevar

al plano consciente el pensamiento que está detrás de las acciones; los profesores pueden elegir enseñar en forma distinta de cómo aprendieron; pueden ayudarle al profesor a expandir sus técnicas y prácticas; pueden confirmar lo positivo que hacen dentro del aula o hacerlos repensar acerca de sus prácticas pedagógicas.

3. Diseño investigativo.

3.1. Objetivo de la investigación

-Analizar las percepciones lingüístico-pedagógicas de 30 profesores de inglés universitarios sobre el rol de las siguientes variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés: el rol del estudiante, los objetivos, los contenidos, las actividades y la metodología.

3.2. Supuestos de investigación.

-La dimensión cognitiva de los docentes se va conformando en el tiempo, como resultado de la interacción de cuatro factores: los años de escolaridad del sujeto, la interacción con sus pares y estudiantes, sus prácticas pedagógicas cotidianas y la adscripción a una comunidad académica específica.

-El discurso de los sujetos revela sus percepciones respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en contextos universitarios.

3.3. Tipo de investigación

Este estudio se inscribe en un diseño investigativo no experimental de tipo transeccional exploratorio, es decir, se tiene como objetivo identificar las percepciones lingüístico-pedagógicas de un conjunto de sujetos (Albert, 2007; Canales, 2006; Creswell, 2003). 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. El estudio se inscribe en la metodología cualitativa del estudio de casos múltiples (Dean-Brown, & Rodgers, 2002; Herzog, 1996; Merriam, 1998). Los datos y análisis son examinados profunda y detalladamente y son relevantes en la medida que el lector los contextualice a su

propia realidad psicopedagógica.

3.4. Sujetos informantes.

Los sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística de 30 profesores de inglés universitarios, correspondiente a 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 específicas. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado (Corbetta, 2007; Roberts, 2002; Sandín, 2003).

3.5. Instrumentos de recogida de datos.

Uno de los instrumentos utilizados para la recogida de los datos es una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus percepciones lingüístico-pedagógicas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. La entrevista contaba con treinta y una 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. En este artículo, se da cuenta de aquellas variables didácticas que enfatizan las percepciones de los informantes sobre sus estudiantes y las formas de comunicar dicho aprendizaje. Un segundo instrumento está dado por diarios autobiográficos que los informantes mantuvieron por un período de seis meses para consignar eventos significativos del proceso didáctico en el aula. Todos los instrumentos fueron validados por diez juicios de expertos y piloteados con cinco informantes que no fueron parte de esta muestra, para garantizar la confiabilidad de los instrumentos y así poder calibrarlos (Corbetta, 2007; Sevillano, Pascual, & Bartolomé, 2007).

3.6. Procedimiento de análisis de los datos.

La discusión bibliográfica permitió establecer a priori las dimensiones y categorías del estudio. Estas categorías para este artículo se condicen fundamentalmente con cinco variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje: el estudiante, los objetivos, los contenidos, las actividades y la metodología didáctica. Una vez que los datos de los instrumentos fueron recogidos y transcritos durante el primero y segundo semestre del año 2010, se realizó un análisis de contenido semántico y comparación de las unidades de información, con el fin de codificarlas. Estas unidades fueron sometidas a la triangulación por investigador y por método investigativo hasta que se produjo la saturación de los datos. Se establecieron, posteriormente, patrones recurrentes que permitieron hacer una descripción de los datos para luego descubrir los significados e interpretaciones de los propios informantes. Las declaraciones formuladas por los informantes se agruparon en dimensiones, categorías y subcategorías, según las siguientes etapas: la reducción de los datos, su organización, el diseño de redes conceptuales y las interpretaciones consiguientes (Martínez, 2001; Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007). La tabla 1 detalla las dimensiones y categorías analizadas en este artículo:

TABLA 1
Dimensiones y categorías del estudio.

| Dimensiones | Categorías |
|---|---|
| Rol del discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario. | -Características del discente exitoso. |
| | -Rol del discente durante la clase. |
| Relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. | -Importancia otorgada a los objetivos. |
| | -Comunicación de los objetivos a los estudiantes. |
| | -Toma de decisión respecto a los contenidos. |
| | -Estructura de una clase- |
| | -Interacciones más frecuentes durante las clases. |
| | -Organización del aula. |
| | -Actividades utilizadas con mayor frecuencia. |
| | -Momentos exitosos durante las clases. |
| -Momentos menos durante las clases exitosos | |

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de los datos.

4.1. DIMENSIÓN I: Rol del discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario.

La presente dimensión indaga sobre el rol de los estudiantes durante la clase y las características que declaran reconocer como esenciales para que sus estudiantes aprendan. Las técnicas utilizadas para la recogida de estos datos son la entrevista semi-estructurada y el diario autobiográfico.

TABLA 2

Rol del discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

| Categorías | Subcategorías | Técnica de generación de datos |
|--|---|---|
| 1. Características del discente exitoso. | -Características cognitivas. -Características actitudinales. -Rendimiento académico previo. | -Entrevista semiestructurada. - Diario autobiográfico. |
| 2. Rol del discente durante la clase. | - Rol activo, autónomo y participativo. | -Entrevista semiestructurada. - Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

Al momento de que los informantes señalan las características de los discentes que influyen en su éxito durante el proceso de aprendizaje del idioma, se mencionan aspectos relacionados con actitudes de los estudiantes, tales como: la responsabilidad, el esfuerzo, la participación en clases, la constancia o la motivación, entre otras. La segunda mayor frecuencia de respuestas se refleja en el rendimiento académico que los estudiantes demuestran previamente y ciertos rasgos cognitivos como: la habilidad para tomar apuntes de calidad, la habilidad de escribir o leer comprensivamente o la habilidad innata para aprender idiomas. A continuación, los siguientes fragmentos reflejan parte del análisis anterior Elimina punto y coloca dos puntos

TABLA 3
Características del discente exitoso I.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|---|-----------------------------|
| 7 | “Yo creo que va de la mano lo cognitivo con lo actitudinal, porque aquellos alumnos que son más respetuosos, cumplidores, responsables, que preguntan y participan...van a conversar, les va mejor, p. 3.” | Entrevista semiestructurada |
| 12 | “Les va mejor a los alumnos que llegan del nivel socioeconómico medio hacia arriba...a los que tienen hábitos de estudio adquiridos, a esos les va mucho mejor, p. 5.” | Entrevista semiestructurada |
| 14 | “(Les va bien a) los que tienen una actitud positiva hacia participar. Los que no tienen vergüenza de equivocarse... de participar, sobretodo. Los que tienen autonomía, porque yo siempre trabajo para desarrollar esa parte, pero si uno está dispuesto a hacer las cosas por su cuenta, va a tener dificultades, p. 44.” | Entrevista semiestructurada |

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 1 muestra la frecuencia de respuestas de los informantes respecto de las características del discente exitoso.

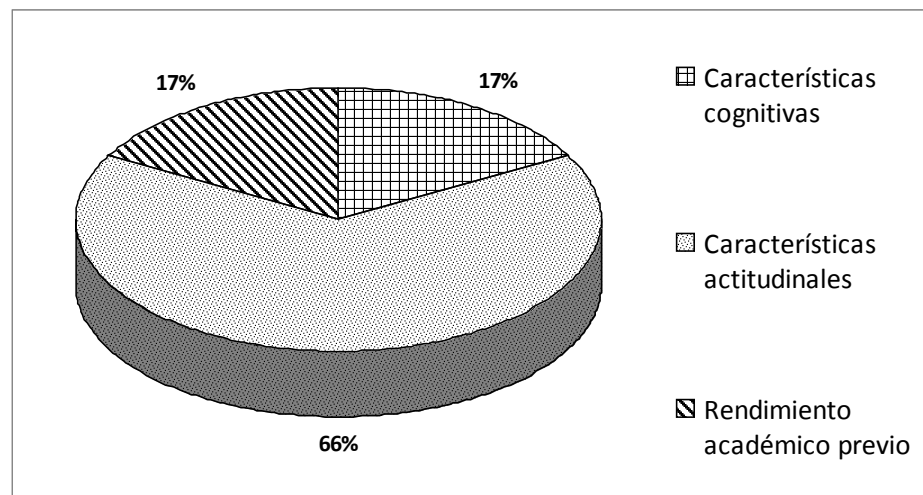


FIGURA 1
Características del discente exitoso II.

La siguiente categoría permite observar que la totalidad de los informantes declara que el rol del discente durante sus clases es activo, autónomo y participativo. Sin embargo, parece interesante mencionar que la información obtenida desde los diarios autobiográficos no concuerda con estas percepciones. En los diarios autobiográficos se aprecia una alta tendencia al control y protagonismo por parte de los profesores; además de un bajo nivel de participación activa por parte de los estudiantes.

TABLA 4
Rol del discente según los informantes.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|--|-----------------------------|
| 12 | “(Los estudiantes deben ser) muy participativos, muy activos. Que no sean tan pasivos; que hablen, que conversen, que sigan instrucciones, que trabajen mucho en grupos, que intercambien información, que hagan muchas preguntas, p. 56.” | Entrevista semiestructurada |
| 13 | “(Los estudiantes deben tener un) rol totalmente activo; participativo; que se relacionen con los alumnos para hacer trabajos grupales, pero rol pasivo nunca, jamás, p. 34.” | Entrevista semiestructurada |
| 5 | “Me he dado cuenta que los estudiantes no revisan el material de EVA (plataforma de aprendizaje virtual) de manera autónoma, esperan que lo explique en clases, p. 76.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

4.2. DIMENSIÓN II: Relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

La siguiente dimensión busca establecer la relación entre los distintos componentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Las técnicas utilizadas para conformar esta dimensión son la entrevista y el diario autobiográfico.

TABLA 5

Relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

| Categorías | Subcategorías | Técnica de generación de datos |
|---|--|---|
| 1. Importancia otorgada a los objetivos. | | -Entrevista semiestructurada |
| 2. Comunicación de los objetivos a los estudiantes. | - Frecuencia de comunicación de los objetivos. | -Entrevista semiestructurada - Diario autobiográfico |
| 3. Toma de decisión respecto a los contenidos. | - Basada en el grupo de estudiantes. - Basada en el programa de la asignatura. - Basada en la decisión personal. | -Entrevista semiestructurada - Diario autobiográfico |
| 4. Estructura de una clase. | | -Entrevista semiestructurada - Diario autobiográfico |
| 5. Interacciones más frecuentes durante las clases. | - Trabajo en grupo. - Trabajo entre el docente y el estudiante. - Trabajo entre estudiantes. | -Entrevista semiestructurada - Diario autobiográfico |
| 6. Organización del aula. | - En base a grupos pequeños. - En base a un semicírculo. - Depende de la actividad. - La misma organización. - En base a la elección de los estudiantes. | -Entrevista semiestructurada - Diario autobiográfico |

| | | |
|---|---|--|
| 7. Actividades utilizadas con mayor frecuencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Discusión y debates. - Situaciones de resolución de problemas. - Simulaciones. - Creación de una historia. - Dramatización. - Creación de encuestas. - Actividades de intercambio de información . - Puzzles. - Actividades de escritura. - Proyectos. - Detección de diferencias entre imágenes. - Actividades virtuales. | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestructurada - Diario autobiográfico |
| 8. Momentos exitosos durante las clases. | <ul style="list-style-type: none"> - Momentos relacionados con las actividades realizadas. - Momentos relacionados con las actitudes de los alumnos. - Momentos relacionados con las interacciones ocurridas en el aula. - Momentos relacionados con el ambiente de trabajo generado en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Diario autobiográfico |
| 9. Momentos menos exitosos durante las clases. | <ul style="list-style-type: none"> - Momentos relacionados con las actividades realizadas. - Momentos relacionados con las interacciones ocurridas. - Momentos relacionados con el manejo de tecnología. - Momentos relacionados con el cumplimiento de los objetivos. - Momentos relacionados con aspectos lingüísticos. - Momentos relacionados con las actitudes de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> - Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente categoría se indaga sobre la importancia otorgada, por parte de los informantes, a los objetivos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La totalidad de los informantes está de acuerdo en que es fundamental tener claro y planificado el objetivo de una clase; no obstante, la mitad de los docentes declara comunicarlos a sus estudiantes, sólo en algunas ocasiones, principalmente por causa de la escasez de tiempo o por olvido. Una minoría expresa que depende del tipo de clase debido a que, en ocasiones, es conveniente que los estudiantes deduzcan el objetivo. Los fragmentos a continuación aportan información más detallada al respecto:

TABLA 6

Comunicación de objetivos I.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|--|-----------------------------|
| 14 | "Yo creo que eso clarifica bastante la clase, pero a veces van sucediendo cosas que te hacen desviarte de ese objetivo, p. 22." | Entrevista semiestructurada |
| 1 | "A veces es interesante... uno puede reflexionar con respecto a los objetivos al final y descubrir cuáles eran los objetivos en vez de simplemente decir ya, para acá vamos, p. 89." | Entrevista semiestructurada |
| 13 | "Se les comunica a los alumnos que durante la clase van a aprender, a describir una ciudad usando los adjetivos que se presentan en power point, p. 31." | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 2 sintetiza las percepciones de los informantes respecto a los objetivos de aprendizaje.

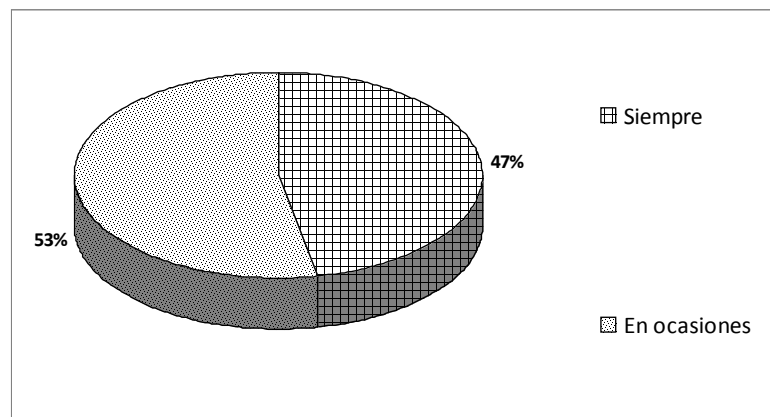


FIGURA 2

Comunicación de objetivos II.

Al ser consultados respecto a los parámetros que utilizan para decidir los contenidos didácticos que abordan, la mayoría señala que se guía por el programa de cada curso. Otro grupo de docentes especifica que es una decisión personal; mientras que, la tercera mayoría, indica que depende del grupo al que se enseña, de sus debilidades, necesidades o de su ritmo de aprendizaje, como se evidencia en los siguientes fragmentos.

TABLA 7

Toma de decisión respecto a los contenidos I.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|---|-----------------------------|
| 15 | “me rijo por un programa; me rijo por los objetivos generales; de lo que tengo que enseñar, ya sea lenguas a ciertos niveles; estrategias para lograr esos niveles; desarrollo de las habilidades en cierta forma; manejo de léxico, manejo gramatical, p. 44.” | Entrevista semiestructurada |
| 9 | “En base a un programa, hay un syllabus y también hay un libro que hay que seguir y en base a eso, voy viendo que me sirve, que no me sirve. Pero que estén los contenidos todos cubiertos porque eso se me pidió, es parte de mi trabajo, p. 77.” | Entrevista semiestructurada |
| 3 | “Para esta lección, que correspondía a la 3ra clase de la Unidad de ‘Fashion’, se comenzó la clase discutiendo algunas preguntas relacionadas con ‘Fashion and Clothes’, p. 33.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 3 sintetiza la toma de decisiones respecto a los contenidos didácticos.

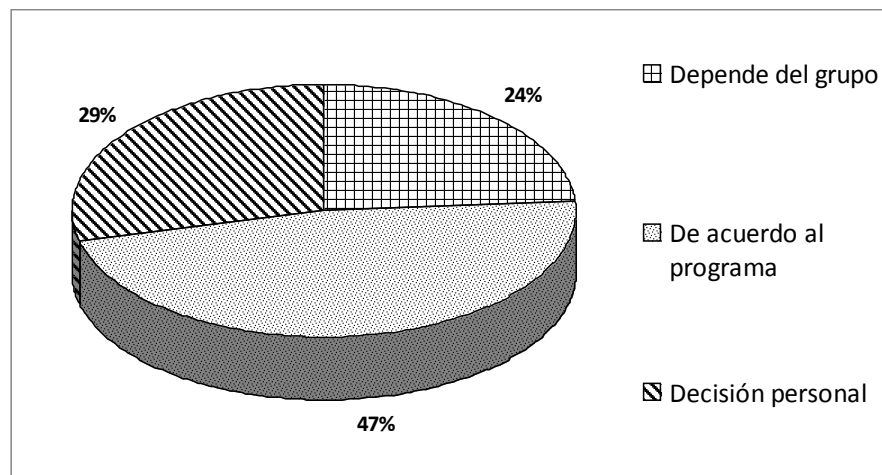


FIGURA 3

Toma de decisión respecto a los contenidos II.

La siguiente categoría emerge de las distintas fases en que se divide la clase que cada profesor imparte. La mayoría de los docentes reconoce tres etapas en sus clases. Al mismo tiempo se observa que, en una primera etapa, la estrategia más utilizada es la motivación hacia el tema. De esta forma, los profesores buscan despertar en los alumnos el interés por el tema que será presentado a continuación. Usualmente realizan lluvia de ideas o preguntas para obtener conceptos desde la experiencia de los estudiantes.

En la segunda etapa, la mayoría de los informantes opta por presentar el vocabulario o la estructura gramatical, a través de presentaciones power point o la escritura en el pizarrón.

Finalmente, en una tercera etapa, señalan practicar lo presentado anteriormente, con énfasis en el desarrollo de la expresión oral. A continuación se sintetizan las etapas en que se dividen las clases de los profesores informantes.

TABLA 8

Etapas de las clases realizadas por los informantes.

| Sujeto | 1° Etapa: Inicio | 2° Etapa: Desarrollo | 3° Etapa: Cierre |
|--------|--|--|--|
| 1 | Presentación del tema | Práctica individual de los estudiantes | Práctica individual de los estudiantes |
| 2 | Presentación del tema Comunicación del objetivo | Práctica individual de los estudiantes | Producción Reflexión de la clase |
| 3 | Motivación | Presentación del tema | Presentación del tema |
| 4 | Motivación a través de lluvia de ideas | Práctica escrita | Práctica oral grupal |
| 5 | Revisión de conceptos con presentación power point | Revisión de conceptos | Revisión de conceptos |
| 6 | Presentación del tema | Práctica individual de los estudiantes | Práctica individual de los estudiantes |
| 7 | Repaso de conceptos | Práctica grupal | Presentación del tema |
| 8 | Introducción al tema | Presentación del tema a través de una exposición | Presentación del tema |
| 9 | Revisión de conceptos | Revisión de tarea | Revisión de tarea |

| | | | |
|----|--|--|---|
| 10 | Motivación a través de la obtención de información desde los estudiantes | Presentación del tema | Práctica individual |
| 11 | Preparación para la tarea | Tarea basada en contenidos | Tarea basada en contenidos |
| 12 | Motivación a través de la obtención de información desde los estudiantes | Presentación del tema | Práctica oral y escrita |
| 13 | Motivación a través de la obtención de información desde los estudiantes | Presentación del tema | Práctica oral y escrita |
| 14 | Motivación a través de la obtención de información desde los estudiantes | Actividad de producción | Actividad de producción |
| 15 | Análisis gramatical de estructura presentada | Análisis gramatical de estructura presentada | Pregunta orientada a los estudiantes para reflexionar |

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las interacciones utilizadas con mayor frecuencia, los informantes señalan, principalmente, el trabajo en pares. Asimismo los profesores manifiestan trabajar una combinación de interacciones, dependiendo de las distintas etapas de la clase. La tercera mayoría de respuestas de los informantes manifiesta que la interacción más frecuente es docente-estudiantes. Finalmente, un grupo menor señala utilizar el trabajo en grupo. La principal causa de esta baja frecuencia es que los profesores consideran que los estudiantes tienden a distraerse y no realizan las actividades que se les asignan. En la tabla 9 se pueden encontrar algunos fragmentos que ilustran esta información.

TABLA 9
Interacciones más frecuentes durante las clases I.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|--|-----------------------------|
| 9 | “Yo creo que todas, porque les hago mucho trabajo en grupos, en pares e incluso tengo como bien delimitado a los estudiantes que son más avanzados, que saben más y ellos siempre tienen muy buena disposición para ayudar al resto, entonces los dejo de monitores, p. 19.” | Entrevista semiestructurada |
| 4 | “La interacción era en grupos pequeños, realizando tareas distintas y la interacción de los grupos con el profesor, p. 20.” | Diario autobiográfico |
| 1 | “Se divide el curso en grupos y se les asigna una forma de explicar o enseñar los 5 ‘phrasal verbs’. Las opciones son: mímica, dibujando, haciendo ejemplos, en una canción. Cada grupo trabajaba con los 5 ‘phrasal verbs’ en diferentes formas enseñadas, p. 39.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 4 sintetiza las interacciones más frecuentes que ocurren durante las clases.

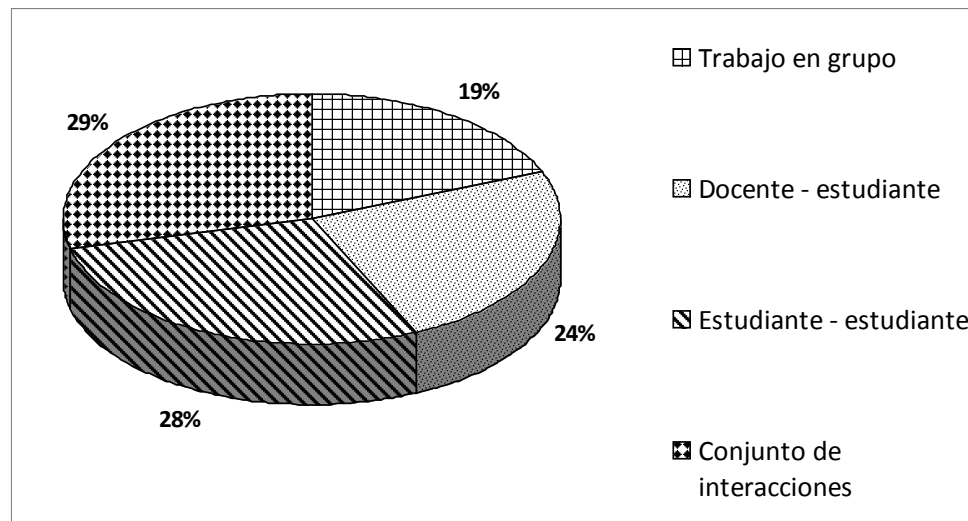


FIGURA 4
Interacciones más frecuentes durante las clases II.

En cuanto a la forma en que los docentes organizan el aula para trabajar con los estudiantes, la mayoría declara organizarla en semicírculo con el fin de fomentar la comunicación. La segunda mayoría prefiere la distribución en grupos pequeños, con la finalidad de dar la posibilidad a que todos participen activamente durante la clase; por otro lado, un grupo de informantes manifiesta trabajar siempre en la misma posición. Por último, se observan dos grupos. Uno de ellos manifiesta que organiza el aula de acuerdo a la actividad que va a realizar y el segundo que los estudiantes tienen la libertad de elegir la distribución. En la tabla 10, se ilustran algunos fragmentos que grafican lo expuesto.

TABLA 10
Organización del aula I.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|---|-----------------------------|
| 7 | “Dependiendo del, inmobiliario de la universidad trato que sea semi-círculo ya que lo ideal es que todos se vean de una vez en grupo, p. 58.” | Entrevista semiestructurada |
| 13 | “Se presenta un power point con personajes y ellos trabajan en grupos, utilizando verbos dados en el tiempo correspondiente, p. 67.” | Diario autobiográfico |
| 1 | “Se agrupó a los alumnos en pares, grupos y también se hizo trabajo individual, p. 49.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 5 sintetiza la forma en que los informantes organizan el aula.

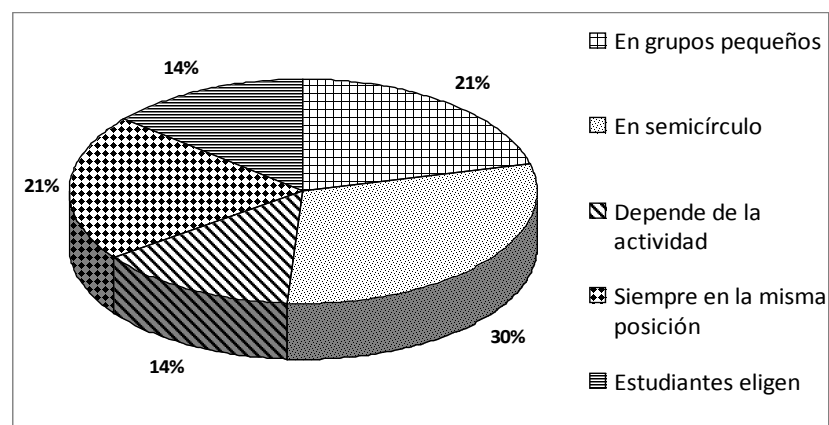


FIGURA 5
Organización del aula II.

Para indagar acerca de las actividades utilizadas con mayor frecuencia se presentó a los informantes un listado de 15 actividades de enseñanza. Las actividades que figuran como las más comunes son: la discusión, los debates y el trabajo con ilustraciones. Entre las menos usadas destacan la creación de historias o la realización de encuestas, entre otras.

Cabe destacar que los informantes concuerdan en señalar que las actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes resultan altamente exitosas, debido al significado que éstas tienen para ellos, según se observa en los siguientes extractos.

TABLA 11

Actividades utilizadas con mayor frecuencia I.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|---------------|--|-----------------------|
| 10 | “Lo que más los motiva son las actividades que están relacionadas con su propia experiencia de vida, p. 47.” | Diario autobiográfico |
| 5 | “Me gusta y es mi tendencia organizar clases con mucha discusión y mis estudiantes saben aquello y participan, p. 50”. | Diario autobiográfico |
| 3 | “Los alumnos responden bien principalmente a actividades relacionadas con temáticas que sean significativas para ellos, pero también depende de mi motivación y del tipo de actividades que trabaje con ellos, p. 99.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 6 ilustra las actividades utilizadas con mayor frecuencia por los docentes.

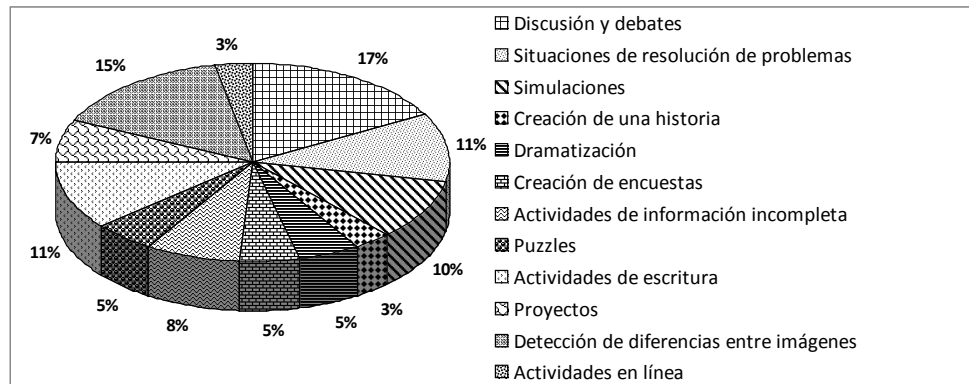


FIGURA 6
Actividades utilizadas con mayor frecuencia II.

La siguiente categoría surge del análisis de los diarios autobiográficos donde emergen momentos exitosos y menos exitosos experimentados durante las clases. La mayoría de los éxitos se relacionan con el logro de los objetivos propuestos y con la conexión afectiva que se produce con los estudiantes. A continuación se citan algunos de los fragmentos tomados desde los diarios que los informantes escribían diariamente.

TABLA 12
Momentos exitosos experimentados durante las clases.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|--------|--|-----------------------|
| 3 | “La actividad se desarrolló de acuerdo a lo planificado. Los alumnos se mostraron motivados con el tema y las imágenes, p. 22.” | Diario autobiográfico |
| 11 | “El nivel de interacción con el texto “The Red Tree” fue más de lo esperado, hubo respuestas profundamente personales a la experiencia del protagonista, p. 47.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los momentos menos exitosos, los profesores citan aquellos que implican baja participación de los estudiantes durante la clase. Esta situación se presenta principalmente en actividades ‘no evaluadas’, es decir, que no implican una calificación.

TABLA 13

Momentos menos exitosos experimentados durante las clases.

| Sujeto | Fragmento | Fuente |
|---------------|--|-----------------------|
| 6 | “Cuando las alumnas se limitan a mirar, escribir, pero no a hacer el componente oral, p. 34.” | Diario autobiográfico |
| 11 | “Hubo periodos de silencio absoluto que produjeron mucha frustración por parte mía e incomodidad por parte de los alumnos, p. 79.” | Diario autobiográfico |
| 4 | “Algunos simplemente no se comunicaron en inglés, p. 44.” | Diario autobiográfico |

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Discusión de los datos.

El docente es un individuo social complejo que posee un conjunto de conocimientos, concepciones y percepciones que forman parte de su entramado intelectual y que despliega en el aula, cuando se ve enfrentado a la toma de decisiones. Es su lado oculto, aquel, al que rara vez se tiene acceso, al menos que se haga en el contexto de una investigación como ésta. En este estudio, el docente declara hacer una serie de acciones pedagógicas, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el ámbito universitario. Se tiene acceso al conjunto de percepciones que el docente sostiene y que guían su actuación pedagógica. Estudios realizados en Reino Unido (Kember, 2001), Estados Unidos (Andrews, 2003) y Chile (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010), revelan que las percepciones y concepciones que un docente sostiene frecuentemente no se condicen con sus prácticas en el aula, puesto que el aula, objeto de estudio no abordado en este artículo, constituye un contexto comunicativo complejo y dinámico que enfrenta al docente a una serie de ‘tensiones’ con los estudiantes y los contenidos.

Las percepciones de los informantes de este estudio dan cuenta de un modelo didáctico ecléctico para la enseñanza y aprendizaje del inglés, que recoge aspectos de los modelos didácticos más tradicionales y de aquellos modelos más innovadores, como los de orientación comunicativa. En definitiva, el docente piensa y posiblemente actúa, según modelos que ponen su énfasis en el estudiante y modelos que ponen

el énfasis en su rol como docente y desde ahí conciben las distintas variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este punto necesariamente requiere centrar la atención en la reflexión y la calidad de las habilidades reflexivas de los docentes, es decir, como señala Schön (1991), existe una reflexión-sobre-la acción y otra en-la- acción. Queda en evidencia en este estudio, que es necesario potenciar las habilidades reflexivas de los docentes universitarios para que éstos se conviertan en sujetos que aprendan y desaprendan sistemáticamente. La sociedad de la información y la velocidad de la generación de nuevo conocimiento demandan que los docentes universitarios articulen o desarticulen, dependiendo del caso, su entramado intelectual de manera tal que éste favorezca los procesos de innovación pedagógica y no los obstaculicen.

5. Consideraciones finales.

No se puede dejar de mencionar que esta investigación es un estudio de caso, cuyos resultados son relevantes para el grupo de profesores de inglés analizados. Sin perjuicio de esto, y dado que las técnicas utilizadas permitieron un examen profundo y detallado de los datos arrojados, éstos podrían ser de utilidad para comprender las percepciones de grupos diferentes de profesores de inglés, puesto que éstos pertenecen a una comunidad profesional que tiene lineamientos y políticas educacionales similares desde el Ministerio de Educación, respecto de la formación inicial docente y la enseñanza y aprendizaje del inglés en Chile. En cuanto al rol del estudiante, la totalidad de los docentes declara que sus estudiantes asumen un rol activo, autónomo y participativo durante las clases. Además, señalan ciertos aspectos actitudinales de un discente exitoso, tales como: la responsabilidad, el esfuerzo y la autonomía. Esto demuestra que el estudiante tiene un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, en cuanto a su motivación y actitud frente a lo que están aprendiendo. Estudios en la Universidad de Helsinki (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, & Jyrhämä, 2000), agregan un tercer elemento al binomio enseñanza y aprendizaje, a saber, el 'estudio' que debe realizar el estudiante para que los procesos anteriores puedan tener éxito. Esto genera la siguiente triada: enseñanza-estudio-aprendizaje.

Todos los participantes reconocen la importancia de tener claridad respecto de los objetivos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; no obstante, sólo la mitad de ellos declara comunicarlos a los estudiantes, principalmente por la escasez de tiempo en el aula o porque no lo consideran relevante. Respecto a la elección de los contenidos que enseñan, los docentes se guían principalmente por el programa de cada curso, aunque la mayoría reconoce que luego lo adapta a las necesidades de su grupo de estudiantes. Las variables didácticas 'objetivos' y 'contenidos' se encuentran estrechamente vinculadas, puesto que cada una se necesita para que el estudiante comprenda por qué y qué está aprendiendo. Objetivos y contenidos claros entregan una mayor retroalimentación al estudiante respecto del proceso de enseñanza y permiten que el docente verifique al final del proceso si los objetivos efectivamente se están logrando.

La forma de organización del aula, preferida por los docentes, es en semicírculo, ya que esta distribución facilita la comunicación. Dentro del ámbito de las interacciones, los docentes señalan utilizar preferentemente el trabajo en pares o una combinación de interacciones, dependiendo de la actividad. El trabajo en grupo es menos frecuente, debido a que los docentes estiman que los estudiantes distraen su atención y tienden a perder el foco de estudio. Llama la atención que el trabajo en grupo aparezca disminuido en el discurso de los informantes, sobre todo si se piensa en el potencial que puede entregar el aprendizaje cooperativo al aprendizaje y a la interacción entre los estudiantes. Todas las metodologías didácticas comunicativas promueven el uso del método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, todos ellos estructurados en torno al rol que cumple cada estudiante al interior de un grupo de trabajo.

Al indagar acerca de las etapas de una clase, la mayoría de los docentes reconoce tres etapas: un primer momento de motivación, un segundo momento de presentación de los contenidos y un tercer momento de práctica de lo presentado, con énfasis en la habilidad lingüística de expresión oral. Entre las actividades más utilizadas figuran la discusión, los debates y el trabajo con ilustraciones. Cabe destacar que los docentes concuerdan en que las actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes resultan altamente exitosas. El hecho de que el docente tenga conciencia a nivel de discurso de las etapas de una clase, constituye una herramienta fundamental para intentar lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, puesto que permite el uso de un repertorio de estrategias pre-instruccionales, co-

instruccionales y post-instruccionales, que facilitan el almacenamiento, la activación y la transferencia de información.

Con respecto a los materiales o recursos más utilizados, se mencionan las TICs y el material escrito, como hojas de trabajo o guías de aprendizaje. Por otro lado, gran parte de los participantes declaran utilizar los textos guía, en donde lo primordial, según su opinión, es que contengan una secuencia y objetivos claros. La mayoría de los informantes clave declara utilizar la tecnología frecuentemente durante sus clases, entre las preferidas figuran: las presentaciones Power Point, las webquests, los softwares educativos, la Wiki, el uso de plataformas de aprendizaje y el uso de Internet. Tanto los recursos como los materiales didácticos son medios que deben ser entendidos como facilitadores del aprendizaje, que requieren ser usados de manera crítica por el docente, según su objetivo, contenido y los diferentes estilos de aprendizaje al interior del aula.

En síntesis, las percepciones de los informantes constituyen un tipo de conocimiento práctico que se ha ido desarrollando a través del tiempo y que se deriva de las lecturas teóricas de los informantes, sus interacciones con sus pares y estudiantes, del contexto social donde se desempeñan y de la práctica cotidiana de realizar docencia. Este conocimiento práctico interactúa con el conocimiento que el docente tiene de la disciplina, de la pedagogía y de la pedagogía del contenido específico. Este entramado intelectual de los docentes, configurado por los tres tipos de conocimiento profesional y el conocimiento práctico debería estar asociado a la dimensión reflexiva que se debe promover entre los docentes. La reflexión como instancia de toma de conciencia, toma de decisiones, intervención y análisis crítico favorece las habilidades de gestión de aula del docente, puesto que lo habilita para comprender y analizar su desempeño sistemáticamente. Lo central de la reflexión es crear un docente crítico de sus procesos de programación y actuación didáctica. El desarrollo de la habilidad reflexiva es un componente clave en la formación inicial y continua de los docentes, puesto que los puede convertir verdaderamente en agentes de cambio.

REFERENCIAS.

- Albert, M.J. (2007) *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.
- Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*, Madrid: McGraw Hill.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. London: Sage Publications.
- Dean-Brown, J, y Rodgers. T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, C., Martínez, T., Roa, I. & Sanhueza M. (2010). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. *Folios de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica nacional de Colombia*. 31(1), 69-80.
- 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. & Rosales, S., (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Herzog, T. (1996). *Research methods in the social sciences*. New York: Harper Collins.
- Kane, R.; Sanretto 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 (2),177-228.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- 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.
- Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 7, 29-47.
- Levin B., He Y. (January/February 2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*. 59(1), 55-68.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Merriam, Sh. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintor, M. & Vizcarro, C. (2005) Cómo aprenden los profesores, un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*,16(2), 623-644.
- 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.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schön, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Sevillano, ML, Pascual, MA. & Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar la enseñanza*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Shaughnessy, J, Zechmeister, E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.