

**EL DISCURSO LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICO DE  
DOCENTES DE INGLÉS DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA  
Y ESTUDIANTES- PROFESORES, ACERCA DE SU  
DIMENSIÓN COGNITIVA**

*Linguistic-Pedagogical Teaching Discourse of Basic and High  
School*

*In-Service English Teachers About their Cognitive Dimension*

*Claudio Díaz Larenas*<sup>1</sup>

*María Inés Solar Rodríguez*<sup>2</sup>

*Patricia Martínez Ilabaca*<sup>3</sup>

*María Gabriela Sanhueza Jara*<sup>4</sup>

*Inés Roa Ghiselini*<sup>5</sup>

**Abstract**

*This qualitative case study of descriptive and interpretative characterist, approaches the cognitive dimension of 30 participants: 10 primary English teachers, 10 in-service primary English teachers and 10 in-service teachers.*

*The linguistic- teaching conceptions of the participants are found by applying a semi-structured interview, a Likert- tipe questio and biographical reports. These conceptions are shown in their discourses in relation to teaching and leraning English at municipal schools in the 8<sup>th</sup> region.*

**Key words:** *Cognition - English - conceptions - teachers - students.*

---

<sup>1</sup> Dr. en Educación. Universidad de Concepción. E-mail: [claudiodia@udec.cl](mailto:claudiodia@udec.cl)

<sup>2</sup> Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad de Concepción. E-mail: [marsolar@udec.cl](mailto:marsolar@udec.cl)

<sup>3</sup> Mg. en Educación Superior Mención Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de la Santísima Concepción. E-mail: [pmartine@ucsc.cl](mailto:pmartine@ucsc.cl)

<sup>4</sup> Mg. en Ciencias de la Educación. Universidad de Concepción. E-mail: [gabrielasanhueza@ucsc.cl](mailto:gabrielasanhueza@ucsc.cl)

<sup>5</sup> Mg. en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. E-mail: [iroa@ucsc.cl](mailto:iroa@ucsc.cl)

## **Resumen**

Este estudio de casos cualitativo de naturaleza descriptiva-interpretativa aborda la dimensión cognitiva de 30 informantes: 10 estudiantes-profesores de pedagogía en inglés, 10 profesores de inglés de enseñanza básica y 10 profesores de inglés de enseñanza media.

Mediante una entrevista semi-estructurada, un cuestionario tipo Likert y diarios autobiográficos se descubren las concepciones lingüístico-pedagógicas que los informantes evidencian en sus discursos, respecto de la enseñanza y aprendizaje del inglés en establecimientos municipalizados de la octava región.

**Palabras clave:** Cognición - inglés - concepciones - profesores - estudiantes.

## **Introducción**

El discurso de cualquier individuo está mediado por redes complejas de pensamientos, ideas, percepciones, creencias, conocimientos, que conforman la dimensión cognitiva del sujeto. Esta dimensión impacta, influye y determina el desempeño áulico de los docentes y conduce sus comportamientos y decisiones frente a la complejidad del aula. Este fenómeno ha sido poco explorado, a pesar de que el mundo cognitivo de los docentes de lenguas puede aportar significativamente a la comprensión de sus actuaciones áulicas, sus decisiones y su aproximación al cambio y a la innovación, procesos que los invaden por todas partes. Este estudio tiene como objetivo abordar esta dimensión cognitiva desde una comprensión más profunda y detallada de los discursos de los informantes, respecto a lo que significa enseñar y aprender inglés, en establecimientos municipalizados en Chile.

## **Objetivo de la investigación**

Identificar las concepciones lingüístico-pedagógicas de 30 informantes: un grupo de profesores de inglés de primaria, un grupo de profesores de inglés de secundaria y un grupo de estudiantes-profesores, a partir de lo que declaran en sus discursos respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés, en establecimientos educacionales municipalizados.

## **Marco teórico**

La cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que ellos acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia pedagógica y profesional como una entidad única, personal y propia (Burns & Richards, 2009; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002). El mundo cognitivo de los docentes 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 en el aula bajo determinadas circunstancias. Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de los docentes. Los docentes son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos, y creencias. Estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés & Echeverri, 2001; Borg, 2003; Freeman, 2002; Senior, 2006). De hecho, al inicio de un programa de formación docente, los estudiantes pueden tener concepciones, pensamientos y creencias pedagógicas inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los docentes es central para comprender sus concepciones respecto al acto didáctico (Andrews, 2003; Freeman, 2002; Hashweh, 2005; Maclellan & Soden, 2003). Cada estudiante de pedagogía y cada educador conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica, de manera diferente y única.

Existen numerosas definiciones del término cognición docente (Johnson, 2008; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002; Sanjurjo, 2002). Todas ellas coinciden en tres ideas centrales: (A) existe una relación entre los conceptos de conocimiento y creencia, (B) dichas creencias y conocimientos promueven la acción y la actuación, y (C) se observa una línea continua que va desde las creencias descriptivas hasta las más evaluativas. No obstante, la gran mayoría de la literatura teórica y empírica concluye que, puesto que, conocimientos y creencias son procesos cognitivos altamente complejos y no observables mayoritariamente, no contribuye a la investigación intentar delimitarlos taxativamente como constructos separados (Borg, 2003; Burns & Richards, 2009; Goodson & Numan, 2002; Palmer & Christison, 2007; Perafán, 2005).

## **Metodología de investigación**

### **Diseño investigativo**

Este estudio se inscribe en un diseño investigativo no experimental de tipo transeccional exploratorio, es decir, se tiene como objetivo conocer las concepciones 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 de tipo Interpretativo (Dean-Brown, & Rodgers, 2002; Herzog, 1996; Merriam, 1998).

### **Sujetos informantes**

Los sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística. En palabras de Corbetta (2007), se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características específicas. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado (Roberts, 2002; Sandín, 2003). Las características específicas son:

- A. Diez informantes profesores de inglés del nivel básico, que enseñan inglés a niños y niñas entre 10 y 13 años que cursan la asignatura de inglés con una frecuencia de dos horas semanales en establecimientos educacionales públicos en la octava región de Chile.
- B. Diez informantes profesores de inglés del nivel medio, que enseñan inglés a adolescentes entre 14 y 18 años que cursan la asignatura de inglés con una frecuencia de dos horas semanales en establecimientos educacionales públicos en la octava región de Chile.
- C. Diez informantes estudiantes-profesores de una carrera de Pedagogía en Inglés que realizan su práctica profesional final, en establecimientos educacionales públicos en la octava región de Chile.

La participación y la cantidad de informantes responden a la disponibilidad y voluntad de ellos para formar parte de esta investigación.

## **Supuestos del estudio**

- Aunque de naturaleza compleja, el estudio de la dimensión cognitiva del docente es una tarea inevitable que puede influir en la innovación áulica.
- La exploración de la dimensión cognitiva del docente es una fuente valiosa de información que puede retroalimentar los programas de formación inicial docente y de perfeccionamiento académico.

## **Instrumentos**

Para identificar las concepciones pedagógicas de los informantes, se utilizó un cuestionario tipo escala Likert que fue diseñado en base 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, 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, en desacuerdo, neutral, desacuerdo y completamente de acuerdo (Corbetta, 2007; Sevillano, Pascual, & Bartolomé, 2007).

Otro de los instrumentos utilizados para la recogida de los datos fue una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus concepciones lingüístico-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.

Un tercer instrumento estuvo 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 (Wittrock, 1997).

## **Procedimiento de análisis de los datos**

En el análisis de los datos de la entrevista semi-estructurada y los diarios autobiográficos, las declaraciones formuladas por los informantes se agruparon en dimensiones, categorías y subcategorías, después de la realización de un análisis de contenido semántico de los datos recogidos que consideró las siguientes etapas: la reducción de los datos, la organización de los datos, el diseño de redes conceptuales y las interpretaciones consiguientes (Martínez, 2001; Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007). Para analizar los datos del cuestionario, se realizó un análisis de frecuencia y porcentual de las respuestas de los informantes agrupadas en los tres grandes modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del inglés: (1) Gramática-traducción, centrado en la traducción de textos literarios, (2) Audiolingual, contextualizado en la repetición correcta de patrones lingüísticos y (3) Comunicativo, centrado en la expresión de significado y la comunicación del mensaje (Albert, 2007; Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010).

## **Análisis y discusión de los datos**

Para este artículo se presentarán los análisis en forma de dimensiones, categorías y subcategorías para cada uno de los grupos informantes. Se han considerado como significativas sólo aquellas declaraciones con frecuencias sobre seis (6).

*Dimensión 1: Hitos académico-profesionales de los informantes*

### **Categorías:**

- (1.1) Prácticas pedagógicas progresivas de los estudiantes-profesores.
- (1.2) Cursos de perfeccionamiento de los docentes de enseñanza media.
- (1.3) Iniciación temprana de la etapa laboral de docentes de enseñanza básica

### ***Categoría 1.1: Prácticas pedagógicas progresivas de los estudiantes-profesores***

Del total de diez informantes de este grupo, ocho de ellos indicaron que una etapa clave en su formación como profesor en la universidad fueron las prácticas

pedagógicas tempranas progresivas que realizaron en los diferentes establecimientos educacionales de la octava región. Estas prácticas pedagógicas constituyeron una fuente importante de aprendizaje para los informantes, como se indica a continuación:

*“(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...Obtuve la confianza necesaria para innovar y desarrollar mis capacidades en el aula”.*

### ***Categoría 1.2: Cursos de perfeccionamiento de los docentes de enseñanza media.***

Siete de los docentes de enseñanza media señalaron que una etapa clave en su formación como profesor, son los cursos de perfeccionamiento, puesto que el deseo de mejorar sus formas de enseñanza los ha motivado a conocer nuevas metodologías didácticas y evaluativas y a compartir sus experiencias con sus colegas, esto es:

*“Importante es perfeccionarse, conocer nuevas metodologías y nutrirse de automotivación. Generalmente asisto a perfeccionamientos, más que nada para practicar el idioma o compartir experiencias con mis colegas que trabajan en las mismas condiciones que yo”.*

### ***Categoría 1.3: Iniciación temprana de la etapa laboral de docentes de enseñanza básica***

Un total de seis informantes señalan como importante, el inicio de su etapa laboral como docentes, lo que les permitió iniciarse en la pedagogía, como se refleja a continuación:

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

## **Dimensión 2: El proceso didáctico para los informantes**

### **Categorías:**

- (2.1) La enseñanza y aprendizaje del inglés
- (2.2) El docente y su rol
- (2.3) El discente y su rol
- (2.4) Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades
- (2.5) Modelo didáctico predominante en los discursos de los informantes

Por cada categoría, se considerarán las siguientes subcategorías: (A) Informantes estudiantes-profesores, (B) Informantes profesores de enseñanza media e (C) Informantes profesores de enseñanza básica.

### ***Categoría 2.1: La enseñanza y aprendizaje del inglés***

#### ***Sub-categoría: Informantes estudiantes-profesores***

Con respecto a las concepciones 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 la Tabla N° 1.

**Tabla N° 1**  
**Declaraciones de los Estudiantes-Profesores Respecto de la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés**

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

#### ***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza media***

En relación con las concepciones de los profesores respecto del aprendizaje del inglés, la enseñanza de habilidades y de sistemas lingüísticos y el programa de inglés del Ministerio, los docentes formularon las declaraciones que se presentan en la Tabla N° 2.

**Tabla N° 2**  
**Declaraciones de los Profesores de Enseñanza Media Acerca de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés**

La enseñanza y aprendizaje del inglés debería iniciarse en la etapa preescolar.	10
La enseñanza y aprendizaje del inglés debería abordarse desde una perspectiva de habilidades integradas en la enseñanza secundaria.	10
El idioma inglés es menos complejo que otros idiomas.	7

***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza básica***

Para estos informantes, las concepciones pedagógicas acerca del aprendizaje del idioma, la enseñanza de habilidades y sistemas lingüísticos y el programa de inglés del Ministerio de Educación chileno, los informantes destacaron las declaraciones que se presentan en la Tabla N° 3.

**Tabla N° 3**  
**Declaraciones de los Profesores de Enseñanza Básica Acerca de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés**

La enseñanza y aprendizaje del inglés debería iniciarse en la etapa preescolar.	10
La expresión oral debería ser desarrollada con más énfasis en la enseñanza primaria.	9
El énfasis en el vocabulario debería darse con mayor frecuencia en la enseñanza de los sistemas y habilidades lingüísticas del idioma inglés.	7
El desarrollo de las habilidades lingüísticas debería ser integrado en la enseñanza primaria.	7
En la enseñanza primaria se debería dar énfasis al desarrollo de la gramática.	6

***Categoría 2.2: El docente y su rol***

***Sub-categoría: Informantes estudiantes-profesores***

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 Tabla N° 4.

**Tabla N° 4**  
**Declaraciones de los Estudiantes- Profesores Respecto del Docente y su Rol**

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

En definitiva, 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 entregando orientación a los estudiantes en relación con las estrategias necesarias para la comunicación.

***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza media***

Las declaraciones de los profesores con respecto a su rol, a las funciones que adoptan en el aula, a sus características como profesionales de la educación y a los factores que influyen en la enseñanza del idioma se observan en la Tabla N° 5.

**Tabla N° 5**  
**Declaraciones de los Profesores de Enseñanza Media Acerca del Docente y su Rol**

Los profesores deberían ser evaluados durante su carrera.	1
La forma de esta evaluación debería cambiar y no ser cómo lo es hoy en día.	9
El aspecto más reconfortante de ser profesor es lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.	9
La entrega de instrucciones es una de las funciones realizadas con más frecuencia en el aula.	9
La corrección de errores y la retroalimentación positiva son funciones realizadas con frecuencia en el aula.	7
El rol más importante del profesor de inglés es el de facilitador.	7
El tipo de perfeccionamiento que necesitan los profesores de inglés es en el idioma.	6
La característica principal de un buen docente de inglés es el dominio del idioma.	6

**Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza básica**

Las declaraciones de los informantes con respecto a su rol, a las funciones que adoptan en el aula, a sus características como profesionales de la educación y a los factores que influyen en su enseñanza se observan en la Tabla N° 6, a continuación.

**Tabla N° 6****Declaraciones de los Profesores de Enseñanza Básica Acerca del Docente y su Rol**

El monitoreo es la función que realizo con más frecuencia en el aula.	10
Los profesores deberían ser evaluados durante su carrera.	9
El alto grado de vulnerabilidad y riesgo social existentes en los estudiantes de primaria influyen en la enseñanza en el aula.	9
La entrega de instrucciones y retroalimentación positiva son algunas de las funciones que realizo con más frecuencia en el aula.	9
El aspecto más reconfortante de ser profesor de primaria es lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes.	9
El rol más importante del profesor de inglés de primaria es el de facilitador de los aprendizajes.	7
La corrección de errores, la demostración de las actividades y la formulación de preguntas son funciones que realizo con más frecuencia en el aula.	7

En definitiva, en la categoría rol del docente, los informantes se muestran unánimemente de acuerdo con el enunciado que representa al Modelo Didáctico Comunicativo, esto es: *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.*

**Categoría 2.3: El discente y su rol****Sub-categoría: Informantes estudiantes-profesores**

Las concepciones pedagógicas de los informantes en relación con el aprendizaje y el rol de sus estudiantes destacan que el rol del discente debería ser activo, interesado y motivado en aprender. Para los informantes, el rol principal del estudiante es ser un negociador, un sujeto que se comunica en la lengua extranjera e interactúa, es decir, entrega y recibe información en contextos comunicativos diversos.

***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza media***

Las declaraciones de los profesores respecto al aprendizaje en términos del rol del discente coinciden con las de los estudiantes- profesores respecto a que el estudiante debe tener un rol activo y no reactivo.

***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza básica***

La declaración de los informantes en relación al aprendizaje en términos del rol del discente de primaria y las estrategias de aprendizaje establece que los estudiantes más exitosos en clases de inglés son aquellos que adoptan un rol activo y participativo.

Para los tres grupos de informantes, el rol principal del estudiante es su carácter de negociador y participante activo en la comunicación, lo que se demuestra en el 100% de nivel de acuerdo que ellos otorgan al siguiente enunciado: *El rol principal del estudiante de básica 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.*

***Categoría 2.4: Relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades******Sub-categoría: Informantes estudiantes-profesores***

Respecto de los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades, los sujetos informantes formularon las siguientes declaraciones. (Ver Tabla N°7).

**Tabla N° 7**  
**Declaraciones de los Estudiantes-Profesores Respecto de los Objetivos, Contenidos, Métodos y Actividades**

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 estructura de su última clase tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre. (Presentación-Práctica-Producción)	6
Las interacciones profesor – estudiante ocurren en mi aula.	6
No realizo modificaciones con el mobiliario del aula en mis clases.	6

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.

***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza media***

En torno a los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades los profesores de enseñanza secundaria formularon las siguientes declaraciones. (Ver Tabla N° 8).

**Tabla N° 8**  
**Declaraciones de los Profesores de Enseñanza Media Acerca de la Relación entre Objetivos, Contenidos, Métodos y Actividades**

La comunicación de los objetivos es importante.	10
Organizo los contenidos de enseñanza según los planes y programas y libros del Ministerio.	10
La estructura de su última clase tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre.	10
Los objetivos de enseñanza son útiles.	9
Todo tipo de interacciones ocurren en el aula.	7

**Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza básica**

Respecto de los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades, los informantes formularon las siguientes declaraciones: (ver Tabla N° 9).

**Tabla N° 9**  
**Declaraciones de los Profesores de Enseñanza Básica Acerca de los Objetivos, Contenidos, Métodos y Actividades**

Comunico los objetivos de mis clases a mis estudiantes.	9
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son las simulaciones y los juegos de roles.	9
Organizo los contenidos de enseñanza, según los planes y programas y libros del Ministerio de Educación.	8
La estructura de mi última clase tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre.	8
Todo tipo de interacciones ocurren en mi aula.	7
Prefiero ordenar el mobiliario del aula en filas.	7
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son de intercambio y transferencia de información.	7
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son de resolución de problemas.	7
Las actividades que utilizo con más frecuencia en mis clases son de coherencia textual.	6

En el análisis de la categoría relacionada con los objetivos de la enseñanza del inglés, los tres grupos de informantes se mostraron de acuerdo en un 100% con el enunciado correspondiente al modelo didáctico Comunicativo que señala: *El objetivo de aprender el idioma inglés es desarrollar una competencia comunicativa que permita a los estudiantes usar la lengua de manera apropiada, según el contexto lingüístico.* En la categoría relacionada con los contenidos didácticos, nuevamente el enunciado que representa al modelo didáctico Comunicativo, a saber: *Los contenidos de enseñanza deben incluir funciones y nociones comunicativas, estructuras gramaticales, léxicas, y funciones sociales graduadas, según las necesidades de los estudiantes,* muestra un 100% de acuerdo. Para la totalidad de los informantes las actividades de enseñanza deben reflejar situaciones de la vida real e involucrar a los estudiantes en procesos de interacción que reflejen intercambio de información y negociación de significados. Igualmente, la totalidad de los informantes muestra acuerdo con la inclusión de materiales auténticos, ya sean

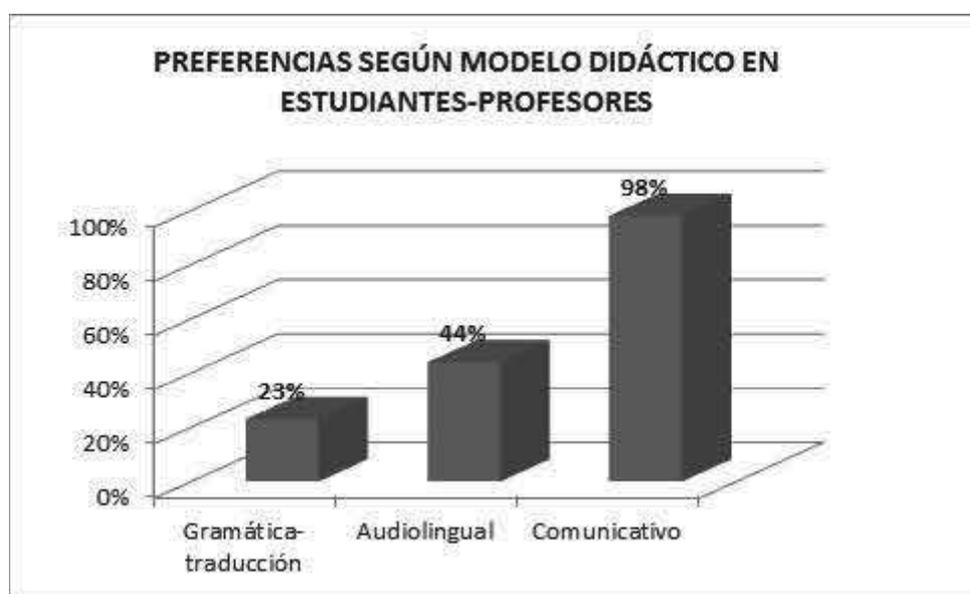
escritos, orales o audiovisuales, que tienen por objeto promover la comunicación en situaciones de la vida real.

### ***Categoría 2.5: Modelo didáctico predominante en los discursos***

#### ***Sub-categoría: Informantes estudiantes-profesores***

En el análisis de las respuestas entregadas por los diez estudiantes se pudo apreciar que éstos se mostraron 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 Audiolingual y con el 23% de aquellas que representan al modelo didáctico Gramática- traducción (ver Gráfico N° 1). Esto evidenciaría un modelo didáctico ecléctico al momento de enseñar el idioma en el aula.

**Gráfico N° 1**  
**Porcentajes Globales por Cada Modelo Didáctico**



***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza media***

En el Gráfico N° 2 se muestran las preferencias de los profesores de educación secundaria en relación con cada uno de los modelos didácticos: Gramática-traducción, Audiolingual y Comunicativo. El gráfico que corresponde al modelo didáctico de Gramática-traducción obtuvo un 19% de aprobación considerando los 9 enunciados presentados en este instrumento. Por otra parte, el modelo Audiolingual muestra un 48% de las preferencias en los 9 enunciados presentados. Finalmente el modelo Comunicativo muestra la mayoría de las preferencias con un 97% en los 9 enunciados presentados. El modelo predominante dentro de los profesores de educación media, es el modelo comunicativo siendo éste, con el que los informantes declaran tener un mayor grado de acuerdo.

**Gráfico N° 2**  
**Cogniciones Acerca del Modelo Didáctico Predominante**

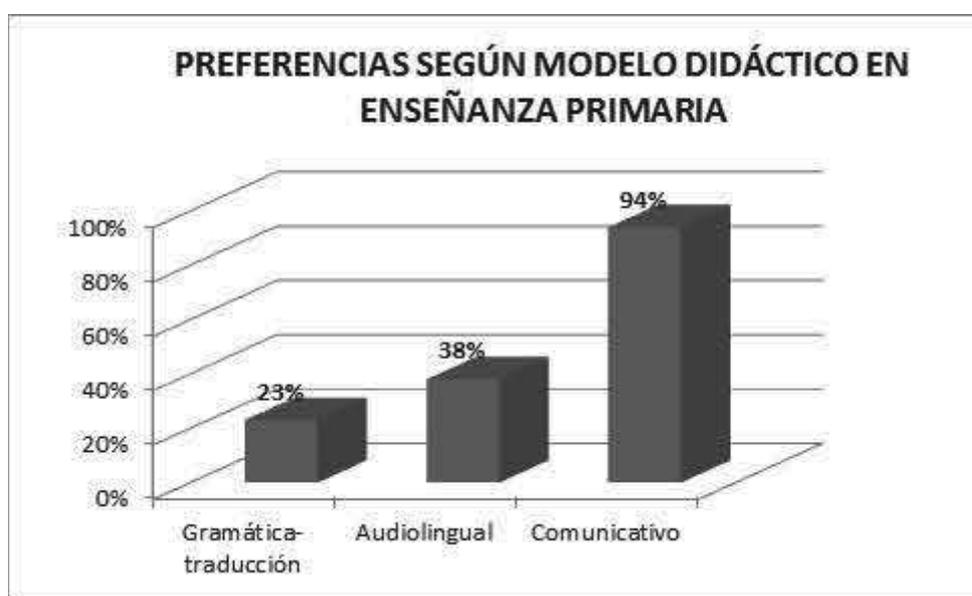
***Sub-categoría: Informantes profesores de enseñanza básica***

En el análisis de los cuestionarios de los diez informantes, se puede observar el grado de preferencia que ellos muestran en relación con cada uno de los modelos didácticos presentados en esta investigación, a saber, Audiolingual, Gramática-

traducción y Comunicativo. Según se puede apreciar en el gráfico 3, los informantes estuvieron en un 94% de acuerdo con los enunciados del modelo didáctico Comunicativo, que enfatiza la interacción y la negociación del mensaje entre los hablantes, por sobre la enseñanza de las estructuras sintácticas, fonológicas o léxicas de la lengua. El grado de aceptación hacia el modelo didáctico Audiolingual se muestra con un 38% de preferencia, lo que da cuenta del uso de la repetición y memorización de patrones lingüísticos que puedan ayudar a los educandos a desarrollar la habilidad de comprensión auditiva y expresión oral, sin desmedro de la correcta pronunciación de la lengua. Finalmente, se aprecia una preferencia de 23% hacia el modelo didáctico de Gramática-traducción, utilizado aún por los informantes cuando solicitan a sus estudiantes la traducción de textos.

**Gráfico N° 3**

**Modelo Didáctico Predominante en los Discursos de los Profesores de Enseñanza Básica**



## Consideraciones finales

El discurso de los informantes y sus concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés en establecimientos municipalizados, se encuentran engranados y arraigados fuertemente con sus prácticas áulicas; sin embargo, en los informantes se evidencia que existen diferentes niveles de comprensión respecto al proceso didáctico; esta varía según la experiencia pedagógica y profesional. Es significativo evidenciar que este mundo interior cognitivo de los informantes es una ventana a sus creencias lingüístico-pedagógicas que favorecen la innovación áulica y a aquellas que la obstaculizan. La dimensión cognitiva de los informantes da cuenta de lo que ellos creen, conocen, piensan y hacen. Asimismo, esta dimensión cognitiva de los informantes está constituida por un tipo de conocimiento práctico-pedagógico, que no está lo suficientemente documentado en la literatura actual y que forma parte del desarrollo personal, profesional y social de los educadores.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, M. J. (2007) *La investigación educativa. Claves teóricas*, Madrid: Mc GrawHill
- 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.
- BURNS, A.; RICHARDS, J. (2009) *The Cambridge guide to second language teacher education*, Cambridge.
- 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.
- CRESWELL, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. London: Sage Publications.
- DEAN-BROWN, J. & RODGERS, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- DÍAZ, C.; MARTÍNEZ, P.; ROA, I. & SANHUEZA, M.. "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico".

*Revista Polis*. Vol. 9 N 25, 2010.

DÍAZ, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Magisterio.

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.

GOODSON, I.; 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.

HERZOG, T.. (1996). *Research methods in the social sciences*. New York: Harper Collins.

JOHNSON, K. (2008). *Aprender y enseñar Lenguas extranjeras. Una introducción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

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.

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

MARTÍNEZ, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: HomoSapiens

MERRIAN, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

PALMER, A. & CHRISTISON, M.A. (2007). *Seeking the Heart of teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.

PERAFAN, G.. (2005) *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Mesa RedondaMagisterio.

ROBERTS, B. (2002). *Biographical research*, Philadelphia: Open University Press

SANDIN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Santa Fe.

SENIOR, R. (2006). *The experience of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

SEVILLANO, M. L., PASCUAL, M. & BARTOLOMÉ, D. (2007) *Investigar para innovar*

*la enseñanza*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.

SHAUGHNESSY, J.; ZECHMEISTER, E. & ZECHMESISTER, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

WITTROCK, M.. (1997). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.

Artículo Recibido: 07 de Junio de 2011

Artículo Aprobado: 05 de Julio de 2011