

# 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

A snapshot of a group of English teachers' conceptions about English teaching and learning in Chilean public education

**Claudio Díaz L.<sup>1</sup>**  
**Patricia Martínez I.<sup>2</sup>**  
**Iris Roa G.<sup>3</sup>**  
**María Gabriela Sanhueza J.<sup>4</sup>**

---

## Resumen

Este artículo analiza las cogniciones pedagógicas de diez profesores de inglés del sistema educacional público de Chile que se desempeñan en el nivel de enseñanza secundaria. Se identifican las cogniciones pedagógicas de los docentes respecto a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber: fundamentos teóricos del inglés, rol del docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, actividades, metodología, recursos y materiales didácticos y evaluación del aprendizaje. Este estudio cualitativo utiliza como instrumentos una entrevista semi-estructurada y un cuestionario tipo Likert para obtener los datos de los informantes. Los resultados revelan que los informantes muestran en sus discursos una fuerte orientación hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, centrado en un modelo didáctico ecléctico de la lengua.

Este artículo forma parte del proyecto gubernamental FONIDE 09, 2008, del Ministerio de Educación de Chile denominado "*Los procesos de cognición y actuación docente como ejes articuladores del saber pedagógico y su impacto en el diseño de un modelo de práctica pedagógica reflexiva para la formación inicial docente: un estudio en algunos establecimientos municipalizados de la octava región*".

---

## Palabras claves:

Cogniciones, docentes, práctica pedagógica, estudiantes, inglés.

---

Artículo recibido el 2 de febrero de 2010 y aprobado el 30 de abril de 2010.

- 1 Investigador responsable proyecto FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. [cdiaz@ucsc.cl](mailto:cdiaz@ucsc.cl)
- 2 Co-investigadora FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. [pmartine@ucsc.cl](mailto:pmartine@ucsc.cl)
- 3 Co-investigadora FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. [iroa@ucsc.cl](mailto:iroa@ucsc.cl)
- 4 Co-investigadora FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. [gabrielasanhueza@ucsc.cl](mailto:gabrielasanhueza@ucsc.cl)

## Abstract

This paper analyzes the pedagogical conceptions of a group of ten English teachers from the Chilean State educational sector, who work in secondary education. The following didactic components of English teaching and learning process are identified: English theoretical foundations, teacher's role, role of students, teaching objectives, contents, methodology, activities, teaching resources and materials, and learning assessment. This qualitative study uses a semi-structured interview and a Likert survey to collect the data. The results show all respondents hold a strong orientation towards an eclectic didactic model. Also, this paper is part of the research project funded by the Ministry of Education FONIDE 09, 2008, entitled "Los procesos de cognición y actuación docente como ejes articuladores del saber pedagógico y su impacto en el diseño de un modelo de práctica pedagógica reflexiva para la formación inicial docente: un estudio en algunos establecimientos municipalizados de la octava región".

## Key words:

Conceptions, teachers, teaching practice, students, English.

## I. Introducción

Cada aula es un escenario en el que interactúan una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje del inglés un acto complejo. Los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto. Sin embargo, un acercamiento a la comprensión de dicha complejidad, se puede lograr al abordar los discursos docentes acerca de la interpretación de la multitud de variables que ocurren en el fenómeno de la transposición didáctica. La idea de explorar el fenómeno didáctico desde los discursos de los docentes se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste y la posibilidad de comprender el entramado de teorías personales que sostiene su praxis pedagógica. De hecho, las teorías personales de los docentes puede entregar un abanico de perspectivas acerca de los procesos de reforma, re-estructuración y re-conceptualización pedagógica (Freeman, 2002, Goodson & Numan, 2002 y Maclellan & Soden,

2003). Si las teorías personales o las concepciones pedagógicas de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio o reformas. Además, si los docentes no son considerados en las nuevas iniciativas pedagógicas, su centralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede constituir un obstáculo para la esencia de las reformas educativas (Bucci, 2002, p.34; Mae, 2004, p.78; Sanjurjo, 2002, p.23).

Este artículo constituye, como su título lo indica, una primera fotografía de las cogniciones pedagógicas de los informantes respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación secundaria en establecimientos educacionales públicos en Chile.

## II. Marco teórico

### 2.1. La didáctica del inglés como lengua extranjera

En la línea de la didáctica del inglés existe un marco teórico que permite la observación de la multitud de variables didácticas que intervienen en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Aquí se pueden distinguir cuatro bloques de elementos, según Suso y Fernández, (2001) y Scrivener, (2005): (a) aquellos que se refieren a los contenidos lingüísticos; (b) aquellos que afectan a comportamientos humanos: las acciones por las cuales un docente planifica, enseña, evalúa, se relaciona con un grupo de estudiantes. Tales comportamientos responden a voluntades e intenciones y son por ello más difíciles de objetivar, de comprender y sobre todo de reproducir; (c) aquellos que atañen a los procesos mentales: las operaciones que ocurren en el cerebro a la hora de aprender la lengua inglesa y (d) aquellos factores externos que constituyen las condiciones en las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender una lengua extranjera. Éstas marcan decisivamente los procesos y reflexiones de la didáctica de la lengua extranjera, a saber: la situación formal o informal de la enseñanza, la edad y/o intereses de los estudiantes, los horarios (intensivo, extensivo), y los recursos e instrumentos con los que se cuenta.

Proponer una descripción de las variables didácticas no es una tarea fácil, puesto que ellas, en tanto fenómenos sociales, se encuentran sometidas a las

fluctuaciones históricas y a las intencionalidades humanas (Zanting, Verloop & Vermut, 2003). Este carácter abierto en permanente construcción, de su naturaleza, dificulta la apreciación de la esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La siguiente tabla presenta una comparación de las funciones que desempeñan las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, según tres modelos didácticos, a saber: Gramática-traducción, Audio-lingual o Comunicativo.

Tabla 1: Modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

| <b>Variables didácticas</b> | <b>Modelo Gramática-traducción</b>  | <b>Modelo Audio-lingual</b>   | <b>Modelo Comunicativo</b>   |
|-----------------------------|---|---|--|
| Teoría de la lengua         | Es un sistema de reglas observables en textos escritos.                                     | Es un sistema de estructuras ordenadas jerárquicamente.   | Es un sistema para la expresión del significado, la interacción y la comunicación.   |
| Teoría del aprendizaje      | Se aprende mediante un proceso deductivo y consciente de desarrollo de la capacidad mental. | Se aprende mediante la formación de hábitos lingüísticos.   | Se aprende mediante una comunicación real y con tareas significativas que usen un lenguaje significativo para el estudiante. |
| Objetivos                   | Describe gramaticalmente la lengua.   | Dominar las estructuras fonológicas, sintácticas y léxicas de la lengua.                            | Reflejar las necesidades de los estudiantes e incluir habilidades lingüísticas, temas y tareas.                              |
| Contenidos                  | Contenidos gramaticales normativos y listas de vocablos.                                    | Contenidos fonológicos, morfológicos y sintácticos graduados.                                       | Estructuras, funciones, nociones, temas y tareas, según las necesidades comunicativas de los estudiantes.                    |
| Actividades                 | Traducción directa e inversa de textos literarios.  | Diálogos y patrones de memorización y repetición.   | Intercambio de información, negociación de significado e interacción.  |
| Rol del estudiante          | Sujetos que memorizan y analizan contenidos para mejorar su capacidad mental.               | Sujetos que pueden ser dirigidos mediante técnicas que les permitan producir respuestas correctas.  | Sujetos que negocian e interactúan en el acto comunicativo.  |
| Rol del docente             | Enseña gramática de manera explícita y provee oportunidades para practicarla.               | Dirige y orienta el aprendizaje.  | Facilita la comunicación y analiza necesidades.  |
| Rol de los materiales       | Centrados en la descripción gramatical de la lengua.  | Centrados en el docente como por ejemplo: cintas de audición, imágenes y el laboratorio de idiomas. | Centrados en el estudiante; promueven el uso de la lengua; materiales auténticos y centrados en tareas.                      |

### 2.1. Los procesos de cognición de los docentes

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 y Echeverri, 2001, p. 222; Borg, 2003, pp. 81-109 y Freeman, 2002, pp. 1-13). De hecho, al inicio de un programa de formación docente, los estudiantes pueden tener concepciones inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los docentes es central para comprender sus concepciones (Andrews, 2003, pp. 351-370; Freeman, 2002, pp. 1-13; Hashweh, 2005, pp. 273-292 y Maclellan & Soden, 2003, pp. 110-

120). Cada estudiante de Pedagogía conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que ello/as acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia (Burns & Richards, 2009; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002). Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error, y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

Para efectos de esta investigación, se definirá el concepto de cogniciones como aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas,

intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Las personas utilizan sus cogniciones para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones (Savignon, 2002; Sendan & Roberts, 1998; Scovel, 2001). Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Las cogniciones están compuestas por conjuntos, más o menos, integrados y conjuntos consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (González, et al., 2001, p. 39; Kane, et al., 2002; Stephens, et al., 2000, pp. 532-565 y Tillema, 1998, pp. 217-228).

### **III. Metodología de investigación**

#### **3.1. Objetivo de la investigación**

-Identificar las cogniciones pedagógicas de un grupo de profesores de inglés de secundaria de establecimientos educacionales públicos, a partir de su discurso.

#### **3.2. Diseño investigativo**

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

#### **3.3. Sujetos informantes**

Los diez informantes participantes de estudio corresponden a profesores de inglés del nivel secundario que se desempeñan en establecimientos educacionales públicos en la octava región de Chile. La participación y la cantidad de diez informantes responden a la disponibilidad y voluntad de ello/as

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

#### **3.4. Instrumento**

Para identificar las cogniciones pedagógicas de los informantes se utilizó un cuestionario tipo escala Likert. El cuestionario fue diseñado en base a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber (Corbetta, 2007, p.219): fundamentos teóricos del inglés, rol del docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, metodología didáctica, actividades, recursos y materiales y evaluación del aprendizaje. Se diseñaron 40 afirmaciones con cinco alternativas de respuesta cada una con sus respectivas puntuaciones, éstas son: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), neutral (3), desacuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).

Otra de las técnicas utilizada para la recogida de los datos fue una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes con el fin de develar sus cogniciones pedagógicas respecto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la educación secundaria. La entrevista contaba con treinta y un preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: (1) principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés, (2) el rol del docente en el proceso didáctico, (3) el rol del discente en el proceso didáctico, (4) la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico, (5) el contexto y los recursos didácticos y (6) la evaluación de los aprendizajes.

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

### 3.5. Técnica y procedimiento de análisis de los datos

Para analizar los datos del cuestionario, se realizó un análisis porcentual de las respuestas de los informantes agrupadas en los tres grandes modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del inglés presentados en el marco teórico de este artículo: (1) Gramática-Traducción, (2) Audio-Lingual y (3) Comunicativo (Albert, 2007, p.108).

En el análisis de los datos de la entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, se utilizó el procedimiento de frecuencia de respuestas de cuatro o más para ser aceptada en

los análisis. Las declaraciones formuladas por los informantes se agruparon en dimensiones, categorías y subcategorías, después de la realización del análisis de contenido de los datos recogidos.

### IV. Análisis de los datos

El siguiente análisis entrega una radiografía de las cogniciones pedagógicas de los profesores de inglés de enseñanza secundaria de la octava región, puesto que combina los datos arrojados por la entrevista semi-estructurada y el cuestionario. Los datos han sido agrupados de la siguiente forma (ver tabla 2):

Tabla 2: Dimensiones, categorías y subcategorías del grupo de profesores de enseñanza secundaria

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

#### Dimensión 1: Formación académica y profesional de los docentes.

##### Categoría 1: Etapas claves en la formación como profesor.

##### Subcategoría 1.1.1: Ingreso a la red de profesores de inglés.

Del total de diez informantes de enseñanza secundaria, tres de ellos indicaron que una etapa clave en la formación como profesor es el ingreso a la red de profesores de inglés, que promueve el Ministerio de Educación chileno a través de su programa “El Inglés Abre Puertas”, puesto que esto los impactó significativamente en su desempeño como docente.

Estas redes de profesores estimulan el intercambio de experiencias pedagógicas y profesionales de los profesores de inglés. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes reflejan este punto:

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

[El] ingreso a la Red de profesores de Inglés de Concepción [es] muy importante y clave, [porque es] mi deseo de mejorar mi desempeño profesional.

**Subcategoría 1.1.2: Cursos de perfeccionamiento para los docentes**

Del total de diez informantes de enseñanza secundaria, siete de ellos señalaron que una etapa clave en la 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 y a compartir sus experiencias con sus colegas. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes reflejan este punto:

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

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

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

Con respecto a las cogniciones de los profesores en relación al 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 siguiente tabla:

Tabla 3: Cogniciones acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el nivel secundario

| Declaraciones   | Frecuencia |
|---|------------|
| 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          |
| Debería desarrollarse la habilidad de escritura.  | 5          |
| Los textos de inglés del Ministerio deberían contextualizarse a la realidad chilena.  | 5          |
| Debería desarrollarse la habilidad de audición.   | 4          |
| Debería desarrollarse la habilidad oral.  | 4          |

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

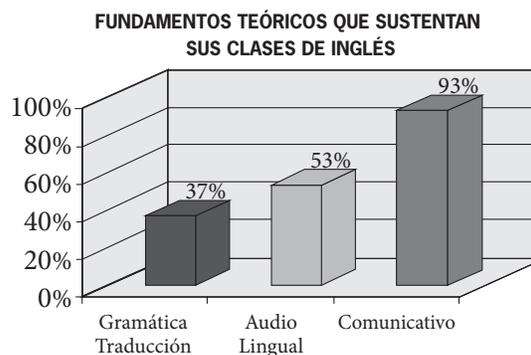
“El lenguaje es un sistema para la expresión de significados y posee un potencial funcional y comunicativo.

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

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

La adhesión al modelo comunicativo por parte de los informantes se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 4: Cogniciones acerca de los fundamentos teóricos que sustentan sus clases de inglés.



**Dimensión 3: El docente y su rol**

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

Tabla 5: Cogniciones acerca del docente y su rol

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

**Dimensión 4: El discente y su rol**

Las declaraciones de creencias de los profesores respecto al aprendizaje en términos del rol del discente, se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 6: Cogniciones acerca del discente y su rol

| Declaraciones  | Frecuencia |
|--|------------|
| El rol del discente debería ser activo, interesado y motivado en aprender. | 10         |

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

En torno a los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y las actividades los profesores de enseñanza secundaria formularon las siguientes declaraciones:

Tabla 7: Cogniciones acerca de la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades

| Declaraciones  | Frecuencia |
|--|------------|
| La comunicación de los objetivos es importante.  | 10         |
| Organizo los contenidos de enseñanza según los planes y programas y libros del Ministerio.       | 10         |
| La estructura de su última clase tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre.                      | 10         |
| Los objetivos de enseñanza son útiles.   | 9          |
| Conozco el objetivo de mi última clase.  | 8          |
| Todas las interacciones ocurren en el aula.  | 7          |
| En términos de la organización del aula, ésta depende de la actividad a realizar.                | 5          |
| Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'simulations' y 'role plays'. | 5          |
| Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'information gap activities'. | 5          |

Continúa

|   |   |
|---|---|
| Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'jigsaws' y 'puzzles'.                 | 5 |
| Las actividades que utilizo con mayor frecuencia en mis clases son 'board games' y 'concentration games'. | 5 |
| No realizo modificaciones con el mobiliario del aula en mis clases.                                       | 4 |
| La actividad que utilizo con mayor frecuencia en mis clases es 'projects'.                                | 4 |
| La actividad que utilizo con mayor frecuencia es 'picture sentence sequence'.                             | 4 |

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

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

Tabla 8: Cogniciones acerca de los recursos y materiales didácticos

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

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

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

Tabla 9: Cogniciones acerca del rol de la evaluación

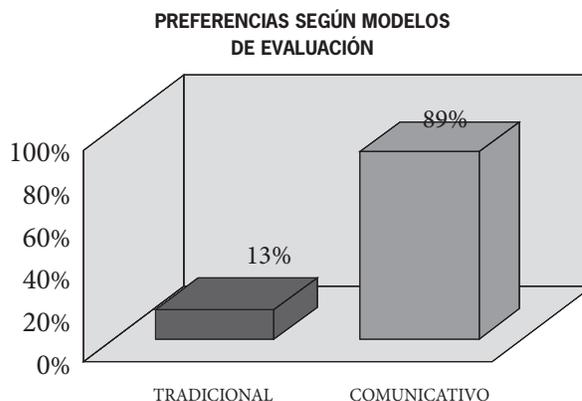
| Declaraciones             | Frecuencia |
|---------------------------|------------|
| Utilizo pruebas escritas. | 10         |

Continúa

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

La tabla 10 muestra las preferencias en cuanto a los modelos de evaluación de los profesores de educación secundaria en relación con los 13 enunciados del cuestionario. El modelo de evaluación tradicional obtuvo un 13 % de las preferencias considerando los 6 enunciados presentes en este instrumento. Mientras que el modelo de evaluación comunicativo obtuvo la mayor aceptación entre los profesores participantes considerando los 7 enunciados presentados, con 89% de las preferencias.

Tabla 10: Cogniciones acerca del modelo de evaluación



**Dimensión 8: Formas de enseñanza**

**Categoría 8.1: Metáforas de la enseñanza**

Del total de diez informantes de enseñanza secundaria, dos de ellos señalaron que la película "Dangerous Minds" refleja su forma de enseñar y también sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, puesto que han debido desarrollar es-

trategias de aprendizaje más atractivas para atraer a los estudiantes socialmente más vulnerables, de la misma forma como ocurre en la película ya mencionada. A continuación los siguientes fragmentos de las respuestas de los docentes reflejan este punto:

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

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

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

Tabla 11: Cogniciones acerca de las metáforas de la enseñanza

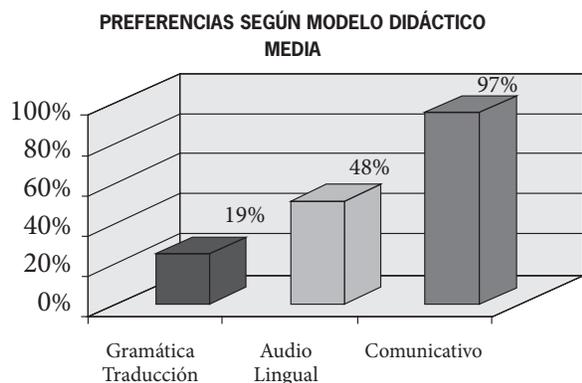
| Informantes | Nombre de la película o libro                               | Metáfora  |
|-------------|---|---|
| Sujeto 1    | Libro “La buena tierra” de Pearl Buck                       | “La buena tierra” enseña a sobrepasar los obstáculos que pone la vida y a aceptar lo nuestro (familia, trabajo,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

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

En la tabla 12 se muestran las preferencias de los profesores de educación secundaria en relación con cada uno de los modelos didácticos: Gramática-traducción, Audio-lingual 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 Audio-Lingual muestra un 48% de las preferencias en los 9 enunciados presentados. Finalmente el modelo Comunicativo muestra la mayoría de las preferencias con un 97% en los 9 enunciados presentados. El modelo predominante dentro de los profesores de educación media es el modelo comunicativo, siendo éste, con el que los informantes declaran tener un mayor grado de acuerdo.

Tabla 12: Cogniciones acerca del modelo didáctico predominante



## V. Conclusiones

Uno de los principales aportes de esta investigación se condice con una de las características claves de la investigación cualitativa: la posibilidad de realizar un análisis profundo y exhaustivo de las cogniciones de los docentes participantes en este estudio, respecto de las variables didácticas fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la realidad de los establecimientos educacionales públicos de Chile.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no es una tarea fácil para los informantes, particularmente, cuando la variable contextual áulica e institucional y la realidad socio-económica de los estudiantes se convierten en agentes mediadores y a veces obstaculizadores del aprendizaje del idioma. Resultó revelador en esta investigación, por ejemplo, la referencia al componente socio-afectivo del proceso didáctico cuando los informantes escribieron sus metáforas. Este grupo de informantes realiza en sus cogniciones

las habilidades que los docentes de inglés deben tener para superar la adversidad, lidiar con la precariedad e inhibir la agresividad de los estudiantes en el contexto de la enseñanza pública. Esto lleva a relevar el carácter contextual que el perfeccionamiento docente debe tener y la importancia de considerar las opiniones de los docentes al momento de establecer sus propias necesidades de perfeccionamiento desde las esferas gubernamentales. En otras palabras, el perfeccionamiento docente podría perfectamente contar con un componente estandarizado definido verticalmente, pero a su vez debe dar espacio a las necesidades específicas, propias de cada contexto socio-educativo.

Este estudio también ratifica el carácter ecléctico de los modelos didácticos utilizados por los informantes. Se evidencia en este grupo una orientación comunicativa de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la educación secundaria en el sistema público, es decir, desde sus propios discursos, los informantes privilegian el intercambio y la negociación de información en el acto comunicativo. Cabe aquí preguntarse si ocurrirá lo mismo al interior del aula, sin duda, un nuevo e interesante objeto de estudio para el futuro.

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

## VI. Bibliografía

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill: Madrid.
- Andres, G., Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. (2003). "Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol. 9, pp. 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*, vol.36, pp. 81-109.
- Bucci, P. (2002). "Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: from the perspective of five elementary teachers". Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto.
- Burns, A., Richards, J. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill: Madrid.
- 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*, vol.35, pp.1-13.
- González, S., Río, E., Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Goodson, I., Numan, U. (2002). "Teacher's life worlds, agency and policy contexts". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol. 8, pp.269-277.
- Hashweh, M. (2005). "Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol.11, pp.273-292.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics". *Review of Educational Research*, vol.72, pp.177-228.
- Macellan, E., Soden, R. (2003). "Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory". *Scottish Educational Review*, vol.35, pp.110-120.
- Mae, P. (2004). "Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers". Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- 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*, vol.26, pp.205-221.
- Kennedy, M. (2002). "Knowledge and teaching". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol.8, pp.355-370.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Editorial Homosapiens.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting communicative language teaching. Contexts and concerns in teacher education*. New Haven and London: Yale University Press.
- Scovelt, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Sendan, F. & Roberts, J. (1998). "Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol.4, pp.229-244.
- Stephens, D., Boldt, G., Clark, C., Gaffney, J., Shelton, J., Story, J., Weinzierl, J. (2000). "Learning (about learning) from four teachers". *Research in the Teaching of English*, vol.34, pp.532-541.
- Suso, J., Fernández, M. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Tillema, H. (1998). "Stability and change in student teachers' beliefs about teaching". *Teachers and thinking: theory and Practice*, vol.4, pp.217-228.
- Zantong, A., Verloop, N., Vermut, J. (2003). "How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge?". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol.9, pp.197-212.