

UNA APROXIMACIÓN AL MODELO DIDÁCTICO DE ESTUDIANTES PRACTICANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS¹

AN OVERVIEW OF EFL TEACHER CANDIDATES' TEACHING MODELS

Dr. Claudio Heraldo DÍAZ LARENAS²

Mg. Teresa Patricia MARTÍNEZ ILABACA³

Mg. Iris Norma ROA GHISELINI⁴

Mg. María Gabriela SANHUEZA JARA⁵

Dirección postal del autor: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile

Fecha de finalización del trabajo: mayo de 2009

Fecha de recepción por la revista: junio de 2009

Fecha de aceptación: octubre de 2009

C.D.U.: 37.011.3-052

BIBLID [ISSN: 0214-0484. *Rev. Educ. Univ. Gr.* (2009). Vol. 22:1, págs. 27-43].

RESUMEN

Este artículo identifica los modelos didácticos del inglés que subyacen en el discurso de diez estudiantes universitarios que se encuentran realizando su práctica profesional como requisito de finalización para la obtención de su título de profesor de inglés. Estos estudiantes respondieron un cuestionario tipo Likert que se estructura en torno a cuarenta enunciados relacionados con las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Las respuestas de los estudiantes permitieron identificar los modelos didácticos del inglés que subyacen en su actual etapa de formación profesional y comprender que sus discursos muestran una fuerte orientación hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en un modelo comunicativo de la lengua.

1. Este artículo forma parte del proyecto FONIDE 09, 2008, del Ministerio de Educación 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".

2. Investigador responsable proyecto FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. cdiaz@ucsc.cl

3. Co-investigadora FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. pmartine@ucsc.cl

4. Co-investigadora FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. iroa@ucsc.cl

5. Co-investigadora FONIDE 09, 2008. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. gabrielasanhueza@ucsc.cl

*Palabras clave:**Modelos didácticos, práctica pedagógica, estudiantes, inglés.***ABSTRACT**

This paper identifies the EFL teaching and learning models underlying a group of ten student-teachers' discourse who are doing their teaching internship in different schools in Concepción, Chile. These students are about to obtain their degree as High School teachers of English. They were given a Likert-like survey that contained forty statements related to the didactic components of the English teaching and learning process. Student-teachers' responses allowed the identification of the teaching and learning models underlying the respondents' discourse. All respondents showed a strong communicative teaching orientation that favors the development of communication and the negotiation of meaning over the study of language structures.

*Key words:**Teaching models, 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 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. La actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende al entrar al 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 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.

A la fecha, es muy poco lo que se conoce en torno a los modelos didácticos de los estudiantes que estudian Pedagogía en Chile. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. El conocimiento de

los modelos didácticos que subyacen en los discursos de los estudiantes universitarios nos permitirá, de esta manera, reflexionar respecto de la formación teórica y, especialmente, práctica de los programas de formación inicial docente.

Este artículo constituye, como su título lo indica, una primera aproximación a los modelos didácticos de un grupo de diez estudiantes que se forman para desempeñarse como futuros profesores de inglés en el sistema educacional chileno. Se recogieron los datos con un cuestionario tipo Likert, como una primera medida para aproximarse a los modelos didácticos de dichos estudiantes, en el contexto de una investigación mayor que apunta a conocer los procesos de cognición y actuación docente como ejes articuladores del saber pedagógico. Este estudio entiende los procesos de reforma educacional como instancias que implican mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. “Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de teoría personales y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci, 2002:34; Mae, 2004:78; Sanjurjo, 2002:23). Al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo conciben la enseñanza.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. La Didáctica del inglés como lengua extranjera

La Didáctica de la enseñanza y aprendizaje del inglés ha estado afectada en su desarrollo histórico, fundamentalmente por las corrientes conductistas y estructuralistas provenientes de la Psicología y la Lingüística respectivamente. Por un lado, el Estructuralismo consideraba la forma lingüística, en sus inicios comprendida como forma gramatical, como categoría rectora para la organización del currículum y las clases en función de enseñar, esencialmente, el sistema de patrones gramaticales y sus respectivas reglas lingüísticas. Por su parte, el Conductismo concebía la interacción lingüística como un proceso mecánico de estímulo-respuesta sin hacer uso y desarrollo de la conciencia, reducía la comprensión y la práctica de la comunicación a prácticas y repeticiones estereotipadas de la lengua alejadas de su significado contextual y fin comunicativo. De esta forma, la comunicación, tanto oral como escrita, se centraba en el uso de estructuras gramaticalmente correctas, poniendo en un segundo plano el contenido o significado de la expresión comunicativa.

La Didáctica Comunicativa del Inglés surgió en oposición a la Didáctica Conductista y Estructural. La Didáctica Comunicativa centra su atención en la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación como un acto creativo, consciente, espontáneo, que se produce entre dos o más sujetos activos, donde la forma lingüística y el significado forman una unidad dialéctica indisoluble.

La categoría rectora es la función comunicativa, es decir, la manifestación de las necesidades lingüísticas de los sujetos interactuantes para emitir opiniones, solicitar y/o proporcionar información, invitar a alguien, etc. Las funciones comunicativas determinan la forma lingüística a utilizar y no viceversa. Tanto la organización curricular como las actividades didácticas deben seguir la estrategia función-forma lingüística, partiendo de la primera y sin obviar la segunda, aunque no de una manera absoluta y rígida. Bajo esta concepción didáctica la lengua opera, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con propósitos comunicativos bien definidos.

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 & Fernández, 2001 y Scrivener, 2005:

- aquellos que se refieren a los contenidos lingüísticos;
- 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;
- aquellos que atañen a los procesos psíquicos o mentales: las operaciones que ocurren en el cerebro a la hora de aprender la lengua inglesa y
- 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.

2.2. Modelos de enseñanza y aprendizaje del inglés

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera ha sufrido múltiples variaciones a lo largo del tiempo. Tal vez uno de los factores influyentes en estos cambios que han tomado lugar hasta no hace mucho, es que muy pocos docentes poseen un real sentido histórico de su profesión, esto no les permite conocer las múltiples opciones metodológicas que existen a su disposición (Richards & Lockhart, 1998; Tillema, 1998). Anteriormente al siglo XX existían dos orientaciones principales en cuanto a la enseñanza de idiomas:

- instruir a los estudiantes para utilizar una lengua e
- instruir a los estudiantes para analizar una lengua.

A comienzos del siglo XIX, el estudio de la gramática es adoptado en todas las escuelas y universidades europeas. Aparece entonces el modelo Gramática-Traducción, que no tan solo buscaba enseñar Latín, sino todas las lenguas modernas. A principios de 1940, cuando se hizo imperativa la enseñanza de lenguas a estudiantes extranjeros con la Segunda Guerra Mundial, nace el modelo Audiolingual. Este modelo enfatizaba la buena pronunciación y se hacía un gran esfuerzo en prevenir errores por parte de los estudiantes. Se utilizaba la mímica, la memorización y los diálogos para lograr un aprendizaje efectivo. El docente debía ser hábil principalmente en las estructuras gramaticales y léxicas, ya que todo el material y las actividades de enseñanza eran controladas cuidadosamente (Burns and Richards, 2009).

Posteriormente, surgen planteamientos más cognitivos del idioma, el aprendizaje de una lengua es visto como un proceso de construcción y desarrollo de funciones comunicativas y no como una instancia de formación de hábitos. Cada estudiante además es parte responsable de su auto-aprendizaje. El rol de la gramática está en función del acto comunicativo. El vocabulario adquiere gran importancia y los errores son vistos como inevitables y contribuyen al aprendizaje. Así a comienzos de los ochenta, los lingüistas afirman que la lengua es ante todo un sistema de comunicación (Kennedy, 2002; Savignon, 2002). Así surge el modelo Comunicativo. El objetivo de un curso de inglés, bajo este modelo, es lograr la habilidad de comunicarse en la lengua meta. El trabajo grupal de los estudiantes es importante debido a que posibilita la transferencia e intercambio de la información entre los participantes. Generalmente, se crean distintos contextos socio-comunicativos, en los que los estudiantes desarrollan la lengua meta. El docente debe ser un hablante fluido y su función es facilitar la comunicación más que corregir errores.

El aporte fundamental del modelo Comunicativo es ofrecer a los estudiantes una práctica del idioma que los conduzca directamente a implicarse en intercambios comunicativos de diversa índole. A partir de este supuesto, lo que realmente interesa en el aula de lengua extranjera es la actuación directa del estudiante mediante la lengua meta y el logro de diversas funciones comunicativas (Kember, 2001; Montijano, 2001).

En definitiva, el conocimiento de todos estos modelos permite tomar decisiones pedagógicas y saber que a pesar de ser planteamientos distintos, no tienen que ser incompatibles (Roberts, 2002; Scovel, 2001). Sin embargo, antes de adoptar un modelo se debe tener en cuenta las necesidades del estudiante, su actitud y estilo de aprendizaje, el por qué enseñar, el número de clases obligatorias, las actividades y textos que se han de utilizar, y cómo han de ser evaluados los estudiantes. Con toda esta información el docente está en condiciones de seleccionar los métodos para desarrollar y diseñar un curso (Sendan & Roberts, 1998).

La siguiente tabla presenta una comparación de las funciones que desempeñan las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, según sea el modelo didáctico en cuestión, a saber: Gramática-traducción, Audiolingual o Comunicativo.

TABLA 1
COMPARACIÓN DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS

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

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. *Objetivo de la investigación*

— Identificar los modelos didácticos que sustentan un grupo de estudiantes de Pedagogía en Inglés participantes de este estudio, a partir de su discurso.

3.2. *Diseño investigativo*

Este estudio se inscribe en un diseño no experimental de tipo transeccional exploratorio, es decir, se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables (Albert, 2007:93). 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 y será el preámbulo para otros diseños futuro.

3.3. *Sujetos informantes*

Los diez informantes participantes de estudio corresponden a estudiantes de tres universidades distintas de la octava región. Seis informantes pertenecen a una universidad privada del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), tres de ellos son de una universidad privada no perteneciente al CRUCH y uno de ellos proviene de otra universidad privada del CRUCH. 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 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 los modelos didácticos de los estudiantes de quinto año de tres carreras de Pedagogía en Inglés de la octava región se utilizó un cuestionario tipo escala Likert. El cuestionario fue diseñado en base a las variables didácticas del proceso de enseñanza 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 (1), en desacuerdo (2), neutral (3), desacuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).

La construcción del cuestionario constó de cuatro fases, según Corbetta (2007:219):

- 1.—formulación de las preguntas,
- 2.—aplicación de las preguntas a una muestra de sujetos,
- 3.—selección de las preguntas y determinación del grado de coherencia de la escala, y
- 4.—control de la validez y la unidimensionalidad de la escala.

El cuestionario fue validado por juicios de expertos y piloteado con dos estudiantes para garantizar la confiabilidad del instrumento.

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

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

- el porcentaje global de cada uno de los modelos didácticos en el total de informantes,
- el porcentaje de cada uno de los modelos didácticos separados por universidad,
- los enunciados más representativos por modelo según los informantes.

Cabe recordar al lector que el cuestionario Likert es una escala aditiva, lo que significa que las puntuaciones se suman para producir una puntuación de actitud del individuo en algún punto del continuo del nivel de acuerdo de la actitud. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems es su puntuación total, que se entiende como representativa de su posición favorable-desfavorable con respecto al fenómeno que se mide. Esta escala asume un nivel de medida ordinal, de tal forma que los sujetos son ordenados en la escala en función de su posición agradable o desagradable sin que aporte ninguna idea sobre la distancia que existe entre ellos (Albert, 2007:108).

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El cuestionario tipo Likert se aplicó a un total de diez estudiantes terminales de la carrera de Pedagogía en inglés de tres universidades de la octava región.

Inicialmente, se procedió al análisis del grupo total para luego analizar a cada grupo en particular.

El primer grupo lo conformó un número de seis estudiantes, mientras que el segundo estaba conformado por tres estudiantes y el tercero lo constituyó un único representante.

Los resultados se analizaron tomando en cuenta el grado de aceptación de cada afirmación incluida en el cuestionario. Para cada una de las afirmaciones, los informantes debían decidir si estaban de acuerdo y en qué medida. (Corbetta, 2007). Los resultados se vaciaron a una tabla de doble entrada que contenía, por un lado, las afirmaciones del cuestionario y por otro las alternativas de respuesta.

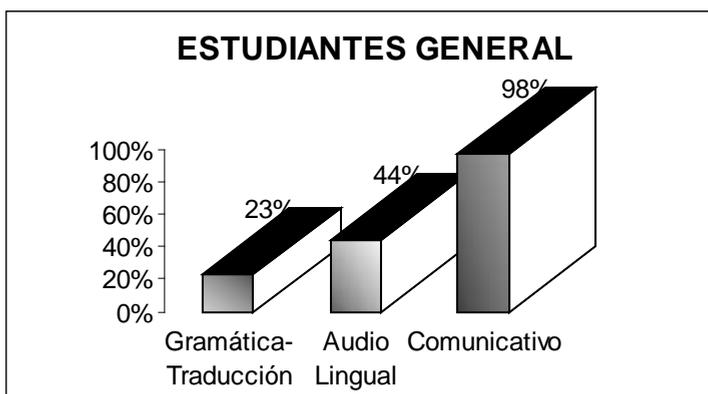
Se fusionaron los grados de aceptación 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo' para representarlos en un porcentaje representativo de la posición favorable o desfavorable de los informantes. Los datos se graficaron para tener una visión global del grupo.

Dada la relevancia del proceso mismo, las trece respuestas acerca de la variable didáctica evaluación se analizaron separadamente por cuanto las afirmaciones relacionadas con esta dimensión se organizaron de acuerdo a si representaban un modelo comunicativo o a un modelo tradicional de enseñanza de la lengua.

En primer **lugar**, se procedió a analizar las primeras 27 respuestas entregadas por los informantes en el cuestionario. Estas correspondían a las dimensiones fundamentos teóricos, objetivos, rol del docente, rol del estudiante, contenidos, actividades y materiales.

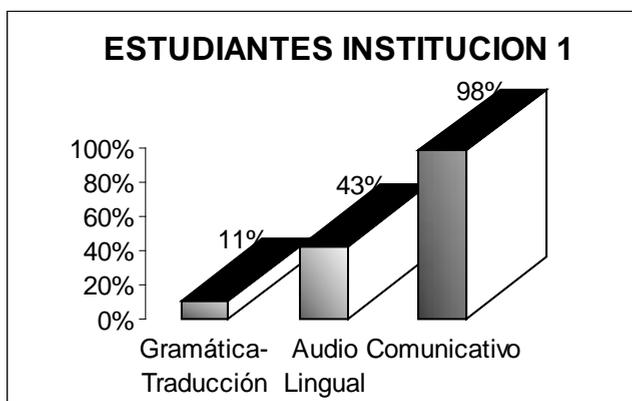
En el análisis de las respuestas entregadas por los diez estudiantes se pudo apreciar que éstos se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con un 98% de las afirmaciones que representaban rasgos de un modelo didáctico Comunicativo de la lengua inglesa. Así mismo, evidenciaron estar de acuerdo y muy de acuerdo con un 44% de las afirmaciones representativas del modelo didáctico Audio lingual y con el 23% de aquellas que representan al modelo didáctico Gramática-Traducción (ver tabla II).

TABLA II
PORCENTAJES GLOBALES POR CADA MODELO



Al analizar las respuestas de los estudiantes de cada institución de educación superior, se apreció algunas diferencias en relación con la predominancia, en sus discursos, del modelo didáctico declarado. El primer grupo conformado por seis estudiantes de una universidad mostró una aceptación mayor de las afirmaciones que representaban a un modelo didáctico Comunicativo, mostrando un 98% de aceptación hacia este modelo. En relación con su aceptación respecto de las aseveraciones que representan un modelo Audio lingual, el porcentaje de aceptación es de, un 43%, mientras que la aceptación de afirmaciones que representan a un modelo Gramática-Traducción alcanza un 11%, lo que representa casi la mitad del porcentaje representado por el grupo total (ver tabla III).

TABLA III
PORCENTAJES GLOBALES INSTITUCIÓN 1



El grupo de tres estudiantes, que pertenecen a la segunda institución de educación superior, y que se observa en la tabla IV, muestra una actitud favo-

TABLA IV
PORCENTAJES GLOBALES INSTITUCIÓN 2

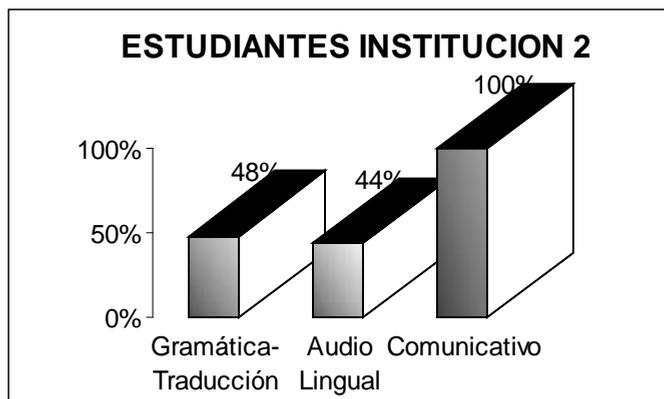
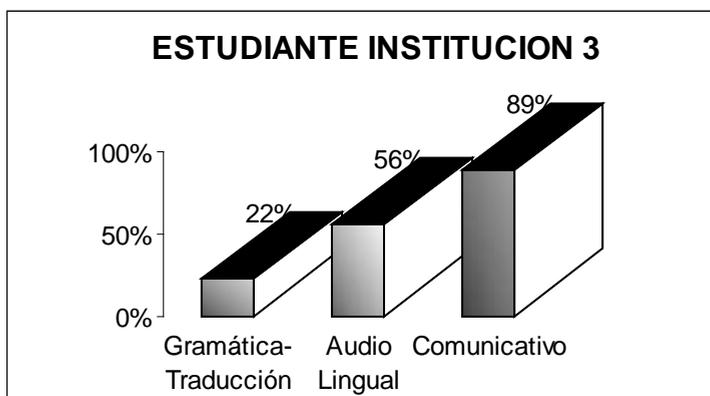


table en un 100% hacia las afirmaciones que son representativas de un modelo didáctico Comunicativo y de un 44% y 48%, respectivamente, hacia los modelos Audio Lingual y de Gramática-traducción. Este último representa el doble porcentaje con respecto al grupo total.

Por ultimo, el estudiante que pertenece a la tercera universidad muestra una opinión favorable hacia las afirmaciones que representan al modelo didáctico Comunicativo en un porcentaje que alcanza el 89%. Así mismo, muestra una opinión favorable respecto a las afirmaciones relacionadas con el modelo Audio Lingual en un 56% y en un 22% en aquellas pertenecientes del modelo de Gramática-Traducción (Ver tabla V).

TABLA V
PORCENTAJES GLOBALES INSTITUCIÓN 3



En general, se aprecia que los diez estudiantes presentan opiniones favorables hacia el modelo didáctico Comunicativo, pero en sus discursos también se evidencian opiniones favorables, aunque en un menor grado, hacia los modelos didácticos Audio Lingual y de Gramática-Traducción, con una variación importante entre los grupos.

Para facilitar el análisis de los datos y establecer en qué aseveraciones se evidenció una opinión más favorable en cada modelo didáctico, se procedió a analizar las afirmaciones por modelo y determinar cuáles fueron las que mostraron un grado de aceptación = ó > 60%.

Del total de nueve afirmaciones del cuestionario pertenecientes al modelo didáctico Comunicativo, la totalidad de ellas evidenciaron una opinión favorable por parte de los informantes. Cabe destacar que en las siguientes seis aseveraciones de la tabla VI los informantes unánimemente declaran estar “muy de acuerdo” con ellas.

TABLA VI
AFIRMACIONES REPRESENTATIVAS DEL MODELO DIDÁCTICO COMUNICATIVO

<i>Variables didáctica</i>	<i>AFIRMACIONES</i>
Rol del estudiante	El rol principal del estudiante es ser un negociador, un individuo que se comunica en la lengua extranjera e interactúa, es decir, entrega y recibe información en contextos comunicativos diversos.
Rol del Profesor	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.
Actividades	El aprendizaje de una lengua se facilita cuando se utiliza actividades reales de comunicación que consideran las necesidades lingüísticas y funcionales del estudiante.
Fundamentos teóricos	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.
Actividades	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.

La siguiente aseveración de la tabla VII respecto del modelo didáctico Comunicativo fue aquella que mostró menos aceptación:

TABLA VII
AFIRMACIÓN REPRESENTATIVA DEL MODELO DIDÁCTICO COMUNICATIVO

<i>Variable didáctica</i>	<i>AFIRMACIÓN</i>
Fundamentos teóricos	Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe integrar la audición, habilidad oral, escritura y lectura desde un comienzo.

En el análisis de las afirmaciones relacionadas con el modelo didáctico Audio Lingual se distinguió un número importante de ellas que mostraron una opinión favorable de parte de los estudiantes. La siguiente aseveración de la tabla VIII mostró un 80% de aceptación.

TABLA VIII
AFIRMACIÓN REPRESENTATIVA DEL MODELO DIDÁCTICO AUDIO LINGUAL

<i>Variable didáctica</i>	<i>AFIRMACIÓN</i>
Fundamentos teóricos	Para aprender una lengua es necesario la formación de hábitos que se desarrollan premiando al estudiante cuando responde correctamente y corrigiendo sus errores de manera inmediata.

Mientras que las siguientes aseveraciones de la tabla IX también respecto al modelo didáctico Audio lingual fueron positivamente aceptadas en valores superiores que fluctúan entre el 68% al 60%.

TABLA IX
AFIRMACIONES REPRESENTATIVAS DEL MODELO DIDÁCTICO AUDIO LINGUAL

<i>Variables didácticas</i>	<i>AFIRMACIÓN</i>
Fundamentos teóricos	Para el aprendizaje efectivo de la lengua se debe dar prioridad al desarrollo de las habilidades orales (audición y producción oral) puesto que hablar y escuchar son las habilidades más básicas.
Contenidos	Los contenidos de enseñanza deben ser de orden fonológico, morfológico y sintáctico, y deben ser graduados y presentados a los estudiantes, según su orden de complejidad y mediante el contraste entre la lengua materna y la lengua extranjera.
Fundamentos teóricos	El lenguaje es un sistema de elementos estructuralmente relacionados que se generan de manera lineal y de acuerdo a reglas específicas.
Rol del profesor	El profesor de inglés tiene un rol central y activo, es decir tiene como rol más importante modelar, controlar, dirigir y corregir a sus estudiantes, manejando una competencia lingüística avanzada, principalmente en la pronunciación y las estructuras léxicas y gramaticales de la L2.

En relación con el modelo didáctico de Gramática–Traducción, en general los informantes muestran desacuerdo con la mayoría de las aseveraciones. Sin embargo, cabe destacar que las siguientes aseveraciones de la tabla X alcanzaron un 58% y un 54% de respuesta favorable respectivamente

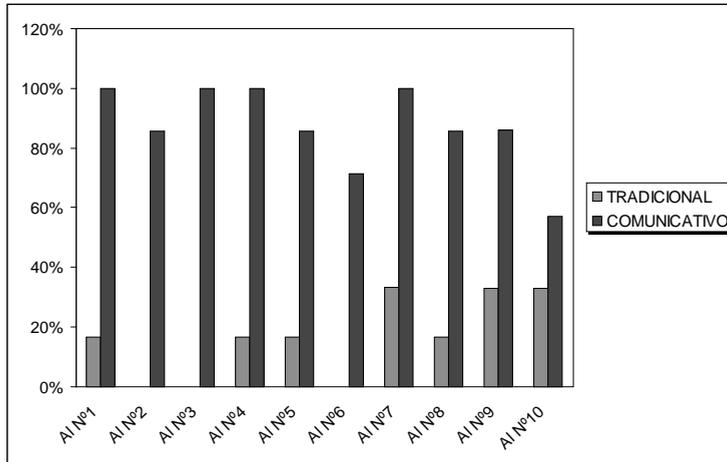
TABLA X
AFIRMACIONES REPRESENTATIVAS DEL MODELO DIDÁCTICO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

<i>Variables didácticas</i>	<i>AFIRMACIÓN</i>
Fundamentos teóricos	El lenguaje se conforma de reglas gramaticales, y elementos léxicos que deben ser memorizados para comprender textos escritos.
Fundamentos teóricos	El aprendizaje de una lengua se facilita si fundamentalmente se presta atención a las similitudes de la L2 con la lengua materna y si se utiliza la traducción como estrategia de aprendizaje.

Puesto que la evaluación como proceso constituye un indicador importante del modelo didáctico que subyace en los discursos de los informantes, se ha seleccionado esta variable didáctica como objeto de análisis detallado. En el análisis de las respuestas sobre la dimensión Evaluación, que correspondía a las 13 últimas afirmaciones y que se muestran en la tabla N°5, los estudiantes

mostraron acuerdo mayoritario por las afirmaciones que representaban al modelo didáctico Comunicativo frente a aquellas que representaban un modelo tradicional.

TABLA XI
GRADO ACUERDO CON AFIRMACIONES SOBRE EVALUACIÓN



Como se puede apreciar en la Tabla XI, cuatro estudiantes estuvieron de acuerdo con la totalidad de las afirmaciones del modelo didáctico Comunicativo. Uno de ellos no estuvo de acuerdo con ninguna que representara a un modelo tradicional mientras que los otros tres estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones de la tabla XII del modelo tradicional:

TABLA XII
AFIRMACIONES REPRESENTATIVAS DEL MODELO DIDÁCTICO COMUNICATIVO

Variables didácticas	AFIRMACIÓN
Evaluación	El formato de la evaluación debe ser de alternativas múltiples y debe regularse, según la asignación de tiempo.
Evaluación	El énfasis debe estar en la evaluación sumativa, es decir, medir lo que el estudiante ha aprendido al término de una unidad o curso.

Al comparar los grupos representantes de las diferentes universidades se aprecia que el grupo de seis estudiantes de la primera universidad (3 estudiantes 1 a 6) se muestra con una tendencia más claramente comunicativa en relación con los estudiantes de la segunda institución de educación superior. Algunos de los informantes están de acuerdo sólo con una afirmación del modelo tradicional. En el grupo de estudiantes representantes de la segunda institución de

educación superior (estudiantes 7 a 9) se aprecia que éstos están de acuerdo con dos afirmaciones del modelo tradicional.

El estudiante que representa a la tercera universidad muestra el menor grado de acuerdo con las afirmaciones representativas de un modelo didáctico Comunicativo (57%). Se muestra de acuerdo con dos afirmaciones del modelo tradicional y no está de acuerdo ni en desacuerdo con tres afirmaciones del total.

Las preguntas representativas del modelo Comunicativo que concitaron mayor acuerdo fueron las siguientes, según la tabla XII.

TABLA XII
AFIRMACIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN

<i>Variables didácticas</i>	<i>AFIRMACIONES</i>
Evaluación	Los ítems de las evaluaciones deben responder a tareas comunicativas contextualizadas y auténticas.
Evaluación	La evaluación debe centrarse tanto en el proceso como en el producto.
Evaluación	La autoevaluación, la co-evaluación y los portafolios son formas legítimas de evaluación.
Evaluación	La evaluación es un proceso coherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, llama la atención que cuatro estudiantes estuvieron de acuerdo con la afirmación representativa de un modelo tradicional y que se refiere a: (ver tabla XIII)

TABLA XIII
AFIRMACIÓN REPRESENTATIVA DE UN MODELO TRADICIONAL

<i>Variable didáctica</i>	<i>AFIRMACIÓN</i>
Evaluación	El énfasis debe estar en la evaluación sumativa, es decir, medir lo que el estudiante ha aprendido al término de una unidad o curso.

La afirmación representativa del modelo Comunicativo (ver tabla XIV) con menos acuerdo dentro del grupo fue la siguiente:

TABLA XIV
AFIRMACIÓN REPRESENTATIVA DE UN MODELO COMUNICATIVO

<i>Variable didáctica</i>	<i>AFIRMACIÓN</i>
Evaluación	La evaluación debe ser un proceso continuo y a largo plazo.

V. BREVES CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados evidenciados en las respuestas al cuestionario Likert muestran que los estudiantes terminales de Pedagogía en Inglés tienen una predominancia hacia un modelo didáctico Comunicativo que es matizado por opiniones favorables relacionadas con los modelos didácticos Audio Lingual y Gramática Traducción en un menor porcentaje. Es interesante además comprobar que los aspectos que ellos relevan en estos dos últimos modelos didácticos se podrían relacionar principalmente con los fundamentos teóricos del idioma y con el rol del profesor. Los estudiantes, al parecer, se inclinan por el estilo de enseñanza centrado en la corrección de errores, el énfasis en las habilidades orales, y por la ordenación y graduación lineal y normada de los contenidos, aspectos propios del modelo didáctico Audio Lingual. En cuanto al rol del profesor, por una parte, se muestran opiniones favorables respecto del rol de facilitador, propio del modelo Comunicativo, pero, por otra, se muestra también una inclinación por el rol de controlador, característico del modelo Audio Lingual. En menor grado, se aprecia una actitud favorable hacia el modelo Gramática – Traducción en los aspectos de memorización de reglas gramaticales y el uso de la lengua materna y de la traducción para facilitar el aprendizaje. Según nuestra experiencia como investigadores, y los resultados obtenidos, existe aún cierta influencia de estos modelos didácticos en la enseñanza del inglés en los establecimientos educacionales de nuestro país.

En relación con las creencias acerca de la evaluación se aprecia una tendencia hacia una evaluación orientada a tareas contextualizadas y auténticas, valorando evaluaciones no tradicionales tales como portafolios, auto-evaluaciones y co-evaluaciones lo que al igual que el análisis de las otras variables, evidencia una inclinación al modelo didáctico Comunicativo. Sin embargo, se aprecia también, un grado de acuerdo con concepciones más tradicionales sobre evaluaciones y que representan mayoritariamente a un modelo didáctico Audio Lingual. Es así que algunos informantes se inclinan por afirmaciones que consideran a la evaluación como una actividad sumativa y que sirve para medir resultados al finalizar un proceso.

Cabe destacar además, que la tendencia en la enseñanza del inglés en las aulas chilenas debería estar orientada a la incorporación de un modelo didáctico integrado que incorpore elementos de otros modelos además del Comunicativo, según las necesidades lingüísticas y características de los estudiantes; por lo tanto, en este análisis se concluye, con las limitaciones de la muestra y del tipo de estudio, que los estudiantes responden a esta tendencia. Sin embargo, es necesario adentrarse profundamente en las creencias pedagógicas de estos estudiantes mediante la aplicación de otros instrumentos de tipo cualitativo, como son las entrevistas y narraciones autobiográficas y ratificar los datos obtenidos con una observación directa de su praxis.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, María José. (2007) *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill: Madrid.
- Bucci, Patricia. (2002). *Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto.
- Burns, Anne and Richards, Jack. (2009) *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Corbetta, Piergiorgio. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill: Madrid.
- Freeman, Donald. (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, Ian. & Numan, Ulises. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269-277.
- Maclellan, Ellen. & Soden, Rey. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.
- Mae, P. (2004). Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Montijano, M. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Aljibe.
- Kember, Dick. (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, Myriam. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 355-370.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting communicative language teaching. Contexts and concerns in teacher education*. New Haven and London: Yale University Press.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Sendan, Felicity. & Roberts, John. (1998). Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4, 229-244.
- Suso, J. & Fernández, M. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Tillema, Hellen. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching". *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.
- Zanting, Albert., Verloop, Noami. & Vermut, John. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge? *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 197-212.