

Las creencias pedagógicas de docentes universitarios de inglés acerca de su rol y el de sus estudiantes en el proceso didáctico¹

College english teachers' beliefs about the their own role and their students' role in the teaching-learning process

CLAUDIO HERALDO DÍAZ LARENAS²
MARÍA INÉS SOLAR RODRÍGUEZ³

RESUMEN

Este estudio de caso aborda el sistema de creencias pedagógicas de 30 docentes de Inglés como una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en su actuación pedagógica y en el proceso de cambio en educación. Mediante la utilización de una entrevista semiestructurada, un cuestionario y una narración autobiográfica, se recolectaron los datos de informantes de dos universidades chilenas que fueron organizados en torno a cuatro categorías relacionadas con cuatro variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: el proceso didáctico, el rol del docente, el rol del estudiante y las dificultades de dicho proceso. Las creencias pedagógicas de los docentes revelan un tipo de conocimiento práctico-pedagógico que orienta sus desempeños en el aula. Estos resultados y la investigación en su totalidad se insertan en el contexto del proyecto FONDECYT 1085313 titulado "El sistema de cognición docente, las actuaciones pedagógicas del profesor de inglés universitario y su impacto en la enseñanza-aprendizaje del idioma".

Palabras clave: Creencias, docente, práctica pedagógica y cognición.

ABSTRACT

This case study examines 30 teachers' belief system as a conceptual, personal, subjective and dynamic base that has a significant impact on both teachers' performance and behaviour in the classroom, and on the process of change and innovation in Education. By means of an interview, a journal, a questionnaire, and an autobiographic register, the data from the

¹ Proyecto FONDECYT 1085313 "El Sistema de cognición docente y las actuaciones pedagógicas del profesor de inglés universitario y su impacto en la enseñanza-aprendizaje del idioma".

² Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción E-mail: cdiaz@ucsc.cl

³ Docente Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: marsolar@udec.cl

informants were collected and organized into four categories related to the components of the English-teaching process: the didactic process, teachers' role, students' role and the difficulties of such a process. Teachers' beliefs reveal a type of practical pedagogical knowledge that guides their classroom performance. These results and the whole research are part of the FONDECYT grant project 1085313 entitled "El sistema de cognición docente, las actuaciones pedagógicas del profesor de inglés universitario y su impacto en la enseñanza-aprendizaje del idioma".

Keywords: Beliefs, teacher, pedagogical practices and cognition.

Recibido: 10/09/09. Aceptado: 30/11/09.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación explora las creencias pedagógicas de 30 docentes de inglés universitarios respecto de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de dicha lengua en el nivel de Educación Superior. En cada aula ocurren eventos que permiten desarrollar una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada aula es un escenario en el que interactúa 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. Como esta investigación se sitúa en el campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, se pretende abordar las creencias pedagógicas para interpretar la multitud de variables que ocurren en el fenómeno de la transposición didáctica.

La idea de explorar el fenómeno didáctico desde las creencias 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 del inglés, se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica.

Esta investigación es un estudio analítico-interpretativo de carácter predominantemente cualitativo. Esta opción requirió la aplicación de métodos de generación y análisis de datos respetuosos de las creencias de los sujetos participantes en esta investigación. No obstante, se debe estar consciente de que la percepción de la realidad es siempre el resultado de una construcción personal. La adscripción al paradigma cualitativo permitió la utilización de diferentes métodos: la entrevista semiestructurada y la narración autobiográfica como instrumentos para generar datos más que para recogerlos. También se utilizó un cuestionario escrito que, por sí solo, no fue suficiente para comprender las creencias de los docentes de inglés, pero sí constituyó una herramienta eficaz al utilizarla en conjunto con los otros métodos de generación de datos. Los datos arrojados por los diferentes métodos fueron grabados, transcritos, triangulados, codificados y categorizados. Todo lo anterior en el contexto de un estudio de

caso, proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. *Las creencias pedagógicas de los docentes*

En la literatura educacional existe una variedad terminológica para referirse a las creencias de los docentes. Se habla de teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento, cognición docente, etc. Para efectos de esta investigación, se definirá el concepto de creencias 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. No obstante, una de las dificultades al examinar las creencias de los docentes, es que ellas no son directamente observables (Johnstone, 2000; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, & Jyrhämä, 2000; Muchmore, 2004; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Story & Weinzierl, 2000 y Zeichner & Liston, 1996).

A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación en el aula. Es inevitable que los sistemas de creencias, como todos los procesos cognitivos, deban ser inferidos, a partir del comportamiento. Los docentes no dimensionan el poder y la tenacidad de sus creencias, de tal forma que no reconocen, suficientemente, la influencia de dichas creencias en sus propios aprendizajes (Gelhard & Oprandy, 1999; Graves, 2000; Head & Taylor, 1997 y Muchmore, 2004). El estudio de las creencias permite la explicitación de los marcos de referencia mediante los cuales los docentes perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan su actuación pedagógica.

Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones. 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 creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y 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, Río & Rosales, 2001; Kane, Sandretto & Heath, 2002; Stephens *et al.*, 2000 y Tillema, 1998).

Los docentes utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal en el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo y son producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Desde una perspectiva constructivista, los docentes son vistos como individuos capaces de producir significado y conocimiento, los cuales influyen en sus actuaciones pedagógicas (Andrews, 2003; Crookes, 2003; Johnson & Golombek, 2002 y Lonning & Sovik, 1987).

Las múltiples contingencias educativas experimentadas por los docentes generan creencias que son distintas a los saberes recibidos en su formación inicial. Estas creencias o 'conocimiento práctico', en palabras de Johnstone (2003, 2002 y 2000), reelaboran las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal altamente dinámico y adaptativo a las distintas situaciones de aula. Básicamente, 'el conocimiento práctico' hace referencia a cómo el docente 'transforma' el contenido disciplinar de una materia de forma que sea enseñable y comprensible por los estudiantes (Camps, 2001; Goodson & Numan, 2002; Hashweh, 2005; Johnstone, 2003; Kember, 2001 y Sanjurjo, 2002). El conocimiento que posee el docente, además de práctico, es personal. Las acciones que éste lleva a cabo están condicionadas por su biografía, por su formación y por un conocimiento situacional que, en cierta medida, no posee ningún otro docente.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para investigar las creencias de los docentes de inglés universitarios, este estudio se adscribe al paradigma interpretativo. Éste es un estudio de caso analítico-interpretativo, puesto que indaga en las creencias pedagógicas de 30 docentes de inglés universitarios de dos universidades chilenas y en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior, es decir, en la compleja realidad natural donde las variables didácticas ocurren. Cabe señalar que este estudio no es estadísticamente significativo, puesto que corresponde a un estudio de caso cuyos datos y análisis son examinados profunda y detalladamente, y son relevantes en la medida que el lector los contextualice a su propia realidad psicopedagógica.

3.1. *Diseño investigativo*

Este estudio de caso 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, 2007:93). 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.

3.2. *Sujetos informantes*

Los 30 informantes participantes del estudio corresponden a docentes de las carreras de Pedagogía en Inglés de dos universidades de la Octava Región en Chile, integrantes del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). 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.

3.3. *Técnicas de generación de los datos*

La investigación tuvo cinco etapas, una vez que los instrumentos fueron validados: se solicitó la autorización de las universidades para participar en la investigación y se procedió a aplicar una entrevista semiestructurada, un cuestionario tipo Likert y una narración autobiográfica.

3.4. *Procedimiento de análisis de los datos*

La discusión bibliográfica permitió establecer a priori las categorías del estudio. Estas categorías se condicen fundamentalmente con cuatro variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Una vez que los datos de los instrumentos fueron recogidos y transcritos durante el primero y segundo semestre del año 2008, se realizó un análisis de contenido y comparación de las unidades de información, con el fin de codificarlas. Estas unidades fueron sometidas a la triangulación por investigador y por método investigativo hasta que se produjo la saturación de los datos. Se establecieron, posteriormente, patrones recurrentes que permitieran hacer una descripción de los datos para luego descubrir los significados e interpretaciones que los propios informantes otorgaban a sus creencias pedagógicas. La Tabla 1 detalla las categorías analizadas en el siguiente apartado:

Tabla 1. Categorías y subcategorías del estudio.

Categorías	Subcategorías
La conceptualización del proceso didáctico	<p>La experiencia de los informantes respecto de su propio proceso de aprendizaje del idioma.</p> <p>La relación teoría-práctica en el proceso didáctico.</p> <p>El rol de las estrategias lingüísticas en el proceso didáctico.</p>
El rol del docente en el proceso didáctico	<p>Un facilitador del proceso didáctico.</p>
	<p>Un docente que demuestra controla y dirige el proceso didáctico.</p> <p>Un docente que genera interacciones en el proceso didáctico.</p> <p>Un docente que corrige errores.</p> <p>Un docente que genera un ambiente propicio para el aprendizaje.</p> <p>Un docente que monitorea el proceso didáctico.</p> <p>Un docente que evoca experiencias previas en sus estudiantes.</p>
El rol del estudiante en el proceso didáctico	<p>El rol activo y autónomo del estudiante.</p>
	<p>Características personales del estudiante que favorecen el aprendizaje.</p> <p>Estudiantes que asumen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>La automotivación y autoeficiencia del estudiante.</p> <p>La responsabilidad y el estudio del estudiante.</p>
Los problemas y dificultades de la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos universitarios.	<p>Identificación de los principales obstáculos del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este artículo se presentan los datos en su globalidad; no se realizará una comparación ni contraste de las respuestas de los informantes por cada universidad. Tampoco se han separado los datos por instrumento, puesto que el propósito de este artículo y de los investigadores es presentar aquellos aspectos que son transversales en los discursos de los docentes universitarios.

4.1. *Categoría 1: la conceptualización del proceso didáctico*

La enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo, por lo tanto, las impresiones y los hechos que el docente recibe y vivencia durante las primeras semanas y/o meses durante su formación en la universidad pueden perfectamente estructurar sus percepciones y actuaciones por muchos años. Cabe notar que en este contexto “las diferentes variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen como propósito apoyar al docente en lo mejor que sabe hacer: enseñar” (Brown, 2001: 335). La mayoría de los informantes entrevistados piensa que:

la enseñanza-aprendizaje del inglés es un proceso holístico, puesto que el aprendizaje humano verdadero tiene una dimensión cognitiva y afectiva donde tanto el profesor como el estudiante están involucrados en un proceso de interacción, propio de una situación comunicativa.

La enseñanza-aprendizaje participativa, al igual que otros tipos de enseñanzas comunicativas, considera el aprendizaje del idioma como un proceso cultural, social e interactivo, no como algo que les sucede a los individuos de manera aislada. Algunos de los informantes realizan una analogía al momento de ser consultados sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Señalan que sus estudiantes están en la media, es decir, en un nivel 4,5 o 4,7 en una escala de uno a siete. Indican que el nivel de reprobados no es alto, pero tampoco los estudiantes terminan con un nivel de inglés excelente. La respuesta de los informantes incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje tres elementos: 1. las calificaciones; 2. las reprobaciones, y 3. el nivel de inglés de los estudiantes, como indicadores de evaluación de dicho proceso.

Harmer (2004) señala que existe la creencia de que es posible predecir el logro de un estudiante sobre la base de las pruebas de aptitud; sin embargo, tales pruebas sólo evalúan la habilidad intelectual general y favorecen a los estudiantes con un estilo cognitivo analítico. Para los informantes, el análisis y la fundamentación de lo que el estudiante dice son muy importantes. En esta línea, aquellos estudiantes con un estilo cognitivo más holístico se ven más desfavorecidos. Otra crítica a estas pruebas es que ellas discriminan entre los más y menos inteligentes y son menos efectivas para identificar a los estudiantes que están entre estos dos extremos. En otras palabras, lo que estas pruebas logran es influenciar la actuación del docente y de los estudiantes.

El aprendizaje, para los informantes, ocurre cuando el estudiante se comunica y no hay nada que se lo impida. Se observa esto cuando el estudiante es capaz de analizar y fundamentar sus opiniones. Los informantes manifiestan satisfacción por el avance que han experimentado sus estudiantes. Utilizan

significativamente el concepto de 'creación' lograda por sus estudiantes de primer año y en tres meses de clases. Esto deja ver que para los informantes el concepto de aprendizaje se evalúa cuando observan que los estudiantes avanzan y son capaces de crear o construir un producto. "El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e involucra ensayo y error" (Richards y Rodgers, 2001: 172). Así se señala en el siguiente fragmento:

Me sorprende el progreso que han ido mostrando los alumnos a través de sus creaciones, especialmente, porque es un primer año y recién estamos en el tercer mes de clases.

Los docentes difieren en sus habilidades para enseñar, en su actitud hacia la enseñanza, en la metodología utilizada en sus clases y en las demandas que les hacen los estudiantes y el contexto. De igual manera, sus antecedentes educacionales y culturales tienen un impacto significativo en la forma como el docente implementa una asignatura. Aquellos docentes que reciben poco perfeccionamiento profesional se limitarán a enseñar lo que aparece en un texto guía. En cambio, los docentes que efectivamente reciben perfeccionamiento seguramente adaptarán el texto guía y lo complementarán con otro tipo de material. "Un docente puede creer que su rol es motivar al estudiante, mientras que otro puede considerarse como un organizador de actividades comunicativas en el aula" (Brown, 2001: 184; Harmer, 2004: 175 y Nunan, 1999: 98).

El proceso de enseñanza-aprendizaje para los informantes de este estudio significa la verificación de la comprensión de los estudiantes. El estudiante debe demostrar su aprendizaje de manera observable mediante las siguientes maneras: siguiendo una conversación, entregando una respuesta, entendiendo un texto escrito y siguiendo una instrucción. Los informantes incorporan el error del estudiante como una parte importante del proceso de aprendizaje. Permiten que los estudiantes cometan errores. Esto último demostraría que la mayoría de los informantes considera al error como un aspecto natural del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bartram & Walton, 2002; De la Torre, 2004 y Medgyes, 1999).

En un enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, los estudiantes no aprenden a ser autónomos, sino que aprenden a memorizar patrones léxicos y gramaticales aislados. "En el aula tradicional no se explicitan las estrategias comunicativas que subyacen a las actividades realizadas por el estudiante; al contrario, la agenda pedagógica no incorpora nuevas formas de aprender la lengua de manera efectiva" (Johnson, 2001: 73 y Nunan, 1999: 83).

La mayoría de los informantes señalan que los estudiantes utilizan la lectura mecánica y la memorización como medios para aprender el idioma. Se observa claramente que los informantes creen que los estudiantes no saben cómo aprender; de hecho, preguntan a los docentes cómo aprender el idioma. Los

estudiantes miran y memorizan el contenido visto en clases, pero después no saben cómo aplicarlo.

4.2. Subcategoría 1.1: La experiencia de los informantes respecto de su propio proceso de aprendizaje del idioma

La mayoría de los informantes señala que la experiencia en relación con su aprendizaje del idioma inglés fue difícil al comienzo, puesto que su nivel de inglés era bajo; sin embargo, sus deseos de salir adelante permitieron que terminaran aprendiendo el idioma. Una de las barreras fue el hecho de compararse con compañeros que tenían un mejor nivel de inglés. Todos señalan que la habilidad lingüística que les resultó más difícil de aprender fue la expresión oral y la adquisición de vocabulario. Una de las tensiones que se observa en algunos de los informantes es que 'todo tiempo pasado fue mejor'. El hecho de que el nivel de exigencia en su época de estudiantes fuera mayor lo asocian con sus compañeros que terminaban con un buen nivel de inglés. Cuestionan, de alguna forma, si la flexibilidad en el aprendizaje del idioma que existe hoy en las aulas será beneficiosa para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En su decisión de estudiar Pedagogía en Inglés influyó, para algunos de los informantes, un profesor en práctica que llegó a hacer clases donde ellos estudiaban, a pesar de que estudiaban en un establecimiento particular subvencionado donde las horas de inglés semanales eran dos. También, creen que en el aprendizaje del idioma hay muchos estudiantes autodidactas que aprenden a través de la TV, audio e Internet. Destacan además que el desarrollo de la autonomía en los estudiantes es fundamental para ella/os como docentes, como se aprecia en el siguiente enunciado:

... el primer año se me hizo un poco difícil, pero después anduve bastante bien y lo he visto en los alumnos... hay muchos alumnos autodidactas, porque se desenvuelven solos, en contacto con material audio visual, con canales de televisión, Internet.

El aprendizaje efectivo del idioma para los informantes tiene que ver con los siguientes rasgos: 1) comunicar fluidamente, 2) poseer un nivel de vocabulario adecuado y 3) poseer una pronunciación comprensible.

4.3. Subcategoría 1.2: la relación teoría-práctica en el proceso didáctico

En la relación teoría-práctica, la práctica es fundamental para el aprendizaje del idioma. Hay ciertos aspectos del idioma que necesitan de teoría, pero el

énfasis debe estar en la práctica de la lengua. La práctica del idioma aparece fuertemente ligada a la práctica que los estudiantes deben realizar en el aula, ya sea negociando e intercambiando información. La perspectiva comunicativa enfatiza un énfasis en la práctica como una forma de desarrollar las habilidades comunicativas. Algunos fragmentos del diario autobiográfico ilustran esto en el siguiente comentario:

... yo diría que el énfasis no debería estar en la teoría, sobre todo en la parte lengua, porque ahí es más práctica del idioma, y hay algunas cosas que necesitan de un marco teórico...

Es interesante que la relación teoría-práctica se comprenda como el hecho de ser más flexible cuando el estudiante comienza el aprendizaje de un idioma, es decir, la idea es comenzar con la práctica. También, se puede pensar que aquí está presente la distinción entre fluidez y precisión lingüística como se promueve en el enfoque comunicativo de la lengua. En una etapa inicial del aprendizaje, el docente debería centrarse en la fluidez lingüística para, en etapas posteriores, entrar a la precisión lingüística. Se demanda de precisión lingüística cuando el estudiante trabaja en una actividad particular de gramática, vocabulario o pronunciación; en cambio, la fluidez se relaciona con el hecho de solicitar a los estudiantes usar el idioma de la manera más fluida posible (Harmer, 2004, Macaro, 2003; Spratt *et al.*, 2005 y Suso & Fernández, 2001).

En los diarios autobiográficos se muestra que la práctica del idioma es un factor fundamental para los informantes. Ella provee espacios para que los estudiantes practiquen al interior del aula. Esta práctica apunta, principalmente, a la expresión oral. Es interesante el cuestionamiento que algunos de los informantes se hacen respecto a su creencia de que la práctica debe ir primero que la teoría. Es una tensión importante para ellos, porque como señalan tienen dudas respecto de si la teoría o la práctica debería ir primero. Esto revela la naturaleza compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 y la constante toma de decisiones a la que se ve enfrentado el docente en el momento de enseñar. Señalan, además, cómo el miedo de los estudiantes puede convertirse en un inhibidor de una práctica efectiva.

A pesar de que confían en el componente práctico del idioma, también le otorgan su lugar a la teoría que necesitan abordar para el aprendizaje; no obstante, evidencian que los estudiantes aprenden teóricamente y les falta práctica.

4.4. Subcategoría 1.3: el rol de las estrategias lingüísticas en el proceso didáctico

En la entrevista, los informantes presentan una claridad conceptual respecto a los términos de estrategia lingüística y de metacognición. Esto puede ser producto de sus estudios de postgrado, cuyos temas están, en su mayoría, en el

campo de las estrategias lingüísticas. Existen dos hechos que resultan interesantes en los extractos de los informantes. Uno de ellos es el hecho que la enseñanza de estrategias toma tiempo y el segundo es que la explicación de las estrategias pueda hacerse en español; sin embargo, esto no invalida el hecho de que las estrategias deben ser enseñadas para que el estudiante tome conciencia de ellas. También mencionan los informantes el carácter personal del comportamiento estratégico (Medgyes, 1999; Scharle & Szabó, 2000 y Vez, 2000).

Se identifican una serie de estrategias lingüísticas que favorecen el aprendizaje del idioma y, por lo tanto, los estudiantes deberán: 1) buscar material adicional; 2) extrapolar el aprendizaje; 3) discutir temas diversos, 4) usar su conocimiento previo, 5) usar recursos audiovisuales para continuar el aprendizaje; 6) desarrollar la capacidad de análisis y deducción; 7) formular preguntas y utilizar el idioma; 8) desarrollar la independencia y las interacciones con los pares; 9) corregir errores, y 10) aumentar el vocabulario.

Tanto en la entrevista como en el diario autobiográfico existen varias instancias que muestran que los informantes tienen como objetivo que el estudiante desarrolle estrategias. A continuación se presentan los siguientes ejemplos:

... dependiendo de la habilidad que esté viendo, (hago que los estudiantes estén) consciente de cómo lo hicieron, de cómo llegaron... también me toma tiempo...

... me gusta que mis alumnos den las ideas primero, es decir, que ellos aporten con sus conocimientos previos respecto al tema, para esto, generalmente utilizo la técnica de 'brainstorming', haciendo esquemas en la pizarra.

Para Nunan (1999), Brown (2001), Wajnryb (1992) y Williams & Burden (1999) las estrategias son procedimientos mentales y comunicativos que los estudiantes usan para aprender y usar el idioma. Detrás de cada actividad hay por lo menos una estrategia; sin embargo, en la mayoría de las aulas los estudiantes no están conscientes de las estrategias que subyacen a las actividades en las que trabajan. La investigación parece indicar que la motivación en aquellos estudiantes a quienes se les enseña estrategias es mayor que la de aquellos que no han recibido un entrenamiento estratégico formal. La investigación, también, indica que los estudiantes no saben automáticamente cuál es la mejor estrategia para su propio aprendizaje. Se necesita que el estudiante reciba un entrenamiento estratégico formal, reflexione sobre su aprendizaje y se exponga a diversas estrategias.

4.5. *Categoría 2: el rol del docente en el proceso didáctico*

Los fragmentos tomados de la entrevista muestran las creencias de los informantes respecto al rol del docente y a las características de un buen docente. No se puede dejar de mencionar la 'tensión' que se le presenta a estos docentes

cuando señalan que tratan de seguir los principios del enfoque Comunicativo, pero asumen que enseñan gramática como si esto no correspondiera a uno de los principios de dicho enfoque. A la luz de este enfoque, contrario a lo que algunos docentes e investigadores han entendido, la gramática no debe dejarse de lado; ella constituye un apoyo al desarrollo de la competencia comunicativa. El siguiente extracto ilustra lo dicho:

... trato (de enseñarles) comunicación, trato también la parte gramatical, tengo que asumirlo... no solamente enseñarles el contenido como inglés...

4.6. *Subcategoría 2.1: un facilitador del proceso didáctico*

Los informantes consideran que los estudiantes deben ser apoyados y motivados por el docente, según se consigna en los diarios autobiográficos. Mencionan, también, el rol modelador que el docente debe tener antes de presentar una actividad. Una de las principales tensiones es el hecho que ellos probablemente no han motivado a sus estudiantes suficientemente, porque ello/as no se muestran interesado/as y actúan de manera irresponsable. En otras palabras, no se hacen cargo de su aprendizaje. El siguiente fragmento ilustra lo dicho:

Me cuestiono si yo no los motivé (a los estudiantes) lo suficiente o no fui clara durante las instrucciones. No sé, pero a veces siento que me esfuerzo por hacer una buena clase, motivar a mis alumnos y darles opciones para que mejoren, pero ellos no están realmente interesados.

De este modo, en el marco del enfoque comunicativo, el rol ideal del docente es de predominancia de un menor control, en clases centradas en el estudiante, con un docente que adopta estilos de enseñanza de tipo gestor, que planifica y estructura las actividades, permitiendo a los estudiantes ser creativos dentro de esos parámetros; o facilitador, es decir, facilita el proceso de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a recurrir a estrategias, a superar dificultades, y a encontrar sus propios caminos hacia la comunicación. Estos estilos de enseñanza desarrollarán una mayor autonomía e interacción en los estudiantes. Bothelio & Tomlinson (1995), Brown (2001), Medgyes (1999), Roa (2006) señalan que un docente exitoso es, por definición, un buen estudiante de idiomas.

Appel (1995), Bailey *et al.* (2001), Richards & Lockhart (1998) y Roa (2006) señalan que los estilos de enseñanza que los profesores adoptan están, a veces, determinados por los requerimientos de la universidad en que trabajan y en un enfoque de enseñanza en particular, pero los factores que más influyen están relacionados con el modo en que los docentes interpretan su propio rol en la sala de clases, interpretación que arranca de su sistema de creencias. Brown

(2001) por su parte, afirma que tales roles van en un 'continuum' de mayor a menor control que se traduce en clases centradas en el docente o centradas en el estudiante.

4.7. *Subcategoría 2.2: un docente que demuestra, controla y dirige el proceso didáctico*

En el cuestionario se evidencia el siguiente enunciado para el rol del docente:

es central y activo, es decir, éste modela, controla, dirige, establece el ritmo de la clase, es competente, principalmente, en las estructuras y en el vocabulario de la L2.

Los informantes creen que la demostración de la ejecución de actividades por parte del profesor tiene un impacto en el proceso de aprendizaje. Los docentes de inglés dominan, obviamente, la lengua meta de mejor forma que sus estudiantes. Cuando el docente enseña el idioma, debe adaptar la manera en cómo lo usa para que los estudiantes puedan entender. Esta habilidad para adaptarse al nivel del estudiante requiere mucho tiempo y esfuerzo (Campbell y Kryszewsk, 1995: 25). Littlewood (1998: 18) recuerda que "una vez que una actividad esté en marcha, no significa que el docente se transforme en un observador pasivo. Su función se hace menos dominante que antes, pero no menos importante".

De esta manera, si los estudiantes se ven incapaces de superar las exigencias de una situación, el docente puede ofrecer consejos o facilitar los elementos lingüísticos necesarios. Si los estudiantes no llegan a ningún acuerdo el docente puede resolver sus diferencias, es decir, estar disponible como recurso de orientación y ayuda. Esta forma de actuación es un apoyo psicológico importante para los estudiantes, especialmente para aquellos que sean más lentos para desarrollar su independencia.

También puede haber ocasiones en que el docente decida ejercer una influencia más directa sobre la lengua que se está usando. El caso más evidente es el de alejar a los estudiantes de la tendencia a usar la lengua materna en los momentos de dificultad. También puede decidir que un error concreto es tan importante que debe corregirlo inmediatamente para evitar su fijación en el habla de los estudiantes.

4.8. *Subcategoría 2.3: un docente que genera interacciones en el proceso didáctico*

Los informantes están conscientes de que el aprendizaje del inglés genera en los estudiantes una sensación de ansiedad hacia lo desconocido. Esto constituye una barrera para el aprendizaje. Por lo mismo, distribuyen a los estudiantes

de manera tal que éstos puedan entender su lenguaje kinésico. Es importante mencionar que al examinar los patrones de comunicación en el aula, por una parte, los informantes usan el lenguaje para controlar la estructura y el contenido de la comunicación en el aula. Por otra, el estudiante también responde al lenguaje del docente, a su propio lenguaje, y demuestra su capacidad para adaptar su lenguaje a los patrones de comunicación que ya existen en el aula.

Para Cárdenas *et al.* (2000: 45), Chevallard (1991: 78), Johnstone (1996: 51) y Richard-Amato (2003: 32) la mayoría de los patrones de interacción siguen la secuencia interaccional que comienza con un enunciado efectuado por el docente, seguido por la respuesta del estudiante y luego la evaluación de ésta. En los informantes, la estructura de sus evaluaciones difiere dependiendo de si la respuesta del estudiante es correcta o incorrecta. Si la respuesta es incorrecta, los informantes la ignoran y simplemente comienzan un segundo enunciado o repiten la respuesta incorrecta con una entonación de pregunta dirigiéndola a toda la clase. Por el contrario, cuando, por otra parte, la respuesta es correcta, ellos la repiten como una afirmación antes de continuar con el siguiente enunciado.

En este patrón interaccional, los estudiantes esperan la nominación directa del docente antes de hablar. Una vez que el estudiante es nominado, el contenido de su respuesta se restringe a un conjunto específico de información y limita su respuesta a una o dos palabras que responden directamente la pregunta del docente. En consecuencia, los informantes mantienen el control sobre todas las iniciaciones y evaluaciones de las respuestas de los estudiantes.

Camilloni *et al.* (1996: 111) y Richard-Amato (2003: 72) señalan que “el empoderamiento (empowerment) comienza con la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes. Tradicionalmente, la interacción en el aula ha adherido al siguiente modelo: inicio, respuesta y retroalimentación, es decir, el docente hace una pregunta (inicio), el estudiante da una respuesta (respuesta) y el docente evalúa la respuesta (retroalimentación)”. Richard-Amato (2003: 71) y Tudor (2001: 66) introducen la noción de enseñanza participativa como un concepto que tiene sus raíces en la Pedagogía Crítica basada en la creencia de Paulo Freire, quien sostiene que “tanto los docentes como los estudiantes pueden establecer una relación dialógica de la que ambos se pueden beneficiar”. Este poder compartido permite que los estudiantes alcancen sus objetivos académicos y que tanto docentes como estudiantes exploren en conjunto temas que afectan sus vidas.

Otra de las tensiones de los informantes se divide entre el tiempo de participación que les deben otorgar a los estudiantes y el tiempo que ocupan para realizar sus clases. No obstante, muestran un comportamiento autorreflexivo sistemático. Cuestionan sus prácticas, tienen conciencia de sus debilidades y fortalezas y plantean posibles formas de acción para intervenir dichas prácticas. Esto se observa en los siguientes enunciados:

... trato de que participen (los estudiantes), pero si ellos no contestan sigo yo... Al final caigo un poco en eso por diferentes razones: porque tengo que pasar un contenido, o sea no puedo esperar toda la clase...

Quizás caigo en ser muy yo simplemente... me tomó mucho la clase...

Como lo requiere el aprendizaje de una lengua extranjera, los informantes facilitan la interacción con sus estudiantes y entre sus estudiantes. Éstos realizan mucho trabajo en pares o de manera grupal. Deben simular situaciones, auto corregirse, corregir a sus compañeros e interactuar con ella. Requiere de sus estudiantes un alto nivel de participación en clases.

4.9. Subcategoría 2.4: un docente que corrige errores

En la entrevista, los informantes señalan que el rol y las características de un buen docente tienen que ver con ser activo, tener empatía con los estudiantes y con el hecho que el estudiante es quien debe tener mayores oportunidades para hablar y participar en el aula. Algunos informantes comparan el rol del docente actual con el rol que cumplían hace algunos años los docentes, cuando ello/as eran estudiantes. Señalan que tenían mucho respeto hacia sus profesores, lo que se traducía en miedo a hablar. Para Biddle *et al.* (2000: 58) y Harmer (2004: 3) “un docente efectivo se preocupa más respecto al aprendizaje de sus estudiantes que de su propia docencia”. Esto se entiende con el siguiente fragmento:

... creo que influye mucho la personalidad del profesor, la llegada que tenga con los alumnos, eso comparado con el pasado, uno le tenía mucho respeto al profesor y poco se atrevía a hablar, en cambio acá, incluso cuando ellos tienen sus clases, yo pasaba a ser una alumna...

La comunicación puede tener errores y el trabajo del profesor es abordarlos de tal forma que el estudiante no se sienta cohibido, sino que se atreva a comunicar. Richard-Amato (2003: 57) señala que “la mayoría de los errores en la fase de interlengua de los estudiantes son ‘developmental’ (producto del desarrollo de la lengua) y la mayoría de ellos son producto de la transferencia de la lengua materna en la lengua meta (L2)”. Es necesario que el docente tome nota de los errores de los estudiantes para determinar si ellos son sistemáticos (aparecen con regularidad) o al azar (lapsus, falta de atención, etc.). Los docentes que no son angloparlantes y producto de la experiencia en aula desarrollan un ‘sexto sentido’ que les permite anticipar los errores que cometan los estudiantes, antes de que éstos abran su boca. Esto se conoce como ‘la intuición del docente no angloparlante’. Los siguientes ejemplos ilustran esto.

... los obligo como a comunicar, aunque cometan errores...

No les digo a los estudiantes, no se dice así, eso está malo... a lo mucho reúno a los alumnos y les digo, bueno, un típico error de los alumnos es esto...

4.10. *Subcategoría 2.5: un docente que genera un ambiente propicio para el aprendizaje*

Para los informantes, el rol del docente en el aula está relacionado, principalmente, con el hecho de motivar a los estudiantes a participar en clases y generar un ambiente de confianza para que los estudiantes más tímidos puedan expresarse en clases. También señalan en su diario autobiográfico que el docente es el que debe desarrollar temas de conversación y buscar mecanismos para apoyar a los estudiantes más débiles. Creen que tener grupos de trabajo más pequeños puede facilitar el proceso de aprendizaje del idioma. Los extractos siguientes ilustran lo dicho:

Logré que los alumnos más tímidos también participaran, dándoles confianza.

Me gustaría trabajar con grupos más pequeños y así poder fortalecer a aquellos alumnos que tienen un bajo desempeño.

(el docente) propicia un ambiente seguro en el que los estudiantes pueden aprender y crecer en un contexto similar al del padre consejero; el profesor no debe imponer límites, sino que debe centrarse en los estudiantes y sus necesidades.

La relación con los estudiantes y el ambiente en el aula parecen constituir un tema importante para los informantes. Se preocupan por darles confianza a los estudiantes más tímidos y destacan el hecho de que tienen muy buenas relaciones con ello/as y que las clases se les hacen cortas.

4.11. *Subcategoría 2.6: un docente que monitorea el proceso didáctico*

Aparece en el diario autobiográfico de los informantes referencia al proceso de monitoreo que realizan al interior del aula. Creen que su rol como docentes es monitorear el trabajo del estudiante a través de sus comentarios y preguntas mientras trabajan. El monitoreo aporta información al docente respecto al avance de los estudiantes. Les interesa saber de qué manera los estudiantes están entendiendo sus explicaciones. "Mientras los estudiantes realicen las actividades, el docente puede estar pendiente de sus puntos fuertes y débiles. Aunque no intervenga en ese momento, puede usar los datos sobre puntos débiles como indicadores de las necesidades de aprendizaje que debe cubrir más adelante,

probablemente por actividades pre-comunicativas más controladas. De esta manera, puede mantener un vínculo constante entre las actividades pre-comunicativas y las comunicativas del curso, las unas reforzando y facilitando nuevos elementos a las otras” (Littlewood, 1998: 18). El siguiente fragmento ilustra lo descrito:

Supervisé el trabajo de los alumnos para ver la forma de intercambio de información.

(el docente) monitorea las interacciones de los estudiantes en completo silencio e incluso puede dejar la sala mientras los estudiantes intentan aprender el idioma.

4.12. *Subcategoría 2.7: un docente que evoca las experiencias previas de los estudiantes*

En la entrevista, los informantes señalan que se preocupan de que al inicio de la clase se establezcan entre ella/os y los estudiantes algún tipo de conversación relacionada con el tema de la clase y sus experiencias previas para dar espacio a un ambiente de relajación. Sólo cuando han logrado ese momento comienza el trabajo lingüístico. Head & Taylor (1997) y Tsui (2003) señalan que aquellos docentes cuyo enfoque de enseñanza se centra en la persona, reconocen y tratan de hacer uso del conocimiento y experiencias previas que los estudiantes llevan al aula. El docente comprende que el aprendizaje real implica adaptar el antiguo conocimiento a la luz de las nuevas experiencias y conocimiento. Esto significa que es mejor que el estudiante evalúe y descubra estas nuevas ideas por ello/as mismo/as, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

... cuando empezó esta... bird flu (gripe aviar) que estaba bien famosa, y todos partimos hablando de eso, que sabían ellos, porque justo también estaba relacionado un poco con el tema de la unidad de los animales, que entonces averiguaran cuáles eran las causas de la enfermedad, entonces hablamos un poco de eso, o si se acerca la Navidad, qué esperan de la Navidad, y cuándo los veo que están todos relax ahí...trabajamos con el texto.

4.13. *Categoría 3: el rol del estudiante en el proceso didáctico*

4.14. *Subcategoría 3.1: el rol activo y autónomo del estudiante*

Para los informantes, el rol del estudiante al interior del aula debe ser activo y participativo. Señalan que algunos estudiantes no tienen esa capacidad de atreverse a dar una respuesta frente a una pregunta. Algunos estudiantes tienen temor de hablar en la sala de clases. Esperan que sus estudiantes participen en

clases, se preparen para ellas, manejen el idioma y conozcan cómo enfrentarse a sus pares cuando presentan alguna actividad. Mencionan, también, la motivación, el intercambio comunicativo y la negociación de información como factores claves a la hora de definir el rol del estudiante en el aula. Palabras como independencia, autonomía y responsabilidad por parte del estudiante resultan, también, claves para que él se comprometa con su aprendizaje.

También aluden al hecho que los estudiantes deben ser capaces de desarrollar procesos cognitivos de orden superior como lo son la capacidad de formular preguntas, expresar e intercambiar opiniones, evaluar información y actuar libremente en el aula. Estos análisis se pueden corroborar en los siguientes fragmentos:

los estudiantes deben ser...participantes activos, no que tú tengas todo el tiempo que estarlos nombrando, lanzas una pregunta y tienes que ir uno por uno.

El estudiante debe desarrollar la independencia, la autonomía y la responsabilidad mediante la utilización de su propio conocimiento y recursos para descubrir nuevo conocimiento en L2.

El estudiante debe ser un negociador, un individuo que interactúa, es decir, que entrega y recibe información en un contexto determinado.

4.15. *Subcategoría 3.2: características personales del estudiante que favorecen el aprendizaje*

En algunos fragmentos del diario autobiográfico los informantes comentan respecto a las características personales de los estudiantes que favorecen el aprendizaje del idioma; a saber: mostrar seguridad en ellos mismo/as, ser autodidactas, mostrar responsabilidad en la asistencia a clases, mostrar iniciativa, tener disposición a recibir consejos, ser independiente y mostrar madurez. Estas cualidades personales no sólo favorecen el aprendizaje del idioma, sino que les permitirían a los estudiantes ser buenos docentes a futuro.

En los enfoques de enseñanza tradicionales los estudiantes tienen un rol pasivo en la clase; son pasajeros transportados de un lugar a otro. En la sala de clases, los estudiantes practican patrones entregados por el docente, los textos y las cintas de audición. Aprenden a comunicarse en situaciones comunicativas con modelos predecibles, pero no saben cómo responder apropiadamente en situaciones comunicativas nuevas y auténticas. En vez de aprender a usar el idioma de manera creativa, los estudiantes con un rol pasivo ocupan el tiempo del aula en copiar y reproducir el lenguaje escrito por otros (Nunan, 1999). En las creencias de los informantes, el estudiante debe ocupar todos sus recursos para negociar e intercambiar significado; por lo tanto, conciben a un estudiante muy activo en su rol en el aula. Algunos comentarios de los informantes son:

He observado que no son alumnos autodidactas, siempre hay que insistir en lo que hay que hacer, leer o investigar. No hay independencia en su responsabilidad académica.

A otros les falta desarrollar mayor seguridad en sí mismos.

Los informantes manifestaron estar de acuerdo con los roles de los estudiantes que se derivan de diversos enfoques de enseñanza tales como: el enfoque de la Respuesta Física, el enfoque de la Comunidad de Aprendizaje, el enfoque Basado en Tareas y el enfoque Basado en Contenido. El primer enfoque se sitúa en una perspectiva tradicional de la lengua y los tres últimos al interior de una perspectiva más comunicativa. Señalan respecto al rol de los estudiantes que: 1) pueden aprender inglés cuando se sientan listos; 2) pueden aprender inglés de la misma forma como aprendieran la lengua materna; 3) deben desarrollar primero la comprensión auditiva asociándola a respuestas físicas y motoras y 4) necesitan orientación y terapia en el proceso didáctico.

Hasta aquí, los enunciados seleccionados por los informantes están inscritos en una perspectiva más tradicional de la lengua. Los enunciados que vienen a continuación tienen una orientación más comunicativa. Los estudiantes: 1) son integrantes de una comunidad de aprendizaje; 2) logran el aprendizaje de manera colectiva; 3) deben atender al mensaje y a la forma; 4) constituyen una fuente de información; 5) participan en la selección de actividades y temas; 6) deben demostrar tolerancia a la incertidumbre; 7) deben demostrar disposición a explorar estrategias de aprendizaje alternativas, y 8) deben demostrar disposición a interpretar.

Harmer (2004) señala que, dependiendo de la cultura, los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes que se valoran difieren; sin embargo, lo que parece prevalecer es el hecho que los estudiantes deben tener una actuación participativa en el aula, independiente de su procedencia cultural.

4.16. *Subcategoría 3.3: los estudiantes deberían ser responsables de su propio proceso de aprendizaje*

Como era de esperar, en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, los informantes creen que el estudiante tiene un rol central en su aprendizaje, sea éste a través de su participación en clases o en el deseo de conocer otra cultura. Constatan, además, cómo el contexto y bagaje cultural del estudiante puede ser una desventaja al momento de aprender el idioma. Surge aquí otra de sus 'tensiones', es decir, qué hacer cuando este problema se presenta en clases de manera generalizada.

Los informantes muestran también una tensión significativa cuando manifiestan que los estudiantes no se hacen responsables de su aprendizaje y deci-

siones. Para estos docentes, el entusiasmo de los estudiantes en el aula es una señal de logro de sus objetivos pedagógicos.

4.17. *Subcategoría 3.4: la automotivación y autoeficacia del estudiante*

Los informantes asumen que el hecho de que los estudiantes no manejen ciertos contenidos lingüísticos frena la continuidad de una clase. Ella/os mencionan además que la motivación y el deseo de lograr un objetivo de manera exitosa son dos características importantes en el rol del estudiante. El siguiente fragmento ilustra lo señalado:

Los estudiantes deben tomar conciencia de cómo la lengua se usa en la comunicación, atendiendo no sólo al mensaje propiamente tal, sino que también a la forma que éste tiene.

4.18. *Subcategoría 3.5: la responsabilidad y el estudio del estudiante*

En la misma categoría del rol del estudiante, los informantes se muestran como docentes que creen que tanto la responsabilidad como el estudio son variables importantes al aprender el idioma; sitúan la responsabilidad del aprendizaje tanto en el docente como en el estudiante. Para los informantes, la responsabilidad que tiene el estudiante en el proceso de aprendizaje es de un 50%, pues éste debe estudiar, poner de su parte, motivarse, estar dispuesto a conocer otra cultura, estar dispuesto a hablar, y dedicarse al estudio del idioma. Johnson (1995: 45) y Richards & Rodgers (2001: 166) señalan que “tanto una comunicación exitosa como deficiente es una responsabilidad compartida entre los interlocutores”.

... una de las características importantes es que (los estudiantes) sean responsables con la asignatura...

... (¿quiénes aprenden mejor?) bueno, los que están motivados... te das cuenta que quieren, por ejemplo, conocer otra cultura...ellos viven buscando métodos o te preguntan...

En consecuencia, se puede señalar que aunque las características de un buen estudiante cambiaran de una cultura a otra, parece existir consenso, en la bibliografía existente, en el hecho que la tolerancia a la ambigüedad (*‘tolerance of ambiguity’*) es un rasgo importante en el aprendizaje de idiomas, puesto que el aprendizaje de una lengua expone al estudiante a la ambigüedad sobre aquellos temas que no siempre están claramente delimitados (Harmer, 2004).

4.19. *Categoría 4: Los problemas y dificultades de la enseñanza-aprendizaje de inglés en contextos universitarios*

Según la entrevista, entre los problemas y las dificultades, los informantes señalan que sus estudiantes admiten que la comprensión auditiva es definitivamente la habilidad lingüística más difícil para ellos; sin embargo, ella/os como docentes creen que la habilidad más difícil para los estudiantes es la expresión oral. En este sentido, se puede estar frente a otras de las tensiones que menciona Golombek (1998) entre la habilidad lingüística que los informantes creen que es más difícil para sus estudiantes y lo que sus estudiantes les dicen. Aunque, posteriormente, los informantes señalan que un idioma se aprende escuchando y hablando, es decir, practicando y exponiéndose a él.

... ¿Qué es lo más difícil?... Más que porque yo lo sienta es por lo que ellos mismos me dicen es la parte de escuchar, de listening. Ellos no saben cómo escuchar en realidad, o sea no saben cómo poner atención a la información...

... cómo aprendo yo un idioma, o sea escuchando y hablando, estando expuesto. Es mucho más complicado leer y escribir, o sea son habilidades mucho más complicadas.

Los informantes mencionan una serie de problemas y dificultades que se presentan en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la universidad; entre ellos incluyen el horario del curso y la cantidad de estudiantes en el aula. Sin duda, estos aspectos en conjunto con el bagaje cultural muy pobre de los estudiantes no favorecen el aprendizaje de idioma. Por otra parte, para los informantes es importante que los estudiantes estén ubicados en el nivel correcto y que el docente dosifique lo que enseña.

Respecto a las evaluaciones, los informantes muestran una tensión importante con el hecho de realizar evaluaciones estandarizadas, puesto que reconocen que los estudiantes son diferentes, provienen de diversas carreras y tienen bagajes culturales distintos. La evaluación oral, un punto fundamental en un programa de enseñanza-aprendizaje del inglés comunicativo, presenta limitantes de tiempo si se considera que los docentes se reúnen con los estudiantes dos veces por semana.

Una de las dificultades que aparece continuamente en los informantes es la irresponsabilidad de los estudiantes frente al cumplimiento de tareas, uso correcto del tiempo de estudio y asistencia a clases. Todo esto genera una tensión fuerte en los docentes. Dos dificultades que están, también, muy relacionadas con el aspecto académico tienen que ver, por una parte, con la falta de material auditivo auténtico para que los estudiantes desarrollen la comprensión auditiva y, por otra, la tendencia del estudiante a escribir todo lo que el docente dice, a pesar de estar trabajando en la habilidad de expresión oral. Además, los infor-

mantes se ven enfrentados a la falta de autonomía del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las muchas dificultades que se mencionan en la entrevista se encuentra el temor de los estudiantes a hablar espontáneamente, además, de algunos estudiantes que tienen dificultades físicas para el aprendizaje de un idioma, tales como algunas deficiencias en el aparato fonatorio. Los informantes mencionan que muchos estudiantes están en la carrera que estudian porque obtuvieron un puntaje que no les permitía entrar a otra carrera. Persiste la falta de la autonomía de los estudiantes y de trabajo en grupo. También mencionan los informantes que probablemente el nivel de exigencia académica hoy en día es menor que el que ella/os tuvieron en el tiempo que estudiaron. Otro punto que mencionan se refiere a los enfoques de enseñanza más tradicionales que sus colegas utilizan.

Los informantes identifican una serie de problemas y dificultades que presenta la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos universitarios, a saber:

- Nerviosismo de los estudiantes al enfrentarse al grupo curso.
- Falta de preparación en las presentaciones.
- Problemas en la lectura de instrucciones.
- Problemas gramaticales.
- Inasistencias a clases y presencia sólo a las evaluaciones.
- Inmadurez.
- Imposición de cubrir una cierta cantidad de unidades de un texto guía.
- Falta de autonomía en el aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Excesiva cantidad de estudiantes por curso.
- Plan de estudio que no considera un número suficiente de horas de gramática.
- Inseguridad de los estudiantes.
- Carencia de estrategias metodológicas para enseñar inglés.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Los docentes son profesionales importantes para el conocimiento de una institución educativa; por lo tanto, el estudio de la vida del docente puede revertir el desequilibrio en los objetos de estudio de la investigación educativa. Después de haber revisado los datos arrojados por los informantes se puede establecer, además, que los análisis generan un tipo de conocimiento que no está disponible en los textos de estudio ni en la bibliografía para la formación docente, es decir, se genera un conocimiento que es producto de las creencias y actuaciones de las docentes: un conocimiento práctico que es legítimo como fuente de desarrollo profesional.

Este estudio permitió re-examinar el rol del docente en el aula; no desde la perspectiva de un sujeto que es todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí desde la perspectiva de un sujeto que está en constante aprendizaje y que necesita adquirir y desarrollar herramientas didácticas que lo habiliten para continuar su propio proceso de aprendizaje. El docente es el actor principal al cual se debe apuntar para lograr el cambio y la innovación en educación. Entiéndase actor principal, no en el sentido prescriptivo y comúnmente difundido como dueño del conocimiento; al contrario, es un actor y agente de cambio clave para el inicio de la innovación y cambio en educación.

Los estilos de enseñanza que los docentes adoptan están, a veces, determinados por los requerimientos de la universidad en que trabajan y en un enfoque de enseñanza en particular, pero los factores que más influyen están relacionados con el modo en que los docentes interpretan su propio rol en la sala de clases, interpretación que arranca de sus sistemas de creencias pedagógicas.

Los informantes declaran cumplir con una serie de funciones al interior del aula. Estos roles tienen que ver con enseñar estrategias a los estudiantes, generar un ambiente propicio para el aprendizaje, generar interacciones entre los estudiantes, vincular los objetivos, con los contenidos, las actividades, y los recursos y materiales didácticos. En definitiva, como docentes articulan el espacio de comunicación pedagógica desde su propia cognición. Finalmente, cabe decir que los informantes están conscientes de sus creencias pedagógicas; sin embargo, la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje les impide, muchas veces, que ellas se reflejen en la actuación en el aula. Los docentes sostienen una creencia respecto a alguna variable didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta creencia puede provenir de la teoría; sin embargo, la realidad educativa la confronta y es aquí donde los informantes atraviesan por una serie de tensiones que, en ocasiones, no saben cómo resolver. En este sentido, la reflexión sistemática y la discusión constante con los pares y diferentes actores del proceso educativo deberían constituir dos estrategias importantes de perfeccionamiento docente.

Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios educativos. Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en los niveles o ámbitos subjetivos y objetivos. El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

VI. REFERENCIAS

- Albert, M. J. 2007. *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Andrews, S. 2003. "Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.
- Appel, J. 1995. *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Bailey, K.; Curtis, A. & Nunan, D. 2001. *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House. Teacher Development.
- Bartram, M. & Walton, R. 2002. *Correction. A positive approach to language mistakes*. Boston: Thomson and Heinle.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, I. 2000. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Bothelio, R. & Tomlinson, B. 1995. *Discover English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & Barco, S. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Campbell, C. & Kryszewsk, H. 1995. *Towards teaching*. Oxford: Heinemann.
- Camps, A. 2001. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, A.; Rodríguez, A. & Torres, R. 2000. *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corbetta, P. 2007. *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill: Madrid.
- Crookes, G. 2003. *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Dean-Brown, J. 1995. *The elements of language curriculum. A systematic approach to program development*. Boston: Heinle and Heinle.
- De la Torre, S. 2004. *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio.
- Gelhard, J. & Oprandy, R. 1999. *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golombek, P. 1998. "A study of language teachers' personal practical knowledge". *Tesol Quarterly*, 32, 447-464.
- 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*, 8, 269-277.
- Graves, K. 2000. *Designing language courses*. Boston: Heinle and Heinle.
- Harmer, J. 2004. *How to teach writing*. England: Longman.
- Hashweh, M. 2005. Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of

- pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Head, K. & Taylor, P. 1997. *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan.
- Johnson, Je. 2001. *The practice of English language*. London: Longman.
- Johnson, K. 1995. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. England: Pearson.
- Johnson, K. & Golombek, P. 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. 1996. "Annual review of research: Research on language learning and teaching: 1995". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 29, 145-160.
- Johnstone, R. 2000. "Research on language learning and teaching: 1999". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 33, 141-162.
- Johnstone, R. 2002. "Research on language learning and teaching: 2001". *Language Teaching. The international Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 157-181.
- Johnstone, R. 2003. Annual review of research. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 165-189.
- 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*, 72, 177-228.
- Kansanen, P.; Tirri, K.; Meri, M.; Krokfors, L.; Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Kember, D. 2001. "Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education", *Studies in Higher Education*, 26, 205-221.
- Littlewood, W. 1998. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lonning, A. & Sovik, N. 1987. *Teachers thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- Macaro, E. 2003. *Teaching and learning a second language. A guide to recent research and its applications*. New York: Continuum.
- Medgyes, P. 1999. *The non-native teacher*. Bonn: Hueber.
- Muchmore, J. 2004. *A teachers' life*. San Francisco: Backalong Books.
- Nunan, D. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Richard-Amato, P. 2003. *Making it happen*. New York: Longman.
- Richards, J. & Lockhart, C. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Roa, I. 2006. "Una aproximación al sistema de creencias del profesor de inglés respecto de la enseñanza de la habilidad de expresión oral del idioma: El caso de un colegio bilingüe". Tesis de Magister no publicada, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Sanjurjo, L. 2002. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Scharle, Á. & Szabó, A. 2000. *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spratt, M.; Pulverness, A. & Williams, M. 2005. *The teaching knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*, 34, 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*, 4, 217-228.
- Tsui, A. 2003. *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. 2001. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vez, J. M. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Wajnryb, R. 1992. *Classroom observation tasks*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1996. *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.