

EL PROFESOR DE INGLÉS UNIVERSITARIO: UNA RADIOGRAFÍA DE SUS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS RESPECTO A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA¹

UNIVERSITY ENGLISH TEACHERS: AN OVERVIEW OF THEIR PEDAGOGICAL
CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING AND LEARNING OF THE LANGUAGE

Claudio Díaz Larenas
Especialista en Educación.
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Edificio Santo Tomás Moro,
Campus San Andrés, Concepción
cdiaz@ucsc.cl

María Inés Solar Rodríguez
Especialista en Educación
Universidad de Concepción
Barrio Universitario s/n. Concepción
marsolar@udec.cl

Recibido: 23 de septiembre de 2009

Aceptado: 15 de octubre de 2010

Resumen: Este estudio aborda, en una primera fase, las concepciones pedagógicas de un grupo de diez profesores de inglés universitarios que ejercen en una universidad privada del Consejo de Rectores de la octava región en Chile. Las concepciones pedagógicas constituyen una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en la actuación pedagógica de estos profesores y en su concepción del cambio en educación. Mediante un estudio de caso que incorpora una entrevista semi-estructurada y observaciones no participantes, se ha indagado sobre las concepciones pedagógicas de estos profesores respecto de la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos universitarios.

Palabras clave: Concepciones, práctica pedagógica, docentes, variables didácticas y cognición.

Abstract: This research, in a first phase, examines ten college teachers' conceptions about the teaching and learning of English at a university level. Pedagogic conceptions are a conceptual, personal, subjective and dynamic base

that has a significant impact on teachers' performance and behaviour in the classroom as well as on the process of change and innovation in education. Through a case study methodology that includes semi-structured interviews and non-participant observation, this study examines the problem described.

Key words: Conceptions, pedagogical practices, teachers, teaching components, and cognition.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la importancia del inglés como una simple herramienta que abre puertas dejó de ser tal para transformarse en una necesidad de la sociedad contemporánea. Es por esta razón que la formación de profesores de inglés toma gran relevancia en la actualidad, no sólo porque serán ellos los encargados de enseñar el idioma de forma eficaz, sino también porque son los responsables de formar a los futuros miembros de una sociedad incluso más globalizada que la de hoy.

La visión profesional de la enseñanza parte de dos conceptos clave: 1) que el logro de una enseñanza efectiva es una tarea compleja, un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales y 2) que enseñar de manera efectiva consiste en que una serie de habilidades básicas puedan ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación.

Sin duda, una mayor comprensión de las concepciones pedagógicas de los formadores de formadores constituye una retroalimentación para los planes de formación en las universidades y tiene el potencial de mejorar la efectividad pedagógica. Los sistemas de concepciones pedagógicas de los docentes universitarios son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y re-estructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus concepciones con sus experiencias. Por otro lado, existe la idea generalizada de que las concepciones pedagógicas de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida cotidiana (Kansanen *et al.*, 2000). Este énfasis en los sistemas de concepciones pedagógicas ha sido explorado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

EL PROBLEMA

Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de los profesores. Estos son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas, de conocimiento, pensamientos, y creencias. Estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés y Echeverri, 2001; Borg, 2003; Freeman, 2002). De hecho, al inicio de un programa de formación pedagógica, los estudiantes pueden tener concepciones inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los profesores es central para comprender sus concepciones (Andrews, 2003; Freeman, 2002; Hashweh, 2005; Maclellan y Soden, 2003). Cada estudiante de pedagogía conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La cognición no sólo estructura lo que los docentes hacen, sino que a su vez también se estructura por las experiencias que ellos acumulan. Muchos de los profesores consultados se refieren a su experiencia como única, personal y propia. Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

Para efectos de esta investigación, se define el concepto de *concepciones pedagógicas* como aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Las personas utilizan sus concepciones 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. 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, *et al.*, 2001; Kane *et al.*, 2002; Stephens, *et al.*, 2000; Tillema, 1998).

El propósito de esta investigación es explorar las concepciones pedagógicas que evidencia un grupo de diez profesores de inglés universitarios acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en un contexto de educación superior.

DISEÑO

Esta investigación se inscribe en un diseño no experimental de tipo transaccional exploratorio, es decir, "... se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables" (Albert, 2007, p. 93). Éste es un estudio de caso analítico-interpretativo; se trata de una exploración inicial en las concepciones pedagógicas de profesores de inglés universitarios. Este estudio puede ser el preámbulo para otros diseños investigativos futuros. 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.

Participaron en este estudio diez informantes: nueve de sexo femenino y uno masculino (ver Tabla 1). Las razones para tal selección fueron disponibilidad para acceder a observar sus clases y participar en la entrevista semiestructurada aplicada, por una parte, y por otra, interés de parte de los participantes por conocer los resultados de esta investigación.

Tabla 1. Características generales de los sujetos informantes

Número de informantes	Tipo de universidad	Carrera en la que trabajan	Ubicación geográfica de la universidad
Diez	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país

Los informantes constituyen una muestra no probabilística. Se utilizó un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra se eligieron en función de algunas de sus características. Corbetta (2007) plantea que "este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado".

Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos fueron una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes y seis sesiones de observación no participante por un período aproximado de tres meses para cada uno de ellos. La entrevista constaba de treinta y una preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones:

1. Principios teóricos de la enseñanza y el aprendizaje del inglés
2. El rol del docente en el proceso didáctico
3. El rol del discente en el proceso didáctico
4. La relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico.

5. El contexto y los recursos didácticos
6. La evaluación de los aprendizajes.

El propósito de las observaciones fue obtener un sentido general del contexto aula y un contexto interpretativo para la entrevista. La duración de cada una de estas sesiones osciló entre dos y tres bloques de 50 minutos cada uno. Para su registro se utilizó una grabadora de video, lo que facilitó el análisis posterior de las clases. El análisis de éstas se hizo sobre la base de una pauta de observación que reflejaba la estructura de una clase. Este instrumento fue aplicado una vez por cada observación realizada, lo que dio información en un total de 60 pautas de observación. El instrumento señala, entre otros datos, la fecha y la asignatura que se imparte al momento de la observación, pero principalmente busca identificar, de la manera más objetiva posible, si la clase presenta o no los elementos y fases que la componen. Identifica las tres fases que son parte de una clase: pre-activa, interactiva y post-activa. Para cada una de las fases se indican los aspectos que se desea observar, además de comentarios relevantes que profundizan en los aspectos cubiertos por el instrumento.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Supuestos de la Investigación

- El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza y aprendizaje y les otorga significado.
- Las concepciones pedagógicas de los profesores de inglés guían y orientan su conducta en el aula.
- Ellos no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realizan y cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula.
- Un pedagogo informado tiene una base de conocimiento extensiva sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo.
- Aunque la experiencia es un componente clave para el desarrollo docente, por sí sola es insuficiente como base para el crecimiento profesional.
- Los profesores aprenden mucho sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante su auto-conocimiento.
- El estudio de las concepciones pedagógicas de estos educadores está íntimamente ligado a la preocupación por la formación docente y por la necesidad de buscar marcos teóricos alternativos a los tradicionales.
- Los pedagogos deberían ser observadores expertos y sistemáticos de cómo sus estudiantes aprenden.

- Los profesores son un agente importante para el conocimiento de una institución educativa; por lo tanto, el estudio de la vida del profesor puede revertir el desequilibrio en los objetos de estudio de la investigación educativa.
- La enseñanza y el aprendizaje son procesos dinámicos, innovadores, que reflejan la historia biográfica de los participantes.

Procedimiento

La discusión bibliográfica permitió establecer las categorías a priori del estudio. Estas categorías se condicen fundamentalmente con las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Una vez que los datos fueron recogidos y transcritos durante el primer semestre del año 2009, 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 hasta que se produjo la saturación de los datos (Salkind, 1998). 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 concepciones pedagógicas.

LOS RESULTADOS

Análisis de las Entrevistas Semiestructuradas

La Tabla 2 detalla las categorías analizadas en el siguiente apartado:

Tabla 2. Categorías y subcategorías del estudio

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
Primera: Trayectoria profesional de los docentes	Factores influyentes en su formación
	Vocación
Segunda: Enfoque didáctico de los docentes informantes	Variación del enfoque didáctico durante los años
Tercera: Planificación y organización de las clases	Habilidades lingüísticas potenciadas en sus clases
	Recursos didácticos y su efectividad
	Uso de las nuevas tecnologías
Cuarta: Rol de los estudiantes	Consideración de los diversos estilos de aprendizaje
Quinta: Evaluación del aprendizaje e instrumentos	Frecuencia de evaluación
	Evaluación docente
	Auto-evaluación en el proceso didáctico

Las múltiples relaciones e interacciones que acontecen en las aulas de la Facultad donde se realizó la investigación, demuestran concepciones que son similares pero a la vez diferentes en ciertos aspectos relacionados con la actuación de los docentes y lo que ellos declaran acerca de su práctica. La experiencia académica de los informantes fluctúa entre los 2 y 33 años. Al ser consultados respecto a las diferencias que percibían entre la Universidad y un establecimiento de enseñanza primaria o secundaria, los informantes señalaron lo siguiente:

- En los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media se presentan más problemas disciplinarios y menos compromiso por parte de los estudiantes.
- Su sistema administrativo no permite implementar nuevas ideas.
- El número de estudiantes es demasiado alto.
- En estos establecimientos no se pueden desarrollar detalladamente temas específicos y sub-disciplinas del idioma inglés.
- En los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media existe un estancamiento del idioma inglés.

Primera Categoría: Trayectoria profesional de los profesores

Subcategoría 1.1: Factores influyentes en su formación

Los informantes indican que su identidad formativa se debe a una variedad de factores. La mayoría mencionó que su modelo de inspiración fue un profesor o un ambiente de trabajo en una institución educativa. Otros agregaron que debido a su habilidad lingüística y el gusto que tenían por los idiomas desde el período escolar, decidieron convertirse en pedagogos.

Subcategoría 1.2: Vocación

Todos los informantes de esta entrevista creen en la vocación necesaria para ser profesor. Además de poseer ciertas características que los hacen idóneos para enseñar, los futuros pedagogos pueden trabajar la vocación, como se expresa en lo siguiente:

“Creo que se puede formar [la vocación], yo no tenía ... o quizás nunca lo supe.”

“El profesor debe tener características especiales, pero se puede lograr formar buenos profesores.”

Segunda Categoría: Enfoque didáctico de los profesores informantes

De las respuestas de los informantes, se infiere que no existe un enfoque didáctico ideal o único para la realización y/o planificación de una clase, puesto que ellos guían sus clases según una variedad de formas didácticas.

Algunos se guían por los programas de asignaturas oficiales de la carrera. Otros utilizan una mezcla de enfoques didácticos, adaptados según la necesidad de la clase, o sólo usan un enfoque determinado como el comunicativo para la estructuración y realización de la clase, como se evidencia en lo siguiente:

"No escojo ningún enfoque en particular. Sé que en esto de enseñar un idioma no hay una ley."

"Depende de la clase. Generalmente utilizo el Enfoque Comunicativo."

Subcategoría 2.1: Variación del enfoque didáctico durante los años

La mayoría reconoce haber variado su forma de enseñar a través de los años de alguna u otra manera. Entre los aspectos que presentaron cambios se señalan un mayor uso de la improvisación, la utilización de nuevas tecnologías y la integración de nuevas actividades aprendidas a través de la asistencia a seminarios y/o cursos de capacitación.

"En estos momentos tú debes incorporar el uso de la tecnología sí o sí."

"Creo que he ido integrando algún tipo de tareas diferentes."

"Al comienzo mis clases eran más como una cátedra. Ahora doy más lugar a la improvisación."

Tercera Categoría: Planificación y organización de las clases

Cada uno de los informantes consultados afirma seguir los programas oficiales para cada asignatura. Sin embargo, los programas no le quitan libertad a cada profesor para que pueda hacer uso o no de un determinado recurso didáctico, ni tampoco restringen los contextos en los que se enseñarán los contenidos.

Los informantes hacen uso de una variedad de estrategias metodológicas, que dependen principalmente del objetivo y tema de la clase. No existe un enfoque y/o metodología única para la enseñanza de un idioma. Ellos consideran que la diversidad de éstos, es más efectiva que la adopción de alguno en particular.

Subcategoría 3.1: Habilidades lingüísticas potenciadas en sus clases

Frente a la pregunta qué habilidades lingüísticas considera más relevante y pretende potenciar, todos los informantes señalan que todas las habilidades son importantes, pero consideran que debido a las exigencias profesionales del futuro pedagogo se pone cierto énfasis en la expresión oral.

"Speaking [es la habilidad que más busco potenciar] porque para sus necesidades [alumnos] es primordial."

"La [habilidad] que potencio más es 'speaking y listening'...porque son las primeras trabas que presentan las personas".

Expresan que el componente práctico es, sin duda, fundamental para el aprendizaje de la lengua. En este sentido, la mayoría considera que el aprendizaje de lo teórico antes de lo práctico es innecesario; se evidencia que para ellos el rol de la práctica es esencial para el aprendizaje y la adquisición del idioma.

Subcategoría 3.2: Recursos didácticos y su efectividad

Ante la pregunta sobre cuáles recursos y materiales didácticos son los más utilizados en el desempeño docente para la ejecución de la clase, los informantes entregaron una variedad de respuestas. La mayoría declara utilizar frecuentemente los libros de trabajo que forman parte oficial de cada asignatura, además de proveer a los estudiantes de guías y lecturas seleccionadas. También afirman haber integrado el uso constante y periódico de nuevas tecnologías a través del uso de los laboratorios, el uso de páginas Web y de programas de software que complementan y profundizan los contenidos.

Mientras algunos dijeron utilizar recursos clásicos como la pizarra y el proyector, otros afirmaron integrar materiales pocos convencionales como el uso de posters para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

"[Yo utilizo] todos los recursos, me gusta hacer posters, me gusta trabajar con Internet, yo ocupo todo lo que esté a mi alcance."

"Uso el laboratorio de computación para el trabajo con algunas páginas que hoy en día están disponibles."

Subcategoría 3.3: Uso de las nuevas tecnologías

Al preguntar sobre el conocimiento de nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del idioma, los profesores mostraron bastante conocimiento al nombrar nuevas tecnologías tales como: 'blogs', actividades centradas en tareas, pizarra electrónica y cámara de documentos. Sin embargo, sólo dos de estas nuevas tecnologías se están utilizando en la Universidad: blogs y cámara de documentos. Manifestaron un interés por conocer y utilizar nuevas tecnologías, al mismo tiempo de dar a conocer su insatisfacción por los recursos que entrega la casa de estudios.

"Si viera que la gente utiliza recursos quizás me motivaría, pero como no los hay, no los busco."

"Falta mejorar e implementar los laboratorios, las salas deberían estar mejor equipadas. También se deberían renovar los equipos disponibles."

Cuarta Categoría: Rol de los estudiantes

Para estos profesores, los estudiantes generalmente tienen un rol activo durante la ejecución de la clase. Sin embargo, la mayoría concuerda en que los estudiantes deberían tener un rol más activo en lo referente a su

participación durante la clase: realizar más preguntas desafiantes, ser capaces de expresar su conformidad o disconformidad con la clase y ser más autodidactas.

“Es activo, pero me gustaría que fuese más activo aún... que preguntaran más y que no se quedaran con lo que uno entrega y que eso fuese la verdad absoluta.”

“En lo posible se busca que tenga un rol activo, pero depende mucho de la personalidad [del alumno] y del grupo.”

Subcategoría 4.1: Consideración de los diversos estilos de aprendizaje

Al preguntarles si se consideran o no los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, los profesores, en su mayoría, creen notar la diferencia entre un alumno aventajado y otro con menos habilidades cognitivas y/o lingüísticas en su aprendizaje. Sin embargo, piensan que es su labor profesional buscar y recopilar actividades variadas que abarquen a todo tipo de estudiante o estilo de aprendizaje, aunque reconocen que es una tarea difícil debido al tiempo requerido para esa labor.

“Absolutamente [considero los estilos de aprendizaje]. Hay alumnos más avanzados, más rápidos y otros más lentos...”

“Al diseñar actividades siempre pienso en todos. Cuando busco actividades busco variar.”

Quinta Categoría: Evaluación del aprendizaje e instrumentos

Al ser todos los informantes profesores de idioma, los métodos de evaluación no deben ser unidimensionales debido a que deben integrar en sus evaluaciones los diferentes aspectos de una lengua. Por lo tanto, ante la pregunta acerca de cómo evalúan y qué instrumentos utilizan, expresaron usar frecuentemente certámenes teórico-prácticos, pruebas, presentaciones orales, informes escritos, trabajos grupales, entrevistas, portafolios y exámenes lingüísticos estandarizados. Sin embargo, las tres primeras instancias (certámenes, pruebas y presentaciones) son las mayormente utilizadas, y de estas tres los certámenes registran un mayor porcentaje en la nota final.

“Evalúo a través de pruebas escritas para cada unidad, presentaciones orales, pruebas establecidas (exámenes), informes escritos, portafolios y trabajos grupales.”

Subcategoría 5.1: Frecuencia de evaluación

Al preguntarles con qué frecuencia evalúan los contenidos de sus asignaturas, los profesores respondieron que generalmente realizan alrededor de tres certámenes por semestre que forman parte de la evaluación formativa,

además de dos a cinco tests de carácter sumativo en los cuales se incluyen una o dos evaluaciones de tipo oral. Además algunos señalaron realizar una evaluación clase a clase con el fin de obtener una retroalimentación de la expresión oral de los estudiantes.

"Yo evalúo todos los días."

"Uno va evaluando clase a clase de forma oral para ver el progreso de los estudiantes al final de la clase."

Subcategoría 5.2: Evaluación docente

En relación con la evaluación docente realizada dentro de la universidad en la cual ejercen los informantes, éstos creen que si bien esta evaluación es una buena instancia para conocer lo que los estudiantes opinan de su desempeño como docentes, y quizás es la única forma de obtener una retroalimentación sobre su trabajo, esta evaluación no es un instrumento 100% efectivo o absoluto, puesto que existen factores variados que influyen en sus resultados tales como la subjetividad de los estudiantes con respecto a la relación con un profesor, el momento académico por el cual estén pasando o algún otro hecho que afecte la objetividad del encuestado. De igual manera, los docentes recalcaron el tecnicismo de algunos enunciados del cuestionario, lo que hace que muchos de los estudiantes se encuentren inhabilitados para responder, puesto que no entienden los términos técnicos de la evaluación.

"Me importa mucho, porque no tengo otra instancia de feedback..."

"El resultado final depende de muchos factores. Hay aspectos con los que no estoy muy de acuerdo, porque los alumnos no entienden los términos que se les preguntan. El resultado de la evaluación tampoco parece ser muy relevante porque nunca nadie me ha llamado para felicitar me por mis buenos resultados."

"Cuando un alumno sale mal en una asignatura pierde la objetividad y evalúa todo mal, cuando en realidad está hablando de su rendimiento..."

Subcategoría 5.3: Auto-evaluación en el proceso didáctico

La mayoría de los profesores consultados reconoce no tener una instancia, instrumento o forma propia para evaluar su actuación pedagógica. Algunos señalaron utilizar la auto-reflexión como medio para evaluar su actuación. Vale destacar la respuesta de uno de ellos quien señaló tener un especial interés por compartir su trabajo en la búsqueda de retroalimentación.

"Hay algo que utilizo que se llama 'Reflecting teaching' que consiste en la reflexión sobre la actividad realizada..."

"Mi auto-reflexión. También me gusta mostrarle a los demás mi trabajo y recibir feedback..."

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES GRABADAS

Al observar las clases, se evidencian las siguientes fases: pre-activa, activa y post-activa. En la Tabla 3 se presentan los análisis de la fase pre-activa:

Tabla 3. La fase pre-activa de la enseñanza

FASE PRE-ACTIVA	Síntesis
Rutina del inicio de la clase	Todos los profesores saludan a sus estudiantes luego de ingresar a la sala. En la mayoría de los casos se trata de un saludo informal al que no todos los estudiantes responden. Posterior a esto, la mayoría de los docentes comienza una serie de preguntas o conversación semi formal para distender el ambiente y prepararlos para la clase.
Objetivo de la clase	La mayoría de los profesores comunica el o los objetivos de la clase.
Conocimientos previos	En este aspecto, la observación de clases dio como resultado que todos los pedagogos de la muestra establecen relaciones con sus conocimientos previos.
Estrategia de motivación	Las estrategias de motivación más utilizadas son la entrega del itinerario de actividades y el uso de preguntas relacionadas con el tema a tratar.
Comienzo de primera actividad	El inicio de la primera actividad mostró una variedad de estilos que, en parte, dependía de la actividad a realizar y de la asignatura en la que aquella se realizaba. Algunas de las formas observadas de dar inicio a la primera actividad fueron: el uso de una proyección para describir una página Web, la escritura de preguntas y/o ejercicios en la pizarra y el uso de juegos.

En la fase activa se evidencian los siguientes aspectos:

Tabla 4. Primera parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Actividades realizadas por los estudiantes	Durante el período de observación, los estudiantes realizaron una variedad de actividades. En todos los grupos se observó el trabajo individual y en la mayoría se observó, además, trabajo en parejas y grupal. También en la mayoría de los grupos los estudiantes realizaron trabajos de completar guías y cuestionarios, e igualmente trabajo en los laboratorios de computación y multimedia para reforzar los contenidos observados en las clases en aula. Se observó asimismo que los estudiantes realizaban actividades orales de discusión, descripción y otros fines comunicativos.

FASE ACTIVA	Síntesis
Coherencia entre actividades y objetivos	La totalidad de la muestra presentó coherencia entre los objetivos comunicados a la clase y las actividades realizadas para cumplirlos.
Estrategias para crear y mantener clima de trabajo	En este aspecto, una vez más queda en evidencia la diferencia de estilos de los profesores. Mientras unos entregan tiempo de descanso a los estudiantes entre actividades, otros mantienen la atención de los estudiantes y el clima de trabajo a través del uso de preguntas y actividades desafiantes. Otras estrategias observadas fueron el uso del humor, el trabajo a la par con los estudiantes, entregar actividades variadas e innovadoras e incluso el uso de música ambiental.
Técnicas de expresión oral	La impostación de la voz y la correcta pronunciación y entonación del inglés son el común denominador de los profesores de la muestra en cuanto a la expresión oral. Algunos de los elementos adicionales utilizados por algunos de ellos son el tono fraternal y el uso de lenguaje informal.

Los informantes creen que su labor como pedagogos no es sólo presentar contenidos y elaborar actividades de interés para los estudiantes, sino que también guiarlos en el proceso de aprender y crear las condiciones para esto. También afirman que deben crear oportunidades para que todos sean partícipes de la clase y considerar las diferencias individuales de los estudiantes. Sin embargo, y según lo observado, a pesar de contar con un buen dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales además de las estrategias didácticas, los profesores no logran cambiar la actitud pasiva de los estudiantes, quienes formulan pocas interrogantes, comentarios y/o consultas en clases.

A pesar de los intentos de algunos profesores por crear actividades innovadoras, los estudiantes mantienen su pasividad dentro de la sala y las instancias creadas por los docentes para que ellos planteen dudas o hagan propuestas a la clase, no son aprovechadas. En la Tabla 5 se observa lo siguiente:

Tabla 5. Segunda parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Tiempo de charla del profesor	El tiempo de charla de los profesores observados dependía en gran medida de la asignatura que impartieran. Las observaciones mostraron clases expositivas y clases teórico-prácticas con porcentajes aproximados de charla que van desde un 30% a un 80%.
Tiempo de charla del estudiante	El tiempo de charla del estudiante comprendía entre un 20% y un 70% de la clase. La naturaleza de las asignaturas fue un factor determinante en la asignación de tiempos, pero no el único ni el más importante. El tiempo de charla de los estudiantes comprendió su participación en actividades orales formales e informales.
Rutinas establecidas en la clase	Las rutinas establecidas en la clase estaban determinadas por la naturaleza de la asignatura y por el estilo del profesor. La rutina más usada por los profesores es comenzar con la explicación de un contenido, seguir con una actividad y luego revisarla. Al término de cada actividad se realiza un análisis de lo que ésta significó.
Organización del espacio físico	En algunos casos la distribución del espacio físico está determinada por el aula en que se realizan las clases, como es el caso de los laboratorios y algunas aulas externas a la Facultad. Todos los profesores observados adoptaban la posición tradicional (frente a los estudiantes), y los estudiantes adoptaban posiciones al azar, preferentemente cerca del docente. En las salas con mobiliario ligero algunas profesoras cambiaban la posición de las sillas para facilitar el trabajo grupal y otras actividades menos convencionales.

Un factor señalado por los informantes que influye directamente en la actitud de la mayor parte de los estudiantes es su personalidad. La timidez, los nervios, la vergüenza y la inseguridad retraen e impiden que los estudiantes se desenvuelvan de forma activa. Otro factor que se debe mencionar es el poco conocimiento por parte de los profesores de los distintos estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Según los sujetos informantes, el tiempo para profundizar en este tema en particular es insuficiente, por lo cual la mayoría prefiere diseñar actividades que involucren la diversidad de estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, aunque destacan las de tipo auditivo y visual. La Tabla 6 muestra los siguientes aspectos de la fase activa:

Tabla 6. Tercera parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Captación de la atención	La captación de la atención es otra de las áreas que mostró gran variedad en sus resultados. Los profesores utilizan una gama de estrategias para mantener a los estudiantes atentos e interesados en los contenidos cubiertos en la clase. La estrategia más utilizada es el cambio constante de actividades de diferentes tipos y, al percatarse que un estudiante está distraído, hacerle una pregunta para que vuelva a integrarse al grupo de trabajo. Otras estrategias utilizadas son el uso del humor y el planteamiento de preguntas desafiantes.
Comunicación kinésica y proxémica	La gran mayoría de los profesores mostró emplear bastante la comunicación kinésica en sus clases, especialmente cuando ejemplificaban o profundizaban en un contenido. Sin embargo, en lo referente a la comunicación proxémica, ésta se empleaba mayormente cuando el profesor evaluaba, asesoraba y monitoreaba las actividades a desarrollar en la clase, aunque este tipo de comunicación no era empleada por todos profesores de la muestra.
Materiales y recursos	En este aspecto, a pesar de haber una amplia gama de materiales utilizados, la mayoría de los profesores utiliza el mismo tipo de materiales y recursos, no presentándose gran variedad en los resultados. Los materiales y recursos más utilizados fueron el laboratorio de computación e Internet, guías y el libro de trabajo. Además del unánime uso de la pizarra.

Las respuestas entregadas en relación a la atmósfera en que debieran desarrollarse las clases, arrojaron concepciones congruentes e incongruentes con lo observado durante la investigación. Para los profesores, el tener un ambiente grato donde desarrollar la clase es una de las afirmaciones más consistentes acerca de las concepciones que determinan su actuación pedagógica (concepciones centrales). En primer lugar, la mayoría prefiere trabajar en la universidad, en contraste con colegios y liceos, principalmente por motivos netamente relacionados al ambiente favorable que se produce en esta institución, donde se destaca el bajo número de estudiantes por clase, la motivación de aprender el idioma, por parte de los estudiantes, la disciplina, la mayor cantidad de recursos y la mayor libertad para flexibilizar el currículum, entre otros.

Otro punto que destacan y que influye directamente para crear un ambiente idóneo para la enseñanza y el aprendizaje del idioma, es que se produzca una buena relación con el estudiante. Los informantes consideran que la

comunicación y la buena relación con los estudiantes hacen del proceso de aprendizaje una instancia de agrado, en donde la confianza juega un rol fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas. La gran mayoría afirma crear este ambiente dentro de sus clases, dando lugar a que los estudiantes expresen sus dudas, preocupaciones e intereses. También declaran utilizar esta comunicación para averiguar lo que motiva a sus estudiantes, y de este modo concebir actividades atractivas y variadas para ellos. La observación de aula corrobora lo anterior, puesto que se observa el saludo cordial, la presencia de humor en contextos apropiados y el uso de los nombres de los estudiantes; los docentes tratan de crear este ambiente condicionado para un mejor aprendizaje de los estudiantes. Se generan también instancias en las que los profesores recurren a técnicas de retroalimentación – lamentablemente, y en la mayoría de los casos– sin recibir respuesta de los estudiantes lo que puede llevar al escaso conocimiento de los reales intereses de sus estudiantes.

Con respecto a los recursos y materiales que los informantes utilizan, su amplia variedad no difiere mayormente de los recursos utilizados por docentes en establecimientos educacionales de enseñanza primaria y secundaria: libros, guías de trabajo, proyector, pizarra, computador e Internet, son las herramientas más utilizadas por los pedagogos. A pesar de tener el conocimiento de nuevas tecnologías, no existe evidencia del uso de alguna de ellas, a excepción del emergente uso de ‘blogs’ por uno de los informantes. Justifican este hecho mencionando la limitación de recursos didácticos en la casa de estudios. Finalmente, la Tabla 7 muestra los siguientes aspectos de la fase activa:

Tabla 7. Cuarta parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Estrategias metodológicas	En lo referente a las estrategias metodológicas empleadas por los profesores de este estudio, se observó que no emplean una única estrategia sino mayoritariamente una mezcla de varias, que dependía del tema de la clase y el objetivo a alcanzar. Sin embargo, en la mayoría de ellos se observó que sus clases poseían una estructura fija que consistía de un inicio, un desarrollo y un final. Aunque en ciertas asignaturas siempre predominaba un tipo de estrategia proveniente de los enfoques didácticos más tradicionales.
Tipo de contenidos	Los tipos de contenido cubiertos por los profesores, en las diferentes asignaturas en que éstos impartían docencia, eran de orden conceptual, procedimental, y actitudinal.

FASE ACTIVA	Síntesis
Retroalimentación y error	Todos los informantes corregían los errores de los estudiantes a través de la técnica 'scaffolding', con el fin de corregir el error y no a la persona. Se observó además que constantemente entregaban una retroalimentación positiva, y frente a algún error se busca la respuesta correcta en otro estudiante.
Entrega de instrucciones	La entrega de instrucciones en todos los casos se realizaba en forma oral y apoyada con ejemplos y detalles cuando fuese necesario.
Planteamiento de preguntas	Generalmente se planteaban preguntas después de cada actividad para ver si se logró el aprendizaje y aclarar las dudas. Luego de un periodo de respuestas por parte de los estudiantes, se corrigan y profundizaban las respuestas buscando apoyo en otros estudiantes o dando el mismo profesor la corrección.

Respecto al aspecto evaluativo utilizado, es importante mencionar que ellos utilizan una amplia variedad de formas evaluativas tales como: exámenes escritos convencionales (certámenes, tests), evaluaciones de tipo oral-auditivo y simulaciones de exámenes estandarizados internacionales. Utilizan esta variedad de instrumentos porque creen que todos cumplen diferentes funciones y evalúan distintos aspectos del idioma, es decir, no existe una más efectiva que otra. Son pocos los profesores que recurren a evaluaciones auténticas tales como la creación de pósters, la elaboración de páginas Web y el uso de portafolios. No se observa el uso de técnicas de auto evaluación o evaluación entre pares, como parte de una estrategia evaluativa centrada en los procesos.

Otro aspecto referente al tema evaluativo es lo relacionado con la evaluación de su desempeño docente. A pesar de que la mayoría de los informantes afirma tener un método propio de auto-evaluación que consiste principalmente en la autorreflexión de lo realizado en el aula, parte de ellos dice no utilizar técnica alguna para estos fines. No obstante, al ser el profesor un sujeto reflexivo, ante el éxito o el fracaso de alguna actividad debe detenerse a pensar y buscar la causa que lo llevó a ese estado, a pesar de que la frecuencia con que esta técnica se utiliza difiere entre los sujetos de la muestra.

Es importante mencionar que están de acuerdo con la evaluación académica aplicada dentro de la universidad. Es unánime el interés de los informantes por saber los resultados de dicha encuesta, sin embargo, éstos no tienen mayor consecuencia en su actuación pedagógica, puesto que consideran que hay aspectos en la encuesta que no se entienden o se malinterpretan.

Si bien se pueden inferir ciertas consideraciones finales a partir de lo que los profesores dicen que pretenden hacer y lo que realmente hacen, se necesitan más investigaciones respecto a este tema para lograr definir de forma exacta, cómo las concepciones pedagógicas afectan la actuación de los docentes.

A lo largo de esta investigación, se han observado ciertas inconsistencias entre lo que los profesores manifiestan hacer y creer, y lo observado en las clases. Sin embargo, hablar de inconsistencias puede ser un tanto impreciso debido a la complejidad del entramado que compone la cognición docente. Las múltiples exigencias organizacionales pueden restringir al pedagogo en la aplicación de sus concepciones: la limitación de recursos, el uso de exámenes estandarizados, la distribución de la sala, los colegas, los estudiantes no motivados, etc.

Otro factor potencial que puede dar explicación a tales inconsistencias sería la subordinación de una concepción frente a otra, debido al carácter dinámico y en constante cambio de este sistema. Los profesores pueden recurrir a fuentes de conocimiento distintas al momento de planificar la enseñanza y responder una entrevista de una forma distinta a las concepciones a las que acuden al momento de tomar decisiones en el aula. También existe la posibilidad de que una mayor experiencia facilite el procesamiento del conocimiento técnico, haciéndolo más accesible. De este modo, podría crearse una relación inversamente proporcional entre la experiencia y las inconsistencias, ya que al hacerse más extensa la primera, la segunda tendería a desaparecer. La Tabla 8 muestra los movimientos del docente en el aula y el proceso de monitoreo del trabajo del estudiante en el aula.

Tabla 8. Quinta parte de la fase activa de la enseñanza

FASE ACTIVA	Síntesis
Movimientos del docente en el aula	La mayoría de los profesores, durante la entrega de instrucciones y otros momentos en los que la clase se centra en ellos, se posiciona frente a la clase. Posteriormente y durante el desarrollo de las actividades, supervisan el trabajo de los estudiantes puesto por puesto.
Monitoreo del trabajo del alumno	En la mayoría de los casos la evaluación del trabajo de los estudiantes se realiza de manera individual y a través de la observación general del curso. Se pone énfasis en el monitoreo de los estudiantes menos aventajados o con problemas disciplinarios.

En la fase post-activa de la enseñanza, se observa lo siguiente:

Tabla 9. La fase post-activa de la enseñanza

FASE POST-ACTIVA	Síntesis
<p>Culminación de la clase</p>	<p>Antes de la despedida formal, los profesores culminan sus clases de diversas formas. Una de ellas es solicitando opiniones sobre la clase realizada, otros docentes asignan tareas y trabajos y recuerdan a los estudiantes los compromisos adquiridos a priori. Otras formas observadas de terminar la clase fueron: aclaración de dudas, resumen del trabajo realizado, y dar un adelanto de lo que comprendería la próxima clase. Lamentablemente, en ocasiones no se alcanzaba a dar término a la clase y ésta terminaba abruptamente.</p>

CONCLUSIONES PRELIMINARES

El escenario en que actualmente se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo e incierto y en él no sólo están implicados los profesores como personas individuales, sino también el colectivo de docentes, por tanto su crecimiento personal debe ser acompañado por las propias universidades y sus órganos básicos de gestión de la docencia. Los resultados generados en esta fase de la investigación ponen de manifiesto el carácter contextual y situacional de este estudio y lo determinante de las variables del ambiente en que la docencia universitaria se realiza.

Un profesor informado tiene una base de conocimientos más profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo. El docente que tiene un conocimiento más profundo y una conciencia más crítica sobre los diferentes componentes y variables didácticas, está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas sobre este proceso. Sin embargo, la experiencia es insuficiente para el desarrollo docente; por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional.

Una de las claves para abordar las incongruencias entre discurso docente y actuación, en caso de existir, y posibles factores determinantes, se encuentra en motivar al profesor a reflexionar críticamente acerca de su actuación pedagógica. La reflexión crítica implica examinar las experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación. Esta reflexión implica formular preguntas sobre cómo y

por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valóricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

Por lo tanto, si los educadores están involucrados activamente en la reflexión de lo que está sucediendo en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que enseñan y lo que los estudiantes aprenden. Son ellos, sin duda, los agentes que vehiculizan el cambio, la innovación y los procesos de reforma en la educación. En este sentido, la indagación en sus concepciones pedagógicas es el punto de inicio para la elección de la pertinencia del perfeccionamiento docente, es decir, las concepciones pedagógicas permiten saber qué tipo de perfeccionamiento necesita un grupo de pedagogos en particular, dependiendo de su contexto socioeducativo y sus necesidades profesionales. Esto significa que el perfeccionamiento no puede ser estandarizado para todos los profesores y debe responder a las necesidades y expectativas de ellos.

En definitiva, debieran recurrir a la reflexión crítica constantemente para así lograr establecer y, si fuese necesario, modificar aquellas concepciones en que basan su actuación pedagógica. Tal reflexión pudiese llevarse a cabo a través de distintas técnicas tales como: i) la reflexión en conjunto con otros pares mediante charlas, debates o reuniones en las que se puedan plantear dudas e inquietudes, generar propuestas y recibir retroalimentación; ii) la observación de aula entre los mismos colegas de manera que se puedan analizar prácticas y realizar sugerencias sin necesidad de convertirla en una instancia evaluativa; iii) la creación y aplicación de instrumentos que sirvan de autoevaluación del desempeño de cada docente, para así objetivar la observación entre pares.

Finalmente, cabe señalar que resulta esencial incorporar los resultados de la investigación acerca de las concepciones pedagógicas de los docentes en el proceso formativo de los futuros profesores puesto que éstos ingresan a la universidad con concepciones previas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que deben ser consideradas por aquellos que los formen como profesionales de la educación, concepciones que pueden verse reforzadas o debilitadas por la influencia recibida por parte de sus docentes. En definitiva, se hace vital la integración de la reflexión crítica como parte fundamental de su rol como futuros pedagogos.

NOTAS

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M., 2007** *La investigación educativa. Claves teóricas.* McGraw Hill, Madrid
- Andrés, G. y P. Echeverri, 2001** *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes.* Magisterio, Bogotá.
- Andrews, S., 2003** Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), pp. 351-375.
- Borg, S., 2003** Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. En: *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, 36, pp. 81-109.
- Corbetta, P., 2007** *Metodología y técnicas de investigación social.* McGraw Hill, Madrid.
- Freeman, D., 2002** The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. En: *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, 35, pp. 1-13.
- González, S., E. Río & S. Rosales, 2001** *El Currículum oculto en la escuela.* Lumen Humanitas, Buenos Aires.

- Hashweh, M., 2005** Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), pp. 273-292.
- Kane, R., S. Sandretto, & C. Heath, 2002** Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. En: *Review of Educational Research*, 72(2), pp. 177-228.
- Kansanen, P., K. Tirri, M. Meri, L. Krokfors, J. Husu & R. Jyrhämä, 2000** *Teachers' pedagogical thinking*. American University Studies, New York.
- MacLellan, E. y R. Soden, 2003** Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. En: *Scottish Educational Review*, 35, pp. 110-120.
- Salkind, N., 1998** *Métodos de investigación*. Ciudad de México. Pearson.
- Stephens, D., G. Boldt, C. Clark, J. Gaffney, J. Shelton, J. Story & J. Weinzierl, 2000** Learning (about learning) from four teachers. En: *Research in the Teaching of English*, 34, pp. 532-565.
- Tillema, H., 1998** Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. En: *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4(2), pp. 217-228.