

ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS RESPECTO A LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

A Case Study of the Beliefs of English Teacher Trainees about their Perceived Self-Efficacy and Language Teaching

Claudio Díaz Larenas¹, Tania Tagle Ochoa², Paola Alarcón Hernández³, Marcela Quintana Lara⁴, Lucía Ramos Leiva⁵ y Jorge Vergara Morales⁶

¹ Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 64^a
Concepción, Chile
Telf.: (56 41) 266 13 33
claudiodiaz@udec.cl

² Universidad Católica de Temuco
Manuel Montt Nro. 56
Temuco, Chile
Telf.: (56 45) 220 52 05
ttagle@uct.cl

³ Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 64^a
Concepción, Chile
Telf.: (56 41) 266 13 33
palarco@udec.cl

⁴ Universidad Arturo Prat
Av. Arturo Prat 2120
Iquique, Chile
Telf.: (56 57) 252 60 00
marcela.quintana@unap.cl

⁵ Universidad Arturo Prat
Av. Arturo Prat 2120
Iquique, Chile
Telf.: (56 57) 252 60 00
luciaanrale@gmail.com

⁶ Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 64^a
Concepción, Chile
Telf.: (56 41) 220 13 93
vergara.morales@gmail.com

RESUMEN

Este estudio de caso tiene como propósito identificar las creencias sobre la autoeficacia percibida y la enseñanza del inglés que tiene un grupo de 45 estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad chilena. Las técnicas utilizadas para el proceso de recolección de información fueron una escala Likert y una entrevista semiestructurada, cuyos datos fueron tratados con estadística inferencial y el análisis de contenido semántico. Para el análisis cuantitativo de la escala Likert sobre autoeficacia se utilizó el software SPSS y para la codificación y categorización de los datos cualitativos se empleó el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Los resultados indican que los participantes tienen creencias sobre la enseñanza enmarcadas tanto en un enfoque tradicional

como en uno comunicativo de la lengua inglesa. Respecto a sus creencias de autoeficacia, los estudiantes de pedagogía revelan una actitud favorable sobre sus capacidades para realizar las acciones necesarias a fin de producir un resultado deseado en el aula.

Palabras clave: autoeficacia, inglés, creencias, enseñanza, formación de profesores.

ABSTRACT

This case study aims at identifying the beliefs about perceived self-efficacy and English teaching of a group of 45 teacher trainees who are in fourth year of their EFL teacher education programme in Chile. The techniques used to collect data were a Likert scale and a semi-structured interview. The data were analyzed through inferential statistics and content analysis. For the quantitative analysis of the Likert scale on self-efficacy, the SPSS software was used and the coding and categorization of the qualitative data were conducted by means of the Atlas.ti software. The results indicate that participants hold beliefs about teaching along the lines of both traditional and communicative approaches. Regarding their self-efficacy beliefs, pre-service teachers reveal a positive attitude towards their own skills to achieve the necessary actions that can lead to the long sought classroom results.

Key words: self-efficacy, English, beliefs, teaching, teacher education.

Étude de cas sur la conception des étudiants de Pédagogie en anglais par rapport à l'auto-efficacité perçue et l'enseignement de la langue

RÉSUMÉ

Cette étude vise à identifier la conception d'un groupe de 45 étudiants de la quatrième année de Pédagogie en anglais d'une université chilienne par rapport à l'auto-efficacité perçue et l'enseignement de l'anglais. Les techniques employées pour collecter les données ont été l'échelle de Likert et l'interview semi-structurée dont les données ont été analysées à l'aide de la statistique inférentielle et de l'analyse de contenu sémantique.

Le logiciel SPSS a été utilisé pour l'analyse quantitative de l'échelle de Likert sur l'auto-efficacité et le logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti a été employé pour la codification et la catégorisation des données qualitatives. D'après les résultats, les participants ont des idées sur l'enseignement marquées par l'approche traditionnelle et l'approche communicative de la langue anglaise. Pour ce qui est de leur conception par rapport à l'auto-efficacité, les étudiants de pédagogie ont une attitude favorable envers leurs capacités pour faire ce qui est nécessaire pour atteindre un objectif dans le cours.

Mots clés : auto-efficacité, anglais, conception, enseignement, formation de professeurs.

Estudo de caso sobre as crenças de estudantes de Pedagogia em Inglês em relação à autoeficácia percebida e ao ensino do idioma

RESUMO

Este estudo de caso tem como objetivo identificar as crenças em relação à autoeficácia percebida e o ensino do inglês que tem um grupo de 45 estudantes do quarto ano da carreira de Pedagogia em Inglês de uma universidade chilena. As técnicas utilizadas para o processo de coleta de informação foram uma escala Likert e uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados com estatística inferencial e com a análise do conteúdo semântico. Para a análise quantitativa da escala Likert sobre autoeficácia foi utilizado o software SPSS, enquanto que para a codificação e categorização dos dados qualitativos se utilizou o software de análise qualitativa Atlas.ti. Os resultados indicam que os participantes têm crenças sobre o ensino que correspondem não somente à perspectiva tradicional, mas também à visão comunicativa da língua inglesa. Quanto a suas crenças de autoeficácia, os estudantes de pedagogia mostram ter uma atitude favorável em relação a suas capacidades para realizar as ações necessárias para produzir o resultado desejado na sala de aula.

Palavras chave: autoeficácia, inglês, crenças, ensino, formação de professores.

Recibido: 08/10/13

Aceptado: 16/12/13

ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS RESPECTO A LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en los países iberoamericanos ha estado históricamente marcada por enfoques lingüísticos y pedagógicos provenientes inicialmente del enciclopedismo y conductismo, corrientes que han definido lo que significa dominar una lengua extranjera (Armendáriz y Ruiz, 2005; Hinkel, 2011; Xu, 2013). El enfoque gramática-traducción promovía, por ejemplo, la enseñanza de estructuras léxicas y sintácticas que, en conjunto con la estrategia de traducción, permitirían en teoría saber otra lengua. Posteriormente, el conductismo propicia la aparición del enfoque audiolingual, que se caracteriza por exponer al estudiante a una serie de prácticas lingüísticas de repetición y modelamiento, con el fin de que este estudiante alcance un nivel de comprensión auditiva y expresión oral similar al de un hablante angloparlante (Byrnes, 2008). Con el advenimiento del enfoque comunicativo en los años setenta del siglo pasado, la enseñanza de lenguas se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa del sujeto, es decir, la finalidad de aprender una lengua significa lograr comunicarse e interactuar con el otro. Las aulas iberoamericanas con más o menos recursos han estado centradas en lograr que un estudiante sea capaz de, con distintos niveles de complejidad, escuchar, leer, escribir y hablar una lengua extranjera y comprender los aspectos culturales esenciales que condicionan el dominio de una lengua que no es la propia.

Chile no ha estado ajeno a la situación iberoamericana y también ha transitado a través de diferentes enfoques didácticos del idioma que han impactado tanto la enseñanza y el aprendizaje del inglés a nivel primario, secundario y terciario, como la formación de profesores de inglés. Actualmente, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) es un referente fijo que, desde el Ministerio de Educación, norma el nivel de dominio lingüístico que los estudiantes del sistema educacional chileno deberían lograr, así como la competencia en el idioma que los futuros profesores de inglés deberían alcanzar (Solar y Díaz, 2009). Recientemente se han establecido estándares pedagógicos y lingüísticos que todas las

instituciones formadoras de profesores de inglés deberían considerar al formar a sus educandos. Chile ha transitado desde una sociedad que aspiraba a un dominio deseable del idioma inglés a un país que considera esta lengua como una competencia profesional indispensable para la inserción en el medio laboral. Por ello, desde el Ministerio de Educación, para bien o para mal, dependiendo desde la óptica que se mire, se ha fortalecido la política de mediciones y evaluaciones tanto para los profesores que enseñan inglés como para los estudiantes que lo aprenden (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010b).

Los resultados de un examen de inglés aplicado a nivel nacional en el año 2012 a estudiantes de tercer año de secundaria arrojaron que 82% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo de manejo del idioma en comprensión de lectura y auditiva (Ministerio de Educación, 2013). Los bajos resultados obtenidos pudieran tal vez estar en parte asociados a las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés, las cuales suelen estar informadas por sus propias creencias (Malderez y Bodóczyk, 2002; Malderez y Wedell, 2007). Dichas creencias podrían estar a su vez sustentadas en enfoques tradicionalistas y conductistas sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés, que insisten en que los estudiantes aprendan sobre la lengua y no en cómo saber usarla en diferentes contextos comunicativos.

De esta forma cobra sentido el estudio de la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza, enfoque conocido como cognición docente (Borg, 2003, 2006), que considera que las creencias son uno de los constructos psicológicos más importantes para la formación de los profesores (Johnson, 2005), pues su comprensión permite contribuir a mejorar la formación profesional y las prácticas pedagógicas, a través de la explicitación de los marcos de referencia mediante los cuales los docentes perciben, analizan, dan sentido y orientan su actuación (Farrell, 2007; Pajares, 1992). La cognición del docente debe ser abordada desde los contextos inmediatos y más amplios del profesor, sus biografías personales y experiencias, de tal forma de identificar las redes o *clusters* de creencias que son centrales y aquellas que son periféricas.

Este estudio indaga justamente en las creencias sobre autoeficacia y enseñanza del inglés que un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés perciben que tienen.

2. MARCO TEÓRICO

Díaz y Solar (2011) sostienen que las creencias pueden ser entendidas como redes complejas de procesamiento alojadas en la memoria de largo plazo de los docentes. Considerando esta perspectiva, las creencias actúan como filtros del conocimiento teórico adquirido, redefiniéndolo y transformándolo en conocimiento práctico, personal y subjetivo, el cual permite que los docentes entiendan el mundo y actúen en él. Las creencias intervienen en la conducta y la forma de enseñar de los docentes, influyendo también en sus decisiones y modos de desempeñarse dentro del aula. Farrell (2009) plantea que las creencias se encuentran alojadas en sistemas que las conectan y relacionan entre sí. En este sentido, las creencias más antiguas y que se encuentran en lo más profundo de estos sistemas son las más difíciles de modificar. Las creencias se derivan de experiencias en contextos educacionales tanto formales, relacionadas con los años de escolaridad, como informales, los cuales implican interacción con los miembros del entorno (Richards y Lockhart, 2007). Al respecto, Mak (2011) plantea que las creencias más difíciles de modificar son aquellas adquiridas en contextos educacionales formales.

La idea de que las creencias de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan observando a sus propios profesores en su actuación profesional ha sido discutida por diferentes investigadores (Levin y He, 2008). En este contexto, se ha argumentado que estas representaciones son extremadamente difíciles de cambiar, y ellas podrían desempeñar un papel preponderante en cómo los estudiantes interpretan nuevas ideas o información sobre el aprendizaje y la enseñanza y en cómo esas ideas son trasladadas a la práctica. Wright (2010) indica que los estudiantes de pedagogía que ingresan a programas de formación inicial usualmente lo hacen con una visión simplista de la enseñanza, ligada a la transmisión. Considerando esta perspectiva, las creencias con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje probablemente se mantengan en el transcurso de programas de formación docente, prolongándose en las prácticas pedagógicas.

Blázquez y Tagle (2010) indican que las creencias pueden ser transformadas por medio de la experiencia, específicamente en la práctica pedagógica. Al respecto, estos autores sugieren que la práctica pedagógica progresiva, como actividad curricular, tiene una función importante en el

proceso de modificación de las creencias de los estudiantes de pedagogía en la medida en que genera instancias para la acción profesional y para la reflexión de dicha acción.

Entre las creencias que los sujetos tienen para controlar su ambiente, junto con los juicios y autopercepciones, se encuentra el sentido de autoeficacia (*self-efficacy beliefs*). Este conocimiento puede tener un efecto en el ejercicio profesional de los docentes, ya sea en sus prácticas pedagógicas, así como en su desempeño una vez que se inserten en el sistema escolar.

La percepción de autoeficacia es definida desde la teoría sociocognitiva de Bandura como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (1997: 3). Según este autor, “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (Bandura, 1997: 3). En otras palabras, la autoeficacia percibida es la creencia en la capacidad para realizar los comportamientos necesarios a fin de producir un resultado deseado.

Diversas investigaciones atestiguan la aplicación del concepto de autoeficacia al campo de las creencias de los docentes (Klassen et al., 2009; Prieto Navarro, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). La autoeficacia del docente comprende todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Tagle, Del Valle, Flores y Ackley (2012), Chacón (2004, 2005, 2006) y Chacón y Chacón (2011) han investigado la autoeficacia docente en profesores de inglés. El estudio de Chacón (2004) identificó una correlación positiva entre la autoeficacia del docente reportada y la autoeficacia en el diseño de estrategias para enseñar, controlar la disciplina y motivar a los estudiantes, lo cual muestra que a mayor autoeficacia personal, mayor la disposición para implementar estrategias de enseñanza, motivación y disciplina.

Chacón (2006) y Tagle et al. (2012) coinciden en la relevancia de la autoeficacia en la formación inicial de los profesores de inglés como lengua extranjera. En relación con el aprendizaje del inglés, las creencias de autoeficacia ejercen influencia sobre el desempeño del estudiante de esa lengua, ya que no es suficiente poseer las capacidades para aprender, sino que es fundamental que el estudiante crea en sus habilidades para hablar,

leer, escribir y comprender la lengua inglesa. Por esta razón, el sentido de autoeficacia del estudiante tiene repercusión tanto en el logro de sus metas académicas con respecto al idioma como en la persistencia y el esfuerzo que invierte para obtener el éxito deseado (Díaz y Solar, 2011; Efrizal, 2012; Hall, 2011; Prieto, 2008).

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

Este estudio es de naturaleza no experimental y de carácter exploratorio, que indaga en el concepto de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés y las creencias percibidas de autoeficacia docente desde la perspectiva de sujetos que se están formando para ser profesores de inglés. Corresponde a un estudio de caso de tipo interpretativo donde lo fundamental es la comprensión del fenómeno y no la extrapolación de los datos. En los estudios de caso el tamaño de la muestra no es lo importante; lo fundamental está dado por la interpretación comprensiva del fenómeno en cuestión (Mackey y Gass, 2005).

3.2 Objetivo fundamental

Identificar las creencias de un grupo de estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Inglés respecto a su sentido percibido de autoeficacia y la enseñanza del inglés.

3.3 Sujetos

El presente estudio fue realizado en una universidad semipública, ubicada en el sur de Chile, específicamente en la Facultad de Educación, unidad académica a la que pertenece la carrera de Pedagogía en Inglés. Los 45 estudiantes de cuarto año de dicha carrera conforman una muestra no probabilística, intencionada de cohorte intacta de sujetos, cuyas edades fluctúan entre 21 y 23 años, predominantemente de sexo femenino y conforman la totalidad de estudiantes disponibles en el cuarto año de la mencionada carrera.

3.4 Instrumentos

Se utilizó un instrumento de escala Likert con 12 reactivos que tenían cinco opciones de respuesta (ver cuadro 2, página 51). También se utilizó una entrevista semiestructurada (Bisquerra, 2009; Galeano, 2004; Sandín, 2003) como pauta establecida de los datos que se necesitaban recolectar.

3.5 Procedimiento

Para verificar la confiabilidad de la escala Likert se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y a partir del cual se comprueba si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa, o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Se observa que el instrumento presenta un coeficiente de Cronbach de 0,859, a partir de lo cual se concluye que posee un nivel de confiabilidad muy alto. El instrumento fue aplicado a los 45 estudiantes, quienes lo respondieron en un lapso de 20 minutos aproximadamente. El análisis global del instrumento, orientado a medir la actitud de los encuestados hacia la autoeficacia, se efectuó a partir de los parámetros que se describen en la figura 1:

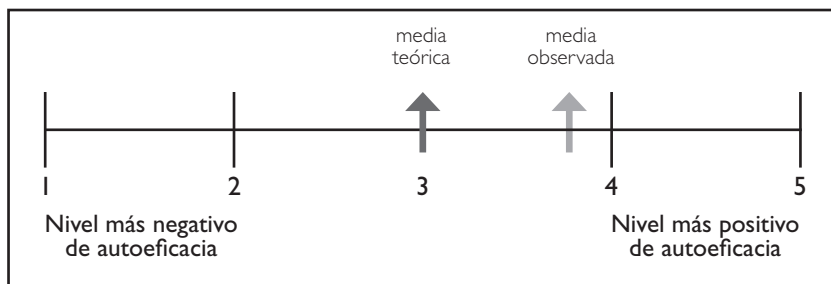


Figura 1. Niveles de autoeficacia

En cuanto a la entrevista semiestructurada, se elaboró un protocolo de entrevista que se validó a través del juicio de diez expertos, cinco de ellos correspondientes al área de la enseñanza del inglés; los otros cinco contribuyeron desde el ámbito de la lingüística. Las principales sugerencias se centraron en acercar las preguntas del protocolo al objetivo de la

investigación y en formularlas de tal forma que incentivaran a los entrevistados a profundizar en sus respuestas. Luego, se desarrolló la entrevista con cada participante; cada entrevista se prolongó por aproximadamente 40 minutos. El procesamiento de los datos de las entrevistas se realizó empleando el análisis de contenido semántico, apoyándose en la clasificación, codificación, categorización y saturación de la información en el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Posteriormente, las categorías y subcategorías fueron trianguladas por tres investigadores para promover la confiabilidad de los datos. Uno de ellos provenía del ámbito de la lingüística, otro del ámbito de la educación y el tercero del área de la metodología de la investigación.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A partir de los datos presentados en el cuadro 1, se establece que los sujetos encuestados manifiestan una percepción favorable respecto de la actitud hacia la autoeficacia, ya que la puntuación media obtenida de 3,78 es superior a la puntuación media teórica que posee la escala, la cual corresponde a 3,0. Por lo tanto, se evidencia una percepción positiva en torno al desarrollo de actividades de autoeficacia en el aula.

Cuadro 1
Percepciones sobre la autoeficacia

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Media teórica
Actitud hacia la autoeficacia	2,83	4,83	3,78	0,49	3,0

En el cuadro 2 se presentan los resultados de los ítems correspondientes al cuestionario aplicado. Al respecto, se observa que el ítem que presenta la puntuación más favorable corresponde a *¿Cuánto puedes hacer para convencer a los estudiantes de que puede irles bien con el trabajo escolar?*, con una media de 4,17. La categoría de respuesta con mayor puntuación es la número 4 (Bastante) con un 46,7%. Esto indica que los encuestados demuestran una actitud positiva respecto de la posibilidad de promover y fortalecer en los estudiantes la creencia del éxito en el ámbito escolar.

Cuadro 2

Análisis de los ítems de la escala Likert

Enunciado del ítem	N	% puntuación escala Likert					Media
		1	2	3	4	5	
1. ¿Cuánto puedes hacer para controlar la indisciplina en la sala de clases?	45	0	4,4	28,9	48,9	17,8	3,80
2. ¿Cuánto puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran bajo interés por el trabajo escolar?	45	0	4,4	31,1	40,0	24,4	3,84
3. ¿Cuánto puedes hacer para convencer a los estudiantes de que puede irles bien con el trabajo escolar?	45	0	0	17,8	46,7	35,6	4,17
4. ¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes valoren el aprendizaje?	45	0	4,4	28,9	44,4	22,2	3,84
5. ¿Hasta qué punto puedes generar buenas preguntas para tus estudiantes?	45	0	2,2	22,2	66,7	8,9	3,82
6. ¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	45	0	0	33,3	53,3	13,3	3,80
7. ¿Cuánto puedes hacer para calmar a los estudiantes que son disruptivos o ruidosos?	45	0	11,1	26,7	40,0	22,2	3,73
8. ¿Cuán bien puedes implementar un sistema de manejo del aula con cada grupo de estudiantes?	45	0	8,9	33,3	44,4	13,3	3,62
9. ¿Cuánto puedes hacer para implementar variedad de estrategias evaluativas?	45	0	6,7	37,8	33,3	22,2	3,71
10. ¿Hasta qué punto puedes entregarles una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?	45	0	4,4	8,9	60,0	26,7	4,08
11. ¿Cuánto puedes ayudar a las familias para que ayuden a sus propios hijos, con el fin de que les vaya bien en la escuela?	45	6,7	24,4	33,3	20,0	15,6	3,13
12. ¿Cuán bien puedes implementar estrategias alternativas en clases?	45	0	4,4	24,4	51,1	20,0	3,86

Otro de los ítems que evidencia una puntuación alta y favorable corresponde a *¿Hasta qué punto puedes entregarles una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?*, con una media de 4,08. La categoría de respuesta con mayor puntuación es la número 4 (Bastante) con un 60%. Al respecto, se deduce que los encuestados demuestran una actitud positiva acerca de su capacidad para generar explicaciones y ejemplos alternativos cuando los estudiantes no logran comprender los contenidos pedagógicos.

También recibe una puntuación alta y favorable el siguiente ítem: *¿Cuán bien puedes implementar estrategias alternativas en clases?*, con una media de 3,86. La categoría de respuesta con mayor puntuación es la número 4 (Bastante) con un 51,1%. A partir de esto se deduce que los estudiantes demuestran una actitud favorable en torno al desarrollo positivo de estrategias pedagógicas alternativas en el aula.

Por otro lado, el ítem que presenta la puntuación menos favorable corresponde a *¿Cuánto puedes ayudar a las familias para que ayuden a sus propios hijos, con el fin de que les vaya bien en la escuela?*, con una media de 3,13. La categoría de respuesta con mayor puntuación es la número 3 (Alguna influencia) con un 33,3%. Al respecto, se identifica que si bien los encuestados evidencian una actitud favorable, al estar cercana al nivel de actitud negativa, se deducen dificultades para el desarrollo de actividades de ayuda a las familias para que sus hijos puedan participar de manera positiva en la escuela.

Hasta este punto, los resultados de la escala de autoeficacia entregan una radiografía general de las creencias que sostienen los estudiantes de Pedagogía en Inglés sobre sus propios desempeños como profesores en el aula; no obstante, con la entrevista semiestructurada se intentará comenzar a acotar las creencias de los participantes respecto a sus propios desempeños, pero ahora como profesores de inglés que enseñan una lengua extranjera en un contexto donde la lengua materna es el español.

Desde la perspectiva del análisis cualitativo de la entrevista, la categoría "Creencias sobre la enseñanza del inglés", presentada en la red conceptual (ver figura 4), permite identificar las siguientes subcategorías: *transmisión de información y desarrollo de habilidades comunicativas*.

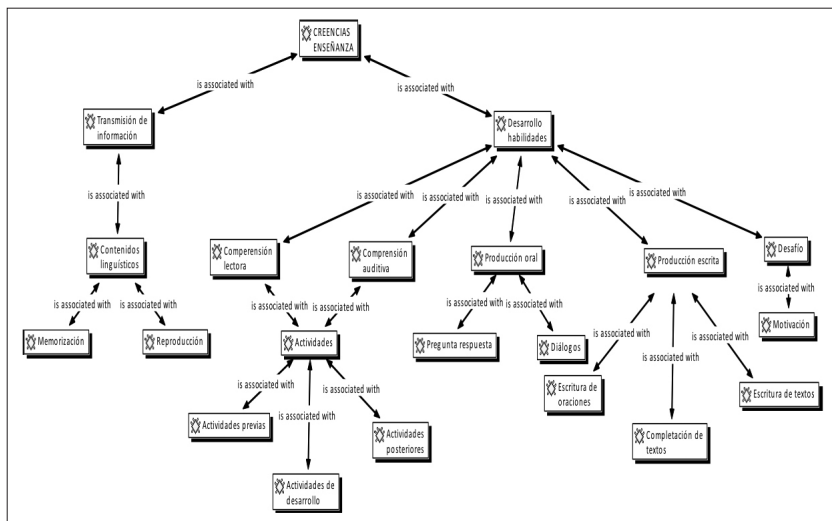


Figura 2. Red de creencias sobre la enseñanza del inglés

En el marco de la red conceptual, que hace referencia a las creencias sobre la enseñanza del inglés, se presenta como primera subcategoría *transmisión de información*. Cuando a los estudiantes se les preguntó lo que ellos entienden por este proceso, respondieron lo siguiente: “Enseñar es entregarle información a los alumnos...” (Estudiante N° 3). Otro estudiante respondió que “Enseñar es pasar materia...” (Estudiante N° 6). Por otra parte, algunos estudiantes de la carrera parecen representar este proceso como uno asociado a la entrega de información, esencialmente, de *contenidos lingüísticos*. Uno de ellos afirma lo siguiente:

“No sé si lo más importante para todos [se refiere a los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés] es la gramática o no, pero por lo menos para mí sí lo es, porque si yo quiero enseñar inglés a un alumno, primero, tengo que manejar la estructura gramatical para producir oraciones. Después, tendríamos ejercicios que ayuden a ampliar el vocabulario de los estudiantes. El vocabulario es una parte muy importante de la enseñanza del inglés”. (Estudiante N° 1).

Por otra parte, en este mismo contexto, otro estudiante plantea que:

“Para mí lo fundamental es la gramática y el vocabulario porque si los alumnos quieren entender cualquier texto, ya sea oral o escrito, primero tienen que dominar un poco de léxico en inglés para ir entendiendo qué significa lo que leen o escuchan; por otro lado, si se está hablando en presente, pasado o futuro... entonces, para mí, esos dos aspectos son fundamentales para el desarrollo del inglés, la gramática y el vocabulario”. (Estudiante N° 19).

Los contenidos lingüísticos anteriormente identificados se cree que serán aprendidos a través de procesos de *memorización* y *reproducción*. Respecto a esto, los estudiantes señalan lo siguiente:

“También tengo que hacer que mis alumnos sean capaces de producir todo lo que ellos han memorizado, todo lo que han logrado internalizar, ya sea de gramática, de léxico, etcétera...” (Estudiante N° 26).

La segunda subcategoría que se presenta en la red conceptual es *desarrollo de habilidades comunicativas*. Con respecto a esta subcategoría, algunos de los estudiantes entrevistados relacionan la enseñanza del idioma con las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión y producción oral/escrita). Otros estudiantes indican que se enseña inglés cuando

“se desarrollan las cuatro habilidades, las que corresponden a hablar, escribir, leer y escuchar... una habilidad del lenguaje se encuentra relacionada con la otra, tenemos que leer y escuchar, pero también escribir y leer para poder comunicarnos”. (Estudiante N° 33).

En este mismo marco, algunos estudiantes sugieren que la *comprensión de la lectura* y la *comprensión auditiva* se desarrollan a través de *actividades previas*, de *desarrollo* y *posteriores* a la lectura o audición. Las *actividades previas* a la lectura/audición se utilizarían para que los alumnos activen conocimientos previos, se planteen un propósito para la lectura/audición y se preparen para dificultades lingüísticas. Respecto a esto, un grupo de estudiantes, entre ellos el N° 4, respondió:

“En las actividades previas trato de introducir las palabras que van a ser incluidas en una canción o en un cuento”,

mientras que otro participante enfatiza la predicción de información en textos orales o escritos en función de las actividades previas. El mismo estudiante manifiesta que

“En las actividades previas, uno siempre hace a los alumnos predecir el contenido del texto a través de presentación de imágenes y videos, lectura del título del texto o haciendo preguntas sobre la temática”. (Estudiante N° 5).

En el marco de las *actividades didácticas de desarrollo*, estas se focalizarían en identificar información general y específica de los textos seleccionados, proceso que se llevaría a cabo mediante diferentes tareas. En función de ello, un participante manifiesta que

“En las actividades durante la lectura, los alumnos leen e identifican las ideas principales y secundarias del texto a través de preguntas, tareas de selección múltiple, ejercicios de verdadero y falso”. (Estudiante N° 40).

En el contexto de las *actividades didácticas posteriores*, estas se centrarían en constatar la comprensión de lo leído/escuchado por parte de los alumnos. Al respecto, un participante señala:

“Los alumnos finalizan la actividad de lectura escribiendo sobre lo que ellos entendieron del texto”. (Estudiante N° 18).

Considerando la subcategoría previamente presentada, en el marco del desarrollo de la *producción oral*, algunos de los docentes en formación asocian dicha subcategoría con actividades de *pregunta-respuesta*. Con respecto a lo anterior, algunos participantes señalan lo siguiente:

“Yo trabajo con diálogos cortos, en este caso, dependiendo del nivel, pregunta y respuesta”. (Estudiante N° 32).

Relacionado con esto, otro entrevistado indica:

“Yo les hago preguntas en inglés y ellos me dan respuestas inmediatas, no copiadas de las guías, sino que ellos las arman solitos”. (Estudiante N° 9).

Por otro lado, algunos de los entrevistados también relacionan los diálogos con la *producción oral* del idioma inglés. Con respecto a lo anterior, un participante plantea que:

“Para enseñar a hablar en inglés, ellos [se refiere a los alumnos] deben crear sus propios diálogos tomando en consideración ciertas estructuras gramaticales”. (Estudiante N° 15).

Otro entrevistado destaca la repetición y corrección de diálogos en una clase de inglés:

“Cuando utilizo diálogos, yo los leo y hago que los alumnos los repitan después de mí. Al mismo tiempo, los voy corrigiendo si es que cometen errores”. (Estudiante N° 25).

Respecto a la subcategoría de *desarrollo de habilidades comunicativas*, los docentes en formación también aluden a la *producción escrita*. Este proceso se espera que se lleve a cabo por medio de la *escritura de oraciones*, como lo señala un participante en el siguiente segmento de texto:

“En instancias de producción escrita, hago que los alumnos escriban oraciones”. (Estudiante N° 6).

Los participantes también relacionan la *producción escrita* con tareas que implican la *completitud de textos*. En este marco, un participante manifiesta que:

“Para enseñar a escribir en inglés, yo considero la completitud. Primero que todo, les presento una carta para que ellos escriban una, pero no les doy el espacio en blanco sino que ellos deben completar las partes donde falta información. La actividad siempre se realiza con

una guía porque si uno los deja solos no saben por dónde comenzar”. (Estudiante N° 27).

Otro de los aspectos que predomina en el desarrollo de habilidades de *producción escrita* por parte de los docentes en formación es la *escritura de textos*. De este modo, un participante señala:

“Yo enseño a los alumnos a escribir posterior a la presentación de estructuras gramaticales. Primero, se enseña la estructura gramatical, después de eso se escriben ejemplos en la pizarra y, luego, los alumnos escriben. Con respecto a las actividades que selecciono, hace poco los hice hacer un ensayo. Primero les enseñé las partes del ensayo y después escribieron el mismo utilizando pasado simple”. (Estudiante N° 3).

Las maneras en que los participantes enseñan entonces a escribir parecen ser similares a aquellas relacionadas con la producción oral. En este sentido, la producción escrita de la lengua inglesa parece desarrollarse tomando como base determinadas estructuras gramaticales. Se podría afirmar que este proceso, al igual que aquel relacionado con la producción oral, se lleva a cabo por medio de tareas de repetición, rutinarias y relativamente mecánicas.

Finalmente, es importante mencionar que algunos participantes relacionan la enseñanza del inglés con un *desafío* que se les plantea desde el sistema escolar por la desmotivación que, al parecer, presentan los alumnos con respecto a la asignatura. En relación con lo anterior, un estudiante señala que

“La enseñanza del idioma inglés es desafiante, no imposible, mientras los profesores sepan adaptar las clases a sus contextos y realidades”. (Estudiante N° 29).

En este marco, otro estudiante indica:

“Para mí enseñar inglés es un tremendo desafío porque no todos quieren aprender el idioma, hay un rechazo muy grande hacia la asignatura por parte de los alumnos”. (Estudiante N° 11).

En este contexto, debido a la actitud de algunos alumnos del sistema educacional hacia la asignatura de inglés, los docentes en formación manifiestan que la enseñanza de la lengua inglesa debe privilegiar la *motivación* de tales alumnos por medio de diferentes estrategias. Lo anterior se ve evidenciado en el siguiente segmento de entrevista:

“Es necesario enseñar de forma distinta al resto de las asignaturas porque parte por un asunto de motivación. Si es que uno logra hacer el aprendizaje entretenido, los alumnos se interesan y eso provoca que ellos quieran aprender más y pongan más de su parte”. (Estudiante N° 25).

5. CONCLUSIONES

Este estudio deja en evidencia que el análisis de las creencias de los estudiantes de Pedagogía en Inglés puede convertirse en una fuente valiosa de información respecto a la forma como están conceptualizando sus procesos formativos en la universidad, de manera de identificar aquellas creencias que promueven prácticas comunicativas de la enseñanza y aquellas que se centran en una visión tradicionalista de la lengua extranjera y que pueden ser obstaculizadoras de la innovación. Las creencias de autoeficacia de los estudiantes encuestados, por ejemplo, parecen debilitarse cuando deben pronunciarse respecto a dos temas sensibles en la formación inicial de un profesor de inglés en Chile, esto es, la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera y la relación que los futuros profesores deberán establecer con las familias de sus estudiantes.

Coincidentemente, el *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente* (2005) reveló que los estudiantes de las carreras de pedagogía, e incluso los profesores en servicio, experimentan serias dificultades al momento de diseñar y aplicar procedimientos evaluativos, los que a su vez se enmarcan predominantemente en un enfoque tradicional de la evaluación centrada en el producto y los resultados. La evaluación tradicional de las habilidades y sistemas comunicativos del inglés —comprensión y expresión oral y escrita, vocabulario, gramática y pronunciación— es frecuentemente aproximada en las aulas chilenas desde la perspectiva de la prueba de papel y lápiz (Díaz et al., 2010a) que mide esencialmente estructuras gramaticales y léxicas y actividades de reproducción escrita, alejadas de la perspectiva de una

evaluación más auténtica que enfrente a los estudiantes a tareas comunicativas más cercanas a las que encontrarían en su vida cotidiana y profesional. Por su parte, la relación de los profesores de lenguas con los padres de los estudiantes es frecuentemente un aspecto un poco ignorado en la formación inicial docente y queja constante de los estudiantes de pedagogía, quienes señalan que carecen de estrategias adecuadas para vincularse efectivamente con ellos.

La entrevista semiestructurada permite a su vez concluir que los participantes de este estudio tienen creencias enmarcadas en una visión tradicional y también en una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua inglesa. En este contexto, a través del proceso formativo de un profesor de inglés, se requiere perfeccionar la implementación de estrategias que favorezcan que los estudiantes de Pedagogía en Inglés puedan explicitar, cuestionar y modificar sus creencias sobre cómo se construye el conocimiento profesional en el área de especialidad. Al respecto, en la preparación de un profesor, se requiere poner especial atención en iniciativas que logren cuestionar las creencias que tienen los estudiantes respecto a las tareas o actividades que se pueden implementar para el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita. Tales tareas tienden a basarse, esencialmente, en una visión tradicional de la enseñanza de la lengua (Mckay, 2003).

Tanto las creencias de autoeficacia como las relacionadas con la enseñanza de la lengua inglesa son de dos tipos: centrales y periféricas. Las primeras son aquellas creencias que son prácticamente inamovibles, porque tienen que ver con la esencia y visión de mundo de un sujeto (Borg, 2006). Las segundas son aquellas creencias que pueden modificarse mediante un proceso de intervención lingüística y pedagógica que inicialmente les permita a los sujetos explicitar sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma y, en segundo lugar, confrontarlas con evidencia pedagógica e investigativa que las desafíe y provoque cuestionamientos en los sujetos (Byrnes, 2008). Este proceso es largo y requiere de intervenciones formativas intencionadas que orienten las creencias de los profesores de inglés hacia enfoques más comunicativos y postcomunicativos de la lengua inglesa, como es el caso de los enfoques didácticos centrados en tareas y en contenidos académicos (Díaz et al., 2013).

Es importante señalar que los participantes del presente estudio pareciesen evidenciar ciertas contradicciones o inconsistencias en sus creencias con respecto al proceso de enseñanza del idioma inglés. Plantean

aseveraciones enmarcadas en una propuesta tanto de una enseñanza tradicional como de un enfoque comunicativo de la lengua. Los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés participantes en este estudio parecen sostener creencias sobre la enseñanza del idioma asociadas a un proceso de transmisión de información, específicamente, de contenidos lingüísticos por medio de la memorización y reproducción. Desde la perspectiva de Larsen-Freeman (2000), esta práctica se basaría en una propuesta tradicional de enseñanza de la lengua inglesa en la cual el profesor es una autoridad en la sala de clases y expositor de contenidos de aprendizaje, tales como estructuras gramaticales e ítems de vocabulario. Desde esta visión de la enseñanza, los estudiantes actúan como receptores pasivos de información (Malderez y Bodóczy, 2002). Al respecto, Mak (2011) sugiere que este tipo de creencias se caracterizan por ser transmitidas a través de la cultura y la interacción social en el contexto escolar.

Por otro lado, los participantes del estudio también parecen poseer creencias sobre la enseñanza del idioma asociadas al desarrollo de las habilidades lingüísticas, es decir, creencias enmarcadas en una visión que se relaciona con el uso de la lengua en el proceso de comunicación. Con respecto al desarrollo de la comprensión oral/escrita, los entrevistados parecen coincidir en que es conveniente utilizar diferentes tipos de actividades en la lectura/audición de distintos tipos de textos. Lo anterior se pudiese interpretar como una consideración hacia la naturaleza de los textos y sus características con respecto a la selección de tareas que ayuden a aproximarse a su significado (Hadfield y Hadfield, 2000; McDonough, Shaw y Masuhara, 2013). Los entrevistados también parecen coincidir en que las actividades previas, durante y posteriores a la lectura o a la audición son igualmente relevantes. En este contexto, los participantes, en general, parecen aceptar que tanto los modos de procesamiento descendentes (*top-down*) como ascendentes (*bottom-up*) son importantes en el proceso de comprensión, lo cual, a su vez, puede significar que les están asignando importancia tanto a los conocimientos lingüísticos previos como a los referidos al tema, al tipo de texto, entre otros (Nation y Newton, 2009).

Se puede identificar, además, que los participantes tienen creencias asociadas a la producción oral y escrita enmarcadas más bien en una propuesta tradicionalista del lenguaje, en la cual prevalecen ideas asociadas a la ejercitación, la repetición y la segmentación. Esta visión de la enseñanza se relaciona con la implementación de tareas focalizadas en la formación

de hábitos (Yule, 2006). Richards (2006) asocia esta representación de la enseñanza a una 'práctica mecánica', que los aprendices pueden llevar a cabo sin necesidad de comprender lo que producen oralmente en cuanto a relaciones de significado. Con relación a la producción escrita, los estudiantes parecen tener una representación de esta habilidad como aquella asociada con la actividad de copiar o reproducir información. Esta concepción de enseñanza es de carácter limitado debido a que solo se lleva a cabo a nivel de la oración, teniendo como foco principal el aprendizaje teórico de estructuras gramaticales e ítems de vocabulario (Hall, 2011; Whong, 2011). Los docentes en formación también perciben la enseñanza del idioma como un desafío en el cual se busca promover diferentes estrategias para motivar a los alumnos. En función de lo señalado, diferentes autores enfatizan que el papel del profesor, en el marco de esta concepción sobre la enseñanza, se relaciona con incentivar a los alumnos para que realicen actividades que involucren la comunicación (Borg y Al-Busaidi, 2012; Efrizal, 2012).

La utilización de una escala de autoeficacia y de una entrevista semiestructurada con un mismo grupo de estudiantes en este estudio parece haber permitido, con el primer instrumento, la identificación de creencias más generales de los participantes respecto de su condición de profesor. El segundo instrumento ayudó a que los estudiantes, futuros profesores de inglés, pudieran declarar sus creencias sobre su papel como docentes que enseñan una disciplina específica, buscan estrategias para que sus estudiantes la aprendan y consideran que sus estudiantes están desmotivados por aprender el idioma.

Futuras investigaciones en esta línea podrían acercarse al estudio de las creencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés desde distintos niveles:

- Nivel 1: creencias generales sobre la condición de profesor.
- Nivel 2: creencias específicas sobre la enseñanza, aprendizaje y la evaluación del inglés.

El presente estudio, aunque no permite generalizar por el tamaño de la muestra, revela interesantemente que los participantes parecen creer que su función de profesor es pasar contenidos y hacer que los estudiantes los memoricen y después los reproduzcan (ver nivel 1), noción muy alejada de una visión comunicativa de la lengua que se centra en los aprendizajes de los estudiantes. Al contrario, revela una visión tradicionalista centrada

aún completamente en el papel predominante del profesor en el aula. No obstante, al indagar en las creencias más específicas sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma, estos mismos participantes revelan, a nivel de las actividades que realizan, creencias mucho más cercanas a una enseñanza comunicativa de la lengua, que le asigna al estudiante un papel clave en sus propios aprendizajes (ver nivel 2). Desde esta perspectiva, la escala de autoeficacia podría contribuir, para futuros estudios, a la explicitación de creencias tipo nivel 1, y la entrevista semiestructurada a la identificación de creencias tipo nivel 2.

REFERENCIAS

- Armendáriz, A. y Ruiz, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a. ed.). Madrid: Editorial la Muralla.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 3(2), 61-71.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.
- Borg, S. y Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Journal*, 12(7), 1-45.
- Byrnes, J. (2008). *Cognitive development and learning in instructional contexts* (3a. ed.). Boston: Pearson.

- Chacón, C. (2004, abril). *Teachers' self-efficacy among English middle school teachers in a Venezuelan context*. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Asociación de Investigadores de la Educación Americana (AERA), San Diego, California.
- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Chacón, E. y Chacón, C. (2011). Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria. *Evaluar*, 10, 1-21.
- Díaz, C., Alarcón, P., Vásquez, A., Pradel, B. y Ortiz, M. (2013). Beliefs of Chilean university English teachers: Uncovering their role in the teaching and learning process. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 85-97.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010a). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso pedagógico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., Sanhueza, M. G. (2010b). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. *Folios*, 45, 69-80.
- Díaz, C. y Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.
- Efrizal, D. (2012). Improving students' speaking through communicative language teaching methods at Mts Ja-alhaq, Sentot Ali Basa Islamic

- boarding school of Bengkulu, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(20), 127-134.
- Farrell, T. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. Londres: Continuum.
- Farrell, T. (2009). Critical reflection in a TESL course: Mapping conceptual change. *ELT Journal*, 63(3), 221-229.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Hadfield, J. y Hadfield, C. (2000). *Simple reading activities*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Londres: Routledge.
- Hinkel, E. (coord.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II). Nueva York: Routledge.
- Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). Santiago: Serie Bicentenario.
- Johnson, K. (coord.). (2005). *Expertise in second language learning and teaching*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2a. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Levin, B. y He, Y. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.

- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mak, S. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42(1), 53-67.
- Malderez, A. y Bodóczyk, C. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malderez, A. y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Londres: Continuum.
- McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3a. ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mckay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Resultados SIMCE III Medio 2012 [documento en línea]. Disponible: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201306061729100.Resultados_SIMCE_ingles_III_Medio_2012.pdf [Consulta: 13 de junio de 2013]
- Nation, I. y Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Nueva York: Routledge.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. y Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: Construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208-232.
- Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L. y Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Whong, M. (2011). *Language teaching: Linguistic theory in practice*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259-296.
- Xu, H. (2013). From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31(3), 79-86.
- Yule, G. (2006). *The study of language* (3a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

CLAUDIO DÍAZ LARENAS

Es Doctor en Educación y Magíster en Lingüística. Actualmente es académico asesor de la Dirección de Docencia y de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. Sus áreas de investigación son la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés, y la pedagogía y educación terciaria.

TANIA TAGLE OCHOA

Es Doctora en Educación y Máster en *English Language Teaching* (ELT). Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Su área de investigación se asocia a la formación inicial de docentes, específicamente a lo relacionado con la práctica progresiva y profesional.

PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ

Es Doctora en Lingüística. Es Profesora Asistente del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, Chile. Ha realizado investigaciones en las áreas de lingüística cognitiva, metáfora conceptual y morfosintaxis castellana.

MARCELA QUINTANA LARA

Es Doctora en Currículum e Instrucción. Es académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, en Iquique, Chile. Se interesa en investigar la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la preparación de profesores y la pronunciación.

LUCÍA RAMOS LEIVA

Es Magíster en Docencia Universitaria y académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Realiza investigaciones en las áreas de currículum, enseñanza y aprendizaje del inglés, así como la preparación de profesores.

JORGE VERGARA MORALES

Es Sociólogo y Máster en Desarrollo, Instituciones e Integración Económica. Es asesor de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, Chile. Sus áreas de investigación son educación y desarrollo y metodología de la investigación social.