

CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS SOBRE LOS MODELOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA*

Pre-Service English Teachers' Beliefs about the Didactic Models Used in Teaching English

Claudio Díaz Larenas¹, Paola Alarcón²,
Jorge Vergara³, Mabel Ortiz⁴, Tania Tagle⁵

¹ Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 64^a
Concepción, Chile
claudiódiaz@udec.cl

⁴ Universidad Católica
de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera, 2850
Concepción, Chile
mortiz@ucsc.cl

² Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 64^a
Concepción, Chile
palarco@udec.cl

⁵ Universidad Católica de Temuco
Rudecindo Ortega, 02950
Temuco, Chile
ttagle@uct.cl

³ Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 64^a
Concepción, Chile
jorvergara@udec.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo abordar las creencias de estudiantes de pedagogía en inglés sobre los distintos modelos didácticos para la enseñanza del idioma en el contexto de tres universidades diferentes, ubicadas en la zona norte, centro y sur de Chile. Este estudio correlacional utiliza un instrumento con una escala Likert para identificar las creencias con respecto a los modelos didácticos. Fue aplicado a 373 estudiantes de primero, tercero y quinto año de su formación en las tres universidades

* Este artículo se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT 1151476, titulado "Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógicos en estudiantes de práctica profesional y profesores nóveles de pedagogía en inglés".

participantes. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva y la prueba estadística Kruskal-Wallis para determinar las diferencias en las creencias hacia los modelos didácticos. Los resultados indican que las creencias de los sujetos son favorables hacia los modelos comunicativo y basado en tareas y desfavorables hacia el modelo gramatical. También se evidencia una diferencia estadística significativa en la valoración del modelo didáctico gramatical en las tres universidades.

Palabras clave: modelo didáctico, inglés, estudiantes de pedagogía, universidad

ABSTRACT

This article aims to address pre-service English teachers' beliefs about different didactic models for English teaching in the context of three different universities located in the northern, central and southern zones of Chile. This correlational study uses a questionnaire with a Likert scale to identify these beliefs; it was applied to 373 pre-service teachers in their first, third and fifth year of preparation in the three participating universities. The data were analysed with descriptive statistics and the Kruskal-Wallis test to determine differences in their beliefs towards the didactic models. The results indicate favourable beliefs about the communicative and task-based models and unfavourable ones towards the grammatical model. Statistically significant differences among the students of the three universities were also evident regarding the grammatical model.

Keywords: didactic model, English, pre-service teachers, university

Conceptions des étudiants en Pédagogie en anglais vis-à-vis des modèles didactiques employés pour l'enseignement de la langue

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'aborder les conceptions des étudiants en pédagogie en anglais vis-à-vis de divers modèles didactiques employés pour l'enseignement de la langue dans le contexte de trois universités différentes, situées au nord, au centre et au sud du Chili. Cette étude corrélacionnelle se sert d'un instrument comprenant une échelle de Likert pour l'identification des conceptions des étudiants vis-à-vis des modèles didactiques. L'instrument a été adressé à 373 étudiants en première, troisième ou cinquième année de leur formation dans les trois universités. Les données sont analysées au moyen de la statistique descriptive et du test de Kruskal-Wallis pour déterminer les différences entre les conceptions des modèles didactiques. D'après les résultats, les conceptions des sujets sont favorables au modèle communicatif et à celui fondé sur des tâches et défavorables au modèle grammatical. L'on y observe aussi une différence statistique significative dans l'évaluation du modèle didactique grammatical dans les trois universités.

Mots clés : modèle didactique, anglais, étudiants en pédagogie, université

Crenças de estudantes de pedagogia de inglês sobre os modelos didáticos utilizados para o ensino do idioma

RESUMO

Este artigo tem por objetivo abordar as crenças de estudantes de pedagogia de inglês sobre os diversos modelos didáticos utilizados para o ensino desse idioma em três faculdades diferentes, localizadas na região norte, centro e sul do Chile. Este estudo correlaciona utiliza um instrumento com uma escala Likert para identificar as crenças sobre os modelos didáticos. Foi aplicado a 373 estudantes de primeiro, terceiro e quinto ano de sua formação nas três faculdades participantes. Os dados obtidos são analisados

através da estatística descritiva e da prova estadística Kruskal-Wallis para determinar as diferenças nas crenças sobre os modelos didáticos. Os resultados indicam que as crenças dos indivíduos são favoráveis em relação aos modelos comunicativos e os baseados em tarefas, enquanto que são desfavoráveis em relação ao gramatical. Além disso, evidencia-se uma diferença estadística significativa na valorização do modelo didático gramatical nas três universidades.

Palavras chave: modelo didático, inglês, estudantes de pedagogia, faculdade

Recibido: 19/07/14

Aceptado: 04/03/15

CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS SOBRE LOS MODELOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

I. INTRODUCCIÓN

EL programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación se ha encargado, desde el año 2003, de fomentar en Chile la enseñanza del idioma inglés, como una herramienta para interactuar con el mundo globalizado. El currículo nacional actual para la enseñanza del idioma inglés plantea que los estudiantes de enseñanza secundaria, al finalizar sus estudios, deben ser capaces de comprender y comunicarse en el idioma a un nivel preintermedio de dominio lingüístico. Por su parte, desde el Ministerio de Educación la formación de profesores de inglés está regulada por estándares pedagógicos y disciplinares que establecen el marco regulador respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes mínimas que debe desarrollar un profesor de inglés. En este sentido, las universidades formadoras de profesores de inglés aspiran a que sus egresados de Pedagogía en inglés tengan un nivel comunicativo avanzado de la lengua inglesa y evidencien habilidades pedagógicas sólidas que les permitan enseñar el idioma inglés en los niveles educacionales primario y secundario. Para el logro de esta tarea, la formación universitaria debería, en teoría, favorecer la utilización de modelos didácticos que promuevan la comunicación, la interacción de los sujetos y la negociación del significado. Debería aspirar también que los estudiantes de pedagogía se alejen de modelos didácticos centrados en la transmisión del conocimiento y asociados fundamentalmente al dominio de estructuras gramaticales, fonológicas y léxicas completamente descontextualizadas del acto comunicativo. ¿Qué está ocurriendo con estos dos puntos? El presente estudio indaga las creencias de estudiantes de primero, tercero y quinto año de pedagogía en inglés de tres universidades distintas, sobre los modelos didácticos que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

2. MARCO TEÓRICO

Cota y Ruiz-Esparza (2013) manifiestan que la eficacia de los profesores depende de la conceptualización que estos hacen de los

elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. El desempeño de los profesionales se ve afectado tanto por sus creencias personales, conscientes o inconscientes, como por su propia personalidad, ambos factores con fuerte influencia en su práctica docente. Los programas de pedagogía suponen el inicio de una vida profesional, donde los estudiantes comienzan a consolidar las bases de sus creencias, las que son clave en su desempeño y desarrollo académico. Para los estudiantes de pedagogía en inglés es fundamental la proporción de oportunidades prácticas en los establecimientos educacionales, pues son estas las instancias en las que pueden vivenciar los modelos didácticos aprendidos, adaptarlos a sus propios contextos y de esta manera alimentar su sistema de creencias (Fazio, 2005; Tsang, 2004). "Las personas tienden a planificar qué hacer y cómo conseguir sus metas. Es por ello que esta planificación se forma desde las creencias que ellos mismos tienen de sus habilidades para conseguir esas metas" (Méndez y Peña, 2013: 23). En este sentido, McBride (2009: 95) afirma que

Las percepciones acerca de la eficacia y de la conveniencia de las diferentes prácticas realizadas en el aula de clase varían según las necesidades y metas de los estudiantes. Estas variaciones también dependen de su cultura y de sus experiencias y expectativas previas.

Mientras más prácticas en el aula tienen los estudiantes de pedagogía, más se acercan a encontrar sus propios modelos en la realización de una clase. Tanto las experiencias previas como el conocimiento del tipo de estudiante al que se va a enseñar son fundamentales para el logro de la efectividad de la enseñanza del profesor e influyen en la elección de un tipo de modelo didáctico u otro. Las creencias de los profesores se basan en los objetivos y valores que ellos mismos tienen en relación con los contenidos, con el aprendizaje, la comprensión de su entorno y el papel que desempeñan. A partir de estas creencias, los profesores seleccionan sus métodos y estrategias (Carusetta y Cranton, 2005; Richards y Lockhart, 1998). Es decir, la elección de modelos didácticos nace desde las creencias de los profesores.

2.1 Modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Un modelo refiere a una conceptualización de un sujeto sobre la realidad y sus componentes. Es una construcción dinámica sobre la forma como dichos componentes se relacionan e interactúan entre ellos. El devenir histórico en la enseñanza y aprendizaje del inglés ha transitado por diversos modelos didácticos que han intentado explicar el funcionamiento de las variables didácticas en sus alcances y limitaciones (Hashweh, 2005).

2.1.1 Modelo gramática-traducción

Este modelo concibe la lengua como un sistema de reglas que tiene que ser aprendido en relación con la lengua materna (Lugilde, 2012). El estudio del inglés se reduce a la memorización de reglas gramaticales y léxicas. Ya al comienzo del siglo XIX, el estudio de la gramática es adoptado en todas las escuelas y universidades europeas. Aparece entonces el modelo gramática-traducción, que no busca tan solo enseñar latín, sino todas las lenguas modernas.

2.1.2 Modelo audiolingual

A principios de 1940, cuando se hizo imperativa la enseñanza de lenguas a tropas de ocupación con la Segunda Guerra Mundial, nace el audiolinguismo. En este modelo, la lengua es un sistema de estructuras ordenadas jerárquicamente y las habilidades lingüísticas se aprenden mediante la formación de hábitos. El modelo enfatiza la buena pronunciación y se hace un gran esfuerzo en prevenir errores por parte de los estudiantes. Se utiliza la mímica, la memorización y los diálogos para lograr un aprendizaje efectivo. En suma, el docente debe ser hábil solo en las estructuras gramaticales y léxicas, ya que todo el material y las actividades de enseñanza son controlados cuidadosamente.

2.1.3 Modelo didáctico comunicativo

El modelo comunicativo se consolida con fuerza en los años 90 del siglo pasado y destaca las propiedades comunicativas fundamentales

del lenguaje y la sala de clases como un espacio caracterizado por la autenticidad, la simulación del mundo real y las actividades significativas. El modelo comunicativo ayuda a los estudiantes a hacer uso del idioma en la sala de clases mediante la interacción y el desarrollo de situaciones comunicativas reales.

Con planteamientos más cognitivos del idioma, el aprendizaje de una lengua se ve como adquisición y no como formación de hábitos. Cada estudiante es responsable de su auto-aprendizaje. La gramática se subordina a la enseñanza de la comunicación y el papel del vocabulario se releva. Los errores son vistos como inevitables y contribuyen al aprendizaje. Así, a comienzos de los años ochenta, los lingüistas afirman que la lengua es ante todo un sistema de comunicación; así surge el modelo comunicativo. El objetivo de un curso de lengua, bajo este modelo, es lograr la habilidad de comunicarse en la lengua meta. El trabajo grupal de los estudiantes es importante debido a que posibilita la transferencia de información entre los participantes. Generalmente, se crean distintos contextos sociales, en los que los estudiantes desarrollan la lengua meta (Kincheloe, 2004). Finalmente, el papel del docente es el de un hablante fluido cuya función es facilitar la comunicación más que corregir errores.

2.1.4 Modelo basado en tareas

Este modelo didáctico pone de relieve la 'tarea' como en el centro del foco metodológico y organiza el proceso de aprendizaje como un grupo de tareas relacionadas con metas curriculares que sirven a propósitos comunicativos que se extienden más allá de la práctica de la lengua en sí (Mae, 2004). Para el modelo didáctico basado en tareas, las condiciones necesarias para el aprendizaje de idiomas son:

- Exposición a una rica variedad de la lengua del mundo real.
- Oportunidades para el uso real del idioma, para que los estudiantes experimenten y comprueben hipótesis, para que digan lo que desean decir, en distintas situaciones comunicativas.
- Motivación para escuchar y leer, para procesar el significado del lenguaje y para usarlo en forma oral y escrita.
- Concentración en la lengua, oportunidades para reflexionar sobre ella y tratar de sistematizarla.

El conocimiento de los modelos didácticos permite la toma de decisiones y saber que, a pesar de ser planteamientos distintos, no tienen que ser incompatibles. Sin embargo, antes de adoptar un modelo, se debe tener en cuenta las necesidades del estudiante, su actitud y estilo de aprendizaje, el porqué enseñar, el número de clases obligatorias, las actividades y textos que se han de utilizar, y cómo se ha de evaluar a los estudiantes. Con toda esta información, el docente está en condiciones de seleccionar los modelos didácticos para desarrollar y diseñar un curso. En consecuencia, todas las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés asumen un papel diferente, dependiendo del modelo didáctico en el que se sitúen.

En términos operativos, los modelos audiolingual y gramática-traducción tienen una orientación más tradicional en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua; en cambio, los modelos comunicativo y basado en tareas tienen una orientación más comunicativa y cercana a la forma como se desea enseñar el idioma en la educación terciaria. Los modelos didácticos recién mencionados pueden sintetizarse en dos grandes ejes, como se muestra en el cuadro 1:

Cuadro 1
Síntesis de los modelos didácticos

ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	EJE TRADICIONALISTA	EJE COMUNICATIVO
Teoría de la lengua	La lengua es un sistema de estructuras dominadas por normas y ordenadas jerárquicamente.	La lengua es un sistema para la expresión de significado: la función primaria es la interacción.
Teoría del aprendizaje	Formación de hábitos lingüísticos: las habilidades se aprenden más fácilmente si la oralidad precede a la escritura.	Las actividades implican comunicación real, se realizan tareas significativas y la lengua que es significativa se usa para promover el aprendizaje en el estudiante.

(Cuadro I - continuación)

ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	EJE TRADICIONALISTA	EJE COMUNICATIVO
Objetivos	Control de las estructuras del sonido, la forma y el orden. Se pretende lograr una competencia comunicativa similar a la de un angloparlante.	Los objetivos reflejarán las necesidades del estudiante. Ellas incluirán las habilidades y objetivos lingüísticos.
Contenidos	Contenido fonológico, morfológico y sintáctico graduado. Análisis contrastivo.	Incluirán algo o todo de lo siguiente: funciones, nociones, temas y tareas. El orden está dado por las necesidades de los estudiantes.
Actividades	Diálogos y repetición. Memorización y práctica de patrones.	Se involucra al estudiante en la comunicación; implican procesos tales como procesamiento e intercambio de información; negociación del significado e interacción.
Rol del estudiante	Individuo que puede ser dirigido por técnicas de entrenamiento para producir respuestas correctas.	El estudiante es un negociador, un ser que interactúa. Entrega y solicita información.
Rol del docente	Central y activo. Énfasis en métodos centrados en el docente. Entrega un modelo; controla la dirección y el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Facilitador del proceso de comunicación, analista de necesidades, consejero, etc.
Rol de los materiales	Orientados al docente. Cassettes y material visual. Utilización frecuente de los laboratorios de lenguas.	Promueve la comunicación, el uso de la lengua, las tareas de aprendizaje y los materiales auténticos.

3. METODOLOGÍA

3.1 *Diseño de investigación*

El estudio se realizó a partir de un diseño no experimental, correlacional y transeccional, puesto que se abordó a los participantes en un punto específico en el tiempo.

3.2 *Objetivo del estudio*

Comparar las creencias de estudiantes de primero, tercero y quinto año de la carrera de pedagogía en inglés de tres universidades chilenas respecto a la utilización de modelos didácticos para la enseñanza del idioma.

3.3 *Participantes*

La muestra para esta investigación constó de 373 estudiantes de primero, tercero y quinto año de tres universidades, ubicadas geográficamente en la zona norte (150 participantes), centro (73) y sur (150) de Chile. Corresponden a cohortes intactas de sujetos de la carrera de pedagogía en inglés que se encuentran en tres años distintos de sus carreras, las cuales tienen una duración total de cinco años.

3.4 *Instrumento*

Se aplicó un instrumento tipo escala Likert conformado por 36 reactivos con cuatro alternativas de respuesta, relacionados con cuatro modelos didácticos utilizados para la enseñanza y aprendizaje del inglés (ver anexo). Dos de estos modelos se sitúan en un paradigma tradicional de corte académico y conductista (Gramatical y Audiolingual) para la adquisición de un idioma y los otros responden a la lógica de un paradigma sociocognitivo, centrado en la comunicación como un acto estratégico y social (Comunicativo y Basado en tareas). Estos cuatro modelos didácticos fueron seleccionados para formar parte de este instrumento puesto que son representativos de los modelos didácticos que más han impactado la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el sistema educacional chileno.

3.5 Técnicas de análisis de los datos

Se realizó un análisis estadístico descriptivo a través de distribuciones de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión. Esto permitió establecer la media observada del instrumento, la cual se calculó a partir del promedio de las respuestas de los participantes. Esta fue comparada con la media teórica, a partir de la cual se fija el puntaje mínimo para reconocer que una creencia es favorable. Debido a que el instrumento considera una escala de respuesta que va de 1 a 4, la media teórica correspondió a 2,5. A través de la comparación se analizó si las respuestas se sitúan en una valoración favorable o desfavorable hacia los modelos didácticos.

Además, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para identificar si existen diferencias estadísticamente significativas respecto de las muestras sometidas a estudio. La condición necesaria para que pueda ser aplicada esta prueba es que la variable esté medida, al menos, en una escala ordinal (Corbetta, 2007).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4.1 Análisis global

En el cuadro 2¹ se observa preliminarmente que los estudiantes de la universidad de la zona sur manifiestan creencias con una valoración favorable hacia la utilización de modelos didácticos, ya que la media observada de 2,95 es superior a la media teórica de 2,5.

Se identifica además en el cuadro anterior que los modelos didácticos que obtienen la puntuación más favorable corresponden al comunicativo (con una media de 3,50) y el basado en tareas (con una media de 3,36). Ambos modelos centran su atención en la comunicación en un segundo idioma desde una perspectiva sociocognitiva, es decir, el acto comunicativo responde a la construcción negociada de significado de dos o más

¹ El N en los cuadros 2, 3 y 4 para cada uno de los modelos didácticos corresponde al número de participantes que respondieron dicha sección del instrumento y el N válido de participantes es aquel conformado por la cantidad definitiva de participantes que respondió todo el instrumento.

Cuadro 2

Estadísticos descriptivos de la universidad de la zona sur

	N	Media	Desv. típ.
Puntaje total escala	150	2,95	0,34
Gramatical	163	2,53	0,71
Audiolingual	168	2,89	0,58
Comunicativo	171	3,50	0,32
Basado en tareas	164	3,36	0,34
N válido de participantes que respondió todos los ítems del instrumento	150		

interlocutores, que tienen como objetivo final interactuar dialógicamente para responder a una tarea auténtica, muy propia de la comunicación cotidiana. El modelo didáctico que presenta una puntuación desfavorable, en cambio, corresponde al de corte gramatical (con una media de 2,53), situado en un paradigma academicista que pone énfasis en la memorización de las estructuras gramaticales y léxicas de la lengua meta.

En el caso de la universidad de la zona centro se observa el siguiente escenario, reflejado en el cuadro 3:

Cuadro 3

Estadísticos descriptivos de la universidad de la zona centro

	N	Media	Desv. típ.
Puntaje total escala	73	2,85	0,27
Gramatical	78	2,23	0,63
Audiolingual	79	2,75	0,51
Comunicativo	79	3,50	0,33
Basado en tareas	78	3,33	0,37
N válido de participantes que respondió todos los ítems del instrumento	73		

Al igual que en la zona sur, los estudiantes manifiestan una actitud favorable hacia la utilización de modelos didácticos, ya que la media observada de 2,85 es superior a la media teórica de 2,5. Se identifica

que los modelos didácticos que obtienen la puntuación más favorable corresponden al comunicativo (con una media de 3,50) y el basado en tareas (con una media de 3,33). El modelo didáctico que presenta una puntuación desfavorable corresponde al gramatical (con una media de 2,23). Estos resultados parecen indicar que los estudiantes de la zona centro han tenido experiencias de aprendizaje de la lengua meta favorables respecto del uso de los modelos comunicativo y basado en tareas, lo que podría tener un impacto positivo en sus propias prácticas pedagógicas futuras en la sala de clases. Al respecto, Méndez y Peña (2013) sostienen que bajo un simple análisis motivacional, el profesor que ha tenido una experiencia pedagógica negativa que atribuye a sus propias capacidades, puede no estar dispuesto a volver a repetirla, ya que considera que la causa de su equivocación es algo que no puede cambiar. Podría ser este fundamento una de las razones por las cuales el modelo gramatical evidencia una valoración más desfavorable de los sujetos, ya que este modelo no da espacio a la interacción o a la comunicación entre los estudiantes. Estos, a su vez, no encuentran el sentido de memorizar estructuras lingüísticas que no aplicarán en contextos comunicativos significativos.

En otras palabras, es probable que las clases diseñadas bajo este modelo no hayan sido efectivas debido a la rigidez de sus principios lingüísticos rectores, lo que probablemente pueda haber generado en los estudiantes una baja motivación por el aprendizaje del idioma. Ahora, si el docente considera que la razón del error tiene relación con que no dio todo de sí, puede intentarlo nuevamente en búsqueda de mejores resultados. Es fundamental que los estudiantes de pedagogía, antes de terminar sus años de carrera, cuenten con un número de prácticas pedagógicas suficientes y en contextos socioculturales diversos, ya que dichas experiencias mejorarán su confianza a la hora de realizar una clase.

En el cuadro 4 se observa que, al igual que los participantes de las universidades de las zonas sur y centro, los estudiantes de la universidad de la zona norte también manifiestan creencias favorables hacia la utilización de modelos didácticos, ya que la media observada de 2,95 es superior a la media teórica de 2,5.

Cuadro 4

Estadísticos descriptivos de la universidad de la zona norte

	N	Media	Desv. típ.
Puntaje total escala	150	2,95	0,34
Gramatical	163	2,53	0,71
Audiolingual	168	2,89	0,58
Comunicativo	171	3,50	0,32
Basado en tareas	164	3,36	0,34
N válido de participantes que respondió todos los ítems del instrumento	150		

Se identifica que los modelos didácticos que obtienen la puntuación más favorable corresponden al comunicativo (con una media de 3,50) y el basado en tareas (con una media de 3,36). El modelo didáctico que presenta una puntuación desfavorable corresponde al gramatical (2,53). Al igual que los estudiantes de la universidad de la zona central, los participantes de la zona norte muestran creencias con una valoración más favorable respecto del uso de modelos comunicativos y basados en tareas. En este tipo de modelos,

generalmente, las habilidades lingüísticas de producción y comprensión oral son las que predominan en los ambientes presenciales y es la destreza escrita la que se ve disminuida, pues enseñar y aprender a escribir, sobre todo en un idioma distinto al propio, requiere tiempo y dedicación, lo que no siempre puede darse en el trabajo de aula. (Morales y Ferreira, 2008: 96).

En los modelos de corte comunicativo, se destacan las propiedades comunicativas fundamentales del lenguaje. La sala de clases se caracteriza por la autenticidad, la simulación del mundo real y el desarrollo de tareas significativas. El modelo comunicativo ayuda a los estudiantes a hacer uso del idioma en el aula, a través de la interacción y las situaciones reales tomando en cuenta sus vivencias y su entorno para facilitar la comunicación, ya que siempre es más fácil hablar de lo que se conoce y es familiar.

A pesar de que el instrumento utilizado en este estudio se concentraba en cuatro modelos didácticos, la literatura coincide con lo que McBride (2009) señala respecto a que, desde los años 90 del siglo pasado se está en una época denominada postmétodo, en la cual el docente selecciona una combinación de técnicas didácticas que funcionen mejor en su contexto socioeducativo y en la población con la cual trabaja.

4.2 Análisis de diferencia de grupos

4.2.1 Diferencias según universidad

En el cuadro 5, respecto a las diferencias entre las tres universidades, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del modelo didáctico gramatical, ya que el valor sig. es inferior a 0,05. Se infiere entonces que el pertenecer a una universidad incide en la valoración que se tiene del modelo didáctico gramatical.

Cuadro 5
Estadísticos de contraste

	Puntaje total escala	Gramatical	Audiolingual	Comunicativo	Basado en tareas
Chi-cuadrado	3,340	9,344	3,122	0,006	0,284
Gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	0,188	0,009	0,210	0,997	0,868
Prueba de Kruskal-Wallis					
Variable de agrupación: universidad					

El modelo gramatical plantea la memorización y el estudio de las estructuras gramaticales y léxicas del idioma inglés, dejando de lado las habilidades productivas y la contextualización de la comunicación. No obstante, es un modelo que aún se continúa usando en muchas aulas del mundo, en las que se memorizan en más de una ocasión listas de vocabulario y reglas gramaticales abstractas, sin ninguna conexión con un contexto comunicativo de uso real (Lugilde, 2012). Esto se aleja completamente del modelo comunicativo de la enseñanza del inglés promovido en el

currículum chileno, que propone que al término de la educación secundaria los estudiantes deberían desarrollar la comprensión auditiva y producción oral (King, 2007).

Según el cuadro 5, existe una diferencia estadísticamente significativa respecto del modelo gramatical en las tres universidades. Al revisar las medias observadas, la universidad que presenta la valoración menos favorable hacia el modelo gramatical corresponde a la universidad de la zona centro. En otras palabras, la variable 'universidad' incide en la disposición de los estudiantes respecto a la utilización del modelo gramatical. Ahora bien, al tener este modelo las medias más bajas (ver cuadro 6) de todos los modelos didácticos presentados a los sujetos, se puede inferir que efectivamente el paso por la formación universitaria influye positivamente en el hecho de que los estudiantes que se preparan para ser profesores de inglés logran alejarse de este modelo academicista que transita por una vereda distinta a la de los modelos comunicativos, que ponen un claro énfasis en el aprendizaje de la lengua y en la comunicación entre los interlocutores; esto se debe, probablemente, a que los estudiantes comprenden, a través de los años, que el idioma inglés se enseña no como una materia más del currículum nacional, sino que es una herramienta de comunicación que sirve para interactuar con el mundo globalizado.

Cuadro 6 **Comportamiento del modelo gramatical según universidades**

Universidad	Modelo gramatical
Zona sur	2,53
Zona centro	2,23
Zona norte	2,53

En cambio, las metas en el modelo comunicativo están puestas en todos los componentes de la noción de competencia comunicativa. Las estrategias de enseñanza se utilizan para involucrar a los estudiantes en el uso del lenguaje pragmático, auténtico y funcional con propósitos significativos. La fluidez y precisión lingüísticas son vistas como principios complementarios que subyacen a las estrategias comunicativas.

4.2.2 Diferencias según año de carrera

En el cuadro 7, que revela las diferencias según año de carrera, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la escala total y los modelos audiolingual y gramatical, ya que el valor sig. es inferior a 0,05.

Cuadro 7

Estadísticos de contrastes. Diferencias según año de carrera

	Puntaje total escala	Gramatical	Audiolingual	Comunicativo	Basado en tareas
Chi-cuadrado	57,338	101,538	87,982	1,858	1,122
Gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	0,000	0,000	0,000	0,395	0,571

Prueba de Kruskal-Wallis
Variable de agrupación: año de carrera

Las diferencias significativas de los modelos gramatical y audiolingual, según años de carrera, pueden deberse al hecho de que desde la formación universitaria y desde el Ministerio de Educación se propicia que los futuros profesores de inglés se alejen de los modelos tradicionales. Los profesores en formación entran a la profesión docente con creencias acerca de la enseñanza, de las que algunas veces son conscientes y otras veces no. Cuando los formadores de profesores asumen este principio, lo integran claramente en el currículo, y de este modo ayudan a los docentes en formación a ser conscientes de sus propias creencias iniciales y a transformarlas, de tal forma que les guíen e informen acerca de su labor pedagógica. Los educadores apoyan este proceso por medio de la reflexión, los contenidos, las actividades de aprendizaje y las actividades investigativas (Castellanos, 2013: 28).

Cuadro 8

Comportamiento de los modelos audiolingual y gramatical según año de carrera

Año de carrera	Puntaje total escala	Modelo gramatical	Modelo audiolingual
1°	3,07	2,89	3,18
3°	2,84	2,16	272
5°	2,73	1,97	2,45

Se observa en el cuadro 8 que para el puntaje total de la escala y los modelos audiolingual y gramatical, los estudiantes de 1° año presentan la percepción más favorable. Por otro lado, los estudiantes de 5° manifiestan la percepción menos favorable. Al respecto, se podría plantear de manera tentativa que, a medida que se avanza en los años de carrera, la disposición hacia estos dos modelos didácticos tradicionales tiende a ser desfavorable, lo que podría ir en beneficio de la aceptación de modelos centrados en el estudiante y sus procesos asociados. En síntesis, los sistemas de creencias de los profesores se van constituyendo en el tiempo de manera gradual y se componen de dimensiones subjetivas y objetivas. Algunos son bastante simples como, por ejemplo, la opinión de que los errores gramaticales deben corregirse inmediatamente. Otras son más complejas como, por ejemplo, el punto de vista que el aprendizaje es más eficaz cuando implica colaboración y no competición (Richards y Lockhart, 1998: 39).

Estas creencias pueden derivar, por ejemplo, de su propia experiencia como alumnos o su experiencia de qué es lo que funciona mejor. A medida que los estudiantes de pedagogía avanzan en años, aumenta la cantidad de experiencias, lo que hace que una vez que cursan el quinto año sean más críticos respecto de los modelos tradicionales que en sus años iniciales, todo a raíz del conocimiento y de las experiencias que van ganando.

A su vez, los estándares disciplinarios para la formación de profesores de inglés en Chile, recién disponibles², denotan una clara orientación hacia los modelos didácticos que consideran la comunicación como la columna vertebral en una lengua extranjera. Son justamente este tipo de modelos

² En <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/ingles.pdf>

—comunicativo y basado en tareas—frente a los cuales los sujetos de este estudio muestran una alta disposición.

Para Mora, Trejo y Roux (2014), los profesores son los responsables de su propio desarrollo profesional, el que a su vez forma parte de su desarrollo personal; por lo tanto, dicho desarrollo es gratificante para aquellos que están comprometidos con la enseñanza de una lengua extranjera. Los docentes son parte de un 'micro-cosmos' llamado escuela, que está inserto en un cosmos más complejo llamado sociedad, y las creencias y decisiones de estos docentes pueden afectar la escuela de manera positiva o negativa.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación, se aprecia que los estudiantes de pedagogía en inglés tienden a tener una percepción más favorable respecto de los modelos didácticos comunicativos, siendo el modelo basado en tareas y el comunicativo los que tienen resultados más favorables en este estudio. Esto se debe a que probablemente sus experiencias al vivenciar y utilizar estos modelos han sido positivas y han generado en ellos la confianza para utilizarlos. Además, dichos modelos cumplen con lo requerido por el currículo nacional, que es fomentar la comunicación en un idioma extranjero en los estudiantes del nivel educacional primario y secundario.

El modelo que tiene valoraciones menos favorables, según los estudiantes, es el de gramática-traducción, probablemente por el hecho de que se centra en actividades de memorización. Entre universidades se observa que existen valoraciones positivas del modelo comunicativo y basado en tareas, lo cual refleja que se están formando profesionales de la educación que comprenden la importancia de la consecución de objetivos relacionados con la comunicación y comprensión del idioma, alejándose del paradigma academicista caracterizado por la repetición y memorización de estructuras lingüísticas.

Se observa además que su actitud, a medida que avanzan en años de estudio, difiere. Los alumnos de primer año tienen valoraciones más favorables hacia la utilización de modelos didácticos. Esto puede deberse a que están en su etapa inicial de formación como profesores y los modelos son útiles al momento de planificar actividades para sus propios estudiantes, a diferencia de los alumnos de quinto año de la carrera, quienes ya han

pasado por prácticas iniciales, intermedias, profesionales y han evaluado la efectividad de estos modelos en sus prácticas pedagógicas. Debido a esto, su actitud hacia los modelos didácticos tradicionales es menos favorable, ya que mientras más experiencias pedagógicas y prácticas tengan, más habrán desarrollado sus capacidades como profesores de inglés y a su vez serán más críticos con los modelos didácticos que se les han enseñado.

REFERENCIAS

- Carusetta, E. y Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: A conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297. Doi: 10.1080/13562510500122008
- Castellanos, J. (2013). The role of English pre-service teachers' beliefs about teaching in teacher education programs. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* [versión en línea], 15(1), 195-206. Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37878/40129>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cota, S. y Ruiz-Esparza, E. (2013). Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning: A longitudinal study. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* [versión en línea], 15(1), 85-95. Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37866/40577>
- Fazio, E. (2005). *Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research project*. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, Toronto.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.

- Kincheloe, J. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 5, 49-66.
- King, P. (2007). Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Signos* [versión en línea], 40(63), 101-126. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-09342007000100006&script=sci_arttext
- Lugilde, S. (2012). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. *Paidex: Revista Extremeña de Formación y Educación* [versión en línea], 3(1), 32-35. Disponible: <http://revista.academiamaestre.es/wp-content/uploads/2012/02/ENERO-2012.pdf>
- Mae, P. (2004). *Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers*. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* [versión en línea], 24(2), 129-144. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762009000200006&script=sci_arttext
- Méndez, M. y Peña, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* [versión en línea], 15(1), 109-124. Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37872>
- Mora, A., Trejo, P. y Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* [versión en línea], 16(1), 49-62. Disponible: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/38153>
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* [versión

en línea], 46(2), 95-118. Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n2/art06.pdf>

Richards, J. y Lockhart, C. (1998). Cómo explorar las creencias de los profesores. En *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (pp. 34-53). Cambridge: Cambridge University Press [versión en línea]. (Obra original publicada en 1998, con el título de *Reflective Teaching*). Disponible: <https://books.google.cl/books?id=UGyQQIQaVwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Tsang, W. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 2, 163-198.

CLAUDIO DÍAZ LARENAS

Es Profesor de Inglés, Magíster en Lingüística y Doctor en Educación. Su línea de investigación es la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés.

PAOLA ALARCÓN

Es Profesora de Español, Magíster en Lingüística y Doctora en Lingüística. Su línea de investigación es la lingüística cognitiva y las representaciones metafóricas.

JORGE VERGARA

Es Sociólogo, estudiante de Doctorado en Psicología y Magíster(c) en Investigación Social y Desarrollo. Tiene un Máster en Desarrollo, Instituciones e Integración Económica. Su línea de investigación es los procesos de enseñanza, aprendizaje, educación y desarrollo.

MABEL ORTIZ

Es Profesora de Inglés, Magíster en Tecnología y Doctor(c) en Lingüística. Su línea de investigación es la lingüística aplicada a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés.

TANIA TAGLE

Es Profesora de Inglés y Doctor en Educación. Su línea de investigación es la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés.

ANEXO

CUESTIONARIO DE MODELOS DIDÁCTICOS

A continuación se presenta una serie de ítems relacionados con los modelos didácticos de los futuros profesores de inglés. Por favor conteste cada una de las preguntas; la información entregada será de gran ayuda para nuestra investigación.

MODELOS DIDÁCTICOS

Para cada uno de los siguientes enunciados, marque el casillero que mejor refleje su punto de vista.

Indicadores:

Completamente en desacuerdo: el enunciado no representa su punto de vista en ningún caso.	1
En desacuerdo: el enunciado no representa su punto de vista, pero hay algunos elementos que que podrían ser considerados en algún momento.	2
De acuerdo: el enunciado representa su punto de vista, pero hay algunos elementos que le merecen duda.	3
Completamente de acuerdo: el enunciado representa su punto de vista en su totalidad.	4

Comience aquí:				
La lengua inglesa	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1.- La lengua inglesa es un sistema de elementos (fonemas, morfemas, palabras, frases y oraciones) que se estructuran jerárquicamente para expresar significado.	1	2	3	4
2.- La lengua es principalmente un medio para construir significado mediante tareas que requieren un proceso de negociación en la comunicación.	1	2	3	4
3.- La lengua inglesa es un sistema para la expresión de significado, cuyas funciones primarias son la comunicación y la interacción.	1	2	3	4
4.- La lengua inglesa se conforma de estructuras gramaticales y léxicas que deben ser memorizadas para comprender textos escritos.	1	2	3	4

Proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
5.- La enseñanza y aprendizaje del inglés es un proceso mecánico de formación de hábitos verbales que se desarrollan si el estudiante responde correctamente y evita equivocarse.	1	2	3	4
6.- El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés tiene una base teórica integrada, puesto que la lengua es un sistema de expresión de significado cuya función primaria es permitir la interacción y la comunicación.	1	2	3	4
7.- La enseñanza y aprendizaje del inglés implica involucrar a los estudiantes en tareas que favorezcan su aprendizaje y permitan la comprensión, la manipulación, la producción y la interacción en situaciones comunicativas significativas y espontáneas en la L2.	1	2	3	4
8.- La enseñanza y aprendizaje se caracteriza por la aplicación de reglas gramaticales que permitan al estudiante traducir textos en inglés y expandir su desarrollo intelectual.	1	2	3	4

El objetivo de la enseñanza del inglés	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
9.- El objetivo de aprender el idioma inglés es desarrollar una competencia que permita la traducción precisa de textos escritos, el conocimiento de contenido léxico y el dominio de las reglas gramaticales.	1	2	3	4
10.- El objetivo de aprender el idioma inglés es desarrollar una competencia oral caracterizada por una pronunciación y gramática sin errores y equivalentes a las de un angloparlante.	1	2	3	4
11.- El objetivo de aprender el idioma inglés es desarrollar una competencia comunicativa que permita a los estudiantes usar la lengua de manera apropiada según el contexto lingüístico.	1	2	3	4
12.- El objetivo de aprender el idioma inglés es ser capaz de ejecutar tareas comunicativas del mundo real.	1	2	3	4

Rol del docente	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
13.- El rol más importante del profesor de inglés es la selección de los textos escritos y la explicación de las reglas gramaticales.	1	2	3	4
14.- El profesor de inglés tiene un rol activo, es decir, modela, controla, dirige y corrige a sus estudiantes, manejando una competencia lingüística avanzada, principalmente en la pronunciación y las estructuras léxicas y gramaticales de la L2.	1	2	3	4
15.- El rol fundamental del profesor de inglés es facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua identificando las necesidades de los estudiantes, organizando el proceso didáctico y dando orientación a los estudiantes en relación con las estrategias necesarias para la comunicación.	1	2	3	4
16.- El rol del profesor es preparar a los estudiantes para las tareas mediante la presentación del tema, la clarificación de instrucciones, la activación de conocimiento léxico y la demostración de los procedimientos, con el fin del logro de la tarea.	1	2	3	4

Rol del estudiante	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
17.- El rol fundamental del estudiante es desarrollar una competencia avanzada en el análisis de las estructuras gramaticales y la memorización de listados de estructuras léxicas para traducir textos escritos.	1	2	3	4
18.- El rol fundamental del estudiante es escuchar al profesor mediante el desarrollo de actividades lingüísticas controladas que le permitan producir respuestas correctas, y desarrollar, principalmente, las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.	1	2	3	4
19.- El rol principal del estudiante es ser un negociador; un individuo que se comunica en la lengua extranjera, es decir, entrega y recibe información en contextos comunicativos diversos.	1	2	3	4
20.- El rol del estudiante se caracteriza por la realización de tareas significativas que requieren el uso del inglés.	1	2	3	4

Contenidos didácticos	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
21.- Los contenidos de enseñanza deben ser de orden fonológico, morfológico y sintáctico, y deben ser graduados y presentados a los estudiantes según su orden de complejidad y mediante el contraste entre la lengua materna y la lengua extranjera.	1	2	3	4
22.- Los contenidos deben centrarse en el análisis de las reglas gramaticales y la memorización de vocabulario que deben ser aplicados posteriormente en la traducción de oraciones y textos.	1	2	3	4
23.- Los contenidos de enseñanza deben incluir funciones y nociones comunicativas, estructuras gramaticales, léxico y funciones sociales secuenciadas, según las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4
24.- Los contenidos de enseñanza deben especificar dos tipos de tareas, las que son útiles en el mundo real y aquellas que son de índole pedagógico, en el proceso de aprendizaje de la L2.	1	2	3	4

Actividades de enseñanza	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
25.- Las actividades de enseñanza deben ser principalmente ejercicios que enfaticen tanto la pronunciación correcta, la acentuación, el ritmo y la entonación como la memorización y repetición de patrones lingüísticos.	1	2	3	4
26.- Las actividades deben promover principalmente el análisis y traducción de estructuras gramaticales y léxicas de oraciones y textos escritos.	1	2	3	4
27.- Las actividades de enseñanza deben reflejar situaciones de la vida real e involucrar a los estudiantes en procesos tales como la interacción, el intercambio de información y la negociación del significado.	1	2	3	4
28.- Las actividades de enseñanza requieren que el estudiante llegue a un resultado o producto, a partir de las instrucciones del profesor.	1	2	3	4

Materiales didácticos	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
29.- El material didáctico debe consistir en textos escritos, listas de palabras traducidas, diccionarios y guías de ejercicios gramaticales, a fin de favorecer la traducción de textos.	1	2	3	4
30.- El material que se utiliza para la enseñanza del inglés debe consistir en grabaciones, recursos audiovisuales y uso del laboratorio de idiomas, a fin de favorecer la repetición y evitar los errores.	1	2	3	4
31.- El material que se utiliza debe consistir en textos escritos, orales y audiovisuales, fundamentalmente auténticos, a fin de favorecer la calidad de las interacciones y el uso de la lengua en situaciones de la vida real.	1	2	3	4
32.- Los materiales de enseñanza deben ser suficientes para el desarrollo de una tarea comunicativa.	1	2	3	4

Metodología	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
33.- La metodología de enseñanza del idioma debe centrarse en la memorización de frases idiomáticas, la pronunciación, la práctica extensiva de la producción oral desde un comienzo y el análisis contrastivo entre la L1 y la L2.	1	2	3	4
34.- En la metodología de enseñanza, las habilidades de la lengua se integran desde el inicio del proceso de enseñanza; se deben tener presentes los principios de la pertinencia comunicativa, a saber: propósito de la comunicación, el rol de los participantes, el tiempo y lugar del acto comunicativo.	1	2	3	4
35.- La metodología de la enseñanza debe estar caracterizada por las tareas, las cuales constituyen las unidades centrales en la programación e instrucción didáctica.	1	2	3	4
36.- La metodología se caracteriza por la memorización de las reglas gramaticales del inglés y la práctica de dichas reglas, mediante ejercicios de repetición y traducción de textos literarios.	1	2	3	4