APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA: CREENCIAS DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS*

Learning and teaching: Pre-service EFL teachers' beliefs

http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1359

TANIA TAGLE OCHOA*[1]
CLAUDIO DÍAZ LARENAS**[2]
PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ**[3]
MARCELA QUINTANA LARA***[4]
LUCÍA RAMOS LEIVA****[5]
PAULO ETCHEGARAY PEZO*[6]

*Universidad Católica de Temuco. Chile
**Universidad de Concepción. Chile
***Universidad Arturo Prat. Chile
****Universidad Católica del Norte. Chile
Correspondencia: Tania Tagle Ochoa,
Universidad Católica de Temuco. Chile.
Correo electrónico: ttagle@uct.cl

Recibido: 30-09- 2016
Revisado: 02-11-2016
Aceptado: 19-12-2016

* Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto Fondecyt Nº 1150889 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".

[1] Doctora en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Master en ELT por la Universidad de Warwick, Inglaterra. Profesora asociada y directora de la carrera de Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

[2] Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Profesor asociado en Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Chile.

[3] Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Profesora asistente en Departamento de Español, Universidad de Concepción, Chile.

[4] Doctora en Currículum e Instrucción por la Universidad de Kansas, Estados Unidos. Magíster en TESOL por la Universidad de Kansas, Estados Unidos. Magíster en EFL por la Universidad Arturo Prat, Chile. Profesora asistente en Departamento de Educación y Humanidades, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

[5] Magíster en Didáctica para la Educación Superior por la Universidad de Tarapacá, Chile. Profesora asistente en Facultad de Humanidades, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.

[6] Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL) por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Profesor en Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo identificar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseían futuros profesores de inglés de dos universidades chilenas. Participaron 180 estudiantes de primer, tercer y quinto año. Desde un enfoque metodológico cuantitativo se utilizó un diseño descriptivo-comparativo. Los datos se recogieron a través de un inventario de creencias sobre enseñanza y aprendizaje (Tagle, 2008). El análisis de datos empleó análisis de varianza y pruebas post hoc. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primero y los de tercer y quinto año, en ocho de doce dimensiones del ámbito de la enseñanza. Se identifica así un potencial cambio en las creencias de los estudiantes de pedagogía, asociado a su formación profesional.

Palabras clave: creencias, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera, formación de docentes

Abstract: *The purpose of this study was to identify beliefs in relation to teaching and learning held by pre-service EFL teachers from two Chilean universities. The participants were 180 students from first, third and fifth year. Quantitative research methodology and a descriptive-comparative design were implemented. The technique used to gather data was an inventory focused on beliefs regarding teaching and learning (Tagle, 2008). Analysis of variance and post hoc tests were employed to analyze the data. The results show statistically significant differences among the first, and third and fifth year participants in eight out of twelve teaching dimensions included in the inventory. A potential change was identified in prospective teachers' beliefs, which is associated with their undergraduate training process.*

Keywords: *beliefs, teaching, learning, foreign language, teacher training*

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a resultados de una prueba de inglés aplicada el año 2014 en Chile, solo un 25 % de los estudiantes de tercer año de educación media logra un nivel básico con respecto a las competencias asociadas a esta lengua extranjera (Gobierno de Chile, 2015). Estos bajos resultados podrían estar relacionados con las prácticas pedagógicas de los profesores en el área de la especialidad.

Estas prácticas, a su vez, estarían influenciadas por las creencias que poseen estos profesionales, que se enmarcarían en una visión tradicionalista sobre la enseñanza y el aprendizaje (ver Malderez y Wedell, 2007).

En el contexto nacional se requiere que la formación inicial de docentes de inglés promueva instancias para que estos diseñen e implementen intervenciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua extranjera en forma integrada (leer, escuchar, escribir, hablar) y desde una perspectiva comunicativa (Ministerio de Educación de Chile, 2013). A pesar de esto, se ha evidenciado que estudiantes de pedagogía en inglés chilenos, al finalizar sus estudios, continúan percibiendo la enseñanza de la lengua desde una perspectiva tradicional, es decir, como un proceso vinculado con la transmisión de información y la formación de hábitos

lingüísticos (Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014). Desde este punto de vista, los futuros profesores de inglés pueden promover de forma limitada el desarrollo de habilidades de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. Esto plantea grandes desafíos para la formación inicial de profesores en el contexto nacional, ya que, a través de la preparación profesional, se requiere modificar las creencias tradicionalistas de los estudiantes en formación.

Se ha señalado que la modificación de creencias tiende a ser un proceso complejo, debido a su carácter implícito (Erkmen, 2014). No obstante, se ha planteado que es posible un cambio de las creencias, si se generan las instancias apropiadas para reestructurarlas (ver, por ejemplo, Richards y Lockhart, 2007). En este sentido, Blázquez y Tagle (2010) sugieren que la práctica pedagógica tiene un papel relevante en la modificación de creencias, ya que en ella se promueven instancias para desarrollar la acción profesional y, además, reflexionar sobre esa acción.

El objetivo de esta investigación es, entonces, comparar las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés que tienen estudiantes de primer, tercer y quinto año de dos universidades chilenas que tienen integrados cursos de práctica progresiva y profesional en sus itinerarios formativos, en los cuales se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre su actuar. El supuesto que subyace a este objetivo es que, al ir implementando sus intervenciones en el sistema educativo, los estudiantes reflexionan sobre su desempeño profesional y sobre las creencias que lo informan.

MARCO DE REFERENCIA

Creencias

Las creencias pedagógicas son entendidas como teorías personales o representaciones que guían el pensamiento y las prácticas implementadas por los profesionales de la educación (Pajares, 1992; Wallace, 2002). En este sentido, se asocian a visiones que poseen los docentes sobre cómo se construye el conocimiento, además de la forma en que se desempeñan y ejecutan los roles y las responsabilidades de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los futuros docentes, al comenzar su formación profesional, ya traen consigo creencias previamente definidas sobre cómo enseñar y aprender (Borg, 2006) que pueden permanecer estáticas en el transcurso de experiencias de preparación universitaria, tales como las asociadas a percibir la enseñanza como un proceso de transmisión de información (Mattheoudakis, 2007; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014). Esto indica que las creencias tienden a ser resistentes al cambio, al prolongarse a lo largo del tiempo.

La resistencia al cambio de las creencias se asocia a su origen. Se ha señalado que estas son generadas y almacenadas a través de las experiencias de educación formal de los sujetos (Özmen, 2012; Erkmen, 2014). Entonces, los contextos educativos

influirían directamente en la forma en que las personas construyen ideas sobre cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, ya que tenderían a copiar y replicar las prácticas pedagógicas de sus propios docentes. Luego, resulta altamente complejo transformar este tipo de teorías personales, debido a su antigüedad y permanencia en el tiempo (Richards y Lockhart, 2007; Mak, 2011).

La modificación de las creencias pedagógicas es un proceso complejo: primero, porque son muy difíciles de explorar y de articular por su carácter tácito (Pajares, 1992); y segundo, porque los profesores se sienten frustrados y perturbados cuando tratan de cambiar su sistema de representaciones y las prácticas que se les asocian (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). En este contexto, se ha planteado que las creencias pueden ser transformadas a través de su cuestionamiento constante (Farrell e Ives, 2015). Este planteamiento involucra explorar y reconocer la naturaleza de las propias prácticas pedagógicas, proceso que se relaciona con la reflexión en y sobre la acción. Desde la perspectiva de Dewey (1933), la reflexión corresponde a una consideración activa, persistente y rigurosa de una creencia o forma de conocimiento en función de las bases que le subyacen. En esta línea, la reflexión en la acción se lleva a cabo cuando un individuo enfrenta una situación inesperada durante su actuar y, simultáneamente, reflexiona sobre los elementos de dicha situación para perfeccionar el desempeño, mientras que la reflexión sobre la acción consiste en cuestionar un hecho luego de que haya ocurrido (Schön, 1987).

Zeichner y Liston (1996), basándose en el trabajo de Schön (1983, 1987), identifican tres niveles de reflexión sobre la acción. El primero se asocia con la *revisión*, que corresponde a un procedimiento reflexivo en donde el docente piensa o discute con respecto a su práctica pedagógica. El segundo se relaciona con la *investigación*, la cual, por su sistematicidad, involucra un proceso a largo plazo de recolección de información. El tercero se vincula con la *reteorización* y *reformulación*, que implica que los profesionales de la educación examinen, de forma crítica, su práctica pedagógica y establezcan conexiones entre la teoría y su desempeño docente, proceso que puede prolongarse por extensos períodos de tiempo.

El aprendizaje y enseñanza del inglés desde una propuesta constructivista o tradicional

El aprendizaje asociado a una propuesta constructivista se encuentra vinculado con el proceso de construcción de significados (Coll, 1990; Soler, 2006). Las personas llevan a cabo este proceso al relacionar lo que están aprendiendo con aquellos conocimientos que construyeron anteriormente, y asignarles un sentido. Esta noción de aprendizaje está centrada en la creación por parte de los sujetos, más que en la adquisición (Ertmer y Newby, 2013). Por consiguiente, más que memorizar información proveniente del

mundo exterior, la función de los aprendices es elaborar o construir interpretaciones personales basadas en sus propias experiencias e interacciones.

La visión constructivista del aprendizaje se vincularía con el enfoque comunicativo de una lengua extranjera, ya que este establece que la competencia comunicativa se desarrolla en la medida en que los aprendices están expuestos al idioma inglés en contextos significativos (Hughes, 2013; Celce-Murcia, 2014). El aprendizaje del lenguaje, en este marco, se basa en que los aprendices comprendan y produzcan interviniendo en escenarios auténticos de comunicación.

Por otro lado, desde una perspectiva tradicional, el aprendizaje es percibido como la asociación entre determinados estímulos provenientes del ambiente y respuestas o reacciones apropiadas de los individuos frente a estos (Ertmer y Newby, 2013). En esta línea, el aprendizaje de un idioma extranjero se asocia a la formación de hábitos. Lo anterior sería producto de una constante ejercitación centrada en los contenidos lingüísticos, tales como gramática y vocabulario (Hall, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

En cuanto a la enseñanza, Zabalza (2009) establece que es una práctica dinámica y compleja, ya que los profesores deben llevar a cabo una infinidad de procesos en función de las necesidades presentadas por diversas personas y contextos. Se pueden identificar distintas variables didácticas asociadas a la enseñanza, que proveen luces para valorar el desempeño profesional del docente, tales como: las actividades diseñadas, los contenidos seleccionados y su organización, las formas de agrupamiento en la sala de clases, la distribución del tiempo, los materiales curriculares, la evaluación, entre otras (Zabala, 1996).

Desde la perspectiva constructivista, el propósito principal de la enseñanza, como práctica social, es ayudar a otros a aprender (Soler, 2006). Entonces, el aprendizaje corresponde al objetivo de la enseñanza y este último, considerando el desarrollo de constructos, corresponde a un proceso diferente para cada individuo (Malderez y Bodóczky, 2002). En este contexto, la enseñanza de una lengua extranjera se relaciona con la implementación de prácticas pedagógicas focalizadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, es decir, prácticas basadas en una visión del uso de la lengua en el proceso de comunicación (Richards, 2006).

Por otro lado, desde una perspectiva tradicional, la enseñanza del idioma se asocia a un proceso de transmisión de información, esencialmente de contenidos lingüísticos, llevado a cabo a través de la reproducción y memorización (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En este marco, el profesor es visto como una autoridad en el aula y también como un expositor de contenidos. Esta visión de enseñanza, además, atribuye a los estudiantes el papel de receptores pasivos de información (Malderez y Bodóczkzy, 2002). La implementación de prácticas de enseñanza basadas en una propuesta tradicionalista resulta riesgosa para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que los estudiantes tienen escasas oportunidades para emplear el lenguaje de manera funcional, lo que limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Richards y Rodgers, 2014).

METODOLOGÍA

Se implementó un diseño descriptivo-comparativo (ver León y Montero, 2002), que comparó los puntajes promedios de cada nivel (primer, tercer y quinto año) en relación con cada una de las dimensiones del instrumento. Se procedió a explorar cada una de estas dimensiones (doce en total) como un rango de puntajes que oscila entre el puntaje menor, que implica una tendencia a estar de acuerdo con una propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje, y un puntaje mayor, que implica la tendencia a estar de acuerdo con una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje. Este rango de puntajes se obtuvo con base en la suma de cada uno de los ítems que componen el instrumento, previa inversión de los ítems correspondientes.

Se realizó un análisis descriptivo, que dividió cada dimensión del instrumento en tres tercios según percentiles: a) el tercio inferior se denominó como la tendencia por una propuesta tradicional, b) el segundo tercio como intermedio y c) el tercer tercio (superior) se consideró como la tendencia por una propuesta constructivista. Cada grupo fue situado en una de estas categorías.

Finalmente, se realizó un análisis de comparación de medias. Específicamente se utilizó el análisis de varianza (ANOVA), que prueba la hipótesis de que hay diferencias entre las medias de varias poblaciones; en este caso, los grupos que componen cada nivel (primer, tercer y quinto año) en cada dimensión. Este análisis se complementó con pruebas post hoc.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 180 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés impartida por dos universidades chilenas. Una de estas instituciones está ubicada en el norte y la otra en el sur del país. Ambas forman parte del consejo nacional de universidades tradicionales y han impartido este programa de formación inicial docente desde un lapso aproximado de cincuenta años. Es importante indicar que ambas instituciones poseen un financiamiento mixto caracterizado, por un lado, por la entrega de recursos por parte del Estado y, por el otro, por los recursos propios de cada estudiante, quien, de no poseer recursos para financiar su carrera, puede solicitar algún tipo de beca o préstamo. De igual manera, las carreras de pedagogía en inglés de ambas instituciones se encuentran acreditadas por la Comisión Nacional de Educación (CNA), en un total de nueve criterios de calidad que van desde el perfil de egreso hasta la infraestructura disponible. Tanto los estudiantes de la universidad del norte como los de la del sur provienen de los cuatro primeros quintiles, medida socioeconómica oficial, situación que los hace elegibles para recibir ayuda estatal estudiantil. El ingreso de los estudiantes a la universidad, en ambas instituciones, ha sido vía un puntaje promedio exigido en la prueba de selección universitaria (PSU).

Los participantes correspondieron a estudiantes de primero (89), tercero (39) y quinto (52). Sus edades oscilaron entre 18 y 27, con un promedio de 21,3 (Dt=2,6). Las edades y desviación típica por grupo pueden ser observadas en la tabla n.º 1.

Tabla N.° 1

Distribución de edades de los participantes según curso

	Media	DT	N
Primero	19,9	2,6	89
Tercero	21,6	1,9	39
Quinto	23,4	1,4	52
Total	21,3	2,6	180

Fuente: *Elaboración propia de los autores (2016)*

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizó un inventario de creencias sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (Tagle, 2008). El instrumento está conformado por 86 ítems tipo Likert (ver anexo 1) agrupados en dos bloques teóricos. El primero de ellos evalúa la tendencia a estar de acuerdo con una propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje e incluye 43 ítems, tales como “El conocimiento está en los libros de texto” o “La memorización de listas de vocabulario favorece el aprendizaje del inglés”.

El segundo bloque incluye 43 ítems que evalúan la tendencia a estar de acuerdo con una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje, tales como “Enseñar inglés consiste en generar las condiciones apropiadas para que el alumno logre el aprendizaje” o “El conocimiento está en el sujeto que aprende”.

El instrumento evalúa doce dimensiones: a) *Conocimiento*, b) *Aprendizaje*, c) *Enseñanza*, d) *Relaciones interpersonales*, e) *Actividades*, f) *Contenidos*, g) *Organización social del aula*, h) *Tiempo*, i) *Materiales curriculares*, j) *Rol del alumno*, k) *Rol del profesor* y l) *Evaluación*.

Los 43 ítems asociados a una propuesta tradicional y los 43 relacionados con una propuesta constructivista conforman parejas de ítems ligadas a cada dimensión (43 parejas de ítems en total). En la tabla n.º 2 se incluye la cantidad de parejas de ítems por dimensión:

Tabla N.° 2

Cantidad de parejas de ítems por dimensión

Dimensión	Número de parejas de ítems
a) Conocimiento	02
b) Aprendizaje	07
c) Enseñanza	05
d) Relaciones interpersonales	01
e) Actividades	11
f) Contenidos	02
g) Organización del aula	01
h) Tiempo	02
i) Materiales curriculares	04
j) Rol del alumno	02
k) Rol del profesor	02
l) Evaluación	04
Total	43

Fuente: *Elaboración propia de los autores (2016)*

En cada dimensión, a menor puntaje, mayor tendencia a estar de acuerdo con una propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje; y a mayor puntaje, mayor tendencia a estar de acuerdo con una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje.

El rango de puntajes de cada dimensión se obtuvo con base en la suma de cada uno de los ítems que la componen. Aquellos ítems que puntuaban en la dimensión de manera inversa fueron invertidos antes de calcular el puntaje final, de modo que la sumatoria de los ítems, en cada dimensión, pudiera ser correctamente interpretada. La distribución de puntajes puede ser observada en la tabla n.º 3.

Procedimiento

En el marco de un diseño descriptivo-comparativo se procedió, inicialmente, a seleccionar por accesibilidad dos instituciones de educación superior. Desde las instituciones seleccionadas, se invitó a participar a los estudiantes de pedagogía en primer, tercer y quinto año. Los participantes accedieron a formar parte de la investigación de manera voluntaria, a través de carta de consentimiento informado. Posteriormente, se aplicó en forma presencial, a todos los participantes de los distintos cursos, el inventario de creencias sobre proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez recogidos y analizados los datos, los resultados preliminares fueron entregados a las instituciones que participaron.

RESULTADOS

Se observan diferencias estadísticamente significativas, entre los estudiantes del primer, tercer y quinto año de la carrera, en ocho de las doce dimensiones que componen el inventario de creencias: *enseñanza*, *actividades*, *contenidos*, *organización social del aula*, *tiempo*, *materiales curriculares*, *rol del profesor* y *evaluación* (ver tabla n.º 3).

Tabla N.° 3

Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza que poseen los futuros docentes de primer, tercer y quinto año de formación profesional

	Nivel	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Tercio
Conocimiento	1º	89	11,1124	1,40969	8,00	15,00	Segundo tercio
	3º	39	11,4615	1,57022	8,00	14,00	
	5º	52	11,2885	1,71883	7,00	16,00	
	Total	180	11,2389	1,53675	7,00	16,00	
Aprendizaje	1º	89	32,6404	3,35494	24,00	41,00	Segundo tercio
	3º	39	33,6667	3,00292	26,00	38,00	

	Nivel	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Tercio
	5º	52	33,4038	2,73151	29,00	42,00	
	Total	180	33,0833	3,12652	24,00	42,00	
Enseñanza	1º	89	28,8090	3,38404	21,00	36,00	Segundo tercio
	3º	39	32,2821	2,57466	27,00	36,00	Tercer tercio
	5º	52	30,5577	3,47774	22,00	37,00	Tercer tercio
	Total	180	30,0667	3,52263	21,00	37,00	
Relaciones interpersonales	1º	89	5,4382	1,31387	2,00	8,00	Segundo tercio
	3º	39	5,6667	1,26352	3,00	8,00	
	5º	52	5,5962	1,01479	4,00	8,00	
	Total	180	5,5333	1,22086	2,00	8,00	
Actividades	1º	89	54,6067	4,69191	41,00	72,00	Segundo tercio
	3º	39	60,4872	2,90074	54,00	68,00	
	5º	52	59,9038	5,80824	44,00	71,00	

	Nivel	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Tercio
	Total	180	57,4111	5,47701	41,00	72,00	
Contenidos	1o	89	12,3258	1,76954	8,00	16,00	Tercer tercio
	3º	39	13,2821	1,70060	10,00	16,00	Tercer tercio
	5º	52	13,3269	1,64163	10,00	16,00	Tercer tercio
	Total	180	12,8222	1,77869	8,00	16,00	
Organización social aula	1º	89	5,7753	1,43616	1,00	8,00	Segundo tercio
	3º	39	6,4872	1,04810	3,00	8,00	Tercer tercio
	5º	52	5,7692	1,13094	2,00	8,00	Segundo tercio
	Total	180	5,9278	1,30333	1,00	8,00	
Tiempo	1º	89	10,5281	1,75221	7,00	15,00	Segundo tercio
	3º	39	11,6154	1,53238	8,00	14,00	

	Nivel	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Tercio
	5º	52	11,5577	1,89337	7,00	16,00	
	Total	180	11,0611	1,81909	7,00	16,00	
Materiales curriculares	1º	89	22,1461	2,74090	16,00	29,00	Segundo tercio
	3º	39	25,6410	2,43318	21,00	30,00	Tercer tercio
	5º	52	24,6154	2,78056	20,00	31,00	Tercer tercio
	Total	180	23,6167	3,06772	16,00	31,00	
Rol alumno	1º	89	11,7191	1,70553	6,00	16,00	Segundo tercio
	3º	39	12,4359	1,33367	10,00	16,00	
	5º	52	11,8654	1,78258	8,00	16,00	
	Total	180	11,9167	1,67090	6,00	16,00	
Rol profesor	1º	89	10,9101	2,04295	5,00	15,00	Segundo tercio
	3º	39	12,4872	1,66815	9,00	16,00	Tercer tercio
	5º	52	11,7692	1,83234	8,00	15,00	Segundo tercio

	Nivel	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Tercio
	Total	180	11,5000	2,00140	5,00	16,00	
Evaluación	1º	89	21,4831	2,75974	15,00	29,00	Segundo tercio
	3º	39	22,7692	2,49696	18,00	27,00	
	5º	52	23,0962	2,99843	16,00	32,00	
	Total	180	22,2278	2,86148	15,00	32,00	

Fuente: *Elaboración propia de los autores (2016)*

Enseñanza: Los resultados indican F(2,179)=16,258, P<0,001. El análisis post hoc de Bonferroni señala diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M= 28,8090) en relación a los del grupo 3 (M=32,2821) y 5 (M=30,5577). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos cursos no se observan diferencias. Es necesario considerar estos resultados en el marco del rango de puntajes posibles, en este caso, los grupos de tercer y quinto año se ubican en el tercio superior de puntajes, mientras que los de primero se ubican en el segundo tercio.

Actividades: Los resultados indican F(2,179)=30,974, P<0,001. El análisis post hoc plantea diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M=54,6067) en relación a los del grupo 3 (M=60,4872) y 5 (M=59,9038). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos cursos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el segundo tercio.

Contenidos: Los resultados indican F(2,179)=7,349, P<0,001. El análisis post hoc señala diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M=12,3258) en relación con los del grupo 3 (M=13,2821) y 5 (M=13,3269). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos cursos no se observan

diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el tercio superior.

Organización social del aula: Los resultados señalan F(2,179)=4,780, P=0,01. El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 3 (M=6,4872) en relación con los del grupo 1 (M=5,7753) y 5 (M=5,7692). Es decir, los estudiantes de tercer año tienen, en promedio un puntaje superior, y con diferencias estadísticamente significativas, en relación con los estudiantes de primer y quinto año; entre estos dos cursos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, los estudiantes de tercero se ubican en el tercio superior, mientras que los de primero y quinto en el segundo tercio.

Tiempo: Los resultados señalan F(2,179)= 8,175, P<0,001. El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M=10,5281) en relación con los del grupo 3 (M=11,6154) y 5 (M=11,5577). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el segundo tercio.

Materiales curriculares: Los resultados indican F(2,179)=27,936, P<0,001. El análisis post hoc plantea diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M=22,1461) en relación con los del grupo 3 (M=25,6410) y 5 (M=24,6154). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos cursos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, los estudiantes de tercero y quinto se ubican en el tercio superior, mientras que los de primero se ubican en el segundo tercio.

Rol del profesor: Los resultados señalan F(2,179)=9,993, P<0,001. El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M=10,9101) en relación con los del grupo 3 (M=12,4872) y 5 (M=11,7692). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los de tercer año; no existen diferencias significativas entre primero y quinto o tercero y quinto. En el marco del rango de puntajes posibles, los estudiantes de tercer año se ubican en el tercio superior, mientras que los de primero y quinto en el segundo tercio.

Evaluación: Los resultados señalan F(2,179)=9,993, P<0,001. El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 (M=21,4831) en relación con los del grupo 3 (M=22,7692) y 5 (M=23,0962). Es decir, los estudiantes de primer año

tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos grupos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el segundo tercio.

En las dimensiones restantes (*conocimiento*, *aprendizaje*, *relaciones interpersonales* y *rol del alumno*) no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Todos los promedios grupales en estas dimensiones se ubican en el segundo tercio del rango de puntajes, por lo que no es posible plantear una tendencia de las respuestas por una propuesta tradicional o constructivista.

En resumen, es posible observar que ninguno de los grupos se ubica en el primer tercio de puntajes de cada dimensión, que correspondería a una visión marcadamente tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. El rango observado de puntajes comienza en el segundo tercio, donde se agrupa la mayor parte de las dimensiones, y alcanza, en algunos grupos, al tercer tercio.

Las variaciones más evidentes entre grupos se pueden agrupar en: a) los estudiantes de primer año, que evidencian puntajes más bajos que sus compañeros de tercero y quinto, y b) los de tercer año, que evidencian puntajes más altos que sus compañeros de primero y quinto.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se planteó en el apartado previo, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer, tercer y quinto año de la carrera de pedagogía en inglés, en ocho de las doce dimensiones que componen el inventario de creencias: *enseñanza*, *actividades*, *contenidos*, *organización social del aula*, *tiempo*, *materiales curriculares*, *rol del profesor* y *evaluación*. Se destaca que estas dimensiones parecen asociarse, esencialmente, al ámbito de la enseñanza.

Los programas de pedagogía en inglés a los que pertenecen los participantes de este estudio se prolongan por cinco años. En el transcurso de su formación profesional, los futuros profesores llevan a cabo tareas de observación en diversos contextos educacionales y, además, se involucran en experiencias prácticas de enseñanza desde el tercer año de su carrera. Estas experiencias se extienden hasta el quinto año de su proceso de formación. Durante este último año, los estudiantes realizan su práctica profesional en establecimientos educacionales de la primera y novena región del país, y se hacen responsables de desarrollar clases en la asignatura de inglés a un curso de educación media. En la implementación de la línea de práctica de los programas de pedagogía en inglés, ofrecidos en las dos instituciones participantes, se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica pedagógica considerando la compleja naturaleza del proceso pedagógico, y los principios y las estrategias asociadas a la enseñanza de una lengua extranjera, entre otros puntos.

El estudio permitió observar que los estudiantes de tercero y quinto, en general, poseerían creencias más innovadoras (constructivistas) que los de primer año, con respecto al proceso de enseñanza de la lengua extranjera. En este sentido, los estudiantes de primer año muestran un repertorio de creencias caracterizado por concepciones tradicionales y constructivistas de la enseñanza del inglés, que pueden estar alineadas con las creencias que evidenciaban sus propios profesores en los niveles de educación primario y secundario. Este punto sigue la lógica del *apprenticeship of observation*, que indica que las concepciones y preconcepciones de los estudiantes de pedagogía provienen de los, al menos, doce años de escolaridad, observación y contacto con profesores, estrategias didácticas y formas evaluativas con las que los futuros profesores llegan a la universidad (Lortie, 1975; Borg, 2004). Esta situación no ocurre con otras profesiones.

En otras palabras, los estudiantes llegan a formarse como profesores en la universidad con un conocimiento intuitivo, imitativo y repetitivo, que desconoce las implicancias del proceso de planificación de la enseñanza, donde el profesor piensa y organiza el proceso pedagógico. Los estudiantes de tercer y quinto año, a través de su proceso formativo, vivenciarían una modificación en su sistema de creencias mediante la reflexión de las experiencias asociadas a la práctica pedagógica. Esto hace que su repertorio de creencias se oriente hacia una visión más constructivista de la enseñanza.

En esta línea, Tagle (2008) sugiere que la práctica promueve instancias para que los docentes en formación se desarrollen profesionalmente a través de procesos de reflexión sobre su actuar en el aula. Así, como ha sido planteado en estudios de similares características (Chacón, 2006; Cota y Ruiz-Esparza, 2012), la reflexión (ver Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987) en o sobre la acción favorecería el cambio de las creencias y jugaría un rol relevante en el desarrollo del pensamiento y la competencia profesional (Wallace, 2002). En este contexto, el proceso de transformación de las creencias requiere considerar una interacción continua entre las prácticas pedagógicas y los antecedentes teóricos asociados.

Los resultados del estudio también indican que en general no se presentan diferencias estadísticamente significativas, en las creencias sobre las distintas dimensiones asociadas a la enseñanza, entre los estudiantes de tercer y quinto año. Es posible inferir que el proceso de reflexión sobre las primeras experiencias prácticas de los estudiantes en los centros educativos (que se inician en el tercer año de preparación profesional) puede impactar en la transformación de las creencias; sin embargo, con el paso del tiempo, es posible que se llegue a percibir el proceso pedagógico como mecánico y rutinario.

La implementación de prácticas mecánicas y rutinarias, a su vez, se puede asociar a los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes a través de su proceso formativo. Considerando los planteamientos de Zeichner y Liston (1996), quienes basan sus observaciones en el trabajo de Schön (1983, 1987), los estudiantes de quinto año podrían haber logrado solamente los primeros niveles de reflexión (esperados para los

estudiantes de tercer año). Como consecuencia, y de acuerdo al planteamiento de los autores, estos futuros docentes estarían experimentando problemas para alcanzar el nivel más elevado de reflexión, que corresponde a procesos de reteorización y reformulación. Estos procesos requieren, para redefinir el conocimiento ya existente a largo plazo, de análisis exhaustivos sobre el propio actuar en el aula, que permitan identificar causas y consecuencias de las prácticas sobre la base de la teoría existente.

Se ha señalado que la reflexión resulta una competencia compleja de desarrollar para los profesionales de la educación. En este contexto, se ha argumentado que los docentes que solo logran niveles básicos de reflexión son aquellos que no tienen total claridad sobre el beneficio que aporta y son incapaces de integrarla favorablemente en su ejercicio pedagógico (Alberca y Frisancho, 2011). Otros aspectos que podrían obstaculizar el desarrollo de la competencia de reflexión son la motivación profesional y el temor a enfrentar riesgos (Zeichner y Wray, 2001; Prieto, 2007).

Por otro lado, los resultados del estudio no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer, tercer y quinto año de pedagogía en inglés en relación a las dimensiones de *conocimiento*, *aprendizaje*, *relaciones interpersonales* y *rol del alumno*. Esto podría deberse a que los procesos de reflexión sobre y en la práctica estarían focalizados, esencialmente, en las dimensiones asociadas a la enseñanza y no al aprendizaje de la lengua extranjera. En cambio, estas dimensiones se relacionarían con el proceso de construcción de conocimiento en el área de la especialidad (inglés), el tipo de ambiente que se requiere para que este proceso se desarrolle y el rol que asume el alumno. Si se considera que la reflexión sobre la acción profesional favorece la modificación de las creencias, es posible plantear que los participantes del estudio podrían no haber sido incentivados a reflexionar, en sus prácticas pedagógicas, sobre los elementos que pueden afectar el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera.

En este mismo contexto, también es posible plantear que los participantes pueden no haberse visto involucrados, en su formación profesional, en el desarrollo de prácticas metacognitivas relacionadas con el propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En esta línea, Farrell y Bennis (2013) manifiestan que es posible que los docentes, al no recurrir a procesos que involucren metacognición, no se percaten sobre cómo hacer que otro aprenda, por lo que esto también puede afectar las diferencias no significativas entre las creencias de los estudiantes de primer, tercer y quinto año en las dimensiones de *conocimiento*, *aprendizaje*, *relaciones interpersonales* y *rol del alumno*.

CONCLUSIONES

Se puede observar que las creencias sobre la enseñanza del inglés varían según el avance en el proceso de formación profesional. Esta afirmación considera los resultados de ocho de las doce dimensiones que componen el inventario de creencias: *enseñanza, actividades, contenidos, organización social en el aula, tiempo, materiales curriculares,*

rol del profesor y *evaluación*. Uno de los elementos que, al parecer, favorece el cambio o modificación de las creencias se asocia a la implementación de prácticas pedagógicas en contextos reales de desempeño y a la reflexión sobre estas. Las diferencias no significativas entre las creencias de los estudiantes de tercer y quinto año pueden asociarse a que los niveles de reflexión no progresan a lo largo de su proceso formativo.

Las creencias asociadas al aprendizaje parecen más difíciles de modificar que las relacionadas con la enseñanza. Lo anterior puede deberse a que los estudiantes, en su preparación, no realizan procesos de reflexión focalizados en cómo se desarrolla el aprendizaje de la lengua extranjera. Asociado a este punto, y considerando la línea de práctica pedagógica, resulta necesario maximizar oportunidades para que los futuros docentes reconozcan, cuestionen y reorienten sus creencias en función de cómo se aprende y enseña la lengua inglesa. Adicionalmente, se requeriría que los docentes universitarios incentiven a los estudiantes a implementar prácticas basadas en la reflexión, que se asocien a sus propios procesos de aprendizaje del inglés. Finalmente, se necesitaría que los estudiantes pudieran profundizar sobre los niveles de esta competencia a través de la preparación profesional.

REFERENCIAS

Alberca, R. V., y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, *20*(38), 25-44.

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, M. (2004). Key concepts in ELT: The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, *58*(3), 274-276.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres, Inglaterra: Continuum.

Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4ª ed.) (pp. 2-14). Boston, MA: National Geographic Learning.

Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, *10*(32), 121-130.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona, España: Paidós.

Cota, S., y Ruiz-Esparza, E. (2012). Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning: A longitudinal study. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, *15*(1), 81-95.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Londres, Inglaterra: D.C. Health.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, *9*(25), 421-436.

Erkmen, B. (2014). Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. *H. U. Journal of Education*, *29*(1), 99-113.

Ertmer, P. A., y Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, *26*(2), 43-71.

Farrell, T. S. C., y Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, *44*(2), 163-176.

Farrell, T. S. C., e Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, *19*(5) 594-610.

Gobierno de Chile. (2015). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014: Simce e indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf

Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Abingdon, Inglaterra: Routledge.

Hughes, R. (2013). *Teaching and researching speaking* (2ª ed.). Abingdon, Inglaterra: Routledge.

Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3ª ed.). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

León, O. G., y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mak, S. H. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, *42*(53), 53-67.

Malderez, A., y Bodóczky, C. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers.* Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Malderez, A., y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices.* Londres, Inglaterra: Continuum.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1272-1288.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Özmen, K. S. (2012). Exploring student teachers' beliefs about language learning and teaching: A longitudinal study. *Current Issues in Education*, *15*(1), 1-16.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Richards, J. C., y Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms.* Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Londres, Inglaterra: Temple Smith.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Equinoccio.

Tagle, T. (2008). *Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., y Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *FOLIOS*, *39*, 77-87.

Wallace, M. J. (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach.* Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Zabala, A. (1996). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona, España: Graó.

Zabalza, M. A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular* (11ª ed.). Madrid, España: Narcea.

Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K. M., y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, *17*(5), 613-621.

Anexo 1: Inventario de creencias sobre procesos de enseñanza–aprendizaje (Tagle, 2008)

En las hojas siguientes se presentan distintas afirmaciones. Usted deberá decidir frente a cada de ellas su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que la afirmación plantea, seleccionando las siguientes opciones:

MD: significa que usted está **muy en desacuerdo** con la afirmación.
D: significa que usted está **en desacuerdo** con la afirmación.
A: significa que usted está **de acuerdo** con la afirmación.
MA: significa que usted está **muy en acuerdo** con la afirmación.

1. El conocimiento está en el sujeto que aprende.
2. Saber inglés significa saber comunicarse en el idioma.
3. El rol del profesor de inglés consiste en transmitir información para que los alumnos aprendan.
4. El alumno depende del profesor para aprender inglés.
5. No existen recursos más importantes que otros en una clase de inglés.
6. La memorización de listas de vocabulario favorece el aprendizaje del inglés.
7. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido en inglés.
8. Saber inglés significa conocer los signos y las reglas del idioma.
9. Es aconsejable utilizar una misma actividad de lectura para diferentes tipos de textos.
10. Las decisiones con respecto a la planificación e implementación de una clase de inglés deben ser compartidas entre el profesor y los alumnos.
11. Los alumnos pueden evaluar el logro de los objetivos propuestos en una clase de inglés.

12. Las actividades que aparecen en los libros de texto de inglés no deben ser modificadas porque han sido construidas por expertos.
13. El conocimiento está en los libros de texto.
14. La producción oral en inglés se desarrolla a través de la generación del lenguaje en situaciones reales de comunicación.
15. El hablar en inglés (por parte del profesor) y, luego, traducir es una estrategia que facilita la comprensión del idioma por parte de los alumnos.
16. La traducción de textos es una actividad efectiva en el proceso de aprendizaje del inglés.
17. La distribución del tiempo, en una clase de inglés, debe ser seguida con rigurosidad.
18. En el aprendizaje del inglés es igualmente relevante manejar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
19. Los conocimientos sobre el tópico del texto y los conocimientos socioculturales del alumno juegan un rol importante en el proceso de selección de materiales escritos u orales.
20. La clase expositiva puede ser efectiva, pero solo para el desarrollo de ciertos tipos de contenidos.
21. Los profesores deben organizar las actividades de enseñanza considerando las características, conocimientos y experiencias de cada uno de sus alumnos, es decir, las actividades de enseñanza requieren ser diferenciadas.
22. Los errores de los estudiantes (en la producción) pueden o no ser corregidos, esto depende del contexto en que ellos se presentan.

23. Las actividades de transformación de oraciones de presente a pasado y futuro ayudan al desarrollo de la producción escrita.
24. Las actividades desarrolladas antes, durante y después del proceso de lectura/audición son igualmente importantes.
25. El tiempo asignado para la realización de determinadas actividades debe adecuarse a las características de los alumnos con los que se está trabajando.
26. El alumno puede aprender en forma autónoma inglés.
27. Cualquier estrategia de enseñanza no es apropiada para el trabajo de cualquier contenido en inglés.
28. El rol del alumno en la clase de inglés consiste, principalmente, en registrar los nuevos contenidos.
29. Los alumnos pueden participar en el proceso de selección o diseño de actividades de enseñanza de una clase de inglés.
30. El hablar en inglés (por parte del profesor) y, luego, traducir es una estrategia que no facilita la comprensión del idioma por parte de los alumnos.
31. Enseñar inglés consiste en generar las condiciones apropiadas para que el alumno logre el aprendizaje.
32. Cualquier tipo de texto no es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora/auditiva en inglés.
33. Las actividades de repetición favorecen el desarrollo de la expresión oral.
34. La forma más adecuada de organizar la sala para una clase de inglés es en filas.
35. El rol del alumno en una clase de inglés consiste, principalmente, en usar el lenguaje para poder comunicarse.

36. Aprender inglés consiste en construir significados y aplicarlos a nuevas situaciones comunicativas.
37. Las actividades posteriores al proceso de lectura/audición son más relevantes que las previas y las implementadas durante el proceso, ya que entregan información sobre lo que los alumnos han comprendido.
38. La reescritura de textos en inglés no es recomendable en el proceso de su producción.
39. Es aconsejable utilizar diferentes actividades de lectura para diferentes tipos de textos.
40. La producción oral en inglés se desarrolla a través de la imitación.
41. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar solo ciertos contenidos en inglés.
42. La comprensión oral en inglés se desarrolla escuchando, desde un inicio, textos completos.
43. Cualquier estrategia de enseñanza es apropiada para el trabajo de cualquier contenido en inglés.
44. La distribución del tiempo, en una clase de inglés, debe ser flexible.
45. La memorización de listas de vocabulario no favorece el aprendizaje del inglés.
46. Los alumnos no pueden participar en el proceso de selección o diseño de actividades de enseñanza de una clase de inglés.
47. Las relaciones profesor-alumno deben caracterizarse por ser horizontales o democráticas.
48. La comprensión oral/escrita consiste principalmente en decodificar (construir significado a partir del lenguaje) la información.

49. Las decisiones con respecto a la planificación e implementación de una clase de inglés deben ser tomadas solo por el profesor.
50. Los materiales curriculares deben diversificarse según los alumnos con los que se trabaje.
51. Es aconsejable que los contenidos en una clase de inglés se trabajen en forma integrada; por ejemplo, gramática y vocabulario.
52. La comprensión escrita en inglés se desarrolla entendiendo primero palabras, luego oraciones y posteriormente textos completos.
53. Los errores de los estudiantes (en la producción) deberían ser corregidos tan pronto como son hechos para prevenir la formación de malos hábitos.
54. Aprender inglés consiste en reproducir información.
55. Los profesores deben organizar las actividades de enseñanza de acuerdo al grupo, globalmente considerado, solo así se es justo.
56. La comprensión oral/escrita en inglés consiste en darle significado al texto a partir de conocimientos lingüísticos, estructurales, del tópico y socioculturales
57. El tiempo designado para el desarrollo de ciertas actividades debe ser el mismo para todos los estudiantes, solo así se es justo.
58. La producción escrita en inglés se desarrolla escribiendo, desde un inicio, textos completos.
59. Enseñar inglés consiste en transmitir información a los alumnos.
60. Una vez que se han planificado las actividades de enseñanza, estas no pueden ser modificadas.
61. La lectura en voz alta en inglés favorece el desarrollo de la comprensión escrita por parte de los alumnos.

62. Los materiales curriculares deben ser los mismos para todos los alumnos.
63. Las actividades en una clase de inglés (centrada en el desarrollo de la expresión oral) deberían focalizarse en el desarrollo de la fluidez.
64. El recurso más importante en una clase de inglés es el libro de texto.
65. Las actividades de transformación de oraciones de presente a pasado y futuro aportan poco el desarrollo de la producción escrita.
66. El rol del profesor de inglés consiste en actuar como guía en el proceso de aprendizaje.
67. En el aprendizaje del inglés es más relevante manejar contenidos conceptuales que procedimentales o actitudinales.
68. Es aconsejable que los contenidos en una clase de inglés se trabajen en forma aislada; por ejemplo, gramática, vocabulario, etc.
69. La lectura en voz alta en inglés no favorece el desarrollo de la comprensión escrita por parte de los alumnos.
70. Las actividades de enseñanza ya planificadas pueden ser modificadas.
71. En las relaciones profesor-alumno debe predominar el sentido de autoridad.
72. La producción escrita en inglés se desarrolla escribiendo palabras, luego oraciones y posteriormente textos completos.
73. Los errores tienen una connotación “negativa” en el proceso de evaluación.
74. Las actividades de repetición no favorecen el desarrollo de la expresión oral.
75. Los alumnos no pueden evaluar el logro de los aprendizajes propuestos en una clase de inglés, esa es responsabilidad del profesor.
76. La forma más adecuada de organizar la sala para una clase de inglés es en parejas o grupos.

77. Los errores tienen una connotación “positiva” en el proceso de evaluación.
78. Los conocimientos sobre el tópico del texto y los conocimientos socioculturales del alumno carecen de importancia en el proceso de selección de materiales escritos u orales.
79. La comprensión escrita en inglés se desarrolla leyendo, desde un inicio, textos completos.
80. Las actividades en una clase de inglés (centrada en el desarrollo de la expresión oral) deberían focalizarse en el desarrollo del uso correcto del lenguaje.
81. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.
82. La reescritura de textos en inglés es recomendable en el proceso de su producción.
83. La traducción de textos es una actividad que aporta poco en el proceso de aprendizaje del inglés.
84. Las actividades que aparecen en los libros de texto de inglés, a pesar de ser construidas por expertos, pueden ser modificadas.
85. La comprensión oral en inglés se desarrolla escuchando primero palabras, luego oraciones y posteriormente textos completos.
86. Cualquier tipo de texto es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora/auditiva en inglés.