

Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente



Initial teacher training and beliefs about learning English

Tania Tagle Ochoa

ttagle@uct.cl

Universidad Católica de Temuco
Facultad de Educación, Campus Norte
Rudecindo Ortega 02950 (Chile)

Claudio Díaz Larenas

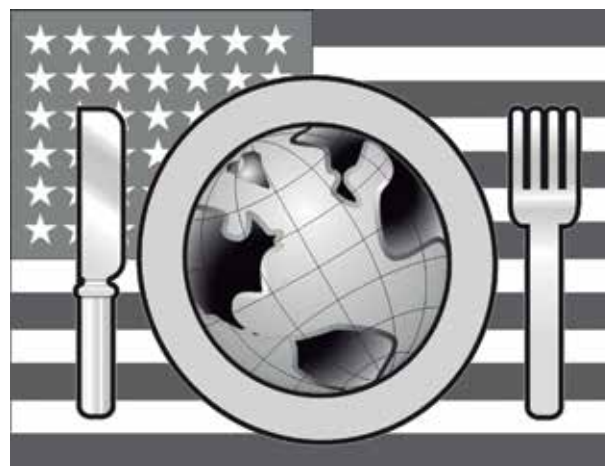
claudiodiaz@udec.cl

Universidad de Concepción
Dirección de Docencia
Edmundo Larenas 64^a. Concepción (Chile)

Paola Alarcón Hernández

palarco@udec.cl

Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción,
Casilla 160-C Correo 3 Concepción (Chile)



Marcela Quintana Lara

marcela.quintana@unap.cl

Lucía Ramos Leiva

luciaanrale@gmail.com

Universidad Arturo Prat
Facultad de Ciencias Humanas
Avenida Arturo Prat 2120, Iquique (Chile)

Artículo recibido: 06/05/2014

Aceptado para publicación: 08/09/2014

Resumen

Esta investigación tiene como propósito identificar las creencias sobre el aprendizaje que tienen los estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés de una universidad chilena, quienes estaban cursando el último año en el programa de formación. La técnica utilizada para el proceso de recolección de información fue una entrevista semi-estructurada. El procesamiento de los datos se realizó empleando el análisis de contenido, apoyándose la codificación y categorización de la información en el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Los resultados indican que los participantes tienen creencias sobre el aprendizaje enmarcadas en un enfoque comunicativo y en enfoque tradicional del lenguaje.

Palabras clave: formación inicial docente, creencias, aprendizaje del lenguaje.

Abstract

This research aims to identify beliefs about learning shared by students of English pedagogy in a University in Chile, who were in the last year of the training program. The technique used during the data collection process was a semi-structured interview. Data processing was performed using content analysis, coding and categorizing data with a qualitative data analysis software: Atlas.ti. Results suggest that participants have beliefs about learning framed in a communicative approach and a traditional approach of language.

Keywords: initial teacher training, beliefs, language learning.

Este artículo fue realizado en el desarrollo del Proyecto FONDECYT 1120247: "Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo".

1. Introducción

Considerando los resultados de una prueba de inglés aplicada a nivel nacional el año 2010 a estudiantes de tercer año de educación media, el Ministerio de Educación de Chile (2011) establece que sólo uno de cada diez estudiantes logra un nivel básico en función de las competencias del sector de aprendizaje. Los bajos resultados obtenidos se asocian a las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de especialidad. A su vez, estas prácticas serían informadas por las creencias que poseerían los mismos asociadas a un paradigma tradicionalista sobre la enseñanza y el aprendizaje (Malderez & Bódzky, 2002; Malderez & Wedell, 2007).

1.1. Creencias

Parece no haber consenso general con respecto a qué se entiende por creencia, pero sí sobre la relevancia de su estudio. En este marco y según Prieto (2007) “el debate sostenido sobre el significado más preciso para conceptualizar el fenómeno de las creencias goza de gran importancia en el ámbito educativo, dado que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y en sus juicios que, a su vez, determinan su conducta en el aula; de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza” (p. 35). Según documenta Borg (2006), la importancia de las creencias ha sido estudiada en muchas áreas de interés para los profesionales expertos en la enseñanza del inglés; por ejemplo, se ha investigado sobre la influencia de las creencias pedagógicas en las conductas de clase de los docentes y en los programas de formación inicial o continua del profesorado.

Díaz y Solar (2011) sostienen que las creencias pueden ser entendidas como redes complejas de procesamiento alojadas en la memoria de largo plazo de los docentes. Considerando esta perspectiva, las creencias actúan como filtros del conocimiento teórico adquirido, redefiniendo y transformando el mismo en conocimiento práctico, personal y subjetivo, el cual permite que los profesionales de la educación entiendan el mundo y actúen según él. En el mismo marco,

los autores anteriormente mencionados sostienen que las creencias intervienen en la conducta y forma de enseñar de los docentes, influyendo también en sus decisiones y modos de desempeñarse dentro del aula.

Farrell (2009) plantea que las creencias se encuentran alojadas en sistemas que las conectan y relacionan entre sí. En este sentido, las creencias más antiguas y que se encuentran en lo más profundo de estos sistemas son las más difíciles de modificar, como es el caso de las adquiridas a través de experiencias en el sistema escolar.

Las creencias se derivan de experiencias en contextos educacionales formales, relacionadas con los años de escolaridad, e informales, las cuales involucran interacción con los miembros del entorno (Richards & Lockhart, 2007; Díaz & Solar, 2009). Al respecto Mak (2011) plantea que las creencias más difíciles de modificar son aquellas adquiridas en contextos educacionales formales.

La idea de que las creencias de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan observando a sus propios profesores desempeñando su rol profesional ha sido discutida por diferentes investigadores (cf. Levin & He, 2008). En este contexto, se ha argumentado que estas representaciones son extremadamente difíciles de cambiar, y ellas jugarían un rol preponderante en cómo los estudiantes interpretan nuevas ideas o información sobre el aprendizaje y la enseñanza y en cómo esas ideas son trasladadas a la práctica.

En este marco Pajares (1992) señala que los estudiantes de pedagogía poseen un conjunto de creencias caracterizadas por un optimismo no realista y un sesgo de servicio acerca de la profesión, además, presentan una sobrevaloración de las variables afectivas y una subvaloración de las variables académicas cognitivas. Asociado a este punto, Wright (2010) indica que los estudiantes de pedagogía que ingresan a programas de formación inicial usualmente lo hacen con una visión de la enseñanza simple y ligada a la transmisión. Considerando esta perspectiva, las creencias con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje se mantendrían en el transcurso de programas de formación docente, prolongándose en las prácticas pedagógicas.

Algunos autores enfatizan que la modificación de las creencias corresponde a un proceso complejo. Cuando los docentes intentan cambiar su sistema de creencias y prácticas ocurre un desequilibrio entre las mismas. Los docentes experimentan sentimientos de incomodidad y frustración a medida que intentan alinear sus prácticas pedagógicas con un sistema de creencias en expansión o alterado. En este sentido,

los docentes tienden a dejar de lado la información que es opuesta a sus creencias (Díaz & Martínez & Roa & Sanhueza, 2010).

Considerando la modificación de las creencias pedagógicas, Blázquez y Tagle (2010) indican que las mismas pueden ser transformadas por medio de la experiencia, específicamente en la práctica pedagógica. Al respecto, estos autores sugieren que la práctica progresiva, como actividad curricular juega un rol importante en el proceso de modificación de las creencias de los estudiantes de pedagogía en la medida que genera instancias para la acción profesional y para la reflexión de esa acción.

Distintos autores establecen que las creencias pueden ser transformadas por medio de la reflexión (cf. Richards & Farrell, 2005; Prieto, 2008). Relativo a lo anterior, Leshem y Bar-Hama (2008) sugieren que los docentes pueden modificar sus creencias al establecer conexiones entre antecedentes teóricos y prácticos relacionados con el propio desempeño profesional.

Un factor que parece afectar el desarrollo o cambio de las creencias previas de los estudiantes durante el proceso de formación profesional dice relación con el carácter implícito de éstas. En este marco, se ha planteado que las creencias usualmente permanecen a un nivel tácito, y por lo tanto, son difíciles de articular y explorar, y este hecho, a su vez, explicaría la perpetuación de las prácticas pedagógicas tradicionales (Pajares, 1992; Levin & Wadmany, 2006).

Diferentes investigadores que han llevado a cabo estudios focalizados en investigar las creencias de los estudiantes de pedagogía (cf. Wong, 2010; García & Sebastián, 2011; Shinde & Karekatti, 2012) han sugerido que sus hallazgos pueden tener algunas implicancias para el proceso de preparación de profesores. Entre estas implicancias se pueden identificar las siguientes: primero, se ha sugerido que los formadores de educadores necesitan comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes para poder diseñar estrategias de formación adecuadas que ayuden a éstos a desarrollar sus creencias más efectivamente (Díaz & Martínez & Roa & Sanhueza, 2010). Segundo, se ha señalado que si los formadores de educadores son conscientes de los tipos de creencias que los estudiantes han construido cuando ingresan a su proceso de formación profesional, pueden seleccionar, con mayor facilidad, el contenido a ser incluido en un curso de formación de docentes e identificar algunas actividades que les ayuden a desarrollar sus creencias previas (Wong, 2010). Tercero, se ha planteado que los formadores de educadores necesitan considerar

que el proceso de enseñanza será más significativo si se construye en base de las creencias de los estudiantes (García & Sebastián, 2011). En este contexto, es relevante que los programas de formación de docentes evalúen su efectividad, al menos en parte, considerando cuán bien ellos proveen a los estudiantes de creencias que sean consistentes con la filosofía de aprendizaje y de enseñanza del programa (Hall, 2005; Farrell, 2006; Farrell, 2009). Finalmente, si se reconoce que las creencias de los estudiantes funcionan como filtros para procesar la nueva información, los programas de formación de profesores necesitan proveer a los estudiantes con oportunidades para hacer explícitas sus creencias personales y examinarlas (Tagle, 2011). Relativo a esto, Richards y Farrell (2005) señalan que las creencias de los alumnos requieren un nivel de reflexión para contribuir a la construcción teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional.

1.2. Descripción del contexto

El presente estudio fue realizado en una universidad ubicada en el sur de Chile, específicamente, en la Facultad de Educación, unidad académica a la que pertenece la carrera de pedagogía en inglés.

La competencia profesional de los estudiantes de carrera se desarrolla a través de distintas experiencias de aprendizaje incluidas en los cursos del plan de estudio, principalmente, a través de aquéllas realizadas en los cursos llamados Talleres Pedagógicos (línea de práctica progresiva) y en la práctica profesional o final. Las actividades asociadas a los Talleres Pedagógicos se focalizan en que los estudiantes, entre otros aspectos, expliciten y cuestionen las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que orientan sus prácticas reflexionando sobre su desempeño profesional. Al respecto, el objetivo de esta investigación es develar las creencias que tienen los estudiantes que están finalizando su preparación profesional en la universidad con respecto al aprendizaje del inglés. Estos estudiantes han participado durante cuatro, de los cinco años que tiene el plan de estudios de la carrera de pedagogía en inglés, en experiencias prácticas en los centros educacionales de educación básica y educación media de la región. Al ir implementando sus intervenciones en el sistema educativo, ellos van reflexionando sobre su desempeño profesional apoyados por los docentes a cargo de las asignaturas asociadas a la línea de práctica y didáctica de la especialidad.

2. Metodología

El diseño de esta investigación es de carácter cualitativo. Al respecto, Sandín (2003) sugiere que el estudio de las creencias sería un dominio de investigación esencialmente asociado al paradigma cualitativo por el carácter de las mismas y por estar profundamente relacionadas con el pensamiento. Con respecto a las características de un diseño de investigación de carácter cualitativo, Galeano (2004) señala que éste es abierto en función de la selección de los participantes y las formas en que se analizará la información.

Los participantes en este estudio fueron diez estudiantes que estaban finalizando con su proceso de formación profesional en la carrera de pedagogía en inglés, es decir, alumnos que estaban realizando su práctica profesional en establecimientos de la región. Durante este año los estudiantes asumen responsabilidad completa de las clases de inglés en un curso de educación secundaria.

El instrumento utilizado para recopilar información fue una entrevista semi-estructurada. Con respecto a las entrevistas de carácter semi-estructurado Bisquerra (2009) sostiene que las mismas deben partir desde un esquema o pauta establecida, teniendo en consideración, de forma anticipada, los datos que se necesitan recolectar.

En cuanto al procedimiento seguido, es importante mencionar que se elaboró protocolo de entrevista el que se validó a través de juicio de expertos. Luego, se seleccionaron al azar diez estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés que estaban comprometidos en el desarrollo de su práctica profesional final. Se desarrolló la entrevista con cada participante. Cada entrevista se prolongó por aproximadamente 40 minutos. El procesamiento de los datos se realizó empleando el análisis de contenido, apoyándose la codificación y categorización de la información en el software de análisis cualitativo Atlas.ti.

3. Resultados

Los resultados de este estudio se asocian a las creencias sobre el aprendizaje del idioma que poseen los estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés de una universidad chilena.

3.1. Creencias sobre el aprendizaje del inglés

La categoría creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés, presentada en la red conceptual, permite identificar las siguientes subcategorías: medio de co-

municación, construcción de conocimiento y formación de hábitos.

En el marco de la red conceptual, la cual hace referencia a creencias sobre el aprendizaje del inglés, se presenta como primera subcategoría medio de comunicación. Al respecto, algunos participantes asocian el aprendizaje del inglés con poseer un medio o una herramienta para la comunicación. Relativo a esto, un estudiante señala lo siguiente: “Aprender inglés es aprender a comunicarse en un segundo idioma, en una lengua extranjera, en este caso en inglés, pero básicamente es aprender a comunicarse” (E03 [02:02]).

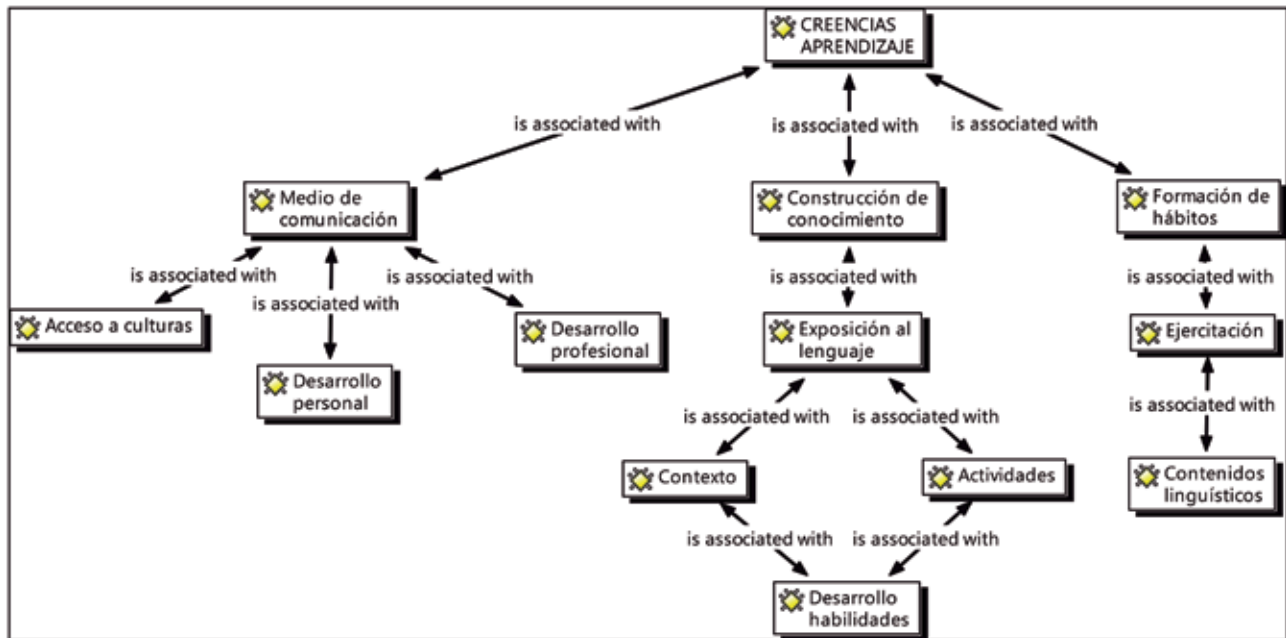
Considerando la información recolectada, el manejo de la lengua extranjera, como medio de comunicación, les permitiría tener acceso a otras culturas y a las distintas manifestaciones de las mismas. Lo anterior se ilustra cuando un participante señala: “El inglés hoy en día es muy importante ya que es posible estar más comunicado con el extranjero, con gente que venga de otros países, conocer su cultura, la forma en que ellos viven” (E09 [02:02]).

El manejo del inglés como medio de comunicación también se vincula con las oportunidades que esta herramienta o medio brindaría para el desarrollo personal y el desarrollo profesional de las personas. El desarrollo profesional, a su vez, se relacionaría con la accesibilidad al campo laboral. Relativo a esto, uno de los participantes plantea que el aprendizaje del inglés se asocia con: “Aprender a manejar una nueva herramienta para desarrollarse mejor en el trabajo, en los estudios, en las relaciones interpersonales, en muchos ámbitos” (E05 [03:03]).

La segunda subcategoría construcción de conocimiento alude a que algunos de los participantes tienen creencias asociadas a que el aprendizaje del idioma consiste en construir significados. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente segmento de entrevista: “Trato de que ellos (se refiere a los alumnos del sistema educativo) construyan su propio aprendizaje (...) deben tratar de aprender por sí mismos” (E06 [55:55]).

En este mismo contexto, otro participante señala lo siguiente: “Al momento de ingresar a la universidad, me di cuenta que el aprender inglés no significa saber todas las palabras en el idioma, sino que significa comprender, darle un significado a aquello que tú estás aprendiendo” (E03 [04:04]). Respecto al rol del docente en este proceso de construcción de conocimiento, un estudiante indica: “El profesor debe considerar estrategias para poder desarrollar su rol como mediador del aprendizaje. A los alumnos se les deben

Cuadro 1. Red conceptual. Creencias sobre el aprendizaje del inglés.



dar pistas para que ellos puedan construir los nuevos conocimientos” (E03 [34:34]).

Relativo al proceso de construcción de significados, algunos de los participantes evidencian creencias asociadas a que este proceso se produce a través de la exposición al lenguaje. En relación a lo anterior, un estudiante plantea lo siguiente: “Yo logré aprender inglés porque fui expuesto al lenguaje. En la carrera, necesariamente, tienes que leer textos o escuchar grabaciones de audio en inglés. Entonces, yo considero que el inglés se aprende a través de la exposición al lenguaje” (E10 [04:04]).

En este mismo marco, otro participante señala lo siguiente: “Se aprende inglés teniendo contacto con la lengua, ya sea a través del contacto con hablantes nativos, por medio de textos en inglés o al escuchar a los profesores hablando en inglés y también atreviéndose a usar el lenguaje” (E05 [05:05]). Relativo al punto previo, algunos participantes relevan la importancia de generar un contexto significativo para el aprendizaje del idioma a través de la inclusión de distintas situaciones comunicativas. Al respecto, un participante señala: “Comprar un ticket de bus, ese sería el contexto comunicativo que tengo y de acuerdo a ese contexto un profesor debería enseñar ciertas expresiones que sirvan para alcanzar el objetivo del inglés en este caso sería comunicarse, comprar un ticket” (E02 [07:07]).

También se manifiestan creencias asociadas a la relevancia de las actividades seleccionadas y/o diseñadas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Estas actividades requerirían ser funcionales a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y necesitarían focalizarse, entre otros aspectos, en la activación de conocimientos previos y/o en generar instancias de motivación para los alumnos. Al respecto, un participante señala lo siguiente: “Al comienzo de la clase se requieren realizar las actividades de activación de conocimientos previos y se pueden utilizar juegos entretenidos para que ellos se interesen por lo que uno está enseñando” (E09 [22:22]). La pertinencia de las actividades implementadas en la sala de clases junto con la generación de un contexto significativo de aprendizaje permitiría el desarrollo de las habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita).

La tercera subcategoría se asocia a concebir el proceso de aprendizaje del inglés asociado a la formación de hábitos. Esta formación de hábitos, a su vez, se relacionaría con procesos de memorización de la información. Al respecto, un participante señala que él aprende: “Cuando logro mantener el contenido en mi memoria a corto o también a largo plazo y así, si me preguntan en un año más qué es el verbo to be, yo lo sé” (E07 [08:08]).

La formación de hábitos se relacionaría también con la ejercitación del lenguaje. Esta ejercitación se relacionaría con realizar tareas de forma rutinaria y relativamente mecánica en las clases de la asignatura. Relativo a lo anterior, un participante señala: “Para mí el inglés se aprende de una forma práctica. Yo, generalmente, expongo ejemplos relacionados a es-

estructuras gramaticales o a ítems léxicos. Posteriormente, pido que lleven a la práctica lo que presenté, que practiquen, que sean capaces de demostrar si es que entendieron lo que se les explicó, mediante la producción de oraciones y desarrollo de ejercicios” (E07 [12:12]).

Este tipo de ejercitación estaría estrechamente con el manejo de contenidos lingüísticos como la gramática y el vocabulario. Estos tipos de contenidos son altamente relevados por algunos de los participantes en el proceso de aprendizaje del inglés. Relativo a lo anterior, un estudiante señala: “Lo ideal es que logren (se refiere a los alumnos del sistema) aprender el vocabulario adecuado para su nivel. También, los aspectos gramaticales, algunas expresiones, tanto escritas como orales” (E08 [26:26]).

4. Discusión de los resultados

Los estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés participantes en este estudio tienen creencias sobre el aprendizaje del idioma asociadas a representarse el mismo como un medio o herramienta de comunicación que les permitiría; tener acceso a información asociada a otros contextos culturales, desarrollarse personalmente y favorecer su desarrollo profesional, desde las oportunidades que se generan medio para el acceso al campo laboral. Esta visión es coherente con lo estipula el Ministerio de Educación de Chile (2012) cuando establece que las habilidades comunicativas que se buscan lograr a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en el sistema educativo es que los alumnos crezcan en el campo intelectual y formativo, y en su evolución personal, puesto que el idioma abre la posibilidad de conocer distintas formas culturales, tradiciones y formas de pensar. En este mismo contexto, Gabilon (2007) manifiesta que los aprendices del idioma inglés poseen creencias asociadas a la necesidad de estudiar el mismo. Desde la perspectiva del autor, lo anterior se debe a que la lengua inglesa es hablada internacionalmente; por lo tanto, es vista por ellos como una herramienta para desarrollarse profesionalmente en contextos académicos y, por consiguiente, acceder a mejores oportunidades laborales.

Relativo a lo planteado con anterioridad, es relevante mencionar que los participantes tienen creencias sobre aprendizaje del inglés que se asocian aun proceso de construcción de conocimiento o construcción de significados. Este proceso ocurriría cuando la persona es capaz de atribuirle un sentido a los contenidos con los que interactúa, es decir, cuando establece relaciones sustantivas con lo que aprende y los co-

nocimientos construidos a partir de sus experiencias de aprendizaje previas (Coll & Onrubia & Mauri, 2008; Falsafi & Coll, 2011). Esta visión con respecto al aprendizaje se enmarcaría en una propuesta constructivista. Al respecto Malderez y Bodóczy (2002) señalan que desde la propuesta constructivista el objetivo del aprendizaje no es almacenar la información transmitida ni desarrollar un set de hábitos, sino que se trata de construir o re-construir esquemas o constructos mentales en formas que son exclusivamente significativas para el aprendiz.

El proceso de construcción de significados se desarrollaría a través de la exposición al lenguaje en contextos significativos de aprendizaje y a través de actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Lo señalado previamente se asocia al enfoque comunicativo de enseñanza del idioma inglés. El propósito de este enfoque de enseñanza es proveer, a los aprendices, con herramientas para desenvolverse en escenarios reales de comunicación (Larsen-Freeman, 2003; Flowerdew & Miller, 2005; Nunan, 2005).

Hiep (2007) sostiene que los docentes que poseen creencias enmarcadas en este enfoque de enseñanza, implementan actividades funcionales y motivadoras. En otras palabras, ellos establecen instancias de comunicación para favorecer la producción del idioma por parte de los alumnos.

Los participantes también tienen creencias sobre el aprendizaje del idioma asociadas a la formación de hábitos (cf. Richards & Rodgers, 2007) producto de una ejercitación constante, principalmente de contenidos lingüísticos. Relativo a lo anterior, se sugiere que la memorización de diálogos y la realización de drills (asociados a la ejercitación del idioma), entre otros aspectos, son centrales ya que a través de estas estrategias se minimiza la producción de errores (Yule, 2006; Hall, 2011).

5. Conclusiones

Considerando la información previamente presentada se puede señalar que los participantes en este estudio tienen creencias sobre el aprendizaje enmarcadas en una visión comunicativa y también en una tradicional del lenguaje. Lo anterior tiene implicancias para la formación inicial docente ya que las creencias tradicionalistas sobre el proceso de aprendizaje del inglés tienden a perpetuar prácticas pedagógicas que tienen un impacto poco significativo en el desarrollo de la lengua extranjera. En este marco, a través del proceso formativo, se requiere perfeccionar la im-

plementación de iniciativas que favorezcan que los estudiantes de pedagogía en inglés puedan explicitar, cuestionar y modificar sus creencias sobre cómo se construye conocimiento en el área de especialidad. ©

TANIA TAGLE OCHOA. Profesora Asociada, Master en ELT y Doctora en Educación. Directora de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Realiza distintos cursos en la Facultad de Educación de la institución y ha participado en diferentes investigaciones asociadas a la formación de profesores. Actualmente está participando en un estudio denominado “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo” (FONDECYT Regular, código 1120247). En los años 2008 y 2009, la académica participó como co-investigadora en el estudio: “The development of teacher self-efficacy among pre-service teachers of English”.

CLAUDIO DÍAZ LARENAS. Profesor Asociado, Magíster en Lingüística y Doctor en Educación. Académico perteneciente a la Dirección de Docencia y Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación. Director ejecutivo del proyecto UCO1203 Profesores UDEC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento. Sus líneas de investigación son la didáctica y evaluación del inglés, la formación de profesores y la docencia en educación superior.

PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ. Profesor Asistente, Magíster en Lingüística, Doctora en Lingüística. Se desempeña en el Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Líneas de investigación: metáfora conceptual, cognición docente y semántica cognitiva. Directora responsable de la investigación “Chilean student-teachers’ metaphors about the role of teachers as professionals. Cooperación Internacional”, patrocinado por la asociación Researching and Applying Metaphor. Actualmente está participando en un estudio denominado “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo” (FONDECYT Regular, código 1120247).

MARCELA QUINTANA LARA. Profesor Asociado, Magíster en EFL y ESL y Doctora en Curriculum e Instrucción. Académico de la Carrera de Pedagogía en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Chile. Imparte cursos en las asignaturas de metodología de la especialidad y lingüística aplicada. Sus líneas de investigación son fonética aplicada, pronunciación de una segunda lengua, y formación de profesores de inglés. Actualmente, participa como co-investigadora en un estudio denominado “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo”.

LUCÍA RAMOS LEIVA. Profesora Asistente, Licenciada en Lingüística Aplicada y Magíster en Didáctica para la Educación Superior. Académica de la Carrera de Pedagogía en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Chile. Imparte cursos de metodología de la especialidad, y lingüística. Su trabajo en investigación está principalmente enfocado al diseño de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y formación de profesores. Actualmente, participa como co-investigadora en un estudio denominado “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo”.

Bibliografía

- Bisquerra, Rafael. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Borg, Simon. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Londres, Inglaterra / Nueva York, Estados Unidos: Continuum.
- Blázquez, Florentino & Tagle, Tania. (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*. Madrid, España, 54(4), 1-12.
- Coll, César & Onrubia, Javier & Mauri, Teresa. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*. Madrid, España, 346, 33-70.
- Díaz, Claudio & Solar, María Inés. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*. Santiago, Chile, 30, 208-232.

- Díaz, Claudio & Solar, María Inés. (2011). La revelación de las creencias lingüístico – pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, Chile, 49(2), 57-86.
- Díaz, Claudio & Martínez, Patricia & Roa, Iris & Sanhueza, María Gabriela (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Santiago, Chile, 9(25), 421-436.
- Falsafi, Leili & Coll, César. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo. (comp.). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. (pp. 77-98). Barcelona, España: Narcea.
- Farrell, Thomas. (2006). The teacher is an octopus: uncovering preservice English language teachers prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*. Thousand Oaks, Estados Unidos, 37, 236-248.
- Farrell, Thomas. (2009). Critical reflection in a TESL course: mapping conceptual change. *ELT Journal*. Oxford, Inglaterra, 63, 221-229.
- Flowerdew, John & Miller, Lindsay. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Gabillon, Zehra. (2007). Learner beliefs on L2 attitudes and motivation: an exploratory study. En: Karl Bernhard & Graeme Davis. (comp.). *Lingua et lingüística 1.1*. (pp. 68-90). Morpeth, Inglaterra: Shakespeare Centre Press.
- Galeano, María Eumelia. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- García, María Rosa & Sebastián, Christian. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*. Santiago, Chile, 20(1), 29-43.
- Hall, Leigh. (2005). Teachers and content area reading: attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*. Oxford, Inglaterra, 21, 403-414.
- Hall, Graham. (2011). *Exploring English language teaching: language in action*. Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Hiep, Pham Hoa. (2007). Communicative language teaching: unity within diversity. *ELT Journal*. Oxford, Inglaterra, 61(3), 193-201.
- Larsen-Freeman, Diane. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Leshem, Shosh & Bar-Hama, Rivka. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT Journal*. Oxford, Inglaterra, 62(3), 257-265.
- Levin, Tamar & Wadmany, Rivka. (2006). Teachers beliefs and practices in technology-based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*. Eugene, Estados Unidos, 39(2), 157-181.
- Levin, Barbara & He, Ye. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers personal practical theories. *Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, Estados Unidos, 59(1), 55-68.
- Mak, Sabina Ho-yan. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*. Thousand Oaks, Estados Unidos, 42(53), 53-67.
- Malderez, Angi & Bodóczy, Caroline. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Malderez, Angi & Wedell, Martin. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Londres, Inglaterra: Continuum.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Resultados SIMCE inglés 2010*. Recuperado el 11 de diciembre del 2012 en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=208390>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Inglés: Programa de estudio: Sexto Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Nunan, David. (2005). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Pajares, Frank. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos, 62(3), 307-332.
- Prieto, Leonor. (2007). *Auto eficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Prieto, Marcia. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*. Caracas, Venezuela, 29(84), 123-144.
- Richards, Jack & Farrell, Thomas. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Richards, Jack & Lockhart, Charles. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack & Rodgers, Theodore. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Sandín, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Shinde, Mahesh & Karekatti, Tripti. (2012). Pre-service teachers beliefs about teaching English to primary school children. *International Journal of Instruction*. Eskişehir, Turquía, 5(1), 69-86.
- Tagle, Tania. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Revista Calidad en la Educación*. Santiago, Chile, 34, 203-215.
- Wong, Mary Siew-Lian. (2010). Beliefs about language learning: a study of Malaysian pre – service teachers. *RELC Journal*. Thousand Oaks, Estados Unidos, 41(2), 123-136.
- Wright, Tony. (2010). Second language teacher education: review of recent research on practice. *Language Teaching*. Cambridge, Inglaterra, 43, 259-296.
- Yule, George. (2006). *The study of language*. (3^{era} ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.



Viene de la pág. 472

pliar y activar la zona de desestabilidad en la región. La industria militar del país también está muy interesada en ‘guerras calientes’: el presupuesto militar es el más alto del mundo y hace falta gastar este dinero de tal modo que sea notable la necesidad drástica de seguir gastando. (...) Por eso Washington está abogando por bombardeos masivos en Irak y activación de la guerra civil en Libia. Si estos pronósticos se cumplen, lo precios volverán a subir. Desafortunadamente, un nuevo conflicto militar parece muy probable”, concluye Pravosúdiv.

Estados Unidos se comporta como un parásito de la economía mundial

Russia Today
28 de septiembre de 2014

El actual comportamiento de Estados Unidos en la economía global se asemeja al de un parásito que persigue el modo de mantener la ilusión de que el mundo depende de él, opinó en declaraciones a RT el comentarista económico, Peter Schiff.

“En cierto modo, somos como un parásito de la economía mundial: Nos alimentamos del resto del mundo y necesitamos mantener la ilusión de que el mundo depende de Estados Unidos y no al revés. Por supuesto, a largo plazo creo que esta relación hará mucho más daño a Estados Unidos que a la economía global, porque con el tiempo el mundo se dará cuenta de lo que estamos haciendo, y no van a apoyarnos más”, dijo Schiff a RT.

“Creo que Estados Unidos es el país más dependiente en todo el planeta. Dependemos del resto del mundo, como ninguno otro. Ya no tenemos capacidad para producir los bienes de consumo que necesitamos y contamos con el resto del mundo para llenar el vacío, para que nos envíe todos los bienes que producen a cambio de nada, porque no hacemos las exportaciones para pagar nuestras importaciones. Contamos con el mundo que nos presta el dinero para comprar los productos que producen”, declaró.

Según Schiff, “la Reserva Federal no ha resuelto ninguna de los problemas que llevó a la crisis financiera de 2008. De hecho son mucho mayores que antes, debido a lo que hizo la Reserva Federal, que intervino y previno que el mercado resolviera los problemas creados por los años de una mala política monetaria. En resultado, los problemas son más grandes y la crisis será más grande que nunca”, dijo.



Continúa en la pág. 516