

EL SISTEMA DE CREENCIAS DEL DOCENTE Y SU IMPLICANCIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Claudio Díaz Larenas¹
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

Este artículo examina las diferentes conceptualizaciones del sistema de creencias de los docentes. Aborda, además, el sistema de creencias como una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en la actuación docente y en el proceso de cambio en educación. También, examina como las variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran fuertemente influenciadas por el sistema de creencias del docente.

Palabras claves: Creencias, Inglés, Docente, Práctica pedagógica.

Abstract

This paper deals with the different conceptualizations given to the teacher's belief system. It defines the teacher's belief system as a personal, subjective and dynamic concept that has a meaningful impact on both the teacher's performance and the process of change in education. This paper also looks into how the pedagogical variables involved in the teaching-learning process are strongly influenced by the teacher's belief system.

Key words: Beliefs, English, Teacher, Teaching practice.

1. Introducción

A la fecha, es muy poco lo que se conoce en torno a las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Superior Chilena. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. Es evidente que los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados sólo en el contenido están obsoletos. Sin duda, la Reforma Educacional Chilena implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el

¹ El autor se desempeña como profesor de inglés en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Es Magíster en Artes con Mención en Lingüística y candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Concepción. Actualmente, es director responsable del proyecto MECESUP USC 0201 "El inglés como lengua extranjera en el pregrado: innovación de la enseñanza-aprendizaje y mejoramiento de la competencia comunicativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción".

sistema de creencias y actuaciones del docente. Tharp y Gallimore (1988) han descrito, en detalle, un estudio de caso de un único docente, con el fin de demostrar "cuán largo, desafiante e importante, el proceso de cambio en Educación puede ser".²

Sin duda, una mayor comprensión del sistema de creencias o base conceptual del docente contribuye significativamente a mejorar la efectividad educativa. Los sistemas de creencias son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y reestructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus creencias con sus experiencias. Existe la idea generalizada de que "las creencias de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida cotidiana" (Bandura, 1986).³ Este énfasis en los sistemas de creencias ha sido explotado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Existe una gran cantidad de literatura que sugiere que las creencias que sostienen los docentes tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, afectan su comportamiento en el aula. Además, estos sistemas de creencias son "una parte esencial para mejorar la formación profesional y, más tarde, la efectividad docente".⁴

Desde esta perspectiva, la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, se comprende al entrar al entramado de creencias y pensamientos que sostienen su praxis pedagógica. Esto significa que las creencias y las decisiones que los docentes toman, están en relación con su conducta, con el contexto del aula y el centro educativo. La influencia en las creencias de los docentes, por lo tanto, es esencial para el cambio de sus prácticas pedagógicas. El docente se concibe como un estudiante, es decir, "una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión".⁵

Los docentes que están mejor informados sobre la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje son capaces de evaluar su crecimiento profesional y los aspectos de sus actuaciones pedagógicas que necesitan cambiar. Además, cuando la reflexión se visualiza como un proceso sistemático que forma parte de la enseñanza-aprendizaje, ella permite que los docentes se sientan más seguros cuando intentan diferentes opciones y evalúan sus efectos. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores

² Tharp, R., y Gallimore, R. (1988). "Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context". New York: Cambridge University Press

³ Bandura, A. (1986). "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

⁴ Ashton, P.T., y Webb R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement* New York: Longman; Brookhart, S. M. y Freeman, D.J. (1992). "Characteristics of entering teacher candidates". *Review of Educational Research*, 62, 37-60. Clark, C.M. (1988). "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". *Educational Researcher*, 17(2), 5-12. Goodman, J. (1988). "Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives". *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137

⁵ Tobin, K. y Imwold, D. (1993). "The mediational role of constraints in the reform of mathematics curricula". In Malone, J. y Taylor, P. (Eds.). *Constructivist Interpretations of Teaching and Learning Mathematics*. pp. 15 - 34. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology

educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo.

Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios educativos. Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en los niveles o ámbitos subjetivos y objetivos. El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

2. El sistema de creencias de los docentes

En la literatura educacional sobre los docentes, existe una variedad terminológica para referirse a las creencias de los docentes. Se habla de teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento, etc. Para efectos de este artículo se utilizarán los conceptos de creencias y teorías implícitas indistintamente. Clark (1988) se refiere a ellas como las preconcepciones, el currículum oculto, el pensamiento del profesor, los modelos mentales o teorías implícitas definidas como "eclectic aggregations of cause effect propositions from many sources, rules of thumb, generalizations drawn from personal experience, beliefs, values, biases, and prejudices".⁶

Es ampliamente reconocido que las creencias de los docentes influyen fuertemente en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las creencias funcionan como "constructos personales que entregan una comprensión de las prácticas de los docentes".⁷ Para diferenciar el proceso de enseñanza de las creencias de los docentes, se debe comprender las creencias con las que los docentes definen su trabajo.⁸ Los docentes no dimensionan el poder y la tenacidad de sus creencias, de tal forma que no reconocen suficientemente, la influencia de dichas creencias en sus aprendizajes.

Una de las dificultades al examinar las creencias de los docentes, además, de que ellas no son directamente observables, es el hecho de que en la literatura de las ciencias cognitivas, existe una gran cantidad de investigación sobre los sistemas de creencias individuales, es decir, "sistemas integrados de conceptos, guiones, y esquemas que dan significado a la actuación en el aula".⁹ Deford (1985), adoptó

⁶ Clark, C.M. (1988). "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". *Educational Researcher*, 17(2), 5-12

⁷ Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328; Pajares, M.F. (1992). "Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332

⁸ Ibid

⁹ Mayer, R. E., Dyck, J., y Cook, L.K. (1984). "Techniques that help readers build mental models from science text: Definitions of training and signalling". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089- 1105

una perspectiva constructivista en torno a las creencias de los docentes.¹⁰ Desde esta perspectiva, los docentes son vistos como individuos capaces de producir significado y conocimiento, y este conocimiento y significado influyen en sus actuaciones. Una definición que es compatible con este enfoque sociocultural fue desarrollada por Tabachnick y Zeichner (1984).¹¹ Ellos prefirieron el término 'perspectivas del docente', a las que definieron como «a reflective, socially defined interpretation of experience that serves as a basis for subsequent action... a combination of beliefs, intentions, interpretations, and behaviour that interact continually».

A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, curriculum) como las «ways in which they [give] meaning to these beliefs by their behavior in the classroom».¹² Es inevitable que los sistemas de creencias, como todos los procesos cognitivos, deben ser inferidos, a partir del comportamiento. La literatura sugiere que debe existir especial cuidado sobre la forma cómo estas creencias se investigan. Por ejemplo, los trabajos de Duffy, 1981; Hoffman y Kugle, 1982, han sido criticados por su metodología de trabajo, puesto que éstos utilizaban exclusivamente métodos de papel y lápiz. Estas críticas indican que, "cuando se usan de manera aislada, estos métodos no evalúan 'validamente' las creencias".¹³

Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en "formatos de interacción social y comunicativa".¹⁴ Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, "tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad".¹⁵

En el área del conocimiento, las personas utilizan las creencias de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas

¹⁰ Deford, D. (1985). "Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction". *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367

¹¹ Tabachnick, G., y Zeichner, K. (1984). "The impact of student teaching on the development of teacher perspectives". *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-42

¹² Ibid

¹³ Duffy, G. (1981). *Theory to practice: How does it work in real classrooms?* Research Series No. 98. MI: Institute for Research on Teaching, College of Education; Hoffman, J.V., y Kugle, C. (1982). "A study of theoretical orientation to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction". *Journal of Classroom Interaction*, 18, 2-7

¹⁴ Ibid

¹⁵ Rodrigo, M. J. (1993). "Representaciones y procesos en las teorías implícitas". En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.95-122). Madrid: Visor

que sirven para modificar la relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. Las personas utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo.

Los formatos representacionales de las creencias varían según el tipo de demanda y según los contextos de uso, es decir, existe una variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto. En efecto, las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes creencias cuando cambia el contexto. Es, entonces, la variedad de escenarios socio-culturales en los que participan los sujetos a través de intercambios comunicativos discursivos, lo que explica la variabilidad cognitiva. La apelación al contexto también permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las creencias se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social. "Las personas con experiencias similares elaboran visiones, hasta cierto punto, compartidas y convencionales".¹⁶

A partir de Woods (1996)¹⁷, que propone el concepto denominado "BAK, formado por creencias (beliefs), presuposiciones (assumptions) y conocimientos (knowledge) se genera un sistema de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS)". Se entiende como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados de una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuum y se solapan fácilmente.

2.1. Los estudios sobre el pensamiento del profesorado

Una de las líneas de investigación que desde la didáctica se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es sin duda la del "pensamiento del profesor", hasta el punto de que se habla incluso del "paradigma del pensamiento del profesor". El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; procesos como la percepción de las actitudes del estudiantado, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos, etc.

¹⁶ Ibid

¹⁷ Woods, P. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge. CUP

A comienzos de los setenta -durante el auge de la Psicología Cognitiva- se empieza a constatar, de manera generalizada, la inconsistencia de los resultados de las investigaciones producidas al interior del "paradigma racionalista", tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. Esa situación lleva a los investigadores a conceder una importancia creciente a los pensamientos del docente como variables mediacionales.

En otro orden de cosas, se ha criticado la excesiva psicologización y abstracción de los estudios sobre planificación y toma de decisiones docentes. Concretamente, se afirma que estos enfoques reducen la racionalidad a simple lógica formal, omitiendo el contexto dinámico en el que se toman decisiones. En efecto, un conjunto de toma de decisiones racionales, una planificación bien hecha, por ejemplo, no necesariamente implica y asegura una acción racional.

De esta forma, aparecen nuevos enfoques como los estudios sobre el conocimiento práctico. Esta línea de trabajo surge para paliar algunas de las carencias de los enfoques de procesamiento de información. Ante el reduccionismo, la excesiva formalización y la descontextualización de los enfoques de procesamiento de la información emergen aproximaciones prácticas e integradoras, que defienden que el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente, y que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza, es un conocimiento personal o práctico-reflexivo, producto de la biografía y experiencias pasadas del docente, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica. Es un saber hacer en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma.

Hoy en día, los estudios en educación se han ido alejando del reduccionismo cognitivista de los modelos de investigación sobre procesamiento de la información, para acercarse a las experiencias, conocimientos y creencias que resultan útiles para la práctica y van más allá de una visión estructural de toma de decisiones. Aquí el elemento cognitivo es uno más, junto a factores contextuales, personales, biográficos y experienciales. Se enfatiza que los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Ese conocimiento es el que verdaderamente utiliza el docente y en su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales. Las múltiples contingencias educativas experimentadas por los docentes generan unas actitudes y unos saberes que son distintos a los recibidos en su formación inicial. Este conocimiento práctico reelabora las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, "trasformándolos en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones de aula".¹⁸

Además, dado su carácter situacional, idiosincrásico y experiencial, es un conocimiento construido ad hoc por el propio docente. De ese proceso de construcción

¹⁸ Paz, M. y Sandín E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill

se deriva otra característica del conocimiento práctico: su carácter dinámico. En efecto, el conocimiento práctico no es una reproducción mecánica de un saber teórico externo al docente, sino que hace mención "al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia profesional del docente".¹⁹

2.2. Las creencias y la enseñanza-aprendizaje del inglés

Como se señaló anteriormente, las creencias de los docentes tienen "un rol importante en la formación de los patrones característicos de la actuación docente".²⁰ Entre los elementos claves que influyen en la enseñanza-aprendizaje del inglés se destacan los siguientes:

- los sistemas de creencias relacionados con el inglés y su proceso de enseñanza-aprendizaje;
- el contexto social de la situación de enseñanza, particularmente las limitaciones y oportunidades que éste entrega; y
- el nivel de los procesos mentales y reflexiones de los docentes.

Para Camps (2001), el concepto de creencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés constituye "el entramado intelectual del profesor que se denomina teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están determinadas por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate".²¹ Los profesores se dejan influir por sus creencias, que a su vez están íntimamente unidas a sus valores y a su visión del mundo.

Para Williams y Burden (1999) y Harmer (1991), las creencias de los profesores influyen más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. "Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio".²² Las creencias sobre la enseñanza del inglés, según Weinstein (1989), parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad. Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica

¹⁹ Ibid

²⁰ Thompson, A. (1992). "Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research". In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. (p. 127 - 146) New York: Macmillan

²¹ Camps, A. (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó, 197-198

²² Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; Harmer, J. (1991). *The practice of English language*. New ed. London: Longman

el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores. En este sentido, es importante que los docentes reflexionen sobre sus propias actuaciones para que puedan explicitar su implícito sistema de creencias y "puedan clarificar lo que les resulta personalmente significativo en su labor profesional".²³

Si el docente como educador es el que evalúa constantemente, a la luz de los nuevos conocimientos, sus creencias sobre la lengua o sobre la forma de enseñarla o sobre la educación en general, entonces es fundamental que ellos entiendan y articulen primero sus propias teorías. Crookes (2003) estudió las creencias de 8 docentes de inglés para lograr una comprensión de las estructuras conceptuales y se refiere a ellas como las entidades involucradas como redes de creencias, presunciones y conocimiento. Este autor enfatiza la dificultad de distinguir entre estos 3 términos y observa, sin embargo, que "estas redes pueden reducirse a enunciados acerca de las relaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés".²⁴

2.3. La didáctica del inglés como lengua extranjera

Para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes. Resulta importante preguntarse ¿Qué piensan los docentes de los contenidos que enseñan? ¿Cómo creen que se deben enseñar y cómo los enseñan? ¿Cómo creen que aprenden sus estudiantes? El énfasis en el docente se debe a que las decisiones que él o ella toma, están relacionadas con un sistema de creencias propios o teorías implícitas que les permite afrontar la complejidad de su trabajo. El cambio o la innovación de las prácticas educativas significan necesariamente, un cambio en las creencias de los docentes y la formación continua de los profesores. Sin duda, las creencias de los docentes de inglés se han visto influenciadas por el devenir histórico de los distintos enfoques de enseñanza-aprendizaje del inglés.

La Didáctica de la enseñanza-aprendizaje del inglés ha estado afectada en su desarrollo histórico, fundamentalmente por las corrientes conductistas y estructuralistas provenientes de la psicología y la lingüística respectivamente. Por un lado, el conductismo concibe la interacción lingüística como un proceso mecánico de estímulo-respuesta sin hacer uso y desarrollo de la conciencia, reduce la comprensión y la práctica de la comunicación a prácticas y repeticiones estereotipadas de la lengua alejadas de su significado contextual y fin comunicativo. Por el otro, el estructuralismo considera la forma lingüística (en sus inicios comprendida como forma gramatical) como categoría rectora por la que se organizan el currículo y las clases en función de enseñar, esencialmente, el sistema de patrones gramaticales y sus respectivas reglas lingüísticas. De esta forma, la comunicación,

²³ Weinstein, C S.(1989). "Teacher education student's perception of teaching". *Journal of teaching education*, 40 (2), 53-60

²⁴ Crookes G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education

tanto oral como escrita, se centra en el uso de estructuras gramaticalmente correctas, poniendo en un segundo plano el contenido o significado de la expresión.

La Didáctica Comunicativa del Inglés surge en oposición a la Didáctica Conductista y Estructural. La primera centra su atención en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación como un acto creativo, consciente, espontáneo, que se produce entre dos o más sujetos activos, donde la forma lingüística y el significado forman una unidad dialéctica indisoluble. La categoría rectora es la función comunicativa, es decir, la manifestación de las necesidades de los sujetos interactuantes para emitir opiniones y solicitar y/o proporcionar información. Las funciones comunicativas determinan la forma lingüística que se utilizará y no viceversa. Tanto la organización curricular como las actividades docentes deben seguir la estrategia función-forma lingüística, partiendo de la primera y sin obviar la segunda, aunque no de una manera absoluta y rígida. Bajo esta concepción didáctica la lengua opera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con propósitos comunicativos bien definidos.

El enfoque "Gramática-Traducción", derivado del paradigma conductista, por otra parte, ofrecía a los estudiantes una exposición regular y sistemática a una extensa gama de textos literarios, junto con un minucioso estudio descriptivo de la gramática de la lengua inglesa, y confiaba así que una práctica regular y sistemática en traducción conduciría al estudiante a un progresivo conocimiento sobre esa lengua, que según las expectativas iniciales se convertiría en el soporte que los estudiantes necesitaban para utilizarla posteriormente para fines comunicativos.

Sin embargo, según Montijano, 2001, Deckert, 1987, y Ellis, 1985, la incapacidad evidenciada por los estudiantes para desenvolverse comunicativamente, haciendo uso de todo ese conjunto de conocimientos acumulados, puso de manifiesto, las carencias más significativas de este enfoque y "advirtió a los estudiosos al respecto de la necesidad de buscar rutas alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje".²⁵

Una nueva actuación docente vino de la mano del enfoque "Audio Oral", también derivado del paradigma conductista, cuya primera meta fue superar los pobres resultados alcanzados por el enfoque anterior, en lo que a la capacidad comunicativa de los estudiantes se refiere y, de manera especial, en lo concerniente al desarrollo explícito de las destrezas orales, cuyo desarrollo había sido desatendido. De ahí que se inculcaba a los estudiantes una práctica regular de intercambios conversacionales en clase siguiendo las directrices del principio "estimulo respuesta", contextualizando cada actividad en situaciones bien definidas; sin embargo, al trasladar esos mismos intercambios a otras situaciones fuera del aula, se volvieron a manifestar carencias significativas en lo que se refiere a los recursos empleados por los estudiantes, cada vez que encontraban un "estimulo" que no fuese plenamente coincidente con el ensayado en clase con su docente.

²⁵ Montijano, M. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Aljibe; Deckert, G. (1987) "The communicative approach: helping student adjust " Forum, July 1987, 25 (3), pp.17-20; Ellis R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon

Tras una serie de diversas sugerencias posteriores por parte de otros autores, la implantación del enfoque comunicativo, derivado del enfoque sociocognitivo, puso de manifiesto la necesidad de dar prioridad a la libre interacción de los estudiantes para encaminarse así, más certeramente, al aprendizaje del inglés. El aporte fundamental del enfoque comunicativo es ofrecer a los estudiantes una práctica que les conduzca directamente a implicarse en intercambios comunicativos de diversa índole. A partir de este presupuesto, lo que realmente interesa en el aula de lengua extranjera es la actuación directa del estudiante por medio de la lengua meta, la persecución de diversas finalidades comunicativas, al tiempo que se les presta atención a las relaciones entre las diversas oraciones que componen su discurso, los contextos y las situaciones en que aparecen, pues todos estos parámetros determinarán el entorno más inmediato de dicho encuentro comunicativo, a la luz del cual se juzgará si los enunciados articulados por los estudiantes son, o no, correctos y adecuados.

En la línea de la Didáctica del inglés existe un aparatage teórico que permite la observación de la multitud de variables que intervienen en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Aquí se pueden distinguir cuatro bloques de elementos, según Suso y Fernández, 2001; Stenhouse, 1987:²⁶

- aquellos que se refieren a los contenidos lingüísticos.
- aquellos que afectan a comportamientos humanos: las acciones por las cuales un docente planifica, enseña, evalúa, se relaciona con un grupo de estudiantes. Tales comportamientos responden a voluntades e intenciones y son por ello más difíciles de objetivar, de comprender y sobre todo de reproducir.
- aquellos que atañen a los procesos psíquicos o mentales: las operaciones que ocurren en el cerebro a la hora de aprender la lengua inglesa.
- Un cuarto bloque de factores externos son las condiciones en las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender una lengua extranjera. Ellas marcan decisivamente los procesos y reflexiones de la Didáctica de la lengua extranjera, a saber: la situación formal o informal de la enseñanza, la edad y/o intereses de los estudiantes, los horarios (intensivo, extensivo), y los recursos e instrumentos con los que se cuenta.

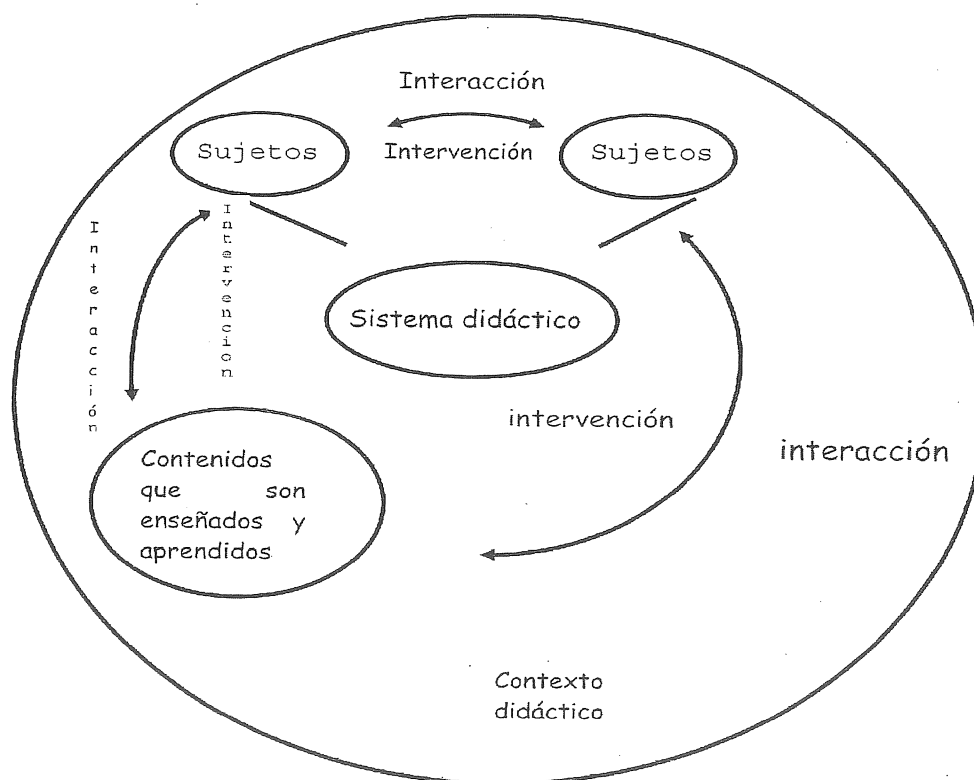
La descripción de las variables didácticas no es una tarea fácil, puesto que ellas, en tanto fenómenos sociales, se encuentran sometidas a las fluctuaciones históricas y a las intencionalidades humanas. "Este carácter abierto, en permanente construcción, de su naturaleza, dificulta la apreciación de la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje".²⁷

²⁶ Suso, J., Fernández, M. (2001) *La Didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (Educación primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada: Editorial Comares; Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. Selección de textos por Rudduck, J. Y Hopkins, D

²⁷ Joyce, B., Marsha, W. y Calhoun, E. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa

Se ha de considerar, por lo tanto, dos binomios fundamentales en la Didáctica del inglés: primero, el binomio humano, constituido por la personalidad del docente y la de sus estudiantes en interacción activa; segundo, el binomio cultural, formado por el contenido y por el método, al servicio de los agentes del binomio humano en función de los objetivos que éstos se proponen. Será siempre grave la distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir importancia o énfasis exagerados al contenido o al método, como si fueran datos únicos o decisivos de la situación; en realidad, los componentes del binomio cultural (contenido y método) desempeñan en el plano educativo la función, necesaria pero auxiliar, de instrumentos para la educación. Nunca se debe perder de vista a los discentes, a quienes, por encima de todo, se debe ayudar, incentivándolos y brindándoles orientación y oportunidades comunicativas significativas. El contenido y el método no son valores absolutos, sino solamente relativos. Serán valiosos sólo en cuanto contribuyan a desarrollar y formar la personalidad de los estudiantes, conduciéndolos progresivamente a la madurez y a la integración en su contexto sociocultural.

Para Chevallard (1991), la Didáctica se ocupa de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el sistema didáctico existe una relación didáctica entre tres subsistemas: el docente, el discente y los contenidos. A continuación se gráfica esta relación didáctica:



Diagramado a partir de la teoría de Chevallard, 1991²⁸

²⁸ Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires Aique, pp. 44-45

La teoría de la transposición didáctica plantea que los contenidos de enseñanza corresponden a saberes o a un cuerpo de conocimientos científicamente producidos; sin embargo, este saber disciplinario debe sufrir una serie de transformaciones para convertirse en saber a enseñar. La razón de las transformaciones de los contenidos disciplinarios se encuentran en:

- los dispares ámbitos del conocimiento
- la complejidad de los saberes disciplinares en el lugar de su producción
- las necesidades de organización del contenido escolar en función de sus destinatarios, los estudiantes
- las distintas condiciones de funcionamiento institucional

Enseñanza-Aprendizaje	Enfoque Tradicionalista	Enfoque comunicativo
Teoría de la lengua	La lengua es un sistema de estructuras dominadas por normas y ordenadas jerárquicamente	La lengua es un sistema para la expresión de significado: la función primaria es la interacción
Teoría del aprendizaje	Formación de hábitos lingüísticos: las habilidades se aprenden más fácilmente si la oralidad precede a la escritura	Las actividades implican comunicación real, se realizan tareas significativas y la lengua que es significativa se usa para el educando promueve el aprendizaje
Objetivos	Control de las estructuras del sonido, la forma y el orden. Se pretende lograr una competencia comunicativa similar a la de un hablante angloparlante	Los objetivos reflejarán las necesidades del educando. Ellas incluirán las habilidades funcionales y objetivos lingüísticos.
Contenido	Contenido fonológico, morfológico y sintáctico graduado. Análisis contrastivo	Incluirán algo o todo de lo siguiente: funciones, nociones, temas y tareas. El orden está dado por las necesidades de los educandos
Actividades	Diálogos y repetición. Memorización y práctica de patrones	Se involucra al educando en la comunicación; implican procesos tales como procesamiento e intercambio de información. Negociación del significado y la interacción
Rol del educando	Individuos que pueden ser dirigidos por técnicas de entrenamiento para producir respuestas correctas	El educando es un negociador, un ser que interactúa. Entrega y solicita información
Rol del educador	Central y activo. Énfasis en métodos centrados en el profesor. Entrega un modelo; controla la dirección y el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje	Facilitador del proceso de comunicación, analista de necesidades, consejero, etc.
Rol de los materiales	Orientados al profesor. Cassettes y material visual. Utilización frecuente de los laboratorios de lenguas	Promueve la comunicación, el uso de la lengua, las tareas de aprendizaje y los materiales auténticos

En el saber que se enseña, el docente debe tener una actitud atenta a la transposición, a fin de que el contenido enseñado mantenga correspondencia con el discurso disciplinar de origen, puesto que este saber de origen se puede deformar producto de la transposición. En este sentido, la institución educativa se convierte en el puente entre los conocimientos escolares y los conocimientos extraescolares del contexto inmediato del estudiante. "Las descripciones lingüísticas, psicológicas y pedagógicas deben ser objeto de una 'adaptación', o de una 'transposición'.²⁹ La transposición didáctica debe ser objeto de análisis, discusión y acuerdo; será siempre una empresa difícil, en la que existirá difícilmente una unanimidad". Sin embargo, este esfuerzo es imprescindible, y preside la generación de métodos o de enfoques de enseñanza/aprendizaje para el inglés. No se pretende la homogeneidad absoluta, sino al menos una convergencia en torno a planteamientos comunes.

La Didáctica del inglés no se limita a los aspectos técnicos de la enseñanza y la formación intelectual de los estudiantes, sino que abarca entre sus objetivos todos los aspectos educativos de la formación de la personalidad de los discentes, mediante los componentes culturales que se emplean, a saber, los contenidos y los métodos de enseñanza. A continuación se presenta un análisis de las diferentes interpretaciones de las variables didácticas, según el paradigma educativo:³⁰

En síntesis, "las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas".³¹ (Richards y Rodgers, 1986; Nunan, 1988). Aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado. En este sentido, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan.

Bibliografía

- ASHTON, P.T., Y WEBB R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement* New York: Longman
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- BROOKHART, S.M. Y FREEMAN, D.J. (1992). "Characteristics of entering teacher candidates". *Review of Educational Research*, 62, 37-60
- CAMPS, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó

²⁹ Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires Aique, págs. 44 y 45.

³⁰ Nunan, D. y Lamb, C.(1996). *The self directed teacher. Managing the learning process*. Melbourne: Cambridge University Press

³¹ Richards, J. y Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press; Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press

- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires Aique, págs. 44- 45
- CLARK, C.M. (1988). "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". *Educational Researcher*, 17(2), 5-12
- CROOKES G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education
- DECKERT, G. (1987) "The communicative approach: helping student adjust" *Forum*, July 1987, 25 (3), pp.17-20
- DEFORD, D. (1985). "Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction". *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367
- DUFFY, G. (1981). *Theory to practice: How does it work in real classrooms?* Research Series No. 98. MI: Institute for Research on Teaching, College of Education
- GOODMAN, J. (1988). "Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives". *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137
- HARMER, J. (1991). *The practice of English language*. New ed. London: Longman
- HOFFMAN, J.V., Y KUGLE, C. (1982). "A study of theoretical orientation to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction". *Journal of Classroom Interaction*, 18, 2-7
- JOYCE, B., MARSHA, W. Y CALHOUN, E. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- MAYER, R.E., DYCK, J., Y COOK, L.K. (1984). "Techniques that help readers build mental models from science text: Definitions of training and signalling". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089- 1105
- MONTIJANO, M. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Aljibe
- NESPOR, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328
- NUNAN, D. Y LAMB, C.(1996). *The self directed teacher. Managing the learning process*. Melbourne: Cambridge University Press
- PAJARES, M.F. (1992). "Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- PAZ, M. Y SANDÍN E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill
- RICHARDS, J. Y RODGERS (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- RODRIGO, M. J. (1993). "Representaciones y procesos en las teorías implícitas". En: M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* pp. 95-122. Madrid: Visor
- SUSO, J., FERNÁNDEZ, M. (2001) *La Didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (Educación primaria, ESO y Bachillerato)*. Granada: Editorial Comares
- TABACHNICK, G., Y ZEICHNER, K. (1984). "The impact of student teaching on the development of teacher perspectives". *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-42

- THARP, R., Y GALLIMORE, R. (1988). "Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context". New York: Cambridge University Press
- THOMPSON, A. (1992). "Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research". In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. pp. 127 - 146) New York: MacMillan
- TOBIN, K. Y IMWOLD, D. (1993). "The mediational role of constraints in the reform of mathematics curricula". In Malone, J. & Taylor, P. (Eds.). *Constructivist Interpretations of Teaching and Learning Mathematics*. pp. 15-34. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology
- WEINSTEIN, C S. (1989). "Teacher education student's perception of teaching". *Journal of teaching education*, 40 (2), 53-60
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R (1999) *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- WOODS, P. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisión-making and classroom practice*. Cambridge. CUP