

INVESTIGACIONES

Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: bases teóricas y una propuesta de investigación

Teaching beliefs of teachers in training on learning to read at L2:
theoretical bases and a research proposal

*Violeta Cautín-Epifani^a, Rodrigo Arellano Arellano^b,
Rosa Pezoa Tudela^c, Jadranka Gladic Miralles^a*

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
violeta.cautin@gmail.com, jgladic1@gmail.com

^b Universidad de la Frontera.
rodrigo.arellano@ufrontera.cl

^c Universidad Católica del Norte.
rpezoa@ucn.cl

RESUMEN

El estudio de la cognición docente se ha consolidado como un área de investigación en el campo de la adquisición de lenguas. Esto, pues se comprende que los procesos mentales de los docentes influyen en su actuar pedagógico (Borg, 2003). Numerosos estudios han indagado las creencias docentes en inglés como L2, sin embargo, son escasas las investigaciones enfocadas en profesores no nativos del inglés en Chile (Díaz, Alarcón & Ortiz, 2012) y mucho menos en docentes en formación (Barahona, 2014). Además, la obligatoriedad del inglés en Chile en los primeros años nos ha hecho cuestionarnos sobre formación docente (Inostroza, 2013). Por ello, en este artículo se describen las creencias docentes y las visiones de la enseñanza de la lectura en inglés para alumnos de primeros años en Chile. Luego, se reseña una investigación interuniversitaria que se encuentra en etapa inicial y que tiene por objetivo dar cuenta de esta problemática.

Palabras claves: creencias docentes, L2, profesores en formación, lectura comprensiva.

ABSTRACT

In the last years, teacher cognition studies have developed as a remarkable research area in second or foreign language acquisition. This is mainly due to the fact that many experts believe that mental processes influence considerably in their teaching practice (Abad, 2012; Borg, 2003; Ferreira & Kalaja, 2011). Numerous studies have focused on teacher beliefs in English as a Foreign Language (EFL), but very few have focused on the beliefs of teachers who are speakers of other languages (Díaz, Alarcón & Ortiz, 2012; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana & Ramos, 2014) and even less studies have focused on pre-service teachers' beliefs about EFL learning (Barahona, 2014). Additionally, the obligatory nature of English teaching in Chile in early school years has made us question about the training pre-service teachers have to teach young learners to read in English, especially, when these learners are just starting to read in their mother tongue (Inostroza, 2013). For this reason, this study aims at describing the theoretical underpinnings regarding this issue: teacher beliefs and the different approaches regarding the teaching of literacy skills to students in their early school years in Chile. The objective of such study is to later design an inter-university study, which can tackle this issue.

Key words: beliefs of teachers, L2, pre-service teachers, reading comprehension.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la cognición docente es un área de investigación consolidada y de notable importancia en el campo de la adquisición de lenguas (Borg, 2003; Ferreira & Kalaja, 2011). Numerosos son los estudios que abordan este foco de investigación, principalmente, debido a la comprensión por parte de los especialistas de que los procesos cognitivos de los docentes influyen notablemente en su actuar pedagógico¹ (Abad, 2012).

Dentro de esta área, diversos estudios han indagado, específicamente, respecto de las creencias docentes, sin embargo, son escasas las que se han enfocado en docentes de inglés no nativos en contexto de lenguas extranjeras en Chile (Díaz & Solar, 2011a; 2011b; Díaz, Alarcón & Ortiz, 2012; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana & Ramos, 2014) y muchos menos, los estudios que se han enfocado en las creencias de los profesores en formación (excepto Barahona, 2014; 2016b).

En Chile, la asignatura de inglés solo es obligatoria desde quinto año básico². No obstante, se aprecia un interés creciente por parte del Gobierno de Chile para que los estudiantes adquieran competencias en inglés desde temprana edad (Barahona, 2016a). Por una parte, el Ministerio de Educación se ha encargado de elaborar programas optativos de primero a cuarto básico para ser usados por los establecimientos educacionales, lo que ha sido acompañado con la licitación para el libro de texto Bounce (Ministerio de Educación, 2013). Además, a través de la Estrategia Nacional de Inglés publicada el 2014, el Ministerio de Educación de Chile entrega medidas a mediano y largo plazo para perfeccionar y sistematizar la educación en Inglés para niños en educación inicial, entre las que se encuentran la “elaboración de material de apoyo para alumnos de kínder”, “establecer la obligatoriedad de la enseñanza de matemáticas y ciencias en inglés” e “incorporar gradualmente la obligatoriedad de la enseñanza de inglés desde primero básico a partir del 2020” (Gobierno de Chile, 2014, pp. 28-29).

Adicionalmente, los colegios chilenos cuentan con opciones para incluir la enseñanza del idioma inglés en los primeros ciclos de escolaridad. En este sentido, los establecimientos que cuentan con jornada completa en primer ciclo pueden utilizar sus horarios de manera flexible, a través de 247 horas anuales de libre disposición, en los que, de manera creciente, han ido integrando la enseñanza del inglés en este nivel e incluso en el nivel pre-escolar.

A pesar de lo anterior, y luego de una revisión preliminar realizada por nuestro equipo de investigación, hemos detectado que solo unas pocas universidades chilenas que forman docentes en el área de inglés han adecuado sus programas de estudio para incorporar cursos que se enfoquen en la enseñanza de inglés en los primeros años de escolaridad. En lo específico, de las 40 universidades que preparan actualmente futuros profesores de inglés en el país, sólo 6 tienen asignaturas estrictamente dirigidas a la enseñanza del inglés para este grupo etario³. Cabe entonces cuestionarnos acerca de la preparación que la mayoría de

¹ Para un listado completo de las publicaciones relacionadas con cognición docente en L2, ver la bibliografía compilada por Simon Borg (<http://simon-borg.co.uk/wp-content/uploads/2013/03/Borg-Language-Teacher-Cognition-Bibliography-19.09.15.pdf>).

² Según lo estipulado en el último decreto en vigencia (decreto 2960) con inicio el 2012 en el que se norman los planes y programas de estudio de educación básica en el segundo ciclo de la educación formal.

³ Como parte de esta investigación se realizó un catastro de todas las universidades que dictan la carrera de Pedagogía en Inglés (y sus variantes) en Chile. Además, se analizaron las mallas curriculares de estos programas para detectar si contaban o no con asignaturas que tocaran el tema específico de la enseñanza en primer ciclo. En este análisis se consideraron dos

los docentes en formación reciben en Chile para trabajar en dichos niveles con alumnos que, en general, aún no han adquirido siquiera habilidades de lectura y escritura en su lengua materna (Inostroza, 2013). Esto último representa uno de los problemas principales que los profesores de inglés deben enfrentar al trabajar en los primeros niveles de escolaridad.

Ahora bien, pese a que los profesores en formación no hayan recibido instrucción formal en metodologías para la enseñanza de inglés en niveles iniciales, es altamente probable que sí mantengan creencias al respecto. Esto no solo debido a las teorías implícitas que estos pueden haber adquirido en su formación docente, sino también fruto de su propia experiencia personal con el aprendizaje de una L2.

El proyecto de investigación que aquí se reseña busca conocer las creencias docentes de los profesores en formación, con relación a la enseñanza de la lectura en inglés a alumnos de los primeros años de escolaridad en Chile. Es especialmente relevante conocer lo que los profesores en formación creen respecto a este proceso, principalmente porque es altamente probable que estos se vean enfrentados a trabajar en los primeros niveles de escolaridad una vez que incursionen en el mundo laboral. Si estos, en general, no han sido preparados para tal tarea, ¿a qué conocimiento recurrirán para solucionar este problema práctico?

Elegimos indagar, en primer lugar, en las creencias relacionadas con la enseñanza de la lectura debido a que es un área controversial, en la que es posible encontrar posturas teóricas divergentes. En este sentido, la investigación sobre creencias docentes se vuelve aún más relevante, ya que, según lo señala la bibliografía, toda vez que la teoría presenta controversias es altamente probable que las creencias de los docentes reflejen esta complejidad al crear sus propias teorías personales (Borg, 1998a; 1998b; 1999a; 1999b; 2003). Es esperable, entonces, que sea a este conocimiento al que recurrirán los profesores cuando se vean enfrentados a la problemática antes planteada.

A nuestro entender, no existen investigaciones empíricas que verifiquen la existencia de problemas para la enseñanza de la lectura en inglés como L2 en las escuelas chilenas. Desde el área de la enseñanza de lengua materna, los expertos coinciden en señalar la necesidad de mayor preparación de los profesores de enseñanza básica en estrategias didácticas para enfrentar la enseñanza de la lectura en inglés y una necesidad de mayor integración de la evidencia científica en las instituciones formadoras de docentes. Esto porque ambas corresponden a factores que contribuyen a superar los problemas detectados en la enseñanza de la lectura en este idioma en los primeros años de escolaridad (Soaje & Orellana, 2013). Se justifica entonces el indagar en esta área, ya que el conocimiento de las creencias que los profesores en formación desarrollan respecto de la temática ya planteada sería un insumo potente para posibles cambios curriculares en las instituciones formadoras de docentes o en posibles programas de capacitación posterior.

A continuación, se presentan las dos grandes áreas de estudios que conjugamos en esta investigación y una breve reseña teórica de estas: las creencias docentes y la enseñanza de la lectura en idioma inglés. Luego de esto, reseñamos nuestra propuesta de investigación y presentamos las reflexiones finales que cierran nuestro trabajo.

crucios; primero que la asignatura perteneciera a la línea de metodología de la enseñanza o didáctica de lenguas extranjeras y segundo, que trate explícitamente las competencias metodológicas y/o de evaluación en el primer ciclo de escolaridad.

2. CREENCIAS DOCENTES

La cognición docente es un área de estudio que refiere a la indagación de los procesos cognitivos en los que los docentes fundamentan su actuar pedagógico. Dentro de estos, la investigación en creencias docentes se ha consolidado como una sub-área muy provechosa, ya que ha permitido entender, de mejor manera, el actuar pedagógico y su fundamentación cognitiva (Makuc, 2008; Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; Díaz, Jansson & Neira, 2011; Díaz, Alarcón & Ortiz, 2012; Correa, Tapia-Ladino, Neira, Ortiz, 2013; Díaz, Alarcón, Vásquez, Pradel & Ortiz, 2013; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana & Ramos, 2014; Alarcón, Vergara, Díaz & Poveda, 2015; Ormeño & Rosas, 2015; Tagle, Díaz, Alarcón, Ramos, Quintana & Etchegaray, 2017). Según Díaz & Solar (2011a, p. 82) entendemos las creencias docentes como “redes complejas de procesamiento alojadas principalmente en la memoria a largo plazo y más específicamente en las memorias semánticas y episódicas de los docentes” las que “...redefinen el conocimiento adquirido por las personas y lo transforman en un conocimiento práctico, personal y subjetivo que permite que los sujetos entiendan el mundo y fundamentalmente actúen según él.” En este sentido, el conocimiento pedagógico adquirido durante la formación docente necesariamente se verá mediado al momento de la actuación por estas estructuras mentales.

Ahora bien, es importante señalar que estas estructuras, pese a que se alojan en la mente de los individuos, no solo se han construido de manera privada e individual, sino que tienen una naturaleza sociocultural que deriva de la interacción de los individuos con su ambiente social (Díaz, Alarcón & Ortiz, 2012).

Adicionalmente, las creencias docentes, pese a que presentan un componente relativamente estable, son susceptibles de modificación, no solo influidas por una enseñanza directa, sino también por el contexto, la reflexión personal, la reflexión conjunta y la experiencia (Ferreira & Kalaja, 2011). Barahona (2014) da cuenta de este dinamismo en las creencias de docentes de inglés en formación en Chile, quienes, a través de la práctica de la enseñanza de esta lengua y reflexión teórica sobre la misma, son capaces de reformular sus creencias previas.

Así, esta línea de investigación concibe al docente no solo como un ente transmisor de conocimientos que actúa en relación directa a lo que le fue traspasado en su formación, sino como un “active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex practically - oriented, personalized, and context sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs” (Borg, 2003, p. 81). En este sentido, se adopta el supuesto general de que, debido a que las creencias docentes afectan o median los procesos de percepción y juicio de los docentes, la investigación en el área, una vez que informe los procesos de formación y capacitación de los profesores, tendrá un potente impacto en la actuación pedagógica de los docentes.

Partimos de la base, entonces, de que las acciones de los profesores en la sala de clases no son fortuitas, sino que responden a decisiones conscientes (o no) fundadas en sus creencias personales con relación al aprendizaje y la enseñanza efectivos. En palabras de Díaz & Solar (2011a, p. 58): “esta dimensión impacta, influye y tiñe el desempeño áulico de los docentes y conduce sus decisiones frente a la complejidad de la enseñanza”. Por lo tanto, conocer las creencias de los profesores en formación nos permitirá, por un lado, proyectar su desempeño en el aula y, por otro, al enfocarnos en distintas etapas de la formación de estos, podremos identificar patrones de cambio en sus creencias con respecto al aprendizaje y enseñanza de la lectura en inglés.

3. ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN INGLÉS

Tanto a nivel nacional como internacional existen estudios relacionados con la percepción de lo que es el proceso lecto-escritor y, en particular, relacionado con el aprendizaje desde la perspectiva de las familias e, incluso, de las percepciones de los mismos alumnos (Poulson, Avramadis, Fox, Medwell & Wray, 2001; Susperreguey, Strasser, Lissi & Mendive, 2007; Velandia, 2013). Entre estos, es innegable el acuerdo de la importancia de la lectura como forma de acceder al conocimiento del mundo (Díaz & Price, 2012), sin embargo, la manera en que se debe enseñar a leer en inglés a niños ha sido tradicionalmente motivo de controversia, tanto en inglés como lengua materna, así como en la L2 (Davies, 1973; Pearson, 2000, Anderson *et al.*, 2004)

En primer lugar, y desde la perspectiva de la metodología general, se ha descartado la existencia de un método perfecto para la enseñanza de una lengua o de sus subcomponentes. En lo específico, se han generado discusiones entre los académicos sobre los mejores métodos para enseñar el proceso lecto-escritor en las que, específicamente, los expertos de múltiples disciplinas no han acordado las directrices metodológicas de la enseñanza de la literacidad temprana (de Lemos, 2004).

La literatura reporta que la enseñanza de la lectura en inglés a niños pequeños, tanto en lengua materna como en la L2, se ha focalizado principalmente en discutir tres grandes posturas: el enfoque ascendente, el enfoque descendente y el enfoque interactivo (Mayo, 2010; Medina, Valdivia & San Martín, 2014; Abraham & Farías, 2017). Se pueden entender estos enfoques como polos de un continuo en el que, en un extremo, se encontraría el enfoque ascendente, que enfatiza los procesos de decodificación y recodificación como centrales para la enseñanza de la lectura. En el otro extremo se encontraría el enfoque descendente, que propone una visión holística de la enseñanza de la lectura, en la que “el aprendizaje de la lectura no dependía tanto de las habilidades de decodificación sino que emergía de la curiosidad del niño y la exposición a la buena literatura” (Soaje & Orellana, 2013, p. 30). En el centro de este continuo, entonces, se situaría el enfoque interactivo, que propone una enseñanza de la lectura de manera integral, pero con consideración a los procesos más elementales de decodificación y recodificación. (Poulson, Avramadis, Fox, Medwell & Wray, 2001; Gunning, 2008; Mayo, 2010). Cabe destacar que la investigación internacional apunta hacia la superación de los enfoques más polarizados, ya que, por sí solos, no permiten abarcar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés a niños pequeños. Sin embargo, investigaciones recientes han mostrado que aún persiste en el contexto nacional una orientación hacia las prácticas pedagógicas y diseño de textos de estudio basados en estos (Soaje & Orellana, 2013; Medina *et al.*, 2014).

3.1. ENFOQUE ASCENDENTE

El primer enfoque, generalmente asociado a la enseñanza de *phonics* o método alfabético, enfatiza la conciencia fonológica en el niño, así como la identificación de sonidos y letras que, luego se deletrean, con el fin de crear sílabas y palabras (Coltheart, 2005). La metodología de instrucción consiste entonces en enseñar las letras que se usan para representar cada sonido y las combinaciones que pueden producirlos. Hay un énfasis en enseñar las combinaciones de letras que producen un mismo sonido y también algunas combinaciones que pueden producir distintos sonidos según su ubicación en la palabra.

La idea es establecer una relación fonema-grafema que permita predecir los sonidos de las palabras nuevas de forma analítica. En etapas posteriores se continuaría con unidades más complejas de texto: frases, oraciones y párrafos, pero siempre enfatizando en su comprensión a partir de sus constituyentes menores (Center, 2005). Como se aprecia, se sostiene que se debe enseñar de manera directa una serie de habilidades analíticas sobre las que se fundará el proceso de lectura.

Este enfoque ha tenido amplio sustento empírico, especialmente, desde la psicolingüística (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000; Center, Freeman & Robertson, 2001) y se han creado diferentes métodos específicos bastante populares basados en estos principios, tales como el método sintético, fónico y silábico, entre otros (Fresch, 2008). Sin embargo, este enfoque no estaría exento de críticas. Estas se relacionan con dejar de lado a aquellos alumnos que no han desarrollado la conciencia fonológica como base del trabajo de rima o combinación de sonidos similares. Además, las metodologías basadas en este enfoque serían altamente dependientes del profesor, enfatizando un nivel de repetición muy alto, que no permite al alumno manipular libremente el idioma (Westwood, 2004).

3.2. ENFOQUE DESCENDENTE

El segundo enfoque, asociado al método global u holístico, enfatiza la enseñanza de la lectura de manera natural. Se basa en el supuesto de que aprender a leer es similar a aprender a hablar y que, esta habilidad, surgirá de manera natural a través del contacto e inmersión de los sujetos con la modalidad impresa y la literatura (Goodman, 1986; 1990). Las palabras, normalmente, se presentan en oraciones y el docente otorga, primero, una aproximación al sonido de la palabra completa para que el estudiante lo reproduzca (Barros, 2014). Así, este enfoque propugna que el niño establezca una relación del sonido de la palabra con su escritura sin analizar necesariamente los elementos constituyentes de esta, y de esta manera “a través de la inmersión en una diversidad de textos auténticos, mediada por un profesor, los niños “descubrirían” las regularidades del lenguaje escrito” (Medina *et al.*, 2014).

Los métodos más utilizados que se han basado en este enfoque son: el método léxico y el global-natural (Merino, 2014). No obstante, y a pesar del creciente interés que tuvieron los métodos basados en este enfoque, también se han consignado críticas ya que, así concebida, la lectura depende en gran medida del conocimiento del mundo del alumno, lo que deja en desventaja a aquellos estudiantes de sectores más vulnerables quienes, no necesariamente lo poseen. Además, se corre el riesgo de poner todo el énfasis en el trabajo del estudiante, cuando, a momentos, la guía más sistemática del profesor se hace necesaria, sobre todo en niños pequeños.

3.3. ENFOQUE INTERACTIVO

El enfoque interactivo intenta proveer una visión balanceada de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en inglés, al integrar principios de ambos enfoques ya reseñados. Por un lado, se fomenta la enseñanza directa y sistemática de habilidades de decodificación y recodificación y, por otro, se permite a los estudiantes tener contacto con experiencias de lectura más holísticas, tales como la lectura de libros completos por parte de sus profesores.

Actualmente, este enfoque integrado es aceptado ampliamente por los expertos en el área del aprendizaje y enseñanza de inglés y se recomienda como enfoque preferente en el cual basar las metodologías instruccionales. A modo de ejemplo, en un informe preparado por instituciones gubernamentales en Australia se recomienda lo siguiente:

The Committee recommends that teachers provide systematic, direct and explicit phonics instruction so that children master the essential alphabetic code-breaking skills required for foundational reading proficiency. Equally, that teachers provide an integrated approach to reading that supports the development of oral language, vocabulary, grammar, reading fluency, comprehension and the literacies of new technologies. (Gobierno de Australia, 2005, p. 38)

La efectividad de un acercamiento combinado ha sido respaldada por variadas investigaciones en este campo (Swanson & Hoskyn, 1998; Camilli, Vargas & Yurecko, 2003; Center, 2005; Louden *et al.*, 2005). En particular, y desde el contexto anglosajón, existe un creciente interés por un modelo mixto, pero que aún preserva elementos relevantes del método fónico, sobre todo en el Reino Unido (Mayo, 2010).

4. NUESTRA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

El estudio que proponemos está guiado por las siguientes preguntas: ¿cuáles son las creencias docentes que presentan los profesores de inglés en formación de tres universidades chilenas, con relación a la enseñanza de la lectura en inglés a estudiantes no alfabetizados?, ¿cómo se relacionan estas creencias con la literatura existente sobre el tema?, ¿se corresponden estas creencias con alguna teoría del aprendizaje y enseñanza de la lectura en inglés?, ¿qué cambios se pueden apreciar en estas creencias con respecto a los distintos niveles de formación docente? Se busca, así, identificar y caracterizar las creencias docentes de los profesores de inglés en formación en distintos niveles, con relación a la enseñanza de la lectura en dicha lengua a estudiantes no alfabetizados.

El diseño de esta investigación es de carácter exploratorio y descriptivo con un enfoque que combina el paradigma cualitativo y el cuantitativo (Creswell, 2003). La población de estudio está conformada por estudiantes de las carreras de Pedagogía en Inglés de tres universidades chilenas, quienes cursan primer, tercer y cuarto año. Se seleccionó este grupo de participantes por criterios de conveniencia y debido a que representan las instancias iniciales, intermedias y finales (alumnos ya ejerciendo sus prácticas finales) de su formación pedagógica.

4.1. INSTRUMENTOS

En una primera instancia, nuestra propuesta contempla la utilización del cuestionario TBALQ (Teacher's Beliefs about Literacy Questionnaire, por sus siglas en inglés) elaborado por Westwood, Knight y Redden (1997). La aplicación de este cuestionario y sus adaptaciones, en investigaciones previas, ha permitido identificar las creencias docentes con respecto a los distintos enfoques para la enseñanza de la lectura en idioma inglés descritos anteriormente: ascendente, descendente e interactivo (Gach, 2001; Fischer, 2006; Mayo, 2010; Lü & Lavadenz, 2014).

Este instrumento es transcrito al español mediante el proceso de la traducción cruzada y adaptado al contexto chileno de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta adaptación y traducción es nuevamente validada por juicio de expertos. Además, se contempla una etapa de pilotaje y validación antes de su aplicación final. En nuestra versión, este cuestionario está compuesto por 24 afirmaciones en las que los sujetos deben marcar su grado de acuerdo o desacuerdo en formato de escala tipo Likert de 5 puntos.

El segundo instrumento de recogida de datos a utilizar corresponde a entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Estas entrevistas responden a una pauta creada y validada por expertos a partir de los resultados arrojados en la primera fase de la investigación. Este instrumento se utiliza para profundizar en aquellos temas que surgen como relevantes tras la aplicación del cuestionario antes mencionado. Los datos que se recojan a través de las entrevistas serán analizados a partir del análisis de contenido.

5. REFLEXIONES FINALES

El conocimiento construido a través de la investigación que proponemos permitirá relevar las creencias docentes de profesores en formación con relación al aprendizaje de la lectura en L2, lo que permitirá proyectar cómo estas pueden influenciar su posterior quehacer pedagógico. En este sentido, se proveerán insumos para el rediseño de mallas curriculares de los programas de Pedagogía en Inglés, partiendo del análisis de lo que, efectivamente, se transmite en estos programas de manera implícita a los docentes en formación.

Esta investigación se hace necesaria debido a la tendencia de incorporar la enseñanza de inglés en las escuelas nacionales cada vez en niveles más tempranos, lo que trae aparejada la necesidad de formar profesionales capaces de manejar elementos didácticos apropiados a las tareas a la que se enfrentarán.

Por último, esta propuesta permite profundizar en la cognición docente como área de investigación, en pos de propender a la construcción de investigación en educación que considere la diversidad de factores que dan cuenta del actuar pedagógico de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2012). Pedagogical factors that influence EFL teaching: some considerations for teacher's professional development. *Profile*, 15(1), 97-108.
- Abraham, P. & Farias, M. (2017). Reading with eyes wide open: reflections on the impact of multimodal texts on second language reading. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 57-70.
- Abrahams, M., & Silva Ríos, P. (2016). Innovating in initial teacher education: a new integrated curriculum for meaningful English learning. En P. Haworth & C. Craig (Eds.), *The Career Trajectories of English Language Teachers*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Alarcón, P., Vergara, J., Díaz, C. & Poveda, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Folios*, 42, 161-177.
- Anderson, V., Bowey, J., Bretherton, L., Brunson, R., Castles, A., Coltheart, M., Colheart, V., Cupples, L., de Lemos, M., Fielding-Barnsley, R... & Prior, M. (2004). *Reading instruction in Australian schools: An 'open' letter to Dr Brendan Nelson, Australian Government Minister for Education, Science and Training*. Recuperado de <http://www.rtf.org.uk/the%20australian%20scene.htm>.

- Barahona, M. (2014). Pre service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural Historical Psychology*, 10(2), 116-122.
- _____. (2016a). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82), 1-29.
- _____. (2016b). *English language teacher education in Chile: a cultural activity theory perspective*. Nueva York: Routledge
- Barros, J. (2014). *La enseñanza de la lectoescritura en inglés y español. Estudio comparativo*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España.
- Birdsong, D. & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational effects in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235-249.
- Borg, S. (1998a). Talking about grammar in the foreign language classroom. *Language Awareness*, 7, 159-175.
- _____. (1998b) Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32, 9-38.
- _____. (1999a). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27, 19-31.
- _____. (1999b). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53, 157-167.
- _____. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Camilli, G., Vargas, S., & Yurecko, M. (2003). Teaching children to read: the fragile link between science and federal education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 11(15), 1-51.
- Center, Y. (2005). *Beginning reading: A balanced approach to reading instruction in the first three years at school*. Sydney, NSW: Allen & Unwin.
- Center, Y., Freeman, L., & Robertson, G. (2001). The relative effect of a code-oriented and a meaning-oriented early literacy program on regular and low progress Australian students in Year 1 classrooms which implement Reading Recovery. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 207-232.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Quantitative, Qualitative and Mixed Methods approaches*. Nebraska, EE.UU: SAGE publications.
- Coltheart, M. (2005). *Direct, explicit, systematic teaching of phonics is essential in teaching reading*. Recuperado de <http://www.dest.gov.au/schools/literacyinquiry/>
- Correa, R., Tapia-Ladino, M., Neira, A. & Ortiz, M. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(1), 165-184.
- Curtain, H. & Dahlberg, C. (2010). *Languages and children: Making the match*. Boston, MA: Pearson Education.
- Davies, F. (1973). *Teaching reading in early England*. London: Pitman and Sons Ltd.
- de Lemos, M. (2004). Effective strategies for the teaching of reading: What works, and why. En B. Knight & W. Scott (Eds.), *Learning difficulties: multiple perspectives*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Díaz, C., Alarcón, P. & Ortiz, M. (2012). El profesor de inglés: Sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala*, 17(1), 15-26.
- Díaz, C., Alarcón, P., Vásquez, A., Pradel, B. & Ortiz, M. (2013). Beliefs of Chilean University English Teachers: Uncovering Their Role in the Teaching and Learning Process. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 85-97.
- Díaz, C. & Solar, M. (2011a). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 49(2), 57-86.
- _____. (2011b). Revelando el lado oculto de la enseñanza de inglés en un contexto universitario: La

- mirada de un grupo de docentes de inglés. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 123-148.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 25(9), 1-14.
- Díaz, C., Jansson, L. & Neira, A. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 53-60.
- Díaz, C. & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos*, 38(1).
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk of reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605-619.
- Ferreira, A. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Fisher, R. (2006). Plus ca Change: Change and Continuity in Literacy Teaching. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(4), 424-436.
- Fresch, M. (2008). *An essential history of current reading practices*. Ohio, Newark, DE: International Reading Association.
- Fernández, A. (2014). *Aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil: Aplicación de estrategias* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitst/10324/6689/1/TFG-L567.pdf>
- Gach, L. (2001). *A Study of Teachers' Espoused Instructional Beliefs* (Tesis doctoral). Florida International University, Florida, EE.UU.
- Gobierno de Australia (2005). *Teaching reading. Report and recommendation. National Inquiry into the teaching of literacy*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Gobierno de Chile. (2014). *Estrategia Nacional de Inglés 2014 - 2030*. Santiago, Chile: Ministerio Secretaría General de la Presidencia - Ministerio de Educación - Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- _____. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, 11, 5-13.
- Gunning, T. (2008). *Creating literacy instructions for all students in grades 4-8*. U.S.A: Pearson.
- Hamer, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inostroza, M. (2013). Teaching EFL to young learners in large classes: difficulties faced by Chilean teachers. *ELT Research, The Newsletter of the IATEFL Research Special Interest Group, Spring*, (28), 7-10.
- Jones, R. (1998). Beyond 'Listen and Repeat': pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103-112.
- Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 303-319.
- Louden, W., Rohl, M., Gore, J., Greaves, D., Mcintosh, A., Wright, R., Siemon, D. & House, H. (2005). *Prepared to teach: An investigation into the preparation of teachers to teach literacy and numeracy*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education, Science and Training.
- Lü, C. & Lavadenz, M. (2014). Native Chinese-Speaking K-12 Language Teachers' Beliefs and Practices. *Foreign Language Annals*, 47(4), 630-652.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422.
- Mayo, J. (2010). *A study of early childhood education teacher's beliefs and practices about early*

- literacy learning*. (Tesis doctoral) Marshall University Graduate College, Huntington, West Virginia, EE. UU.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- Merino, A. (2014). *Aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil: aplicación de estrategias* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Ministerio de Educación. (2012). Decreto 2960: Aprueba Planes y Programas de Estudio de Educación Básica en cursos y asignaturas que indica. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047444&buscar=2960>
- Ministerio de Educación. (2013). *English Curriculum Framework for primary students (1st - 4th grades)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ormeño, V. & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228.
- Pearson, P. (2000). Reading in the 20th century. En T. Good (Ed), *American Education: Yesterday, Today, and Tomorrow. Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 152-208). Chicago: University of Chicago Press.
- Poulson, L., Avramadis, E., Fox, R., Medwell, J. & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary school: an exploratory study of orientations to reading and writing. *Research papers in Education*, 16(3), 271-292.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press: Melbourne.
- Swanson, H. & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277-321.
- Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE.
- Susperreguy, M., Strasser, K. & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Soaje, R. & Orellana, P. (2013). *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el Mineduc*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. & Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*, 39, 77-87.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Ramos, L., Quintana, M. & Etchegaray, P. (2017). Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas. *Folios*, 45, 113-121.
- Velandia, N. (2013). Diferencias en la lectura conjunta adulto-niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto. *Revista Colombiana de Educación*, 64(1), 199-223.
- Westphal, L. M. (2000). Increasing the trustworthiness of research results: the role of computers in qualitative text analysis. In D. N. Bengston (Ed.), *Applications of computer-aided text analysis in natural resources*. General Technical Report. NC-211 (pp. 1-6). St. Paul, MN, U.S: Department of Agriculture, Forest Service, North Central Research Station.
- Westwood, P., Knight, B. & Redden, E. (1997). Assessing teachers' beliefs about literacy acquisition: the development of the Teachers' Beliefs About Literacy Questionnaire (TBALQ). *Journal of Research in Reading*, 20(3), 224-236.
- Westwood, P. (1999). Constructivist approaches to mathematical learning: A note of caution. In D. Barwood, D. Greaves, & P. Jeffrey (Eds.), *Teaching numeracy and literacy: Interventions and strategies for 'at risk' students*. Coldstream, Victoria: Australian Resource Educators' Association.

Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.

Zhao, A. & Morgan, C. (2005). Consideration of Age in L2 Attainment - Children, Adolescents and Adults. *Asian EFL Journal*, 6(4), 1-13