

CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO EN LOS PROGRAMAS DE PREPARACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Marcela Quintana^{1,a}, Lucía Ramos^{2,b}, Claudio Díaz^{3,c}, Tania Tagle^{4,d}, Paola Alarcón^{5,e}

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es analizar el conocimiento base de los futuros profesores de inglés, sus creencias, y rendimiento en el aula durante su formación académica, con el objetivo de diseñar mapas de progreso para controlar la calidad y la eficacia de la adquisición del conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico del contenido y conocimientos de contenidos. Este trabajo analiza el conocimiento del contenido y la forma en que este se refleja en los programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera de las universidades chilenas. Se estudiaron dieciocho mallas curriculares; los resultados muestran la existencia de diferentes cursos orientados al desarrollo del conocimiento de contenido. Estos resultados ofrecen una descripción de cómo se categoriza el conocimiento contenido en los programas de enseñanza de inglés y sus implicaciones en la preparación de los maestros.

Palabras clave: *Preparación de profesores de inglés, Conocimiento del Contenido, Conocimiento Base de la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.*

KNOWLEDGE CONTENT IN PREPARATION PROGRAMS FOR TEACHERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The goal of this project is to analyze the knowledge base of pre-service EFL teachers, their beliefs, and performance in the classroom during their academic training to design progress maps to monitor the quality and efficacy of the acquisition of pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and content knowledge. This paper analyzes Content Knowledge and how it is reflected in the EFL teaching programs of Chilean universities. Eighteen grids were studied, results show different a courses oriented to the development of Content Knowledge. These results offer a description of how Content Knowledge is categorized in EFL teaching programs and its implications in teacher preparation are discussed.

Keywords: *EFL Teacher Preparation, Content Knowledge, EFL Knowledge Base.*

¹. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat

^a. Profesora de Inglés. Doctor en Curriculum and Instruction. Email: maquinta@unap.cl

². Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat,

^b. Profesora de Inglés, Mgr. en Educación Superior, mención Docencia Universitaria. Email: lucramos@unap.cl

³. Dirección de Docencia, Universidad de Concepción,

^c. Profesor de Inglés. Doctor en Educación. Email: claudiodiaz@udec.cl

⁴. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco,

^d. Profesora de inglés. Doctora en Educación. Email: ttagle@uct.cl

⁵. Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción,

^e. Profesora de Español. Doctora en Lingüística. Email: palarco@udec.cl

INTRODUCCION

Una de las preocupaciones del sistema educacional chileno es el desarrollo de estándares de enseñanza para monitorear la eficacia y la calidad de la educación y la implementación de estrategias de conocimiento en programas de formación de profesores. Para tal fin, los profesores en Chile han sido evaluados en diferentes áreas del currículo nacional a través de pruebas estandarizadas. En el caso de los profesores de inglés como lengua extranjera, en particular, estas pruebas han mostrado constantemente que los profesores de inglés que se encuentran en servicio necesitan mejorar su nivel de proficiencia lingüística. Los profesores evaluados no han sido capaces de alcanzar el nivel B2 especificado por el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) el cual es el nivel mínimo requerido para los profesores que enseñan inglés como lengua extranjera. Estos resultados son los que motivan la generación de estándares para los programas de formación de profesores de inglés.

Los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas no son la única fuente de información para el diseño de estos estándares; estos necesitan ser complementados por estudios sobre lo que se conoce como el conocimiento base que los profesores deberían manejar para poder enseñar. La mayoría de estos estudios han sido conducidos con profesores en ejercicio en países anglosajones, (Brown (2001), Celce-Murcia (2001), Richards (2001) y Scrivener (2005). Sin embargo, sería importante conducir un estudio a nivel de futuros profesores de inglés (estudiantes en formación), para tener una visión de cómo los futuros profesores de inglés están siendo preparados e identificar en el currículo las áreas que necesitan ser perfeccionadas antes de que ellos comiencen a enseñar. El trabajar en este nivel puede facilitar la implementación de estrategias remediales durante la educación terciaria para evitar que se gradúen profesores quienes carecen de habilidades para enseñar el lenguaje extranjero. En respuesta a esta necesidad, es que se realiza una investigación acerca del conocimiento base de los futuros profesores de inglés, específicamente, en relación al conocimiento del contenido.

Este estudio está enmarcado dentro de un proyecto financiado por el gobierno FONDECYT REGULAR (N° 1120247) titulado "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". El objetivo de este proyecto es analizar el conocimiento base de los futuros profesores de inglés, sus creencias, y desempeño en la sala de clases durante su entrenamiento académico para desarrollar mapas de monitoreo de la calidad y eficacia de la adquisición del conocimiento pedagógico, conocimiento del contenido pedagógico, y el conocimiento del contenido.

REFERENTE TEÓRICO

La literatura existente sobre el conocimiento base en inglés como una lengua extranjera identifica un sistema de conocimientos que comprende principios didácticos y pedagógicos, y contenidos para enseñar. El conocimiento base en inglés tiene tres pilares, y cada uno de ellos apoya diferentes aspectos del currículo. El primero es el *Conocimiento General Pedagógico*, el cual se refiere a todos aquellos temas que permiten al profesor tener un entendimiento real sobre el ambiente educacional el cual trasciende la sala de clases de inglés. Este conocimiento está conformado por filosofía, psicología, pedagogía, aprendizaje y enseñanza de un lenguaje, y creencias y experiencias de los futuros profesores, es decir, la cognición de un profesor (Banegas, 2012; Borg, 2009; Crandall, 2000; Freeman y Johnson, 1998; Shulman, 1987; Richards y Farrell, 2005). El segundo es el *Conocimiento del Contenido Pedagógico*, el cual tiene que ver con el saber cómo enseñar los contenidos (conocimiento disciplinar) considerando aquellos factores que pueden tener algún efecto en el aprendizaje de una lengua extranjera: factores cognitivos, factores afectivos (Brown, 2002) factores lingüísticos, evaluación y manejo de clases (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Shulman afirma que: *El conocimiento del contenido pedagógico es la categoría que ayuda a distinguir con mayor certeza la diferencia entre especialista del contenido y el pedagogo.* (1987:9). El tercer pilar y el objeto de este artículo es el *Conocimiento del Contenido* que corresponde a lo que debe ser enseñado en relación a la lengua extranjera como sistema, por ejemplo: gramática, fonética, y alfabetismo (Bailey, 1990; Borg, 2003), y también corresponde al *Conocimiento Cultural* de la lengua meta para enriquecer el capital cultural de los futuros profesores de inglés (Banegas, 2009).

CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO

Este aspecto del conocimiento base del profesor de inglés representa la información objetiva, principios organizativos y conceptos centrales (Grossman, Wilson, & Shulman, 1989) que los profesores de inglés deben saber acerca de la lengua que enseñan. De acuerdo con Roberts (1981), el *Conocimiento del Contenido* está relacionado con el conocimiento sobre cómo trabaja la lengua (competencia lingüística) y cómo esta es usada en el discurso escrito y oral (competencia comunicativa), en palabras de Johnson y Goettsch (2000), conocimiento declarativo y procedimental respectivamente. De esta manera, los profesores de inglés que han adquirido el *Conocimiento del Contenido* no tan solo saben cómo funciona la lengua extranjera, sino que también poseen un nivel de proficiencia lingüística apropiado para enseñarlo.

Estos aspectos del *Conocimiento del Contenido* caen en el dominio del *Conocimiento Disciplinar* dentro un contexto más general. Sin embargo, el *Conocimiento del Contenido* implica más que la lengua en sí, pero a su vez comprende el elemento social de la lengua que corresponde a lo que se ha llamado *Conocimiento Cultural* (James, 2001). El *Conocimiento Cultural* se refiere al conocimiento de las representaciones más complejas de la sociedad a nivel estético, sociológico, semántico y pragmático/sociolingüístico (Adaskou, Britten & Fahsi, 1990).

CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

Shulman (1986) define el *Conocimiento Disciplinar* como los contenidos factuales de una disciplina. Esta ha sido la base para la discusión de lo que constituye el *Conocimiento Disciplinar* en diferentes campos de estudio. Particularmente en el área de inglés, el *Conocimiento Disciplinar* parece ser consensualmente definido como el conocimiento especializado del sistema de la lengua (Andrews, 2003; Banegas 2009; Grossman, *et al.*, 1989). Desde nuestra perspectiva, el *Conocimiento Disciplinar* va más allá de los aspectos lingüísticos de una lengua extranjera. Este debe considerar la habilidad de poder utilizar la lengua de manera proficiente e inteligible (Barnes, 2002, Roberts, 1998; Johnston & Goettsch, 2000).

En la preparación de profesores de inglés, uno de los objetivos más evidentes debería ser el que los futuros profesores tengan un sólido

background sobre los diferentes aspectos de la lengua que ellos van a enseñar. La importancia del conocimiento especializado que los futuros profesores deben recibir durante su preparación académica debería estar fundamentada con la investigación. No obstante, la investigación en el área del *Conocimiento Disciplinar* en el área de inglés ha sido restringida principalmente a la gramática y al alfabetismo (Borg, 2006) y, en general, ha recibido poca atención empírica (Shavelson and Stern, 1981). A pesar de esto, las otras áreas del sistema de la lengua extranjera tales como fonética, fonología, sintáctica, semántica, análisis del discurso, y pragmática también merecen atención dada su relevancia en lo que respecta al conocimiento base que debe poseer un profesor de inglés.

Se cree que el *Conocimiento Disciplinar* es el núcleo de la conciencia lingüística del profesor (Barnes, 2002), que puede promover el aprendizaje (Andrews, 2003; Ball & McDiarmid, 1990; Grossman *et al.* 1989), que puede ayudar a los estudiantes a adquirir conocimiento dentro de una área específica (Grossman *et al.* 1989), y afectar tanto el contenido como los procesos de instrucción influenciando al profesor en cuanto a lo que debe enseñar y cómo debe enseñarlo (Haim *et al.*, 2004). Además, Banegas (2009) indica que el *Conocimiento Disciplinar* es crítico en un contexto donde el inglés es aprendido como lengua extranjera ya que en muchos casos el profesor se convierte en la única fuente de *input* significativo a la que están expuestos los estudiantes, convirtiendo al profesor en un modelo a seguir por sus estudiantes (Barnes, 2002). Si reflexionamos sobre estas ideas es imposible no estar de acuerdo con Shulman (1999) cuando él asevera que: *El Conocimiento Disciplinar es una parte esencial del profesionalismo del profesor* (en Andrews, 2003). Otro aspecto fundamental del profesionalismos del profesor de inglés es el conocimiento que posee de la cultura meta. Ambos tipos de conocimientos se complementan construyendo la conciencia lingüística del profesor.

CONOCIMIENTO CULTURAL

Un aspecto relevante en el proceso de comunicación es el conocimiento sobre la cultura meta (Samovar, Porter, & Jain, 1981). Para que el profesor de inglés pueda comprender la cultura extranjera y comunicarse con fluidez en la lengua extranjera debe familiarizarse con la manera de pensar, las percepciones y formas de

interpretar la vida a través de la literatura, la música, las artes, el folklore y los medios de comunicación de la lengua extranjera. La exposición a estos aspectos de la cultura puede facilitar, entre otros, la comprensión de la estructura de la familia, las relaciones sociales, las costumbres, las creencias, los valores y los aspectos semánticos y pragmáticos de la cultura de la lengua extranjera. La integración de todos estos aspectos con la cultura nativa del profesor de inglés puede ser conducente a la reciprocidad y empatía (Melde 1987; Baumgratz-Gangl, 1990).

Durante las últimas décadas la enseñanza de la cultura en la clase de inglés ha estado restringida, principalmente, a la descripción de su contexto sociocultural (Nemni, 1992). Hoy en día, esta es un área en desarrollo dentro de la lingüística aplicada con énfasis en la relación intrínseca entre el lenguaje y la cultura (Thanasoulas, 2000). Esta relación significa que la cultura debe ser enseñada abiertamente en la clase de inglés y debe estar expresada en el plan de estudios porque a) el aprendizaje de la lengua extranjera también implica el aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarias para ser un usuario competente de la segunda lengua; b) la inclusión de la cultura en el currículo de inglés como lengua extranjera ayuda a evitar los estereotipos; y c) la enseñanza de la cultura en la clase de inglés es importante para que los estudiantes reflexionen sobre el contexto del aprendizaje de este (Lessard-Clouston, 1997; Nemni, 1992). Según Tomalín y Stempleski (1993: 7-8), la enseñanza de la cultura tiene otros objetivos más específicos que apuntan a la comprensión de cómo las personas se comportan de manera diferente en función de su origen cultural teniendo en cuenta las variables sociales tales como la edad, el sexo, la clase social, y la comunidad que pueden determinar la forma de hablar y de comportarse. Por lo tanto, el que los estudiantes posean y estén conscientes de este conocimiento facilitará la comprensión del comportamiento convencional en la cultura meta y las connotaciones culturales de palabras y frases en la lengua extranjera.

La importancia de la enseñanza de la cultura dentro del currículo de los programas que preparan a futuros profesores de inglés es incuestionable ya que este le entregará a los futuros profesores el conocimiento para la construcción de un capital cultural (Banegas, 2009) que, a su vez, aumentará en sus futuros

estudiantes el conocimiento y la curiosidad por conocer la cultura de la lengua extranjera y la propia para así entender que la diversidad cultural no debería ser juzgada de manera injusta, ni subestimada.

Teniendo en cuenta lo que implica el *Conocimiento del Contenido* y el papel que debe desempeñar en la formación de un profesor de inglés como lengua extranjera, nos preguntamos cómo se estructura el currículo chileno en la preparación de profesores de inglés en relación a este tipo de conocimiento. Esta interrogante nos llevó a investigar sobre este tema que, en nuestro país, aún no ha sido estudiado de manera fructífera.

Los objetivos que guiaron el presente estudio fueron: 1) Comparar las mallas curriculares de los programas de preparación de profesores de inglés del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH); 2) Identificar los cursos que corresponden a los componentes del *Conocimiento del Contenido*, esto es, *Conocimiento Disciplinar* y *Conocimiento Cultural*; 3) Reconocer en la información la tendencia en relación a aquellos cursos que corresponden al *Conocimiento Disciplinar* y aquellos que corresponden al *Conocimiento Cultural*; y 4) Determinar si el *Conocimiento del Contenido*, como es definido en la literatura existente, está reflejado en las mallas curriculares revisadas.

METODOLOGIA

Con el fin de comprender mejor el lugar y la importancia que tiene el *Conocimiento del Contenido* en la preparación de profesores de inglés en Chile, es fundamental comprender claramente cómo se estructuran los programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el país, en lo que respecta a lo que los profesores deben saber de y sobre la lengua que van a enseñar.

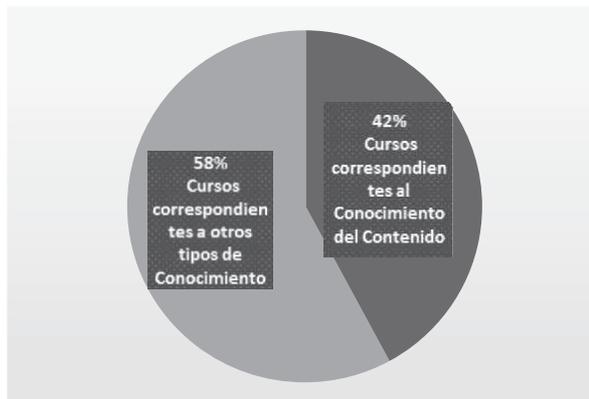
Los datos fueron obtenidos de 18 universidades pertenecientes al CRUCH de un total de 25. El único requerimiento para la selección de las universidades, obviamente, fue el que tuvieran el programa de preparación de profesores de inglés. De las 18 universidades, siete son privados y 11 son públicas. Los datos fueron analizados e interpretados dentro del marco del análisis documental (Scott, 2006), lo que permitió un análisis en profundidad, identificación,

comparación y categorización de los cursos que corresponden al *Conocimiento del Contenido* (*Conocimiento Disciplinar y Cultural*) en las 18 mallas curriculares.

RESULTADOS

Este análisis investiga los cursos que constituyen el *Conocimiento del Contenido* en las dos categorías, *Conocimiento Disciplinar* y *Conocimiento Cultural* en los programas de preparación de profesores de inglés. El procedimiento usado para estudiar y analizar las mallas fue el siguiente: primero, aquellos cursos que correspondían al *Conocimiento del Contenido* fueron seleccionados y luego fueron subcategorizados en aquellos que correspondían a la categoría del *Conocimiento Disciplinar* y aquellos que correspondían a la categoría del *Conocimiento Cultural*. Los criterios utilizados para la selección y clasificación de los cursos se basaron en la literatura existente y en la experiencia de estos investigadores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el nivel terciario. Después de la categorización, se calcularon porcentajes para estimar la importancia o el peso de los cursos correspondientes al *Conocimiento Disciplinar* y aquellos correspondientes al *Contenido Cultural* dentro de las mallas curriculares. El total de número de cursos de las 18 mallas curriculares fue 973. De un total de 973 cursos, el 42% (408) corresponde al *Conocimiento del Contenido* (Figura 1). El resto de los cursos, pertenece al conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento pedagógico, y otros tipos de conocimiento que apoyan al desarrollo profesional de los futuros profesores de EFL.

Figura1. Porcentaje de cursos que corresponden al conocimiento del contenido.



De los 408 cursos dentro del conocimiento del contenido, el 80% (326) de los cursos corresponden al conocimiento disciplinar y el 20% (82) corresponden al contenido cultural (Figura 2).

Figura2. Porcentajes de los cursos correspondientes al conocimiento del contenido disciplinar y al conocimiento cultural.

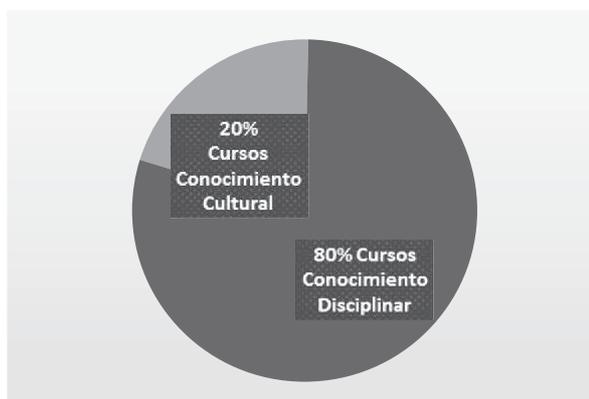


Tabla 1. Categorías conocimiento disciplinar

Conocimiento del contenido disciplinar	Definición	Porcentajes
Cursos orientados al desarrollo de las habilidades lingüísticas.	Cursos orientados al desarrollo de comprensión auditiva, producción oral, lectura comprensiva y producción escrita, así también como los diferentes aspectos del lenguaje (gramática, fonética, vocabulario).	100% de las universidades tiene cursos bajo esta categoría.
Cursos orientados al desarrollo del discurso oral y escrito.	Cursos orientados al desarrollo de estrategias para el desarrollo de la producción escrita y oral en un contexto formal.	72% de las universidades tiene cursos bajo esta categoría.
Cursos sobre cómo funciona la lengua.	Cursos orientados a proveer a los estudiantes con el conocimiento acerca de cómo es el sistema del lenguaje.	77% de las universidades tienen cursos bajo estas categorías.
Cursos acerca de cómo se adquiere una segunda lengua.	Cursos orientados a entregar a los estudiantes el conocimiento de cómo se adquiere una segunda lengua.	67% de las universidades tienen cursos bajo esta categoría.

Figura 3. Porcentajes de los cursos del conocimiento disciplinar por categoría.

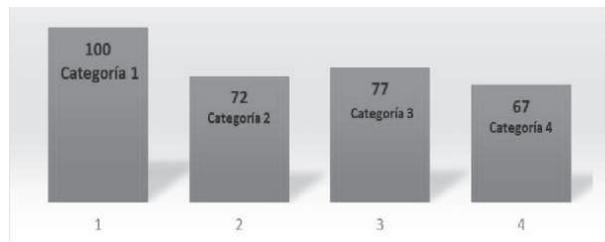
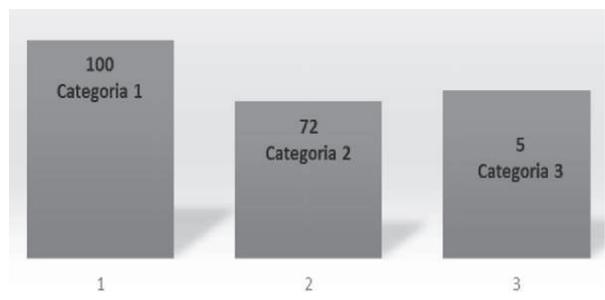


Tabla 2. Categorías conocimiento cultural.

Conocimiento cultural	Definición	Porcentajes
Literatura	Cursos que exponen a los estudiantes a los movimientos literarios Británicos Y Norteamericanos.	78% de las universidades tiene cursos bajo esta categoría.
Cultura	Cursos que proveen a los estudiantes con información sobre la cultura de la segunda lengua.	17% de las universidades tiene cursos bajo estas categorías.
Cultura y Literatura	Cursos que entregan a los estudiantes conocimiento acerca de la Cultura de la segunda lengua y las artes.	5% de las universidades tienen cursos bajo estas categorías.

Figura 4. Porcentaje de cursos dentro del conocimiento cultural por categoría.



En resumen, el análisis de los datos mostró los siguientes resultados: en primer lugar, todas las universidades tienen cursos que corresponden al *Conocimiento del Contenido* en su plan de estudios. En segundo lugar, los cursos correspondientes al *Conocimiento del Contenido* se dividen en cursos que proporcionan el conocimiento de y sobre la lengua (80%) y los cursos que proporcionan conocimientos sobre la

cultura de la lengua extranjera (20%). En tercer lugar, el *Conocimiento Disciplinar* se compone de cursos sobre las habilidades lingüísticas, aspectos del lenguaje, la adquisición y el aprendizaje del lenguaje, y cómo funciona el sistema de la lengua. Por último, el *Conocimiento Cultural* se compone de cursos sobre la cultura y la literatura.

DISCUSIÓN

El análisis de las mallas curriculares de los programas de preparación de profesores de inglés muestran la presencia del *Conocimiento del Contenido* en ambas dimensiones: *Conocimiento Disciplinar* y *Conocimiento Cultural*. El primero está orientado a cursos que ayudan a los futuros profesores a desarrollar la capacidad de escuchar, hablar, leer y escribir en la segunda lengua de manera inteligible y con fluidez para poder enseñarlo, apoyado por el conocimiento de cómo trabaja la lengua extranjera. Este aspecto representa un desafío para las universidades ya que las pruebas estandarizadas aplicadas a los profesores continúan mostrando que aquellos que se gradúan de los programas de preparación de profesores de inglés no logran obtener el nivel de proficiencia lingüística requerido para ser modelos propicios de la lengua que deben enseñar. A pesar de que la mayoría de las universidades ofrecen cursos relacionados a este aspecto, algo parece no estar funcionando como se espera. Las razones de esto pueden ser variadas, como la metodología utilizada, el tiempo asignado a las asignaturas, tipos de recursos, la calidad de los instructores, entre otros. No tener docentes bien preparados en términos del lenguaje en sí, significa que nuestros estudiantes seguirán luchando para aprender inglés. Esto queda demostrado por los últimos resultados del SIMCE Inglés que ha mostrado consistentemente que cuando los estudiantes terminan la escuela secundaria no logran alcanzar el nivel de competencia mínima para ser usuarios de la lengua extranjera como es requerido por el MINEDUC.

La enseñanza efectiva no implica, solamente, el usar la lengua extranjera de manera proficiente, pero también tiene que ver con el conocer cuáles son los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. En este respecto, las universidades parecen entender la relevancia de este asunto y ofrecen cursos que entregan a los futuros profesores de inglés este conocimiento. Por otro lado, los cursos que tienen como objetivo el enseñar la cultura de la lengua

extranjera, la literatura y las artes es significativamente deficiente en comparación con el número de cursos identificado en el *Conocimiento Disciplinar*. Este hecho es problemático, por decirlo de alguna manera. Como fue previamente discutido, la investigación sugiere que cuando se aprende una segunda lengua es de suma importancia familiarizarse con los aspectos sociales, semánticos y pragmáticos de la cultura meta para así ser un usuario competente de la lengua extranjera; saber cómo las personas conciben y entienden el mundo en sus diferentes dimensiones promueve la comunicación exitosa en la cultura meta. Este resultado lleva a cuestionar el motivo que existe para fundamentar la inclusión de cursos relacionados con la cultura en el currículo de la enseñanza del idioma inglés. Puede ser que algunas universidades no entiendan el rol que tiene o debe tener la cultura en el aprendizaje de un segundo idioma o no estén de acuerdo con el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera significa aprender también su cultura. Otras instituciones pueden ver la cultura como un contenido aislado o pueden tener una visión restringida del significado de la cultura, entendida principalmente como la lectura de los clásicos. En una nota más positiva, algunos programas pueden creer que la enseñanza de la cultura es inherente a los diferentes cursos a través del currículo. Muchas pueden ser las causas de este resultado, el problema aquí es continuar explorando la naturaleza de la formación profesional de profesores de inglés para construir un perfil sólido de nuestros futuros profesores para atender las necesidades que demanda la sociedad actual. De ahí, la importancia de los estudios de esta naturaleza.

Como resultado de estas observaciones, el *Conocimiento del Contenido* es, sin lugar a dudas, un componente importante en los programas de formación de profesores en las universidades chilenas, especialmente cuando se refiere al *Conocimiento Disciplinar*. La pregunta acuciante es ¿por qué todavía tenemos graduados cuyos resultados en las pruebas de proficiencia lingüística muestran un desempeño tan deficiente si el *Conocimiento Disciplinar* cumple un papel relevante en el plan de estudios? ¿Será la falta del *Conocimiento Cultural* un factor que afecte estos resultados? Estas interrogantes apuntan a explorar con mayor profundidad la cantidad de estos tipos de conocimientos que los futuros profesores de inglés necesitan manejar para poder usar la lengua extranjera de manera propicia y fluida, y la manera en que estos se distribuyen en las mallas curriculares de los programas de preparación de profesores de inglés en el país.

Para apoyar aún más el rol del *Conocimiento del Contenido* en los programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera en Chile, eventualmente se debería investigar el peso que tiene el *Conocimiento del Contenido* en la malla curricular en comparación con el Conocimiento Pedagógico, Conocimiento Pedagógico del Contenido, y el Conocimiento del Contenido que constituyen la base del conocimiento de inglés como lengua extranjera. Este es un paso necesario para comprender cómo están diseñadas las mallas curriculares de los programas de preparación de profesores de inglés en Chile.

UJCM SEDE MOQUEGUA

Facultad de Ingenierías

- Escuela Profesional de Ingeniería Civil
- Escuela Profesional de Ingeniería Mecánica
- Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática
- Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental
- Escuela Profesional de Ingeniería Agroindustrial
- Escuela Profesional de Ingeniería Agronómica
- Escuela Profesional de Arquitectura

Consulte nuestra Pág. Web:
www.ujcm.edu.pe

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course in Morocco. *ELT Journal*, 44, 1, 3-10
2. Andrews, S. (2003) Teacher language awareness and the pedagogical content knowledge of the L2 teacher: In Andrews, S.J (Ed.) *Language Awareness*.
3. Bailey, K.M. (1990) The use of diary studies in teacher education programmes. (In J.C. Richards and D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
4. Ball, D.L., & McDiarmid, G.W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In R. Houston (Ed.), *handbook of research on teacher education*, pp. 437-449.
5. Banegas, D. (2009). General pedagogical knowledge in teacher education. Retrieved from: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/dario-banegas/general-pedagogical-knowledge-teacher-education>
6. Banegas, D. (2009). Content Knowledge in Teacher Education: Where Professionalisation Lies. *ELTED Journal*, Vol. 12, Winter Issue.
7. Barnes, A. (2002). Maintaining language skills in 'pre-service training for foreign language teachers. In H. Trappex-Lomax & G. Ferguson (Eds.) *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins.
8. Baumgratz-Gangl, G. (1990). *Personlichkeitsentwicklung und fremdsprachenerwerb*. Oaderborn: Schöningh
9. Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In Burns A., Richards J.C. (Eds): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Borg, S. (2006) *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
11. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
12. Brown, J.D. (2001) *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
14. Celce-Murcia, M. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. University of California, Los Angeles. Boston, MA: Heinle & Heinle.
15. Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
16. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
17. Freeman, D., & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
18. Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989) *Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching*. Knowledge base for the beginning teacher. (Ed. M.C. Reynolds. New York: Pergamon Press).
19. Haim, O., Strauss, S., & Ravid, D. (2004). Relations between EFL teacher's formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children's mind and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 861-880.
20. James, P. (2001). *Teachers in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56, 437-468.
22. Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: an overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, Vol. III, No. 12, December.
23. Melde, W. (1987). *Zur integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
24. Nemni, M. (1992). Mefiez-vous du discours interculturel! *Canadian Modern Language Review*, 49 (1), 10-36.
25. Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
26. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
27. Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
28. Samovar, L.A., Porter, R.E., & Jain, N.C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
29. Scott, J. (2006). *Documentary Research*. London, Sage Publications Ltd.
30. Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers*. MacMillan.
31. Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
32. Shulman, L. (1999). Foreword to L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
33. Shulman, L. (1987). Knowledge-base and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
34. Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
35. Thanasoulas, D. (2000). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3, 3.
36. Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*: Oxford University Press.