LA REVELACIÓN DE LAS CREENCIAS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DEL DISCURSO DEL PROFESOR DE INGLÉS UNIVERSITARIO*

THE REVELATION OF PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC BELIEFS
FROM EFL UNIVERSITY TEACHERS' DISCOURS

CLAUDIO DÍAZ LARENAS

Universidad de Concepción. Concepción, Chile
claudiódiaz@udec.cl

MARÍA INÉS SOLAR RODRÍGUEZ

Universidad de Concepción. Concepción, Chile
marsolar@udec.cl

RESUMEN

El presente estudio de caso de naturaleza descriptiva e interpretativa aborda la dimensión cognitiva de 15 profesores de inglés universitarios, quienes mediante una entrevista semi-estructurada, una entrevista de autorreflexión, un cuestionario tipo Likert y la escritura de diarios autobiográficos, revelan sus creencias lingüístico-pedagógicas, respecto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, en el contexto de una universidad de la Octava Región de Chile.

Palabras clave: Cognición, inglés, creencias, profesores.

ABSTRACT

This qualitative case study of descriptive and interpretative nature, approaches the cognitive dimension of 15 English as a Foreign Language academics, who, through a semi-structured interview, a self-reflection interview, a Likert-like survey and journal-keeping,

* Este artículo se inserta en el contexto del proyecto FONDECYT 1085313 titulado "El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma".

unravel their linguistic-pedagogical beliefs, regarding the teaching and learning of English in a local university in the Eighth Region of Chile.

Keywords: Cognition, english, beliefs, teachers.

Recibido: 10.01.2011. Aceptado: 01.06.2011

1. INTRODUCCIÓN

El discurso de cualquier individuo está mediado por redes complejas de pensamientos, ideas, percepciones, creencias, conocimientos que conforman la dimensión cognitiva del sujeto. Esta dimensión impacta, influye y tiñe el desempeño áulico de los docentes y conduce sus comportamientos y decisiones frente a la complejidad de la enseñanza. Este fenómeno ha sido poco explorado en académicos chilenos, a pesar de que el mundo cognitivo de los docentes de lenguas puede aportar significativamente en la comprensión de sus actuaciones áulicas, sus decisiones y su aproximación al cambio y a la innovación pedagógica, procesos que los invaden constantemente. Este estudio tiene como objetivo abordar esta dimensión cognitiva desde una comprensión profunda y detallada de las creencias lingüístico-pedagógicas reveladas en los discursos de los informantes, respecto a lo que significa enseñar y aprender inglés en el ámbito universitario en Chile.

2. MARCO TEÓRICO

La cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que éstos acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia pedagógica y profesional como una entidad única, personal y propia (Burns & Richards, 2009; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002). El mundo cognitivo de los docentes es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas en el aula, bajo determinadas circunstancias. Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de los docentes, ya que éstos son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos y creencias. Estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés y Echeverri, 2001; Borg, 2003; Freeman, 2002; Senior, 2006). De hecho, al inicio de un programa de formación docente, los estudiantes pueden tener concepciones, pensamientos

y creencias pedagógicas inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los docentes es central para comprender sus concepciones respecto al acto didáctico (Andrews, 2003; Freeman, 2002; Hashweh, 2005; Maclellan & Soden, 2003). Cada educador conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

Existen numerosas definiciones del término *cognición docente* (Johnson, 2008; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002; Sanjurjo, 2002). Todas ellas coinciden en tres ideas centrales: (A) existe una relación entre los conceptos de conocimiento y creencia, (B) dichas creencias y conocimientos promueven la acción y la actuación, y (C) se observa una línea continua que va desde las creencias descriptivas hasta las más evaluativas. No obstante, la gran mayoría de la literatura teórica y empírica concluye que, dado que conocimientos y creencias son procesos cognitivos altamente complejos y no observables mayoritariamente, no contribuye a la investigación intentar delimitarlos taxativamente como constructos separados (Borg, 2003; Burns & Richards, 2009; Goodson & Numan, 2002; Palmer & Christison, 2007; Perafán, 2005). Puesto que la dimensión cognitiva reviste procesos mentales complejos, este estudio adoptará el concepto de creencias lingüístico-pedagógicas, entendidas ellas como 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. Además, 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. Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas (González, Río y Rosales, 2001; Kane, Sanretto & Heath, 2002; Stephens, Boldt, Clark, Gaffney, Shelton, Storey & Weinzierl, 2000, y Tillema, 1998).

El estudio formal de la dimensión cognitiva de los docentes se concretó con la investigación que realizó Pajares (1992) respecto a la conceptualización y principales características de las creencias. A partir de este estudio se han generado una serie de investigaciones, mayoritariamente de corte cualitativo, que han relevado la importancia de comprender el impacto de las creencias implícitas de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Barry & Ammon, 1996; Kember, 2001; Tillema, 1998).

Mangubhai, Marland, Dashwood & Son (2004) estudiaron las creencias de profesores de inglés australianos sobre la enseñanza comunicativa de la lengua y descubrieron que las creencias de dichos profesores respecto de este tipo de enseñanza constituyen una amalgama de los rasgos principales de los enfoques comunicativos de la lengua, que frecuentemente se describen en la literatura; sin

embargo, los discursos de los profesores también revelaban rasgos de la enseñanza que no aparecían documentados en la literatura. Estos hallazgos serían corroborados por Lihua (2010) al investigar las creencias implícitas y los procesos de toma de decisión en un grupo de profesores de inglés. Por su parte, Levin & He (2008) estudiaron los contenidos y las fuentes de origen de las creencias implícitas de 94 estudiantes de pedagogía y demostraron que los programas de formación de profesores pueden efectivamente marcar una diferencia importante en la re-estructuración de las creencias previas de los futuros profesores.

En uno de los estudios más recientes Erkmen (2010) observó que las experiencias de aprendizaje de los profesores de inglés durante su etapa en la educación primaria y secundaria fueron fundamentales en la conformación de sus actuales creencias; sin embargo, su formación universitaria resultó clave para la re-estructuración y fortalecimiento de éstas, lo que sugiere que las creencias son dinámicas y se reformulan producto de una serie de factores relacionados con el contexto, el currículum y el comportamiento y las expectativas de sus estudiantes. En esta misma investigación, muchas de las inconsistencias entre las creencias y las actuaciones de los profesores se debían a las diferencias individuales de los sujetos y a las restricciones que imponía el currículum de la institución en la que trabajaban.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo de la investigación

-Comprender las creencias lingüístico-pedagógicas de 15 profesores de inglés universitarios, a partir de lo que declaran en sus discursos respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

3.2. Diseño investigativo

Este estudio se inscribe en un diseño investigativo no experimental de tipo transeccional exploratorio, es decir, se tiene como objetivo conocer las concepciones lingüístico-pedagógicas de 15 sujetos (Albert, 2007; Canales, 2006; Creswell, 2003). El estudio se inscribe en la metodología cualitativa del estudio de casos de tipo interpretativo (Dean-Brown, & Rodgers, 2002; Herzog, 1996; Merrian, 1998). Cabe señalar que los resultados de los estudios cualitativos no son transferibles a otros contextos. Son estudios que profundizan en la comprensión de un fenómeno en particular y es el lector quien recoge lo que puede encontrar significativo para su propio contexto.

3.3. Sujetos informantes

Estos sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística e intencionada. En palabras de Corbetta (2007), se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características específicas. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado (Roberts, 2002; Sandín, 2003). Los informantes son 10 profesores que enseñan inglés en el programa de inglés como lengua extranjera para diferentes carreras de pregrado de una universidad privada de la Octava Región, perteneciente al Consejo de Rectores y 5 profesores que trabajan en la carrera de Pedagogía en Inglés de la misma institución.

3.4. Supuestos del estudio

- Aunque de naturaleza compleja, el estudio de la dimensión cognitiva del docente es una tarea inevitable y necesaria para aportar a los procesos de innovación áulica.
- La exploración de la dimensión cognitiva del docente es una fuente valiosa de información que puede retroalimentar los programas de formación inicial docente y de perfeccionamiento académico.

3.5. Instrumentos

Para identificar las creencias lingüístico-pedagógicas de los informantes se utilizó un cuestionario tipo escala Likert que fue diseñado en base a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber: fundamentos teóricos del inglés, rol del docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, metodología didáctica, actividades, recursos y materiales, y evaluación del aprendizaje. Se diseñaron cuarenta afirmaciones con cinco alternativas de respuesta cada una, con sus respectivas puntuaciones, éstas son: completamente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y completamente de acuerdo (Corbetta, 2007; Sevillano, Pascual, & Bartolomé, 2007).

Otro de los instrumentos utilizados para la recogida de los datos fue una entrevista semiestructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus creencias lingüístico-pedagógicas respecto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. La entrevista contaba con treinta y un preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: (1) principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés, (2) el rol del docente en el proceso didáctico, (3) el rol del discente en el proceso didáctico, (4) la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico, (5) el contexto y los recursos didácticos y (6) la evaluación de los aprendizajes.

Un tercer instrumento estuvo dado por diarios autobiográficos que los informantes mantuvieron por un período de seis meses para consignar eventos significativos del proceso didáctico en el aula. Todos los instrumentos fueron validados por diez juicios de expertos y pilotados con diez informantes que no fueron parte de esta muestra, para garantizar la confiabilidad de los instrumentos, calibrarlos y finalmente cautelar la confiabilidad de los datos (Wittrock, 1997). Un cuarto instrumento fue una entrevista autorreflexiva que solicitaba a los informantes identificar en una línea de tiempo los hitos importantes de su formación académica en la universidad, y su vida profesional en sus lugares de trabajo.

3.6. Procedimiento de análisis de los datos

En el análisis de los datos de la entrevista semiestructurada y los diarios autobiográficos, las declaraciones formuladas por los informantes se agruparon en dimensiones, categorías y subcategorías, después de la realización de un análisis de contenido semántico de los datos recogidos que consideró las siguientes etapas: la reducción de los datos, su organización en mallas temáticas, el diseño de redes conceptuales y las interpretaciones consiguientes. Puesto que se trabajó con más de 200 páginas de datos, se utilizó para este fin el software de análisis cualitativo Atlasti, que permitió el levantamiento de las categorías y subcategorías del estudio (Martínez, 2001; Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007). Para analizar los datos del cuestionario se realizó un análisis de frecuencia porcentual de las respuestas de los informantes agrupadas en los tres grandes modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del inglés: (1) Gramática-traducción, centrado en la traducción de textos literarios y la memorización de vocabulario, (2) Audiolingual, contextualizado en la repetición correcta de patrones lingüísticos y (3) Comunicativo, centrado en la expresión de significado y la comunicación del mensaje (Albert, 2007; Díaz, Martínez, Roa y Sanhuesa, 2010).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En el Gráfico I más abajo, es posible observar que, de los 15 informantes, un 54% de ellos adhiere a los postulados del modelo Comunicativo, que privilegia los procesos de interacción y negociación del significado en el acto comunicativo. El 33% de los sujetos se inclina por un modelo integrado entre el modelo Audiolingual y el Comunicativo, pero con un énfasis importante en este último. En tanto, el 13% restante prefiere un modelo integrado equilibradamente entre el modelo Audiolingual y el Comunicativo. Cabe señalar que ninguno de los sujetos adhirió a los postulados del modelo Gramática-traducción, que promueve la traducción de textos literarios y la memorización de vocablos.

Gráfico I: Modelos de enseñanza de lenguas predominantes en los informantes.

A continuación se presentan las dimensiones, categorías y subcategorías levantadas mediante la utilización del software Atlasti que permitió la reducción y la triangulación metodológica de los datos. Posteriormente, los datos experimentaron un segundo tipo de triangulación por investigador, lo que permitió garantizar la confiabilidad de los análisis de este estudio cualitativo.

4.1. Primera dimensión: Principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés

La primera dimensión abarca los principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Se establecen tres categorías, dos de ellas se dividen en subcategorías. Sirvieron como técnicas generadoras de estos datos: la entrevista semiestructurada y el diario autobiográfico.

Tabla I: Primera Dimensión: Principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Categorías	subcategorías	técnica de generación de datos
1. Etapa inicio aprendizaje inglés.	- Edad temprana.	- Entrevista semiestructurada.
2. Facilidad de aprendizaje del idioma.	- Igual facilidad que otros idiomas. - Mayor facilidad que otros idiomas. - Factores personales que influyen en el aprendizaje.	- Entrevista semiestructurada.
3. Habilidades y sistemas lingüísticos considerados más importantes en la enseñanza del inglés.	- Vocabulario de la lengua. - Gramática de la lengua. - Habilidad de expresión oral. - Conjunto de habilidades y sistemas lingüísticos.	- Diario autobiográfico. - Entrevista semiestructurada.

Al examinar la primera categoría, todos los sujetos demuestran preferencia por el inicio del aprendizaje de inglés a la edad más temprana posible. Argumentan que es deseable que el aprendizaje de un segundo idioma se haga en forma paralela con la lengua materna, puesto que los niños manifiestan mayor facilidad de aprendizaje y no tienen temor a equivocarse. Al referirse a la realidad chilena se plantean dos aspectos fundamentales: la importancia de que los profesores de estos primeros niveles sean agentes motivadores para lograr despertar el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera y la carencia de profesionales idóneos para enseñarla en los primeros niveles. La Tabla II muestra un fragmento seleccionado para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla II: Etapa de inicio del aprendizaje del idioma inglés.

Sujeto	Fragmento	Fuente
13	“Creo que la enseñanza del idioma inglés, que es un idioma universal, es muy importante; debiera empezar a partir del primer año básico, porque los idiomas se aprenden junto con la lengua materna; entonces es sumamente importante y así sería mucho más fácil y los niños aprenderían mucho más”.	- Entrevista semi-estructurada

En la categoría 2 de la Tabla III, la mayoría de los entrevistados manifiesta que todos los estudiantes poseen, en general, características personales que pueden facilitar el aprendizaje de un idioma, tales como: habilidades cognitivas, habilidades lingüísticas, inteligencia emocional, buen manejo de la lengua materna o un entorno social favorable. La segunda mayoría de informantes estima que el inglés es más fácil de aprender que otros idiomas debido a la simplicidad de las estructuras gramaticales, la alta exposición a este idioma, la gran cantidad de cognados y al pragmatismo del idioma, en comparación con el idioma español. Una minoría significativa de informantes manifiesta que aprender inglés presenta el mismo grado de dificultad que el aprendizaje de cualquier otro idioma, en especial aquellos que tienen las mismas raíces. A continuación se aprecia un fragmento seleccionado para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla III: Fragmentos de los informantes para la categoría 2.

Sujeto	Fragmento	Fuente
12	“yo creo que todos los idiomas tienen la misma complejidad, lo que sí pueden haber algunas variaciones en las habilidades que tienen algunas personas más que otras para ciertas cosas”.	- Entrevista semi-estructurada

El Gráfico II muestra los porcentajes obtenidos para cada una de las subcategorías relacionadas con la facilidad que presenta el idioma para los entrevistados.

Gráfico II: Facilidad de aprendizaje del idioma inglés.

En la tercera categoría, la habilidad lingüística considerada más importante por los informantes es la expresión oral y la menos relevante es la expresión escrita. En cuanto a los sistemas lingüísticos, el mencionado con mayor frecuencia es el vocabulario y el menos aludido es la pronunciación. Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados considera que todas las habilidades y los sistemas lingüísticos son un conjunto inseparable de niveles de la lengua, razón por la cual otorgan igual grado de importancia a todos y cada uno de ellos. En la siguiente tabla se observan algunos fragmentos seleccionados para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla IV: Fragmentos de los informantes para la categoría 3.

Sujeto	Fragmento	Fuente
8	“Yo creo que hay que tener un equilibrio entre todas las habilidades, y además los aspectos que conllevan cada uno de ellos”.	- Entrevista semi-estructurada
14	“Creo que es importante el desarrollo léxico...muchos estudios demuestran que hay ciertos niveles de dominio de léxico que hay que adquirir para trabajar las estrategias de lectura o de comprensión auditiva”.	- Entrevista semi-estructurada

El Gráfico III evidencia porcentualmente las habilidades y sistemas lingüísticos considerados como los más importantes por parte de los informantes para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Gráfico III: Habilidades y sistemas lingüísticos considerados importantes en la enseñanza del inglés.

4.2.Segunda dimensión: El docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés

La segunda dimensión comprende el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Se establecen 17 categorías, la mayoría de ellas se divide en subcategorías, generadas por la entrevista semiestructurada, la entrevista autorreflexiva y el diario autobiográfico (ver Tabla V).

Tabla V: El docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Categorías	Subcategorías	Técnica de generación de datos
1. Etapas claves en la formación del docente de inglés.	- Estudio de pregrado. - Experiencia laboral. - Estudio de postgrado.	- Entrevista autorreflexiva.
2. Fuentes de concepciones sobre la enseñanza del inglés.	- Estudios universitarios. - Experiencia profesional. - Perfeccionamiento. - Literatura disponible.	- Diario autobiográfico.
3. Metáfora que refleja su forma de enseñar.		- Entrevista autorreflexiva.

Continuación Tabla V.

4. Fortalezas como profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con estudiantes. - Preparación de clases. - Manejo de los tiempos. - Características personales. - Manejo del idioma. - Manejo de TIC. - Dominio del tema. 	- Diario autobiográfico.
5. Debilidades como profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con estudiantes. - Características personales. - Uso de TICs. - Trabajo en equipo. - Perfeccionamiento. - Manejo del tiempo. 	- Diario autobiográfico.
6. Características de un buen profesor de inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del idioma. - Proveedor de un ambiente propicio para el aprendizaje. - Difusor de la cultura extranjera. - Planificador de sus clases utilizando variadas metodologías. - Características personales. 	- Entrevista semi-estructurada.
7. Rol del profesor de inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitador. - Proveedor de materiales y recursos didácticos. - Una persona que controla, dirige y monitorea. - Combinación de roles. 	- Entrevista semi-estructurada.
8. Influencia del contexto social de los estudiantes en el aprendizaje del idioma.	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto social de los estudiantes. 	- Entrevista semi-estructurada.
9. Funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a interrogantes de los estudiantes. - Retroalimentación positiva. - Enseñanza de estrategias lingüísticas. - Demostración de actividades. - Monitoreo del trabajo del estudiante. - Manejo de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada. - Diario autobiográfico.

Continuación Tabla V.

10. Estrategias de aprendizaje utilizadas en las clases de inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de variadas estrategias. - Utilización de algunas estrategias. - Ausencia de estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario autobiográfico. - Entrevista semi-estructurada.
11. Características de un profesional de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación disciplinar y pedagógica del profesor de inglés. - Aprendizaje continuo tanto en la disciplina como en el ámbito pedagógico. - Compromiso educativo con los alumnos. - Compromiso con la institución educativa. - Capacidad de reflexión y de producción de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada.
12. Cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile.	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos metodológicos. - Aspectos actitudinales. - Formación inicial docente. - Aspectos administrativos de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada.
13. Tipo de perfeccionamiento sugerido.	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de interés del profesor. - Actualización en aspectos académicos. - Manejo del idioma. - Gestión de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada.
14. Aspectos reconfortantes de ser profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Logro de objetivos. - Interacción personal con los estudiantes. - Lograr cambios en los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada. - Diario autobiográfico - Entrevista autorreflexiva.
15. Aspectos menos reconfortantes de ser profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de logro de los estudiantes. - Aspectos administrativos. - Falta de motivación por parte de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada. - Diario autobiográfico. - Entrevista autorreflexiva.
16. Evaluación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de aprobación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada.
17. Sugerencia de formato de la evaluación docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de un especialista. - Observación directa. - Participación de todos los agentes del ámbito educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructurada.

En la primera categoría se analizan las etapas que los entrevistados consideran claves en su formación como docentes de inglés. Es interesante notar que los estudios de pregrado y el período de práctica profesional son levemente calificados como claves en la formación profesional. A diferencia de estas dos actividades, la experiencia laboral es percibida como muy significativa, tanto por la posibilidad de tener contacto directo con los estudiantes como por los beneficios que aporta el estar en un contexto real de enseñanza y aprendizaje, donde se pueden aplicar distintas teorías y metodologías, permitiendo, a su vez, que los docentes reflexionen sobre aquellas que son apropiadas para ciertas realidades y aquellas que se deben adaptar, si es necesario innovar. En la siguiente tabla se aprecian algunos fragmentos que respaldan las subcategorías antes mencionadas.

Tabla VI: Fragmentos que respaldan las etapas clave en la formación del docente.

Sujeto	Fragmento	Fuente
10	“...mi verdadera entrada al ámbito laboral fue en un instituto de idiomas, ahí me formé, digamos, mis creencias y mi formación profesional, más que lo académico que fue lo que me entregó la universidad”.	- Entrevista autorreflexiva.

El Gráfico IV sintetiza las subcategorías de las etapas claves en la formación del docente de inglés.

Gráfico IV: Etapas claves en la formación del docente de inglés.

Con respecto a los orígenes de las creencias sobre la enseñanza que sostienen los informantes, la mayoría de éstos declara basarse en la literatura y en su propia experiencia laboral. Mientras que un porcentaje importante reconoce que el perfeccionamiento ha influido en su concepto sobre la enseñanza del inglés. Resulta

interesante observar que un grupo muy reducido considera los estudios universitarios como una fuente para sus propias concepciones y creencias como se aprecia en el siguiente fragmento.

Tabla VII: Declaración respecto al origen de las creencias.

Sujeto	Fragmento	Fuente
5	“Mis fuentes son la literatura especializada, el perfeccionamiento, la experiencia laboral”.	- Diario autobiográfico.

El Gráfico V sintetiza los orígenes de las creencias de los informantes respecto de la enseñanza del inglés.

Gráfico V: Creencias de los informantes respecto de la enseñanza del inglés.

En la siguiente categoría se les solicitó a los profesores que pensarán en una metáfora que reflejara sus creencias acerca de sus formas de enseñar. “Existen muchas investigaciones que han utilizado el poder de la metáfora como una forma de entender las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Head & Taylor, 1997: 5). Cada profesor describió un libro, una película, un personaje o una historia y luego explicó la relación de ésta con sus creencias. Si bien las respuestas fueron muy variadas, parece interesante destacar que la mayoría de las comparaciones está centrada en los estudiantes, en escucharlos y considerarlos como individuos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la constancia y la autonomía se mencionan como elementos esenciales en dicho proceso. La siguiente tabla muestra las metáforas señaladas por los profesores y las respectivas razones para su elección.

Tabla VIII: Metáforas de los informantes.

Métafora	Relación
- Película “La sociedad de los poetas muertos”. - Película “Patch Adams”. - Película “Tierra de hombres”.	- Trabajo y búsqueda constante. - Individualizar a los estudiantes, hacer cosas diferentes, llevar alegría al aula. - Trabajo autónomo, en grupos pequeños.

En la categoría “Fortalezas como profesor”, los informantes concuerdan en considerar aspectos tales como: el manejo del idioma inglés, el dominio de las TICs o del tema que enseñan. Asimismo, coinciden en mencionar la buena relación con sus estudiantes y la preparación de sus clases como aspectos positivos de la profesión. Del mismo modo, señalan ciertas características personales que ellos poseen y que contribuyen tanto al ambiente que se genera en la clase como al aprendizaje efectivo. En la Tabla IX se aprecian algunos fragmentos seleccionados para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla IX: Declaraciones respecto a las fortalezas como profesor.

Sujeto	Fragmento	Fuente
13	“Siempre respondo con mucho entusiasmo cuando los alumnos requieren alguna información”.	- Diario Autobiográfico.
5	“Mi fortaleza es que conozco el tema que enseño”.	- Diario Autobiográfico.

Una síntesis de las principales fortalezas de los informantes se muestra en el Gráfico VI:

Gráfico VI: Fortalezas como profesor.

Dentro de la categoría “Debilidades como profesor”, algunas características personales que afectan el desempeño de los informantes son la falta de sistematicidad, la impaciencia, la inseguridad en algunas áreas, entre otras. En un segundo plano se señalan la escasa relación con los estudiantes, el uso apropiado de las TIC’s, el perfeccionamiento continuo, el manejo del tiempo y la falta de trabajo en equipo. A continuación se presentan algunos fragmentos elegidos para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla X: Declaraciones sobre las debilidades del profesor de inglés.

Sujeto	Fragmento	Fuente
4	“Me falta ser constante en las planificaciones de mis clases”.	- Diario Autobiográfico.
12	“Una de mis debilidades es querer lograr resultados en el corto plazo”.	- Diario Autobiográfico.

El Gráfico VII sintetiza las principales debilidades detectadas por los informantes, en su condición de profesor:

Gráfico VII: Debilidades como profesor.

Respecto a la categoría “Características de un buen profesor de inglés”, la mayoría de los sujetos entrevistados optó por aquellos rasgos que les permiten conformar un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje. Se mencionaron aspectos tales como: mantener una buena relación con los alumnos o preocuparse de los distintos ritmos de aprendizaje. La segunda mayoría de respuestas se divide entre la importancia de sentirse seguro del dominio del idioma que se está enseñando y algunas características personales entre las que se pueden mencionar: la utilización del humor, ser paciente y motivador. En un porcentaje inferior se menciona el ser capaz de planificar clases, según nuevas metodologías y ser un difusor de la cultura

extranjera. A continuación se aprecian algunos fragmentos seleccionados para respaldar las ideas antes mencionadas.

Tabla XI: Declaraciones respecto a las características de un buen profesor.

Sujeto	Fragmento	Fuente
12	“Un profesor tiene que ser una persona espontánea, dinámica, entretenida, en idiomas sobre todo; no puede cumplir el rol de ‘lecturer’; debe ser una persona que genera comunicación, interacción; le da un ambiente lúdico al aprendizaje; hace conexiones culturales, también”.	- Entrevista semi-estructurada.
7	“Yo creo que primero debe ser conocedor bien del idioma inglés, tanto en la pronunciación, en el vocabulario como en la gramática. Que esté bien posesionado de lo que está enseñando”.	- Entrevista semi-estructurada.

El Gráfico VIII evidencia las características fundamentales de un profesor de inglés.

Gráfico VIII: Características de un buen profesor de inglés.

Para indagar acerca del rol que frecuentemente el profesor adopta en el aula, se les solicitó a los informantes que se identificaran con uno o más roles, de un listado propuesto por Brown (2001). La mayor parte se identificó con el rol del profesor como fuente de recursos, rol en que él adopta un segundo plano para permitir que sus alumnos trabajen su desarrollo lingüístico, estando siempre disponible para entregar sugerencias cuando el estudiante las busca. La segunda mayoría de respuestas se inclinó por el rol de facilitador, en donde el docente facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los ayuda a superar dificultades y a encontrar sus propios caminos hacia la comunicación. La tercera mayoría de respuestas

manifestó que, dependiendo de la actividad o del tipo de estudiante, los roles del docente cambian o se traslapan. Un grupo más reducido opina que su rol es el de planificar las clases para luego permitir a los alumnos ser creativos, dentro de esos parámetros. Finalmente, una pequeña minoría de respuestas alude al rol de un profesor controlador en el aula, que no da muchas posibilidades a los estudiantes para respuestas divergentes. A continuación se pueden apreciar en la Tabla XII un fragmento seleccionado para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla XII: Declaraciones sobre el rol del profesor.

Sujeto	Fragmento	Fuente
2	“Tiene que ver con lo que hacemos en la planificación...nosotros iniciamos, dirigiendo...después trabajamos en conjunto con los alumnos para canalizar lo que queremos hacer y después trabajan solos porque el profesor toma el rol de facilitador”.	- Entrevista semi-estructurada.

Los roles del profesor se ilustran en el Gráfico IX:

Gráfico IX: Roles del profesor de inglés en el aula.

Cuando se les consultó a los informantes si el contexto social de sus estudiantes influía en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, la respuesta generalizada fue que contribuía en gran medida por distintas razones. Primero, porque el contexto social influye en el acervo cultural de los estudiantes y es considerado como un aspecto importante durante las clases de idioma. Por otra parte, el contexto social determina, en cierta medida, las creencias, las actitudes y las aspiraciones que los estudiantes demuestran y/o declaran. En la Tabla XIII se ilustran las subcategorías antes mencionadas.

Tabla XIII: Declaraciones respecto al acervo cultural.

Sujeto	Fragmento	Fuente
15	“...es evidente que sí. El acervo cultural que trae cada estudiante...determina los niveles de logro”.	- Entrevista semi-estructurada.

Para abordar la siguiente categoría se trabajó con dos fuentes: la entrevista semi-estructurada y el diario autobiográfico. Durante la entrevista se les entregó a los profesores una serie de funciones que el docente realiza en el aula. Cada profesor señaló aquella/s que utilizaba con mayor frecuencia. Por otro lado, se revisó el diario autobiográfico para constatar las funciones mayormente realizadas. A través de la entrevista, surgen las subcategorías de mayor preferencia: la retroalimentación positiva y el monitoreo del trabajo de los estudiantes. A éstas les siguen la respuesta a las interrogantes de los estudiantes y la demostración de actividades. Las menos mencionadas fueron la enseñanza de estrategias y el manejo de curso. Con referencia a las estrategias, los profesores manifiestan no tener mayor conocimiento de éstas, por lo que no las utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto al manejo de curso, los profesores plantean que a nivel universitario no se presentan problemas que requieran de esta función. En el siguiente cuadro se aprecian algunos fragmentos seleccionados para respaldar las subcategorías mencionadas previamente.

Tabla XIV: Funciones del docente en el aula.

Sujeto	Fragmento	Fuente
5	“Se realizó la presentación de la primera clasificación (estrategias directas) y los estudiantes trabajaron en busca de ejemplos en su autoevaluación. Con respecto al uso de estas estrategias se realizó un debate sobre la utilidad de enseñar inglés a través de estrategias”.	- Diario autobiográfico.
4	“Como profesor atendí a consultas y monitoreé el trabajo grupal”.	- Diario autobiográfico.

El Gráfico X muestra las funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés en el aula.

Gráfico X: Funciones áulicas realizadas con mayor frecuencia por el profesor de inglés.

Al momento de ser consultados respecto a la categoría “Estrategias de aprendizaje utilizadas en las clases de inglés”, la mayoría de los profesores manifestó no utilizarlas por desconocimiento del concepto o por no distinguir las estrategias adecuadas para trabajar las distintas habilidades lingüísticas. La menor parte de los profesores manifestó trabajar con estrategias, no sólo lingüísticas, sino también de aprendizaje. Este grupo declara que, para enseñar un idioma, es imprescindible no sólo conocer las estrategias de aprendizaje y usarlas durante las clases, sino enseñarlas explícitamente a los estudiantes para que puedan aplicarlas en otros contextos comunicativos. A continuación se aprecian algunos fragmentos seleccionados en la Tabla XV.

Tabla XV: Declaraciones respecto de las estrategias.

Sujeto	Fragmento	Fuente
12	“Sí, leyendo aquí esto de la enseñanza de estrategias lingüísticas, yo creo que ahí estoy débil. Creo que hasta ahora no me he dedicado a tomar ese punto en cómo hacerlo, cómo empezar”.	- Entrevista semi-estructurada
15	“Estrategias de aprendizaje. Yo creo que la habilidad de búsqueda es una gran estrategia de aprendizaje”.	- Entrevista semi-estructurada

El Gráfico XI resume las respuestas entregadas por los informantes.

Gráfico XI: Estrategias de aprendizaje utilizadas en las clases de inglés.

En la categoría “Características de un profesional de la educación”, se mencionaron cuatro subcategorías con una frecuencia similar. La primera es la formación disciplinar y pedagógica del profesor, en donde uno de los rasgos mayormente mencionados es el poseer un buen manejo del idioma inglés. Otra característica es el aprendizaje continuo tanto en la disciplina como en el ámbito pedagógico. Aquí el perfeccionamiento, la autonomía y la actualización en distintas áreas adquieren un rol fundamental para los informantes. Un tercer grupo considera muy relevante mantener un compromiso educativo con los estudiantes. Un número similar de profesores reconoce la importancia de que un profesor practique la reflexión de su práctica pedagógica; sin embargo, ellos manifiestan no hacerlo con la frecuencia apropiada. Respecto a la construcción de nuevo conocimiento, en general se planteó la necesidad de que exista una mayor cantidad de investigaciones en el área de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Finalmente, la característica menos considerada por los informantes es el compromiso con la institución educativa, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla XVI: Declaraciones sobre las características de un profesional de la educación.

Sujeto	Fragmento	Fuente
8	“Creo que tengo una buena formación disciplinaria pedagógica, cuento con ese requisito. Estoy continuamente preocupada de mejorar, de estudiar y aplicar cosas nuevas”.	- Entrevista semi-estructurada.

El Gráfico XII sintetiza las respuestas de los informantes.

Gráfico XII: Características de un profesional de la educación.

Al ser consultados los informantes respecto a si consideraban necesario realizar cambios en la docencia del inglés en Chile, emerge la categoría “Cambios sugeridos para docentes de inglés en Chile”, donde los docentes mencionaron, en primer lugar, aspectos relacionados con cambios actitudinales de su parte, tales como: desarrollo de la autocrítica, trabajo en equipo o mayor autonomía. El segundo lugar lo comparten los aspectos metodológicos y administrativos, tales como la disminución de la carga académica, el número de estudiantes por sala y el perfeccionamiento al interior de la universidad. Cabe destacar la baja frecuencia que presenta la subcategoría “Sugerencia de cambios a la formación inicial docente”.

Tabla XVII: Declaraciones respecto a los cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile.

Sujeto	Fragmento	Fuente
7	“Aprendizaje continuo tanto en la disciplina como en el ámbito pedagógico. Yo creo que recién ahora los profesores hemos sentido eso de la necesidad de seguir aprendiendo”.	- Entrevista semi-estructurada.

El Gráfico XIII sintetiza esta categoría:

Gráfico XIII: Cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile.

Con respecto al tipo de perfeccionamiento sugerido para los docentes de inglés en Chile; se manifiesta la necesidad de actualización en nuevas metodologías de enseñanza de idiomas, en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación, en estilos y estrategias de aprendizaje, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en la evaluación de proceso. En segundo lugar, los informantes mencionan el mejoramiento del manejo del idioma y de la gestión de aula. Por último, en la subcategoría de áreas de interés, se mencionan los aportes de las neurociencias y la realización de pasantías al extranjero. Los siguientes fragmentos ilustran estas ideas.

Tabla XVIII: Declaraciones sobre el perfeccionamiento docente.

Sujeto	Fragmento	Fuente
4	“Creo que necesitamos un bagaje de lo que son los estilos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje, en el sentido de que entendamos que no todos los alumnos van a aprender de la misma manera”.	- Entrevista semi-estructurada.
14	“Una de las cosas que se necesita es gestión de aula...y ahí yo creo que estamos fracasando en las universidades...se utiliza un enfoque muy teórico para trabajarlo”.	- Entrevista semi-estructurada.

El Gráfico XIV detalla lo explicado anteriormente:

Gráfico XIV: Tipo de perfeccionamiento sugerido.

Dentro de los aspectos más reconfortantes de ser profesor, la mayor parte de los informantes apuntó a la satisfacción que les producía comprobar que sus estudiantes aprendían y lograban los objetivos propuestos. Un segundo aspecto reconfortante es la posibilidad de contactarse con los estudiantes en un plano más personal y de establecer relaciones con ellos. Parece interesante notar la importancia otorgada a lograr cambios en los estudiantes, no siempre asociados al aprendizaje del idioma. A continuación, los fragmentos ilustran este punto.

Tabla XIX: Declaraciones de lo más reconfortante de ser profesor.

Sujeto	Fragmento	Fuente
8	“Yo creo que lo más reconfortante es ver cómo tus alumnos cambian su vida, verlos transformarse en otras personas felices, en profesionales exitosos con buenos trabajos”.	- Entrevista semi-estructurada.

Los aspectos más reconfortantes de ser profesor se detallan en el Gráfico XV.

Gráfico XV: Aspectos reconfortantes de ser profesor.

Al indagar respecto a los aspectos menos reconfortantes de ser profesor, se puede observar que, en primer lugar, se encuentra la falta de motivación de los estudiantes por aprender. Esto se ve reflejado en un excesivo interés por solamente aprobar las asignaturas. Los estudiantes en general no realizan trabajos, muestran falta de rigurosidad y escasa participación durante las clases. Por otro lado, los profesores manifiestan sentirse frustrados cuando sus estudiantes no logran los objetivos propuestos. Finalmente, se mencionan algunos aspectos administrativos que son poco reconfortantes, tales como: el bajo sueldo, la excesiva carga horaria y el trabajo administrativo, como se evidencia en el siguiente fragmento.

Tabla XX: Declaraciones de los aspectos menos reconfortantes de ser profesor.

Sujeto	Fragmento	Fuente
8	“...sentir que lo que uno hace no tiene ni un efecto o no tiene ni un impacto en la vida de los alumnos es algo muy poco reconfortante”.	- Entrevista semi-estructurada.

A continuación se grafican estos puntos:

Gráfico XVI: Aspectos menos reconfortantes de ser profesor.

Al momento de consultar a los profesores su opinión respecto a la evaluación docente, la totalidad respondió estar muy de acuerdo con que es relevante y muy necesaria; no obstante, surgieron variadas sugerencias para su ejecución. Los profesores proponen que se realice observación directa en el aula, preferentemente sin aviso previo. El segundo grupo destaca la importancia de que la observación sea realizada por un especialista, con perfeccionamiento en el área y con la posibilidad de dar retroalimentación. Por último, se señala que sería interesante que participaran distintos agentes del ámbito educativo en la evaluación docente, tales como: los estudiantes, los especialistas o los pares, como se indica en el fragmento a continuación.

Tabla XXI: Declaraciones sobre la evaluación docente.

Sujeto	Fragmento	Fuente
9	“...la evaluación debería ser multidisciplinaria. Que te evalúen tus pares; que te evalúen tus superiores, que te evalúen tus estudiantes, que se autoevalúen”.	- Entrevista semi-estructurada.

El Gráfico XVII sintetiza las ideas previamente desarrolladas:

Gráfico XVII: Sugerencias para la evaluación docente.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El estudio de las creencias lingüístico-pedagógicas de los académicos revela un tipo de conocimiento práctico-pedagógico que se encuentra muy poco documentado en la literatura existente, que, en general, tiende a describir la teoría de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, desde una perspectiva prescriptiva, alejada de los contextos áulicos donde las prácticas pedagógicas se llevan a cabo. El conocimiento que entrega la teoría existente es filtrado y mediado por redes complejas de procesamiento, alojadas principalmente en la memoria a largo plazo y más específicamente en las memorias semánticas y episódicas de los docentes. Estos constructos mentales llamados creencias 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 otras palabras, las creencias lingüístico-pedagógicas de los informantes, respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos universitarios, influyen en las decisiones que éstos toman en el aula y direccionan su accionar. De ahí la importancia de estudiar el fenómeno de las creencias como una forma de averiguar los factores y condiciones que facilitan u obstaculizan el cambio y la innovación.

La dimensión cognitiva y en particular las creencias de los docentes se desarro-

llan a través de sus experiencias como estudiante y profesor y evolucionan a la luz de los conflictos e inconsistencias que la labor docente implica. Esta dimensión también crece en profundidad a medida que el docente interpreta y reflexiona sobre los eventos del aula en su práctica pedagógica cotidiana.

Este estudio también reveló la importancia de que los académicos tomen conciencia de sus creencias sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés y cómo estas pueden influir en sus prácticas en el aula, las que, a su vez, son una fuente importante de generación de nuevas creencias sobre los procesos de toma de decisiones que el docente realiza antes, durante y después de sus clases (Burns & Richards, 2009).

Este trabajo se desarrolló bajo la premisa que no es posible conocer completamente el proceso de enseñanza y a los docentes, si no se comprenden los pensamientos, los conocimientos y las creencias que influyen en lo que el profesor hace. La dimensión cognitiva de los docentes presenta obviamente una variabilidad interpretativa que da cuenta de las diferencias individuales que existen entre los docentes al momento de conceptualizar las distintas variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Los instrumentos utilizados en esta investigación son propios de la investigación cualitativa, paradigma que se ha utilizado con mayor frecuencia en este tipo de estudios, puesto que la complejidad de la vida mental de los docentes debe ser abordada con instrumentos que den cuenta de la riqueza y profundidad de dicha vida. Erkmen (2010) descubrió que muchos de estos instrumentos pueden convertirse además en procedimientos que estimulen los procesos de reflexión en los académicos y en los programas de formación inicial docente.

Este estudio abre además una ventana para explorar en investigaciones futuras el grado de alineación entre las creencias de los sujetos y su desempeño en el aula. Diversos investigadores (Andrews, 2003; Borg, 2003; Freeman, 2002) sostienen que las inconsistencias entre creencias y actuación no representan necesariamente una limitante en la calidad de los procesos de enseñanza de los docentes, sino que advierten de la existencia de creencias más complejas y superiores, arraigadas en las mentes de los sujetos, que estarían impactando su desempeño docente.

REFERENCIAS

- Albert, M. 2007. *La investigación educativa*. Madrid: Claves teóricas.
- Andrés, G. y Echeverri, P. 2001. *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. 2003. "Just like instant noodles": L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy", en *Teachers and Thinking: Theory and Practice* 9, pp. 351-370.

- Barry, B. & Ammon, P. 1996. "A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron", en *Teacher Education Quarterly* 5, pp. 5-25.
- Borg, S. 2003. "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do", en *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists* 36, pp. 81-109.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Burns, A. & Richards, J. 2009. *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canales, M. 2006. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Corbetta, P. 2007 *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. London: Sage Publications.
- Dean-Brown, J. & Rodgers, T. 2002. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. 2010. "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico", en *Revista Polis* 9 (25), pp. 44-57.
- Erkmen, B. 2010. Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning. Unpublished doctoral thesis. University of Nottingham.
- Freeman, D. 2002. "The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching", en *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists* 35, pp.1-13.
- González, S.; Río, E. y Rosales, S. 2001. *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Goodson, I., & Numan, U. 2002. "Teacher's life worlds, agency and policy contexts", en *Teachers and Thinking: Theory and Practice* 8, pp. 269-277.
- Hashweh, M. 2005. "Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge", en *Teachers and Thinking: Theory and Practice* 11, pp. 273-292.
- Head, K. & Taylor, P. 1997 *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Herzog, T. 1996. *Research methods in the social sciences*. New York: Harper Collins.
- Johnson, K. 2008. *Aprender y enseñar Lenguas extranjeras. Una introducción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kane, R.; Sanretto, S. & Heath, C. 2002 "Telling Half the Story: A Critical review

- of research on the teaching beliefs and practices of university academics”, en *Review of Educational Research* 72 (2), pp. 177-228.
- Kember, D. 2001. “Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education”, en *Studies in Higher Education* 26, pp. 205-221.
- Kennedy, M. 2002. “Knowledge and teaching”, en *Teachers and Thinking: Theory and Practice* 8, pp. 355-370.
- Levin, B. & He, Y. 2008. “Investigating the content and sources of pre-service teachers’ personal practical theories (PPTs)”, en *Journal of Teacher Education* 59 (1), pp. 55-68.
- Lihua, Y. 2010. “A study of ethnic mongolian university EFL teachers’ beliefs and decision making”, en *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33 (2), pp. 34-46.
- Maclellan, E. & Soden, R. 2003. “Expertise, expert teaching and experienced teachers’ knowledge of learning theory”, en *Scottish Educational Review* 35, pp. 110-120.
- Mangubhai, F.; Marland, P.; Dashwood, A. & Son, J. 2004. “Teaching a foreign language: one teacher’s practical theory”, en *Journal of Teaching and Teacher Education* 20 (3), pp. 291-311, 2004.
- Martínez, M. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Merriam, Sh. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pajares, M. F. 1992. “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, en *Review of Educational Research* 62 (2), pp. 307-332.
- Palmer, A. & Christison, M. 2007. *Seeking the heart of teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Perafán, G. 2005. *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Roberts, B. 2002. *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Sandín, M. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanjurjo, L. 2002. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Senior, R. 2006. *The experience of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sevillano, M. Pascual; M. & Bartolomé, D. 2007. *Investigar para innovar la enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Shaughnessy, J.; Zechmeister, E. & Zechmeister, J. 2007. *Métodos de investigación en psicología*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Stephens, D.; Boldt, G.; Clark, C.; Gaffney, J.; Shelton, J.; Story, J. & Weinzierl, J. 2000. “Learning (about learning) from four teachers”, en *Research in the Teaching of English* 34, pp. 532-541.

- Tillema, H. 1998. "Stability and change in student teachers' beliefs about teaching", en *Teachers and thinking: theory and Practice* 4, pp. 217-228.
- Wittrock, M. 1997. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.