

UNA MIRADA AL SISTEMA DE CREENCIAS DEL DOCENTE DE INGLÉS UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA¹

Dr. Claudio H. Díaz Larenas
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile
cdiaz@ucsc.cl

Dra. María Inés Solar Rodríguez
Universidad de Concepción
Chile
marsolar@udec.cl

Resumen

Este estudio aborda el sistema de creencias del docente como una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en su actuación pedagógica y en el proceso de cambio en educación. El proceso de exploración de las creencias de los docentes universitarios es útil para el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, y, además, sirve como base para la autoevaluación docente, componente importante del desarrollo profesional en la Educación Superior. Mediante un estudio de caso, se han indagado las creencias de docentes universitarios respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos universitarios.

Palabras clave

Creencias, práctica pedagógica, docentes y cognición.

AN OVERVIEW OF UNIVERSITY TEACHERS' BELIEF SYSTEM: A CASE STUDY IN A CHILEAN UNIVERSITY

Abstract

This paper examines the system of university teachers' beliefs as a conceptual, personal, subjective and dynamic base that has a significant impact on both teachers' performance and behaviour in the classroom, and on the process of change and innovation in Education. Teachers' beliefs exploration is certainly useful to enrich the teaching-learning process and it is the stepping stone for teachers' self assessment, an important component of professional development in Higher Education. Through a case study methodology, this paper examines university teachers' beliefs of the teaching-learning process at university levels.

Key words

Beliefs, pedagogical practices, teachers and cognition.

I. Introducción

Una mayor comprensión del sistema de creencias o base conceptual del docente contribuiría, sin duda, significativamente a mejorar la efectividad educativa. Los sistemas de creencias del docente son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y re-estructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus creencias con sus experiencias. Existe la idea generalizada de que las creencias de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida cotidiana (Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R., 2000). Este énfasis en los sistemas de creencias ha sido explotado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este artículo examina el sistema de creencias de los docentes de inglés universitarios respecto a su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en un contexto universitario. Esta investigación es producto de un estudio de caso realizado en una universidad Chilena, con el apoyo de diversas técnicas investigativas predominante cualitativas que permitieron entrar al entramado intelectual y afectivo del docente.

II. Marco teórico

2.1 La cognición docente

Borg (2003: 81-109), Levin (2001: 29-47) y Good & Numan (2002: 268) usan el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas no observables de la enseñanza, es decir, lo que los docentes conocen, creen, y piensan. Los docentes son agentes activos en la toma de decisiones. Los docentes toman decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimiento, pensamiento y creencias. Estas redes tienen las siguientes características: se orientan a la práctica, son personalizadas y son sensibles al contexto.

La investigación en el campo de la cognición docente plantea cuatro grandes preguntas:

¿Sobre qué aspectos los docentes conforman su dimensión cognitiva?

¿Cómo se desarrolla la dimensión cognitiva?

¿Cómo interactúa la cognición con el proceso de aprendizaje del docente?
 ¿Cómo interactúa la cognición con las prácticas de aula?



Figura 1: Las cogniciones docentes, la Educación Básica y Media, la Educación Superior y las Prácticas de Aula (Borg, 2003: 81-109 y Roa, 2006: 77)

En la figura 1, se responden las cuatro preguntas anteriores, es decir, el docente tiene cogniciones sobre todos los aspectos de su trabajo. En la misma figura, además, se caracterizan todas las categorías usadas para describir los diversos constructos psicológicos, que, en su conjunto, constituyen la dimensión cognitiva del docente. Existe una gran evidencia que muestra que las experiencias de los docentes como estudiantes dan cuenta de la dimensión cognitiva de la enseñanza

y el aprendizaje. Estos procesos ejercen, constantemente, una influencia sobre los docentes a través de sus carreras profesionales. Existe, además, evidencia que sugiere que aunque la formación profesional estructura las cogniciones de los estudiantes de Pedagogía, aquellos programas de formación docente que ignoran las creencias previas de los estudiantes son menos efectivos al momento de influir en ellas.

La investigación también, sugiere que las cogniciones de los docentes y sus actuaciones pedagógicas se entrelazan mutuamente y ambas aportan información relevante sobre las creencias de los docentes en conjunto con los factores contextuales, los que tienen un rol importante al momento de determinar la congruencia entre las cogniciones del docente y sus actuaciones (Borg, 2003: 81-109, Biddle, et al., 2000: 66 y Freeman, 2002: 1-13).

La cognición docente tiene un impacto considerable en la vida profesional de los docentes. Los docentes 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 & Echeverri, 2001: 222, Borg, 2003: 81-109 y Freeman, 2002: 1-13).

La investigación en Educación ha mostrado que al inicio de un programa de formación de docentes, los estudiantes pueden tener creencias inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo individual de los docentes es central para comprender la cognición docente (Andrews, 2003: 351-370, Freeman, 2002: 1-13, Hashweh, 2005: 273-292 y Maclellan & Soden, 2003: 110-120). Cada estudiante de pedagogía conceptualiza y recepciona sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La distinción entre cambio de actuación y cambio cognitivo es clave para entender que el primero no implica cambio en la cognición y este último no garantiza cambios en la actuación. Muchos estudios han demostrado que existe una relación simbiótica entre la cognición docente y las actuaciones pedagógicas. Las actuaciones pedagógicas se articulan por una amplia variedad de factores que interactúan y conflictúan entre sí.

El estudio de la vida de los docentes puede entregar un abanico de perspectivas sobre los procesos de reforma, reestructuración y reconceptualización pedagógica (Freeman, 2002: 1-13, Goodson & Numan, 2002: 269-277 y Maclellan & Soden, 2003: 110-120). Si las creencias de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio o reformas. Si los docentes no son considerados en las nuevas iniciativas, su centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede constituir un obstáculo para la esencia de las reformas educativas.

2.2 La cognición y el contexto

Las prácticas pedagógicas de los docentes están también determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de la institución y del aula (Andrews, 2003: 351-370, Bailey, et al., 2001: 54, Johnstone, 1999: pp. 139, Maclellan & Soden, 2003: 110-120 y Richards, 2001: 90-111). Estos factores incluyen a los apoderados, los requerimientos de las autoridades, la institución, la sociedad, los principios curriculares, la distribución de las salas y de la institución, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, estudiantes no motivados, un currículo rígido, los docentes más antiguos y la disponibilidad de recursos didácticos. Estos factores pueden influir en la habilidad del docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus creencias. Éstas también se conocen como exigencias organizacionales. En esta línea, las condiciones laborales difíciles también pueden influir en lo que hace el docente y entrar en conflicto con su cognición. Por ejemplo, existe evidencia que muestra como el entusiasmo inicial de un docente puede verse afectado por las exigencias organizacionales que escapan a su control. Estos factores pueden desincentivar la experimentación y la innovación, y promueven la estrategia 'segura' y confiable de apegarse a los enfoques y materiales prescritos. Con esto, los docentes se alinean con las características del contexto de enseñanza.

2.3 La cognición y la experiencia

La cognición no solo estructura lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que los docentes acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia. 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 bajo determinadas circunstancias.

Se ha observado, además, que los docentes con mayor experiencia muestran una mayor preocupación en relación con los temas lingüísticos, mientras que los docentes con menor experiencia se focalizan mayoritariamente en el manejo del aula. Esto sugiere que con la experiencia, los docentes aprenden a automatizar las rutinas relacionadas con el manejo en el aula; por lo tanto, pueden focalizarse en el contenido que deben enseñar. Los docentes con mayor experiencia hacen un mayor uso de la improvisación. Esto significa que a medida que el docente adquiere mayor experiencia, se apega en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase (Andrés & Echeverri, 2001: 65, Maclellan & Soden, 2003: 110-120 y Vásquez & Timmerman, 2000: 63-73). Es interesante mencionar que los docentes noveles muestran menos habilidad en las siguientes áreas:

- El conocimiento del contenido desde la perspectiva del estudiante.
- El conocimiento profundo del contenido.
- El conocimiento de cómo presentar el contenido de manera apropiada.
- El conocimiento de cómo integrar el aprendizaje de la lengua con objetivos curriculares más amplios.

2.4 Las creencias de los docentes

En la literatura educacional, existe una variedad terminológica para referirse a las creencias de los docentes. Se habla de teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento, cognición docente, etc. Para efectos de esta investigación, se definirá el concepto de creencias como aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Una de las dificultades al examinar las creencias de los docentes, es que ellas no son directamente observables (Johnstone, 2000: 159, Kansanen, et al., 2000: 9-23, Muchmore, 2004: 45-61, Stephens, et al., 2000: 532-565 y Zeichner, 1996: 1-7).

A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación en el aula. Es inevitable que los sistemas de creencias, como todos los procesos cognitivos, deban ser inferidos, a partir del comportamiento. Los docentes no dimensionan el poder y la tenacidad de sus creencias, de tal forma que no reconocen suficientemente, la influencia de dichas creencias en sus propios aprendizajes (Gebhard & Oprandy, 1999: 3-32; Graves, 2000: 25-36 y, Head & Taylor, 1997: 19-39 y Muchmore, 2004: 45-61). El estudio de las creencias permite la explicitación de los marcos de referencia mediante los cuales los docentes perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan su actuación pedagógica.

Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (González, et al., 2001: 39, Kane, et al., 2002, Stephens, et al., 2000: 532-565 y Tillema, 1998: 217-228).

Los docentes utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones,

realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo y son producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Desde una perspectiva constructivista, los docentes son vistos como individuos capaces de producir significado y conocimiento, y este conocimiento y significado influyen en sus actuaciones pedagógicas (Andrews, 2003: 351-370; Crookes, 2003: 45-64; Johnson & Golombek, 2002: 86 y Lonning & Sovik, 1987: 55).

Las múltiples contingencias educativas experimentadas por los docentes generan creencias que son distintas a los saberes recibidos en su formación inicial. Estas creencias o 'conocimiento práctico' en palabras de Johnstone (2003: 165-189), Johnstone (2002: 157-181) y Johnstone (2000: 141-162) reelabora las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal altamente dinámico y adaptativo a las distintas situaciones de aula. Básicamente, 'el conocimiento práctico' hace referencia a cómo el docente 'transforma' el contenido disciplinar de una materia de forma que sea enseñable y comprensible por los estudiantes (Camps, 2001: 195-205, Goodson & Numan, 2002: 269-277, Hashweh, 2005: 273-292, Johnstone, 2003: 165-189, Kember, 2001: 212 y Sanjurjo, 2002: 23-29). El conocimiento que posee el docente, además de práctico, es personal. Las acciones que éste lleva a cabo están condicionadas por su biografía, su formación y por un conocimiento situacional que, en cierta medida, no posee ningún otro docente.

Los docentes dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes creencias cuando cambia el contexto. Es, entonces, la variedad de escenarios socio-culturales en los que participan los docentes a través de intercambios comunicativos discursivos, lo que explica la variabilidad cognitiva. La apelación al contexto, también, permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en docentes que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las creencias se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social, los docentes con experiencias similares elaboran creencias, hasta cierto punto, compartidas y convencionales.

Barry & Ammon (1996: 5-25), Goodson & Numan, (2002: 269-277), Kennedy (2002: 366), Levin (2001: 32), Muchmore (2004: 45-61) Pajares (1992: 307-332), Richards & Lockhart (1998: 34-45) y Tillema (1998: 217-228) identifican, aunque no compartidas por todos los autores, las siguientes características de las creencias:

- Se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.

- Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.
- El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativo y episódica de las creencias hacen que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.
- Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto 'filtro' de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.
- Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.
- Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
- Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.
- El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
- Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.
- Las creencias influyen en la percepción, pero son un camino no confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

Las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual, a pesar de que otros autores consideren que el cambio de una creencia es relativamente raro. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas.

el entramado intelectual del profesor se denomina teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están determinadas por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin

cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate (Camps, 2001: 195-205).

Para Crookes (2003: 45-64), Hamel (2003: 56), Harmer (1998: 75) Moll (1993: 38), Tillema, (1998: 217-228) y Williams & Burden (1999: 55-72) las creencias de los docentes influyen más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias sobre la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad. Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores.

Las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas (González, et al., 2001: 28-29 y Scovel, 2001: 91-117). Aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado. En este sentido, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan.

Richards (1999: 55), Roberts (2002: 322) y Tsui, (2003: 248) señalan que estudiar las creencias de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. Esto se sustenta en dos procesos socio-cognitivos. Uno de ellos está relacionado con cómo los docentes aprenden a enseñar. El otro proceso implica el tema epistemológico de cómo los docentes saben lo que deben saber para hacer lo que hacen. El primer punto examina lo que se conoce como el aprendizaje del docente, mientras que el segundo se relaciona con el conocimiento docente. Estos dos procesos están interrelacionados y se comunican entre ellos. De hecho uno podría discutir que es muy difícil conceptualizar cómo aprenden los docentes sin alguna noción de lo que están aprendiendo.

Camps (2001: 195-205), Graves (2000: 28-36) y Woods (1996: 213-244) proponen el concepto de sistema denominado BAK, formado por creencias (beliefs), presuposiciones (assumptions) y conocimientos (knowledge). Se genera así un sistema de tres elementos que Camps (2001) llama creencias, representaciones y saberes (CRS). Se entiende como creencias los aspectos cognitivos no

necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuum y se solapan fácilmente.

La comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas. El estudio de las creencias es uno de los constructos psicológicos más importantes para la formación de docentes (Freeman, 2002: 1-13, Levy & Ammon, 1996: 5-25, Pajares, 1992: 307-332 y Tillema, 1998: 217-228). Como un constructo global, las creencias no se prestan fácilmente para la investigación empírica. Muchos investigadores consideran las creencias como un misterio que nunca podrá ser claramente definido ni tampoco de utilidad para la investigación. Sin embargo, cuando las creencias se operacionalizan específicamente y se utiliza un diseño de investigación apropiado, los estudios de las creencias pueden ser muy relevantes.

III. Pregunta de investigación

¿Qué creencias tienen los docentes de inglés universitarios de este estudio acerca de la enseñanza y el aprendizaje del idioma?

IV. Objetivo de la investigación

- Comprender las creencias y actuaciones de los docentes de inglés de este estudio en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos universitarios.

V. Supuestos de esta investigación

Los siguientes son los supuestos que sustentan esta investigación:

5.1 El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado: el docente es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. La vida mental de los docentes es el punto de partida para analizar su aprendizaje.

5.2 La reflexión docente lleva a la toma de decisiones: se acepta que las creencias del docente guían y orientan su actuación. Los docentes no están frecuentemente conscientes de su estilo de enseñanza o cómo manejan las decisiones emergentes en el aula. La reflexión crítica implica examinar las

experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación pedagógica.

5.3 El estudio de las creencias de los docentes está íntimamente ligado a la preocupación por la formación docente y por la necesidad de buscar marcos teóricos alternativos a los tradicionales: la introducción de métodos investigativos comprensivos, participativos y colaborativos reorienta y amplía la finalidad de las investigaciones a un doble nivel: la comprensión misma de la realidad y los posibles efectos transformadores del propio proceso. El rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a su vez, tengan sentido en su trabajo.

VI. Diseño de investigación

6.1. Un estudio de caso

Para investigar las creencias de los docentes de inglés universitarios, este estudio se adscribe al paradigma interpretativo. Éste **es un estudio de caso analítico-interpretativo**, puesto que indaga en las creencias y actuaciones de docentes de inglés universitarios en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la compleja realidad natural dónde las variables didácticas ocurren.

6.2. Unidad de estudio

En este estudio, se consideraron 8 informantes de dos universidades chilenas diferentes; sin embargo, este artículo dará cuenta de un caso en particular, a saber, el caso de *Luisa*, puesto que el interés está puesto en la riqueza y complejidad de los datos como fuente de creación de significado, a partir de las declaraciones de una docente.

VII. Técnicas de generación de información

Esta investigación tuvo seis etapas una vez que los instrumentos fueron validados:

- 7.1. La autorización de ambas universidades para participar en la investigación.
- 7.2. La aplicación de *una entrevista en profundidad* al inicio del año 2005.
- 7.3. La escritura de un *diario autobiográfico* por un período de un año.
- 7.4. La aplicación de un *cuestionario tipo Likert*.
- 7.5. La *observación no-participante en 10 sesiones de clases* en cada universidad.
- 7.6. La aplicación de *una narración autobiográfica*.

VIII. Análisis e Interpretaciones

Las creencias de Luisa respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés están fuertemente arraigadas en su memoria semántica y se construyen en torno a experiencias académicas y personales que se han almacenado como historias que tienen un fuerte valor personal y guían su actuación docente tanto en el aula como fuera de ella. Sin embargo, esta actuación del docente guiada por sus creencias está, como se dijo anteriormente, sometida a constantes 'tensiones', es decir, las docentes, en mayor o menor grado, se ven sometidas a la complejidad de la interacción de todas las variables didácticas.

Luisa, por ejemplo, es capaz de explicitar las fuentes de orígenes de sus creencias. Las experiencias personales como el nacimiento de su hija y un viaje al extranjero constituyen, también, fuentes de orígenes de creencias. Para Luisa, el nacimiento de su hija significó establecer el trabajo como segunda prioridad y su viaje al extranjero significó la utilización de su competencia lingüística en inglés en contextos comunicativos reales.

Por supuesto, sus experiencias académicas son, probablemente, fuentes de una mayor riqueza para la generación de creencias. Luisa construye sus creencias desde su percepción del mundo y desde los contextos educativos en los que se ha desempeñado. Para ella, el hecho de haberse desempeñado en un colegio bilingüe como docente de niños entre 6 y 10 años implicó que ella crea que estas instituciones permiten mejorar la competencia lingüística del docente, puesto que tienen innumerables instancias para practicar el idioma. Luisa, además, cree firmemente que el trabajo en equipo es importante al momento de pensar y programar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra fuente importante de generación de creencias es, y continúa siendo para ella, el inicio y desarrollo de sus estudios en el programa de postgrado. Este hito le permite creer en el hecho de que el docente debe tomar conciencia de su propia actuación pedagógica y debe ser una persona reflexiva. La figura 2 muestra otras fuentes de generación de creencias para Luisa:

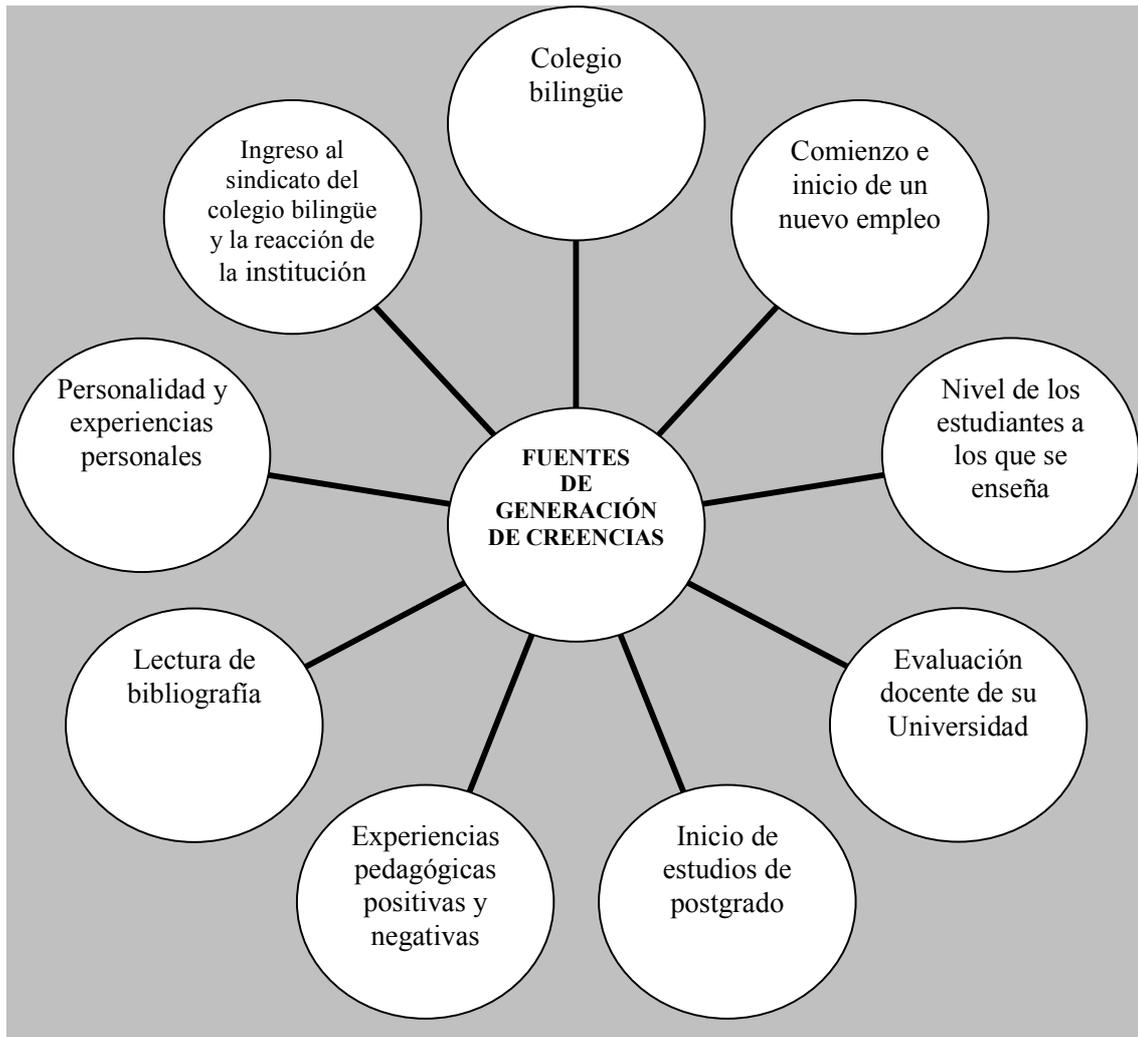


Figura 2: Fuentes de generación de creencias de Luisa

En torno a los principios prácticos del inglés en el aula, se observó que Luisa utiliza la lengua para expresar significado, comunicarse e interactuar, pero a un nivel muy básico, puesto que las posibilidades de comunicación entre estudiantes y docente son muy escasas, debido a la pobre competencia lingüística de los estudiantes. Cabe recordar que los estudiantes de Luisa serán profesionales de distintas áreas del conocimiento: ingenieros, médicos, biólogos, etc. Por otra parte, en el aula existe un énfasis predominante en la enseñanza de una de las

habilidades lingüísticas, a saber: la comprensión auditiva. Esto conlleva a que los estudiantes practiquen esta habilidad de manera muy guiada y se limiten a escuchar varias veces y a entregar la respuesta correcta a Luisa.

El fragmento de la figura 3 muestra las creencias de Luisa respecto a su rol como docente y las características de un buen profesor. Aparece de manera explícita en el discurso de Luisa la idea de enseñar estrategias a los estudiantes como una forma de ayudarlos y ser empática con su proceso de aprendizaje. Destaca, también, su búsqueda por encontrar diferentes formas para motivar a los estudiantes.

Fragmento
...trato (de enseñarles) comunicación, trato también la parte gramatical, tengo que asumirlo...no solamente enseñarles el contenido como inglés, sino que enseñarles estrategias...(a los estudiantes)

Figura 3: Rol docente

Luisa considera que los estudiantes deben ser apoyados y motivados por el docente, según consigna en su diario autobiográfico. Menciona, también, el rol modelador que el docente debe tener antes de presentar una actividad. Una de sus principales 'tensiones' es el hecho de que ella probablemente no motiva a sus estudiantes suficientemente, porque ello/as no se muestran interesado/as y actúan de manera irresponsable en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, no se hacen cargo de su aprendizaje. La figura 4 ilustra lo dicho por Luisa:

Fragmento	Fuente
...creo que (los estudiantes) todavía están inseguros y necesitan apoyo.	Diario autobiográfico
...La falta de responsabilidad (de los estudiantes) que tuvieron fue muy grande y se las hice saber conversando con ellos seriamente.	Diario autobiográfico

Figura 4: Rol de los estudiantes

Uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado con el modo en que los docentes interpretan su propio rol en el aula, interpretación que arranca de su sistema de creencias. Al momento de explicitar sus creencias respecto a su rol en el aula, Luisa responde, en los diferentes instrumentos de generación de datos al 'deber ser', es decir, lo que ella cree que, como docente, debe hacer para ayudar a sus estudiantes. Situada en este deber ser, Luisa cree que su rol es central, activo y que debe propiciar un ambiente seguro en el aula. Ya ubicada en el nivel más 'técnico' de la enseñanza-

aprendizaje, Luisa cree que su labor es:

- Ser competente en el idioma que enseña.
- Modelar, controlar, dirigir, y establecer el ritmo de la clase.
- Presentar los contenidos lingüísticos y seleccionar el material didáctico complementario.
- Monitorear las interacciones de los estudiantes en completo silencio.
- Enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes.
- Apoyar y motivar al estudiante.
- Distribuir los asientos de la sala para favorecer la interacción

Tanto la creencia de Luisa como su actuación respecto *a su rol como docente* se condicen, particularmente, en el hecho de que ella construye un ambiente de enseñanza-aprendizaje altamente estructurado y controlado. Como ella dice, su rol es modelar, controlar, dirigir, y establecer el ritmo de la clase. Es esto lo que se observa en las clases de Luisa. Otro de los roles que aparece con mucha frecuencia en las grabaciones, no así en la declaración de sus creencias, es la corrección de errores. Luisa ocupa diferentes estrategias para enfrentar el error de los estudiantes. También, en el caso específico de las actividades de comprensión auditiva, Luisa desea que sus estudiantes empleen estrategias de aprendizaje.

Luisa cree que *el estudiante tiene un rol* central en su aprendizaje, sea éste a través de su participación en clases o en el deseo de conocer otra cultura. Ella muestra, también, una tensión significativa cuando manifiesta que los estudiantes no se hacen responsables de su aprendizaje y decisiones.

Luisa se muestra como una docente que cree que tanto la responsabilidad como el estudio son variables importantes al aprender el idioma, sitúa la responsabilidad del aprendizaje tanto ella como en el estudiante. Señala, además, que se favorece el aprendizaje del idioma si el estudiante está motivado y se dedica a producir en el aula. Para Luisa, la motivación y el deseo de lograr un objetivo de manera exitosa son dos características importantes en el rol del estudiante. El mayor problema es que el estudiante no sabe cómo aprender, sólo memoriza el contenido sin saber cómo aplicarlo. Además, el estudiante debe tener los siguientes roles:

- Ser un negociador, es decir, intercambiar información.
- Atender al mensaje lingüístico y su forma.
- Expresarse oralmente cuando se sientan listos para hacerlo.
- Aprender la L2 de la misma forma como aprendieron la lengua materna.
- Desarrollar es la comprensión auditiva como la primera habilidad lingüística que deben aprender.
- Asociar la comprensión auditiva a respuestas físicas y motoras.
- Ser orientado por el docente.

- Ser integrantes de una comunidad de aprendizaje.
- Lograr aprender a través de forma cooperativa.

Los estudiantes participan en las clases de Luisa mediante las respuestas que le dan a sus preguntas. En gran parte de la clase, el rol del estudiante es trabajar en una actividad y después entregar sus respuestas a la docente. Se puede observar que el rol del estudiante en el aula es de auditor y ejecutor pasivo, tiene muy poca influencia sobre el contenido lingüístico y ninguna sobre la metodología didáctica. Esto se condice con el rol que adopta el estudiante en los enfoques de enseñanza más tradicionales.

Para Luisa, la enseñanza-aprendizaje implica un proceso de interacción que tiene una dimensión cognitiva y afectiva. Dicho proceso requiere de un compromiso del estudiante y de la estimulación del docente. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una base teórica rica y ecléctica, e involucra al estudiante en tareas que implica la utilización de la lengua para aprender otros contenidos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica es un factor fundamental para el desarrollo de la expresión oral. Luisa ve una relación dialéctica entre teoría y práctica.

Luisa establece una relación cercana entre los objetivos de enseñanza y los contenidos como una forma de informar al estudiante de los propósitos de la clase. Luisa explicita cuáles son sus objetivos en algunas clases. Algunos de estos objetivos apuntan a desarrollar funciones comunicativas y otros contenidos gramaticales. Luisa, también, cree que el objetivo de aprender una lengua es, por una parte, para que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa y, por otra, para que éste se desenvuelva en un contexto sociocultural determinado.

En el aula, Luisa comunica *el objetivo de la clase*, vinculándolo, principalmente, a la habilidad lingüística que va a trabajar; en este, los objetivos se refieren, principalmente, a la comprensión auditiva y la expresión oral.

Para Luisa, *los contenidos de enseñanza* deben contemplar la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. En la selección de contenidos, Luisa tiene la preocupación de contextualizar y reciclar los contenidos, de tal forma que los estudiantes los entiendan. También surge la asociación contenido- tema, es decir, los contenidos se organizan en base a ejes temáticos. El texto guía constituye, para Luisa, una referencia para la selección de temas; no obstante, es ella quien selecciona y organiza los contenidos. Los contenidos de enseñanza de las clases de Luisa lo constituyen funciones de la lengua, la gramática, las habilidades lingüísticas de la lengua, el léxico y la pronunciación. En las clases, son estos los contenidos que Luisa enseña; sin embargo, existe una fuerte inclinación a trabajar contenidos relacionados con la habilidad de comprensión auditiva y la pronunciación.

Luisa declara utilizar un conjunto de técnicas cuyo objetivo principal es desarrollar la expresión oral, entre ellas están: la exposición al idioma, proveer a los estudiantes con oportunidades para hablar, trabajo grupal y las disertaciones orales. *Las técnicas didácticas* mencionadas por Luisa están fuertemente relacionadas con la participación de los estudiantes, es decir, Luisa exige que sus estudiantes participen, interactúen entre ellos y con el material que ella les entrega. Luisa cuida que sus técnicas didácticas estén de acuerdo al nivel de los estudiantes.

Respecto a las técnicas didácticas utilizadas por Luisa en sus clases se observan las siguientes:

- Pregunta del profesor y respuesta en voz alta del estudiante.
- Explicación teórica de algún punto gramatical.
- Trabajo en pares.
- Trabajo en grupos.
- Lectura de diálogos en voz alta.
- Trabajo individual con guía de trabajo.
- Repetición de las audiciones de manera individual o grupal.
- Explicitación de las estrategias que se pretende desarrollar.
- Lectura y repaso de instrucciones.
- Detención de la actividad cada vez que el estudiante no entiende.
- Demostración de una actividad.

En clases, sin embargo, las técnicas utilizadas por Luisa no logran que los estudiantes interactúen de manera activa con ella o entre sus pares; sí logra que los estudiantes interactúen, 'silenciosamente' con el material que ella les entrega.

Destaca en Luisa, la gran cantidad de *actividades* que tienen como objetivo el desarrollo de la comprensión auditiva. Esto se condice con los objetivos del programa de inglés que ella enseña y que apunta al desarrollo de esta habilidad, además de la expresión oral. Existe, además, una gran cantidad de actividades que utilizan material visual para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Las actividades son una preocupación fuerte para Luisa; sus actividades deben ser motivadoras e implicar interacción entre los estudiantes o con los estudiantes. De igual manera, privilegia aquellas actividades que permiten que el estudiante trabaje de manera autónoma, particularmente, con aquellas actividades que están disponibles en la web.

En el aula, las actividades de inicio que los estudiantes realizan están casi siempre relacionadas con las habilidades de comprensión auditiva o expresión oral. La tendencia es a asociar una actividad con alguna estrategia de aprendizaje. Una vez que Luisa ha comenzado con la actividad inicial, la ejecución de su clase se

centra en una secuencia de actividades de desarrollo relacionadas entre sí. Luisa realiza entre 10 y 15 actividades por sesión. En cada sesión, las actividades giran en torno a una habilidad lingüística. En este caso, la habilidad lingüística que aparece en todas las clases es la comprensión auditiva y su sistema lingüístico asociado: la pronunciación.

Si Luisa decide combinar la habilidad lingüística de comprensión auditiva, ésta sería con la habilidad de expresión oral. Se observan un par de ejemplos respecto a la combinación de la comprensión auditiva con la gramática. Las clases de Luisa presentan una estructura similar caracterizada por actividades de inicio, desarrollo y cierre.

Los materiales y recursos didácticos que Luisa usa se condicen con aquellos que permiten fortalecer el aprendizaje del idioma, a saber:

- Presentaciones power point.
- Videos de películas.
- Laboratorio de idiomas.
- Sitios web.

Luisa utiliza una gran cantidad de los materiales y recursos didácticos, particularmente, los que provienen de las tecnologías de la comunicación e información. Luisa cree, firmemente, que este recurso didáctico motiva a los estudiantes y contextualiza los contenidos. Otro material didáctico que Luisa utiliza son las guías de trabajo que sirven para dar el punto de partida a una actividad. Luisa, también, utiliza el laboratorio de idiomas, las transparencias y programas de software para contextualizar su enseñanza.

IX. Discusión final

Los docentes son un agente importante para el conocimiento de una institución educativa; por lo tanto, el estudio de la vida del docente puede revertir el desequilibrio en los objetos de estudio de la investigación educativa.

Después de haber revisado el caso de Luisa se pueden establecer, además, que los análisis de los datos generan un tipo de conocimiento que no está disponible en los textos de estudio ni en la bibliografía para la formación docente, es decir, se genera un conocimiento que es producto de las creencias y actuaciones de las docentes: un conocimiento práctico que es legítimo como fuente de desarrollo profesional.

Este estudio permitió re-examinar el rol del docente en el aula; no desde la perspectiva de un sujeto que es 'todo' en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí desde la perspectiva de un sujeto que está en constante aprendizaje y que

necesita adquirir y desarrollar herramientas didácticas que lo habiliten para continuar su propio proceso de aprendizaje.

El docente es el actor principal al cual se debe apuntar para lograr cambio e innovación en educación. Entiéndase actor principal, no en el sentido prescriptivo y comúnmente difundido como dueño del conocimiento; al contrario, es un actor y agente de cambio clave para el inicio de la innovación y cambio en educación.

Los estilos de enseñanza que los docentes adoptan están, a veces, determinados por los requerimientos de la universidad en que trabajan y en un enfoque de enseñanza en particular, pero los factores que más influyen están relacionados con el modo en que los docentes interpretan su propio rol en la sala de clases, interpretación que arranca de su sistema de creencias.

Luisa, como docente universitaria declara cumplir una serie de roles al interior del aula. Estos roles tienen que ver con enseñar estrategias a los estudiantes, generar un ambiente propicio para el aprendizaje, generar interacciones entre los estudiantes, vincular los objetivos, con los contenidos, las actividades, y los recursos y materiales didácticos. En definitiva, como docente Luisa articula el espacio de comunicación pedagógica desde su propia cognición.

En conclusión, en el campo de la actuación en el aula, el siguiente recuadro sintetiza las etapas recurrentes en las clases de Luisa. Hay siete grandes etapas que, de una manera u otra, favorecen distintos tipos de interacción. El patrón de interacción profesor-estudiante es el que prevalece en las clases de Luisa, como se presenta en la figura 5:

ETAPA EN LA CLASE	DESCRIPCIÓN	TIPO DE INTERACCIÓN
1. Llegada	Revisión de asistencia, saludo, arreglo de sillas, preparación materiales y recursos didácticos	Profesor-Estudiante
2. Revisión de actividades futuras	Fechas de evaluaciones, características de la evaluación, estudiantes pendientes, consultas de los estudiantes respecto a las evaluaciones (en pares, individual, formal e informal)	Profesor-Estudiante Estudiante-profesor
3. Comienzo de la actividad	3.1. Entrega apunte 3.2. Explica	Profesor-Estudiante Profesor-Estudiante

	<p>instrucciones en inglés</p> <p>3.3. Explica instrucciones en español</p> <p>3.4. Explica estrategias lingüísticas en español</p> <p>3.5. Pregunta a estudiantes si entendieron</p> <p>3.6. Distribuye estudiantes (individual grupal)</p>	<p>Profesor-Estudiante</p> <p>Profesor-Estudiante</p> <p>Profesor-Estudiante</p> <p>Profesor-Estudiante</p>
4. Ejecución de la actividad	<p>4.1. Monitorea sin interactuar con el estudiante, al menos que éste pregunte</p> <p>4.5 Repite el 'input' (audición) cuantas veces sea necesario</p>	<p>Profesor-Estudiante</p> <p>Profesor-Estudiante-Profesor</p>
5. Revisión de la actividad	<p>5.1. Revisa respuestas con estudiantes (voluntarios o asignados)</p> <p>5.2. Revisión voluntaria de los estudiantes entre ellos antes de responder</p> <p>5.3 Escribe respuestas en la pizarra</p> <p>5.4. Solicita silencio cuantas veces sea</p>	<p>Profesor-Estudiante-Profesor</p> <p>Estudiante- Estudiante-Profesor</p>

	necesario	
	5.5. Clarifica en español estrategia lingüística que se debe utilizar	Profesor-Estudiante Profesor-Estudiante
6-Secuencia de más actividades	Siguen la misma estructura descrita en la actividad anterior	Profesor-Estudiante
7-Cierre	Éste ocurre donde termina la actividad	Profesor-Estudiante

Figura 5: Etapas recurrentes en las clases de Luisa

Existen, además, una serie de problemas y dificultades que se presentan en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés, entre ellos se incluye el horario del curso y la cantidad de estudiantes en el aula. Sin duda, estos aspectos en conjunto con el escaso bagaje cultural de los estudiantes no favorecen el aprendizaje de idioma. Luisa señala que sus estudiantes declaran que la comprensión auditiva es definitivamente la habilidad lingüística más difícil para ellos; sin embargo, ella cree que la habilidad más difícil es la expresión oral.

Una de las dificultades que aparece continuamente en el discurso de Luisa es la irresponsabilidad de los estudiantes frente al cumplimiento de tareas, el uso correcto del tiempo de estudio, y la asistencia a clases. Dos dificultades que están muy relacionadas con el aspecto académico tienen que ver con la falta de material auditivo auténtico para que los estudiantes desarrollen la comprensión auditiva y la tendencia del estudiante a escribir todo lo que el docente dice, a pesar de estar trabajando en la habilidad de expresión oral.

Finalmente, cabe decir que los docentes están conscientes de sus creencias; sin embargo, la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, les impide, muchas veces, que ellas se condigan con su actuación en el aula. El docente sostiene una creencia respecto a alguna variable didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta creencia puede provenir de la teoría; sin embargo, la realidad educativa la confronta y, es aquí, donde el docente atraviesa por una serie de 'tensiones' que, en ocasiones, no sabe cómo resolver. En este sentido, la reflexión sistemática y la discusión constante con los pares y diferentes actores del proceso educativo, deberían constituir dos estrategias importantes de perfeccionamiento docente.

Referencias bibliográficas

Andres, G. & 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. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.
- Bailey, K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House. Teacher Development.
- Barry, B. & Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teacher Education Quarterly*, 5, 5-25.
- Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Borg, S. (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.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- 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. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Gelhard, J. & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, S., Río, E. & 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. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269-277.

- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Boston: Heinle and Heinle.
- Hamel, F. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*, 38, 49-84.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. England: Longman.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan.
- Johnson, K. & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (1999). Research on language learning and teaching: 1997-1998". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 32, 137-156.
- Johnstone, R. (2000). Research on language learning and teaching: 1999. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 33, 141-162.
- Johnstone, R. (2002). Research on language learning and teaching: 2001. *Language Teaching. The international Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 157-181.
- Johnstone, R. (2003). Annual review of research. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 165-189.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.

- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education, *Studies in Higher Education*, 26, 205-221.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 355-370.
- Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 7, 29-47.
- Lonning, A. & Sovik, N. (1987). *Teachers thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- MacLellan, E. & Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1999). *Language teaching awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roa, I. (2006). Una aproximación al sistema de creencias del professor de inglés respecto de la enseñanza de la habilidad de expresión oral del idioma: El caso de un colegio bilingüe. Tesis de Magíster no publicada, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.

Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.

Stephens, D., Boldt, G., Clark, C., Gaffney, J., Shelton, J., Story, J., & Weinzierl, J. (2000). Learning (about learning) from four teachers". *Research in the Teaching of English*, 34, 532-541.

Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching". *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.

Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vásquez-Levy, D. & Timmerman, M. (2000). Analysis of knowledge: What do Mathematics teachers should know? *Teacher Education Quarterly*, 6, 63-73.

Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Notas

¹ Proyecto FONDECYT 1085313 "El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma" (<http://www.fondecyt.cl/578/article-28062.html>). Año 2008.