

UN ESTUDIO DE CASOS DE LA COGNICIÓN DE PROFESORES NO NATIVOS DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA CIUDAD DE ARICA, CHILE*

*THE COGNITION OF NON-NATIVE TEACHERS OF ENGLISH
IN THE CITY OF ARICA, CHILE: A CASE STUDY*

por:

DR. RAMÓN BARRIENTOS RIVERA¹

DR. JUSTO GALLARDO OLCAY²

DR. JAIME GÓMEZ DOUZET³

MG. GLADYS AGUILERA MUGA⁴

MG. EMILIO VERDUGO GONZÁLEZ⁵

Profesor de Inglés. Magíster en Letras¹

Ph. D. in Spanish (Sociolinguistics).

Profesor de Inglés. Magíster en Diseño Instruccional²

Dr. en Educación con mención en Curriculum.

Profesor de Estado en Inglés³

Magíster en Inglés. Dr. en Filosofía.

Profesora de Estado en Inglés. Master of Arts in TESOL⁴.

Profesor de Estado en Educación General Básica con mención en Inglés⁵

Profesor de Estado en Inglés. Licenciado en Lingüística aplicada a la enseñanza del Inglés

Master of Arts en TESOL.

Académicos del Departamento de Idiomas Extranjeros

Facultad de Educación y Humanidades

Universidad de Tarapacá

Av. 18 Septiembre N° 2222, Arica - Chile

E-mails: rbarri@uta.cl; jgallard@uta.cl; jgomez@uta.cl; gaguiler@uta.cl; everdugo@uta.cl

* Este artículo forma parte del Proyecto de la Universidad de Tarapacá código 5752-05, titulado "Conocimientos, creencias y otros factores en la toma de decisiones de la planificación y realización en el aula del profesor de inglés como lengua extranjera en Arica: Estudio de casos".

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad entender la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el análisis de los aspectos cognitivos y los tipos salientes de conocimientos que subyacen a las acciones de cuatro profesoras no nativas del inglés de la educación media municipalizada y que ocurren en el contexto real de la sala de clases, en la ciudad de Arica, Chile.

En este estudio se usó una metodología cualitativa para la recolección de los datos: entrevistas etnográficas individuales; observaciones de las acciones y eventos que ocurrieron en el aula mediante notas de campo; filmación de las clases de las profesoras en video para posteriormente obtener sus puntos de vista de las acciones y determinaciones tomadas en sus clases.

Mediante el uso de subtipos de conocimientos propuestos por otros autores, sin hacer una distinción entre conocimiento, creencia, presunciones, etc., se consideró la categoría conocimiento como una unidad. El estudio demostró que subyacen a la actuación en el aula de las profesoras un conjunto saliente de conocimientos, por ejemplo, conocimiento de los contenidos, conocimiento pedagógico, y conocimiento contextual. Sobre la base principalmente de los comentarios y declaraciones de las profesoras, una interpretación relevante es que señalaron temas más relacionados con la calidad de vida en la sala de clases y el contexto que lo rodea más que a situaciones metodológicas, lo que puede significar complejas implicancias para el trabajo del profesor y del estudiante, las relaciones entre ellos, y la investigación educacional.

Palabras clave: Conocimiento, destacado, cognición, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to understand the teaching of English as a foreign language through the analyses of the cognitive aspects and salient types of knowledge underlying four non-native teachers' classroom practice in the city of Arica, Chile, from observed and video-filmed lessons, interviews and other elicitation procedures. By using subtypes of knowledge proposed by other authors, without making any kind of distinction between knowledge, belief, assumption and others, the category knowledge was considered to be a unit. The study showed that there are salient types of knowledge underlying teachers' performances, for example content knowledge, pedagogical knowledge, and contextual knowledge. Based mainly on the teachers' comments and statements, one relevant interpretation is that they pointed to issues that are closely connected with quality of life in the classroom and surroundings rather than methodological situations, which can have complex implications for teachers' and students' work and their relationship, and education research.

Key words: Knowledge, salient, cognition, classroom practice.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de un estudio de casos sobre algunos aspectos de la cognición de cuatro profesoras no nativas del inglés como lengua extranjera en establecimientos municipalizados de la ciudad de Arica, Chile. En cierto sentido, este estudio recogió la preocupación científica de Borg (2003:106) sobre la necesidad de hacer estudios en el campo de la cognición del profesor de lenguas extranjeras en contextos tales como colegios estatales, escuelas básicas y medias, cuyos profesores sean no nativos de la lengua extranjera.

No obstante lo anterior este estudio no examina ningún punto específico de la enseñanza del inglés planteado *a priori*, sino interpreta aquellos tópicos extraídos de los datos. A la vez, examina la cognición en términos de conocimiento, concepto operacional unitario en la que están contenidos los conocimientos propiamente tales, las creencias, presunciones, enfoques, y otros.

El propósito de este estudio fue revelar o descubrir aquellos conocimientos particulares interpretados como salientes en la cognición del profesor de inglés como lengua extranjera que se manifiestan en su práctica pedagógica que conduzcan

a una comprensión más adecuada de la enseñanza como un proceso que refleje la vida mental del profesor de inglés.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA

En las décadas de los cincuenta y sesenta se produjo una gran cantidad de trabajos de investigación que apuntaban a ampliar el conocimiento del aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua (L2) con el propósito de influir en las prácticas de estos procesos, en particular en la enseñanza del inglés. Algunos de estos estudios evidenciaron limitaciones por haber conceptualizado la enseñanza de los idiomas extranjeros sólo en términos de la metodología y de las conductas de la enseñanza, dando cuenta de los procesos y productos en términos de éxito logrado y no logrado por los estudiantes de una L2. Otros midieron comparativamente la eficiencia de los métodos de enseñanza (Richards, 1986; Lightbown y Spada, 1994; Spada y Lightbown, 2002; Guy, 2003).

En términos generales la tendencia ha sido estudiar el producto o los resultados del proceso de aprendizaje en desmedro de los procesos reales de la instrucción formal. De acuerdo a Borg (1999) este tipo de investigación ha tenido más bien una función prescriptiva respecto de los comportamientos de la enseñanza y la correlación de éstos con el logro de los alumnos en la búsqueda de una instrucción efectiva. El mismo Borg (1999) comenta que en este contexto el profesor aparece como un técnico cuya función primaria es implementar las estrategias de instrucción y el currículo que han sido diseñados e impuestos por otros, aparentemente sin la posibilidad de hacer una pedagogía reflexiva.

Hacia fines de los años sesenta los estudios del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas comenzaron a centrarse en el aprendizaje (Corder, 1974; Selinker, 1974), para continuar en los años setenta (Dulay y Burt, 1973), los años ochenta (Krashen, 1981, 1987; Krashen y Terrell, 1983; Long, 1981, 1983; 1985; Tarone y Yule, 1989), en los noventa (Selinker, 1996; Cohen, 1998). En la presente década las investigaciones sobre el aprendizaje siguen siendo relevantes para entender la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera puesto que es un tema aún en discusión (Cohen y Dörnyei, 2002; Doughty y Long, 2006). Las investigaciones se han caracterizado por explicar y entender los procesos internos que experimentan los aprendices en la

adquisición o aprendizaje de una L2, y por usar paradigmas o énfasis distintos como la psicología cognitiva, el construccionismo, el interaccionismo, la gramática universal, etc. (Saville-Troike, 2006; Johnson, 2004; Kauffmann, 2004; White, 2003; Mitchell y Myles, 1998; Lightbown y Spada, 1994; McLaughlin, 1988). La información lograda fue considerada esencial para mejorar el aprendizaje lingüístico en la sala de clases.

Estos antecedentes contribuyen a pensar que la teoría de la adquisición de una segunda lengua se consolida cada vez más, pero a la vez indican que no habría grandes esfuerzos para conformar una teoría de la enseñanza a menos que la cognición y la función del profesor de lenguas también fueran puntos centrales en la discusión.

No obstante lo anterior, Borg (2003a) al hacer una revisión crítica de la investigación sobre la cognición del profesor de idiomas, señala que este tema ha llegado a formar parte de la agenda de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas, hecho que entrega perspectivas valiosas en la vida cognitiva del profesor, aunque admite que aún falta un claro sentido de unidad.

Por tanto, también ha tomado fuerza y se ha desarrollado un alto interés científico en examinar la enseñanza de idiomas extranjeros, el inglés para nuestros propósitos, en el que se privilegia la cognición del profesor. Esto es, los procesos y estructuras que influyen sobre lo que hace el profesor: las creencias, los conocimientos, los principios, las teorías, las actitudes, los pensamientos y las reflexiones (Borg, 2003a). Es una construcción que desafía el modo de investigar anterior, la que reconoce que para la profesión de la enseñanza de lenguas extranjeras es más relevante focalizar la investigación en los ambientes formales; es decir, en la sala de clases (Woods, 1996:9).

Indudablemente que la investigación sobre la cognición de los aprendices de lenguas extranjeras ha sido una contribución para entender más adecuada y apropiadamente el proceso enseñanza-aprendizaje. Con el mismo propósito, y para tener una mejor comprensión e interpretación de dicho proceso, es igualmente necesario saber más del profesor, de sus pensamientos y de sus conocimientos, y dimensionarlo como sujeto de un proceso en el que es un actor tan relevante como los aprendices.

Analizar la cognición del profesor es una tarea altamente compleja. La complejidad, característica de la esencia misma de la cognición humana, ha

quedado demostrada por los trabajos realizados sobre el tema. En general los procesos cognitivos humanos son de interés por la fascinación que ejercen sus complejidades o complicaciones. También una persona es un ensamble o el conjunto de procesos cognitivos que abraza, tales como los pensamientos, percepciones, expresiones y acciones, las que al ser creadas por estos procesos ayudan a definirlo como persona (Osherson and Lasnik, 1990; Lasnik, 1990; Pueyo, 1996:4).

Tomando en cuenta la pertinencia de la cognición del ser humano, una de las razones fundamentales para estudiar los procesos y la estructura cognitiva que influyen en lo que hace el profesor en el aula es que éste capture o se involucre en un aprendizaje reflexivo al ser consciente de las bases psicológicas de su práctica en la sala de clases. Como expresa Borg (2003a): "... to help teachers understand their mental lives, not to dictate practice to them". ("...ayudar a los profesores a comprender sus vidas mentales, no dictarles la práctica".).

En relación al bagaje de saberes que tiene el profesor de lenguas, la literatura indica que se usan distintos términos para referirse en esencia al mismo objeto, en este caso, el conocimiento. El mismo Borg (2003a) da cuenta de algunos: conocimiento prototípico o de caso, conocimiento situacional, conocimiento de contenidos, conocimiento del oficio o profesional, conocimiento pedagógico general, conocimiento de los alumnos, conocimiento en la acción, conocimiento práctico, y conocimiento contextual.

Con este marco conceptual y terminológico se han realizado los estudios sobre este nuevo tópico o paradigma de la enseñanza de idiomas extranjeros. Woods (1996:195) al discutir el dominio semántico del conocimiento, creencias y presunciones, categorías que eran presentadas separadamente en el análisis de la cognición del profesor, y citando los trabajos de Clark y Yinger (1979) y el de Shavelson y Stern (1981), aunque el trabajo de Pajares (1992) ya trata de ordenar la confusión reinante de las definiciones y manejos de los conceptos, creencias y conocimiento considerándolos prácticamente inseparables, propone un concepto inclusivo más que exclusivo, el BAK (belief, assumption, knowledge) que en español puede equivaler a CPC (conocimiento, presunción, creencia). Este constructo teórico es análogo a la noción de esquema, pero sus tres elementos están incluidos a la vez. Al igual que los esquemas, las redes del BAK se estructuran de

tal forma que los tres elementos que lo componen pueden postularse en términos de proposiciones interrelacionadas, en las que ciertas proposiciones presuponen otras. Woods propone el BAK para interpretar los procesos de la enseñanza a partir de los datos cualitativos que obtuvo en su investigación de casos sobre la cognición del profesor en la enseñanza de lenguas.

Tsui (2003) estudia el conocimiento del profesor en términos de experticia vista como proceso, a partir de un enfoque de estudio de casos de carácter múltiple en el que seleccionó a cuatro profesoras de inglés (no nativas del inglés) como segunda lengua que enseñan en la misma escuela en la ciudad de Hong Kong. En realidad, Tsui presenta un nuevo marco referencial para la interpretación y comprensión de las prácticas diarias y el conocimiento inserto en estas prácticas de los profesores, el que ha usado para su estudio de casos: la naturaleza integrada del conocimiento del profesor y su relación dialéctica con el contexto del trabajo, y la influencia poderosa de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje sobre el conocimiento.

Para lograr su objetivo Tsui revisa planteamientos y modelos basados en el procesamiento de la información, especialmente aquellos enfoques que investigan el conocimiento del profesor en forma distinta a las perspectivas anteriores. Los caracteriza según el paradigma de la disciplina en el que se apoya. El primero de ellos está influido por el trabajo de filósofos que se focalizan en el conocimiento del profesor como personal, práctico y tácito en el acto mismo de la enseñanza o contexto de situación. El segundo es el antropológico, caracterizado por examinar el conocimiento del profesor en el contexto específico en el que trabaja, por enfatizar estudios de casos interpretativos que involucran análisis muy cercanos a la interpretación propia de los profesores sobre su trabajo y de los eventos que ocurren en la sala de clases. Por último está aquel que estudia los dominios del conocimiento del profesor, y en forma particular el conocimiento de la materia y el conocimiento de contenido pedagógico. Incluye tanto los estudios de casos como los estudios empíricos que implican entrevistas y observaciones intensivas de clases.

Tsui (2003:65) nota que las características de los distintos paradigmas perciben el conocimiento del profesor relacionado con el mundo de la práctica. Entre estos dos factores se produce una dialéctica, una acción recíproca: el conocimiento del profesor

moldea o da forma a sus prácticas áulicas, a la vez, estas moldean su conocimiento. El primero reflexiona sobre sus prácticas durante y después de la acción que lo conduce a una nueva comprensión de la enseñanza.

Tsui (2003) pone atención a cuatro aspectos del conocimiento del profesor. Primero, el conocimiento del profesor del modo como se presenta en las prácticas de la sala de clases es a menudo una totalidad integradora que no puede ser separada en dominios distintivos o singulares. Segundo, los conceptos personales de enseñanza y aprendizaje del profesor, los que están influidos por sus experiencias de vida personal, por su experiencia en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, por sus antecedentes académicos como también por las oportunidades de desarrollo profesional, incluyendo cursos profesionales, cumplen una función muy importante en el manejo de la enseñanza y el aprendizaje. Tercero, el conocimiento de los contenidos pedagógicos del profesor que está incorporado en el acto de la enseñanza puede ser percibido como dos dimensiones conectadas, el conocimiento del aprendizaje y la realización del currículo en la sala de clases. Por último, hay una relación dialéctica entre el conocimiento del profesor y su mundo de práctica: mientras el profesor responde a sus contextos de trabajo y reflexiona sobre sus prácticas, llega a una nueva comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

Otra aparente variante en el análisis de la cognición del profesor de idiomas está representada principalmente por los estudios realizados por Andrews (2001, 2003) sobre la conciencia lingüística del profesor (CLP) quien la define como el conocimiento que los profesores tienen de los sistemas subyacentes a la lengua que los capacita a enseñar efectivamente (Andrews, 2003 : 79).

Andrews (2003) introduce y examina la CLP y la base del conocimiento del profesor de un L2. Repasa los puntos de vista más importantes que han propuesto los investigadores en este campo y los relaciona con otros tipos de conocimientos y la profesión del profesor de idiomas. Establece una conexión cercana entre la CLA y el conocimiento de los contenidos (conocimiento acerca de la lengua) elemento clave en el profesionalismo del profesor. Además, establece que la competencia lingüística o conocimiento de la lengua es igualmente crucial.

A partir de sus propios estudios anteriormente realizados en 1997, 1999 y 2001, Andrews (2003:85),

cuyos sujetos fueron profesores no nativos del inglés como L2, argumenta que la CLP tiene un número de características definitorias:

- 1) Central a cualquiera CLP está la cercanía de la relación entre el conocimiento acerca de la lengua (conocimiento de los contenidos) y el conocimiento de la lengua (habilidad lingüística). Esta relación en un grupo de niveles con cualquiera planificación de los contenidos lingüísticos de la enseñanza permite que el profesor obtenga reflexiones sobre los dos tipos de conocimientos, el primero siendo mediado por el último cada vez que se use el L2 como medio de instrucción.
- 2) La CLP es metacognitiva en su naturaleza. Involucra una dimensión cognitiva de reflexiones sobre el conocimiento acerca de la lengua y la habilidad lingüística, que entrega una base para las tareas de la planificación y enseñanza.
- 3) La CLP abarca la conciencia o conocimiento de la lengua desde la perspectiva del aprendiz, el conocimiento de la interlengua en desarrollo del aprendiz, y el conocimiento de aquel punto en que el contenido lingüístico de los materiales/lecciones presenta dificultades para los estudiantes.

Andrews (2003:89) al continuar el análisis relaciona la CLP con la práctica pedagógica o aprendizaje. Al comentar que la relación precisa entre enseñanza y aprendizaje es un tópico controvertido, y para que la habilidad del profesor sea efectiva, parece depender de ciertas bases del conocimiento en particular: cognición de los contenidos (teniendo como centro el conocimiento acerca de la lengua, la competencia lingüística (conocimiento de la lengua), y el conocimiento de los aprendices en cuanto a los contenidos. Es la interacción de este particular subconjunto de bases del conocimiento que Andrews describe como la CLP. Esta se relaciona con la reconceptualización propuesta por Tsui (2003) expuesta anteriormente.

Borg (2003b) en términos más específicos revisa críticamente la cognición del profesor en la enseñanza de la gramática en las clases de la lengua materna, de una segunda lengua y de las lenguas extranjeras. Acerca de los trabajos sobre el conocimiento declarativo y explícito de la gramática por los profesores, Borg concluye que estos estudios fueron similares tanto en sus propósitos como en sus métodos, los que midieron el conocimiento acerca de la lengua de grupos de futuros profesores

o profesores en ejercicios, en los que se aplicaron instrumentos que consistían en ítems de prueba y algunos cuestionarios. Los resultados indicaron una tendencia a una preocupación por los niveles generalmente inadecuados del conocimiento gramatical, especialmente por los profesores potenciales de lenguas. Por esta razón Borg sugiere que los programas de formación de profesores de lenguas dediquen un tiempo importante en el conocimiento declarativo acerca de la lengua.

Asimismo, Borg analiza un segundo grupo de estudios sobre las creencias acerca de la instrucción formal de la gramática, especialmente en profesores de lenguas extranjeras o de segundas lenguas. El presenta tres conclusiones a partir de estos trabajos: 1) nada indica que la instrucción formal sea menos común en la sala de clases; en general, los profesores expresaron que ellos promocionaban una atención a la gramática. 2) Los profesores indicaron un mayor impacto en sus puntos de vista de sus experiencias previas del aprendizaje lingüístico. Este resultado evidencia el impacto menor de los resultados de la investigación formal en la enseñanza de la lengua. 3) Los puntos de vista distintos entre los profesores y alumnos sobre aspectos formales de la enseñanza de la gramática pueden ser indicadores de un detrimento de la efectividad de la instrucción formal que entregan los profesores.

En su última y tercera sección de su estudio, Borg analiza los trabajos más relevantes sobre las prácticas y la cognición en la enseñanza de la gramática. Los resultados enfatizan la naturaleza compleja de la toma de decisiones en la instrucción formal de la gramática. De modo más personalizado, los profesores individuales recurren a diferentes fuentes de conocimiento que interactúan para la toma de decisiones, y el conocimiento declarativo acerca de la lengua (conocimiento de los contenidos) es sólo una de las fuentes. Los profesores también se refieren a sus conocimientos del medio inmediato de la sala de clases, su conocimiento de las técnicas de instrucción, de sus alumnos, y del conocimiento acerca de la enseñanza y aprendizaje derivado de experiencias previas. Entonces, un rasgo clave de estos estudios es que también describen prácticas reales de la sala de clases y basan su análisis de la cognición de los profesores en estas prácticas.

El estudio de la cognición del profesor de lenguas no sólo ha abarcado la enseñanza de una lengua extranjera sino también como segunda lengua, siendo este último término ambiguo. Sin embargo, hay autores que claramente se sitúan en un contexto de educación bilingüe. Uno de ellos es Krashen (2002) quien informa de su proyecto sobre las creencias y el conocimiento de los profesores acerca de la educación bilingüe especialmente el principio que la subyace: el aprendizaje de los contenidos en la lengua materna ayuda al aprendizaje de los contenidos en la segunda lengua. El otro principio es que al desarrollar las habilidades para leer y escribir en la lengua materna se facilita el desarrollo de las mismas en la otra lengua. Los resultados indicaron que aquellos que están más involucrados o cercanos al sistema de la educación bilingüe –profesores, estudiantes, padres, administradores– están más de acuerdo con la educación bilingüe. Sin embargo, al consultar sobre la relación consistente entre la teoría y la práctica, en este caso, los dos principios mencionados y el uso de la lengua materna, algunos sujetos del estudio mostraron una relación dispareja entre ambas variables, que podría significar que no están conscientes que los programas bilingües realmente usan los principios que la subyacen, especialmente por aquellos que no están cerca del sistema de educación bilingüe.

En consecuencia, la literatura pertinente acerca de la cognición del profesor de lenguas plantea la reconceptualización del conocimiento que posee este tipo de profesor, y evidencia la tendencia a una visión integradora de estos conocimientos que forman un conjunto con elementos que la componen como son, por ejemplo, las creencias, las presunciones, las actitudes, etc. También, la literatura demuestra que los resultados de las investigaciones sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas, acompañados de teorías y modelos, prácticamente no tienen un impacto mayor en el trabajo tanto colectivo como individual en los profesores de lenguas; más decisivo es la experiencia previa de los profesores en estos procesos. En cuanto a la metodología los distintos autores han usado tanto enfoques, métodos y técnicas cualitativas como cuantitativas, lo que indica un equilibrio en la elección del tipo de método en las investigaciones realizadas y por hacer en el futuro.

METODOLOGÍA

La pregunta de la investigación

La pregunta que se formuló para este trabajo fue la siguiente:

¿Cuáles de los conocimientos de la cognición de las profesoras no nativas del inglés de la ciudad de Arica son salientes en los datos entregados por los participantes en este estudio de casos?

El contexto de la enseñanza y los participantes

Este estudio adoptó una metodología de estudio de casos en que los aspectos cognitivos (conocimiento) y etnográficos ocupan una posición central.

Dada la importancia del idioma inglés en el actual mundo globalizado –considerada la lengua internacional, lengua franca o lengua global– y para entender las percepciones de las cuatro profesoras que representan los casos estudiados, es necesario referirse al contexto lingüístico de Chile y Arica en forma particular. En primer lugar, el idioma español o el castellano es la lengua mayoritaria del país, lo que involucra que existen lenguas minoritarias que pertenecen al grupo llamado lenguas amerindias, por ejemplo, el aimara, el mapudungu y el pascuense principalmente, lenguas que son usadas por un número importante de habitantes de Chile. En segundo lugar, la región de Arica y Parinacota presenta un grado de bilingüismo porque algunas personas usan tanto el español como el aimara. Se sabe que hay alumnos y alumnas que se están educando en la ciudad de Arica que hablan el aimara, pero no lo usan en contextos abiertos sino en lugares más restringidos. En tercer lugar, el inglés se enseña como lengua extranjera y no como segunda lengua, puesto que el inglés no es usado por la comunidad inmediatamente alrededor. Hasta ahora, el inglés se enseña como parte del currículo educativo con propósitos académicos.

El presente trabajo se realizó con la colaboración de cuatro profesoras no nativas del inglés como lengua extranjera que trabajan en escuelas municipalizadas diferentes: las escuelas A,B,C, y D para nuestros propósitos (como en el resto de las ciudades chilenas, en Arica hay colegios municipalizados, particulares y particulares subvencionados), con alumnos y alumnas de la Educación Media o equivalentes, cuyos años promedio fluctúa entre los dieciséis y dieciocho años. Este tipo de establecimiento fue ele-

gido intencionalmente, pues era de interés examinar prioritariamente el proceso de la enseñanza del inglés para obtener información relevante y colaborar en la comprensión de los procesos educativos. Los colegios mencionados están ubicados en distintas áreas de la ciudad de Arica, vecindarios que alojan más bien a la clase media y a la clase media baja. La mayoría de los alumnos que asiste a estas escuelas proviene de una clase media baja o de la clase trabajadora, y por los juicios emitidos por los profesores en las entrevistas y análisis de las clases, ellos y ellas no cuentan con recursos que le permitan estar más en contacto con el inglés a pesar del avance tecnológico registrado en el país. La realidad económica de sus hogares indica que tienen una baja probabilidad de viajar al extranjero para estar en contacto diario con el inglés a menos que sea por intermedio de un sistema de becas. El único contacto relevante con el idioma inglés se produce en la sala de clases. Además, las escuelas no cuentan con muchos recursos pedagógicos para que los profesores puedan hacer actividades que mejoren la enseñanza del inglés. Las salas de clases no son totalmente cómodas y no tienen el espacio físico suficiente para la gran cantidad de alumnos que las ocupan. Todos estos elementos y otros hacen que la comprensión del contexto sea fundamental para entender de una manera más profunda la función del profesor y profesora y su actuación como educador o educadora.

Las cuatro profesoras que participaron en la investigación son chilenas y su lengua nativa es el español. Cada una de ellas tiene distintos años de experiencia en la enseñanza del inglés y los antecedentes de su desarrollo profesional indican asistencia a cursos de perfeccionamiento sobre la enseñanza del inglés y aspectos afines, como también estadías en países de habla inglesa.

El primer paso administrativo fue entrevistarse con el Director de la Corporación de Educación de la Municipalidad de Arica que autorizó el ingreso de los investigadores a las respectivas escuelas. Cada investigador se dirigió a una escuela para conseguir un profesor informante y así conformar los cuatro casos que se requerían para el estudio. Los cuatro profesores que aceptaron voluntariamente ser parte de la investigación resultaron ser mujeres y cada una de ellas colaboró con uno de los investigadores durante la recolección de los datos, previa exposición de los propósitos del estudio. Por razones éticas sus nombres reales no son mencionados en el estudio.

Recolección de los datos

Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de métodos y técnicas cualitativas que permitieron la participación de las profesoras informantes cuyos discursos lingüísticos fueron la base de la interpretación de la información. En otras palabras, el foco de interés fue la percepción que tiene el profesor o profesora de inglés de su actuación pedagógica interpretada en términos cognitivos en su propio contexto laboral, la escuela. Los instrumentos utilizados se describen más abajo.

Observaciones de las clases

Una de las fuentes de la recolección de los datos fue la observación de las clases hechas por las profesoras. Un investigador estuvo presente como observador no participante durante el desarrollo natural de la clase. Su función fue hacer anotaciones de campo en aquellos puntos considerados apropiados y complementarios a la filmación de las clases. Posteriormente estos eran revisados y evaluados para su interpretación.

Métodos introspectivos y otras técnicas

En el proceso de diseño de los instrumentos para lograr las perspectivas cognitivas de las profesoras, se discutió y analizó la literatura sobre métodos confiables y válidos en el marco del paradigma cualitativo (Ellis, 2005, Ryan y Bernard, 1998; Woods, 1996, Bogdan et al., 1998, Bisquerra, 1998; Seliger and Shohamy, 1989). Se concluyó que era pertinente el uso de dos técnicas de introspección: reflexión de las profesoras sobre puntos o episodios de sus clases filmadas en video, y entrevistas en profundidad.

a) *La filmación en video de las clases.* Filmar las clases de las profesoras fue un gran logro, puesto que es muy difícil acceder a este tipo de situación. Se grabaron unas diez sesiones en promedio por profesora, lo que arrojó una gran cantidad de datos. Esta modalidad de la recolección de los datos se realizó principalmente de abril a noviembre de 2005, pues la planificación del trabajo estuvo sujeta a la calendarización y programación de las escuelas municipales, y a otras situaciones especiales que sucedieron en la universidad donde trabajan los

investigadores que impidieron en más de una oportunidad el uso del material para hacer las filmaciones correspondientes.

La filmación de las clases tuvo un propósito doble. En primer lugar, en una sesión posterior a la grabación de la clase, las profesoras comentaron aquellos eventos, acciones y actividades que consideraron relevantes en el video de su clase proyectada en el monitor, deteniendo o marcando la pausa en la imagen o episodio con el control del video grabador que le fue entregado al comienzo de la sesión con una explicación de lo que debía hacer (instrucción que se dio la primera vez), sin perjuicio que el investigador preguntara otros aspectos de la clase aparecida en el video. Estas sesiones fueron grabadas magnetofónicamente y transcritas ortográficamente para su análisis posterior. La actividad evaluativa se realizó principalmente en una sección del laboratorio de idiomas de la Universidad de Tarapacá. En raras ocasiones las entrevistas se llevaron a efecto en los mismos colegios o en otras partes. Las observaciones fueron complementadas por las notas de campo que se hicieron sobre puntos y aspectos que podrían no aparecer en las grabaciones y algunas otras consideraciones.

En segundo lugar, los videos de las clases filmadas fueron observados por cada investigador, cuyo propósito fue buscar información sobre la cognición del profesor focalizando su trabajo en el discurso oral de las profesoras. A partir de estas observaciones se logró otra fuente de información.

b) *Entrevista en profundidad.* Este procedimiento se aplicó a las cuatro participantes, cuya duración promedio aproximada fue de una hora y media. Aunque en este tipo de entrevista se espera que el discurso fluya del entrevistado con escasa participación del entrevistador, se preparó un protocolo de entrevista semiestructurada que requería seis respuestas elaboradas. Las preguntas preparadas estaban dirigidas a aspectos generales de la vida histórica de las participantes, su familia, las razones que las motivaron a estudiar pedagogía en inglés, su desarrollo profesional y la planificación de sus actividades pedagógicas. Sin embargo, la mayor parte de los datos se obtuvo con un discurso espontáneo de las entrevistadas, pues el objetivo fue evitar el uso de preguntas directas y de la

participación recurrente del entrevistador. Estas entrevistas también fueron grabadas magnetofónicamente y transcritas ortográficamente para su análisis posterior.

- c) *Entrevistas breves semiestructuradas*. Debido a la escasa disponibilidad horaria de las profesoras participantes fue básicamente imposible entrevistarlas antes y después de las clases convenidas. En aquellas ocasiones en que se logró este objetivo se hizo una grabación de una breve entrevista semiestructurada que en la mayoría de las veces, previo al inicio de la clase, consistió en preguntar sobre los objetivos y actividades a realizar en la clase, y al término de ésta la evaluación de la clase por parte del profesor.

De este modo se lograron fuentes de datos que permitieron la triangulación de la información para estudiar la cognición de las profesoras de inglés en su práctica pedagógica.

La transcripción de los datos grabados magnetofónicamente se hizo a partir de un modelo no complejo. Se tomaron en cuenta más bien las pausas medianamente prolongadas y muy prolongadas en el discurso expresadas por tres puntos suspensivos (...) para indicar vacilaciones, dudas, reprogramación del discurso, y al inicio del discurso para indicar que le antecedía a éste parte de un texto. El punto seguido fue utilizado cada vez que el participante hacía una pequeña pausa para continuar con su discurso lingüístico.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este proceso comenzó con dos tipos de criterios. Uno que se puede denominar orientación deductiva y la otra orientación inductiva. La primera implicó que los conocimientos o competencias a categorizar en los datos no serían clasificados en conocimiento, creencias o suposiciones. En este sentido se siguió en cierta medida la proposición de Woods (1996) que consiste en el uso de un concepto más inclusivo que exclusivo. Este constructo teórico o hipotético lo denomina BAK (belief, assumption, knowledge) que en español correspondería a CSC (creencia, suposición, conocimiento), el que es análogo a esquema, como lo señala el propio Woods. Con esta perspectiva los discursos orales de las profesoras se consideraron las fuentes de las proposiciones postuladas en sus sistemas de redes en que se interrelacionan las creencias, las suposiciones y los

conocimientos. Para los efectos de este trabajo, y siguiendo a Woods, se entiende que las proposiciones no existen como elementos aislados en la mente de las profesoras sino que bajo circunstancias particulares (las entrevistas, comentarios sobre las clases filmadas) ellas categorizaron y verbalizaron aspectos de sus CSCs; las proposiciones fueron generadas y gatilladas por los contextos. Por lo tanto, se usó el término **conocimiento** para referirse a estas estructuras cognitivas en forma general.

Indudablemente que en la categorización de los datos se usaron algunas etiquetas propuestas por los autores relevantes en este campo, conocimiento contextual, conocimiento de la experiencia, conocimiento pedagógico y otros (Borg, 2003a, 2003b; Andrews (2003); Woods (1996); Tsui, 2003; Tsang 2004). Por otra parte, se intentó aplicar la orientación inductiva, encontrar alguna nueva categoría entre los tópicos descubiertos que demostraran reflejar más adecuadamente las relaciones de los elementos cognitivos.

El paso siguiente fue el manejo y la reducción de los datos. En esta etapa se aplicó un criterio individual (por profesor) y por conjunto en el que se analizaron los temas y categorías transversalmente. Estos representaron en mejor medida el concepto de unidad de los datos. En las etapas intrínsecas a este tipo de investigación se siguieron fundamentalmente las sugerencias de Ellis y Barkhuizen (2005:261), y Ryan y Bernard (1998). En consecuencia el manejo de los datos implicó la creación de un cierto orden de todos los datos que habían sido recolectados de las profesoras informantes: fotocopias de los materiales más importantes que incluyeron las transcripciones de las entrevistas en profundidad, los comentarios de las profesoras sobre las clases grabadas en video, las observaciones escritas de los investigadores sobre las clases observadas y de las clases grabadas en video, archivo y almacenamiento de los datos.

La reducción de los datos consistió en la búsqueda de las muestras pertinentes para este trabajo, es decir, las unidades básicas o ítems de análisis (partes o secciones del discurso extendido) que representaban un pensamiento, una opinión, una creencia, un conocimiento; y la codificación de los mismos, lo que facilitó el acceso a los otros pasos.

Una vez que los datos fueron codificados se examinó la colección de los códigos para buscar relaciones entre ellos. De esta forma se pudo agrupar los códigos que denotaron temas o conceptos similares en categorías.

Enseguida se buscaron relaciones entre las categorías y al interior de las categorías para postular patrones. Es decir, relaciones y uniones a nivel de conceptos, patrones propuestos por la frecuencia de ocurrencia de los temas, y por su similitud en contenidos. Posteriormente se interpretó la información obtenida.

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los ejemplos y episodios presentados en esta subsección representan parte de los discursos de los cuatro casos en sus participaciones como entrevistados y como autoevaluadores de sus propias actuaciones como profesoras. Vale decir, las categorías propuestas aparecen implícitamente en los discursos pedagógicos examinados.

Los significados de los códigos citados como ejemplo de los procedimientos seguidos se explican más abajo. Nótese que las dos letras escritas con mayúsculas en los ejemplos de cada categoría representan a las profesoras del estudio:

Las codificaciones para las profesoras participantes fueron las siguientes:

- PA: profesora Escuela A.
- PB: profesora Escuela B.
- PC: profesora Escuela C.
- PD: profesora Escuela D.

La aplicación del criterio relacionado con la unidad de análisis (el discurso lingüístico) condujo al establecimiento de los contenidos representados por los conceptos (percepciones, creencias, conocimiento, actitudes, experiencias hallados en los datos), más conocidos por temas, los que fueron consistentes con los aspectos observados por los investigadores. Posteriormente se procedió a su codificación. Los temas propuestos fueron experiencia en el extranjero (EE), contacto con la lengua extranjera (CLE), factor(es) clave(s) en la enseñanza del inglés (FCEI), perspectiva(s) en la enseñanza del inglés (PEI), característica(s) académica(s) de los alumnos (CAA), estructura cronológica de la asignatura (ECA), estructura conceptual de la asignatura (EKA), manejo de la clase (MC) y manejo del aprendizaje (MA).

Como lo indica la metodología aplicada, luego se procedió a examinar los códigos para encontrar aquellos que representaban temas o conceptos similares para agruparlos y formar categorías. La

categorización implicó a la vez la búsqueda de patrones caracterizados por las relaciones entre y dentro de las categorías. El propósito fue reducir aún más los datos. De este modo se postularon las categorías y los códigos respectivos que se explican y se ejemplifican más abajo. Los ejemplos dados fueron seleccionados sobre la base de su grado de representatividad de la categoría involucrada. Los otros han sido archivados para consultas y estudios posteriores. Indudablemente que las categorías se traslapan en el discurso real.

Conocimiento experiencial de la lengua extranjera (CELE). Esta categoría estuvo constituida por la experiencia en el extranjero (EE) y contacto con la lengua extranjera (CLE) la que involucró las perspectivas y las creencias de las profesoras sobre la importancia que tiene para los profesores de idiomas extranjeros experimentar vivencias reales en países de una L2 porque permite un mejor desempeño pedagógico en cuanto a la práctica de la L2 y su entendimiento cultural.

La relevancia del conocimiento de la experiencia del profesor, junto a la visión apropiada de la importancia de estar más en contacto con L2, tiene su expresión en la transmisión de estos valores a los aprendices de la L2 a través de las actividades curriculares: la práctica de la lectura de libros (de-seable de acuerdo a los gustos de los estudiantes), el incentivo a los estudiantes de ver películas sin subtítulos, escuchar la L2 en diferentes estilos y modalidades (e.g. música pop). Del mismo modo incluye el aprovechamiento de las oportunidades que brinda la tecnología moderna y el mundo globalizado que pueden ayudar al desarrollo y aprendizaje de la L2, puesto que el ambiente de la sala de clases no da grandes oportunidades de participación a todos los alumnos por su gran número en las aulas. Este conocimiento experiencial puede integrarse al conocimiento práctico y al conocimiento personal en la experiencia pedagógica y profesional del profesor de idiomas (véase Tsui, 2003, 65).

En partes de sus intervenciones, tanto en la entrevista en profundidad como en el análisis de sus clases filmadas en video, la profesora A valorizó prolijamente el contacto con L2 en circunstancias previas al ingreso a la universidad, en el ejercicio profesional, y en el desarrollo profesional. Su experiencia indica que en el año 2001 fue seleccionada para participar en el programa de intercambio como parte de un convenio que el gobierno chileno tiene con la Comisión Fulbright de Estados Unidos,

para llevarlo a cabo entre los años 2001 y 2002. El significado de esta experiencia y la relación con el desempeño pedagógico se manifiestan en el ejemplo 1:

- 1) ...fundamental en mi vida como profesora, creo que uno como profesor de inglés es... si hay algún entrenamiento que uno deba recibir como profesor de inglés, justamente un entrenamiento en el extranjero. Creo que lo que uno puede hacer acá en Chile es meritorio, pero nunca, nunca se va a comparar a que uno esté inmerso en la cultura misma y pueda aprender de primera mano... o manejar de primera mano el idioma que uno, se supone, debe dominar. Pero cuando llegas al país a vivir... uno puede decir sí, al cabo de esa experiencia ahora puedo decir que sé inglés y puedo enseñar con propiedad el idioma. [PA]

Por otra parte, el ejemplo 2 refleja el incentivo que implica estar en contacto con una lengua extranjera no tanto en el contexto de la sala de clases sino en el ámbito familiar a través de objetos o contenidos culturales:

- 2) ...Y ella (su madre) tenía mucho contacto con gente americana, y que ese tiempo todavía la compañía era de la Chile Exploration Company y de la Anaconda de los Estados Unidos y habían bastantes norteamericanos y ella trabajaba con ellos y le enseñaban un poco de inglés. Entonces yo tuve la habilidad de aprender algunas cosas en inglés... No sé, pero a mí lo que me llamaba la atención es que mi mamá todos los fines de año a esta época siempre llegaba con regalos de sus patrones y todos en inglés. Todos los libros llegaban... revistas llegaban a la casa en inglés... habían unos tremendos catálogos de ropas que ellos. Yo me pasaba días y tardes enteras mirando esos catálogos, pero no entendía nada. [PA]

Los comentarios o declaraciones de las profesoras B, C, y D, en los ejemplos 3, 4, 5, y 6 respectivamente, demuestran claramente la relevancia de estar en contacto real con la L2 porque esta experiencia influye en sus vidas profesionales. Nótese que la profesora D admite abiertamente que su falta de experiencia con el idioma inglés en un ambiente real de uso del inglés ha afectado en algún grado su desarrollo profesional. En el momento de su participación en el trabajo de investigación estaba siguiendo un curso de perfeccionamiento en inglés del Ministerio de

Educación de Chile. Anteriormente ella había hecho clases de francés en colegios secundarios de la ciudad de Arica, período de tiempo en la que tuvo la ocasión de hacer un perfeccionamiento en Francia. Aprovechando ese viaje se trasladó por algunos días a Inglaterra. En el ejemplo 6, construido en forma de diálogo, P equivale a profesor y E el investigador o entrevistador.

- 3) Entonces, esa... yo siempre he tenido esa como... preocupación... ahora si se da esa posibilidad (se refiere a las pasantías entregadas por el Ministerio de Educación a los profesores chilenos de inglés)...que bueno porque... eh... el profesor en este caso el que, el que viaja a Estados Unidos, el que tenga esa posibilidad de... tener el contacto directo, de hablar, de escuchar, de probarse, porque para mí fue una prueba cuando yo viajé. Desde el momento en que yo salí, iba en el, en el avión, tenía que escuchar todo en inglés, el aeropuerto y... por eso digo, para mí fue una experiencia bonita, no fue estresante para nada; todo lo contrario, llegar allá, comunicarme eh... estar... eh... en situaciones de estar hablando bastante inglés. O sea poner en práctica mi conocimiento... poner en práctica el idioma, el comunicarme, el tener la posibilidad de conocer mucho de Estados Unidos. [PB]
- 4) ...Cuando yo estaba en la universidad había un profesor que nos decía que nosotros éramos primero profesores, primero antes de ponerle el apellido... el apellido inglés, de historia, de lo que sea, ustedes son profesores. Y creo que eso fue una cosa muy importante, y tal vez por eso también eh... me dediqué bastante a estudiar más, perfeccionarme más como... como profesora que como profesora de inglés, porque yo pienso que eh... yo debería haber viajado a un país de habla inglesa, haber estado alguna vez allá... luchar hasta que esté hecho... es una buena opción (refiriéndose a las pasantías sugeridas por el entrevistador). Y lo otro sería que yo me pagara mi pasaje a Australia, porque yo tengo familiares allá. [PC]
- 5) Creo que mi debilidad en inglés es la comunicación oral. Yo sentía que a mí me faltaba más perfeccionamiento... y ahora con el curso me ha dado más seguridad. Me gustó bastante y yo creo que es una excelente oportunidad, porque hace tiempo que no se daban cursos de perfeccionamiento de inglés. [PD]

6) P: Claro, porque he ido a Francia a hacer cursos de francés.

E: Bueno has ido a Francia... ¿y a algún país de habla inglesa?

P: Solamente de paseo. Estuve en Inglaterra tres días. Primero como yo había practicado puro Francés, y llegué allá y me sentí un poco extraña, estaba calladita. [PD]

Conocimiento contextual (CC). Categoría que estuvo formada por los factores claves en la enseñanza del inglés (FCEI) y las características académicas de los alumnos (CAA). Se ha comprobado que el contexto influye significativamente en el proceso enseñanza – aprendizaje. Las prácticas pedagógicas de los profesores son moldeadas por las realidades sociales, psicológicas y ambientales de la escuela y de la sala de clase. Entre los factores más específicos se mencionan a los padres, los requerimientos de los directores de la escuela, la escuela en sí, los mandatos curriculares, las políticas de la escuela, los colegas y la disponibilidad de los recursos (Borg, 2003,94).

Para los propósitos del presente trabajo, y de acuerdo a la categorización de los datos, surgieron como tópicos el número de horas de clases de inglés a la semana, tiempo para la planificación de las clases, el tamaño de las clases en relación al número de estudiantes en el aula, recursos didácticos (radio grabadora, retro proyector). También esta dimensión implica la relación entre el trabajo pedagógico del profesor y algunas características de los aprendices; por ejemplo, motivación, calidad académica, aptitud, las habilidades lingüísticas, y otras características cognitivas, sociales y afectivas.

De acuerdo a las declaraciones y comentarios de las profesoras del estudio el conocimiento sobre los alumnos aparece como factor clave en sus desempeños profesionales como también el conocimiento del currículo. Es decir, el conocimiento del contexto es parte del conocimiento de los contenidos pedagógicos (Andrews, 2003: 91). Es el ajuste dinámico y social que el profesor de idioma hace en su trabajo profesional. El conocimiento del profesor y las prácticas en las que se incrusta constituyen conjuntamente el contexto en el que ellos operan, y éste a la vez es una parte integral del conocimiento así constituido. En este sentido la proposición de Freeman (2000, 1) refleja un sentido social y dinámico entre los participantes principales en la sala de clases: el profesor o profesora y los

estudiantes. Freeman observa que “el conocimiento que anima la enseñanza de idiomas puede y necesita ser encontrada dentro de la actividad de la enseñanza en sí mismo y no más allá, en el trabajo acerca de la enseñanza”. Al mismo tiempo aclara que “la actividad de la enseñanza se refiere al profesor y alumnos como participantes, al modo como ellos conducen su trabajo en conjunto, a los antecedentes de ese trabajo; a las normas tácitas y a las reglas explícitas que desarrollan para hacer el trabajo en el aula, en la institución y en la comunidad más amplia; y a las herramientas que usan para lograr hacer su trabajo. Todo esto en conjunto constituye el conocimiento”.

En los discursos lingüísticos examinados, y específicamente en el análisis introspectivo de las clases, el comentario de la profesora A en el ejemplo 7 refleja un punto del contexto educativo que es el tiempo necesario requerido para una planificación adecuada de las clases que se incompatibiliza con la alta carga horaria del trabajo. Su declaración involucra la esencia de una buena planificación, pues es un factor crucial en el proceso de enseñanza y un aprendizaje eficiente. Luego procede a referirse a la cantidad de alumnos por curso. En este caso implica muchos alumnos para las clases en general, y particularmente para una clase de idiomas extranjeros, factor que incide en el rendimiento curso, sumado a esto las escasas horas destinadas a la enseñanza del inglés en el Liceo Politécnico donde realiza su trabajo profesional. En los ejemplos 8 y 9 la profesora A hace una evaluación de las características académicas de los estudiantes. Establece que el ritmo de aprendizaje y de respuesta de los estudiantes son lentos, variables que afectan la calidad de la educación, sumado a estos la falta de compromiso.

7. Sí, el no tener tiempo principalmente, falta de tiempo para planificar, para organizar la clase. Creo que si eso pudiera superarse otra sería la historia de la enseñanza del idioma inglés... y el otro factor que incide es el número de alumnos por clase, por curso... y las pocas horas que se le destinan a la enseñanza del idioma semanalmente... ¡Es la nada misma! [PA]
8. Entonces... ahí está nuestra, nuestra gran este... frustración. Porque uno se plantea objetivos, uno quiere hacerlo, pone todo de su parte y se encuentra con que los, son los... el, la mayor... el mayor obstáculo son los alumnos, su falta, su lentitud para aprender más que nada, lentitud,

yo no lo atribuyo a ninguna otra cosa. Y... eso hace daño al... al... al final... hace que la enseñanza no sea de buena calidad como el gobierno la espera. [PA]

9. Les cuesta cualquier cantidad asimilar eso del “past” y el “to”. Se confunden también cuando el reloj marca las veinte para las ocho le ponen las ocho veinte, o las cuatro veinte, pero generalmente es el veinte para. Cualquier equivocación en el veinte para. Y... bueno, yo lo atribuyo a la... a la poca... al poco compromiso que ellos tienen con la asignatura, no les atrae para nada, la hallan, la hallan muy lejano que ellos puedan algún día usar el inglés. [PA]

La profesora B maneja el paradigma de la responsabilidad compartida de los profesores y los alumnos en el proceso de aprendizaje en el aula, reflexión expresada en el ejemplo 10. Su experiencia indica que por su parte ella se preocupa de hacer cursos de actualización para su desarrollo profesional, cumpliendo de este modo su responsabilidad de cumplir con nuevos conocimientos. Sin embargo, los estudiantes no tienen el mismo compromiso frente a sus tareas, reflejándose en los resultados finales que son claramente negativos.

10. ...lo que tiene que poner cada uno, tanto profesor como alumno, y hablo de un cincuenta por ciento... Ahora, ese cincuenta por ciento siempre digo yo, yo tengo todos los conocimientos y las herramientas y me sigo capacitando cada año para darles lo mejor. Ahora yo puedo hacer mi mayor esfuerzo en tratar de que ustedes tienen que poner, lamentablemente yo no puedo hacer nada más que tomar resultados negativos a fin de año. [PB]

La profesora C en el ejemplo 11, como respuesta al tema de elementos que traban la actividad pedagógica, declaró que los alumnos del tipo de liceo en el que trabaja, Liceo Técnico, son estudiantes con características especiales que hay que saber entender y abordar. Su perspectiva implica la calidad académica de los alumnos y cómo ella se adapta pedagógicamente a esta realidad.

11. Este tipo de cosas por ejemplo, eh... a ver... eh... elementos propios de los alumnos, las características de nuestros alumnos son... son niños bien especiales que hay que saber llegar a ellos, saber ganárselos, saber interesarlos, eh... niños que no... son de la ley del mínimo

esfuerzo, que uno tiene que enseñarles poquitito, poquito de lo poquito... que sea fácil, porque si es difícil se niegan a aprender... Muchas veces los niños son indisciplinados y uno pierde tiempo en las clases llamando la atención, o que llegan atrasados, o que uno hace clases con veinticinco alumnos y en la clase siguiente de esos veinticinco vienen quince que no habían estado en la clase anterior... entonces hay que empezar todo de nuevo, entonces cuesta muchísimo avanzar, hay un montón de dificultades, muchas dificultades, pero... uno tiene que salir adelante. [PC]

A su vez, la profesora D señala en el ejemplo 12 la falta de motivación de los estudiantes en la asignatura de inglés, aspecto que desfavorece el proceso de aprendizaje. Indudablemente que en los datos aparecen referencias positivas de los y las estudiantes. Sin embargo los temas se concentraron más bien en los puntos que desfavorecen en algún grado la tarea docente, cuyo objetivo superior es que los alumnos aprendan la lengua extranjera de acuerdo a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación.

12. A favor sí, pero... a ver... ¿Qué podría decir yo...? Que por ejemplo los niños dentro de todo son inquietos, no tienen muchas motivaciones. Paso bastante rabia porque... malos ratos porque son muy... viven... no sé... he conversado con otras colegas y más o menos todas se quejan de lo mismo. Pero yo creo aquí que es como exacerbado el tema de que ellos no... cuesta muchísimo motivarlos... muchísimo. Y no solamente en la asignatura... es como en todo... están como en un letargo. [PD]

Las profesoras participantes en el estudio también se manifestaron sobre los recursos didácticos y la infraestructura de los colegios disponibles como elementos auxiliares en el funcionamiento de las actividades de la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los ejemplos 13, 14 y 15 de las profesoras A, B y C representan el tema propuesto.

13. Claro, la falta de una buena radio grabadora, que uno no tiene tiempo en estarla retrocediendo y unas con counter bien especiales que uno sabe hasta cuando tiene que retroceder, pero la grabadora que usamos en el liceo, que hay una para cinco profesores... una grabadora para cinco profesoras, quien la usa más soy

yo porque el resto de los colegas hasta por ahí no más la usan. [PA]

14. Ahora ¿Qué puedo decir con respecto a eso? Que si bien es cierto, por ejemplo capacitándome... teniendo un material a disposición para poder utilizar, me he encontrado con la situación de que mi colegio no tiene enchufes, no tiene grabadora, que no tiene el espacio físico acústicamente para poder hacer la clase... el colegio está mal ubicado, o sea, es decir, aunque yo me pueda conseguir ... la grabadora, que la puedo llevar yo, que tengo el material, que tengo a los alumnos, los bocinazos, la falta de vidrios... la banda tocando... [PB]
15. Por ejemplo, años atrás nosotros teníamos una sala exclusivamente para eh... inglés, con televisión, con un video, con... con un equipo, etcétera. ... y eso facilitaba bastante la tarea. Claro que por esa sala pasábamos todos, tenían que pasar todos los cursos y todos los profesores por lo menos aunque sea una vez al mes pasábamos por ahí... Pero después esa sala la quitaron por un problema ajeno a nosotros, absolutamente ajeno a nosotros eh... no tuvimos más acceso a esa sala y al final la derivaron al Centro de Recurso de Aprendizajes, y ahí está todo lo que nosotros teníamos. Y ahora es mucho más difícil porque tenemos que competir con todas las demás asignaturas que quieren hacer uso de esos medios audiovisuales, entonces yo por mi parte me compré mi propia radio. [PC]

Conocimiento curricular (CC). Esta categoría integró el conocimiento de la estructura cronológica de la asignatura (ECA) y el conocimiento conceptual de la asignatura (EKA). Este aspecto de la cognición del profesor de idiomas y sus conceptualizaciones siguen esencialmente las propuestas de Andrews (2003), y Woods (1996, 87). Estas dos estructuras ocurren conjuntamente y son una parte inherente al curso. La estructura cronológica representa el horario formal en términos del calendario y el reloj (que implica el control del tiempo). Esta generalmente no es el resultado de las decisiones de los profesores pero tienen una función importante en el proceso de la toma de decisiones del profesor. La estructura conceptual está formada por unidades o elementos nocionales, categorías estructurales percibidas por los profesores que se refieren al contenido, a los objetivos y a los métodos, los que están íntimamente relacionados (Woods, 1996, 90).

En esta dimensión del conocimiento del profesor de una L2, PA en el ejemplo 16 declaró que el número de horas dada a la asignatura del inglés es escasa, configuración que no depende del profesor sino de la escuela, del sistema escolar. La ausencia de más horas en la enseñanza del inglés se agudiza por la presencia de los alumnos cada quince días, situación que atenta contra la continuidad del uso del L2.

16. El tiempo (en la planificación)... malo, malísimo. Si yo hablo de clases... de horas clases, horas pedagógicas frente al alumno... horas aula... malo. Dos horas a las semanas para un primer medio, un segundo medio, no es nada. Y por ser un liceo politécnico en tercero medio las horas se rebajan a dos semanales y además de ser un liceo técnico-profesional hay carreras que les llamamos carreras duales, donde interviene la empresa y el colegio al mismo tiempo en la enseñanza del alumno, en la preparación. Entonces esos niños que están en las carreras duales como hotelería, como construcción, como electrónica... se enfrentan con el idioma cada quince días, entonces lo que uno hace... se les olvida, y es un constante repasar, retroalimentar para enseñar un cinco por ciento del cien por ciento que se tenía que enseñar. [PA]

A su vez PB reflexionó sobre la distribución de las tres horas de inglés para la asignatura. Según su criterio debería haber por lo menos dos horas seguidas y no tres aisladas, porque hay algunos elementos que interfieren en el adecuado uso del tiempo destinado a la asignatura, por ejemplo, la salida del profesor anterior de la sala de clases y el ingreso del otro profesor, el control de la asistencia de los alumnos, etc. El ejemplo 17 ilustra el punto referido por PB el que al mismo tiempo refleja la relación estrecha entre el conocimiento cronológico y el conceptual. Esto implica que si el tiempo dedicado a la asignatura es consumido por otros aspectos colaterales al logro de los objetivos, el tratamiento de los contenidos, significa un estado preocupante de la enseñanza del L2. Del mismo modo, PD señaló que el hecho de tener tres bloques seguidos de clases, en este caso de inglés, no es positivo para su realidad colegio, porque la motivación disminuye y el cansancio aumenta. El ejemplo 18 manifiesta esta indicación.

17. Yo creo que idealmente para poder aprovechar el inglés tienen que ser bloques de dos, porque si usted se dio cuenta al inicio dentro de lo que es controlar eh... entre que un profesor se va y el otro llega, si el alumno salió, si no salió, o sea tener una visión del alumno, de que si entró, de que si presentó el pase, toda una situación administrativa de tomar, eh... por ejemplo a mí me corresponde la subvención y después yo tengo que empezar a hacer la subvención, todo lo que es eh... el puntito... **[PB]**
18. No, no, encuentro que el alumno se cansa y se desmotiva. Las dos primeras horas están motivados, pero ya a la tercera hora yo ya encuentro que se desmotivan, cuesta mucho, y uno tiene que buscarle una y otra forma para que ellos terminen su... **[PD]**
Las declaraciones de PC y PD dadas más abajo apuntan al conocimiento estructural de la asignatura. En el ejemplo 19 PC se refirió a una actividad de comprensión de lectura en la L2, la metodología o técnica que usa en sus clases correlacionada con la pertinencia de los tópicos de la lectura y su relación con futuras lecciones o clases. La evaluación que PD hizo de unas de sus clases mientras observaba el video, reflejada en el ejemplo 20, también apunta al tratamiento de una unidad temática y la metodología para realizar la actividad programada y dificultades que surgen en la sala de clases.
19. Porque la lectura se trata de eso. Entonces quise activar los conocimientos previos, quise motivar, qué saben de los derechos humanos, qué significan para ellos, qué ideas tienen. Aparte de esto quiero que lleguen a una parte valórica. Porque las lecturas que vamos a ver después tienen que ver con los niños de África y Haití. Entonces quiero que ellos estén conscientes. **[PC]**
20. No, al final no (no usaron el libro)... que se vino una unidad, después con los chiquillos de primer año que fueron a ayudarnos, nos habíamos puesto de acuerdo en hacer una unidad pero ellos tampoco lo hicieron y llegaron con otra unidad que no significaba... Así que, sí que hubo pequeños textos que escuchaban en forma grabada y completaron también una conversación, a través de la grabación, también una canción. **[PD]**

Conocimiento del contenido pedagógico.

Incluyó el manejo de la sala de clase (MSC) y el manejo del aprendizaje (MA). Esta categorización refleja en cierta medida la proposición de Tsui, quien sugiere más bien el manejo del aprendizaje, categoría más amplia que el manejo de la clase, y la implementación del currículo (Tsui, 2003, 137-139). El manejo de la sala de clases se refiere a su aspecto organizativo (el trabajo individual, en pares o en grupos), la mantención del orden, el tratamiento de la conducta inadecuada, y el manejo de asuntos diarios (la recolección de las tareas y el pasar lista). Aunque los aspectos señalados son importantes están indisolublemente ligados a los objetivos de la instrucción. No sólo el profesor debe mantener la disciplina en la sala de clases sino que también debe manejar la sala de clase de un modo que facilite el aprendizaje, aspecto que constituye el segundo punto. Este se refiere al manejo de forma eficiente de las condiciones y atmósfera de la sala de clase que permita el logro del aprendizaje. De acuerdo a Tsui (2003) la diferencia entre los profesores que manejan eficientemente e ineficientemente la situación del aula es que el primero previene la conducta inapropiada y no el modo como trata este tipo de conducta. Las normas y rutinas de la sala de clases bien establecidas son medios efectivos para impedir la conducta inapropiada.

También cubre la perspectiva de la enseñanza del inglés (PEI) que más bien equivale al conocimiento del manejo del aprendizaje o habilidad pedagógica. Esta categoría se refiere al conocimiento y creencias que tienen las profesoras respecto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Considera las percepciones sobre la metodología de enseñanza, las actividades a realizar con y entre los alumnos, las habilidades lingüísticas que se deben desarrollar, la relevancia de los textos de inglés. Indudablemente que estos saberes se traslapan en la realidad cotidiana.

Las declaraciones de las profesoras manifiestan las actividades que desarrollan los estudiantes en el aula, las orientaciones en la enseñanza de la L2. En este sentido, el comentario de PA en el ejemplo 21 es acerca de la gran cantidad de alumnos en clases y su injerencia en la enseñanza y práctica oral del inglés, lo que implica un mínimo de trabajo oral interactivo entre profesor-alumno o alumno-alumno. Por lo tanto, es importante el número de alumnos y su incidencia en las decisiones en el manejo de la sala de clases y el manejo del aprendizaje. Todo

esto reforzado por el ejemplo 22, en la que la misma profesora manifiesta el valor metodológico del texto que usa en sus clases de inglés. Del mismo modo, en el ejemplo 23 PB señala su orientación respecto de la habilidad lingüística a desarrollar, en este caso la exposición a datos lingüísticos orales para un uso adecuado del L2.

21. Bueno, cada curso tiene que tener cuarenta y cinco alumnos y a veces tienen hasta cincuenta cuando hay demanda... hay hasta cincuenta alumnos por sala... pero siempre sigue siendo una cantidad inmensa para poder enseñarle a ellos de una manera práctica. Para mí el idioma hay que trabajarlo oralmente. El ochenta por ciento a mí me gustaría dedicarlo, destinarlo al trabajo oral. [PA]

22. Pero lo bueno de tener el libro es para mí la brújula, hacia dónde estoy yendo. Me sirve para ver... si estoy avanzando con mis alumnos, evaluar el proceso, en qué están débiles, en qué no están débiles, qué tengo que reforzar, qué ejercicio me resultó fácil con ellos, qué ejercicio me resultó más difícil. Entonces para mí es indispensable tener un buen libro que me vaya guiando, porque cuando lo he intentado hacer sola, por mi propia cuenta, es difícil. [PA]

23. Y generalmente (los aprendizajes esperados) lo apunto al área producción del idioma. Me ha tocado ver por ejemplo este año donde yo tomé evaluación diagnóstica, y quiero lectura comprensiva, con un párrafo de cuatro líneas y el alumno me dice "pero leálo en español". "¡No! Yo enseño inglés y quiero ver tu comprensión en inglés. No te lo puedo leer en español". No voy a criticar a ningún colega porque no es mi curso, mi curso anterior, pero resulta que... yo estoy enseñando inglés. Quiero que el alumno me esté escuchando hablar en inglés para poder entrenar su oído y, obviamente, en algún momento él pueda producir. [PB]

Las declaraciones hechas por PC también indican el manejo de la sala de clases en los ejemplos 24 y 25. El primero se interpreta como la búsqueda de un método o actividad que gatilla la mantención o mejoramiento de la motivación de los estudiantes para poder cumplir eficientemente con la planificación

de la clase. El segundo indica la necesidad de dar las instrucciones de trabajo claramente y repetidamente para captar la atención y concentración de los estudiantes, de lo contrario la conducta de los alumnos puede significar la interrupción del proceso de aprendizaje.

24. A veces no hallo qué hacer, a veces me desespero...pero ¿cómo hago que entiendan esto? ¿Cómo los motivo? Y pienso a veces... "ah, voy a hacer esto". Y a veces me resulta y a veces no... A veces me desespero como ayer... estamos trabajando algo que ni siquiera pudimos revisar como estaba, no nos alcanzó el tiempo, quedó pendiente para ayer... de una semana a otra y que no trajeran ni siquiera sus cuadernos [PC]

25. Si no digo eso, ellos... si no doy esa instrucción, ellos sencillamente conversan... empiezan a conversar de otras cosas, se distraen, y molestan a los que realmente se quieren concentrar [PC]

El último ejemplo, el 26, citado en esta sección corresponde a PD quien comentó respecto del rendimiento de los estudiantes una vez evaluado un momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que es el profesor el participante clave en el proceso frente a resultados académicos adversos. Esta declaración demuestra la relevancia del conocimiento del manejo del aprendizaje o habilidad pedagógica. Es decir, buscar el método, las técnicas y actividades que mejoren la calidad de la enseñanza. En la medida que el profesor tenga la competencia y el conocimiento de paradigmas pedagógicos puede contribuir a una mejor actuación de sus estudiantes, sumado a otros tipos de conocimiento como ha quedado demostrado en el análisis de los datos.

26. Nosotros somos los profesores los que tenemos que cambiar, cambiar si estamos enseñando algo de una forma, de una metodología o de una técnica y no nos resulta tenemos que buscar otra, pero sí, tiene razón (refiriéndose a una opinión de un colega sobre el rendimiento de su curso). Lo único que le critico a él, que él no...lo dice pero no lo practica, a lo mejor ahí, eso me... a lo mejor me chocó, por los resultados...! [PD]

CONCLUSIÓN

El presente estudio, y sobre la base de la interpretación de la información, reveló la pertinencia de las percepciones que las cuatro profesoras no nativas del idioma inglés como lengua extranjera tienen sobre los procedimientos, estrategias y actividades que realizan junto a sus alumnos. Es decir, el conocimiento y la experiencia en el manejo de la clase para que se produzca el aprendizaje, el conocimiento del contexto educacional en el que se desempeñan diariamente –lo cual les permite discriminar las actividades pertinentes según la realidad curso–, los recursos pedagógicos disponibles, las motivaciones que las condujeron a ser profesoras de inglés, y el desarrollo profesional.

Uno de los aspectos importantes del estudio realizado es que examinó la cognición de profesoras no nativas del idioma inglés que enseñan en la educación media en colegios municipalizados que pueden ser considerados estatales en cuanto a los recursos económicos que respaldan sus acciones educativas. Este contribuye en algún grado al llamado que justamente Borg (2003) hiciera en el sentido que futuros trabajos deberían realizarse con los factores anteriormente señalados.

La metodología cualitativa como paradigma estructural básico para el estudio demostró ser un modo relevante de interpretar la información que surge del propio sujeto investigado y de su propia construcción del discurso lingüístico. A partir de las percepciones de las cuatro profesoras que participaron en el estudio se puede interpretar en forma más apropiada el trabajo profesional, dado que se ha tenido acceso a las razones de sus elecciones de los criterios pedagógicos usados en el proceso de aprendizaje en la sala de clases.

La metodología usada también permitió descubrir que las profesoras poseen conocimientos globales sobre varios aspectos del mundo educativo. Sin embargo, sólo algunos conocimientos fueron recurrentes, situación que fue interpretada como una información que conduce a la notoriedad de ciertos tipos de conocimiento, y no de otros, de acuerdo a la categorización aplicada. En este caso los conocimientos salientes fueron el conocimiento experiencial de la L2, el conocimiento contextual, el conocimiento curricular, y el conocimiento del contenido pedagógico. Las cuatro profesoras de inglés poseen sus concepciones, juicios, y evaluaciones sobre el proceso educativo y del inglés en

forma particular. Descubrir el mundo interno del profesor es de gran relevancia, porque presenta particularidades únicas sobre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito que se manifiestan y subyacen en la práctica pedagógica.

El estudio también demostró que el cúmulo de conocimiento que posee el profesor como soporte de su formación universitaria, generalmente con una base científica, va siendo moldeado por la realidad contextual educativa donde no sobresalen los planteamientos teóricos de la enseñanza de idiomas extranjeros, sino más bien el profesor pone en práctica los ajustes necesarios para que sus actividades y eventos en la sala de clases sintonicen con las características de sus estudiantes y la escuela. Al inicio de su desempeño profesional el profesor trae a la sala de clases básicamente conocimientos teóricos respecto de la pedagogía, y en cierto grado, un conocimiento experiencial mínimo de “hacer clases” logrado en su práctica pedagógica como requisito de su preparación profesional en la universidad.

Como en todo campo laboral el profesor debe desarrollar su tarea en una realidad concreta, en un contexto educativo que implica necesariamente la valoración de los factores socioculturales y académicos que afectarán su desarrollo profesional a través de los años. Se debe entender, entonces, que el proceso educativo no ocurre en un vacío, sino que está sintonizado con variables complejas. Este conocimiento de la acción y en la acción tiene gran importancia para entender la práctica pedagógica del profesor.

El estudio contiene elementos que permiten la comparación de otros trabajos hechos sobre la cognición del profesor de inglés. Los resultados demostraron que las cuatro profesoras comparten los tipos de conocimientos, hecho que de algún modo también se da en otros estudios de la cognición del profesor, lo que demuestra un rasgo de universalidad al respecto (Andrews, 2003a; Borg, 2003a; Tsui, 2003). Sin embargo, algunos de estos estudiaron puntos específicos de los tipos de conocimientos, como es el estudio sobre la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras realizado por Borg (2003b), y Andrews (2003b). Entonces, la interpretación de la información en este sentido es que se está frente a rasgos de universalidad en términos de la categorización de la cognición del profesor de idiomas, pues si bien es cierto que se usan diferentes etiquetas, no es menos cierto que

en esencia se refieren al mismo concepto o conocimiento. En este caso, se usó el término conocimiento el que englobó los saberes de qué y del cómo, del saber hacer, sin haber hecho la diferencia entre conocimiento, creencias y suposiciones, pues se privilegió la idea de unidad, el sentido de inclusión más que de exclusión.

Así, por ejemplo, el estudio evidenció que en la planificación de la asignatura de inglés las profesoras consideraron tanto los criterios establecidos por el Ministerio de Educación (criterios de arriba hacia abajo) como aspectos más estrictamente contextuales (criterios de abajo hacia arriba). Las decisiones son más dinámicas que estructuradas o conscientes. De mayor importancia son la estructura cronológica expresada por la preocupación del tiempo (hora, minutos) de la clase o lección, y la estructura conceptual (actividades, interacciones). La característica de la situación es saber cómo se integran estas dos estructuras en la toma de decisiones.

Este trabajo también demostró que el análisis y la comprensión del contexto real en el cual ocurre la enseñanza y el aprendizaje implica que el profesor tiene un conocimiento general de las características académicas de sus alumnos, características que se cruzan con variables sociales y económicas de los propios estudiantes y con los recursos de la escuela, conocimiento que condiciona grandemente el desarrollo de sus clases con calidad: logro de los objetivos, contenidos lingüísticos, desarrollo de las cuatro habilidades básicas, selección de estrategias, actividades y participación interactiva entre profesor – alumno y entre alumnos.

Aunque se ha reconocido la pertinencia del contexto educativo y las variables que la conforman, existe un aspecto crucial en la interpretación del sentido del discurso de las profesoras: es aquél referido más bien a la calidad de vida en el aula que a la calidad del trabajo, si recogemos la proposición de Allwright (2003:119). La calidad de vida en la sala de clases es un concepto social de la educación altamente significativa, la que se debe tener en cuenta cada vez que se intente conocer más la cognición del profesor. Allwright (2003) analizó el re-pensamiento que ha producido la Práctica Exploratoria, una forma de la investigación del practicante o del que enseña, en este caso particular, el inglés como una segunda lengua o lengua extranjera. Sugiere un conjunto nuevo de tres proposiciones: 1) en vez de priorizar el interés por la eficiencia de la instrucción o enseñanza, se

debería priorizar **la calidad de vida** en la sala de clases de idiomas; 2) en vez de tratar de desarrollar siempre técnicas mejoradas, se debería tratar de desarrollar la comprensión de la **calidad de vida** de la sala de clases de idiomas extranjeros; 3) se debería esperar que trabajando en forma mejorada para la comprensión sea fundamentalmente un asunto social, no asocial.

Al considerar las proposiciones de Allwright, una interpretación de los resultados es que mediante el conocimiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el conocimiento del contexto, que involucra entre otras cosas el conocimiento de la clase (los estudiantes) se tiene acceso a una expresión sobre la mejora de la calidad de vida en la sala de clases, y a la comprensión apropiada de la vida aúlica. Es decir, la entrega, la búsqueda de ayuda que implique que tanto profesores como estudiantes hagan de su tiempo, de los momentos de sus clases, algo agradable y productivo.

Algunas de las declaraciones de las profesoras participantes estuvieron referidas a situaciones de saturación en que ellas se desesperan por el trabajo mismo en el aula, puesto que para el sistema educativo es prioritario que los profesores sean efectivos, que tengan sistemas eficientes de entrega del éxito educativo descubriendo y adoptando técnicas más eficientes. La presión constante para desarrollar la enseñanza aplicando las últimas ideas pedagógicas hace que los profesores se sientan sin deseo de continuar trabajando, o muy “cansados” de sus trabajos. Se ha enfatizado el hecho de obtener las cosas adecuadas para los estudiantes. Sin embargo, se ha olvidado la necesidad prioritaria de obtener las cosas adecuadas para los profesores. La educación debe ser prioritariamente adecuada para la vida de los profesores (Allwright, 2003).

Es relevante que un tipo de conocimiento, el contextual, sea un parámetro tremendamente crucial para entender la vida interna del profesor, puesto que en su discurso pedagógico declara asuntos que permiten interpretar su visión sobre la educación y la enseñanza del inglés específicamente, la que más bien refleja la calidad de vida que se tiene en la sala de clases tanto profesores como alumnos y en la escuela, las que no están aisladas socialmente.

La dirección de la investigación sobre la cognición del profesor de idiomas extranjeros, específicamente el inglés como lengua extranjera, en nuestro país, Chile, tiene grandes posibilidades de desarrollo. El presente trabajo es una contribución a

un campo de estudio no desarrollado ampliamente en el país, y se espera que para el futuro se hagan estudios sobre la cognición del profesor de inglés que trabajen en otros tipos de instituciones y contextos para saber cuáles características cognitivas son más salientes en esa realidad, estudios más profundos sobre la cognición y la calidad de vida en la sala de clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, D.** (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research* 7/2: 113-141.
- Andrews, Stephen** (2003a). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*. 12/2: 81-95.
- Andrews, Stephen** (2003b). Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9/4: 351-375.
- Basturkmen, Helen, Shawn Loewen and Rod Ellis** 2004. Teacher's stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics* 25/ 2: 243-272.
- Bisquerra, Rafael** (1998). Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica. Barcelona: Ceac.
- Bogdan, R.C. and S.K. Biklen** (1998). Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, Simon** (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: a qualitative study of teacher's practices and cognition. *Applied Linguistic*. 20/1: 95-126.
- Borg, Simon** (2003a). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36: 81-109.
- Borg, Simon** (2003b). Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. *Language Awareness*. 12 /2: 96-108.
- Borg, Simon** (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* 10/1: 33-31.
- Breen, Michael P., Bernard Hird, Marion Milton, Rhonda Oliver, and Anne Thwaite** (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics* 22/4: 470-501
- Cohen, Andrew D.** (1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. London: Longman.
- Cohen, Andrew D. and Zoltán Dörnyei** (2002). An Introduction to Applied Linguistics. (N. Schmitt, Ed.). *Focus on the language learner: motivation, styles and strategies*. London: Arnold. 170-189.
- Cook, Guy** (2003). Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P.** (1974). Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition (Jack Richards, Ed). *The significance of learners' errors*. London: Longman. 19-27.
- Denzin, Norman and Ivonna Lincoln (Eds.)** (1998). Handbook of Qualitative Research. USA: Sage Publications.
- Dulay, H. y M. Burt** (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*. 24: 245-258.
- Ellis, Rod and Gary Barkhuizen** (2005). Analysing Learner Language. Oxford: Oxford University Press.
- Freed, Barbara (Ed.)** (1991). Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. USA: D.C. Heath and Company.
- Johnson, Marysia** (2004). A Philosophy of Second Language Acquisition. Nueva York: Yale University Press.
- Kaufman, Dorit** (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 24:303-319.
- Krashen, Stephen** (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen** (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, Stephen** (2002). Teachers' beliefs and knowledge about bilingual education. Obtenido en abril 2004 de www.cal.org/nati-lit-panel/comments/Krashen-beliefs.pdf.
- Krashen, Stephen and T. Terrell** (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Hayward CA: Alemany.

- Lacorte, Manel** (2005). Teachers' knowledge and experience in the discourse of foreign-language classrooms. *Language Teaching Research*. 9/ 4: 381-402.
- Lightbown, Patsy y Nina Spada** (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael** (1981). Native and Foreign Language Acquisition. (H. Winitz, Ed.). *Input, interaction and second language acquisition*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences. 379: 259-278.
- Long, Michael** (1983). Conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 4: 126-141.
- Long, Michael** (1985). Input in Second Language Acquisition. (S.M. Gass y C.G. Madden, Eds.) *Input and second language acquisition theory*. Rowley, MA: Newsbury House, 377-393.
- McLaughlin, B.** (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Mitchell, R. y F. Myles** (1998). *Second Language Learning Theories*. New York: Oxford University Press.
- Pajares, M. Frank** (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62: 307-332.
- Richards, J. y T. Rodgers** (1986). *Approaches and Methods in Language and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, Muriel** (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- Seliger, Herbert, y Elana Shohamy** (1989). *Second Language Research Methods*. UK: Oxford University Press.
- Selinker, Larry** (1974). Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition (Jack Richards, Ed.). *Interlanguage*. London: Longman. 31-54.
- Selinker, Larry** (1996). Performance and Competence in Second Language Acquisition (Gillian Brown et al. Eds.). *On the notion of 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues*. Cambridge: Cambridge University Press. 92-113.
- Spada, Nina, y Patsy M. Lightbown** (2002). An Introduction to Applied Linguistics. (N. Schmitt, Ed.). *Second language acquisition*. 115-132.
- Tarone, Elaine y George Yule** (1989). *Focus on the Language Learner*. England: Oxford University Press.
- Tsang, Wai King** (2004). Teacher's personal practical knowledge and interactive decision. *Language Teaching Research* 8/2: 351-375.
- Tsui, Amy B. M.** (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, Michael** (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Lydia** (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, Devon** (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision -Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.