



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Masciadri Bongiovanni, Rubén Darío

Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Masciadri Bongiovanni, R. D. (2024). *Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan. (Tesis de maestría).*

Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes

<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4498>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan.

TESIS DE MAESTRÍA

Rubén Darío Masciadri Bongiovanni

r.masbon@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo explorar y describir las creencias de siete docentes experimentados de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) desempeñándose en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan. A partir de sus respuestas se indagó sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, los roles de docentes y alumnos que consideran ideales, y aquellos que terminan adoptando teniendo en cuenta sus contextos específicos, los cuales pueden dificultar o facilitar que actúen en consonancia con lo que expresan (Li, 2017; Richards y Lockhart, 2007). Teniendo esto en cuenta, se propuso detectar y describir posibles casos de disonancia cognitiva entre sus valoraciones así como también comparar estas últimas con sus prácticas áulicas para obtener una comprensión más integral del fenómeno de estudio.

Para ello, este estudio adoptó un enfoque fenomenológico (Creswell, 2013; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, Méndez Valencia, y Mendoza Torres, 2014) enmarcado dentro del paradigma cualitativo-interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y presentó un diseño exploratorio-descriptivo (Flick, 2015). Los datos fueron triangulados (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014) mediante un cuestionario semiestructurado, una entrevista semiestructurada y una observación de clases no participante y fueron sometidos a un análisis temático inductivo y deductivo (Braun y Clarke, 2012).

Los principales hallazgos reflejan tensiones y contradicciones entre las creencias que tienen los participantes acerca de las formas ideales de enseñar y aprender la lengua extranjera (LE), las cuales están relacionadas principalmente con un Enfoque Comunicativo (EC), y las posibilidades de actuar consecuentemente con ellas en el aula. Tales tensiones se generan, por un lado, por múltiples factores contextuales (Li, 2017) como la falta de motivación del alumnado, las aulas sobrepobladas, la escasez de recursos, y la limitada carga curricular semanal. Por otro lado, parecieran originarse debido a creencias implícitas (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009) presentes en el subconsciente de los participantes relacionadas con un enfoque más tradicional de la

enseñanza y el aprendizaje de la LE. A partir de los resultados, se plantea la necesidad de atender a las distintas limitaciones contextuales planteadas por los participantes, y de proporcionar espacios de reflexión retrospectiva que permitan la concientización de sus creencias implícitas para lograr una mejora integral de la enseñanza del ILE en la provincia de San Juan.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido de manera significativa en la realización de esta tesis.

A mi directora de tesis, Dra. Marcela Morchio, por su guía, orientación y dedicación desinteresada a lo largo de todo este trayecto formativo de posgrado. Su experiencia, conocimiento y aliento fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación

A mi codirectora, Mg. Virginia Duch, por su valiosa asesoría, paciencia y tiempo asignado a cada etapa de esta investigación.

A mi familia, mi papá Marcelo, mi tío Gustavo, mi hermano Marcelo Andrés, mis sobrinos Santino y Mateo, y mi abuela Graciela (Nita, que nos cuida desde el cielo) por estar siempre para mí, brindarme cariño y mucho apoyo emocional.

A Victoria, por su amor incondicional, su afecto, su cariño y su apoyo en este trayecto. Nada de esto habría sido posible sin ella.

A la Universidad Nacional de Quilmes, por haberme dado la posibilidad de acceder a este posgrado de manera virtual y haberme otorgado una educación de gran calidad.

A todos los participantes colegas que formaron parte de este estudio de manera desinteresada y a los directivos de las instituciones donde se desempeñan.

¡Muchas gracias a todos!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	7
1. CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	13
Introducción.....	13
1.1. Paradigmas que permean la enseñanza de la lengua extranjera	15
1.1.1. El Paradigma de transmisión del conocimiento	15
1.1.2. Paradigma ecológico, interpretativo y socioconstructivista	16
1.1.3. La perspectiva postmétodo.....	18
1.2. Cognición, creencias y contexto	19
1.2.1. La cognición del profesor.....	19
1.2.2. Las creencias de los docentes desde una perspectiva sociocultural	22
1.2.3. Las creencias de los docentes y la enseñanza desde una perspectiva ecológica	24
1.2.4. Las creencias y el conocimiento.....	25
1.2.5. El sentido de plausibilidad, la experiencia y la reflexión.....	27
1.3. Teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una LE	29
1.3.1. La teoría conductista del aprendizaje	29
1.3.2. Teorías cognitivas del aprendizaje	30
1.3.3. Las teorías constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje	33
1.3.4. El enfoque estructural de la enseñanza del inglés	36
1.3.5. El Enfoque Comunicativo para la enseñanza del inglés.....	38
1.3.6. Enfoques integradores para la enseñanza de la lengua.....	43
1.4. La gestión del aula.....	44
1.4.1. Roles docentes: la perspectiva del orden y la perspectiva de la oportunidad.....	44
1.4.2. Creencias sobre los roles de los alumnos	50
1.5. La disonancia cognitiva	53
1.5.1. Las creencias como teorías implícitas	53
1.5.2. El contexto pragmático.....	55
1.5.3. El contexto mental.....	58
1.5.4. La motivación.....	61
Conclusiones del capítulo.....	64
2. CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	66
2.1. Objetivos	66
2.2. Características del diseño metodológico.....	66
2.3. Participantes	68

2.4. Instrumentos empleados para la recolección de datos.....	71
2.4.1. Cuestionario semiestructurado	71
2.4.2. Entrevista semiestructurada.....	72
2.4.3. Observación de clases no participante.....	76
2.4.4. Diario de campo	79
2.5. Procedimientos de análisis de la información cualitativa.....	80
3. CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	82
 Introducción.....	82
 3.1. Creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa	83
3.1.1. Propósitos generales de los docentes a la hora de enseñar inglés	83
3.1.2. Propósitos de la institución para la enseñanza del inglés	86
3.1.3. Percepción de qué constituye enseñar una lengua.....	90
3.1.4. Creencias sobre los enfoques integradores para la enseñanza de la lengua	91
3.1.5. Influencia de experiencias educativas previas y profesionales en la cognición de los participantes	93
 3.2. Conceptualización de las maneras de enseñar la LE y de las actividades a proponer... 98	
3.2.1. Estructuración de la enseñanza de la lengua.....	98
3.2.1. Concepción de las actividades que más favorecen el aprendizaje del ILE	102
3.2.2. Actividades utilizadas por los docentes en sus clases	106
3.2.3. Tipos de actividades llevadas a cabo en las observaciones de clases.....	108
3.2.4. Estrategias de aprendizaje fomentadas.....	112
 3.3. Creencias sobre los roles de los participantes en las clases de inglés.....	114
3.3.1. Creencias acerca del rol docente	114
3.3.2. Concepciones de los alumnos y sus roles en el aula	115
3.3.3. Creencias respecto a la relación entre las actividades propuestas y los roles asumidos	121
3.3.4. Roles asumidos por los participantes en la clase observada.....	123
3.3.5. La gestión de la clase observada	124
 3.4. Dificultades y disonancia cognitiva.....	128
3.4.1. Contexto mental	129
3.4.2. Contexto pragmático	132
3.4.3. La falta de motivación	139
 3.5. Discusión	144
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES	155
ANEXOS	167
Anexo I: consentimientos de recolección de datos del cuestionario.....	167

Anexo II: consentimientos de recolección de datos de la entrevista	168
Anexo III: consentimiento para la observación de clases	169
Anexo IV: Cuestionario autoadministrado	170
Anexo V: Entrevista semiestructurada a docentes.....	172
Anexo VI: Grilla de observación de clases.....	173
Referencias Bibliográficas	174

Índice de tablas

Tabla 1: <i>El continuo comunicativo</i>	40
Tabla 2: <i>Los roles del docente como transmisor de conocimiento</i>	44
Tabla 3: <i>Los roles del docente como facilitador</i>	46
Tabla 4: <i>La gestión de la clase de ILE</i>	49
Tabla 5: <i>Factores que afectan la motivación para aprender el ILE</i>	62
Tabla 6: <i>Características demográficas y generales de la muestra</i>	69
Tabla 7: <i>Conformación definitiva de los docentes que forman parte de la investigación</i>	70
Tabla 8: <i>Temáticas y subtemáticas tenidas en cuenta en la entrevista</i>	76
Tabla 9: <i>Categorías de análisis tenidas en cuenta en la observación</i>	79
Tabla 10: <i>Dificultades mencionadas por los docentes relacionadas con el contexto mental</i>	132
Tabla 11: <i>Dificultades mencionadas por los docentes relacionadas con el contexto pragmático</i>	138

Índice de figuras

Figura 1: <i>Elementos y procesos en la cognición del docente de ILE</i>	20
Figura 2: <i>Maneras en las que los participantes estructuran la enseñanza</i>	98
Figura 3: <i>Tipos de actividades utilizadas en las clases</i>	106
Figura 4: <i>Actividades presentes en el cuadernillo diseñado por el participante 2</i>	109
Figura 5: <i>Anotaciones de pizarra de la participante 4</i>	125
Figura 6: <i>Anotaciones de pizarra de la participante 5</i>	126
Figura 7: <i>Dificultades para enseñar el ILE</i>	129

INTRODUCCIÓN

Enseñar inglés como lengua extranjera no es una tarea fácil. La plétora de enfoques, métodos y técnicas sugeridas para hacerlo puede resultar avasallante y, muchas veces, los educadores terminan enseñando de maneras distintas a las que consideran como las más beneficiosas para sus estudiantes. En los últimos tiempos, sin embargo, la existencia del método ideal para enseñar la lengua ha sido cuestionada. Los docentes ya no son concebidos como técnicos que aplican, a todo contexto, un conjunto de conocimientos y teorías de la lengua propuestas por una comunidad de expertos. Lejos de esto, los educadores actuales son comprendidos como personas críticas, reflexivas y autónomas que, frente a la naturaleza compleja de la enseñanza y la diversidad de los contextos, toman constantes decisiones que no pueden ser anticipadas por ningún experto (Burns, Freeman y Edwards, 2015; Tudor, 2003). En otras palabras, poseen creencias, conocimientos, teorías y principios que moldean sus percepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y preceden, consecuentemente, sus maneras de actuar en el aula (Borg, 2003, 2006; Johnson, 2018; Richards y Lockhart, 2007; Woods, 2006).

A partir de este interés por los perfiles de los profesores, las creencias de los educadores ocupan un lugar central en el campo de la educación y en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa. Desde mediados de la década del setenta se han llevado a cabo múltiples investigaciones en el campo de la enseñanza del inglés comprometidas con la investigación de la cognición docente. Las mismas han tenido como principal objetivo indagar acerca de la relación entre las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los educadores y sus creencias, conocimientos, teorías, y contextos en los que están inmersos (Johnson y Freeman, 2001; Johnson, 2009). Asimismo, los estudios han tenido resultados variados y han reflejado diferentes grados de convergencia y discrepancia o tensiones entre las creencias de los educadores respecto a múltiples aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la LE y entre estas y sus prácticas áulicas (Borg, 2006; Farrell y Yang, 2019; Levin, 2014; Phillips y Borg, 2009; Woods, 1996).

Estos resultados, como argumenta Borg (2009), han demostrado que las tensiones y los conflictos presentes en el sistema de creencias y entre las creencias y las maneras de actuar de los profesores son esperables y hasta normales en el campo de la cognición. Tales tensiones pueden ser causadas, por ejemplo, por ciertas limitaciones contextuales que impiden a los educadores actuar en consonancia con sus creencias y conocimientos (Li, 2017; Richards y Lockhart, 2007) o por la presencia de creencias implícitas o centrales de las cuales no están al tanto al estar más arraigadas en sus subconscientes (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova, Mateos-Sanz, y García, 2011)

Una revisión de la literatura indica que en Argentina se han realizado diversos estudios acerca de la cognición de docentes de ILE que revelan conflictos que caracterizan a las creencias de los docentes y sus prácticas áulicas. (Salcedo y Sacchi, 2014; Ponce y Valsecchi, 2021; Roccia, Sacchi, y Barbeito, 2014; Zappa-Hollman, 2007). En la provincia de San Juan, estas tensiones también se han documentado en distintos estudios (Morchio, 2009; Morchio, Muñoz, Castro y Martín, 2008; Morchio, Muñoz y Zuliani, 2009) relacionados con múltiples aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del ILE.

Sin embargo, en los últimos diez años no se han encontrado en la provincia trabajos que investiguen las creencias de los docentes de ILE en relación con sus prácticas de enseñanza de manera situada. Por lo tanto, este trabajo se propuso cubrir esta área vacante teniendo en cuenta esta pregunta central de investigación: ¿qué creencias comparten los docentes de ILE sanjuaninos respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera teniendo en cuenta los contextos donde se desempeñan? Indagar acerca de las creencias y los conocimientos de los docentes sanjuaninos de ILE y sus maneras de actuar en el aula puede contribuir a generar una comprensión reflexiva, crítica y holística de sus prácticas de enseñanza en contextos situados. A su vez, a partir de este entendimiento, este estudio puede dar lugar a la generación de mecanismos de acción que posibiliten una mejora de las prácticas de enseñanza del ILE en la provincia.

Para responder esta pregunta central fue necesario desglosar el objeto de estudio en interrogantes más específicos que permitan explorar otros aspectos relevantes que contribuyan a un entendimiento más integral y holístico del mismo, a saber: a) ¿Qué enfoques, métodos, y técnicas favorecen los docentes de ILE en San Juan? b) ¿Qué roles consideran que deben ser adoptados tanto por ellos como sus alumnos en sus clases? c) ¿Qué dificultades o limitaciones enfrentan a la hora de poner en práctica estas creencias en los contextos donde se sitúan? d) ¿Cómo se ven reflejadas estas creencias en sus prácticas áulicas?

A la luz de estos interrogantes, esta investigación se enmarca dentro del paradigma ecológico (Van Lier, 2004; Williams y Burden, 1997), interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y sociocultural (Johnson, 2009; Li, 2017) que concibe a la enseñanza de la lengua como un sistema complejo y dinámico en el cual el contexto situacional constituye una parte integral del mismo. A partir de esta concepción de la enseñanza, se propone investigar las creencias de manera situada lo que implica saber qué creencias sostienen los docentes y cómo están relacionadas con sus acciones y los contextos inmediatos (Johnson, 2018; Woods, 2006). Aquí, se analiza el concepto de disonancia cognitiva (Harmon-Jones, Amodio y Harmon-Jones, 2009) a la luz de dos nociones centrales: por un lado, se consideran los contextos pragmáticos y mentales propuestos por Li (2017) para dar cuenta

de las relaciones y tensiones entre las creencias y el contexto situacional de los participantes. Por otro lado, se toma en cuenta el concepto de creencias implícitas (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Vilanova et al., 2011) o centrales (Phillips y Borg, 2009) para dar cuenta de las tensiones existentes entre ciertas conceptualizaciones más arraigadas en el subconsciente de los participantes y otras más periféricas y, también, para analizar las tensiones originadas entre estas creencias centrales y sus maneras de actuar en el aula.

A su vez, este estudio se inscribe en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés al contemplar teorías relacionadas con la gestión del aula (Hall, 2011; Wright, 2005), los roles de docentes y alumnos (Díaz Maggioli y Painter-Farrel, 2016; Meighan y Meighan en Williams y Burden, 1997; Nunan, 2004), y distintos métodos y enfoques para su enseñanza y aprendizaje (Celce-Murcia, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014; Swain, 2005; Snow, 2014).

Considerando lo mencionado hasta ahora, el **objetivo principal** de esta tesis es explorar y describir las creencias de docentes experimentados de inglés sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa y sus prácticas pedagógicas en escuelas de nivel medio ubicadas en el conurbano de la provincia de San Juan, Argentina. Los **objetivos específicos** se enumeran a continuación:

- Describir la naturaleza que tiene para los siete participantes de este estudio la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, es decir, los enfoques, métodos y actividades que prefieren así como también su percepción acerca de los roles que tanto alumnos como docentes deberían asumir en una clase de inglés.
- Detectar, describir y explicar posibles casos de disonancia cognitiva entre estas valoraciones realizadas por los participantes y sus percepciones de lo que acontece en el aula.
- Comparar las valoraciones realizadas por los participantes con las acciones puestas en juego en el aula, considerando los contextos en los que están inmersos.

Para lograr la consecución de estos objetivos de manera holística, esta investigación adopta un enfoque fenomenológico (Creswell, 2013; Hernández Sampieri et al., 2014) ya que busca capturar la riqueza y diversidad de las voces de los propios participantes en relación al fenómeno de estudio desde una perspectiva émica (Vasilachis de Gialdino, 2006) así como también elaborar interpretaciones y significaciones propias (Sampieri et al., 2014). En cuanto al diseño, la presente tesis se enmarca dentro del paradigma cualitativo-interpretativo y tiene un alcance exploratorio-descriptivo, no experimental (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014) dado que se busca

entender el fenómeno de estudio en un momento único, en su contexto natural de ocurrencia y desde la mirada de los participantes.

Los participantes analizados son siete profesores de ILE que cuentan con cinco o más años de antigüedad ejerciendo la docencia en escuelas de nivel medio de la provincia de San. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado autoadministrado, una entrevista semiestructurada, una sola observación de clases no participante por cada docente y un diario de campo propio del investigador para complementar las observaciones. Los instrumentos fueron aplicados a lo largo del año 2021 y 2022 de la siguiente manera: los cuestionarios fueron aplicados a fines del año 2021, en los meses de octubre y noviembre mientras que las entrevistas y las observaciones se llevaron a cabo en distintos momentos del año 2022 abarcando los meses comprendidos desde abril hasta octubre.

Una vez recolectados los datos, se hizo uso del programa ATLAS.ti para codificar y sistematizar los datos así como también para identificar citas relevantes a los conceptos identificados. Asimismo, se llevó adelante un proceso de triangulación metodológica al comparar y contrastar los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos para lograr una descripción más profunda y válida de las creencias de los docentes (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014). A partir del análisis efectuado, se arribó a descubrimientos relevantes.

Respecto del primer objetivo específico, las creencias de los participantes sobre las maneras más apropiadas de enseñar la LE están relacionadas con los postulados del Enfoque Comunicativo, mientras que muchos de los principios planteados por las teorías cognitivas (Ellis, 2015; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006), constructivistas (Williams y Burden, 1997) y socioconstructivistas (Díaz Maggioli, 2017; Spada y Lightbown, 2020) son percibidos como ideales a la hora de aprenderla. En virtud de esto, el rol del docente es percibido por todos los participantes como el de un facilitador del conocimiento (Díaz Maggioli y Painter-Farrel, 2016) que debe guiar al estudiante y facilitar su propia construcción del aprendizaje. Para lograrlo, los participantes proponen centrar sus clases en sus aprendientes a través de contenidos relevantes y acorde a sus intereses para que estos últimos puedan adoptar un rol más activo en la construcción del aprendizaje (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014).

No obstante, en relación con el segundo objetivo específico, se han hallado distintas instancias de disonancia cognitiva, es decir, contradicciones y conflictos entre sus creencias, de las cuales los participantes están al tanto en algunos casos pero ignoran en otros. De esta manera, se ha detectado que los participantes son conscientes de múltiples limitaciones contextuales (Li, 2017; Richards y

Lockhart, 2007) que les impiden actuar acorde a lo que dictan sus creencias, pero también se ha advertido la presencia de ciertas creencias implícitas y centrales (Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova et al., 2011) relacionadas con un enfoque más tradicional y estructural de la enseñanza de la LE (Diaz Maggioli, 2017; Ellis, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Long, 2015) que parecen tener un mayor peso que las otras teorías que manifiestan sostener.

Finalmente, teniendo en cuenta el tercer objetivo específico, las instancias de disonancia cognitivas referidas se evidenciaron en las clases impartidas por los participantes, quienes tuvieron dificultades para centrar la enseñanza en sus estudiantes, terminaron asumiendo el control y protagonismo de la misma (Briggs y Moore, como se citó en Hall, 2011; Wright, 2005) y propusieron actividades descontextualizadas y al nivel de la oración centradas en las formas de la LE (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). A partir de este último nivel de análisis, fue posible evidenciar cómo las dificultades contextuales sumadas a la existencia de creencias implícitas parecen tener un impacto en las creencias de los docentes y sus formas de actuar. Asimismo, se manifestó la necesidad de atender a estas dificultades señaladas por los docentes así como también de proponer espacios de reflexión que permitan el desarrollo de prácticas de enseñanza relevantes a los contextos específicos de actuación.

Esta tesis está organizada en cuatro capítulos, seguidos por los Anexos y las Referencias Bibliográficas. El Capítulo uno está estructurado en cinco grandes apartados en los cuales se elabora un marco conceptual destinado a dar sustento teórico a esta investigación. De esta forma, primero se describen brevemente los paradigmas que permean la enseñanza de la LE, luego se esboza una definición de lo que constituye la cognición docente y las creencias desde las perspectivas adoptadas en este estudio y, posteriormente, se presentan distintas teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para categorizarlas. Al mismo tiempo, se exhiben los roles que los docentes pueden adoptar a la hora de gestionar sus clases así como también distintas conceptualizaciones que pueden tener sobre sus estudiantes. Al final, se presenta el concepto de disonancia cognitiva junto con distintos factores que pueden contribuir a generarla.

En el Capítulo dos se detallan las decisiones metodológicas adoptadas. En primer lugar, se recuerdan los objetivos de la presente investigación. Luego, se detallan las características del diseño del estudio en el cual se justifica la selección del paradigma cualitativo y de la perspectiva fenomenológica favorecida. Asimismo, se muestran las técnicas de muestreo empleadas y se presentan las características de los participantes que conforman la muestra definitiva del estudio. Posteriormente, se especifican los instrumentos utilizados para la recolección de datos y las maneras en las que se llevó a cabo el procesamiento y el análisis definitivo de los datos.

En el Capítulo tres se expone el análisis e interpretación de los datos. Este capítulo cuenta con cinco apartados centrales. El primero, da cuenta de las creencias ideales que manifiestan los docentes de ILE respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la LE. El segundo, presenta sus conceptualizaciones de las maneras de enseñar la LE y de las actividades y estrategias que más favorecen el aprendizaje contrastadas con aquellas realizadas en la clase observada. El tercero, expone las creencias que los participantes poseen relacionadas con la gestión del aula, es decir, con los roles ideales que tanto ellos como sus estudiantes deberían asumir y se contrastan con aquellos asumidos y asignados en la clase observada. El cuarto, exhibe las limitaciones contextuales y las creencias implícitas o centrales poseídas por los docentes que contribuyen a generar tensiones y disonancia cognitiva. Por último, el quinto retoma los descubrimientos e inferencias llevadas a cabo para someterlas a un análisis integral y holístico que forma parte de la discusión de este estudio.

El último Capítulo cuatro está dedicado a la exposición de las conclusiones de este estudio y al cierre del mismo.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Introducción

El mejor método para enseñar una lengua extranjera es un concepto que se ha redefinido constantemente a lo largo de los siglos. En este devenir del tiempo, no sólo han surgido ideas innovadoras sino que también han resurgido viejas representaciones que cobran relevancia nuevamente. Por este motivo, la enseñanza de una lengua extranjera ha sido concebida metafóricamente como el movimiento de un péndulo (Swan, 2006), que avanza hacia nuevas teorías pero retrocede para revalorizar otras ya propuestas previamente. Parece por lo menos difícil, entonces, no solo encontrar un único método que sea el mejor sino también uno que sea aplicable a todo contexto.

A principios y mediados del siglo XX, sucesivos métodos de enseñanza fueron diseñados para ser aplicados universalmente, obviando las particularidades y especificidades de cada contexto (Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Posteriormente, con el surgimiento del paradigma de la complejidad (Larsen-Freeman, 2017) y el paradigma ecológico (Van Lier, 2004; Williams y Burden, 1997), esta visión comenzó a ser desafiada ya que para poder enseñar una LE de manera relevante y significativa se hacía necesario tener en cuenta las singularidades de cada contexto.

Considerando lo anterior, en este capítulo se desarrollan sucintamente dos paradigmas distintos relacionados con la enseñanza del ILE: el *paradigma de transmisión de conocimientos*, también denominado *paradigma proceso-producto*¹, y el *paradigma ecológico, interpretativo o constructivista*. En vista de su estrecha relación con el paradigma interpretativo, se describe, asimismo, la *perspectiva postmétodo* propuesta por Kumaravadivelu (2006).

Antes de definir el concepto de creencia, es necesario establecer la diferencia entre éstos dos paradigmas y situarse en una posición interpretativa, situacional y eclética ya que el docente es una persona que toma decisiones constantemente en un aula que está signada por la complejidad. Consecuentemente, lejos de aplicar una misma receta de enseñanza, el profesor se ve involucrado en un constante proceso de reconceptualización tanto de sus metodologías y prácticas áulicas como de

^M Todas las traducciones del inglés al español han sido llevadas a cabo por el autor de esta investigación.

sus creencias para poder lidiar con los factores contextuales, los cuales influyen en sus tomas de decisiones y en sus maneras de actuar en el aula.

Posteriormente, se definen los conceptos *cognición* y *creencias* docentes. No ha sido simple definirlos en vistas de la gran cantidad de términos que existen en la literatura acerca del tema y de las posturas teóricas asumidas. No obstante, se piensa que ambos hacen referencia generalmente a lo mismo por lo que en esta investigación son tomados como sinónimos. Se intentó brevemente atender a la ambigüedad terminológica presente en la literatura entre *creencias* y *conocimiento*, los cuales son entendidos en esta investigación como elementos que se informan e influyen mutuamente dentro de un continuo.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es importante posicionarse en una perspectiva *ecológica y sociocultural* para conceptualizar a las creencias como constructos inacabados y en formación sujetas a las influencias de los distintos contextos. Asimismo, se destaca que pueden existir ciertas *creencias implícitas* (Pajares, 1992; Vilanova et al., 2011) arraigadas en el subconsciente del educador que podrían gobernar sus formas de actuar. Por ello, se describen los factores que generalmente influyen en la formación de las creencias y que, también, causan *disonancia cognitiva* (Harmon-Jones et al., 2009), es decir, una incongruencia entre las distintas creencias manifestadas por los docentes y entre lo que dicen y hacen en el aula.

Éstos factores son clasificados en términos de dos contextos complementarios entre sí: el *contexto pragmático* y el *contexto mental* de la enseñanza (Li, 2017), los cuales juegan un rol importante en la configuración del *sentido de plausibilidad docente*, o sea, su entendimiento de qué funciona y qué no en un aula determinada. Este constructo también está compuesto por la *experiencia docente* y los procesos de *reflexión* sobre la propia práctica, los cuales representan elementos importantes de la *cognición docente*.

Luego de establecer la definición de creencias y los principios teóricos sobre los cuales esta investigación se posiciona para indagarlas, se describen brevemente algunas teorías y enfoques relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Tales teorías y enfoques resultan de gran relevancia para esta tesis ya que proporcionan un marco teórico para clasificar y categorizar las creencias de los docentes. De manera muy general, se agrupan tanto las teorías del aprendizaje como las de la enseñanza en dos grandes perspectivas: una *tradicional* (o estructural-academicista) y otra más *comunicativa*. La perspectiva comunicativa posee una gran relevancia en la enseñanza del inglés en la provincia de San Juan ya que todos los entrevistados así como también todos los programas de estudio observados propician este enfoque.

Finalmente, se distinguen las diferentes creencias que el profesor puede tener acerca de sus alumnos utilizando la clasificación propuesta por Meighan y Meighan (como se citó en Williams y Burden, 1997). Dado que se propone examinar las maneras en que las creencias de los docentes sobre sus roles y los de sus alumnos se plasman en la práctica, se proponen dos perspectivas asociadas a la gestión del aula: una *perspectiva del orden* (caracterizada por las clases más estructuradas y centradas en el docente) y una *perspectiva de la oportunidad* (caracterizada por clases menos estructuradas y más centradas en los alumnos).

1.1. Paradigmas que permean la enseñanza de la lengua extranjera

1.1.1. El Paradigma de transmisión del conocimiento

A principios y mediados del siglo XX predominaba una concepción más determinista de la educación donde el conocimiento era visto como un constructo inmutable a ser transmitido y los docentes como meros transmisores de ese conocimiento. A su vez, los profesores eran concebidos como personas que debían hacer uso de un conjunto de principios, teorías y métodos de enseñanza desarrolladas por expertos para lograr resultados predeterminados (Borg, 2009). En este sentido, esa visión tradicional, al estar centrada exclusivamente en los conocimientos profesionales de los docentes, implicaba un carácter puramente prescriptivo (Diaz Maggioli, 2017).

Como argumentan Johnson y Freeman (2001), este paradigma llamado *proceso-producto* pero comúnmente denominado *de transmisión de conocimiento*, concibe al aprendizaje como un proceso psicológico interno que ocurre en la mente del aprendiente de manera independiente a los contextos donde se lleva a cabo. Por esta razón, este paradigma entiende al conocimiento como un paquete de información que puede ser transferido de un lugar a otro sin importar las situaciones específicas de cada actor involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, el aprendizaje es visto como el producto de los comportamientos de los docentes en las clases (Borg 2006). Esto quiere decir que existe una relación causal entre las formas de actuar del docente y el aprendizaje de sus alumnos por lo que el foco de las investigaciones académicas de la época estaba puesto en indagar acerca de éstos comportamientos (proceso) y cómo afectaban al aprendizaje (producto) (Burns, Freeman y Edwards, 2015). Así, el docente era entrenado para ejecutar una serie de prácticas, fundamentadas por el método prestigioso de época, que se suponían efectivas para cualquier contexto. Esta forma de concebir al conocimiento tiene todavía repercusiones en la escolarización formal actual (Maley, 2018).

Por ejemplo, en Estados Unidos una gran cantidad de programas de educación docente operan bajo el supuesto de que es necesario proveer a los docentes con una cantidad discreta de conocimiento disciplinar, bajo la forma de teorías generales y métodos que son asumidos como aplicables a cualquier contexto (Johnson y Freeman, 2001). De acuerdo a Maley (2018), la idea general que caracteriza a estos programas es: “Si le damos a los docentes X forma de entrenamiento, ellos van a producir o desarrollar Y formas de competencia” (p.23). En Argentina, Porto (2014) explica que este paradigma fue dominante desde la mitad del siglo veinte hasta la década de los noventa, momento en el cual se comienza a reconocer el papel fundamental que la cultura propia y los diversos contextos socioculturales tienen en educación. No obstante, la autora sostiene que tanto futuros educadores como profesores de inglés en servicio frecuentemente no tienen en cuenta estos factores socioculturales capaces de determinar qué es posible o deseable en un aula.

Por lo tanto, en este paradigma los modelos más academicistas, mecanicistas y eficientistas de formación docente adquieren una mayor jerarquía, en los cuales el docente simplemente se encarga de la puesta en marcha y la reproducción de un currículo prescrito por expertos ajenos a los contextos específicos de cada institución (Benegas y Fornacero, 2004). Se podría argumentar, entonces, que el paradigma de transmisión de conocimientos, hundiendo sus raíces epistemológicas en el positivismo, interpreta al conocimiento como información ahistórica desligada de las experiencias y vidas propias de docentes, alumnos y otros factores contextuales. Según Kumaravadivelu (2006) y Richards y Rodgers (2014) los métodos desarrollados para la enseñanza de la LE se concibieron implícitamente bajo esta perspectiva de “una talla encaja para todos”. Ésta percepción indudablemente prescribe “moldear” al alumno hasta que pueda aprender el conocimiento transmitido.

Sin embargo, tal visión de la enseñanza comenzó a ser cuestionada a partir de la década de 1970, cuando las investigaciones en este campo progresivamente comenzaron a valorar las concepciones del docente (Johnson y Freeman, 2001). Consecuentemente, los enfoques de enseñanza conductistas y los modelos transmisores de conocimiento fueron perdiendo peso ya que, por un lado, ignoraban las relaciones existentes entre los pensamientos y las acciones de los docentes y, por otro, omitían concebir al profesorado como participantes activos, reflexivos y capaces de tomar decisiones que pueden impactar en lo acontecido en el aula (Burns, Freeman y Edwards, 2015; Tudor, 2003).

1.1.2. Paradigma ecológico, interpretativo y socioconstructivista

Según Johnson (2009) y Li (2017) el socioconstructivismo se refiere a una teoría de aprendizaje que sugiere que los individuos construyen sus propias comprensiones, las cuales se

constituyen a partir de la interacción entre lo que ellos ya saben y creen y las ideas que se van encontrando a lo largo de la vida. Es decir, la existencia de la realidad sólo se constituye como referente y se asume que el conocimiento tiene su origen y su fuente en el sujeto, quien lo construye, reconstruye y resignifica.

De esta forma, cuando se hace mención al proceso de aprendizaje desde una propuesta socioconstructivista, se hace referencia al proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje (Benegas y Fornacero, 2004). Aquí, se concibe al conocimiento como socialmente situado en los contextos específicos de cada comunidad de práctica. En palabras de Edwards (1995, p.164) “el conocimiento es, entonces, significación, y ello incluye por definición al sujeto para quien significa.”

Por lo tanto, de manera contraria al paradigma de transmisión de conocimiento, el paradigma *ecológico, interpretativo y socioconstructivista* propone que el conocimiento se construye de forma local y situada pero no se transmite. En este contexto no es posible considerar a los docentes como técnicos destinados a aplicar en sus aulas los resultados de investigaciones llevadas a cabo en contextos totalmente diferentes (Barcelos, 2000; Borg, 2009). Al contrario, cuando los docentes de lenguas tienen múltiples oportunidades para situar e interpretar ese conocimiento en su trabajo, ellos incurren en un proceso de producción de sentido que los empodera para justificar sus prácticas a partir de las teorías que consideran pertinentes y de las que pueden hacer uso en sus propias aulas (Johnson, 2009).

Asimismo, una perspectiva de la enseñanza docente situada socialmente argumenta que la educación debe reformular el conocimiento, los valores y las creencias que los participantes traen con ellos a la enseñanza para que esta pueda impactar positivamente dentro de las aulas y las escuelas, las cuales son concebidas como contextos sociales diversos o comunidades de práctica (Johnson, 2009; Van Lier, 2004). Concebir a la enseñanza como un fenómeno complejo afectado, en gran parte, por los contextos situacionales específicos contribuyó entonces a desplazar el foco de las investigaciones hacia otros factores diferentes al comportamiento docente. De esta forma, la pérdida de dominancia del paradigma positivista y de los enfoques conductistas derivó en un mayor énfasis puesto en el estudio de los contextos específicos de enseñanza.

Larse-Freeman y Anderson (2011) argumentan que desde esta perspectiva se reconoce que los docentes construyen sus propias teorías de enseñanza de acuerdo a la situación específica en la que están inmersos y tratan de actuar consecuentemente con las mismas. Porto (2014) argumenta que en la Argentina existen esfuerzos constantes para enseñar desde este paradigma en educación. Para

ella, enseñar inglés en contextos lingüísticos y socioculturales diversos requiere alentar a los estudiantes “a crear, mantener y/o desarrollar sus identidades únicas” (p.6). Siguiendo esta línea de pensamiento, Banegas (2014) manifiesta su deseo de observar planificaciones, programas y enfoques que puedan adaptarse a las necesidades y habilidades de los estudiantes, que sean sensibles a los diversos contextos y que estén enfocados en los aprendientes y los docentes en vez de en el aprendizaje y la enseñanza.

En resumidas cuentas, el foco de este paradigma está puesto en dotar a los docentes con una amplia gama de estrategias pedagógicas para ser utilizadas pertinentemente acorde a los disímiles y variados contextos de enseñanza. Desde esta perspectiva, por lo tanto, incentivar a los profesores a desarrollar procesos de reflexión destinados a la concientización de las creencias que subyacen sus prácticas educativas resulta fundamental (Larse-Freeman y Anderson, 2011; Kumaravadivelu, 2006). Dichos procesos, pueden ayudarlos a entender por qué y cómo lo que hacen puede o no resultar en un aprendizaje significativo y trascendente para los aprendientes (Schön, 1983). Como expresan Johnson y Freeman (2001, p.58): “este marco de referencia, entendemos, captura de manera más eficaz y apropiada el terreno complejo en el que los docentes de lengua aprenden y hacen su trabajo”.

1.1.3. La perspectiva postmétodo

Ante la imposibilidad de aplicar una serie de principios y metodologías prescritas por un método a diversos contextos, los profesores desarrollan sus propios métodos eclécticos tomando elementos y diversas metodologías de distintos métodos para desarrollar sus propias prácticas de enseñanza situadas. A su vez, también utilizan tanto sus habilidades intuitivas (su sentido de plausibilidad) como sus conocimientos, creencias y experiencias profesionales previas (Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006; Prabhu, 1990). Por ello, en la era de *la pedagogía postmétodo*, la enseñanza de la LE está caracterizada más por parámetros que por métodos (Díaz Maggioli, 2017).

Kumaravadivelu (2006, p.171) define a la pedagogía postmétodo como “un sistema tridimensional que consiste de tres parámetros: *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad*”. Los tres están intrínsecamente relacionados, conectados y moldeados entre sí. Por una parte, el principio de la *particularidad* es caracterizado como “la sensibilidad pedagógica a las condiciones específicas de grupos de docentes y aprendices que trabajan en pos de la adquisición de la competencia comunicativa en un contexto socio-histórico determinado” (Díaz Maggioli, 2017, p.20). En otras palabras, desde el parámetro de la particularidad, se reconoce el bagaje cultural, social y lingüístico de los aprendientes

así como también sus necesidades y metas para actuar de maneras relevantes dentro de un contexto institucional y social determinado (Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006).

Como indican Williams y Burden (1997), es importante tener en cuenta estos aspectos sociales y culturales ya que de esta forma será posible dotar de significatividad social o trascendencia a los contenidos enseñados, los cuales deben ser valorados y compartidos socialmente por los alumnos para que puedan constituirse como aprendizajes significativos. Asimismo, se podrán enseñar contenidos y realizar actividades que resulten trascendentes, es decir, que posean una relevancia que se extiendan más allá de la clase.

Por otra parte, el parámetro de *practicidad* tiene que ver con la “relación entre la teoría y la práctica y la destreza del docente para monitorear y calibrar su propia experticia profesional” (Díaz Maggioli, 2017 p.20). Este concepto puede ser representado como un proceso de reflexión, muchas veces subconsciente, acerca de aquello que es plausible y aceptable de ser aplicado en un aula específica ubicada dentro de una institución particular inmersa en un contexto social determinado (Kumaravadivelu 2006; Maley, 2018; Prabhu, 1990). De esta manera, el docente ya no aplica acríticamente un método, sino que, mediante un proceso de reflexión constante, genera sus propias teorías a raíz de sus prácticas y las pone a prueba.

Finalmente, el parámetro de la *posibilidad* tiene que ver con romper las relaciones de poder y dominación que implica la pedagogía tradicional de la enseñanza, la cual apunta a mantener el status quo en una sociedad mediante relaciones de poder y dominación. Para promover un cambio radical es importante reconocer la identidad individual y la conciencia sociopolítica de tanto docentes como estudiantes (Hall 2011; Kumaravadivelu, 2006). En el apartado siguiente se propone una definición de las creencias a la luz de estos paradigmas ecológicos y eclécticos de la enseñanza del ILE.

1.2. Cognición, creencias y contexto

1.2.1. La cognición del profesor

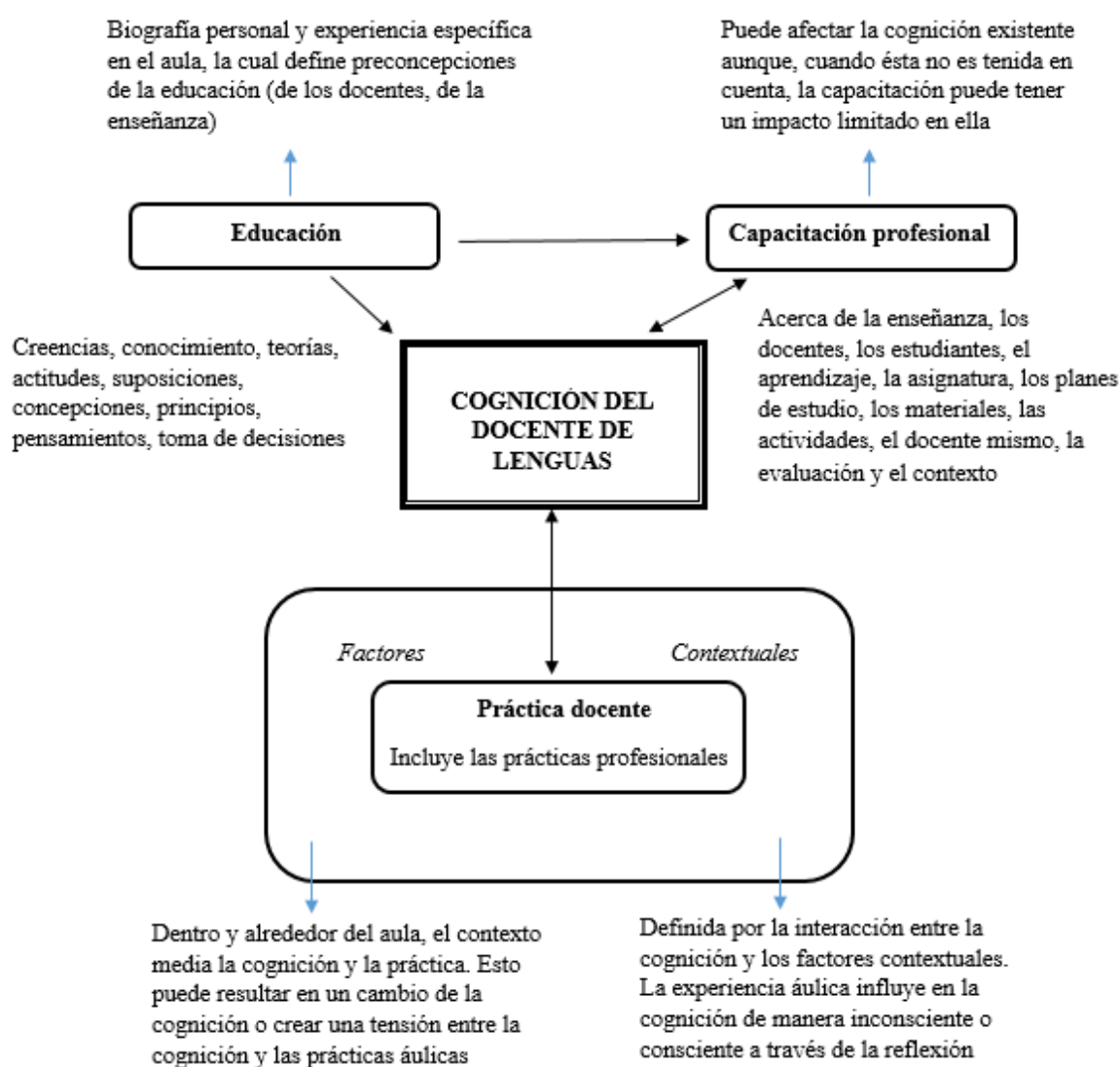
Para comenzar, es importante mencionar que en el campo de la lengua extranjera, el estudio de *la cognición docente* ha ganado mucho terreno a partir de la década del noventa y la gran cantidad de estudios e investigaciones en este campo han tenido diferentes y variados enfoques. A raíz de esto, ha habido una gran proliferación de términos que ha generado una inevitable confusión terminológica (Pajares, 1992) aunque para algunos autores como Woods y Çakır (2011) esta variedad de términos ha sido utilizada para describir y hacer referencia a esencialmente la misma idea, o sea, cómo las

personas conceptualizan aquello que es personal para ellas. Borg (2006) también añade que “términos idénticos han sido definidos de maneras diferentes y términos diferentes han sido utilizados para describir conceptos similares” (p.35).

Teniendo en cuenta esta gran diversidad terminológica, Borg (2006) propuso un marco conceptual conciliando diversas posturas referidas a la cognición docente y sugirió una definición de este término tan complejo, la cual se tendrá en cuenta en esta investigación.

Figura 1

Elementos y procesos en la cognición del docente de ILE



Nota. Adaptado de Borg (2006, p. 283)

Como se puede observar en la Figura 1, el concepto de *cognición docente* es utilizado como un término colectivo que engloba diversos constructos mentales o psicológicos como “creencias”, “conocimiento”, “teorías”, “actitudes”, “la toma de decisiones”, etc. Según Borg (2003), la cognición docente se refiere a la dimensión inobservable de la enseñanza, es decir, a “aquello que los docentes piensan, saben y creen y las relaciones entre estos constructos mentales y lo que hacen en el aula de lengua extranjera” (p.82).

De acuerdo a Barcelos (2006b), tales constructos mentales son dinámicos, es decir, se definen y redefinen en términos de las experiencias educativas y profesionales vividas, del contacto con alumnos, colegas y directivos. Son además complejos ya que están conformados por un cúmulo de conocimientos, sentimientos, experiencias en las cuales muchas veces aparecen contradicciones internas. También, son sensibles al contexto específico en los que se enmarcan lo que quiere decir que se ven afectados por factores externos, como una institución escolar y sus reglas (Barcelos, 2006b; Dufva, 2006; Borg, 2006; Li, 2017; Richards y Lockhart, 2007; Williams y Burden, 1997).

Diversas investigaciones señalan que a pesar de ser inobservable, la cognición docente afecta las percepciones y juicios de los profesores acerca de las interacciones de enseñanza y aprendizaje que suceden en el aula, y, por lo tanto, guían sus diversos comportamientos en la clase (Borg, 2003; 2006; Johnson, 2018; Richards y Lockhart, 2007; Woods, 2006). A su vez, influye en la manera en que planifican sus clases, permea sus decisiones acerca de cómo enseñar, y guía el tipo de aprendizaje que promueven en el aula (Pajares, 1992; Williams y Burden, 1997; Woods, 2006).

Williams y Burden (1997, p.57) argumentan que “las creencias más arraigadas que los docentes posean acerca de cómo se aprende una lengua guiarán más sus actividades áulicas que cualquier metodología que le sugieren adoptar o que cualquier libro que sigan”. Se podría asumir, entonces, que las decisiones que se toman a la hora de planificar un programa, a la hora de diseñar actividades o a la hora de evaluar, son consistentes con las creencias y suposiciones que tengan acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la LE. Sin embargo, esto no siempre sucede ya que existen tensiones y conflictos entre las mismas creencias y entre estas y las maneras de actuar en el aula (Barcelos, 2006b; Borg, 2006, 2009).

Desde un paradigma interpretativo y constructivista es trascendental entender, como expone Hall (2011, p. 120), que “la teoría puede informar a las decisiones de los docentes pero (...) estos van a seguir siendo guiados por su sensibilidad acerca de qué es posible y qué no”. De esta forma, como se advierte en la Figura 1, existen dimensiones personales, educativas y contextuales que influyen en la manera en que interactúan y se entrelazan las creencias y las prácticas de los profesores.

Por una parte, respecto de la dimensión personal, un gran número de investigaciones sugiere que las experiencias de aprendizaje previas, o en palabras de Lortie (en Barcelos, 2006b) el *aprendizaje a través de la observación*, influye en la cognición del docente (Barcelos, 2006b; Borg, 2006; Johnson, 2009; Richards y Lockhart, 2007; Woods, 2006). Borg (2003) sugiere que las ideas preliminares de los docentes sobre la enseñanza de lenguas están mayoritariamente gobernadas por sus propias experiencias como estudiantes de la LE. Richards y Lockhart (2007) señalan que estas experiencias incluyen un gran número de elementos que van desde factores externos, como la forma en que sus profesores les enseñaron, la actitud y personalidad de sus maestros, hasta factores más personales como la forma propia de aprender la LE del docente.

Por otra parte, una revisión de la literatura indica que la educación formal del docente (por ejemplo, los conocimientos adquiridos en una universidad) puede influir en sus formas de pensamiento y en sus procesos de toma de decisiones (Li, 2017; Burns, Freeman y Edwards, 2015). Este conocimiento formal se complementa, a su vez, con uno experiencial (Barcelos, 2000; 2006a) el cual está conformado por las experiencias de vida así como también por aquellas experiencias que se desprenden del ejercicio de la profesión y de los procesos de reflexión realizados sobre las prácticas profesionales.

Finalmente, los factores contextuales juegan un papel determinante en la cognición del docente (Borg, 2003; 2006; Levin, 2014). El esquema presente en la Figura 1 concibe a la práctica áulica como parte del contexto, el cual engloba lo que sucede tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, la práctica áulica es definida por la interacción entre las creencias del docente y los factores contextuales, los cuales, al mismo tiempo, afectan dichas creencias de manera consciente o inconsciente. En otras palabras: “la cognición del docente y sus prácticas áulicas se informan mutuamente y los factores contextuales juegan un rol importante mediando hasta qué punto los docentes son capaces de actuar consistentemente con sus cogniciones” (Borg, 2006, p.254).

1.2.2. Las creencias de los docentes desde una perspectiva sociocultural

Según Li (2017), el término *creencias* es probablemente el más utilizado en la literatura para referirse a la *cognición docente*. En este trabajo se adopta el término *creencias* como sinónimo del término *cognición docente* debido a las grandes similitudes que presentan ambos conceptos. Como se ha argumentado más arriba, si bien no existe un consenso definitivo respecto al significado de las creencias (Borg, 2003; Pajares, 1992), las mismas pueden ser definidas como “formas de pensamiento, construcción de realidades, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos, co-

construidos a partir de nuestras experiencias resultantes de un proceso de interpretación y resignificación” (Barcelos, 2006a, p.17).

Esta definición de las creencias se encuadra dentro de una *perspectiva sociocultural*, la cual se basa en los primeros trabajos de Vygotsky (1978) pero que ha sido profundizada por otros autores como Van Lier (2004). Dicha perspectiva comparte similitudes con el paradigma constructivista e interaccionista al proponer que el aprendizaje y el conocimiento resultan de la integración y la mediación entre lo individual y lo social, es decir, se genera en la relación dialéctica así como también necesaria entre el bagaje sociocultural de una persona (la interfaz interpersonal entre una persona y su ambiente) y su bagaje biológico (Rogoff, 1997; Van Lier, 2004). La individualidad del sujeto, entonces, surge a raíz de la interacción entre éstos dos componentes (Schmitt y Celce-Murcia, 2020).

Por lo tanto, desde esta teoría se sugiere que para entender la mente humana uno debe observar y analizar estos dos bagajes de forma integrada ya que si sólo se los considera a cada uno de manera aislada no será posible obtener una representación precisa y completa. Las creencias, entonces, no solo poseen una dimensión cognitiva sino también una dimensión social (Van Lier, 2004).

Vasilachis de Gialdino (2006) explica que los rasgos en común que comparten las personas constituyen el componente esencial de la identidad del ser humano, aquel que lo pone en un pedestal de igualdad con respecto a sus formas de conocer haciendo uso de los acervos de conocimiento disponibles. Este componente del mundo social es dado por supuesto ya que no es sometido, la mayoría de las veces, a un proceso de reflexión (Schutz, 1995; Vasilachis de Gialdino, 2006). En línea con estos argumentos, Dufva (2006) y Barcelos (2006b) proponen que a raíz de la interacción las personas construyen mapas mentales e interpretaciones de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de sus vidas. Estos mapas no solo informan a la persona respecto de cómo actuar en diversas situaciones sino que también regulan más sus acciones que las teorías explícitas que disponen (Richardson, 2003, Richards y Lockhart, 2007).

Así, es posible plantear que para el individuo el mundo adquiere permanentemente nuevas significaciones o nuevas formas de ser conocido. Como ya lo decía Dewey (en Barcelos, 2000, p.17):

A medida que un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se expande o contrae ó...) El conocimiento y las habilidades que ha adquirido en el camino se convierten en un instrumento de entendimiento y trato de las situaciones que siguen. El proceso continúa a lo largo de la vida.

A pesar del tiempo transcurrido desde que Dewey formuló esta cita, su validez sigue vigente en la actualidad. Ciertamente, el aprendizaje se produce a través de la reflexión consciente o inconsciente sobre la experiencia. Por lo tanto, este dinamismo característico de las creencias demuestra que las mismas no representan un objeto estático que existe en la mente de una persona sino que son constructos cambiantes que se desarrollan, evolucionan y resignifican a través de la interacción social (Barcelos, 2006a; Borg, 2006; Dufva, 2006; Li, 2017). Tomando en consideración lo argumentado hasta ahora, se proponen de manera sucinta y general un conjunto de características propias de las creencias:

- Son de naturaleza paradójica: guían el accionar pero también pueden presentar contradicciones o tensiones internas entre sí al estar influenciadas por distintos factores como experiencias personales, enfoques pedagógicos adoptados, y el contexto situacional en el que se enmarcan (Barcelos, 2006b; Borg, 2006; Li, 2017; Pajares, 1992; Woods, 1996; 2006).
- Son parte de un sistema complejo en el cual están organizadas (no necesariamente de manera lógica) en subestructuras (Dufva, 2006; Richardson, 2003).
- Cuanto más conectada esté una creencia con otras, más central se vuelve. Cuanto más centrales sean, más difíciles son de cambiar (Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009).
- Son construidas socialmente y transmitidas culturalmente (Tudor, 2003; Li, 2017; Van Lier, 2004).
- Son parte de nuestra habilidad interpretativa de entender nuestro mundo social y dar respuesta a los problemas que surgen (Barcelos, 2000).
- Tienen que ser inferidas de las intenciones, los dichos, comentarios y comportamientos de las personas (Borg, 2006; Nespor, 1987; Pajares, 1992).
- Son dinámicas, o sea, no sólo pueden cambiar a través del tiempo sino también de acuerdo a la situación específica en la que el docente se encuentra (Barcelos, 2006a; Borg, 2006; Li, 2017; Woods, 2006).

1.2.3. Las creencias de los docentes y la enseñanza desde una perspectiva ecológica

La definición de creencias propuesta previamente también se encuadra dentro de una *perspectiva ecológica* (Van Lier, 2004; Williams y Burden, 1997) la cual nace al calor del paradigma interpretativo constructivista. La perspectiva ecológica considera, de la misma manera que la

perspectiva sociocultural, que la vida mental de las personas surge a partir de sus relaciones e interconexiones con el contexto y se forja a través de la interacción social (Tudor, 2003). Desde esta concepción del aprendizaje y la enseñanza, es necesario prestar atención a la ecología de las personas, o sea, a los sistemas ambientales que las rodean. Así, tanto el aprendizaje como la enseñanza son el resultado de una interconexión compleja entre las personas y diversos ecosistemas, los cuales están estructurados en diferentes niveles o dimensiones que no pueden ser analizadas de manera aislada (Tudor, 2003; Van Lier, 2004).

Claramente, desde esta perspectiva los ambientes de aprendizaje son concebidos como sistemas dinámicos y complejos donde la enseñanza es el resultado de una negociación significativa constante entre el docente y el contexto en todas sus dimensiones (Levin, 2014; Wright, 2005). En otras palabras, para la perspectiva ecológica las aulas son entidades en sí mismas y para entender lo que allí acontece se debe examinar el significado que cada integrante le otorga a las actividades que se realizan (Tudor, 2003; Van Lier, 2004).

Teniendo esto en cuenta, indagar acerca de las creencias desde una perspectiva sociocultural y ecológica puede abrir la puerta hacia una comprensión mayor del carácter único que cada situación de enseñanza tiene para cada integrante involucrado. A partir de esta comprensión es posible desarrollar prácticas de enseñanzas que sean localmente relevantes y significativas para los contextos en las que se enmarcan. Es en esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso complejo dinámico, impredecible y multifacético donde nos ubicamos como investigadores y del cual partimos para llevar a cabo esta investigación.

1.2.4. Las creencias y el conocimiento

Una revisión rápida de la literatura acerca de la cognición docente es suficiente para entender que un problema principal que ha aquejado a los investigadores de este campo es distinguir entre creencias y conocimientos. Por este motivo, para elaborar una conceptualización más integral de las creencias es necesario aclarar la posición tomada en esta tesis respecto a este tema. Por un lado, Richardson (2003) argumenta que, para la literatura filosófica tradicional, el conocimiento depende de una “condición de verdad” o de una garantía que contribuya a su aceptación de verdad por una comunidad.

El conocimiento proposicional, entonces, requiere de alguna evidencia que apoye sus afirmaciones. Esto está relacionado con la investigación llevada a cabo por Pajares (1992) quien explica que, si bien la mayoría de los estudios no proponen una clara definición de creencias,

usualmente existe una distinción implícita entre creencias y conocimiento al relacionar las primeras con una evaluación o juicio de valor y el segundo con hechos de carácter “objetivo” (p.313). Las creencias, entonces, no requieren una condición de verdad mientras que el conocimiento sí lo requiere.

Por otro lado, desde un enfoque sociocultural, situacional y ecológico, estos conceptos están vinculados entre sí y constituyen partes de un sistema altamente dinámico y complejo en constante evolución que se moldea a través de la interacción social y el contacto con el contexto (Woods, 1996). En efecto, Pajares (1992) sugiere que el conocimiento y los juicios evaluativos no pueden existir por separado sino que se implican mutuamente. De esta forma, la autora se pregunta: “¿Qué verdad, qué conocimiento puede existir en la ausencia de juicio o evaluación?” (Pajares, 1992, p.310).

Relacionando estas ideas con las prácticas cotidianas de los docentes, Connelly y Clandinin (como se citó en Li, 2017) proponen que las creencias forman parte un constructo superior denominado *conocimiento práctico personal* el cual es, a la vez, un conocimiento experiencial. Este constructo está formado por distintos conocimientos que son presentados a continuación:

- El conocimiento acerca del tema en cuestión (es decir, aquello que se sabe de la materia específica).
- Conocimiento acerca del estudiante (sus gustos, sus necesidades, entre otros).
- Conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos y el entendimiento que logren de la materia/tema específica/o.
- Conocimiento de los propósitos (metas a lograr y la importancia que tiene enseñar ese contenido).
- Conocimiento acerca de los programas (textos y material usado para enseñar)
- Conocimiento acerca de estrategias de instrucción (cómo diseñar, preparar y organizar las clases)

Si bien estas categorías son útiles para explorar el conocimiento práctico personal de los docentes, para elaborar una descripción integral y holística de este constructo es necesario considerar sus experiencias personales y profesionales así como también sus propias narraciones y reflexiones acerca de estas experiencias (Li, 2017). En línea con esta idea, Woods (1996; 2006) sugirió que existe una relación heurística e inseparable entre las creencias, los conocimientos y las experiencias de vida y para dar cuenta de esto propuso el término inclusivo *CSC*, cuyas siglas significan “*creencias*,

suposiciones y conocimiento”. Con este constructo, pretendió incluir las relaciones existentes entre estos conceptos así como también tener en cuenta su estructura interrelacionada.

Respecto del *conocimiento*, el autor lo conceptualiza como históricamente se ha hecho, es decir, como hechos que están convencionalmente aceptados por la sociedad y que son generalmente demostrables. El término *suposición* puede ser entendido como “las creencias internalizadas de manera inconsciente sobre un tema en particular que pueden de alguna manera estar influenciadas por la exposición a teoría” (Woods, 1996, p.186), y las cuales tienen el carácter de ser una “aceptación provisional” de un hecho. Esto significa que a la luz de nuevas experiencias, esta aceptación puede cambiar. El último término del espectro, las *creencias*, son entendidas como “creencias implícitas” (Woods, 1996 p.192) que tienen que ver con la aceptación de una proposición no demostrable para la cual no existe conocimiento convencional que la soporte.

Considerando que estos tres componentes son parte de una red o constructo integrado sensible al contexto y a las nuevas experiencias, toda experiencia o información es interpretada a través de las estructuras que ya están construidas previamente en la mente del docente. Si se tiene en cuenta que tanto el conocimiento como las creencias se implican y construyen mutuamente, pero que también hay un juicio de valor inherente a las creencias, entonces se podría argumentar que el conocimiento representa una construcción de “cómo son las cosas” mientras que las creencias, que abarcan esta construcción, también incluyen un juicio de valor acerca de cómo son las cosas y, quizás, una construcción implícita de “cómo deberían serlo” (Pajares, 1992). Por lo tanto, en función de nuevas experiencias o conocimientos, los docentes pueden modificar sus posiciones o percepciones de aquellas cosas que tenía como ciertas o directamente dejarlas inalteradas.

Para concluir, es necesario entender, como propone Woods (2006), que las creencias y los conocimientos no pueden ser concebidos como cualitativamente diferentes ya que están interconectados y representan extremos en un espectro, es decir, forman parte de un sistema complejo que informa a las decisiones de los docentes. Teniendo esto en cuenta, los docentes poseen creencias tanto implícitas como explícitas que influyen en sus procesos de toma de decisiones y en sus diversas maneras de actuar en el aula (Fives y Buehl, 2012).

1.2.5. El sentido de plausibilidad, la experiencia y la reflexión

Las relaciones entre creencias, conocimiento y contexto se pueden notar en lo que Prabhu (1990) denominó el sentido de plausibilidad de los docentes. Este concepto constituye un proceso de reflexión, muchas veces subconsciente, acerca de aquello que es plausible y aceptable de ser aplicado

en un aula específica ubicada dentro de una institución particular la cual está inmersa en un contexto social determinado (Kumaravadivelu 2006; Maley, 2018; Prabhu, 1990). Por lo tanto, este concepto tiene que ver con la creación de sentido del docente acerca de sus prácticas en contextos y momentos específicos. Desde esta concepción, el intercambio de ideas, opiniones, conocimientos acerca de métodos y actividades que puedan tener un impacto en un contexto específico puede contribuir a la creación de un “modus vivendi” o “modo de vida” provechoso para cada situación y para contexto específico (Maley, 2018). Por ello, desde una visión constructivista e interpretativa, la interacción entre las percepciones pedagógicas de los docentes es necesaria ya que puede resultar en una enseñanza más “real” o adecuada a contextos específicos.

No obstante, la experiencia profesional que el docente va adquiriendo a lo largo de los años junto con otros factores y presiones escolares externas pueden contribuir a una cristalización de sus prácticas. En el transcurso de su desempeño profesional, el profesor desarrolla una serie de rutinas y estrategias para lidiar con las complejidades cotidianas características de una clase. Woodward (2012) denomina a estos conocimientos automatizados “bloques”, debido a que representan el aprendizaje de un conjunto de pasos individuales correspondientes a una clase que han sido lo suficientemente experimentados para ser integrados en una unidad mayor de pensamiento.

A diferencia de un profesor novel, el experimentado hace uso de estos bloques de conocimiento que ya tiene automatizado que le permiten reducir tiempos de planificación previa (Woodward, 2012). También, no solo le posibilitan gestionar y administrar fácilmente la enseñanza al disponer de actividades diseñadas en años anteriores sino también predecir, en cierta forma, los resultados que tendrá al aplicarlas. Ahora bien, el uso exclusivo de estos bloques automáticos también puede llevar a una rutinización de la enseñanza que podría comprometer la sensibilidad de los docentes hacia el contexto y hacia sus alumnos.

Indudablemente aunque la experiencia es un componente clave y ciertamente útil en el desarrollo profesional del docente, la misma resulta insuficiente para constituirse en la base necesaria del crecimiento personal y profesional de un profesor. Según Richards y Lockhart (2007) la experiencia es el punto de partida del desarrollo profesional pero para conseguir que ocupe un rol productivo es necesario examinarla de manera sistemática. La reflexión retrospectiva en el desarrollo profesional resulta, entonces, altamente relevante ya que puede desembocar en propuestas didácticas significativas y relevantes así como también en una concientización de las creencias de los docentes (Schön, 1983; Williams y Burden, 1997).

1.3. Teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una LE

Teniendo en cuenta lo argumentado hasta aquí, es aceptable afirmar que las concepciones de los docentes acerca de cómo funciona una lengua, es decir, de qué es una lengua, cómo se enseña y cómo se aprende, inciden en el conocimiento promovido en el aula y la manera en la que este es enseñado (Hall, 2011; Richards y Rodgers, 2014). Las creencias, suposiciones y conocimientos de las teorías de enseñanza y aprendizaje de una LE pueden informar las formas de actuar de los docentes, los roles que ellos asumen, los roles que les otorgan a sus alumnos y sus preferencias por ciertos enfoques de enseñanza. De igual manera, como se verá en el apartado 1.5, existen otros factores que también pueden generar tensiones entre las creencias y las acciones de los docentes en las aulas. Con el propósito de diseñar un marco referencial, se expondrán a continuación algunas de las teorías que han sustentado prácticas de enseñanza de una LE que van desde las más tradicionales hasta las más comunicativas.

Asimismo, se señalarán brevemente dos posturas importantes que caracterizan a la enseñanza del ILE: *el enfoque estructural* y las *propuestas comunicativas*. La definición de tales conceptos nos permitirá identificar dónde se posiciona el docente en relación a sus creencias sobre la enseñanza de la LE. Asimismo, nos posibilitará inferir posibles conflictos entre ellas y contrastarlas con las acciones de los docentes en el aula.

1.3.1. La teoría conductista del aprendizaje

Según Williams y Burden (1997), el conductismo es una teoría proveniente del campo de la psicología que sienta sus raíces en el positivismo lógico y ha tenido un profundo impacto en la enseñanza de la lengua alrededor del mundo. Para el conductismo, el aprendizaje de una LE, al igual que el de cualquier otra habilidad humana, es concebido como una formación de hábitos y comportamientos (Lightbown y Spada, 2013; Mitchell y Myles, 2004; Nunan, 2004; Richards y Rodgers, 2014). Una de sus mayores premisas es que el aprendizaje no es el resultado de factores genéticos sino ambientales, los cuales pueden moldear los comportamientos de los aprendientes y así lograr que aprendan (Diaz Maggioli, 2017).

Para alcanzar este objetivo, se provee a los alumnos con un estímulo el cual sirve para incitar un comportamiento, es decir, una respuesta. Luego, si la respuesta es adecuada, se refuerza a través de la repetición constante hasta conseguir la formación de un hábito, el cual es concebido como aprendizaje por esta teoría (Celce-Murcia, 2014). En el caso específico de la lengua, ciertas actividades son favorecidas para formar buenos hábitos como por ejemplo la práctica repetitiva

constante de pronunciación y oralidad, identificación y repetición (*drills* en inglés) de patrones de oraciones, y memorización (Spada y Lightbown, 2020).

De lo contrario, si la respuesta es inadecuada, se provee un refuerzo negativo (o un castigo) para descartarla y así evitar que ocurra nuevamente. Las respuestas inadecuadas que no son corregidas a tiempo se convierten en malos hábitos, los cuales son difíciles de erradicar en el futuro. Por este motivo, las situaciones en las que se aprende la LE son controladas y rígidas. (Mitchell y Myles, 2004; Richards y Rodgers, 2014). Los malos hábitos incluyen errores en la pronunciación, equivocaciones en el uso de los tiempos verbales, en la utilización de expresiones erróneas, entre otros. Teniendo en cuenta a Spada y Lightbown (2020), para esta perspectiva los errores cometidos por los estudiantes provienen mayoritariamente de una interferencia negativa producida por su primera lengua o lengua nativa (en adelante L1).

En vista de lo anterior, es posible observar que el conductismo ignora el importante rol de la interacción y la negociación de significados en el aprendizaje de una LE.

1.3.2. Teorías cognitivas del aprendizaje

A diferencia del conductismo, las teorías cognitivas resaltan el rol prominente que distintos procesos mentales como la atención, la memoria y la retroalimentación tienen en el aprendizaje del alumno (Ellis, 2015). Chomsky (1986) sugirió que el conductismo no podía explicar adecuadamente la complejidad del lenguaje humano, y que una teoría más completa debía tener en cuenta los procesos cognitivos internos involucrados en la adquisición y uso del lenguaje.

Para ello, propuso su teoría de la *Gramática Universal* la cual esgrime que los seres humanos cuentan con dispositivo mental que brinda las herramientas necesarias para descubrir las reglas y entender el funcionamiento general del lenguaje (Chomsky, 1986). Para descubrir sus principios y parámetros es necesario estar expuestos a la lengua pero esta exposición no requiere ser de ninguna manera intensiva. Tampoco requiere, como lo propone el conductismo, una retroalimentación constante (Mitchell y Myles, 2004 y Richards y Rodgers, 2014)

Básandose en la teoría de Chomsky, Krashen (1982) propone a partir de su *Modelo del Monitor*, que un requisito central en el aprendizaje de una lengua es que los estudiantes sean expuestos a múltiples, variadas y significativas muestras de la LE, las cuales deben presentar un nivel de complejidad levemente mayor al de sus competencias actuales para que puedan ser adquiridas (Spada y Lightbown, 2020; Mitchell y Myles, 2004; Schmitt y Celce-Murcia, 2020). Estas muestras de

lenguaje (o input) , que pueden provenir de un texto, de mensajes orales, escritos o de un audio, deben ser comprensibles y relevantes para que el estudiante pueda entenderlas e incorporarlas en su repertorio de reconocimiento y uso para luego utilizarlas para comunicar significados (Schmitt y Celce-Murcia, 2020).

A diferencia de Krashen, en su *Teoría de la captación* Schmitt (en Ellis, 2015) considera que aun cuando se adquiere la LE de manera subconsciente y accidental, existe una atención consciente por parte del alumno hacia el input. El autor expresa que no puede haber adquisición o aprendizaje sin una atención consciente a las características lingüísticas de la LE. De esta manera, la atención al input provee las condiciones necesarias para que el input se transforme en conocimiento implícito y, de esta manera, contribuya al desarrollo de la fluidez del hablante (Ellis, 2015; Hall, 2011; Larsen-Freeman y DeCarrico, 2020). Larsen-Freeman y DeCarrico (2020) comparten una posición similar al argumentar que al enseñar gramática es necesario que haya instancias de atención en la forma acompañadas de ejercitación.

Ahora bien, advierten que este proceso no puede provenir solamente de ejercicios gramaticales aislados de un contexto específico que impidan al alumno reflexionar acerca de sus usos pragmáticos y sus significados. Los alumnos podrán, generalmente, resolver este tipo de ejercicios repetitivos y descontextualizados pero al momento de utilizar éstas formas en una comunicación interactiva, las mismas serán olvidadas (Larsen-Freeman y DeCarrico, 2020). Por lo tanto, las actividades deben ser significativas y requerir no sólo que el alumno haga uso de las formas y estructuras correctas para completarlas sino también que reflexione acerca de sus significados y sus usos en distintos contextos o situaciones comunicativas.

Al momento de trabajar con la lengua, Oxford (2011) sugiere que los alumnos utilizan diversas *estrategias* para aprenderla, internalizarla y utilizarla en nuevas situaciones. Las investigaciones realizadas en este campo sugieren que los “buenos estudiantes” de lenguas extranjeras hacen uso de una mayor amplitud de estrategias que los alumnos con un menor rendimiento (Hall, 2011). Por lo tanto, los alumnos que presentan más dificultades para aprender se podrían beneficiar al utilizar un número mayor de estrategias apropiadas a las actividades a resolver (Cohen y Henry, 2020; Lightbown y Spada, 2013; Mitchel y Miles, 2004; Richards y Rodgers, 2014).

Existe una amplia variedad de clasificaciones de estrategias pero se señalará la propuesta por Oxford (2011) para este trabajo. La autora identifica seis tipos de estrategias:

- Memorización: ayudan al estudiante a almacenar información, recordarla y recuperarla (por ejemplo, a través de sonidos o imágenes, mediante la acción y el tacto, la asociación de una palabra con una situación, el uso de mnemotecnica, etc.).
- Cognitivas: permiten entender la LE y producir nuevos mensajes (por ejemplo, mediante práctica de fórmulas y patrones, análisis de expresiones o estrategias para enfocarse en la idea principal de un mensaje).
- Compensatorias: permiten al estudiante comunicarse a pesar de sus deficiencias en el uso de la LE (por ejemplo, mediante estrategias paralingüísticas para entender y comunicar un mensaje y técnicas lingüísticas como la Circunlocución y la búsqueda de sinónimos)
- Metacognitivas: ayudan al alumno a controlar, coordinar y regular su aprendizaje a través de procesos de planificación, organización, y evaluación (por ejemplo, a través del planteo de metas y objetivos para una tarea y el monitoreo constante de lo que se está haciendo).
- Afectivas: contribuyen a que el estudiante controle sus emociones, actitudes y motivaciones (por ejemplo, a través de la risa o la música para bajar la ansiedad, de la reflexión acerca de las emociones percibidas, etc.).
- Sociales: que ayudan al alumno a aprender de los demás a través de la interacción en la lengua meta. Incluye, también, la colaboración y cooperación mutua para lograr un objetivo en común.

Se cree que si estas estrategias son favorecidas por el docente de manera explícita o implícita, los estudiantes podrían generar un repertorio de técnicas y recursos que los llevaría, consecuentemente, a desarrollar una mayor flexibilidad en sus formas de aproximación a una tarea (Cohen y Henry, 2020; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Lockhart, 2007). Esto podría contribuir, como se mencionó previamente, a mejorar sus aprendizajes.

Por otro lado, Swain (2005) reconoce que la exposición a la LE es necesaria pero no suficiente para que ocurra aprendizaje por lo que propone que cuando los estudiantes hacen uso de la LE también aprenden acerca de la misma y expanden su interlengua. Según *la hipótesis del output*, alentar a los estudiantes a producir (hablar y escribir) no sólo los ayuda a notar los problemas o deficiencias en su interlengua al no poder comunicar lo que desean sino que también los incentiva a manipularla y reestructurarla hasta que la idea haya sido comunicada y entendida por el receptor (Ellis, 2015; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006).

En otras palabras, la producción también contribuye al desarrollo de la sintaxis y la morfología ya que para producir un mensaje entendible y significativo la persona debe codificarlo gramatical y sintácticamente (Nunan, 2004). Claramente, los componentes centrales aquí son la interacción y la negociación de significados por lo que las actividades a proponer deben ser lo suficientemente contextualizadas y significativas para forzar al estudiante a comunicarse, intercambiar información, hacerse entender, etc (Kumaravadelu, 2006; Swain, 2005). A su vez, a través de la producción interactiva, los estudiantes pueden no sólo probar sus hipótesis acerca de la lengua e indagar si resultan o no en una comunicación efectiva sino también hablar acerca de los problemas que surgen para encontrar formas de solucionarlos (Ellis, 2015).

El modelo *interactivo* de la lengua cobra especial relevancia para esta teoría para la cual la LE adquiere una dimensión social al volverse el medio que permite la ocurrencia de relaciones interpersonales y las transacciones sociales entre las personas (Richards y Rodgers, 2014). Es importante, entonces, que los alumnos incurran en una negociación de significados a través de actividades que le requieran un uso auténtico de la lengua o, dicho de otro modo, que los incentiven a utilizar información relevante para las partes involucradas.

Al interactuar con otros, los aprendientes hacen uso de una gran variedad de técnicas interactivas y ajustes en sus esfuerzos para negociar significados (Duff, 2014). Según Richards y Rodgers (2014), estos modelos son centrales para propuestas de enseñanzas tales como el Aprendizaje Basado en Tareas (en adelante *ABT*) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en adelante *AICLE*).

En resumidas cuentas, para la hipótesis del output la producción comunicativa de la lengua no sólo forma parte del aprendizaje de la LE sino que es la consecuencia del mismo. Tomando en consideración lo argumentado hasta aquí, se puede advertir la naturaleza humana y social de los procesos de adquisición de la lengua incluso en teorías que provienen del campo de la psicología cognitiva, las cuales tuvieron profundas implicancias pedagógicas que han influido, principalmente, en el origen de un enfoque más comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de la LE (Lightbown y Spada, 2013).

1.3.3. Las teorías constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje

A diferencia de las teorías cognitivas y mentalistas, las cuales conciben al aprendizaje como un conjunto de procesos mentales internos e individuales, las teorías constructivistas y

socioconstructivistas lo perciben como una actividad social donde los alumnos asumen un rol activo e interactivo (Hall, 2011; Spada y Lightbown, 2020).

Por un lado, según Williams y Burden (1997), la principal premisa del *constructivismo* es que los individuos están, desde el momento de su concepción, involucrados activamente en la construcción personal de significado a través de las relaciones y experiencias con sus entornos. Los estadios por los que atraviesan los niños a lo largo de su crecimiento, propuestos en la teoría de Piaget (en Williams y Burden, 1997), cobran una especial relevancia para el docente y conlleva grandes implicaciones para la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, se sugiere que los niños, al no haber alcanzado todavía la etapa de razonamiento abstracto, no sean expuestos a las reglas del lenguaje explícitamente sino más bien a experiencias relacionadas con aspectos de su propio mundo (Lightbown y Spada, 2013).

Asimismo, a la hora de aprender una lengua no sólo los niños sino también los adolescentes y adultos intentan encontrar sentido a la lengua que los rodea así como también a las actividades a realizar con ella. De esta forma, se observa la importancia para esta teoría de conceptualizar al alumno como un individuo activamente involucrado en la construcción de significados propios, en vez de verlo como un simple receptor pasivo de conocimiento (Diaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014).

Está más que claro que una enseñanza solamente basada en la memorización no llevará a un entendimiento profundo de la lengua ni a un desarrollo de la fluidez en la misma (Ellis, 2015; Lightbown y Spada, 2013; Williams y Burden, 1997). Por ello, los enfoques constructivistas priorizan actividades y proyectos que les permita a los alumnos dialogar entre ellos, explorar, producir y negociar una gran variedad de significados (Diaz Maggioli, 2017). Por otro lado, las teorías *socioconstructivistas* o *teorías socioculturales* (Van Lier, 2004; Vygotsky, 1978) plantean que “...el aprendizaje tiene su génesis en prácticas sociales históricamente situadas” (Diaz Maggioli, 2017, p.96). Esto significa que las personas desarrollan su lenguaje y cognición a través de la interacción social y la negociación de significados ya que el uso de la lengua está co-construido con los demás y el conocimiento no puede resultar de un individuo actuando en solitario (Schmitt y Celce-Murcia, 2020).

Por lo tanto, el conocimiento se produce a través de la interacción y la colaboración con otras personas (Lightbown y Spada, 2013). Es importante mencionar que el aprendizaje es construido con la ayuda de un facilitador, que puede ser un docente o un alumno más experto. El docente como un facilitador se aleja de la figura tradicional del docente como transmisor del conocimiento para ubicarse en un rol de mediador guía. De esta forma, puede proporcionar las herramientas y los

recursos necesarios para que puedan aprender de manera autónoma, participar activamente y colaborar entre ellos en la construcción del conocimiento (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Lightbown y Spada, 2013). Richards y Rodgers (2014) argumentan que la visión sociocultural de la lengua subyace enfoques como el ABT y el AICLE.

La diferencia fundamental entre esta teoría y las perspectivas cognitivas que reconocen la importancia de la interacción es que los procesos cognitivos comienzan como una actividad socialmente mediada para luego ser internalizados (Lightbown y Spada, 2013). En efecto, el aprendiente es “un pensador activo y social que reconstruye el conocimiento primeramente en el plano interindividual y luego en el plano intraindividual” (Diaz Maggioli, 2017, p.100). A través de la mediación y ayuda del docente, el aprendiz integra los elementos de la LE en situaciones comunicativas reales y contextualizadas.

Tales situaciones comunicativas y contextualizadas parten, a su vez, de un modelo más *funcional* cuyo foco está en el uso apropiado del lenguaje, es decir, en saber cómo éste funciona en el discurso (Larsen-Freeman y DeCarrico, 2020; Richards y Rodgers, 2014). Un componente central para estos modelos es la *competencia comunicativa*, definido por Yules (2020) como “la habilidad general de usar el lenguaje de forma precisa, apropiada y flexible” (p.227).

Yules (2020) explica que utilizar la LE de manera precisa tiene que ver con la competencia gramatical, la cual involucra el uso correcto de palabras y estructuras. Utilizarla de manera apropiada quiere decir poseer una competencia sociolingüística, es decir, poseer un conocimiento pragmático de la lengua (saber qué estructuras utilizar y de qué maneras utilizarlas en un contexto comunicativo específico). Finalmente, tener flexibilidad significa poseer una competencia estratégica para organizar un mensaje efectivamente y compensar dificultades o fallas en la comunicación.

Las propuestas y teorías mencionadas hasta aquí se ubican dentro de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, una denominación global que puede ser utilizada para describir secuencias de enseñanza y aprendizaje destinadas a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes (Yules, 2020). El EC (ver sección 1.3.5) marcó un antes y un después en el campo del ILE ya que contribuyó a desplazar el énfasis puesto en la enseñanza de elementos al nivel la oración hacia funciones más comunicativas como las de requerir, saludar, pedir disculpas, entre otras. De esta manera, a diferencia de los modelos estructurales, se tiende generalmente a promover la fluidez, entendida en términos de competencia comunicativa, por sobre la precisión lingüística, sin dejar esta última de lado (Larsen-Freeman y DeCarrico, 2020; Lightbown y Spada, 2013).

1.3.4. El enfoque estructural de la enseñanza del inglés

Previo al surgimiento del EC, Ellis (2015) argumenta que, tradicionalmente, la pedagogía de la lengua ha enfatizado una instrucción enfocada en su forma. Esta manera más tradicional de concebir a una lengua parte de un *enfoque estructural*, el cual conceptualiza a una LE como un sistema complejo de elementos estructurados utilizados para codificar significados (Cook, 2016). Richards y Rodgers (2014) sostienen que desde esta perspectiva el objetivo principal de la enseñanza de la LE consiste en el dominio de los elementos de este sistema, los cuales están generalmente definidos como unidades fonológicas (fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases, oraciones), operaciones gramaticales (unir, añadir, transformar elementos) e ítems léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales).

Larsen-Freeman y De Carrico (2020) señalan que esta visión estructural de la lengua se ha visto influenciada por teorías lingüísticas formales, las cuales tienden a concebir el aprendizaje de una lengua como una adquisición de reglas y, por lo tanto, se focalizan en reglas gramaticales formales. Kumaravadivelu (2006) clasifica a esta visión de la enseñanza como *métodos centrados en la lengua* mientras que Long (2015) los denomina *enfoques intervencionistas*. En los métodos centrados en la lengua el aprendizaje de una LE es concebido como un proceso lineal. Desde esta visión se propone el estudiante debe dominar primeramente las unidades gramaticales más simples antes de aprender aquellas más complejas ya que, caso contrario, no podrá incorporar estas últimas a sus repertorios de uso (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020).

En otras palabras, los componentes de la lengua son expuestos de manera explícita, ordenada y secuencial, es decir, uno por vez, partiendo de las estructuras más simples hacia las más complejas para que los estudiantes practiquen hasta internalizarlos (Kumaravadivelu, 2006; Long, 2015). La presentación ordenada de la lengua se determina por lo que dicta el programa o el currículo y no por el estadio en el que se encuentra el alumno o la etapa de desarrollo en la que está su interlengua (Diaz Maggioli, 2017; Lightbown y Spada, 2013). Debido a que la lengua es tratada como un objeto a ser aprendido y no como una herramienta de comunicación, se pone énfasis en su forma y en que el alumno logre precisión en el uso de esas formas, las cuales están generalmente desprovistas de un contexto comunicativo (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Teniendo en cuenta las principales características y principios de este enfoque estructural, es posible identificar dos métodos para la enseñanza de la LE que siguen muchos de estos principios. Por un lado, el *método de gramática-traducción*, el cual está centrado en la enseñanza de la gramática y el vocabulario mediante la traducción textos a la lengua nativa y viceversa (Schmitt y Celce-Murcia, 2020), presenta una enseñanza de la lengua principalmente deductiva. Es decir, se provee a los

estudiantes con las reglas de la lengua y ejemplos, se les pide una memorización de las mismas para que luego puedan aplicarlas en ejercicios en los que deban traducir rellenar espacios. Por ello, las habilidades que más se trabajan son las de lectura y escritura (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Por otro lado, Celce-Murcia (2014) y Richards y Rodgers (2014), argumentan que la visión conductista del aprendizaje (ver sección 1.3.1) así como también esta perspectiva estructuralista proveniente de la lingüística, tuvieron una gran influencia en el desarrollo del *método audiolingual* para la enseñanza de la lengua. Desde esta postura, los aprendientes realizan actividades descompuestas en pasos pequeños y secuenciados que representan un estímulo al que el estudiante debe responder a través de la repetición oral o escrita, la imitación, la memorización y la práctica constante con un foco en la habilidad del habla (Lightbown y Spada, 2013; Schmitt y Celce-Murcia, 2020). Hall (2011) sugiere que aunque raramente se aplique este método de manera sistemática en las aulas, su legado aún sobrevive en la aplicación de actividades controladas que conllevan un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Cabe agregar que desde el enfoque estructural o tradicional generalmente se espera que modelos como los de *presentación, práctica y producción* (en adelante *PPP*) de contenidos resulten en este tipo de conocimiento formal o declarativo de la LE (Kumaravadivelu, 2006). El modelo PPP puede seguir una lógica de aprendizaje deductivo o inductivo en el cual, primeramente, se presenta la lengua con los contenidos lingüísticos que se tratarán (Celce-Murcia, 2014). Bajo esta perspectiva estructural, esta presentación se realiza generalmente de manera descontextualizada a través de oraciones sueltas utilizadas para explicar una regla (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Luego, se explica el significado de las palabras, su pronunciación y las formas o contenidos gramaticales específicos. Una vez chequeado el entendimiento de estos aspectos, se procede a la realización de actividades controladas (o “drills” en inglés), las cuales están enfocadas en el desarrollo de una precisión lingüística. Las mismas son generalmente repetitivas, están descontextualizadas, y no trascienden el nivel de la oración. Finalmente, se les brinda la oportunidad a los estudiantes de usar la lengua integrando lo visto en una actividad más libre y comunicativa (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

Lightbown y Spada (2013) también sugieren que, mediante el modelo PPP utilizado desde un enfoque estructuralista, los alumnos experimentan un rango limitado de intercambios discursivos ya que la clase tiende a enfocarse más en el docente. El más típico es el intercambio *Iniciación / Respuesta / Evaluación* (en adelante IRE), donde el docente realiza una pregunta, el estudiante la responde y el profesor luego la analiza en función de la precisión gramatical o funcional obtenida

(remitirse a subapartado 1.4.1.). Por lo tanto, estas interacciones enfocadas en los aspectos sintácticos de la lengua dejan de lado la interacción como una actividad interpersonal e ideacional. Consecuentemente, actividades como establecer y mantener relaciones sociales, expresar, interpretar y negociar significados desde la experiencia propia, son tipos de intercambios que no son generalmente tenidos en cuenta (Kumaravadivelu, 2006).

En cuanto a las tareas escritas, el lenguaje es seleccionado específicamente para que el alumno practique con sus características gramaticales más que con su significado. De esta manera, la repetición coral, las actividades repetitivas, el aprendizaje de reglas, la memorización y la corrección explícita y permanente de errores son actividades frecuentes en esta perspectiva (Lightbown y Spada, 2013). Asimismo, es común encontrar actividades que requieren el ordenamiento de oraciones, completar un espacio en blanco con la forma correcta de un verbo, repetir oraciones en la lengua meta enfocándose en la pronunciación, entre otras.

Finalmente, en vista de lo argumentado hasta aquí, el rol principal que asume el estudiante es uno reactivo mientras que el docente se posiciona mayoritariamente como la autoridad de la clase (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards y Rodgers, 2014). Desde este rol, el estudiante puede aprender ciertos aspectos formales o declarativos de la LE, y ser capaz de describir consciente y explícitamente cómo la misma opera. Sin embargo, por lo general no podrá utilizarla como medio para comunicarse en situaciones reales (Hall, 2011).

1.3.5. El Enfoque Comunicativo para la enseñanza del inglés

Como se ha advertido oportunamente, el EC significó un cambio de paradigma en la enseñanza de una lengua extranjera. Si bien existen distintas interpretaciones acerca de este enfoque y se utilizan variadas prácticas áulicas que cambian de contexto a contexto (Kumaravadivelu, 2006; Duff, 2014; Littlewood, 2011), este cambio representó un pasaje de la enseñanza de estructuras lingüísticas individuales a la instrucción en el uso efectivo de la lengua para la comunicación (Hall, 2011). Kumaravadivelu (2006) señala que se pasó de un método centrado en la lengua a un método centrado en el alumno. En otras palabras, el foco de la enseñanza se desplazó de la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa (Richards y Rodgers, 2014; Schmitt y Celce-Murcia, 2020).

A raíz de este cambio, hubo diversas reconceptualizaciones sobre las actividades a utilizar en el aula, los roles del docente y del alumno, los programas y las planificaciones, entre otros aspectos relacionados con la enseñanza de la LE. Este énfasis en la competencia comunicativa se basa en la idea de que tanto la lengua como la comunicación son interdependientes ya que al hablar se utilizan

las funciones de la lengua para expresar los objetivos y las intenciones del hablante (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014). Como expresan Kumaravadivelu (2006) y Lightbown y Spada (2013), para el EC el propósito central de la lengua es la comunicación, la cual está basada en normas socioculturales de interpretación compartidas por una comunidad de habla.

Tomando esto en consideración, se argumenta que los alumnos aprenden la lengua cuando establecen una comunicación significativa con otros. Por ello, las actividades que se plantean están centradas en el alumno y generalmente emulan una situación comunicativa auténtica. Aquí, el estudiante no sólo tiene en cuenta el significado y la forma de la LE sino también su valor funcional, comunicativo y social (Díaz, Maggioli, 2017; Hall, 2011; Littlewood, 2011). Asimismo, a través de este tipo de actividades, se busca la integración de las cuatro macrohabilidades o macrodestrezas, es decir, la comprensión y expresión oral y escrita (Richards y Rodgers, 2014).

Ahora bien, para dar cuenta de la diversidad de interpretaciones, modelos y posturas referidas al EC así como también la gran variedad de actividades que se pueden proponer, Littlewood (2011) distingue dos dimensiones del EC complementarias que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y que se posicionan en los extremos de un continuo de aprendizaje: una *dimensión analítica* y otra *experiencial*. Por una parte, la dimensión analítica concibe a la lengua como un objeto a ser dominado y aprendido de forma secuencial y aditiva a través de la práctica y automatización de ítems lingüísticos seleccionados y aislados. Así, se espera que el alumno automatice el uso correcto de éstos ítems lingüísticos ya que, a la larga, le permitirá incrementar su fluidez. Éstos ítems son luego integrados por los alumnos en actividades comunicativas funcionales (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011).

Se podría argumentar que la dimensión analítica se asemeja al *enfoque estructural* en que existe un foco explícito en la forma de la lengua y una secuenciación para la enseñanza aditiva de la misma, presente tanto en los programas educativos como en el patrón de enseñanza PPP, el cual es muy utilizado también. Sin embargo, la presencia de elementos más funcionales y comunicativos contextualizados en situaciones auténticas a la hora de enseñarla establece una marcada diferencia entre éstas posturas. Aquí, el alumno está más al tanto de los aspectos funcionales, pragmáticos y sociales (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

Aún más, a diferencia de los intercambios discursivos IRE, en un contexto más comunicativo predominan los intercambios de *Iniciación /Respuesta /Retroalimentación* (en adelante IRR) donde el foco de la conversación está puesto en los significados que se transmiten. Aquí, el docente primero inicia la interacción con sus alumnos utilizando preguntas abiertas o referenciales (aquellas enfocadas

en un tópico y que aceptan más de una respuesta posible) o presentando una temática, luego el alumno responde y, finalmente, el docente procede a utilizar esa respuesta para continuar con la conversación (Brinton, 2014).

Por otra parte, la dimensión experiencial del aprendizaje tiene que ver justamente con ser capaz de integrar subcientemente los elementos de la lengua para comunicarse y expresarse en el marco de situaciones comunicativas reales (Littlewood, 2011). Esta dimensión alienta a los alumnos a asignar una mayor importancia al mensaje (y su significado) y no tanto a aspectos específicos del código, para utilizar la LE con un propósito (Kumaravadivelu, 2006). Entonces, desde esta postura se promueven actividades menos controladas, abiertas y contextualizadas que estén caracterizadas por ser impredecibles y por otorgar al alumno un rol más activo, permitiéndole expresar sus propias ideas y utilizar la lengua para interactuar con otros, negociar significados y hacerse entender (Duff, 2014; Hall, 2011; Littlewood, 2011).

Tabla 1

El continuo comunicativo

Estrategias analíticas		←	→	Estrategias experienciales	
Aprendizaje no comunicativo	Práctica pre-comunicativa de la lengua	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica	
Enfocado en las estructuras de la lengua, en cómo están formadas y en qué significan, por ejemplo: ejercicios de sustitución, actividades que promuevan un “descubrimiento” deductivo o una concientización de la lengua	Práctica de la lengua que conlleva algo de atención en el significado pero donde no hay comunicación con otros, por ejemplo, descripciones de imágenes o práctica de la lengua situacional (“preguntas y respuestas”)	Práctica de estructuras del lenguaje previamente enseñadas en un contexto donde comuniquen nueva información, por ejemplo, actividades para intercambiar información o preguntas “personalizadas”	Uso de la lengua para la comunicación en contextos que incitan lenguaje previamente aprendido pero que poseen una cierta imprevisibilidad, por ejemplo, juego de roles estructurado y resolución de problemas simples	Uso de la lengua para la comunicación en situaciones donde los significados son impredecibles, por ejemplo, juego de roles creativo, resolución de problemas más complejo y debates	
Foco en formas y significados		←	→	Foco en significados y mensajes	

Nota. Adaptado de Littlewood (2011, p. 550)

Es importante mencionar, como ya se ha hecho anteriormente, que diversos investigadores consideran que ambas dimensiones deben estar presentes en la enseñanza del inglés, sobre todo cuando se lo enseña como lengua extranjera, ya que contribuyen al desarrollo integral de la competencia comunicativa del alumno y favorecen su autonomía (Duff, 2014; Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Lightbown y Spada, 2013; Long, 2015). En la Tabla 1 es posible observar este continuo que se extiende desde actividades más analíticas y no comunicativas hasta actividades que promueven un uso comunicativo auténtico.

Partiendo de las dimensiones señaladas, se resumen a continuación los principios en los que se basan las actividades comunicativas:

- El foco de la enseñanza de la lengua es la comunicación (Richards y Rodgers, 2014).
- La lengua debe ser presentada a nivel de discurso y no siempre simplemente al nivel de la oración (Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013)
- Las cuatro macrohabilidades deben ser integradas desde un comienzo ya que las mismas ocurren de manera simultánea en la vida real (Celce-Murcia, 2014; Duff, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman y Anderson, 2011).
- El lenguaje utilizado en las clases y el input al que el estudiante es expuesto debería ser, en la medida de lo posible, auténtico y comprensible (Lightbown y Spada, 2013; Celce-Murcia, 2014).
- Es importante brindar oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar tanto su fluidez o competencia comunicativa como su precisión o competencia lingüística (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020).
- Es conveniente dejar que los estudiantes induzcan o descubran la forma de funcionar de la lengua pero también se debe promover enseñanza explícita de la misma (Ellis, 2015).

Cabe destacar la importancia que tiene el trabajo grupal para el EC (Mitchel y Myles, 2004). En una clase tradicional donde el docente asume el control y el protagonismo de la instrucción, los estudiantes generalmente poseen escasas oportunidades para producir y responder a una mayor variedad de lenguaje. Por el contrario, cuando los estudiantes realizan actividades funcionales en grupos, disponen, en general, más oportunidades para producir y atender a una mayor diversidad de contenidos (Celce-Murcia, 2014; Lightbown y Spada, 2013; Swain, 2005).

Spada y Fröhlich (1995) sugieren que los tipos de interacciones propiciados por el docente y las maneras en las que organiza a los estudiantes en el aula pueden reflejar sus enfoques teóricos relacionados con la enseñanza de la lengua. Los autores destacan, por ejemplo, que desde un EC, se proponen tareas en pares o grupales donde se fomente la interacción y el uso de la LE de manera contextualizada ya que contribuyen al desarrollo de la fluidez y la competencia comunicativa del alumno.

En efecto, Celce-Murcia (2014) y Kumaravadivelu (2006) advierten que los estudiantes a menudo llevan a cabo juego de roles o dramatizaciones para ajustar el uso de su lengua a diferentes contextos sociales y así prepararlos para la comunicación en el mundo real. Teniendo esto en cuenta, a continuación se presenta de manera sucinta un conjunto de acciones sugeridas desde este enfoque para cumplir con los principios previamente mencionados:

- Promover actividades en pareja o en grupos donde el objetivo principal de las mismas sea la transferencia y negociación de significados con un propósito comunicativo (Celce-Murcia, 2014; Larsen-Freeman y Anderson, 2011).
- Diseñar y utilizar actividades grupales de tipo “vacío de información” (o “information-gap” en inglés) entre los interlocutores, donde un estudiante tiene información que el otro necesita y viceversa (Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman y Anderson, 2011).
- Enfatizar la contextualización de los ejercicios, evitando que las tareas repetitivas, memorísticas y descontextualizadas así como también ciertos patrones de práctica genéricos se conviertan en el foco de la enseñanza (Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014).
- Alentar la autonomía del estudiante (Kumaravadivelu, 2006) y promover un clima áulico afectivo y cálido que permita reducir la ansiedad. (Richards y Rodgers, 2014).
- Favorecer la concientización cultural (Celce-Murcia, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014)

1.3.6. Enfoques integradores para la enseñanza de la lengua

El ABT, el AICLE y el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante *ABP*) son mayoritariamente considerados como enfoques desarrollados para la enseñanza de una LE que se derivan de las premisas fundamentales propuestas por el EC pero que difieren respecto de las actividades que se proponen y de la secuenciación de las mismas. Dichos enfoques resultan de gran relevancia para esta investigación ya que también se intenta indagar acerca de las creencias que los docentes poseen respecto a los mismos.

Estos enfoques poseen una gran influencia socio-constructivista ya que consideran que el aprendizaje no constituye una actividad privada e individual sino más bien un proceso social, reflexivo y crítico que emerge de la interacción con otras personas (Richards y Rodgers, 2014). Asimismo, el aprendizaje ocurre cuando el estudiante “hace”, es decir, cuando tiene un rol principalmente participativo en la clase que lo lleva a explorar el contenido de diversas maneras, a utilizar estrategias diversas para su comprensión, y a fomentar la construcción de un conocimiento propio mediante actividades altamente significativas y funcionales (Long, 2015). Por lo tanto, al igual que el EC, los enfoques integradores están centrados en el alumno.

Por un lado, el ABT involucra el uso de tareas altamente funcionales utilizadas, principalmente, como un medio para que el estudiante aprenda la lengua sin centrarse en sus aspectos formales. De esta manera, el uso de tareas auténticas relacionadas con el mundo real alienta a los estudiantes a interactuar entre ellos en la LE para resolverlas (Nunan, 2004; Richard y Rodgers, 2014).

Por otro lado, el *AICLE* ha sido definido como un enfoque para la enseñanza que posee una doble dimensión representada por la unión entre la enseñanza de contenidos curriculares y la enseñanza del lenguaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Aquí, la LE se utiliza como un medio o vehículo para la comprensión y el análisis de dicho contenido, el cual dicta usualmente la selección y la secuenciación de las actividades a realizar (Snow, 2014). Por lo tanto, a diferencia del *ABT*, el principal objetivo del *AICLE* trasciende el aprendizaje de la LE ya que consiste en promover la integración tanto de la lengua como del contenido y su dimensión cultural (Coyle et al., 2010).

Finalmente, el *ABP* comparte similitudes con los dos anteriores en cuanto el alumno se ubica también en el centro del aprendizaje. El aprendizaje está organizado alrededor de tareas complejas y desafiantes que trascienden el espacio áulico y conciernen al contexto social. Por este motivo, se argumenta que las tareas son más reales, promueven la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la autonomía del estudiante ya que éste aprende a través de sus propias experiencias e

involucrándose con el contexto social para cumplir con el objetivo central del proyecto (Vergara, 2016). Además, fomentan un aprendizaje de la lengua más experiencial (Kumaravadivelu, 2006).

1.4. La gestión del aula

1.4.1. Roles docentes: la perspectiva del orden y la perspectiva de la oportunidad

La concepción que los educadores posean acerca de los roles a asumir por educadores y aprendientes pueden informarnos acerca de sus creencias y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de la LE. Antes que nada, es importante mencionar que los docentes de ILE no solo asumen diferentes roles a la hora de enseñarla sino que también le asignan diversos roles a sus alumnos. A su vez, los roles adoptados por ambos guardan una estrecha relación con las diferentes maneras en las que el docente gestiona una clase y las multivariadas actividades que son planteadas en el aula (Richards y Rodgers, 2014). En otras palabras, las maneras en que las clases son gestionadas pueden reflejar también sus creencias ya que demuestran explícitamente los roles que los participantes terminan asumiendo y los tipos de oportunidades de aprendizaje que son propiciados (Hall, 2011; Williams y Burden, 1997).

De acuerdo a Hadfield y Hadfield (como se citó en Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) los profesores de ILE ejecutan dos “macrofunciones” en el aula: proveer a sus alumnos con información que todavía no disponen y actuar como facilitadores de sus procesos de aprendizaje. Para cumplir con ella, asumen una serie de roles distintos en la clase y a lo largo del ciclo lectivo que se manifiestan explícitamente en sus maneras de gestionar la enseñanza y en las actividades que desarrollan con los alumnos. Cada rol presente en ambas macrofunciones será considerado en el análisis de datos de este estudio. En la Tabla 2 se observa la clasificación realizada por Díaz Maggioli y Painter-Farrel (2016) acerca de los roles que el docente asume desde la primera macrofunción.

Tabla 2*Los roles del docente como transmisor de conocimiento*

Macro función	Rol	Ejemplos del rol en acción
El docente como proveedor o transmisor de conocimiento	Explicador	El docente es explícito cuando enseña contenidos como, por ejemplo, cómo funciona la gramática, cómo realizar un ejercicio, cómo jugar a un juego, o qué significa alguna palabra desconocida.
	Demostrador	El docente demuestra a sus alumnos qué significa una palabra o cómo funciona un juego mediante la mímica o la imitación.
	Organizador	El docente da instrucciones a la clase para que los alumnos sepan en qué trabajar. Por ejemplo, les puede pedir que abran el libro en una determinada página, o que se junten en grupos.
	Controlador	El docente restaura el orden cuando es necesario. Por ejemplo, puede pedir a sus alumnos que hagan silencio, que hablen en inglés, que hablen más despacio, etc.
	Planificador de caminos	El docente provee a sus alumnos con una hoja de ruta acerca de los temas y contenidos que se cubrirán en las clases específicas, en el transcurso del ciclo lectivo o ambas.

Nota. Adaptado de Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016, p.40)

En la Tabla 3 a continuación se muestra la clasificación que los mismos autores proponen para la segunda macrofunción.

Tabla 3*Los roles del docente como facilitador*

Macro función	Rol	Ejemplos del rol en acción
El docente como facilitador del conocimiento	Guía	El docente incita a sus alumnos a responder y a construir el conocimiento por sus propios medios en vez de simplemente explicarlo y transmitirlo. Si es necesario, sus respuestas son remodeladas por el profesor para que puedan arribar a una explicación propia de los contenidos.
	Monitor	El docente escucha a sus alumnos hablar entre ellos para detectar errores y luego discutirlos.
	Sistema de soporte	El docente circula por el aula mientras sus alumnos trabajan individualmente o en grupos con el propósito de ayudarlos cuando sea necesario.
	Retroalimentador	El docente comenta el desempeño de sus alumnos ya sea corrigiendo sus errores o alentándolos a identificar estas fallas por su cuenta.
	Consejero	El docente aconseja al alumno acerca de distintas formas para aprender la LE. Por ejemplo, puede sugerir diversas maneras para aprender vocabulario en casa.

Nota. Adaptado de Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016, p.41)

Consciente de que los docentes de lenguas extranjeras pueden adoptar diversos roles, Wright (2005) distingue dos perspectivas antagónicas referidas a la gestión de la clase pero que están representadas como extremos a lo largo de un continuo: *la perspectiva del orden y la perspectiva de la oportunidad*.

Por un lado, los docentes que se posicionan en una perspectiva del orden conciben al aprendizaje como el resultado de un alto control impuesto en términos de gestión áulica y de actividades a desarrollar. Asimismo, siguiendo las mecánicas del paradigma de transmisión de conocimientos, los profesores dominan la mayor parte de la interacción que se lleva a cabo en la clase, asumiendo el rol de meros transmisores de contenidos. De esta manera, al esperar que los alumnos se limiten a seguir exitosamente las instrucciones del docente, se produce una simplificación de la complejidad inherente al aprendizaje. Emulando la mecánica de las actividades repetitivas legada por

el método audiolingual y el conductismo, los alumnos copian, reproducen y trabajan con patrones de la lengua producidos por otros (por ejemplo los libros de texto o el docente mismo) en situaciones predecibles y controladas en vez de aprender a utilizar la lengua para desenvolverse en situaciones comunicativas auténticas e impredecibles (Nunan, 2004).

Por otro lado, aquellos posicionados bajo una perspectiva de la oportunidad, conciben al aprendizaje como el resultado de procesos complejos por lo que buscan crear ciertas condiciones para que el mismo se produzca. En efecto, se trata de aprovechar la imprevisibilidad de la enseñanza al alentar a los alumnos a tomar riesgos, a interactuar entre ellos y negociar significados mediante actividades que incentiven éstos procesos y desarrollen la autonomía en el estudiante (Hall, 2011).

Briggs y Moore (como se citó en Hall, 2011) realizan una distinción similar y conciben a la gestión de la clase en términos de estructuración. Una clase más estructurada requiere un mayor control por parte del docente de los procesos que se llevan a cabo en la misma. Una clase menos estructurada basada en la perspectiva de la oportunidad está caracterizada por un grado de control menor en la gestión de la clase y en el manejo de las actividades propuestas, las cuales tienden a ser más abiertas y menos estructuradas. Esto se puede observar en la Tabla 4 de más abajo.

Como se puede ver, en una gestión más estructurada la clase está centrada en el docente quien es el encargado de imponer rutinas y transmitir el conocimiento. Básicamente, el docente se limita a transmitir y explicar a todos sus alumnos los contenidos de la asignatura para luego realizar actividades que puedan demostrar el entendimiento de dicha explicación. Aquí, el docente actúa como un “domador de circo” o como un “portero” (Nunan, 2004) alentando una mecánica de trabajo individualista y conduciendo a toda la clase mediante actividades más cerradas y preguntas asertivas *de control*. Este tipo de preguntas tienen como propósito chequear que el alumno haya entendido un significado o una regla propia de la lengua y, por lo tanto, ya poseen una única respuesta correcta (Brinton, 2014). No obstante, Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016) sostienen que estas preguntas también pueden servir para presentar un tema a los alumnos e involucrarlos con el manejo de nueva información a través de sus conocimientos previos.

Teniendo esto en cuenta, en una clase estructurada predominan los patrones de interacción IRE entre el docente y el alumno y el foco del aprendizaje está puesto más en la forma que en el significado (Wright, 2005). Según Brinton (2014), la secuencia IRE tiende a impedir que los estudiantes muestren su conocimiento de la lengua meta, negocien significados y hablen acerca de un tema de su interés debido a que los limita a responder lo que el docente ya espera con antelación que

respondan. Tales respuestas están mayormente desposeídas de una intención o propósito comunicativo.

Por último, como se puede observar en la Tabla 4, el docente intenta tanto modificar como moldear el comportamiento de los alumnos a través de recompensas y castigos. Por ejemplo, el educador puede pedir a sus alumnos que hagan una determinada actividad que será evaluada de la misma manera en una evaluación futura. Asimismo, también puede amenazar a sus alumnos con una mala nota si no realizan las actividades propuestas. Si se observa con detenimiento, las clases más estructuradas basadas en la perspectiva del orden se asemejan mucho a la visión estructural de la lengua y al paradigma de transmisión de conocimiento al que se hizo referencia al comienzo de este capítulo.

De manera contraria, en una gestión menos estructurada, la clase está más centrada en el alumno. En vez de convertirse en una figura autoritaria, el docente no sólo fomenta la autodisciplina del alumnado sino que también se encarga de proveerlo con diversas oportunidades para participar, interactuar y negociar significados en actividades más abiertas y menos controladas. Por lo tanto, se fomentan más actividades grupales y existe una mayor participación del alumno en la elección del contenido a aprender (Hall, 2011; Wright, 2005). Asimismo, predominan los intercambios IRR, los cuales se enfocan más en la expresión de significados que en las características formales de la lengua y están caracterizados por la presencia de diversas temáticas así como también preguntas más *abiertas* que, a diferencia de las preguntas de control, son más auténticas al no poseer una única respuesta predeterminada (Brinton, 2014). Estas preguntas son más desafiantes y pueden incitar el uso de habilidades de orden superior (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) como el análisis de situaciones y el pensamiento crítico.

Bajo esta perspectiva, el docente asume un rol de mediador (Williams y Burden, 1997), facilitador y guía del aprendizaje ayudando al alumno a construir el conocimiento por sí mismo y retroalimentándolo constantemente para que pueda identificar sus errores (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014). Estos tipos de intercambios favorecidos y roles adoptados por los docentes, más encauzados a fomentar la autonomía del estudiante, están más asociados al EC de la enseñanza de la lengua (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014).

Tabla 4*La gestión de la clase de ILE*

Gestión del aula	Más estructurada	Menos estructurada
Planificación	Centrada en el docente, mayor control sobre lo que acontece en el curso. El docente habla la mayoría del tiempo	Centrada en los alumnos, menor control del docente sobre lo que sucede en el aula. Mayor participación del alumnado
Procedimientos áulicos	Rutinas impuestas, poca participación de los alumnos sobre las actividades a realizar, presencia de actividades individuales	Toma de decisiones y consultas participativas respecto de las actividades a desarrollar, presencia de actividades grupales
Tipos de preguntas	<i>Display</i> , cerradas, intercambios Iniciación/ Respuesta /Evaluación (IRE)	Referenciales, abiertas, “auténticas”, intercambios Iniciación / Respuesta / Retroalimentación (IRR)
Recompensas / castigos	Modificar el comportamiento de los estudiantes	Alentar la autodisciplina de los estudiantes y la construcción propia de sus conocimientos

Nota. Adaptado de Hall (2011, p.24)

Para terminar, es relevante recordar, como ya se ha hecho, que el docente de lenguas extranjeras asume distintos roles a la hora de gestionar una clase los cuales pueden ser representados a lo largo de un continuo (Wright, 2005; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Estos roles asumidos varían acorde a los propósitos que tenga el docente en una clase, las necesidades inmediatas de sus alumnos, el contexto institucional, entre otros factores que ya han sido mencionados en la sección anterior.

1.4.2. Creencias sobre los roles de los alumnos

Los docentes también pueden tener creencias acerca de sus estudiantes que pueden impactar en los roles que éstos les asignan directa o indirectamente a través de las distintas maneras en que se gestiona la clase así como también mediante las actividades que se desarrollan en el aula.

Meighan y Meighan (como se citó en Williams y Burden, 1997) investigaron las concepciones que los docentes poseen acerca de los roles que deben asumir los estudiantes y pudieron identificar siete roles que explicitan a modo de metáforas. Dichas construcciones reflejan las visiones del mundo que los docentes poseen y marcan sus prácticas áulicas de distintas maneras. De igual manera, estos constructos son entendidos como un continuo, es decir, como procesos que no son fijos sino que van variando a lo largo del tiempo (Williams y Burden, 1997). De acuerdo a esta clasificación, los alumnos pueden ser concebidos como *resistentes*, *receptáculos*, *materia prima*, *clientes*, *compañeros*, *exploradores individuales* y *exploradores democráticos*

Las tres primeras concepciones (*resistentes*, *receptáculos*, y *materia prima*) están relacionadas con la perspectiva del orden y las clases más estructuradas descritas en la sección previa ya que es el docente quien asumirá la centralidad en el proceso de aprendizaje. Las otras cuatro restantes (*clientes*, *compañeros*, *exploradores individuales* y *exploradores democráticos*) podrían relacionarse más con la perspectiva de la oportunidad y las clases menos estructuradas, donde es el alumno quien asume la centralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, es poseedor de un rol mucho más activo y participativo.

Desde una perspectiva del orden, el docente podría considerar a sus alumnos como *resistentes*, es decir, como personas que no quieren aprender pero que, debido a que están forzados a hacerlo, terminan cediendo. A partir de esta noción, se asume que el castigo y el control de las conductas indebidas es la manera más apropiada para sobreponerse a esta resistencia. Por ello, si el docente sólo considera que sus alumnos se resisten al aprendizaje, terminará utilizando métodos compulsivos en vez de incurrir en la búsqueda de distintas formas para llegar a sus alumnos más reticentes y ayudarlos a percatarse del valor de la enseñanza de una lengua (Williams y Burden, 1997).

Por otra parte, la noción de los alumnos como *receptáculos* está íntimamente asociada a una perspectiva tradicional de la enseñanza que Freire (2005) denomina *educación bancaria*. En palabras del autor:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en

recipientes que deben ser “llenados” por el educador”. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejores educandos serán. (p.78)

Desde esta perspectiva es posible ver, entonces, que los docentes, poseedores del conocimiento, son los encargados de transmitirlo a sus alumnos quienes son concebidos como recipientes vacíos a la espera de ser “llenados”. Esta concepción de la enseñanza desprendida del paradigma producto-proceso, no sólo fomenta un aprendizaje memorístico y repetitivo sino que también evita considerar los factores contextuales y situacionales que enmarcan la vida de los actores. Aún más, si el docente sólo concibe al alumnado bajo una noción de déficit, considerará que algunos de sus estudiantes son aptos y poseen la motivación para aprender y algunos otros no tanto.

A raíz de esto, es probable que se rehúse a cambiar sus maneras de enseñar, incluso si los estudiantes no están incurriendo en un aprendizaje significativo. Asimismo, la noción de los alumnos como *materia prima* está relacionada con el constructo previamente descrito y asume que es posible “moldear” a la mayoría del alumnado según las expectativas y los deseos del docente. Indirectamente, también se considera que no es posible moldear a todos. Teniendo esto en cuenta, es posible ver que dichas metáforas están muy relacionadas con el concepto de *educabilidad* propuesto por Baquero (2016).

Según este autor, la educabilidad parece ser un atributo esencial que porta el ser humano, quien debe reunir ciertas condiciones o requisitos mínimos para aprender. De aquí se desprenden las dos concepciones clásicas del fracaso escolar masivo: por una lado, la “médico-clínica” o “patológica-individual” (Baquero, 2016) que entiende que si el alumno fracasa debe haber algo que falla en su naturaleza misma. Consecuentemente, el psicólogo debe determinar, a través de diagnósticos psicométricos, el problema y luego tomar acción normativa. Por otro lado, existe también una visión que relaciona el origen social del alumno y su fracaso en la institución escolar. Ambas hacen referencia a una noción de déficit que portan los sujetos (Baquero, 2016; Rogoff, 1997).

Por el contrario, Williams y Burden (1997) argumentan que la concepción de los aprendientes como *clientes* comienza a alterar la naturaleza de la relación profesor-alumno al poner un mayor énfasis en la identificación de las distintas necesidades educacionales de cada individuo. Desde esta perspectiva más asociada con la perspectiva de la oportunidad, la oferta de conocimiento está hecha acorde a la demanda del cliente, es decir, se enseña lo que el alumno desea aprender. Si bien es común ver este tipo de relaciones entre alumnos adultos que quieren aprender una LE según sus necesidades

y docentes que se adaptan a las mismas, no es frecuente que esto ocurra en instituciones escolares, donde alumnos de secundaria puedan elegir qué aspectos de la lengua quieren que se les enseñe.

Una noción similar a la anterior y que está íntimamente relacionada con la perspectiva de la oportunidad y las clases menos estructuradas, es la del aprendiente como *compañero*, donde el énfasis está puesto en la negociación y el diálogo permanente con los alumnos. En este tipo de relación, tanto docente como alumnos intentan establecer puntos en común y negociar el contenido a ver y la forma de verlo. A su vez, el docente se percibe como un aprendiente más que busca, junto con sus alumnos, la mejor forma para sacar provecho de las clases mientras que se aleja de la figura tradicional del profesor como la autoridad máxima. Por ejemplo, los alumnos pueden ser tratados como compañeros cuando se les da participación a la hora de decidir qué actividades les gustaría más realizar, qué libros leer o qué temas tratar (Williams y Burden. 1997). La visión del alumno como aprendiente *individual* está estrechamente vinculada con la teoría constructivista del aprendizaje. Aquí, el docente actúa predominantemente como un facilitador del aprendizaje quien otorga a sus alumnos la posibilidad de aprender por ellos mismos y de llegar a sus propias conclusiones.

Finalmente, la concepción del alumno como *explorador democrático* es similar a la anterior pero, a diferencia de ésta, el estudiante tiene la función de establecer su propia agenda, plantear sus metas, decidir sus formas preferidas de trabajo y pensar cómo aprovechar el conocimiento y la experticia de los docentes.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí, bajo una perspectiva de la oportunidad, los alumnos son concebidos como partícipes activos del aprendizaje, como los responsables de la gestión y construcción de su propio conocimiento. Por ello, la enseñanza está centrada en ellos y deben ser ellos los que obtengan un grado mayor de participación en las clases al trabajar en grupos, interactuando y negociando significados entre ellos en actividades que emulen situaciones de la vida real (Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014; Williams y Burden, 1997).

1.5. La disonancia cognitiva

Previamente se hizo referencia a la evidente conexión entre las creencias de los docentes y sus propias prácticas y también se mencionó que los docentes intentan actuar de manera congruente con sus valores y sus creencias pero que esto no siempre sucede. Las incongruencias entre lo que los docentes manifiestan creer y sus maneras de actuar en el aula ha sido comúnmente denominada *disonancia cognitiva* (Harmon-Jones et al., 2009). La disonancia cognitiva genera una tensión y un malestar en las personas por lo que éstas buscan diversas maneras de erradicarla, ya sea modificando sus creencias, cambiando sus maneras de actuar o, inclusive, racionalizando sus comportamientos (Harmon-Jones et al., 2009).

Existen variadas investigaciones que muestran no solo convergencia entre lo que los docentes de inglés dicen y hacen en el aula (Borg, 2006; Farrell y Yang, 2019) sino también divergencia (Levin, 2014; Phillips y Borg, 2009; Woods, 1996). Si bien esta falta de coherencia podría, por un lado, estar indicando que las creencias implícitas de los docentes son, en realidad, diferentes de aquellas que ellos dicen tener, por otro lado, podría también señalar una tensión entre el contexto y la aplicabilidad de las mismas. De esta forma, la imposibilidad de actuar pedagógicamente conforme a las propias concepciones puede deberse a las limitaciones impuestas por el contexto situacional de cada docente (Levin, 2014; Li, 2017). Este es el tema que será desarrollado en la siguiente sección.

1.5.1. Las creencias como teorías implícitas

La disonancia cognitiva puede provenir de una incongruencia entre las creencias que uno supone que tiene y las prácticas áulicas en las que termina incurriendo. En este caso, se establece una distinción entre el pensamiento subconsciente (implícito) y el pensamiento consciente (explícito). Según Vilanova et al. (2011, p.55), “se entiende por teorías implícitas al conjunto de representaciones de carácter no consciente que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje a las que se enfrenta un sujeto”. Se argumenta que las mismas se desarrollan en conjunto con el conocimiento explícito pero que proveen un juicio de valor acerca de cómo deberían ser las cosas (Pajares, 1992; Woods, 1996).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Fives y Buehl (2012) proponen que son estas teorías o creencias inobservables y subconscientes las que están más arraigadas que otras y que por lo tanto son más difíciles de cambiar. Argyris y Schön (1974) definen a estos modelos mentales como *teorías en acción* las cuales hacen referencia a los valores, creencias, teorías que sustentan las acciones de

las personas. Sin embargo, como los autores señalan, muchas veces lo que dicen no concuerda con lo que hacen.

Para dar cuenta de este problema, propusieron dos términos que se implican mutuamente: *teorías adoptadas* y *teorías en uso*. Las primeras hacen referencia a aquello que la persona dice creer mientras que las segundas informan acerca de lo que las personas realmente hacen. Como se puede ver, los autores proponen que las creencias más arraigadas se encuentran en un nivel más profundo de la cognición y, muchas veces, se posee un desconocimiento acerca de las mismas.

Relacionado con el concepto de teorías implícitas, Pajares (1992) y Phillips y Borg (2009) argumentan que existen *creencias centrales* que se caracterizan por ser más estables y ejercer una mayor influencia en el comportamiento del docente que sus *creencias periféricas*. Si bien estas últimas pueden estar sustentadas por conocimientos teóricos, son las creencias centrales, moldeadas a través de la experiencia en el campo, aquellas que se aceptan con mayor convicción. De esta manera, la incongruencia entre estos dos tipos de creencias puede generar tensiones en la práctica docente. En ese caso, son las creencias centrales las que se reflejan en la práctica y no las periféricas.

A modo de ejemplo se citan tres investigaciones en las cuales los autores advierten la presencia de creencias implícitas o centrales sostenidas por los docentes. Las dos primeras fueron llevadas a cabo en Argentina y, por ende, son cercanas al contexto que será analizado en esta tesis mientras que la tercera está relacionada con un ámbito en Latinoamérica.

Por un lado, Morchio et al. (2008) exploraron las dificultades para aprender inglés en séptimos años de la Educación General Básica en la provincia de San Juan. Para ello, llevaron a cabo entrevistas destinadas a alumnos, padres y docentes así como también observaciones de clases. Las mismas develaron que muchos docentes de inglés compartían una concepción tradicional de la lengua (ver subapartado 1.3.4) como un sistema estructural a ser dominado. Las interpretaciones de los datos recabados revelaron que los docentes de las instituciones analizadas parecían concebir a la LE como un sistema de reglas que debían ser internalizadas por los alumnos para que puedan comunicar ideas. Asumiendo un rol protagónico en la clase, los docentes enfocaban sus clases en la enseñanza de la gramática. Haciendo uso del español, fragmentaban la lengua con el propósito de simplificar su funcionamiento fomentando principalmente el desarrollo de la competencia lingüística pero dejando de lado la competencia comunicativa.

Por otro lado, Soto (2014) exploró las creencias de docentes entrerrianos acerca de las bases epistemológicas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y sus metodologías. Los resultados obtenidos a través de encuestas revelaron dos creencias: primero, que la lengua se utiliza para la

comunicación y, segundo, que la metodología más apropiada para enseñarla con ese propósito es el EC (ver apartado 1.3.5). Sin embargo, las respuestas referidas a las técnicas y metodologías que los docentes realmente aplicaban en el aula manifestaron un foco predominante en la gramática y en actividades destinadas a practicarla. Asimismo, los datos muestran que un gran porcentaje de las clases están más centradas en el docente que en sus alumnos.

Finalmente, Lozano, Dueñas y Pinzón (2017) analizaron tanto las creencias como la instrucción en el aula de docentes de inglés en el centro de idiomas de una universidad privada colombiana. A través de entrevistas y el uso de encuestas pudieron determinar que los conocimientos teóricos-prácticos y las creencias que poseían los docentes en cuestión estaban relacionados con el EC de la lengua. Luego de realizar observaciones de clases, los autores contrastaron la información recolectada en las entrevistas con la práctica, y señalaron que, en general, existió un distanciamiento entre las creencias de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y sus formas de impartir las clases en el aula. Se arriba a esta conclusión luego de percibir que eran los docentes los que adoptaron un rol más prominente al asumir el protagonismo absoluto de la clase y al brindar a sus alumnos escasas posibilidades de interacción.

No obstante, como ya se ha mencionado en este apartado, los múltiples factores contextuales pueden influir en una posible disonancia cognitiva entre lo que el docente piensa y lo que hace. Por este motivo, para entender las creencias de los docentes es necesario interpretarlas de formas que sean relevantes al contexto en el que se encuentran inmersos (Borg, 2006; Fives y Buehl, 2012; Kumaravadivelu 2006; Li, 2017). Tomando esto en consideración, Li (2017) destaca que en toda aula dentro de un contexto institucional pueden reconocerse al menos dos componentes o contextos que interactúan entre sí: un contexto *pragmático* (o micro) y otro *mental* (o macro).

1.5.2. El contexto pragmático

El contexto *pragmático* tiene que ver con factores físicos, institucionales, e instruccionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y el manejo de una clase. A saber, el tamaño del aula, los recursos de enseñanza disponibles, la formación pedagógica y profesional del docente, las evaluaciones, el programa curricular, las presiones del tiempo en el cumplimiento del programa, entre otros (Li, 2017). Los estudios citados a continuación advierten cómo distintas limitaciones contextuales limitan a los docentes a actuar conforme a sus creencias.

Roccia et al. (2014), abordaron a través de encuestas y entrevistar las creencias de los docentes de inglés de nivel primario y secundario en Argentina acerca de la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje del inglés, el contexto, la evaluación, el uso de las TIC y del currículo. Una vez analizados los datos, las autoras sugieren que el contexto, es decir, factores como el tiempo, el número de alumnos por aula, la heterogeneidad en sus competencias comunicativas, las normas de las instituciones y los recursos disponibles jugaron un rol determinante al limitar la puesta en práctica de tales creencias. Respecto al uso de las TIC en las escuelas, los docentes tienden a dejarlas de lado ya que, generalmente, la disponibilidad de estos recursos es muy baja. Específicamente en la provincia de San Juan, Morchio (2013) señala que a pesar de presentar una valoración positiva respecto de las TIC para la enseñanza del inglés, muchos docentes no hacen uso de las mismas debido a la falta de dispositivos tecnológicos en las aulas.

Asimismo, en un estudio exploratorio realizado en Argentina, Zappa-Hollman (2007) indagó acerca de las perspectivas que tenían 32 docentes de inglés como lengua extranjera respecto de los desafíos que debían enfrentar en sus contextos locales. Una de las categorías que detecta en su análisis es una disyunción entre sus prácticas de enseñanza y las teorías que las sustentan. Frustrados de no poder desarrollar las 4 macrohabilidades de la lengua, los profesores entrevistados señalan que no pueden enfocarse en las habilidades comunicativas de sus alumnos debido al gran número de estudiantes por aula (35 o más alumnos), acceso limitado a recursos (libros de texto, materiales auténticos, material audiovisual, equipamiento), y escasa carga horaria de inglés a la semana.

Los estudios de Salcedo y Sacchi (2014) y de Sacchi y Placci (2021) llevados a cabo en la provincia de Córdoba, Argentina revelan apreciaciones similares compartidas por los docentes encuestados sobre ciertos aspectos institucionales que, en cierta forma, limitan el potencial de la enseñanza de la lengua. Entre ellos, mencionan aulas muy numerosas que albergan grupos de alumnos muy heterogéneos (aulas multiniveles), falta de recursos tecnológicos como proyectores, computadoras portátiles, parlantes, acceso a internet. Al igual que el estudio de Morchio (2009), también mencionan una gran dificultad para acceder a la sala de computación, la cual está muy pocas veces disponible. Finalmente, los docentes señalan la escasa carga horaria que disponen para dar clases de inglés en las instituciones en las que trabajan (3 horas cátedra semanales de 40 minutos cada una).

En el estudio de Pozzo (2009) se han encontrado problemas similares relacionados con la carga horaria de los docentes. En su relevamiento de la situación de los profesores de lenguas extranjeras en Argentina, la autora señala que la mayoría de los educadores cuenta con una alta carga horaria semanal. No obstante, esta gran cantidad de horas están distribuidas en dos, tres o más

instituciones escolares en las que los docentes se desempeñan de forma simultánea. Por este motivo, utiliza el término “profesores-taxi” para referirse a los docentes de lenguas extranjeras, quienes deben trasladarse de una institución a otra rápidamente para enseñar.

Al mismo tiempo, advierte que la principal razón por la cual no pueden concentrar horas en una única institución escolar es la limitada cantidad de horas cátedras destinadas a la enseñanza de la lengua. Este hecho constituye un ejemplo de precarización laboral que dificulta la tarea docente. En efecto, la exigua carga horaria destinada a la enseñanza de la lengua repercute en el aprendizaje de los alumnos. Lightbown y Spada (2013) analizan que el tiempo que los alumnos pasan expuestos a la lengua aprendiendo inglés es aún más importante que la edad a la que comienzan a aprenderlo. Las autoras argumentan que, independientemente de la edad del alumno, una o dos horas de instrucción por semana no pueden producir sujetos proficientes y avanzados en la lengua.

Los descubrimientos de Ponce y Valsecchi (2021) presentan resultados similares. Las autoras analizaron, entre otros aspectos, las creencias que poseían un grupo de docentes argentinos de inglés desempeñándose en el nivel secundario acerca de las habilidades que resultan más fáciles y más difíciles de enseñar en sus contextos específicos. A raíz de las limitaciones señaladas previamente, la amplia mayoría eligió a la habilidad de lectura como la más fácil mientras que la habilidad del habla fue elegida como la complicada.

En otro orden de ideas, es importante resaltar el impacto que tienen en la práctica áulica el *efecto colateral* de las evaluaciones así como también las presiones de los tiempos en el cumplimiento del programa. El *efecto colateral* de las evaluaciones hace referencia a la influencia que tienen las evaluaciones en el programa, en las actividades que se desarrollan en el aula y en la manera de gestionar la enseñanza de la lengua en general por parte del docente, impactando consecuentemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje favorecidos (Taylor, 2005).

Por ejemplo, en Irán, Azadi y Gholami (2013) desarrollaron una investigación en 30 escuelas en una ciudad del país en la cual, a través de observaciones de clases y cuestionarios, determinaron que los efectos negativos de las evaluaciones, las cuales estaban enfocadas principalmente la competencia gramatical y textual, incidían en las prácticas docentes. Los investigadores indican que los estudiantes se dedicaron principalmente a resolver ejercicios gramaticales del libro y del pizarrón, obviando las otras habilidades de la lengua para poder realizar las evaluaciones propuestas.

Para terminar, Richards y Lockhart (2007) señalan que las prácticas de enseñanza establecidas propias de una institución también pueden impactar en los modos de actuar del profesor. Este término hace referencia a las actividades y estilos de enseñanza específicos que se prefieren en

una institución escolar. A modo de ejemplo, un directivo puede solicitar al docente que evite las clases magistrales, que promueva actividades centradas en sus alumnos y que favorezca el desarrollo de ciertas habilidades por sobre otras. Para lograrlo, el educador puede ser provisto con los recursos necesarios para llevar a cabo estas clases.

1.5.3. El contexto mental

El *contexto mental* está relacionado con las creencias, los valores, las suposiciones, normas, percepciones y expectativas que tanto docentes como alumnos llevan consigo al contexto práctico. Tales aspectos inciden también en las decisiones que toma el docente e impacta en las interacciones que suceden en el aula (Li, 2017). Esto conlleva implicaciones importantes ya que es necesario contemplar no sólo las creencias del docente sino también las de sus alumnos y cómo ambas se relacionan (Barcelos y Kalaja, 2013).

Por ejemplo, los alumnos poseen características personales y sociales que impactan en su aprendizaje de la lengua (Cohen y Henry, 2020; Richards y Rodgers, 2014). De un lado, las características personales incluyen factores individuales, como por ejemplo sus preferencias por ciertos estilos de aprendizaje, factores afectivos y emocionales que fomentan o impiden la comunicación en la LE, su motivación y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Hall, 2011; Richards y Rodgers, 2014; Williams y Burden, 1997). Por otro lado, los alumnos disponen también de creencias y expectativas acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua formadas por sus experiencias previas como estudiantes, su cultura de aprendizaje y su contexto social, económico, educativo y político (Barcelos, 2006b; Kumaravadivelu, 2006)

Dicho de otra manera, los estudiantes no son frascos vacíos que deben ser llenados con las sabias palabras del docente sino que llevan en sus hombros un equipaje muy personal que influirá inevitablemente en su aprendizaje (Cohen y Henry, 2020). En este sentido, Woods (2006) expresa que las creencias y los propósitos que posean los estudiantes acerca del aprendizaje de una LE pueden afectar sus procesos de toma de decisiones y las estrategias que elijan a la hora de aprenderla. Lightbown y Spada (2013) coinciden en que los estudiantes inclusive poseen creencias y suposiciones acerca de los tipos de instrucción que se deben favorecer en el aula para poder aprender la LE.

Desde un paradigma interpretativo constructivista, estos aspectos influyen en la manera de actuar de los docentes y en sus creencias. En el aula, es posible ver que no todos los alumnos son

iguales en términos de personalidad, motivación, actitudes, estrategias utilizadas para aprender, entre otras características propias de cada persona que probablemente influyan en las maneras de actuar del docente (Richards y Rodgers, 2014). Estos aspectos, sin embargo, no son generalmente tenidos en cuenta por los autores de libros, los planificadores de programas y los diseñadores de políticas educativas.

Hall (2011) categoriza a las características individuales de los aprendientes en dos grandes dimensiones: *atributos* y *actitudes*. Por un lado, los *atributos* tienen que ver con factores biológicos, psicológicos o cognitivos que definen quiénes son los estudiantes pero sobre los cuales la mayoría de las veces no es posible ejercer un control (Díaz Maggioli, 2017). Los mismos incluyen factores como la *aptitud*, la *personalidad* y la *ansiedad* de los aprendientes

Una creencia popular en el campo del ILE es que existe una *aptitud*, también conocida como un atributo, un don, un talento natural o una facilidad para la lengua, que determina el ritmo de aprendizaje y el esfuerzo requerido del alumno para lograrlo (Cohen y Henry, 2020; Hall, 2011). En otras palabras, la aptitud ha sido definida en términos de velocidad y esfuerzo para aprender y es posible notarla en alumnos que, de alguna manera, aprenden más rápido (y con un menor esfuerzo) que otros.

Sin embargo, Mitchell y Myles (2004) argumentan que no hay un consenso definitivo acerca de los elementos que constituyen este atributo por lo que definir la aptitud es una tarea compleja. Cohen y Henry (2020) sugieren que la aptitud no es determinante a la hora de aprender una lengua ya que una falta de una habilidad natural puede ser compensada por otros factores importantes como una alta motivación o diferentes estrategias de aprendizaje. Asimismo, el concepto de aptitud no puede ser utilizado en sí mismo para explicar los éxitos y fracasos en el aprendizaje de la lengua, ignorando la interacción entre este concepto y otros factores, atributos y actitudes que forman parte del aprendizaje (Díaz Maggioli, 2017; Hall, 2011).

Otro de los atributos que influyen en el aprendizaje de la LE es su *personalidad*. Aquí, se pueden distinguir factores como la extroversión e introversión de los alumnos y sus preferencias por distintos tipos de actividades. Se ha sugerido, por ejemplo, que los alumnos más extrovertidos prefieren actividades más interactivas, participativas y grupales mientras que los más introvertidos sienten mayor afinidad por actividades que enfatizan un aprendizaje más individualista (Hall, 2011). De hecho, la mayoría de las aulas incluyen una amplia gama de personalidades y preferencias que van desde gustos por tareas más comunicativas e interactivas hasta una simpatía por actividades más analíticas y enfocadas en la forma.

Relacionado con la personalidad pero desde un punto de vista afectivo, la *ansiedad* también ha sido señalada como un factor que incide en el aprendizaje de la LE, sobre todo de manera negativa. La misma puede ser definida como un estado emocional de aprensión, nerviosismo, y preocupación principalmente a la hora de comunicarse con otros (Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013). A su vez, la ansiedad puede ser interpretada de maneras diferentes (Dörnyei y Ryan, 2015). Por un lado, puede ser entendida como una característica fija de la personalidad del aprendiente que estaría siempre presente a la hora de participar en una interacción o realizar una actividad oral. Por otro lado, puede ser concebida como dinámica, temporal y sensible a los contextos o a las circunstancias específicas en las que el alumno se encuentre (Dörnyei y Ryan, 2015; Williams y Burden, 1997). A modo de ejemplo, un alumno puede sentir una sensación incómoda al tener que pasar al frente del aula y exponer un tema frente a todos sus compañeros pero sentirse relajado al interactuar en grupos pequeños (Lightbown y Spada, 2013).

Retomando la investigación llevada a cabo en Argentina por Ponce y Valsecchi (2021), en donde los docentes sostienen que la habilidad más difícil de enseñar es la habilidad del habla, aparte de las limitaciones contextuales previamente señaladas (ver sección 1.4.3.) distintos factores afectivos como la ansiedad, la frustración, la burla de los pares y el miedo a cometer errores o pronunciar mal una palabra impiden que el alumno se predisponga a hablar en inglés.

En definitiva, los atributos de los estudiantes impactan en las decisiones que los docentes toman a la hora de enseñar una lengua extranjera. Es importante recordar que tales atributos pueden también causar disonancia cognitiva e impedir que el educador actúe conforme a sus creencias acerca de cómo enseñar una lengua de la manera que crea más conveniente.

Por otro lado, las *actitudes* o *conceptualizaciones* hacen referencia a la manera en que los alumnos encaran la tarea de aprender la lengua utilizando distintas herramientas a su alcance, como la motivación, los estilos y estrategias de aprendizaje y sus creencias (Hall, 2011). La motivación puede ser clasificada como parte del contexto mental y pragmático, ya que, como se verá a continuación, la misma no es siempre fija y es afectada tanto por factores internos como externos (Dörnyei y Ryan, 2015).

1.5.4. La motivación

La motivación puede ser definida en términos generales como un estado de excitación cognitiva y emocional que incentiva a las personas a tomar decisiones conscientes que conlleven un esfuerzo físico o mental para cumplir con una determinada meta o alcanzar un objetivo propuesto (Williams y Burden, 1997). En simples palabras, es la fuerza y el impulso que incentiva a las personas a embarcarse en una tarea o realizar una acción (Dörnyei y Ryan, 2015; Kumaravadivelu, 2006). Detrás de la motivación para aprender una LE existe un componente sociocultural importante que ejerce cierta influencia en el deseo por aprenderla (Cohen y Henry, 2020). Hablar una lengua no implica simplemente el conocimiento de un código lingüístico para la comunicación sino que involucra también la adopción de una nueva imagen identitaria así como también la aceptación de distintos comportamientos sociales y culturales.

Teniendo esto en cuenta, la motivación ha sido generalmente definida considerando, por un lado, las necesidades comunicativas de los estudiantes y sus propósitos funcionales y, por otro, sus actitudes hacia la lengua, las culturas y las comunidades que las hablan (Lightbown y Spada, 2013). El interés por aprender la LE con un propósito funcional (como por ejemplo aprobar un examen, conseguir un trabajo, ganar un premio o evitar un castigo) ha sido clasificado como motivación instrumental o extrínseca mientras que el interés por aprenderla por interés personal, por gusto o para integrarse socioculturalmente a su comunidad de hablantes, ha sido categorizado como motivación integral o intrínseca (Dörnyei y Ryan, 2015).

Sin embargo, autores como Cohen y Henry (2020), Dörnyei y Ryan (2015), Dörnyei y Ushioda (2009) y Williams y Burden (1997), argumentan que esta forma de conceptualizar a la motivación podría no aportar demasiado a su comprensión ya que la misma no puede ser concebida como un constructo fijo e inamovible en el aprendiente sino que debería ser entendida como dinámica, variable en el tiempo, sensible al contexto y específicamente relacionada con tareas y objetivos concretos. La naturaleza multifacética de la motivación indica que hay factores tanto internos como externos, o mentales y pragmáticos que interactúan dinámicamente, afectándola de diferentes maneras en distintos momentos y situaciones. Hall (2011) los resume en la Tabla 5.

Como se puede observar, la motivación es un fenómeno multicausal y complejo. Woods (1996) señala que comúnmente los docentes sienten que pueden influir en los estados afectivos de sus aprendientes pero advierte que existe un alto nivel de desacuerdo acerca del grado de

responsabilidad que perciben a la hora de llevar adelante esta tarea. Para Dörnyei y Ryan (2015), la motivación puede ser generada, prolongada y mantenida a través del tiempo por los educadores.

Tabla 5

Factores que afectan la motivación para aprender el ILE

Factores internos	Factores externos
-Interés intrínseco por la tarea de aprendizaje a desarrollar	-Personas significativas que incluyen padres, profesores y pares.
-Valor y relevancia personal de la actividad	-La interacción con las personas significativas, que incluye dinámicas de grupo, retroalimentación, recompensas, premios y castigos.
-Sensación de control y “apropiación” sobre el aprendizaje	-El ambiente de aprendizaje, por ejemplo, la comodidad, los recursos, el tiempo del día, y el tamaño de la clase.
-Sentimiento de progreso, competencia y maestría	-El contexto más amplio, por ejemplo, redes familiares más extensas y normas sociales.
-Actitudes hacia el aprendizaje de la LE, la lengua en sí misma, y su comunidad de habla	
-Factores afectivos como la confianza y la ansiedad	
-Edad, aptitud y género.	

Nota. Adaptado de Hall (2011, p.137)

En Argentina, Sacchi y Placci (2021) destacan que los profesores encuestados en su estudio mostraron una gran preocupación respecto de la desmotivación, la falta de disciplina y la falta de compromiso mostrada por sus estudiantes para aprender la LE. Para ellos, sus estudiantes no sólo debían exhibir más interés y responsabilidad sino que también tenían trabajar más duro, completar las actividades que les son asignadas y llevar siempre el material requerido a la clase. Además, los participantes alegaron que si sus estudiantes hubieran podido notar la importancia que el inglés tiene para sus vidas, el aprendizaje de la lengua habría sido más significativo.

A su vez, Zappa-Hollman (2007) señala que los docentes argentinos en su estudio argumentaron que no han sido entrenados en sus trayectos formativos para lidiar con las dificultades

que representa enseñar a alumnos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Una participante indicó que la motivación de sus estudiantes estaba afectada negativamente por ciertas dificultades presentes en sus vidas, como tener que trabajar, pasar hambre, o ser padres. Por este motivo, la docente no se sorprendió al notar que el inglés representaba un objeto de estudio muy lejano de sus vidas y realidades cotidianas.

En Japón, Woods (1996) realizó un estudio de caso longitudinal en el cual identificó dificultades enfrentadas por un profesor para aplicar actividades basadas en un EC. Entre las más relevantes, advirtió que los estudiantes solo querían estudiar inglés para aprobar sus exámenes por lo que demandaban al docente la adopción de una manera más tradicional y gramatical para enseñar la lengua. Por lo tanto, el educador tuvo que adaptar y modificar sus prácticas a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

A pesar de que los docentes no son enteramente responsables de la motivación de sus alumnos, tanto ellos como la institución donde se desempeñan pueden incrementarla. Los profesores pueden contribuir positivamente a la motivación de los estudiantes si el contenido que es enseñado les parece interesante y relevante para su edad, su contexto y su nivel actual de habilidad. Por este motivo, conocer los intereses y las necesidades de los estudiantes es fundamental para poder realizar actividades que puedan despertar su interés por aprender la LE (Barcelos y Kalaja, 2013; Dörnyei y Ushioda, 2009). También, es posible motivarlos si las metas de aprendizaje son desafiantes pero manejables y claras al mismo tiempo y si el clima del aula es positivo y alentador (Cohen y Henry, 2020; Lightbown y Spada, 2013; Williams y Burden, 2014). Finalmente, es necesario alentar su autonomía, convirtiéndolos en los principales partícipes de las actividades propuestas y brindándoles oportunidades para que puedan expresar sus identidades, sus formas de ver, de percibir el mundo y de habitarlo (Lightbown y Spada, 2013).

En línea con esta conceptualización de la motivación, Morchio et al. (2009) realizaron un estudio que tenía como objetivo abordar la subjetividad de educadores desempeñándose en un primer año de ciclo básico perteneciente a una escuela urbano-marginal de la provincia de San Juan. En un primer momento, las investigadoras descubrieron que los profesores parecían albergar una visión negativa de sus alumnos debido al origen social del que provenían. Podría decirse que los participantes subestimaban las capacidades de sus alumnos al señalar que nada los motivaba. El hecho de que no se hayan referido a la pertinencia y relevancia de las actividades que utilizaban en sus clases señalaba, en cierta forma, que los alumnos eran el problema.

Sin embargo, las autoras pudieron advertir una brecha entre las subjetividades de los educadores y aquellas de los educandos. El aparente desconocimiento que tenían los docentes acerca de los intereses y las formas de ser de sus alumnos parecía resultar en ciertas actividades que no tenían relevancia para los estudiantes. Luego de un proceso de reflexión, los mencionados docentes comenzaron a tener en cuenta los intereses de sus alumnos y sus subjetividades lo que les permitió lograr una dinámica de clases distinta que impactó positivamente en su motivación.

Considerando lo mencionado hasta este punto, el educador debe hacer frente a toda una serie de factores prácticos y mentales que pueden crear una tensión entre sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (Woods, 1996) y que pueden terminar, por lo tanto, afectando sus maneras de actuar.

Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo, se ha intentado desarrollar desde un paradigma interpretativo constructivista y desde una perspectiva ecológica una definición del término creencias que englobe todas las complejidades inherentes al mismo. En efecto, uno de los principales aspectos que se han destacado de las creencias docentes es su complejidad y multicausalidad. Aún más, las mismas están acopladas con el contexto, es decir, están interconectadas, se influyen e informan mutuamente. Por este motivo, el contexto mismo puede también cambiar en un proceso de coadaptación entre los individuos y su ambiente. Claramente el contexto tampoco es un factor externo e inmutable y de la misma manera en que éste es capaz de influir en la cognición del profesor, también el docente puede impactar en él y modificarlo consecuentemente.

Tomando esto en consideración, se ha señalado la importancia de que un docente se convierta en un ser reflexivo capaz de visualizar los parámetros de la particularidad, de la practicidad y de la posibilidad y de evaluar constantemente sus prácticas, sus creencias y conocimientos para brindar una educación significativa, relevante y de calidad. Para esta investigación, es importante tener en cuenta estos factores ya que pueden posibilitar un mejor entendimiento de las creencias de los docentes y de sus maneras de actuar en sus contextos específicos. Como ya se ha argumentado, la diversidad y la complejidad son elementos inherentes a la enseñanza y al aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo tanto, es irrisorio pensar que una clase consistirá en la aplicación ordenada y lógica de un conjunto de teorías y principios que el docente considere idóneos.

Por ello, se ha definido el término disonancia cognitiva con el propósito de dar cuenta de las tensiones que pueden surgir entre las teorías prácticas y las teorías en acción de los docentes en contextos específicos. Con el objetivo de analizar las creencias de los docentes y sus prácticas áulicas, se han descrito algunas teorías del aprendizaje y algunas teorías de la enseñanza de la lengua extranjera que fueron clasificadas en dos grandes bloques: tradicionales y comunicativas. A su vez, se han detallado los roles que tanto educadores como aprendientes pueden asumir en clases más estructuradas basadas en la perspectiva del orden y en clases menos estructuradas basadas en la perspectiva de la oportunidad. Finalmente, se han analizado distintas conceptualizaciones que los profesores pueden tener de sus estudiantes y los roles que podrían otorgarles en consecuencia.

Los roles (de docentes y estudiantes) que se conciban estarán informados por las creencias, valores y suposiciones acerca de cómo aprenden los alumnos, de cómo se enseña una lengua (enfoques, métodos y técnicas) y las relaciones entre estos constructos y el contexto escolar. Esta manera de visualizar las creencias y las prácticas docentes es la adecuada para entender sus formas de pensar y sus formas de actuar.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

En este capítulo se describirá la forma en la que se llevó a cabo esta investigación, los pasos, técnicas e instrumentos usados para la recolección de datos y el procedimiento para su análisis e interpretación. Como se señalara, **el objetivo general del presente trabajo es explorar y describir las creencias de docentes experimentados de inglés sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa y sus prácticas pedagógicas en escuelas de nivel medio ubicadas en el conurbano de la provincia de San Juan, Argentina.** De este propósito general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Describir la naturaleza que tiene para los siete participantes de este estudio la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, es decir, los enfoques, métodos y actividades que prefieren así como también su percepción acerca de los roles que tanto alumnos como docentes deberían asumir en una clase de inglés.
- Detectar, describir y explicar posibles casos de disonancia cognitiva entre estas valoraciones realizadas por los participantes y sus percepciones de lo que acontece en el aula.
- Comparar las valoraciones realizadas por los participantes con las acciones puestas en juego en el aula, considerando los contextos en los que están inmersos.

2.2. Características del diseño metodológico

De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se implementa una investigación de carácter cualitativa, exploratoria y descriptiva (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014) utilizando un diseño no experimental puesto que aspira a explorar y describir las creencias de distintos docentes de inglés y las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se ven inmersos en “un solo momento, en un tiempo único” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 154) y en el contexto habitual en las que se desarrollan. Su alcance es exploratorio ya que indaga acerca de un fenómeno que no ha sido estudiado en profundidad en término de la población elegida. A su vez, es descriptivo en tanto pretende caracterizar el objeto de estudio.

Asimismo, desde el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) se pretende abordar las creencias desde una perspectiva émica, es decir, intentando “comprender a ese otro en los términos de su propio mundo de la vida, reconociendo su derecho a resistir las objetivaciones de las que es habitualmente sujeto y a definir su mundo en sus propios términos” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.56).

Por lo tanto, consciente de tal situación y asumiendo una postura reflexiva, esta investigación adopta un enfoque fenomenológico (Hernández, et al., 2014). Según Creswell (2013), un estudio fenomenológico prioriza una exploración profunda y detallada de las experiencias de cada participante con el propósito de capturar la riqueza y diversidad de las subjetividades en relación con el fenómeno de interés. Aún más, considerando las descripciones de las experiencias de los participantes respecto del objeto en estudio, se elaboran interpretaciones de las mismas con el objetivo de develar sus significados (Hernández, et al., 2014).

Este diseño, entonces, es adecuado para responder a las preguntas de investigación que surgieron del problema en cuestión, a saber: ¿Cuáles son las creencias de los docentes de nivel secundario de la provincia de San Juan acerca de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, sus roles como docente y los roles de sus alumnos en los contextos específicos donde se desempeñan? ¿Se advierten incongruencias entre lo que los docentes dicen y lo que hacen en el aula? ¿Qué se infiere de sus valoraciones?

En concreto, las respuestas a estos interrogantes requieren la asunción de una postura más holística que permita describir y comprender a las creencias como fenómenos complejos e interconectados, percibidos y sentidos de maneras diferentes por los participantes teniendo en cuenta los contextos específicos donde se desenvuelven (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.56). Por ello, el diseño de esta investigación es también emergente y se encuadra dentro del método inductivo donde las categorías de análisis se construyen a raíz de lo informado por los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para el análisis de los datos se ha hecho uso del análisis temático, el cual posibilita identificar, organizar, y establecer patrones o temáticas comunes a través de un constante ida y vuelta entre los datos, los códigos y las interpretaciones elaboradas (Braun y Clarke, 2012). De esta forma, se busca inferir y describir las categorías temáticas que emergen de los datos así como también las maneras en que se relacionan entre sí para lograr una comprensión profunda de las creencias docentes. Asimismo, como lo sugiere Van Manen (2014), se han incluido en el análisis de datos citas textuales propias de los participantes con el objetivo de ilustrar los significados y las perspectivas expresadas.

Finalmente, se ha decidido triangular los datos obtenidos (Creswell, 2013) mediante la utilización de cuatro instrumentos diferentes: un cuestionario semiestructurado autoadministrado, una entrevista semiestructurada, una observación de clases no participante y un diario de campo para complementar la observación (ver apartado 2.4). Se considera que el proceso de triangulación metodológica permite una descripción más profunda de la cognición del docente al comparar sus creencias con sus prácticas en los contextos donde se desempeña. Este proceso, por lo tanto, también contribuye a generar confiabilidad en los datos e interpretaciones obtenidas y, así, aumentar la validez de esta investigación (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014). Por otra parte, es necesario aclarar que, dada las características de este diseño, los resultados no pueden ser generalizados al resto de la población de docentes de ILE sanjuaninos provenientes de otros contextos.

2.3. Participantes

Creswell (2013) argumenta que la muestra de un estudio fenomenológico se compone generalmente (no exclusivamente) de cinco a veinticinco participantes. En esta investigación, la muestra estuvo compuesta por siete docentes² de inglés con título universitario con cinco o más años de experiencia en el ejercicio de su profesión desempeñándose en escuelas de gestión estatal y privadas de nivel medio ubicadas en el conurbano y en una zona alejada de la provincia de San Juan, Argentina.

La estructura de la muestra (Flick, 2015) se ha determinado a priori al haber considerado sólo docentes de inglés con cinco o más años de experiencia en el ejercicio de su profesión. La selección de la misma fue intencional, con un criterio de conveniencia (Flick, 2015; Scribano, 2008) así como también voluntaria (Hernández Sampieri et al., 2014) ya que cada participante deliberadamente aceptó formar parte de la investigación. Asimismo, la cantidad de participantes fue determinada a partir de la saturación de categorías (Hernández Sampieri, et al., 2014), es decir, cuando se consiguió un entendimiento abarcador del fenómeno y los nuevos informantes dejaron de aportar nuevos datos que pudieran ser considerados significativos.

Cabe destacar que la elección de docentes más experimentados está relacionada con las características de un estudio fenomenológico. Como lo sugieren Van Manen (2014) y Schutz (1995) es conveniente que los participantes posean una experiencia acumulada en relación con el fenómeno de estudio. En efecto, los docentes experimentados, usualmente con 5 o más años de experiencia, no

² Todos los participantes firmaron un consentimiento informado para participar de este estudio.

sólo ya han desarrollado representaciones mentales de estudiantes típicos, de tareas o actividades comunes que pueden o no funcionar, de problemas esperados y de sus posibles soluciones sino que también han adquirido una mayor concientización de las características contextuales y sus posibles limitaciones, y de las expectativas de los diferentes directivos y padres de alumnos (Borg, 2003). Consecuentemente, se podría decir que sus creencias reflejan una mayor comprensión de aquello que constituye enseñar una lengua extranjera en contextos diversos. Esta comprensión puede ser limitada en el caso de docentes nóveles que recién dan sus primeros pasos.

Seis de los docentes en cuestión son mujeres mientras que sólo uno es un hombre. La información demográfica relevada indicó dos grupos etarios, uno conformado por cuatro participantes cuyas edades oscilan entre 44 y 55 años y otro formado por tres participantes entre 28 y 35 años. También se reconocieron distintas antigüedades en la docencia que van desde cinco a diez años en el caso de los participantes más jóvenes y desde veinte a treinta años como máximo en los más grandes. Por otro lado, tres de los docentes se desempeñan en tres instituciones escolares y cuatro de ellos trabajan en más de tres instituciones escolares. Es decir, ningún docente trabaja en menos de tres escuelas. Cinco profesores se desempeñan tanto en el ciclo básico como en el ciclo orientado, dos trabajan sólo en el básico y uno únicamente en el orientado. Estos datos generales se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6

Características demográficas y generales de la muestra

Grupos etarios	Cantidad de escuelas en las que se desempeña	Antigüedad en la docencia	Cantidad de participantes
28-35 años	Sólo tres	Entre 5 a 10 años	Tres
44-55años	Más de tres	Entre 20 a 30 años	Cuatro
Total de participantes			Siete

En vistas de los propósitos de esta investigación los docentes fueron entrevistados y observados considerando su desempeño en una sola institución en concreto. Por lo tanto, se consideraron siete escuelas en total: cinco de gestión y dos de gestión privada. Los participantes se desempeñan en ciclos distintos en instituciones ubicadas principalmente en el conurbano de la provincia pero también se ha tomado en consideración una escuela ubicada en la periferia. A su vez, algunas escuelas se diferencian entre sí en términos de la modalidad de gestión que poseen. La Tabla 7 a continuación refleja estos datos para cada participante.

Cabe destacar que los docentes apuntan a enseñar distintos niveles de inglés en cada una de las instituciones en las que se desempeñan. De acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo, los participantes 3, 5, 6 y 7 apuntan a la enseñanza de un nivel de inglés más básico (A1-A2) mientras que los participantes 1, 2 y 4 tienen como objetivo un nivel de inglés un poco más elevado. Este nivel oscila aproximadamente entre un nivel básico y uno pre-intermedio (A2-A2+).

Tabla 7

Conformación definitiva de los docentes que forman parte de la investigación

Participantes	Ubicación de la escuela		Tipo de escuela		Modalidad		Ciclo	
	Conurbano	Periferia	Gestión estatal	Gestión privada	Técnica	Académica (común)	Básico	Orientado
Participante 1	✓			✓		✓	✓	
Participante 2	✓		✓		✓			✓
Participante 3	✓		✓		✓			✓
Participante 4	✓		✓			✓		✓
Participante 5		✓	✓			✓	✓	
Participante 6	✓			✓		✓	✓	
Participante 7	✓		✓			✓	✓	

2.4. Instrumentos empleados para la recolección de datos

Teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación así como también los contextos donde se lleva a cabo, es necesario utilizar una variedad de instrumentos para lograr una triangulación de datos y así reducir posibles sesgos interpretativos (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014). Para lograr un proceso de recolección de información que considere las distintas manifestaciones del fenómeno de estudio, se utilizó un cuestionario semiestructurado, una entrevista semiestructurada, una observación de clases no participante y un diario de campo. Los instrumentos se detallan a continuación.

2.4.1. Cuestionario semiestructurado

Primeramente, los docentes respondieron voluntariamente un cuestionario semiestructurado (Cohen, Manion, y Morrison, 2018) diseñado mediante la herramienta Google Form (formulario de Google), el cual fue utilizada para recabar datos demográficos así como también para indagar acerca de la cognición docente, sus prácticas áulicas y sus contextos específicos (ver **Anexo IV**). En el mismo se obtuvo información referida a la edad de los participantes, el nivel de estudio alcanzado, su antigüedad en la docencia y la cantidad de instituciones escolares en las que se desempeñan. Además, este cuestionario cuenta tanto con preguntas abiertas como con preguntas cerradas de respuesta múltiple las cuales, en caso de no mostrar la alternativa pertinente al criterio del encuestado, permiten la inclusión de un comentario y, por lo tanto, de conceptos nuevos (Canales, 2006).

Este instrumento tiene como objetivo una primera aproximación al campo y recaudar información específica acerca de la cognición docente la cual, más adelante, es complementada y ampliada a través de una entrevista semiestructurada. Por ende, se indagó, por ejemplo, acerca de las experiencias previas que los participantes tuvieron como estudiantes y si las mismas influyeron en sus maneras actuales de dar clases. A su vez, se examinaron de manera general posibles representaciones que los docentes tienen sobre la enseñanza del ILE mediante preguntas como “¿qué tipo de actividades favorecen más el aprendizaje de la lengua?”, “¿cómo enseñas la gramática y el vocabulario de la lengua en tus clases?” o “¿qué importancia le asignas a la pronunciación?”. Estas representaciones generales fueron relacionadas con el contexto situacional específico de los participantes mediante preguntas como “¿qué tipos de actividades generalmente utilizas en tus clases?”, “¿qué tipo de ejercicios les resultan más difíciles a tus alumnos?”, “¿qué dificultades

encuentras a la hora de enseñar inglés en esta institución?” o “¿qué sugerencias o cambios propondrías para contribuir positivamente a la enseñanza del inglés en esta escuela?”

Finalmente, los participantes fueron consultados acerca de los tipos de actividades que incluyen en sus evaluaciones escritas y orales así como también sus opiniones relacionadas con el ABT, el AICLE y el ABP. Cabe destacar que se llevó a cabo un cuestionario piloto para asegurar que las preguntas y las opciones presentes en el mismo fueran representativas, fáciles de comprender y adecuadas a los objetivos de esta investigación. Posteriormente, los cuestionarios definitivos fueron aplicados durante los meses de octubre y noviembre del año 2021. Las devoluciones fueron realizadas aproximadamente una semana después de su aplicación.

2.4.2. Entrevista semiestructurada

Teniendo en cuenta el problema de investigación planteado, los objetivos de este trabajo y la bibliografía consultada y elegida se desarrolló posteriormente una entrevista semiestructurada (ver **Anexo V**) en base a las redes teóricas desarrolladas en el marco teórico metodológico (Scribano, 2008). Este instrumento posibilitó profundizar los datos recabados en el cuestionario aplicado primeramente y comprender las razones de los comportamientos que asumen los participantes y las actitudes que poseen los docentes a la hora de enseñar la lengua desde una perspectiva émica (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Primeramente, las entrevistas fueron sometidas al juicio de dos expertos para lograr su validez de contenido. También fueron aplicadas previamente a dos docentes para aumentar su confiabilidad (Sampieri, et al, 2014), es decir, para corregir enunciados con posibles interpretaciones ambiguas y verificar que las respuestas dieran cuenta del aspecto del fenómeno de estudio a analizar. Concretamente seis de ellas fueron llevadas a cabo a través de la plataforma de videollamadas Big Blue Blutton por cuestiones de comodidad mientras que una sola se realizó cara a cara con la docente en cuestión y grabada utilizando una aplicación grabadora de voz. Las mismas tuvieron una duración aproximada de una hora y media. Posteriormente, fueron degrabadas y convertidas a un documento de extensión .PDF. Las preguntas de las entrevistas tienen como propósito principal indagar acerca de las creencias de los participantes sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del inglés y sus percepciones sobre los roles de docentes y alumnos en la clase. La adopción de un guion flexible estructurado alrededor de estas temáticas permitió elaborar otras preguntas ad hoc que posibilitaron la profundización de las respuestas provistas por los entrevistados.

Para cada temática general se desprenden subtemas que informan sobre un aspecto específico de las temáticas generales. Las preguntas fueron agrupadas teniéndolos en cuenta para facilitar el desarrollo de la entrevista y su posterior análisis. No obstante, cabe aclarar que las temáticas generales y sus correspondientes subtemáticas están entrelazadas e íntimamente relacionadas entre sí. Por lo tanto, al momento de su análisis, cada una de ellas aporta información referida a todas las temáticas. En la Tabla 8 de abajo se pueden apreciar los temas generales y los subtemas que fueron examinados en la entrevista. Cabe mencionar que para cada temática se incluyeron preguntas de simulación (Sampieri et al, 2014) con el objetivo de indagar acerca de las condiciones y características ideales que el docente entiende que debe haber para que exista un aprendizaje y una enseñanza efectiva de la LE (por ejemplo “Intenta imaginar una buena clase de inglés: ¿cómo la definirías?”). Este tipo de preguntas también pueden contribuir a reflejar las creencias que tienen los docentes respecto de las actividades que fomentan un mayor aprendizaje de la LE así como también de los roles que desean adoptar y que sus alumnos adopten. También, permiten visualizar las limitaciones que encuentran a la hora de llevar todo esto a la práctica.

Para expandir esta idea, también se incluyeron preguntas generales (Sampieri et al, 2014) destinadas a explorar las creencias de los docentes relacionadas con la enseñanza en general, es decir, sin considerar los contextos en los que se desempeñan (por ejemplo “¿qué enseñas cuando enseñas una lengua?”) y preguntas específicas relacionadas al mismo tema donde se consideran los contextos específicos (por ejemplo “¿cómo enseñas la LE en esta institución?”). Por lo tanto, para cada temática general se analizó el contexto mental y pragmático (Li, 2017). La Tabla 8 más abajo refleja las temáticas y las subtemáticas propuestas.

Para la categoría *concepciones de la enseñanza de la LE* se tuvo en cuenta, al igual que en el cuestionario, las *experiencias áulicas previas* de los docentes y su posible influencia en las maneras de concebir a la enseñanza y sus maneras de actuar. Aquí, para expandir la respuesta del cuestionario se realizaron preguntas como “¿de qué manera sentís que las formas de dar clases de tus profesores en la secundaria o en la universidad influyeron en tu manera de dar las clases?”, ¿“por qué crees que resulta (o no resulta) beneficioso enseñar la lengua de esta manera?”

Además, se consideraron los enfoques y las *teorías de la enseñanza de una LE* en las que los participantes se posicionan para enseñar. Antes que nada, es importante mencionar que estas preguntas pueden ser utilizadas para explorar tanto sus teorías de la enseñanza como sus *teorías del aprendizaje* de una lengua debido a que ambas están íntimamente relacionadas y entrelazadas entre sí. Como se ha advertido previamente, para indagar este tema se hicieron preguntas de simulación, preguntas generales y específicas del contexto que fue investigado para cada participante, como por

ejemplo “¿qué aspectos de la lengua enseñas y de qué forma enseñas estos aspectos?”, ¿cómo la enseñas en esta institución?”, “¿qué dificultades encuentras para enseñar inglés en esta institución?”, y “¿qué soluciones propondrías?”. A través de este tipo de preguntas es posible, de un lado, evidenciar potenciales creencias en conflicto y contradictorias entre sí y, del otro lado, detectar disonancia cognitiva entre eventuales creencias implícitas o centrales y periféricas o teóricas (Fives y Buehl, 2012; Phillips y Borg, 2009). Se espera que triangular estos datos con aquellos obtenidos a partir de la observación resulte en una descripción más detallada y profunda de esta categoría.

A su vez, se examinaron los *propósitos generales y específicos* que tienen los participantes a la hora de enseñar una LE mediante preguntas como “¿cuáles son tus propósitos para enseñar inglés?”, “¿sigues los mismos propósitos cuando enseñas en esta institución?” y “¿los sigues en otras instituciones?”. Se sugiere, una vez más, que a través de estas indagaciones no solo se puede detectar disonancia cognitiva entre los propósitos ideales de los docentes y aquellos que terminan adoptando en las instituciones donde se desempeñan sino que también es factible inferir las razones por la que esto sucede. Además, un conocimiento de los propósitos que siguen los educadores a la hora de enseñar la lengua también puede revelar sus teorías adoptadas relacionadas con su enseñanza. A su vez, como se mencionara en el Capítulo 2, las creencias del docente también están moldeadas por ciertos factores externos como las reglas y los propósitos de una institución escolar específica (Borg, 2006; Li, 2017; Richards y Lockhart, 2007; Williams y Burden, 1997). Por ello, se consultó a los docentes si las instituciones donde se desempeñan cuentan con algún propósito específico para la enseñanza de la lengua y, en caso de tenerlo, cómo este influye en sus maneras de desempeñarse.

Respecto de la categoría *concepciones del aprendizaje de la LE* se tuvieron en cuenta, primeramente, las creencias de los docentes respecto de los *atributos y actitudes de los estudiantes*. Aquí, se investigaron las creencias de los participantes respecto de las características que consideran importantes en un estudiante de inglés. A modo de ejemplo, algunas de las preguntas destinadas a indagar acerca de esta temática fueron “¿existen características que deben estar presentes en un alumno a la hora de aprender inglés?”, “¿cuáles?”, “¿de qué depende la motivación del alumno a la hora de aprender la LE?”, “¿la motivación del aprendiente también depende del docente?”, “¿cuán responsable es el docente de la motivación del alumno?”, “¿es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de diseñar las actividades?”, “¿los tienes en cuenta en esta institución?”, “¿por qué consideras que estas actividades son las que más favorecen el aprendizaje del inglés?”, “¿cuáles utilizas más en tus clases en esta institución?”, “¿por qué?”, “¿qué habilidades sentís que practicas más en tus clases de inglés?”, y “¿cuáles te gustaría practicar más?”

Entender la concepción que los docentes tengan de los atributos y actitudes de sus estudiantes puede también evidenciar sus concepciones del aprendizaje de la lengua. A modo de ejemplo, si el educador considera que la motivación es un aspecto central (Dörnyei y Ryan, 2015), estas preguntas pueden revelar si lleva a cabo actividades relevantes y significativas para sus estudiantes o termina desestimando sus intereses. De igual modo, aparte de la posibilidad que ofrecen para identificar si existen contradicciones o conflictos entre sus creencias ideales y aquello que manifiestan realizar en el aula, también pueden ser útiles para indagar acerca de las razones detrás de sus maneras de actuar.

Seguidamente, se exploraron sus *teorías de aprendizaje* del ILE, es decir, sus concepciones acerca de cómo el estudiante aprende una lengua extranjera. En este caso, algunas preguntas que se utilizaron para indagar en esta temática fueron: “Teniendo en cuenta tus respuestas de la encuesta, ¿por qué consideras que estas actividades son las que más favorecen el aprendizaje del inglés?”, “¿qué actividades debe realizar un alumno para mejorar su nivel de inglés en un contexto exolingüe?”, “¿qué dificultades, en general, tienen los estudiantes para aprender inglés?” y “¿qué dificultades enfrentan tus alumnos para aprender la LE en esta institución?”. Con el propósito de lograr una descripción detallada de esta temática general, también se les consultó a los participantes acerca de los *tipos de estrategias de aprendizaje* fomentadas mediante preguntas como “¿fomentas estrategias en tus alumnos para aprender la lengua?”, “¿cuáles?” y “¿por qué?”.

En relación a la temática general *percepción de los roles de los estudiantes*, las preguntas estuvieron destinadas a indagar acerca de los *roles ideales o teóricos* que los docentes consideran que sus alumnos deben asumir y los *roles asumidos* en sus clases e inferir posibles dificultades o *tensiones* que dificulten su asunción. Por ejemplo, se incluyeron interrogantes como “¿qué rol deberían adoptar tus alumnos en las clases de inglés?”, “¿asumen ese rol tus estudiantes en esta escuela?”, y “¿el rol que asuma el alumno es influido también por las actividades que el docente propone?”. Finalmente, al igual que en el caso anterior, para investigar la *percepción de los roles de los docentes* se tuvieron en cuenta sus apreciaciones sobre los *roles ideales o teóricos* que entienden que deben asumir en sus clases y los *roles asumidos*, así como también posibles dificultades capaces de generar *tensiones*. Se realizaron preguntas como “¿qué rol crees que debe asumir el docente de inglés en sus clases?”, “¿sentís que puedes asumir ese rol en este curso en esta escuela?”.

Tabla 8*Temáticas y subtemáticas tenidas en cuenta en la entrevista*

Temáticas	Subtemáticas
	-Experiencias áulicas previas (Borg, 2003; 2006; Williams y Burden, 1997)
Concepciones de la enseñanza de la LE	-Teorías de la enseñanza de una LE (Ellis, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014; Swain, 2005)
	-Propósitos generales y específicos para enseñar inglés (Nespor, 1987; Richards y Lockhart, 2007). Propósitos de la institución para la enseñanza del inglés (Richards y Lockhart, 2007)
	-Tensiones: contexto mental y pragmático (Borg, 2006; Li, 2017)
Concepciones del aprendizaje de la LE	- Atributos y actitudes de los estudiantes (Hall, 2011; Mitchell y Myles, 2004)
	- Teorías del aprendizaje del ILE (Ellis, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014; Swain, 2005)
	-Estrategias de aprendizaje fomentadas en los alumnos (Oxford, 2011)
	-Tensiones: contexto mental y pragmático (Li, 2017)
Percepción de los roles de los estudiantes	-Roles ideales y asumidos en la clase (Kumaravadivelu, 2006; Meighan y Meighan en Williams y Burden, 1997; Richards y Rodgers, 2014)
	-Tensiones: contexto mental y pragmático (Borg, 2006; Li, 2017)
Percepción de los roles de los docentes	-Roles ideales y roles adoptados en la clase (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014)
	-Tensiones: contexto mental y pragmático (Borg, 2006; Li, 2017)

2.4.3. Observación de clases no participante

Luego de la entrevista, se realizó una sola observación de clases semiestructurada directa (Cohen et al., 2018) no participante (Scribano, 2008) por informante para profundizar el entendimiento de las creencias de los docentes de manera situada, es decir, mediante la descripción

del ambiente físico (condiciones edilicias del aula, cantidad de alumnos presentes y su organización en el aula, disponibilidad del material de trabajo por parte de los alumnos, disposición de recursos para enseñar), los eventos ocurridos (interrupciones de la clase, problemas, etc.), los estilos pedagógicos adoptados por el docente (metas de la clase, actividades y mecánicas de trabajo favorecidas, roles adoptados por docente y alumnos, estructuración de la clase, interacciones entre los actores involucrados).

Es importante destacar que el objetivo original de esta investigación consistía en concretar observaciones de clases sistemáticas por cada participante en el transcurso de, al menos, un mes. Sin embargo, esto no se pudo efectuar en gran parte debido a la resistencia de parte de ciertas personas en distintas instituciones escolares que actuaron como porteros (Brandi, Filippa, Berenguer, Schiattino y Benitez, 2006). Esta resistencia, no manifestada abiertamente, insumió tiempo de trabajo e impidió observar más clases. Si bien los directivos de algunas escuelas se mostraron muy predisuestos a formar parte de esta investigación, más de la mitad de las instituciones consultadas otorgaron permiso para una sola observación de clases. Inclusive, hubo otras escuelas que no otorgaron permiso para llevar adelante observaciones al pedir ciertos requisitos que eran dificultosos de cumplir.

Previo a la observación, se elaboró una grilla con ciertos parámetros de observación (ver Anexo III) con el objetivo de estructurar medianamente el proceso de levantamiento de datos. Al ser semiestructurada, se dejó margen para incluir otras valoraciones pertinentes obtenidas por el observador, las cuales fueron registradas en el diario de campo. Cabe destacar que debido a la imposibilidad de grabar la clase en formato de vídeo, se utilizó una grabadora de voz para almacenar las interacciones entre los participantes de la clase las mismas. Estas fueron posteriormente degreadadas y analizadas para complementar la observación. Los parámetros de observación se desprenden de la teoría presente en el marco teórico de esta investigación. Tal como se aprecia en el **Anexo VI**, los parámetros son organizados en dos categorías o dimensiones generales, las cuales son utilizadas para recoger información sobre diversos factores categorizados en una serie de subdimensiones. En la Tabla 9 a continuación se presentan las categorías de análisis que fueron tenidas en cuenta.

Por un lado, en la categoría general *tipo de actividades* se presentan las características principales que poseen tanto las actividades enfocadas en la forma de la lengua como aquellas más destinadas a fomentar la comunicación y el intercambio de significados. Esta dimensión contempla las etapas del continuo comunicativo propuesto por Littlewood (2011) y se utiliza para analizar en qué etapa del continuo se ubican las actividades propuestas por el docente en la observación, las

cuales pueden estar más enfocadas en la forma, en la comunicación o en ambas a lo largo de un continuo.

Por otro lado, la categoría general *gestión del aula* está basado en el cuadro (ver Tabla 4) propuesto por Briggs y Moore (como se citó en Hall, 2011) y contempla cuatro subcategorías que tienen que ver con las maneras en las que el docente administra lo que acontece en su clase. Primero, se han extraído dos dimensiones del *Esquema de Orientación Comunicativa de la Enseñanza de Idiomas* o *COLT Scheme* por sus siglas en inglés (Spada y Fröhlich, 1995), que son pertinentes para este estudio: la *modalidad de los estudiantes* y la *organización de los participantes*.

La primera es utilizada para describir las habilidades utilizadas por los estudiantes en la clase, las cuales pueden ocurrir de manera combinada. El ítem “otros” permite describir otro tipo de actividades que no son contempladas en los otros ítems, como dibujar, actuar, o utilizar el celular para jugar. La segunda posibilita dar cuenta de las maneras en que los participantes son organizados tanto al momento de interactuar entre ellos como también a la hora de realizar actividades.

De esta forma, el docente puede trabajar de una manera más tradicional y magistral al dirigirse hacia la totalidad de la clase desarrollando una actividad central en la cual todos los participantes están involucrados (como por ejemplo, una explicación), o, desde una perspectiva más comunicativa, puede promover el desarrollo de actividades grupales e interactivas. También puede permitir a sus alumnos trabajar ya sea de manera individual o grupal para quienes así lo deseen. Como se mencionara en el subapartado 1.3.5., estas categorías pueden también reflejar las perspectivas teóricas que los docentes asumen a la hora de enseñar (Spada y Fröhlich, 1995).

La categoría *intercambios discursivos* contempla los tipos de interacciones llevados a cabo entre el docente y sus alumnos así como también el uso del inglés o del español en el aula. Mediante la observación de los tipos de interacciones propuestos por el docente es posible inferir el enfoque en el que se posiciona y las teorías adoptadas para enseñar la lengua.

Finalmente, el parámetro *roles asumidos* está basado en la clasificación propuesta por Diaz Maggioli y Painter-Farrell, (2016) y contempla tanto las macrofunciones como todos los roles que se desprenden de estas dos funciones. Asimismo, también tiene en cuenta los roles que asumen los alumnos, los cuales son clasificados como *activos* o *pasivos* tomando en consideración las teorías del aprendizaje y la enseñanza descritas en la sección 1.3 y sus correspondientes subsecciones. Esta última subcategoría permite dar cuenta de los roles que asumen tanto los docentes como los alumnos a lo largo de la clase, los cuales pueden variar teniendo en cuenta las actividades que se llevan a cabo.

También pueden indicar la predominancia de un rol sobre otros, lo que también puede brindar indicios de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que forman parte de la cognición.

En definitiva, estas dimensiones en su conjunto permitirán identificar y analizar la estructuración de las clases impartidas por los educadores observados, las estrategias utilizadas y las teorías de la enseñanza y del aprendizaje en las que se posicionan al dar clases. Asimismo, a partir de tales valoraciones, será posible establecer una comparación entre lo que los docentes expresan en las entrevistas y lo que hacen en sus clases para descubrir si sus teorías se corresponden o si existe algún tipo de disonancia cognitiva.

Tabla 9

Categorías de análisis tenidas en cuenta en la observación

Tipos de actividades (Littlewood, 2011)		Gestión del aula (Briggs y Moore en Hall, 2011)			
-Foco en la forma	-Foco en la comunicación	Modalidad de los estudiantes (Spada y Fröhlich, 1995)	Intercambios discursivos	-Roles docentes adoptados (Diaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016)	Organización de los participantes (Spada y Fröhlich, 1995)
				-Roles alumnos adoptados (Richards y Rodgers, 2014)	
Estrategias analíticas	→	Estrategias experienciales	Más estructurada	←→	Menos estructurada

2.4.4. Diario de campo

Considerando la importancia que tienen para este trabajo los contextos específicos donde se desempeñan los docentes, se utilizó un diario de campo (Sampieri et al, 2014) donde se registraron descripciones de las aulas. Por ejemplo, se realizaron descripciones de los recursos tecnológicos (tipo de pizarrón, televisores, proyectores, parlantes) presentes en las aulas, la iluminación, el estado

general de los bancos, la presencia de ventiladores y calefactores, el estado de las paredes y las ventanas y la acústica general del aula (por ejemplo ruido proveniente de autos o colectivos). Asimismo, también se prestó atención a la organización de las personas involucradas, es decir, a la disposición de los bancos y la orientación de los estudiantes y registraron los sucesos acontecidos durante la clase (por ejemplo las actividades que realizaban los estudiantes mientras la docente explicaba y posibles interrupciones de la clase).

Finalmente, se registraron las metas que tenía cada docente específicamente en cada clase observada (por ejemplo “repasar el presente simple y continuo para la evaluación”), el tópico de la clase y la percepción de los sentimientos de los participantes en el aula (por ejemplo: aburrimiento, indiferencia, alegría, interés).

2.5. Procedimientos de análisis de la información cualitativa

El proceso de recolección de datos fue llevado a cabo a finales del año 2021 y principios y mediados del año 2022. Primeramente, se aplicaron los cuestionarios en los meses de octubre y noviembre del año 2021. Luego, las entrevistas se realizaron en forma conjunta con las observaciones y abarcaron los meses comprendidos desde abril hasta octubre del año 2022. De esta forma, tanto las entrevistas como las observaciones de clases se realizaron en distintos momentos del año y en distintas etapas de enseñanza. Por este motivo, se observaron docentes que recién comenzaban una unidad, otros que estaban en pleno desarrollo de una unidad, y otros que estaban finalizando una unidad. Una vez que los datos fueron recolectados por los instrumentos utilizados, se transcribieron las entrevistas y las grabaciones de audio correspondiente a las observaciones.

Tanto los datos provenientes de los cuestionarios como también de las entrevistas fueron sometidos a un análisis temático considerando las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2012). Por lo tanto, se hizo uso del análisis temático considerando los temas mediante un proceso de análisis inductivo y deductivo. En otras palabras, se establecieron códigos emergentes que se utilizaron para organizar e interpretar los resultados según los objetivos del estudio y se articularon ciertos códigos con la teoría propuesta en el marco teórico de este estudio con el propósito de significar las percepciones particulares y colectivas de los participantes.

De esta manera, primero, se lleva a cabo una familiarización con los datos a partir de la lectura y relectura constante del corpus. Luego se procedió a formular los códigos iniciales recolectando datos y extractos relevantes para cada código y relacionándolos con la teoría propuesta. La codificación y categorización de la información se realizó a través del software de análisis cualitativo ATLAS.ti

versión 7.5. Esta herramienta facilitó no sólo una visualización integrada de los datos sino también el establecimiento de relaciones y significados entre ellos.

Posteriormente, se procedió al análisis de los códigos y a la búsqueda de posibles combinaciones entre ellos con el propósito de elaborar unidades temáticas. Estas unidades temáticas fueron luego refinadas para poder definir y nombrar los temas definitorios así como también sus correspondientes subtemas. Finalmente, se procedió a la preparación del informe con el análisis de los temas y de los fragmentos de textos elegidos.

Respecto a las creencias de los acerca de la naturaleza y la enseñanza de la lengua, se analizaron las experiencias áulicas previas que tuvieron los docentes como alumnos y su posible conexión con sus formas de actuar en las clases. Asimismo, se utilizaron las teorías del aprendizaje y de la enseñanza de una LE (Ellis, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014; Swain, 2005) como marco referencial para describir y categorizar estas creencias (ver apartado 1.3). Cabe destacar que se utilizaron las estrategias propuestas por Oxford (2011) con el objetivo de describir y clasificar las estrategias de aprendizajes fomentadas por los docentes. El análisis fue complementado con la información recolectada en la observación de clase.

El contexto fue descripto considerando la clasificación de Li (2017) en base a lo expuesto por los docentes y a las observaciones de clases. Asimismo, para describir y analizar la percepción que los docentes tienen de sus propios roles se utilizó principalmente la clasificación propuesta por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016). En cuanto a la percepción que poseen de los roles de sus alumnos, se emplearon las categorías sugeridas por Meighan y Meighan (como se citó en Williamas y Burden, 1997). Esta descripción fue también complementada con las observaciones de clases.

Finalmente, en la observación de clase se analizaron las formas de gestionar la clase por el docente siguiendo las categorías de Briggs y Moore (en Hall, 2011) y Wright (2005). Las actividades propuestas por los docentes, tanto en la entrevista como en la observación de clase, fueron clasificadas en base al continuo comunicativo de Littlewood (2011).

Es importante destacar que para el estudio de estas categorías de análisis se tuvo en cuenta no sólo lo que el docente dice que hace en el aula sino también una noción de lo que sería ideal hacer (Woods, 1996). Todas las valoraciones fueron trianguladas y contrastadas entre sí y con los datos provenientes de las observaciones de clases a la hora de identificar la existencia de disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009).

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

En el siguiente capítulo se pretende exponer el análisis e interpretación de los datos teniendo en cuenta las categorías de análisis preestablecidas e inducidas de estos. Los resultados surgen de la triangulación de los instrumentos aplicados (Creswell, 2013) para lograr una descripción más densa de las creencias y capturar la esencia de las experiencias. Dicho de otro modo, aparte de la inclusión de las propias voces de los docentes se incluyen en un recuadro ejemplos de interacciones entre los participantes y sus alumnos así como también anotaciones y actividades del docente en el pizarrón, las cuales fueron extraídas de las observaciones de clases.

En primer lugar, en el apartado 3.1 se describen las creencias generales que los docentes poseen acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera. En el primer subapartado se advierte, como lo argumentan Borg (2003) y Richards y Lockhart (2007), una posible influencia de otros educadores en los participantes de este estudio. Luego, se describen sus percepciones de qué constituye enseñar la lengua, de los enfoques integradores, de sus propósitos generales y de aquellos planteados por las instituciones escolares en las que se desempeñan.

En segundo lugar, se analizan las concepciones que tienen los docentes de las distintas maneras de enseñar una lengua así como también de las actividades a proponer teniendo en cuenta las distintas perspectivas teóricas descritas en el marco teórico. Específicamente, se analizan las maneras de estructurar la clase que siguen los docentes. Luego, tomando como referencia a Littlewood (2011), se describen y categorizan las actividades que los participantes dicen realizar en las entrevistas así como también aquellas que llevan a cabo en la observación. Después, siguiendo a Oxford (2011), se explican las estrategias de aprendizaje que fomentan los entrevistados en la entrevista y en la observación.

En tercer lugar, por un lado, se describen y analizan las concepciones de los docentes respecto a sus roles y al de sus alumnos en base a lo planteado por Díaz Maggioli y Painter Farrell (2016) y Meighan y Meighan (como se citó en Williams y Burden, 1997). Por otro lado, considerando a Briggs y Moore (como se citó en Hall, 2011), Wright (2005) y Spada y Fröhlich (1995), se exponen las distintas maneras en las que los docentes gestionaron su clase así como también los roles que terminaron asumiendo los participantes.

Finalmente, tomando como referencia a Li (2017) y a Harmon-Jones et al. (2009), se detallan las dificultades que enfrentan los docentes y se explican posibles casos de disonancia cognitiva entre sus

teorías adoptadas y sus formas de actuar. A su vez, se analizan sus valoraciones respecto a la falta de motivación de sus estudiantes utilizando como punto de partida lo propuesto por Dörnyei y Ryan (2015) y Hall (2011).

Cabe mencionar que los participantes hacen uso de ciertos términos en inglés para hacer referencia a las diferentes destrezas de la lengua. De esta manera, utilizan el término *listening* para referirse a la habilidad de escuchar, *reading* para la habilidad de leer, *writing* para la habilidad de escribir, y *speaking* para la habilidad de hablar.

3.1. Creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa

3.1.1. Propósitos generales de los docentes a la hora de enseñar inglés

Se han encontrado diversos objetivos generales en relación con la enseñanza del inglés los cuales, según los docentes, son seguidos en todas las instituciones donde se desempeñan. Primero, seis de los siete participantes tienen como meta principal enseñar la lengua con un propósito comunicativo detrás, de manera tal que el alumno se pueda comunicar con otros. Por lo tanto, el motivo principal de la mayoría de los docentes es fomentar en sus alumnos la mejora de sus competencias comunicativas a través del desarrollo de las habilidades receptivas y productivas. La participante 1 argumenta: “más que nada me preocupo por las ganas que tengan ellos de querer aprenderlo, de querer comunicarse, de que tengan una comunicación efectiva”, mientras que la participante 4 sugiere algo similar al expresar que su propósito principal es “que tengan un cierto nivel y que por lo menos manejen lo básico para poderse comunicar”. La participante 6 comparte esta concepción:

Y a mí me gusta que los chicos aprendan, es el único propósito que yo tengo. Para que se puedan desenvolver. A mí me sirve de nada que un chico te complete veinte mil ejercicios de gramática. Entonces, que ellos puedan desenvolverse y eso te lo hace habilidades como el reading, listening, como la parte oral, obviamente que la gramática no la puedes descartar. Que se puedan comunicar. (P6)

Que ellos puedan “desenvolverse” implica que puedan comunicarse con otros en distintas situaciones sociales. La docente argumenta que para lograr esto debe trabajar con las 4 macrohabilidades de la lengua, presentando la LE a nivel de discurso y no simplemente a nivel de la oración (por ejemplo, mediante actividades de escucha y lectura comprensiva). Asimismo, entiende que debe exponer al alumno a un input más simplificado para que ellos puedan volverse

más autónomos, realizar los ejercicios propuestos y también reducir la ansiedad para aumentar la motivación. La participante 7 comparte una visión análoga:

Lograr que un alumno pueda comunicarse en forma independiente, que pueda tener una conversación, que sea capaz de realizar un email, que pueda comunicarse con alguien en inglés con todas las habilidades que nosotros quisiéramos, o sea, que pueda leer, que pueda comprender un audio, hablar y escribir. (P7)

Estas creencias siguen mayormente los principios del EC (Celce-Murcia, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014) y se alejan de los enfoques tradicionales. Es importante destacar el caso de la participante 3, quien aparte de compartir esta visión comunicativa para la enseñanza de la lengua, realiza una distinción entre “propósitos ideales” y “propósitos realistas”:

Son muchos porque como docentes somos idealistas y nos encantaría que el alumno pudiera adquirir todas las cuatro habilidades y lograr todo lo que uno quiere lograr en clase. Pero bueno, siendo propósitos realistas, me gusta que el alumno se pueda comunicar y pueda usar una lengua extranjera en forma práctica y coherente en distintas situaciones. Que se encuentre con alguien y pueda utilizarlo, que pueda leer un texto y lo entienda. El propósito más que nada es que pueda usar la lengua para fines prácticos. (P3)

Dentro de sus propósitos “ideales”, se advierte en la elocución de la docente esta construcción implícita a la que hace referencia Pajares (1992) acerca de cómo deberían ser las cosas a la luz de sus conocimientos, suposiciones y creencias (Woods, 1996). Teniendo en cuenta esta visión, entonces, lo ideal sería fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades en sus alumnos. También se evidencia su sentido de plausibilidad (Prabhu, 1990) en el momento en que señala sus propósitos “realistas”, es decir, cuando plantea sus metas teniendo en cuenta el contexto situacional en el cual está inmersa (Kumaravadivelu, 2006; Richards y Lockhart, 2007).

Segundo, los participantes 1, 2 y 3 tienen también como propósitos generar o despertar el interés en sus estudiantes por aprender la lengua para que puedan utilizarla como una herramienta a futuro.

Primero que les guste, que sea una herramienta para que ellos en el futuro puedan tener y yo les digo “chicos, ya sé que hoy no tienen ganas, pero piensen en el futuro, una maestría, una beca, y digan yo puedo adquirir esta beca porque puedo estudiarlo”. Más allá de aprobar la materia. (P1)

Mis propósitos son generar por así decirlo, esa pequeña chispa de incentivo a futuro. Es eso de generar y dejarle la semillita del gusto por del idioma que por un año entero después quieran retomarlos de alguna manera. (P2)

El participante 2 agregó que su otra meta principal seguida en todas las escuelas donde ejerce la docencia era simplemente cubrir los contenidos del programa de cada institución. En palabras del docente:

Lamentablemente es cumplir con la currícula. Es muy frío lo que estoy diciendo. A uno no le gusta llegar a decir eso. No podemos ser tan libres con nuestro plan de estudio y además, influye, uno: lo que disponen desde Ministerio, dirección, departamento. Dos: los recursos para poder trabajar, provinciales y de la escuela. (P2)

Se puede observar que para él "es muy frío" lo que está diciendo, lo cual podría indicar cierta incomodidad ante esta idea y, por ende, disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009). De hecho, está al tanto de las limitaciones impuestas por el contexto inmediato (Levin, 2014; Li, 2017) y algunas políticas educativas (Tudor, 2003), particularmente de las directivas impartidas por el Ministerio de Educación, el departamento de cada institución, y de la falta de recursos disponibles en ellas. Además, sabe que tales limitaciones le impiden actuar de la manera que él considera más pertinente para enseñar una lengua.

Finalmente, el último propósito, señalado por la participante 5, difiere del propósito principal manifestado por los otros seis docentes ya que consiste en lograr que sus alumnos entiendan lo que leen a través de la incorporación de vocabulario y gramática. Asimismo, agrega como un objetivo más el lograr que sus estudiantes sean capaces de armar oraciones coherentes, conjugando los tiempos verbales de modo apropiado.

Principalmente que el alumno entienda lo que lee, para mí eso es lo principal, ya con eso es un montón basándome en la realidad de (menciona el lugar donde se desempeña). Específicamente de esa escuela que para ellos el inglés es algo tan alejado, que incorpore vocabulario nuevo. Yo trabajo en zonas alejadas que son todas realidades muy parecidas. Verlo que avanza en incorporar vocabulario y en lo posible gramática. Por ejemplo que pueda conjugar verbos al pasado y armar una oración coherente. (P5)

Como señalan Borg (2003; 2006), Levin, (2014), y Woods (1996), es posible notar la influencia de las características y necesidades de sus alumnos en el moldeo y adaptación de sus propósitos para enseñar inglés en contextos específicos. La docente expresa que trabaja en "zonas

alejadas” con “parecidas realidades” que deben ser tenidas en cuenta y que llevan al desarrollo de este propósito particular para enseñar inglés: “que el alumno entienda lo que lee”.

La frase “eso para mí ya es suficiente” o “que puedan armar una oración coherente” implica que la docente también tiene otros propósitos a la hora de enseñar la lengua, los cuales deben ser adaptados en vistas de las situaciones específicas determinadas por el contexto inmediato. Incluso en el cuestionario señala que debería trabajar más con actividades orales, lo que señala una reflexión acerca de sus prácticas y una concientización de disonancia cognitiva entre sus creencias y sus maneras de actuar.

A través de esta cita, se puede conceptualizar a las creencias como un sistema altamente dinámico y complejo en constante evolución (Barcelos, 2006b; Dufva, 2006; Pajares, 1992), moldeado a través de la experiencia y de la interacción social con otros profesores, alumnos y los contextos laborales particulares. Asimismo, si esta cita es analizada desde el punto de vista de la lengua, el énfasis puesto en lograr que sus estudiantes “entiendan lo que leen”, en “conjuguar verbos” o, inclusive, en producir “oraciones coherentes” desprovistas de un contexto y un propósito comunicativo, podría indicar un posicionamiento de parte de la docente en un enfoque estructural (Ellis, 2015).

Considerándolo todo, los participantes parecen tener propósitos “ideales” relacionados con una enseñanza de la lengua más comunicativa y más “realistas” que están influidos por distintas limitaciones propias del contexto donde se sitúan.

3.1.2. Propósitos de la institución para la enseñanza del inglés

A partir de los instrumentos se observó que sólo dos instituciones escolares tienen planteados objetivos respecto de la enseñanza de la lengua y de las habilidades o características a desarrollar en sus alumnos relacionadas con el EC. Una de estas escuelas también sugiere pautas metodológicas para lograr esas metas. Estos objetivos indudablemente influyen en el accionar de los docentes y marcan ciertas pautas que deben ser consideradas a la hora de enseñar inglés (Richards y Lockhart, 2007).

Por un lado, la participante 3 indica que la finalidad de la institución respecto de la enseñanza de la lengua es que ésta se convierta en una “herramienta” que ayude a sus alumnos a interpretar textos. En palabras de la docente:

El principal motivo es que ellos salgan de la escuela secundaria teniendo herramientas, entonces el inglés acompaña ahí más que nada para que ellos salgan y sepan interpretar o leer o poder buscar información de esos textos en inglés van a necesitar, incluso usar a veces en talleres. Entonces cuarto, quinto y sexto se empieza con interpretación de textos y primero, segundo y tercer año más o menos se ve la base del inglés. Ese es el objetivo del inglés en esa escuela, que acompañe la tecnicatura que ellos van a obtener como título. No que sepan hablar inglés o que sepan comunicarse sino que bueno, lo básico. (P3)

Al ser una escuela técnica, los directivos favorecen la enseñanza de un inglés más específico y relacionado con la actividad laboral que los alumnos tendrán. Como consecuencia, la docente fomenta principalmente actividades de lectura comprensiva y utiliza un enfoque más tradicional, el cual, como se ha visto, se contrapone con sus propósitos para enseñar una LE. No obstante, es importante destacar que su creencia en la comunicación como principal catalizador del aprendizaje de una lengua influye en su manera de enseñarla (en Hall, 2011). Esta creencia parece ser central (Phillips y Borg, 2009) ya que, cada vez que puede, intenta fomentar interacciones entre alumnos donde la lengua es usada con un propósito comunicativo. Como ella misma lo expresa: “si hablábamos del pasado, que cuarto tiene mucho pasado, les hago hacer el dialoguito de la fiesta, después escribir un párrafo de esa fiesta, de la cual interactuaron o se preguntaron”.

Por otro lado, la participante 5 argumenta que la institución donde se desempeña espera que el alumno se “pueda desarrollar en todas las habilidades”, es decir, que sea capaz de comunicarse con otros y entender lo que dicen. Para ello, los directivos solicitan una mayor profundización en los contenidos a enseñar. En otras palabras, el objetivo es destinar más tiempo al desarrollo de cada tema para lograr una mayor consolidación de los mismos. Como lo expresa la participante 5: “menos contenidos, más profundizados. Entonces lo tuvimos que reducir de lo que teníamos previsto basado en esto que nos dijo el director”.

A su vez, el director de la escuela le exige formalmente el desarrollo de al menos un proyecto áulico por curso en el año.

Y, por ejemplo, nos proponía que al menos una vez por trimestre tengan actividades de listening, que tengan al menos una evaluación oral, es decir que vea que el alumno se puede desarrollar en todas las habilidades. Y siempre se nos proponía al menos un proyecto con cada curso, entonces teníamos, al empezar el año teníamos que ver qué

objetivo tenía el director, o sea, adónde tenemos que llegar, y sí o sí teníamos que hacer un proyecto por curso. (P5)

Teniendo en cuenta estas directivas, la educadora intenta una vez al mes desarrollar alguna actividad de escucha comprensiva así como también realizar producciones orales o escritas en la lengua meta. También, desarrolla una temática que pueda ser relevante para sus alumnos a través del proyecto áulico. La docente entiende que este tipo de proyectos así como también los proyectos transversales son los más efectivos para enseñar la LE.

Ahora bien, es posible argumentar que de no ser un requerimiento formal por parte de la institución, estos proyectos áulicos quizás no serían aplicados por la docente de la institución. Esto sucede en el caso de todos los otros entrevistados, quienes tienen simpatías por diversos enfoques integradores de la lengua pero parecen no aplicarlos al no ser un requerimiento de la institución.

Los participantes restantes indican que no hay objetivos claros respecto de la enseñanza de la lengua en sus correspondientes instituciones escolares y argumentan que los directivos delegan esta responsabilidad exclusivamente en los docentes. Al respecto las participantes 4 y 7 mencionan:

Por parte de las autoridades no, por parte del departamento de lenguas extranjeras sí. Nosotras nos organizamos en los contenidos que vamos a dar cada. Tenemos una idea del nivel que queremos lograr en los alumnos, pero es una organización nuestra. (P4)

No, inglés está porque está dentro de la currícula y bueno, es una materia más. De por sí veo muy pobre las clases de inglés digamos para los quinto y sexto. Se queda solamente con la parte gramatical, nada más. Enseñamos voz pasiva, que no la van a usar pero se enfocan en dar el contenido del programa. Ahí es donde hay que hacer un ajuste. Igual el colegio no te dice nada, no hay nada a lo que apuntamos. (P7)

En estas citas, es posible observar que los directivos delegan la responsabilidad de la planificación de la materia, de los objetivos y las metodologías a adoptar en las clases a los docentes. Aquí, no se evidencia un planteamiento general sobre los logros (o nivel) esperados por parte de los alumnos. Es decir, no parece haber un objetivo explícito que detalle, por ejemplo, qué tipos de habilidades se fomentarán o qué se espera que el alumno logre al terminar los distintos años hasta egresarse sino que esto, la mayoría de las veces, está acordado por los integrantes de cada departamento de lenguas extranjeras. Como expresa la participante 6: “el propósito que tenemos ahora en el departamento es el de la comunicación, tanto oral y escrita”.

Si bien los docentes parecen acordar qué contenidos son los que se tratarán a lo largo del año, es evidente que no todos siguen las mismas metodologías de trabajo o los mismos propósitos cuando enseñan inglés. Esto se puede advertir en las palabras de la participante 7 quien considera “muy pobres” las clases de otros años al estar principalmente enfocadas en los contenidos gramaticales del programa. En otro orden de ideas, el participante 2 presenta una situación muy particular y distinta a las anteriores:

Realmente desconozco porque todos los años cambia la jefatura del departamento y te diría que desde el año 2018 no hay ninguna reunión de departamento. Estoy perdido. Solo sé que en ciclo básico hay acordado como un objetivo, pero en el orientado somos gorrones libres. No sabemos qué hacer y cada uno hace de acuerdo a lo que los chicos hicieron el año pasado. Terminas haciendo todo a las apuradas. (P2)

. A diferencia de las citas previas, pareciera ser que el Departamento de Lenguas al cual el participante pertenece no ha planificado los contenidos a desarrollar en los cursos del ciclo orientado por más de tres años. Por lo tanto, los docentes aparentan estar desorientados acerca de qué contenidos dictar y cómo impartirlos. Es posible que, debido a la ausencia de acuerdos y objetivos a lograr por parte del departamento, cada docente termine dictando contenidos distintos para el mismo año y adoptando metodologías de enseñanza muy dispares entre sí.

Por ello, el participante “ruega” que se realice una reunión con sus colegas en la cual puedan acordar contenidos y criterios didácticos. Se evidencia, nuevamente, una sensación de malestar en el docente y la presencia de otro caso de disonancia cognitiva. La misma está relacionada esta vez con las formas de trabajo que termina adoptando como consecuencia de la falta de planificación que percibe de parte de su Departamento de Lenguas Extranjeras.

En definitiva, se puede observar que solo en el caso de dos participantes los objetivos que sus instituciones poseen influyen, en cierta forma, en sus maneras de enseñar la lengua. De manera contraria, en el caso de los otros docentes, los cuales parecen desconocer las metas de las instituciones, no se evidencia influencia alguna de parte de estas sobre sus prácticas. En efecto, estos participantes parecen tener libertad para estructurar la enseñanza de acuerdo a sus preferencias personales y a las pautas generales establecidas por los miembros de cada departamento de leguas extranjeras.

3.1.3. Percepción de qué constituye enseñar una lengua

Indagar las percepciones que poseen los docentes acerca de “qué” se enseña cuando se enseña una lengua extranjera es importante para describir sus creencias y entender sus maneras de actuar en las clases. A partir del análisis de las respuestas a la pregunta “¿qué enseñás cuando enseñás una lengua extranjera?” se infieren tres concepciones importantes.

La primera, destacada por todos los participantes, es la enseñanza de una cultura. Para los educadores, enseñar la lengua es contrastar hábitos culturales presentes en la idiosincrasia propia con otros característicos del mundo anglosajón. El participante 2 lo define como: “abrir la mente a otras realidades, a una nueva cultura. Abre mucho la cabeza”, mientras que la participante 3 como: “cultura general, porque se va aprendiendo no solo la lengua, sino que cenan más temprano, que tienen otras costumbres, que desayunan distinto, que comen otra cosa, ósea, que tienen otros hábitos”. La participante 5 coincide en que: “se ven los contenidos en general, un poco de cultura, diferentes culturas en Argentina con Estados Unidos. Siempre partiendo de lo que ellos conocen, principalmente por las películas que ven”.

Según los entrevistados, el aprendizaje de los diferentes hábitos y diversos patrones culturales de otros pueblos “abren la mente” e invita a los alumnos y a las personas en general a “pensar diferente”. Si para el docente un aspecto central de la enseñanza de la lengua tiene que ver con la cultura, es probable que impregne sus clases con componentes culturales. Sin embargo, cuando se les consultó si ellos consideraban que enseñaban estos aspectos en las escuelas secundarias, todos respondieron que veían “muy poco” de cultura, lo que marca otro caso de disonancia cognitiva entre lo que dice y lo que hace (Harmon-Jones et al., 2009). En palabras de la participante 7

Esa parte a lo mejor no tanto, sí lo hago yo en primer año porque yo los chicos no tienen ni idea de cómo es el inglés o qué cultura la hablan como idioma como lengua uno, dónde quedan en el mapa esos países... En el contexto público. En el contexto privado lo enseñamos más. (P7)

La segunda tiene que ver con la enseñanza de la comunicación. Todos los participantes concuerdan en que enseñar una lengua consiste en enseñar formas de comunicación que permitan a los alumnos entender, hacerse entender y socializar con personas extranjeras en diversas situaciones o contextos. Como se analiza en el siguiente apartado, este es uno de los propósitos principales que todos los docentes tienen a la hora de enseñarla. En palabras de la participante 3: “poder comunicarte en cualquier parte del mundo. Básicamente yo creo que abre

puertas, cultura, comunicación, socialización, son puertas muy importantes que te abre una lengua”. La participante 7 agrega:

Yo creo que el enseñar es que tengan los chicos la libertad de poder decidir o de comunicarse con otras personas de otras partes. Y que en el caso nuestro que es enseñar esta lengua, considero que es abrirle a los chicos esta posibilidad de que sean capaces de ser libres en una comunidad que no es la de ellos. (P7)

La tercera está relacionada a los aspectos formales de la lengua, es decir, a la gramática, el vocabulario, la fonética, etc. Si bien este aspecto es mencionado por todos los educadores, el mismo parece no tener tanta centralidad como la cultura o la comunicación, componentes que fueron mencionados primeramente. En palabras de la participante 7:

No es solo enseñar la lengua en sí, o sea, enseñar lo que es gramática, vocabulario, todo esto, o darles estrategias para lectura comprensiva, escucha, sino también la parte a nivel cultural, o sea, que ellos sepan que esa lengua no es solamente la del libro. (P7)

En resumen, todos los participantes entienden que enseñar una lengua extranjera no solamente involucra la enseñanza de gramática, vocabulario y pronunciación sino también de aspectos culturales y formas de comunicación con otros. Estos últimos aspectos son inclusive considerados como más relevantes que las características formales de la lengua.

3.1.4. Creencias sobre los enfoques integradores para la enseñanza de la lengua

En línea con lo argumentado en el subapartado previo, seis de los siete participantes poseen una visión muy positiva respecto de los enfoques integradores (ver subapartado 1.3.6.) para la enseñanza de la lengua, los cuales representan maneras de enseñarla y aprenderla muy diferentes a las utilizadas por los participantes en sus clases. Una de las mayores ventajas señaladas es la posibilidad que ofrecen de trascender la mera enseñanza de gramática y estructuras descontextualizadas que parecería caracterizar a las clases impartidas en las escuelas secundarias de la provincia.

Para los entrevistados, mediante actividades más significativas y funcionales relacionadas con una temática y un aprendizaje más experiencial (Littlewood, 2011) que analítico, los alumnos asumen un rol más participativo, es decir, en palabras de la participante 3: “aprenden haciendo”. Según la mayoría de los docentes, aprender haciendo no sólo favorece el aprendizaje de la lengua

sino que también contribuye a aumentar la motivación de los alumnos. Como argumentan las participantes 1 y 7:

Yo quiero ver si se puede crear una necesidad, un proyecto. Por ejemplo, queremos trabajar en este proyecto, con todos los profesores y que el inglés sea la herramienta y el medio para llevarlo a cabo. Qué lindo sería si buscamos una escuela de otro país y yo llevé también a la escuela esta nena de China que estuvo viviendo en casa. (P1)

Me parece podría lograr una mayor motivación en los chicos y de ahí poder desprender un poco más de interés en el aprendizaje del idioma. Yo creo que enseñamos el inglés como se ha hecho siempre en la escuela secundaria, se ha enseñado presente simple, el presente continuo, el futuro, el pasado y pero, los docentes no están preparados para Task Based, o CLIL . (P7)

A modo de ejemplo, la participante 5 advierte que cuando enseñó el “presente perfecto solo”, es decir, sin un contexto o una situación que apoye al entendimiento del tiempo verbal, los alumnos tuvieron dificultades para aprenderlo. Pero luego de aplicar un proyecto en el cual analizaban estos contenidos en el marco de una temática, sus alumnos entendieron el tema. En palabras de la entrevistada:

Este año hicimos el proyecto de áreas naturales protegidas en San Juan donde veíamos un poco de vocabulario específico de las áreas naturales y lo vimos con presente perfecto. Al principio cuando veíamos presente perfecto solo, a los chicos les costaba un montón. Después cuando lo fueron viendo junto con el tema de las áreas naturales, lo vieron aplicado y les fue más fácil. (P5)

Aunque esta visión positiva respecto de estos enfoques es compartida por la mayoría de los participantes, su utilización parece ser exigua o nula. Aún más, el hecho de que no fueron advertidos en seis de las siete planificaciones observadas podría inclusive indicar que no son tenidos en cuenta. Si bien el caso de la participante 5 pareciera ser distinto ya que hace uso del ABP (al ser un requerimiento formal de parte de los directivos de la institución), no sabemos si lo incluiría de igual manera si no fuera un requisito obligatorio.

Contrario a las creencias planteadas hasta ahora, la participante 6 es la única que piensa que, particularmente, el AICLE no motiva a sus alumnos. Esto se debe a experiencias previas negativas que ha tenido con distintos alumnos a lo largo de su desempeño como docente. En sus palabras: “Por ahí viste cuando vos mezclas un poco, que comparen una cultura con otra, por ahí yo he notado que a los chicos eso no los engancha mucho, no los motiva”. Sin embargo, como se advierte en esta cita,

es probable que posea un desconocimiento acerca de los principios de estos enfoques al pensar que solo conllevan el trato de temas “culturales”.

Para terminar, si bien los enfoques integradores tienen la aceptación de la mayoría de los profesores, solo una participante declaró aplicar un proyecto (ABP) para el desarrollo de una unidad en el año. En este caso, la aplicación del ABP se debe a que el mismo constituye un requisito obligatorio de la escuela donde la participante se desempeña (ver subapartado 3.1.2.). En definitiva, se podría inferir, como se verá más adelante, que la imposibilidad de utilizar estos enfoques integradores se debe a limitaciones contextuales, principalmente, a la falta de tiempo y de recursos pedagógicos disponibles para aplicarlos.

3.1.5. Influencia de experiencias educativas previas y profesionales en la cognición de los participantes

Las experiencias previas que los participantes tuvieron tanto en su trayecto formativo de educación secundaria como de educación universitaria parecen haber impactado en sus concepciones de la enseñanza de la lengua actual. Los entrevistados alegan haber vivido tanto experiencias positivas (características y aspectos a imitar y emular en sus clases) como negativas (características y aspectos a evitar en sus clases) en sus trayectos educativos que han moldeado de alguna manera sus maneras de actuar en el aula y concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Por un lado, los participantes 1, 2 y 6 hacen hincapié en los aspectos afectivos. La participante 1 indica:

(Menciona el nombre de una profesora) la admiro, con tanta energía y ganas de que aprendamos. Me marcaron porque decís “yo quiero ser como ella”. De mi infancia te puedo decir de (menciona el nombre) que la amaba, el vínculo que teníamos con ella fue tan especial que yo quise ser docente por eso y por todo lo que dejó en mí. La profesora que yo no quería ser, apática. Esa profesora “cuco”. Eso sí he tenido en la secundaria y en la universidad. (P1)

En la observación de clases, se notó el esfuerzo de la profesora por crear este vínculo con sus alumnos. Asimismo, se evidenció un trato muy cordial con ellos, un trato cálido y afectivo que refleja esta influencia que ambos tipos de docentes (empáticos y apáticos) dejaron en ella.

El participante 2, a diferencia de la anterior, no hizo referencia a experiencias positivas sino que solo mencionó aspectos conflictivos experimentados tanto en la escuela secundaria

privada a la que asistió como en la facultad. Por ejemplo, soberbia, abuso de autoridad o falta de diálogo con los estudiantes. En palabras del docente:

Esos aspectos negativos me afectan obviamente en cuanto al deseo de no repetirlos. Uno tiene en cuenta esa frase de “no hagas lo que no te gusta que te hagan”. Ese es uno de mis principios a la hora de ser docente. Soy súper abierto, amigable pero no al punto de llegar a ser amigo porque uno tiene que respetar su supuesta autoridad, pero no una autoridad impuesta sino una que se entienda que somos personas y yo no estoy allí para mandonearlos. (P2)

Al ser consultado acerca de los roles que deberían tener los estudiantes en sus clases (referirse a subapartado 3.3.2.), el docente plantea que no les asigna roles de antemano ya que considera que cada estudiante es diferente y se comporta de manera distinta a los demás. Por este motivo, considera que lo mejor es dejarlos actuar libremente en la clase para que puedan expresar sus emociones y sus estados de ánimo siempre y cuando no perjudiquen a los demás.

Yo soy muy abierto al alumno libre, pero respetando la libertad del de al lado. Entonces su rol es hacer lo que quieran siempre y cuando no influya en lo que quiere el de al lado. Yo no les voy a imponer nada a menos que obviamente sobrepasen esos límites que mencioné. Esto me viene funcionando mucho en las clases. (P2)

En la observación de clase efectuada se percibió un clima de respeto entre el docente y sus alumnos lo que refleja su esfuerzo por crear un vínculo cálido y afectivo con sus alumnos. Asimismo, como sugieren Borg (2003; 2006) y Richards Lockhart (2007), se puede ver cómo tanto sus experiencias pasadas con docentes autoritarios como sus vivencias más actuales como profesional han permeado sus maneras más democráticas, humanistas y permisivas de dar una clase. Lejos de utilizar la autoridad para moldear a sus alumnos y de promover un esquema clásico de organización áulica, el docente les otorga libertad para escuchar música, sentarse en el piso o, inclusive, dormir en la clase.

Finalmente, la participante 6 establece una clara diferencia entre el trato que recibió en la escuela secundaria y en la facultad. Según ella, en la secundaria sus profesores la trataron siempre con respeto y la motivaron para lograr cualquier meta que ella se propusiera mientras que en la facultad algunos docentes “hacían todo lo posible para conseguir su fracaso”. En sus propias palabras:

Y a hacerte sentir que no puedes. Un día (menciona el nombre de una profesora) entró al curso y nos tiró los parciales y dijo “estas brutas quieren ser profesoras de inglés”. Creo

que eso te marca un montón. Es cierto que vos tenés que formar un docente, pero humanamente hay que tratarlo distinto. (P6)

A la vista parecería ser que sus concepciones han sido fueron influenciadas por ciertas conductas que percibió como inapropiadas por parte de otros docentes en épocas de universidad. A raíz de esto, ella pareciera poseer una perspectiva humanista de la educación desde la cual alienta y motiva a sus alumnos para que puedan lograr el aprendizaje. Aún más, parece alejarse de una figura docente autoritaria y controladora para lograr un clima más amigable con sus alumnos. Esto, al igual que en el caso de los participante 1 y 2, también se observó en la clase.

Por otro lado, los participantes 4, 5 y 7 argumentan que la formación académica recibida en la facultad influyó en las metodologías a adoptar en las clases así como también los tipos de actividades a proponer.

Básicamente en la forma de dar clase, por lo que nos enseñaron en la facultad, cuando estuvimos en lingüística, que aprendimos los distintos enfoques de trabajo. Entonces uno dice “me gusta este enfoque un poco más”, que por lo general, trabajamos más con el Propositional Framework, de Tessa Woodward. Siento que esa parte me modificó mucho mi práctica, pero en específico esa materia porque aprendimos los distintos enfoques y cómo uno se va inclinando por uno u otro. (P4)

Es posible notar que el modelo pedagógico aprendido en la facultad impactó en sus formas de enseñar inglés ya que según ella: "modificó mucho su práctica". Como sugiere Borg (2003; 2006), la capacitación profesional, es decir, los conocimientos adquiridos, también moldean la cognición docente. En esta cita, se observa cómo lo que la docente aprendió a lo largo del profesorado universitario moldeó en cierta forma sus maneras de enseñar, o como ella lo expresa, su “inclinación” hacia ciertos enfoques para la enseñanza de la lengua.

Por ejemplo, cómo maneja la clase, cómo motivo, cómo hizo que cada uno se adueñara de su propio aprendizaje. (Menciona el nombre de una profesora) me gustaba mucho cómo organizaba la clase, al principio ponía en un costadito del lado izquierdo del pizarrón como una agenda con los temas que iba tocar, cómo iba organizar la clase, entonces uno sabía más o menos lo que íbamos a trabajar y eso, por ejemplo, lo he hecho en mis clases como una ayuda de memoria. (P4)

En esta cita se observa lo que Lortie (en Barcelos, 2006b) denomina el “aprendizaje a través de la observación”, es decir, la influencia que tienen las maneras de dictar clases otros profesores en la cognición del docente (Barcelos, 2006b; Borg, 2006; Johnson, 2009; Richards y

Lockhart, 2007; Woods, 2006). Al igual que el conocimiento adquirido y las experiencias profesionales en el campo, las formas de gestionar las clases de sus profesores universitarios, las actividades utilizadas y los tipos de aprendizaje propiciadas por ellos, parecen haber influido en las formas de enseñar la LE de la participante 4.

De manera similar, la participante 5 se refiere particularmente a maneras de enseñar inglés aprendidas no sólo por profesores que ella considera como “buenos” sino también de aquellos “malos”. Ciertamente, como se evidencia en la siguiente cita, de los profesores malos aprendió a no enseñar gramática de manera descontextualizada mientras que de los buenos aprendió maneras de “enganchar” a sus alumnos enseñando vocabulario y gramática de manera más contextualizada.

Tenés por un lado lo que aprendí de profesores buenos y profesores malos. Ahora que soy profesora veo “bueno, ese ejercicio no lo haría así” o esta manera de enseñar, por ejemplo, gramática, estas formas tan tradicionales de enseñar la gramática descontextualizada. La mayoría de los profesores de secundaria fueron así, así que por ese lado aprendí a no hacerlo así. Cultura nunca me enseñaron en la escuela. (P5)

Para concluir, como sugieren Li (2017) y Burns, Freeman y Edwards, (2015) la participante 7 intenta seguir los conocimientos aprendidos en su carrera universitaria, particularmente, los principios del EC para la enseñanza. A su vez, es consciente de las limitaciones contextuales así como también de las herramientas que ha ido adquiriendo a raíz de la experiencia a lo largo de su carrera profesional.

Uno trata de dar o planificar como nos enseñaron en su momento, con los años de experiencia que uno ha ido probando métodos o ejercitación, entonces uno la quiere aplicar. Obviamente con muchas limitaciones, no sale igual a lo que uno pudo trabajar o planificó en su momento en la universidad. Pero bueno, viste esta cuestión de intentar poner en práctica lo que hemos hecho, aprendido y con todos los años de experiencia que tengo. (P7)

Asimismo, es posible advertir que a lo largo de su carrera profesional ha ido “probando métodos o ejercitación” siguiendo los principios en los que ella cree. En el camino, ha ido encontrando “muchas limitaciones” propias de los contextos particulares en los que le ha tocado trabajar que seguramente le han provocado conflictos internos o disonancia cognitiva (Borg, 2003; 2006; Levin, 2014). Pero también, como argumenta Prabhu (1990), han permitido el desarrollo de su sentido de plausibilidad, para decidir qué es posible aplicar de ese conocimiento y qué es necesario adaptar teniendo en cuenta los contextos inmediatos (Barcelos, 2000, 2006b).

Su creencia en los principios del EC se evidencia en su esfuerzo por aplicarlos a pesar de las limitaciones señaladas. Teniendo en cuenta a Barcelos (2000, 2006b), Woods (1996), y Dufva (2006) el conocimiento que ella dispone de las metodologías de enseñan informan constantemente sus suposiciones, las cuales van cambiando a través del tiempo y de las distintas situaciones.

En otro orden de ideas, la participante 3 señala la posibilidad de haber sido influenciada inconscientemente por sus docentes pero no percibe realmente que hayan tenido un impacto relevante en sus prácticas. Ella pone mayor trascendencia en sus experiencias como docente.

No digo que para nada te haya influido lo de tus profesores anteriores, por supuesto que sí, a uno le queda marcado los ejemplos de los buenos docentes o de los que no quieres ser también. Pero creo que no hay como la experiencia personal. El camino que uno hace y los problemas que uno enfrenta y, buscar qué es mejor para tal curso porque cada curso, cada problemática, cada escuela es diferente, entonces eso te lo da la experiencia más que nada. (P3)

En esta cita, la docente señala la importancia del contexto en la sus maneras de actuar. Inmediatamente se posiciona en una perspectiva ecléctica para la enseñanza de la lengua, más acorde a la pedagogía postmétodo propuesta por Kumaravadivelu (2006). Aún más, haciendo referencia al parámetro de *practicidad* deja en evidencia que no existe un método y una metodología óptima de enseñanza para todo contexto, lo que da cuenta de un proceso de reflexión de parte de la docente, al que ha podido llegar a través de su experiencia profesional (Johnson, 2009; Van Lier, 2004).

A modo de cierre, se ha advertido que tanto las experiencias escolares y universitarias previas de los participantes como también el conocimiento que han adquirido en esos trayectos de formación y la experiencia profesional que han construido como docentes a lo largo de su carrera, forman parte de su cognición. De esta manera, este sistema complejo (Woods, 1996) conformado por todos estos elementos, parecería influir en sus interpretaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la LE así como también en sus maneras de actuar en las aulas.

3.2. Conceptualización de las maneras de enseñar la LE y de las actividades a proponer

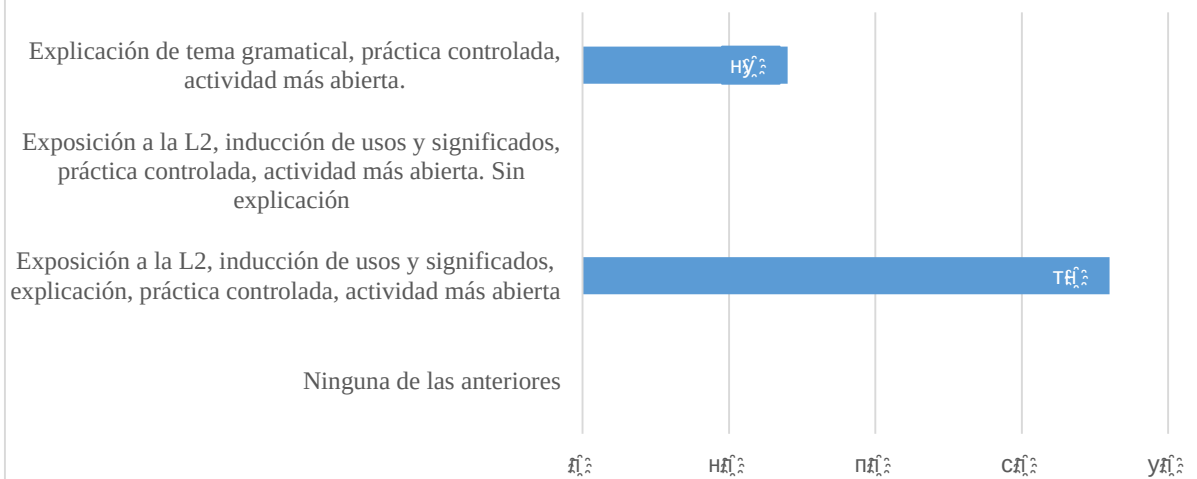
3.2.1. Estructuración de la enseñanza de la lengua

Previamente se ha advertido que la mayoría de los docentes manifiesta seguir un propósito comunicativo a la hora de enseñar la lengua. Ahora bien, es importante conceptualizar sus maneras de estructurar la enseñanza, es decir, entender cómo la enseñan para percibir si siguen este propósito en sus clases. Asimismo, como argumentan Díaz Maggioli y Painter Farrell, (2016), la manera en la que los docentes estructuran sus clases también refleja su entendimiento de cómo se aprende una lengua extranjera. Para ello, se presenta la Figura 2 la cual ofrece una visión general de las maneras que tienen los docentes de estructurar la enseñanza del ILE.

Como se puede observar en la Figura 2, cinco de los siete docentes estructuran sus clases de manera similar. En términos generales, al momento de comenzar una unidad exponen a sus alumnos a los contenidos o ítems lingüísticos a aprender mediante un texto. Luego, siguiendo la temática implementada por el texto, enseñan de distintas maneras el vocabulario y la gramática. Después, trabajan con una serie de ejercicios controlados relacionados con el tema para finalmente, y en la medida de lo posible, realizar una producción integrando los contenidos de la unidad. Los tipos de producción fomentados varían de acuerdo a los objetivos de los docentes y las limitaciones contextuales (referirse a apartado 3.4). Los participantes que trabajan con libros siguen las mismas actividades que este presenta aunque, esporádicamente, deciden realizar alguna que otra que no esté allí incluida.

Figura 2

Maneras en las que los participantes estructuran la enseñanza



En resumidas cuentas, la mayoría estructura sus clases siguiendo el modelo PPP (Diaz Maggioli, 2017; Lightbown y Spada, 2013; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014). En la etapa de presentación correspondiente a esta modelo, algunos docentes adoptan estrategias deductivas y otras inductivas para presentar el contenido. Esta estructuración de clases se puede advertir en las siguientes citas:

Hablando del comienzo de una unidad, en las fotocopias siempre comenzamos con un texto específico de economía donde la primera clase se trata de trabajar con el vocabulario y las frases idiomáticas que traiga el texto. Después, por los tiempos, se trabaja con el foco gramatical de la unidad que obviamente está reflejado en el texto. Va la explicación del tema gramatical y actividades que tienen que ver con las oraciones extraídas del texto. Después actividades más controladas respecto a la gramática. Cuarta clase con actividades un poco más libres, quinta clase evaluación. (P2)

Siempre parto de un texto para presentar el tema según el programa. De ahí vamos desglosando el texto y viendo distintos componentes y después pasamos al vocabulario, lo gramatical, y después ejercicios de menos complejidad hasta llegar a una producción mínima básica. A mí me gusta llegar a que produzca. Aunque no esté en el programa, pero es la forma que terminan adquiriendo. (P3)

Al principio de la clase siempre trabajamos con el libro. Tiene como una pequeña exposición primero a lo que es la temática de la unidad. Tiene fotos, ejemplos que tienen que unir. Después viene el vocabulario que siempre es unir. Vienen ejercicios para completar oraciones con alguna palabra del vocabulario y después una lectura comprensiva. Después viene la parte más gramatical de completar con la forma del verbo correcto, ese tipo de actividades. Y al final, es muy raro que podamos hacer una producción por el tiempo en la clase. Lo máximo que puedo lograr es que ellos terminen de completar una oración. Tienen el principio de la oración y ellos la terminan. (P4)

Al mismo tiempo, a partir de la Figura 2 y de las entrevistas se observa que ningún participante obvia explicar los contenidos más formales de la LE a sus estudiantes. Se puede inferir nuevamente que, partiendo de ciertos principios importantes de la teoría cognitivista (Ellis, 2015) de la enseñanza y el aprendizaje del ILE, los docentes consideran que es necesario incentivar a sus estudiantes a notar o prestar atención a ciertas características de la lengua (por ejemplo sus formas, sus usos, sus diferentes pronunciaciones), luego realizar práctica controlada de estas estructuras para

que puedan incorporarlas a sus repertorios de uso y, así, aumentar su fluidez al momento de utilizarlas en una producción más libre y creativa (Hall, 2011; Larsen-Freeman y De Carrico, 2020).

Todos los participantes parecen seguir las mismas actividades propuestas por el libro a la hora de dar sus clases. Asimismo, teniendo en cuenta la clasificación de Littlewood (2011), la enseñanza del ELI parece enfocarse principalmente en la dimensión analítica de la lengua, abarcando principalmente práctica no comunicativa y precomunicativa de la lengua. Como ya se ha mencionado, aunque los docentes creen que la producción y el uso creativo de una lengua es un elemento esencial para su aprendizaje, se dedica muy poco tiempo al desarrollo de tareas destinadas a fomentar la fluidez. Esto, nuevamente podría considerarse como un caso de disonancia cognitiva. En la siguiente cita, se puede evidenciar una lógica deductiva para la presentación del contenido.

Trato de enviarles antes el tema que vamos a ver, para que ellos ya vengan con una lectura previa y en clase se los explico. Siempre empezamos con explicación o con la introducción al tema. Y siempre trato de empezar contextualizado, por ejemplo, vemos un texto y vamos sacando el vocabulario, vamos viendo “¿para qué utilizo este tiempo verbal?”. Al final de la clase, depende si da el tiempo, es una actividad más abierta donde ellos puedan poner en práctica más libremente lo que aprendieron, por ejemplo, que hagan una oración parecida al texto que vimos, describan una imagen o hagan conversaciones entre pares. (P5)

Asimismo, se evidencia que estas actividades de producción se realizan “si da el tiempo”. En efecto, teniendo en cuenta el modelo PPP, la mayoría del tiempo es dedicado a las etapas de presentación y de práctica. Asimismo, la etapa de práctica se caracteriza prominentemente por la inclusión de ejercicios controlados enfocados en la forma. No se evidencia en esta etapa, por ejemplo, una interacción entre pares utilizando algunas palabras o estructuras vistas o un juego donde el propósito sea comunicar ideas. Siguiendo a Littlewood (2011), la docente realiza práctica no comunicativa, precomunicativa (descripción de imágenes) e incentiva, cuando puede, práctica comunicativa de la misma (entrevistas personalizadas).

Por otra parte, dos participantes han señalado que comienzan una unidad o una temática explicando a sus aprendientes el tema gramatical y el vocabulario directamente. Esto no quiere decir que eviten exponer a sus estudiantes a, al menos, a un texto antes de pasar a trabajar con la gramática. Como ya se ha dicho, los docentes se limitan a seguir la estructura de los libros de texto, los cuales generalmente presentan una exposición a la lengua primeramente a través de un texto. Ahora bien, esta exposición previa es, como se ha argumentado en las entrevistas y como se ha observado, limitada ya que el foco de la enseñanza está puesto en la explicación del contenido gramatical. Para ello,

siguiendo una lógica de enseñanza deductiva, proveen a sus estudiantes con ejemplos específicos de la lengua que generalmente toman la forma de oraciones aisladas, explican la estructura del tiempo verbal o de la palabra o frase a aprender, y luego pasan a realizar ejercicios o práctica controlada presente en el libro o las fotocopias provistas.

Vamos a la explicación gramatical, luego a la práctica, y para terminar siempre homework activities. En la escuela me voy a lo del libro, a lo gramatical, a lo del Use of English. Hemos hecho presentaciones orales, writings, pero es todo lo que a lo mejor trabaja el libro. Generalmente en la escuela voy a lo concreto, en seguir la planificación y la estructura del libro, no me salgo más. (P1)

A diferencia de los otros entrevistados, la participante 7 realiza una presentación de la lengua utilizando estrategias inductivas para que el alumno descubra por su cuenta los significados y el funcionamiento de las estructuras:

Luego de un ejercicio de lectura comprensiva, voy con un ejercicio que es “look at these examples” o “these sentences” que he extraído del texto, que es del tema o el vocabulario que toca en esa unidad. Y en base a eso, empiezo a trabajar en parte oral con toda la clase a que vean los ejemplos, qué diferencias notan entre unos y otros. Y de ahí recién largo el nombre de lo que vamos a aprender, entonces “esto es there is, there are, que me sirve para...”. Siempre les pongo para qué me sirve (P7)

De todas maneras, como ya se ha puntualizado, la docente señala su deseo de trabajar más con la habilidad del habla y de poder utilizar la lengua de manera más libre y creativa. Las pocas actividades orales que realiza son solo descripciones de imágenes, es decir, en el año solo es capaz de lograr una práctica no comunicativa y precomunicativa de la lengua (Littlewood, 2011) pero su objetivo es poder incentivar a sus alumnos a interactuar más entre ellos, a comunicarse más en la lengua meta e intercambiar significados.

En suma, los participantes parecen seguir la estructura que dicta el libro de texto o las fotocopias que utilizan en la clase para enseñar la LE. Asimismo, organizan la enseñanza en base al modelo PPP e intentan favorecer lógicas deductivas e inductivas para lograr que sus estudiantes noten las formas, sus significados y sus usos en contexto. De todas maneras, parecen no dedicar el tiempo necesario a la etapa de producción y esto es percibido por los participantes como un aspecto negativo. Igualmente, si bien uno de los principales objetivos de los participantes al enseñar la lengua es que sus estudiantes puedan comunicarse con otros, parecería ser que el trabajo colaborativo no es

fomentado de manera suficiente. Esta idea es retomada en el siguiente subapartado y en el subapartado 3.3.5.

3.2.1. Concepción de las actividades que más favorecen el aprendizaje del ILE

Para comenzar, como se ha argumentado en el subapartado 3.1.4., las actividades que se propician en los enfoques integradores son valoradas positivamente por seis de los siete participantes. Asimismo, al igual que en el caso de los enfoques integradores, los docentes consideran que sus alumnos deben estar lo más expuesto a la lengua posible para que pueda haber un aprendizaje significativo de la misma (Schmitt y Celce-Murcia, 2020). No obstante, señalan que el escaso tiempo de clases disponible, las actividades que se llevan a cabo en las aulas y la falta de necesidades comunicativas para hablar la lengua por fuera de la escuela, generalmente impiden un aprendizaje que trascienda los aspectos más formales de la misma (Mitchell y Myles, 2004; Yules, 2020).

Por este motivo, incentivan a sus alumnos a escuchar canciones o ver películas en inglés donde puedan estar más expuestos a instancias reales de la LE. Como ya se ha puntualizado en la sección 3.1.4, los docentes coinciden en que este tipo de actividades son más motivantes y favorecen un aprendizaje más integral de la lengua al dotar al estudiante de un rol más activo y participativo. En las citas a continuación se observa lo señalado:

Escuchar canciones, interpretarlas, repetirlas, cantarlas, les ayuda en la pronunciación, en el vocabulario. A lo que voy es que tomen consciencia y que presten atención a todo lo que sea vocabulario en inglés y que lo repitan y que lo sepan usar. (P3)

A través de la música, por lo menos en mi caso fue así, ¿y qué hacía yo? Buscaba las letras, las traducía, buscaba la pronunciación. Por ahí ver videos, música, sí, tratar de ver no sé, series, películas en inglés con o sin subtítulos. (P4)

Yo pienso que siempre hay que exponerlos a la lengua, ya sea con un texto, con un listening, con una canción, o con un video. A partir de eso ir extrayendo el material que quiero que ellos después se focalicen y puedan deducir la regla. Creo que la parte controlada de gramática, o sea los ejercicios gramaticales, tienen que estar. (P7)

Nuevamente se puede advertir en estas citas de arriba la importancia que tiene para los docentes lograr que sus estudiantes presten atención a diversas características de la lengua (formales, funcionales, pragmáticas, entre otras), las aprendan y hagan ejercitación controlada para que puedan

ser incorporadas a sus repertorios de uso (Ellis, 2015). En palabras de la participante 1 “la práctica es lo que les ayuda a ellos a entender”. Al mismo tiempo, se observa otra vez que para la participante 7 resulta clave exponer a sus alumnos a instancias de la lengua contextualizadas ya sea mediante un texto o un ejercicio de escucha comprensiva para luego pedirles que presten atención a ciertos aspectos de la LE y fomentar razonamientos de tipo inductivos, motivándolos a inferir las reglas y el funcionamiento de esos aspectos por su cuenta (Ellis, 2015; Richards y Rodgers, 2014). Del mismo modo que los demás participantes, aclara que la práctica controlada y los ejercicios gramaticales deben estar presentes al enseñar el ILE.

Es pertinente también mencionar que tanto en el cuestionario como en las entrevistas los educadores sugieren una serie de actividades que se pueden llevar a cabo en el aula para favorecer el aprendizaje del inglés. Primeramente, se señalan los *juegos* o *actividades lúdicas* como las que más favorecen más al aprendizaje debido a que aumentan la motivación y la atención del alumno en el contenido a enseñar. Al respecto el participante 5 indica que le gusta utilizar crucigramas, acertijos o trivias, mientras que la participante 2 indica que sus alumnos “aprenden mejor” el vocabulario mediante actividades lúdicas. En el subapartado 3.2.3. se analizan posibles perspectivas teóricas implícitas detrás de los juegos mencionados por dos participantes así como también de ciertos juegos que fueron observados en sus clases.

Las actividades más elegidas después de los juegos fueron la *lectura comprensiva* y los *trabajos expositivos grupales* sobre alguna temática. Es probable que la lectura comprensiva haya sido señalada como una de las más importantes ya que, como se mencionara en el subapartado previo, todos los docentes comienzan una unidad exponiendo a sus alumnos a un texto. Asimismo, los trabajos expositivos grupales son concebidos como oportunidades para fomentar el compañerismo entre los estudiantes y desarrollar las habilidades de habla.

Los datos de la entrevista indican que las exposiciones orales de trabajos son generalmente llevadas a cabo por los alumnos afuera del aula pero expuestas en clase. Asimismo, los mismos se realizan casi siempre al final de una unidad con el propósito de integrar los contenidos vistos con una temática a elección del alumno.

A lo mejor lo que es desarrollar lo que es la parte de speaking cuando me han hecho las presentaciones orales que me tenían que hacer. En este caso fue un experimento, un invento mío probarlo en la escuela como que hasta la misma evaluación sea grupal. Tenían que preparar una presentación oral y hacer el afiche con Power Point, hacerlo todo en cartulina con dibujo o hacerlo en Power Point o Prezi. (P1)

Esta visión de parte de los docentes que motivan este tipo de trabajos está más alineada nuevamente con una concepción funcional del aprendizaje. Ahora bien, este tipo de actividades no fomenta un uso espontáneo y comunicativo de la lengua sino más bien un aprendizaje más memorístico de la misma. En efecto, los alumnos no interactúan entre ellos para intercambiar significados espontáneamente sino que preparan una presentación oral por fuera del horario escolar, la estudian y la presentan en la clase de manera expositiva. Consultada acerca de la frecuencia con la que esta docente utilizaba este tipo de actividades en sus clases, ella responde:

Muy poco te digo, ahora más. Antes así como ahora no, no, aparte de trabajar en pairs o pairwork activities no, así en grupo no, así en grupos de cuatro no... ¿Por qué no lo hacía? Porque me quedaba a lo mejor en el libro. (P1)

Como se observa en esta cita, la participante 1 admite que antes prácticamente no propiciaba este tipo de actividades sino que se limitaba a trabajar con las tareas del libro. Aparte, su visión era negativa ya que creía que los alumnos realizaban un trabajo desigual en términos de esfuerzo y aprendizaje. Sin embargo, este cambio de concepción podría indicar un principio de reflexión por parte de la profesora y un cambio en sus creencias a raíz de nuevas experiencias (Barcelos, 2006b; Borg, 2006; Li, 2017; Pajares, 1992).

Finalmente, en el cuestionario también se mencionan otras actividades en menor medida como son el *trabajo entre pares*, *interacciones entre pares*, *actividades con imágenes* y la *escucha comprensiva*. En la entrevista, la mayoría de los docentes considera que el trabajo entre pares es importante para el aprendizaje de la lengua.

Algo que me interesa mucho es el trabajo colaborativo. Hay chicos que van al instituto y a ellos a propósito los pongo en pares con otros chicos o en grupos que sé que les cuesta más para que los ayuden. Trabajar, cooperar y ayudar al compañero me parece fundamental. (P1)

Este año tuve nueve, bueno, entonces eran trabajos grupales. De por sí, ya trabajan en grupo, a veces eran en grupo de hasta seis. Ese año que eran doce, eran grupos de seis y seis para todo, ya ellos mismos se dividían en grupo. (P2)

Muy seguido, todo ese tipo de actividades, en general las actividades del libro de a dos. Porque se corrigen, tienen ese feedback entre ellos. Y porque solos no trabajan. Con el compañero trabajan mucho mejor a menos que copien algo que yo les digo pero en el pizarrón, siento que se ayudan y están más atentos a la clase. (P4)

Como se puede inferir en estas citas, seis de los siete participantes no parecen considerar a las actividades en pares o grupales como beneficiosas en términos de oportunidades para propiciar interacción, intercambio de significados, o comunicación entre alumnos sino que las valoran en términos de colaboración entre ellos. Aún más, en la observación de clases efectuada no se evidenció ningún tipo de actividad que incitara un intercambio de significados o una breve interacción comunicativa entre estudiantes. Al contrario, las actividades grupales registradas consistieron en la realización de ejercicios del libro o de las fotocopias que podrían también haberse llevado a cabo de manera individual.

Mejor dicho, trabajo grupal para los participantes consiste en asignar a un par o un grupo de alumnos una tarea que puede desarrollarse también de forma individual con el objetivo de que se puedan ayudar entre ellos en la resolución de la misma. Si bien la colaboración entre pares en el desarrollo de las tareas es un aspecto importante del aprendizaje de la LE, los docentes dejan de lado la posibilidad de que los alumnos interactúen entre ellos en la lengua meta para intercambiar significados. Con todo, la participante 3 tiene una concepción diferente:

Porque siempre está eso que te dije recién o hacerse preguntas y contestar, interrogar a un compañero, levantarse del banco y preguntar a tres compañeros qué les gusta, qué hicieron, les permite una movilizarse e interactuar entre ellos. (P3)

Para ella, a través de las actividades grupales sus alumnos pueden interactuar entre ellos e intercambiar significados con un propósito comunicativo detrás. Esta concepción está más relacionada con un modelo más funcional e interactivo de aprendizaje (Duff; 2014; Richards y Rodgers, 2014) así como también a un enfoque más comunicativo para su enseñanza (Lightbown y Spada, 2013). A su vez, la docente argumenta que a través de la interacción y el intercambio de significados los aprendientes pueden notar baches en su interlengua y proceder a corregirlos:

No me gusta estar siempre completando ejercicios o contestando preguntas. Y el problema es que después salen y dicen “ay, pero no sé preguntar esto”, “pero, ¿cómo digo esto?”. Ellos quieren usarlo y no pueden, porque si nos basamos solamente en lo escrito después ellos ven esa carencia. Mi objetivo es siempre que lleguen a una producción. Me parece muy importante no dejar de lado eso. (P3)

Se puede advertir en esta cita una creencia relacionada con la hipótesis del output (Ellis, 2015; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006), donde la producción adquiere un rol central en el aprendizaje y el consecuente desarrollo de la interlengua (Nunan, 2004).

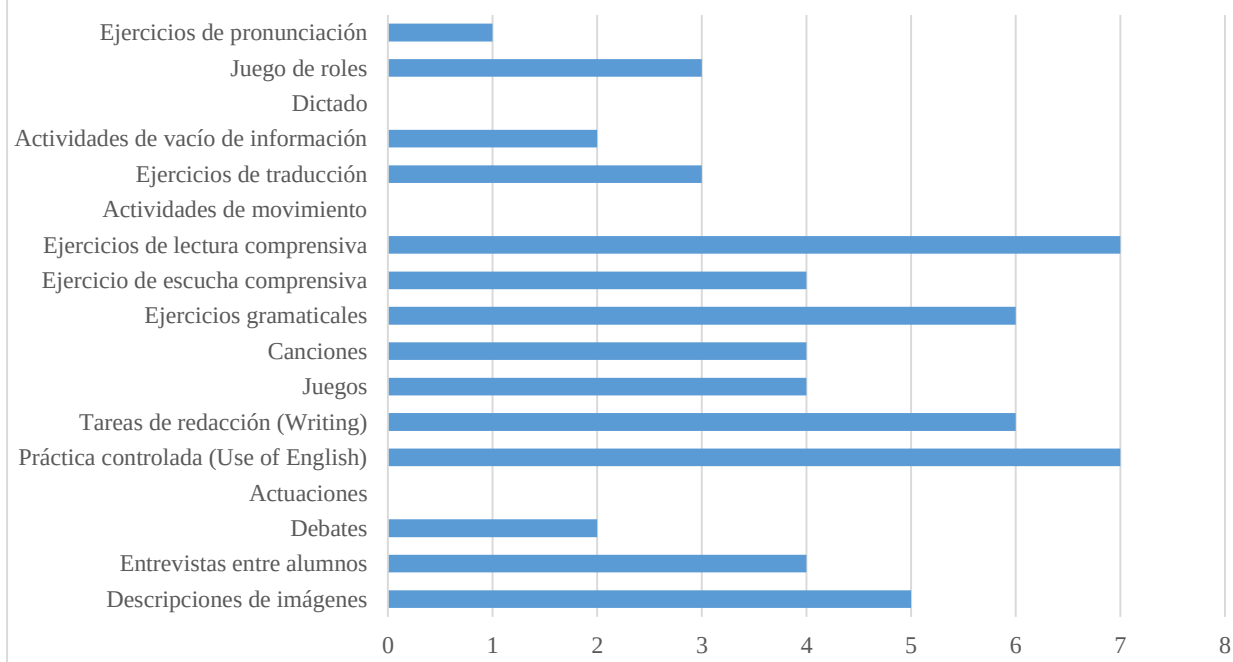
En síntesis, como se advirtió en el subapartado 3.1.4., las actividades consideradas como las más beneficiosas para el aprendizaje de la lengua son aquellas que involucran un aprendizaje más experiencial de la lengua donde el alumno aprende haciendo, es decir, cumpliendo con objetivos concretos y contextualizados relacionados con el mundo real. A continuación se analizarán las actividades que los participantes utilizan en sus clases de ILE.

3.2.2. Actividades utilizadas por los docentes en sus clases

La Figura 3 obtenida a partir de los datos del cuestionario permite ofrecer un pantallazo general de las actividades que son generalmente más utilizadas en sus clases, las cuales pueden ser contrastadas en la sección posterior con aquellas que consideradas como las más beneficiosas para el aprendizaje más el aprendizaje de la LE.

Figura 3

Tipos de actividades utilizadas en las clases



A diferencia de las actividades ideales que propusieron los docentes para enseñar y aprender la LE en el apartado anterior, es posible ver que las actividades más utilizadas en sus clases de ILE son las tareas escritas relacionadas con el uso del inglés (por ejemplo completar un espacio con la preposición o la palabra correspondiente), los ejercicios gramaticales (por ejemplo completar un

espacio con un verbo en su tiempo correcto, ordenar oraciones, etc.), y las tareas escrita de redacción (writing). Esto indica una prominencia de actividades escritas sobre actividades orales.

Asimismo, se evidencia que las actividades de producción oral no son tan incentivadas como las tareas de producción escrita. Por ejemplo, el juego de roles, las actividades de vacío de información (information gap) y los debates y discusiones acerca de un tema para integrar vocabulario son escasamente llevadas a cabo. Aunque la mitad de los docentes fomenta las entrevistas o los diálogos entre los alumnos, esto se hace, si los tiempos alcanzan, al final de una unidad pero escasamente durante las clases previas a ese cierre de unidad. La participante 1 explica, “me quedo de verdad con lo que es Use of English porque el reading o el speaking es muy poco, es solo lo que te da el libro”. Los otros participantes agregan,

Se practica mucho lo que es writing. Esto en todas las escuelas es así. Ejercicios gramaticales, construir oraciones, contestar, porque el libro te va llevando a eso. Pero siempre al final, si es un buen libro, tiene también la parte de interactuar, de mirar una foto y describirla, de presentar una situación. Yo creo que las cuatro habilidades son importantes, pero es una realidad que la que más se practica es la escritura. (P3)

La verdad es que a mí me encantaría poder hacer muchísimas más cosas. Obviamente, trabajar más habilidades de escucha con videos, con juegos. Siento que eso le está faltando a mis clases. Me gustaría que puedan trabajar todas las habilidades, no solamente lo receptivo o lo gramatical pero es con lo que más se trabaja. (P4)

Me gustaría trabajar más la parte de speaking. Estaría muy bueno practicarlo mucho más de lo que se hace porque es lo que más necesitan para desenvolverse en la vida real. Por eso estoy tan en contra de los profes que enseñan gramática pura, porque vos en la vida no le estás diciendo “mira a este verbo ¿le pongo la -s, no le pongo la -s?” un bolazo eso, o sea, tienen que comunicarse. (P6)

Mira, reading siempre, porque siempre que empiezo la unidad les doy un texto, y la parte de writing, en la parte pública ¿no? es decir, speaking muy poco, a lo mejor solamente una descripción que tengas que hacer, alguna actividad oral pero es más reading y writing. Me gustaría trabajar más speaking porque la idea es que el chico termine la escuela secundaria pudiendo comunicarse en forma oral o escrita. (P7)

Como se observa, en las entrevistas todos los docentes consideran que hay un enfoque muy prominente en las habilidades receptivas y no tanto en las productivas. La habilidad de writing, que engloba principalmente ejercicios controlados al nivel de la oración, seguida de la lectura

comprensiva son las que más se practican en las escuelas analizadas. No es casualidad, entonces, que en el cuestionario los participantes hayan identificado a los ejercicios de producción escrita y oral (como las entrevistas y los juegos de roles) como los más complicados para sus alumnos.

Por lo tanto, las actividades que más se realizan en las clases están más relacionadas con modelos estructurales de la lengua debido a que no están generalmente dirigidas a promover la fluidez y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes sino más bien a fomentar mayormente una precisión lingüística (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Lightbown y Spada, 2013). Esta contradicción entre las actividades ideales y las actividades realmente utilizadas en las clases por los docentes evidencia una disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009) de la cual los participantes son conscientes.

Otra evidencia de esta disonancia cognitiva puede encontrarse entre los educadores que manifestaron incorporar juegos y canciones. Aunque estas actividades son percibidas como facilitadoras importantes del aprendizaje de la lengua, tanto la participante 1 como la 5 señalaron que no habían podido trabajar con canciones o juegos en el año ya que no dispusieron de tiempo para hacerlo. Los participantes 2 y 6 indicaron que sólo lo habían podido hacer una vez al comienzo del año, cuando estaban más tranquilos y no sentían la presión de cubrir todo el programa. En este caso, como argumentan Borg (2006), Levin (2014), Li (2017) y Richards y Lockhart (2007) existen limitaciones contextuales que impiden una correspondencia entre formas de actuar y creencias. Este tema es analizado en profundidad en el apartado 3.4.

3.2.3. Tipos de actividades llevadas a cabo en las observaciones de clases

En seis de las clases siete clases observadas, los alumnos se limitaron básicamente a copiar, reproducir y trabajar con patrones de la lengua al nivel de la oración. Estos ejercicios se caracterizan por estar descontextualizados y desprovistos de un propósito comunicativo (Celce-Murcia, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Nunan, 2004; Spada y Fröhlich, 1995). De esta manera, la mayoría de las actividades se enfocaron en la forma de la lengua y consistieron, básicamente, en completar un espacio con la forma correcta de un verbo o con el significado correcto de una palabra. De todas maneras, es pertinente aclarar que existe la posibilidad de que los participantes hayan hecho uso de otro tipo de actividades más funcionales y a nivel de discurso en futuras clases que no fueron observadas.

Otras actividades observadas consistieron en ordenar oraciones, transformar oraciones afirmativas a negativas y viceversa, identificar errores en algunas oraciones mal escritas a propósito,

entre otras actividades al nivel de la oración. Se muestran ahora dos ejercicios descontextualizados presentes en el cuadernillo de trabajo que poseían los estudiantes del participante 2. El primero consiste en formar oraciones coherentes utilizando el tiempo verbal correcto. El segundo requiere transformar estas oraciones afirmativas a negativas.

Considerando el continuo comunicativo de Littlewood (2011), se puede ver una gran prominencia en la dimensión analítica de la LE al fomentarse solo aprendizaje no comunicativo de la misma. Retomando lo señalado por la participante 4, si se tiene en cuenta que terminar una oración es la producción máxima que puede fomentar en sus alumnos, entonces el foco de sus clases está en promover estrategias analíticas, particularmente, en incentivar un aprendizaje no comunicativo y prácticas precomunicativa de la lengua. Esto parece replicarse en el caso de seis participantes.

Figura 4

Actividades presentes en el cuadernillo diseñado por el participante 2

1. Write appropriate sentences using the PRESENT PERFECT tense.

1. She/ go to / Australia
2. They / see / a cat
3. It / snow
4. I / find / a key
5. He / write / a book

2. Rewrite the sentences in exercise 1 in the negative form.

La prominencia de actividades escritas coincide con los datos analizados en las entrevistas y en los cuestionarios. Aún más, solo se observaron dos actividades destinadas a incentivar la habilidad de escucha comprensiva. Ambos ejercicios fueron extraídos del libro de texto utilizado por los docentes en esas instituciones. En el caso de la habilidad oral, ningún docente incentivó interacciones entre alumnos, intercambio de significados, juego de roles, actividades de vacío de información, u otras más relacionadas con una visión interactiva y sociocultural del aprendizaje o con un EC para la enseñanza.

A diferencia de los otros participantes, las participantes 3 y 7 propusieron algunas actividades que tenían un propósito funcional. La primera solo trabajó con comprensión lectora en la clase haciendo uso del español para traducir todas las oraciones. La segunda utilizó una serie de actividades

más genuinas a la hora de enseñar la lengua. Por ejemplo, la docente jugó con sus alumnos a un juego titulado “bingo” en el cual los alumnos deben anotar números en un cartón y luego esperar a que salgan sorteados para ganar. En este caso, si bien no hay intercambio de significados entre alumnos y el foco está puesto en la habilidad receptiva de escucha, el juego no está enfocado en la forma sino que intenta emular, al menos, una situación auténtica (Lightbown y Spada, 2013; Celce-Murcia, 2014)

Aunque solo se observó una clase por cada participante, es interesante notar que solo dos educadores hicieron uso de juegos en la clase observada. Por un lado, la participante 6 al comienzo de la clase llevó a cabo un juego el cual denominó “adivinanzas” con el propósito de revisar vocabulario y estructuras vistas en clases anteriores. El mismo se realizó con toda la clase y tuvo una duración aproximada de veinte minutos. El objetivo consistía en adivinar las respuestas de las preguntas que la docente realizaba y quien acertara más respuestas ganaba. Para ello, los alumnos debían, en silencio, anotar la respuesta de cada pregunta en el cuaderno para luego, entre todos y en voz alta, responderlas una a una. A continuación se expone una parte de tal interacción:

Doc.: Number one: how do you say “teatro” in English? Not the place, the subject. No el lugar, la materia. (Los alumnos anotan, en silencio, la respuesta en el cuaderno). Number two. I’m going to spell a word... Les voy a deletrear una palabra y ustedes me dicen cuál dije. B-O-O-K. Number three, how do you say “en punto” in English? Number four, which preposition is used before the time? Antes de la hora...IN, ON or AT? Number five, what is the meaning of “do homework”?... ¿Qué significa eso? Number six, How do you say poder in English? Ojo que no es el poder... el sustantivo, sino el yo puedo caminar, yo puedo hacer esto...

Est.: Espere profe, va muy rápido. Denos tiempo para pensar.

Doc.: Ok... ¿Listo? Number seven, how do you say entre medio in English? Number eight, el “There is” is used for singular or plural? El There is lo usamos for singular or plural? Singular eran cosas...

Est.: Singulares

Doc.: Claro. Number nine, “Has got” is used for I-we-you and they or he-she or it?”

Est.: ¿Qué? No entendí

Doc.: ¿Con qué pronombre, I, you, we, he, she, they, el, ella, yo, lo usas? Number ten, in the simple present, OK, en el presente simple, in which case do we add –s or –es? Ósea, ¿cuándo agregamos la –s o la –es?, ¿con qué pronombre? Number eleven, this is a subject at school in which we play football, basketball, do exercise... Es una materia que...

Extracto de transcripción I

Como se puede observar, en este caso particular, el juego estuvo principalmente centrado en la lengua, específicamente en los aspectos formales de la LE (Kumaravadivelu, 2006; Long, 2015). En efecto, desprovista de un contexto y de una situación comunicativa, la lengua parece ser un objeto a ser dominado a través de la práctica más que como una herramienta de comunicación y de expresión de significados (Cook, 2016). Si bien se advierte la presencia de preguntas con un foco en el

significado (por ejemplo la pregunta once), el uso de traducción inmediatamente después de cada pregunta realizada termina empañando el valor funcional de estas.

Asimismo, considerando las categorías de Briggs y Moore (como se citó en Hall, 2011) en este juego sólo se utilizaron preguntas cerradas (o display) las cuales no fomentaban la creación de nuevos e impredecibles significados sino cuyas respuestas, al estar principalmente enfocada en la forma de la lengua, ya eran sabidas de antemano. La presencia dominante del intercambio discursivo IRE devela que, en definitiva, el propósito de esta actividad consistió en repasar y chequear el conocimiento que poseían sus alumnos sobre los aspectos más formales de la lengua (Wright, 2005).

A su vez, en cuanto a la organización de los participantes (Spada y Fröhlich, 1995), es pertinente señalar que la docente trabajó con la totalidad de la clase asumiendo el protagonismo de la actividad al ser ella la única que habló, mientras que sus alumnos se dedicaron a escuchar y anotar la respuesta correcta. No obstante, la habilidad de escucha no se trabajó ya que todas las preguntas fueron traducidas. Por lo tanto, siguiendo Richards y Rodgers (2014) y Kuamaravadivelu (2006) es posible argumentar que su postura aquí está más relacionada a un enfoque más estructural de la lengua, permeado inclusive por una visión conductista del aprendizaje (Williams y Burden, 1997).

Siguiendo la misma lógica, en la entrevista la participante 6 menciona otro juego que se asemeja al que desarrolló en la clase. Otra vez, se observa que el juego contiene preguntas focalizadas en la forma de la lengua pero no en el significado.

Sé hacer un juego que es con un dado que también es para revisar. Es un cuadrado, haces como un camino así que a los alumnos les encanta para ese nivel, entonces, los dividís y tienen que tirar el dado. Dice por cuatro, suben, y si no se devuelven por tres. Entonces, vos vas repasando todo. Por ejemplo, “which is the past of go?” Y tienen que decir “went” y si no lo dijeron bien, ya está, para atrás. Entonces esto los motiva un montón pero no se dan cuenta que están revisando un montón de vocabulario ahí. (P6)

Por otro lado, el juego efectuado por el participante 2 se denominó “Never have I ever” y consistió en la formación de oraciones con esta estructura y un verbo en pasado participio. La idea era crear oraciones exageradas y chistosas para ser escuchadas por todos los alumnos, quienes debían adivinar si estas oraciones eran verdaderas o falsas. Para ello, los estudiantes escribieron sus oraciones en el cuaderno de manera individual para luego leerlas en voz alta. Los alumnos fueron ayudados por el docente e hicieron uso del diccionario con el propósito de averiguar palabras.

A diferencia del juego anterior, se advierte un propósito funcional detrás de esta actividad (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Richards y Rodgers, 2014) en el cual los alumnos aprenden

una función de la lengua. Si bien no hubo interacción o trabajo grupal, los aprendientes asumieron un rol más activo al ser ellos los creadores de nuevos significados a través de un uso más creativo y libre de la lengua (Nunan, 2004). No obstante, es importante mencionar que el docente no enmarcó esta actividad en un contexto sino que directamente la propuso aclarando que servía para, en sus palabras, “repasar” los contenidos que habían visto.

Las actividades que desarrollaron los participantes también fueron complementadas con estrategias que promovieron, ya sea de manera consciente o inconsciente. El análisis de las estrategias encontradas en las entrevistas y aquellas observadas en las clases es el objetivo del siguiente subapartado.

3.2.4. Estrategias de aprendizaje fomentadas

Partiendo de las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (2011), los docentes impulsan principalmente estrategias cognitivas, metacognitivas y memorísticas en sus alumnos, destinadas mayormente a lograr un mayor entendimiento de los aspectos formales y funcionales de la lengua así como también a producir oraciones utilizando tanto el vocabulario como los tiempos verbales apropiados. A continuación se presentan dos ejemplos:

Si estamos trabajando presente continuo, bueno, “¿cuándo lo usamos?, ¿por qué?, ¿qué adverbios necesitamos?”, relacionarlo también con el idioma nuestro, también con lo nuestro en este momento. Me voy al presente continuo, “ahora” escribo en el pizarrón con qué adverbio lo usamos, los dibujos de las acciones que estamos realizando en este momento, “yendo” con el “-ing”, buscando cosas parecidas en el castellano para que ellos lo puedan ir relacionando y entender cuál es el tiempo de verbo que estamos trabajando.
(P1)

En este caso posible inferir que la docente, aparte de propiciar estrategias memorísticas, intenta incentivar estrategias cognitivas y metacognitivas a través del análisis de patrones presentes en la lengua y también mediante la identificación de palabras (por ejemplo “adverbios”) que ayuden al entendimiento de la idea principal de un mensaje. La participante 6 promueve estrategias similares en la siguiente cita:

Me tomo la molestia de en la pizarra hacerle la lista del vocabulario que yo necesito que manejen para esa unidad. Con respecto a la gramática les hago un “súper machete”, todos en su cuaderno tienen uno. Es como una ayuda de memoria. Entonces, supongamos, presente simple, vos has visto lo que cuesta aprenderlo. Les digo “bueno chicos es como si ustedes estuviesen en el equipo de fútbol, River y Boca. Estos jugadores

se comportan de esta manera, estos jugadores se comportan de otra”. Ese esquema que yo les hago les ayuda un montón. Entonces te dicen “cierto que estaba del lado de River” o “cierto que estaba del de Boca”. Esa asociación los ayuda muchísimo. (P6)

Aquí, se pueden identificar nuevamente estrategias memorísticas en el uso de listas de vocabulario, donde los alumnos no sólo tienen a disposición las palabras que la docente considera necesario que sepan sino también su pronunciación, así como también en la creación del denominado “súper machete” mencionado por la participante. A través del mismo, fomenta también estrategias cognitivas ayudando a los alumnos a entender los patrones de la lengua.

Asimismo, en la observación se pudo notar que aquellos docentes que se vieron influenciados tanto de manera negativa como positiva en sus trayectorias de formación previa, incentivaron un mayor uso de estrategias afectivas en su clase. Por ejemplo, el participante 2 no sólo trató con amabilidad y calidez a sus alumnos sino que también hizo chistes a lo largo de las clases para reducir la ansiedad de sus alumnos. Acto seguido, le propuso a sus estudiantes contar más chistes relacionados con el tema que estaban viendo. Lo mismo se percibió en el caso de la participante 6, quien constantemente alentaba y motivaba a sus alumnos destacando sus fortalezas y realizando comentarios positivos acerca de sus desempeños. La docente fomentaba permanentemente la automotivación en sus alumnos, pidiéndoles que se digan a sí mismos que pueden lograr todo lo que ellos se propongan.

Finalmente, sólo se incentivaron estrategias compensativas en el caso de las habilidades receptivas. A modo de ejemplo, al momento de encontrar la respuesta a una pregunta perteneciente a un ejercicio de lectura comprensiva, la participante 3 instaba a sus estudiantes a buscar en el texto algunas de las palabras presentes en la pregunta. Asimismo, cuando los estudiantes de la participante 7 no entendían algo que ella les decía en inglés, la docente señalaba objetos, hacía gestos y realizaba mímica para lograr que comprendan el mensaje. Debido a que se propiciaron nulas interacciones e intercambios de significados en inglés y escasas producciones escritas, no se evidenciaron estrategias compensativas para las habilidades productivas. Del mismo modo, se notó un uso escaso de estrategias sociales a pesar de que se les pidió trabajar mayoritariamente en parejas. En otras palabras, solo se observaron algunas estrategias sociales colaborativas donde ciertos alumnos se ayudaron mutuamente, principalmente a través de la L1, para resolver un ejercicio que no tenía un propósito comunicativo detrás.

Esta información coincide con lo documentado en el cuestionario y la entrevista llevada a cabo previo a la observación de clase, donde casi todos los docentes reconocen la falta de

producciones escritas y orales más libres y creativas así como también de interacciones entre alumnos. Salvo en el caso de la participante 7, la poca evidencia de colaboración, de pedidos de aclaración o verificación por parte de los alumnos también da cuenta de las características del grupo y de la clase. En otras palabras, en seis observaciones se evidenciaron grupos de alumnos que parecían más introvertidos y desinteresados que colaborativos y motivados a aprender con los demás. Esto, quizás, puede ser una de las razones por las cuales se incentivan primordialmente estrategias memorísticas y cognitivas.

3.3. Creencias sobre los roles de los participantes en las clases de inglés

3.3.1. Creencias acerca del rol docente

Las creencias de los docentes respecto a los roles que ellos deberían asumir en las clases son coincidentes. Todos los participantes consideran que el tipo de las actividades que proponen impacta en el rol que sus estudiantes terminan asumiendo. Teniendo esto en cuenta, se conciben como facilitadores del conocimiento. Para ellos, esto implica actuar principalmente como guías, monitores y retroalimentadores del aprendizaje (Díaz Maggioli y Painter-Farrel, 2016).

Desde esta postura, argumentan que deben fomentar la autonomía del estudiante y propiciar un aprendizaje constructivista a través de instancias didácticas que le permitan al alumno explorar, interactuar y construir el conocimiento por su cuenta (Hall, 2011; Spada y Lightbown, 2020). Mejor dicho, deben propiciar un aprendizaje a través de inferencias que partan de las experiencias previas y las visiones propias del mundo que tengan sus estudiantes:

Bueno, básicamente [el docente] es un guiador a esas puertitas que se pueden ir abriendo porque vos podes tener una lectura en el libro, de algún tema, pero el profesor es el que va a guiar, a ir abriendo todas las puertas y todas las posibilidades que te ofrece esa lectura. A sacar pedacitos de la lectura, para decir a ver cómo empleo esto en otra situación. (P3)

El docente siempre de facilitador. Como un guía. Vos les propones a los chicos estas actividades para que ellos las hagan solos digamos, que sean más autónomos también, de su propio aprendizaje y vos bueno, le facilitas eso y a la vez monitoreas un poco.” (P4)

Lo ideal sería un rol de un docente que está, que va impartiendo diremos las..., que trae el material, lo presenta y logra que los chicos vayan trabajando ese material con un objetivo claro a dónde tienen que llegar, pero donde ellos puedan resolver y lograr las estrategias para manejar el material solos. Que solo seamos de consulta, de ayuda, de monitores, pero bueno depende el contexto. Tenemos alumnos más que autónomos que otros. (P7)

Para los participantes es ideal que el educador asuma el menor protagonismo de la clase posible para ayudar a sus alumnos a construir el conocimiento. No obstante, agregan que el rol que asuma el docente depende del contexto y de las características de los alumnos que tengan a su cargo. Es decir, entienden al igual que Barcelos (2006b), Tudor (2003) y Borg (2006) que las aulas son complejas y dinámicas por lo que no siempre podrán asumir ese rol deseado.

La participante 5 también sostiene que su rol es el de ser una guía pero su concepción de qué representa serlo parece ser diferente a aquella que tienen los demás.

Lo que yo veo es que soy como una guía. Siempre trato, no siempre, pero trato generalmente de, por ejemplo, las explicaciones enviárselas como en una guía para que ellos puedan leer antes y que la clase no sea tan monótona dada por el docente, sino que podamos interactuar y ellos me van contando lo que leyeron y demás. (P5)

A diferencia de los otros participantes, se puede advertir que este rol está asociado más a un docente como transmisor de conocimiento que a uno facilitador del mismo a pesar de que la profesora intenta alejar de la clase magistral. Teniendo en cuenta la clasificación de Hadfield y Hadfield (2008, como se citó en Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), la participante parece asumir el rol de *explicadora*. De hecho, termina incurriendo en una explicación de la forma de la lengua pero por fuera del aula para luego, en clase, verificar cuánto entendieron sus alumnos de tal explicación y despejar dudas.

3.3.2. Concepciones de los alumnos y sus roles en el aula

Considerando la sección anterior, en la cual se dio cuenta de la concepción que poseen los docentes respecto a sus propios roles, es posible inferir ciertas valoraciones respecto de sus estudiantes. Desde su postura como facilitadores de conocimiento y asumiendo una perspectiva constructivista del aprendizaje, más de la mitad de los profesores expresan sus deseos de fomentar la autonomía de sus alumnos y su capacidad de construir el conocimiento por su propia cuenta.

Tomando en consideración esta manera de concebir al aprendizaje, se advierte una visión de los alumnos como *exploradores individuales* (Meighan y Meighan, en Williams y Burden, 1997) que debería llevar al docente a impartir clases más centradas en sus alumnos a través de actividades más dinámicas y más enfocadas en sus intereses y visiones del mundo.

Aun así, en seis de las siete observaciones de clases llevadas a cabo los estudiantes asumieron un rol pasivo por lo que esta concepción no se plasmó en la práctica. Un análisis más

profundo de los datos revela que los profesores podrían tener una concepción diferente de la que expresan. Cuando los docentes fueron consultados específicamente por los roles que sus aprendientes deberían asumir y aquellos que terminan asumiendo en las clases, sus respuestas fueron reveladoras.

En primer lugar, en líneas generales, todos consideran que el rol que debe asumir un alumno es uno activo y participativo. Aún más, debe estar atento, prestar atención, escuchar las explicaciones y estar siempre predispuesto a realizar todas las actividades que se le propongan. En palabras de las participantes 3 y 4:

Y el rol de mis alumnos tiene que ser participativo, no estar pasivos que yo entro y ellos se sientan y me escuchan. Al contrario, ver qué estoy haciendo, en qué me pueden ayudar, ver cómo hacen tal estructura, cómo participan en clase, ese es el rol principal y creo que es un gran logro de los docentes que hacen que los alumnos sean activos. Que estén atentos, que escuchen, que participen, que completen. Más allá de los ejercicios de clase que los haga hacer, pero el alumno que está siempre atento y siempre haciendo las cosas aprende más rápido. (P3)

¡Más activos! Más dispuestos, más fácilmente motivantes, que se puedan motivar más fácilmente, no sé, tantas cosas que uno quisiera. Como abiertos al aprendizaje. Porque por ahí ellos pueden estar activos en otra cosa ¿viste? con el celular. No, activos en la clase, o sea si vos le propones esta actividad y “a ver chicos, acá vamos a hacer esta lectura y acá a partir de esto tienen que trabajar con este vocabulario” y les doy las actividades para que ellos vayan trabajando y yo voy recorriendo el curso, verlos activos es verlos trabajar en las actividades. (P4)

Si se observa en detalle, la concepción de un estudiante activo se aleja ya de un entendimiento constructivista del aprendizaje en el cual el aprendiente está en el centro de la enseñanza y se acerca más a una percepción tradicional, en el cual el alumno se limita a adquirir el conocimiento transmitido por el docente. En efecto, esta conceptualización se relaciona con un aprendiente capaz de cumplir con las tareas propuestas en la clase y de demostrar interés por los contenidos vistos independientemente de los tipos de actividades que se propongan y de los contenidos que se enseñen.

A partir de estas citas, entonces, se puede inferir una concepción de los alumnos como *receptáculos* y *materia prima* (Meighan y Meighan como se citó en Williams y Burden, 1997) ya que, en cierta forma, deben estar “predispuestos” a aprender, y a dejarse “motivar más fácilmente”.

En otras palabras, deben ser lo suficientemente dóciles para recibir conocimiento y dejarse moldear por el docente. En esta cita de la participante 1 es posible nuevamente notar esta concepción:

Activo totalmente. Es más, para las clases virtuales me descargué un programa en donde yo hacía listening y veía en la pantalla de la computadora que ellos estaban activos participando y les armaba Power Point pero con la posibilidad de que ellos pudieran unir con flechas en la clase y que yo pudiera ver lo que ellos estaban haciendo en la clase virtual. Creo que la actitud y que estén activos es fundamental. (P1)

Se nota, otra vez, la misma percepción de lo que conlleva ser un alumno activo, es decir, alguien que debe estar predispuesto simplemente a participar de todas las actividades propuestas en la clase. En otras palabras, los docentes parecen no considerar qué tipos de participación propician en sus alumnos o qué caminos pretenden que ellos tomen a la hora de construir el conocimiento sino que su deseo es que hagan lo que se les ordena.

Aún más, en las observaciones de clases se constató que las actividades planteadas generalmente eran aquellas que se encontraban en el libro de texto (en los cursos donde se pueden utilizar este recurso) y en las fotocopias extra que llevaban los docentes, de los cuales se realizaban exclusivamente las actividades más controladas enfocadas, principalmente, en los aspectos formales de la LE. Consultadas acerca de cómo sería una clase ideal de inglés las participantes 3 y 5 agregan:

Para mí una buena clase de inglés es la clase en que has llegado a ver a los alumnos motivados, sentados escuchándote, una clase en la que el profesor no es el único que habla, sino el que va haciendo de mediador entre el contenido y el alumno. (P3)

Una buena clase es una donde todos los alumnos trabajan y trabajan toda la clase. En general en –menciona la zona donde trabaja-, por ejemplo, trabajan toda la clase en las actividades de la clase, me ha pasado de dar clase simultáneas que vos le dejás tarea a los chicos y se quedan trabajando, eso para mí ya es una buena clase. Lo ideal sería que todos trabajaran que no me pasa, siempre tengo dos o tres que no me trabajan o que directamente ni llevan cuaderno. (P5)

La clase ideal para las participantes sería una clase donde todos sus alumnos se dediquen a trabajar en las actividades y tareas a realizar. De forma análoga a las citas anteriores, se observa claramente que la participante 5 no establece una diferencia entre tipos de actividades que pueden contribuir más al aprendizaje de la lengua y cumplir con sus propósitos de enseñanza, y actividades

que no aportan tanto a la realización de esta meta. Parece no ser relevante que el docente adopte un rol como transmisor de conocimiento, y que los alumnos asuman una postura pasiva, es decir, se conviertan en meros receptores de ese conocimiento.

A continuación se muestra una cita correspondiente a la participante 4 donde se plantea una idea semejante a la anterior:

Bueno una excelente clase donde la profesora pueda hablar todo en inglés, empezando por ahí, que puedas hablar desde que entres hasta que salís en inglés y los chicos te entiendan y te sigan. Esa sería lo mejor, lo ideal una clase así, con todos los condimentos, con audios, con videos, con juegos, realmente eso sería para mí una buena clase. (P4)

Si bien la docente parece considerar los intereses de sus alumnos al advertir que es necesario contar con los recursos necesarios que permitan la inclusión de actividades más motivantes, es posible percibir su posicionamiento como la protagonista de la clase. Desde este rol, es la docente quien “habla todo en inglés” y son sus alumnos “los que la entienden y siguen”. Este rol está más asociado a una clase tradicional, donde la mayoría de las interacciones provienen del docente, quien otorga pocas oportunidades a sus alumnos para interactuar y comunicar ideas (Celce-Murcia, 2014; Lightbown y Spada, 2013; Swain, 2005)

A diferencia de las valoraciones anteriores, la participante 7 no sólo considera que una clase ideal debe contar con los recursos necesarios como una buena conexión a internet o televisores para mostrar vídeos o realizar actividades que resulten más motivantes para sus estudiantes sino que también resalta el valor de aquellas tareas que fomentan la comunicación y la expresión de opiniones propias en la lengua meta (Celce-Murcia, 2014; Richards y Rodgers, 2014).

Bueno, en cuanto a la lengua, una buena clase muy planificada por parte del docente, muy bien organizada, que si tiene un vídeo por ejemplo, que te funcione internet. Y ejercitación. Y que los chicos participen, a mí me gusta la última parte, si es la parte de debate con los más grandes, que podas lograr que ellos expresen sus opiniones, Y que sea la mayor parte de la clase en inglés. Eso me pasa solamente en la parte privada, porque también tengo los chicos más grandes. (P7)

En segundo lugar, los docentes expresan dos posturas a la hora de responder si sus alumnos asumen ese rol activo que ellos consideran ideal. Por un lado, los participantes 1, 2, 3 y 7 tienen

una respuesta más negativa ya que señalan que algunos alumnos sí cumplen con ese rol mientras que otros no. A modo de ejemplo, se muestran citas correspondientes a los participantes 1 y 3:

Algunos sí, pero muchos otros no. He llamado a papás para hablar sobre chicos que están con un desinterés preocupante. Obvio que también hablaba con otros docentes y es en todas las materias. Pero hay una preocupación enorme, también he ido a gabinete, no solamente en inglés, no es solamente en las pruebas y no hacer nada, y entregarla vacía. (P1)

Algunos sí y otros no. Otros siempre están sentados y por más que voy, me les acerco al banco, los felicito el día que, hay que felicitarlos el día que hacen algo a los que no hacen nada, los felicito el día que han hecho algo y demás, pero sí, tienen un rol pasivo que me cuesta hacer que cambien de actitud un montón. (P3)

Consultada acerca de las razones por las cuales ella cree que están desmotivados, la participante 3 agrega:

Fíjate que incluso me interesaba tanto eso que averigüé con otras profesoras de mí mismo curso si era el mismo grupo que no me participaba a mí o que tampoco les participaba a las otras profesoras y sí, era así. Porque yo digo bueno, no les gusta el inglés pero no, en general es en todas las materias el mismo grupo que no participa. (P3)

Haciendo uso de las categorías de Meighan y Meighan (como se citó en Williams y Burden, 1997) en esta cita se advierte una noción de alumnos como *materia prima* ya que lo que se intenta es moldear o “cambiar” sus actitudes a través de, por ejemplo, palabras de aprecio pero sin cambiar la mecánica de trabajo. Asimismo, es posible advertir que son considerados como *resistentes* al señalar su profundo desinterés no sólo por su materia sino también por otras distintas al inglés. La participante 7 agrega:

Son chicos que la carrera que van a elegir es policía, todos quieren ser policía. Esa es su máxima aspiración. Ser policía ya sería lo máximo. No tenemos chicos que ingresan a la universidad, tendremos uno de... por ejemplo, son sesenta, setenta egresados, cuatro, cinco ingresan al nivel universitario. El resto se queda o logra entrar a la policía o trabajan directamente. (P7)

Una vez más, en esta cita se puede visualizar esta noción de déficit (Baquero, 2016; Rogoff, 1997) presente en alumnos cuya máxima aspiración en la vida “es ser policía”. Esta aspiración máxima de sus alumnos provenientes de ámbitos socioeconómicos desfavorecidos parecería ser el

problema que termina por invalidarlos como sujetos capaces de aprender una lengua extranjera. En este caso, la motivación y las aptitudes, en vistas de la docente, parecen ser un constructo fijo que no puede ser modificado a lo largo del tiempo.

Retomando el caso del participante 2 y sus clases permisivas (ver subapartado 3.1.5.), se podría sugerir que este tiene una visión de sus alumnos como *compañeros* ya que constantemente negocia con ellos formas de comportarse en el aula, de atender y aprender (Meighan y Meighan, como se citó en Williams y Burden, 1997) Dicho esto, en la observación se evidenció tal visión pero también se notó una concepción de sus alumnos como *receptáculos*. Esto se debe, como se mencionará oportunamente, al alto grado de estructuración evidenciado en la clase, la cual fue expositiva y magistral casi en su totalidad.

Por otro lado, los participantes 4, 5 y 6 tienen una visión más positiva al señalar que, en general, los alumnos de esas instituciones sí cumplen con ese rol activo ya que participan y van dispuestos a aprender, a pesar como ya se ha mencionado, que en la práctica terminaron asumiendo un rol pasivo. En palabras de las participantes 4 y 5:

Sí, en general sí, es una escuela de chicos que la verdad no dan trabajo, van a la escuela y van con ganas. Obviamente que hay algunos alumnos que por ahí no tanto pero sí, sí, sí, en general de los alumnos ahí sí van dispuestos a aprender y a trabajar. (P4)

Yo valoro mucho la participación de los que trabajan. En general mis alumnos trabajan, siempre hay algunos pocos que no, pero cuando trabajan en pares siempre veo quién es el que trabaja y quién es el que copia nada más. Por más que se equivoquen yo les valoro mucho eso y que pregunten. (P5)

Mira, depende el grupo de alumnos, porque si yo te hablo de este primero, o de segundo, tercero y cuarto que también tengo, de esos grupos puedo tener treinta alumnos trabajando, divino, y le das lo que le das, lo hacen y no tienen ningún problema. (P6)

En estas citas es posible advertir una visión contrapuesta a la de los participantes anteriores. Ciertamente, los educadores parecen sugerir que sus alumnos vienen ya equipados con esa predisposición de trabajar y aprender. “Van con ganas” argumenta la participante 4 y, por lo tanto, no tiene problemas a la hora de moldearlos como ella quiere. La noción de déficit presente en las citas anteriores no se advierte en estas palabras a simple vista, aunque implícitamente parecer estar latente en las palabras de los docentes cuando se refieren a “aquellos pocos” que no hacen nada.

En definitiva, a la luz de estas valoraciones, es posible proponer que para los docentes el rol que asuman sus alumnos depende más de la motivación intrínseca o extrínseca que estos dispongan que de las actividades, las temáticas y las dinámicas de clases propuestas. Esta idea es retomada en el subapartado 3.4.3.

3.3.3. Creencias respecto a la relación entre las actividades propuestas y los roles asumidos

En el subapartado previo se ha podido inferir que para los docentes el rol que asuma el alumno parece depender más de su predisposición y esfuerzo para realizar las tareas propuestas que de las características de la tarea en sí misma. Sin embargo, en la entrevista todos los participantes coinciden en que las actividades que se plantean indudablemente determinan el rol que los alumnos asumen en la clase. En palabras de los participantes:

Totalmente. Es más, hasta en una canción los puede motivar, si la canción les gusta, los motiva o si no les gusta, no. Si les interesa, se van a poner las pilas para escuchar lo que dice o para ver de qué se trata. (P1)

Sí, volvemos al hecho de la motivación y el trabajito de hormiga del profesor sí... saber qué les gusta y que lo que moviliza cada curso digamos, ¿no? Y sí, el rol del docente es fundamental para que una materia sea de interés para el alumno. (P3)

Por las actividades, sí. Como te digo, nosotros trabajamos con el material, entonces a partir de ese material son las actividades que yo les voy proponiendo. Voy siguiendo el libro, ósea, las unidades del libro junto con las actividades en su orden. (P4)

Yo creo que sí porque si son actividades que al alumno no le interesan y obviamente no va querer participar. Si bien tenés alumnos que son buenos alumnos en general y lo que lleves lo hacen, pero tenés que buscar actividades que los motiven y siempre que estén motivados e interesados van a participar más. (P5)

Si vos le das actividades motivantes obviamente que a lo mejor él se preocupa un poco más que una actividad muy aburrida, ¿bien? Pero, por ejemplo, en el caso de (menciona un libro de texto) cuando toca el pasado, por ejemplo, yo siempre busco readings o listenings de “Last Holidays” porque este te presenta temas viejos que a los niños no los motiva, entonces tenés como otro material que llegue más a ellos, ¿viste? (P6)

Ahora bien, si se observa con detenimiento, estas valoraciones parecieran indicar que el rol que asuma el alumno depende de su motivación para hacer las tareas propuestas. Aunque se

menciona que las actividades deben ser motivantes para los alumnos, no se hace referencia a ninguna otra característica de la tarea que pueda fomentar en ellos un rol más activo más que el hecho de estar relacionadas a sus intereses. Este último aspecto, como ha sido mencionado previamente, parece ser relegado por los docentes.

Teniendo en cuenta lo argumentado hasta este punto, se podría inferir la presencia de una creencia implícita o central (Phillips y Borg, 2009) relacionada con una perspectiva más tradicional de la enseñanza de la lengua (Fives y Buehl, 2012; Vilanova et al., 2011) la cual está más arraigada en el subconsciente de los docentes. Dicha creencia, a su vez, parece estar asociada a una gestión de clase más estructurada y centrada en el docente, quien principalmente asume un rol de explicador y transmisor de conocimiento mediante rutinas impuestas y actividades individuales centradas en la enseñanza de la lengua como un objeto más que como un medio de comunicación (ver subapartado 3.4.1.).

Los participantes parecen no relacionar un mayor protagonismo del alumno en la clase con actividades que autores como Richards y Rodgers (2014), Celce-Murcia (2014) o Lightbown y Spada (2013) sugieren posicionan al estudiante en un rol más activo a la hora de comunicar ideas. En concreto, actividades que le requiera interactuar, intercambiar significados, comunicar ideas, activar distintos tipos de razonamientos e, inclusive, utilizar tipos de pensamiento de orden superior para producir enunciados de manera creativa y con un propósito comunicativo claro detrás.

Cabe destacar que el participante 2 entiende que el rol asumido por sus alumnos no solo depende de las actividades que se propongan sino también de las características, las necesidades y las creencias de los alumnos en cuestión. Este es un aspecto muy importante ya que si las expectativas y las creencias de los docentes no se alinean con las de los alumnos, pueden surgir conflictos y tensiones (Barcelos, 2000; Borg, 2006; Woods, 1996).

Sí, obviamente. Cada materia, cada alumno como que adopta un rol distinto. Uno se mimetiza, el alumno y el docente e incluso el docente con el grupo de alumnos, ¿sí? Yo como docente también no me comporto igual en una escuela que en otra. (P2)

Como se evidencia, el educador señala que no actúa de la misma manera en todos los cursos que tiene a su cargo. Las maneras en las que actúa dependen, como sugieren Borg (2006) y Tudor (2003) de la simbiosis o del ethos propio de cada institución, de cada aula y de cada clase.

En resumen, los docentes entienden que enseñar la lengua extranjera no solamente involucra la enseñanza de gramática, vocabulario y pronunciación sino también aspectos

culturales y formas de comunicación con otros. Para ello, entienden que deben posicionarse como facilitadores del conocimiento y promover actividades que estén relacionadas con los intereses de sus alumnos para aumentar su motivación. Sin embargo, en el siguiente subapartado se verá que, la mayoría del tiempo, el docente parece no adoptar este rol de facilitador en su clase.

3.3.4. Roles asumidos por los participantes en la clase observada

En base a las formas en las que se gestionaron las clases y las actividades propuestas en ellas, los roles asumidos tanto por los docentes como los alumnos están más relacionados con una perspectiva más tradicional y estructural de la enseñanza de la LE. Por un lado, la mayor parte del tiempo los docentes asumieron un rol de “domador de circo” (Nunan, 2004) o de transmisores de conocimiento ya que asumieron un gran protagonismo en la conducción de sus clases, explicando y controlando ejercicios mecánicos y repetitivos.

En relación a la clasificación propuesta por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), los profesores asumieron durante la mayor parte de la clase un rol como *transmisores de información*, específicamente ejerciendo la función de *explicadores, organizadores y controladores*. Es decir, explicaron el tema en cuestión, dieron instrucciones a sus alumnos sobre cómo realizar los ejercicios y restauraron el orden cada vez que los alumnos interrumpían el normal desarrollo de la enseñanza. A su vez, mientras los estudiantes llevaban a cabo las actividades propuestas, asumieron un rol de facilitadores pero, específicamente, como *sistema de soporte* y como *retroalimentadores*. Es decir, ayudaban a sus alumnos a realizar las tareas del libro y, una vez completadas, generalmente realizaban una retroalimentación con toda la clase.

A modo de ejemplo, la primera actividad que realizó la participante 5 en su clase fue recordar a sus estudiantes la estructura de dos tiempos verbales. Luego, explicó el contraste entre los dos tiempos y asignó la realización de actividades controladas específicas presentes en las fotocopias de trabajo. Mientras los aprendientes desarrollaban las actividades, la docente caminaba por el curso supervisando a sus alumnos para evitar distracciones e interrupciones. Al mismo tiempo, ofrecía ayuda a quienes la solicitaban y corregía a aquellos que cometían errores. Al cabo de unos minutos, la participante revisó y controló la actividad en la pizarra con la totalidad de la clase.

A diferencia de los otros educadores, la participante 7 adoptó un rol como *guía* ya que no se limitó a explicar el tema sino a suscitar información de sus estudiantes y a favorecer un aprendizaje mayormente inductivo. Por ejemplo, para repasar los días de la semana, las estaciones y los números, la profesora hizo uso de unas tarjetas plásticas. Asimismo, llevó a cabo toda la interacción

con sus estudiantes utilizando la LE y haciendo preguntas como “What day is it today?” o “What season is it?”

En cuanto a los estudiantes, se evidenció una asunción de un rol pasivo (Diaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014). Debido a la gran cantidad de tiempo que los docentes dedicaron a sus explicaciones, los estudiantes tuvieron limitadas oportunidades para hablar y ser los protagonistas de su aprendizaje. De hecho, solo se limitaron a escuchar y a resolver actividades individuales y controladas presentes en los libros de texto o en las fotocopias.

En definitiva, a partir de las categorías de Meighan y Meighan (como se citó en Williams y Burden, 1997) lejos de adoptar un rol como *exploradores* y de convertirse en aprendientes autónomos, los alumnos asumieron el rol de *receptáculos* del conocimiento impartido por el docente por lo que tuvieron escasas oportunidades para interactuar entre ellos, comunicar sus opiniones y expresar sus visiones del mundo.

3.3.5. La gestión de la clase observada

Las maneras de gestionar la clase por parte de los docentes observados fueron muy similares entre sí. A pesar de que se observó una sola clase por participante, los datos registrados refrendan lo advertido tanto en el cuestionario como en la entrevista realizada lo que dota a este análisis de cierta validez. Para comenzar, si bien en las entrevistas los siete participantes se posicionan en el Enfoque Comunicativo para enseñar la lengua, las observaciones de clases indican la asunción de una perspectiva más tradicional de la enseñanza, y, por lo tanto, una gestión mayormente estructurada (Briggs y Moore como se citó en Hall, 2011) en la cual el educador asume el protagonismo casi total de la clase y el alumno contrae un rol más pasivo como receptor del conocimiento (Diaz Maggioli, 2017; Ellis, 2015; Richards y Rodgers, 2014; Williams y Burden, 1997).

Asimismo, se observó un alto grado de control sobre todas las situaciones de aprendizaje propuestas lo que evidencia una gestión ubicada en la perspectiva del orden (Wright, 2005). Por ejemplo, siguiendo el modelo PPP, en la etapa de presentación se dedicaba muy poco tiempo a exponer a los alumnos a la lengua y propiciar distintos tipos de razonamiento. Al contrario, la mayor parte del tiempo era puesto en la explicación directa del tema gramatical en cuestión, favoreciendo mayormente un razonamiento deductivo para aprender la lengua. A su vez, las actividades estaban predominantemente secuenciadas en base a lo que dictaba el libro o las

fotocopias que poseían los alumnos. Se muestra ahora un ejemplo de la observación efectuada a la participante 4.

Figura 5

Anotaciones de pizarra de la participante 4

“Present perfect: experiences” “The man <u>has</u> travelled around the world”. “My parents <u>have</u> learnt English” “He has been to Italy” “They have visited different countries” Present perfect: Subject + HAVE / HAS + Past participle verb (tercera columna)

Doc.: Hoy vamos a trabajar con la parte gramatical. Ya trabajamos ayer con un texto y vocabulario, por eso hoy la parte gramatical. ¿Qué vocabulario vimos? (Nadie responde). ¿De qué se trataba el texto? (Pasan unos segundos).

Est.: De viajes

Doc.: Ok, díganme algún verbo que se relacione con un viaje.

Est.: “Go”.

Doc.: ¡Bien! Este tiempo que ven en la pizarra no es pasado simple. Yo agregué “has” que es un auxiliar y hablo de experiencias, (traduce) “el hombre ha viajado alrededor del mundo”. En el presente me deja una experiencia, lo sigue haciendo, por eso se llama “present perfect”. Es algo que empezó en el pasado y se sigue haciendo, me deja una experiencia. En el segundo ejemplo, ¿Cuál es el verbo?

Est.: “Have”.

Doc.: No, no es ese. Es “learnt”. Es algo que comenzó en el pasado y tiene consecuencias. Es distinto al pasado simple, que es algo que pasó y listo

Doc.: ¿Con qué pronombres usamos el auxiliar “has”?

Est.: Con “he, she, it era?”

Doc.: ¡Muy bien! (anota los pronombres en el pizarrón) ¿Con qué pronombre usamos el auxiliar “have”?

Est.: ¿Con los otros, con “I, You, we, they”. (Un grupo de estudiantes se ríe luego de escuchar a su compañera)

Est.: ¿Qué dijo? A, ei, u, dei (risas).

Doc.: Shhh, (señala el pizarrón). ¿Qué dice la primera oración? (nadie habla) “Él ha... estado en Italia”. Acuérdense que “has” se usa con la tercera persona del singular. ¿Cuál es el verbo en esta oración, “has” o “been”? (la clase continua de la misma manera).

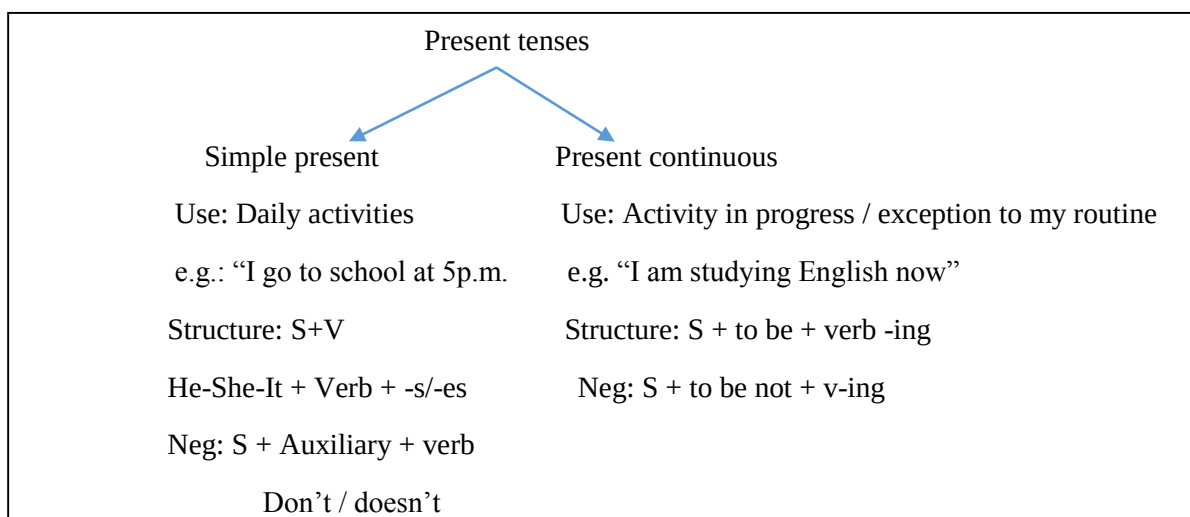
Extracto de transcripción II

Luego de explicar la forma negativa e interrogativa del tiempo verbal así como también la diferencia entre verbos regulares e irregulares, la participante procede a realizar práctica controlada presente en el libro. Como se observa, la clase estuvo altamente estructurada. Hubo una predominante presencia de intercambios IRE así como también una abundante cantidad de preguntas cerradas o display (por ejemplo: *¿cuál es el pasado de “DO”?*) orientadas a comprobar el entendimiento sobre los aspectos gramaticales enseñados (Lightbown y Spada, 2013; Wright, 2005). Como consecuencia, hubo un uso prominente de la L1 en la clase.

En el caso de la participante 5, la gestión del aula estuvo también altamente estructurada. El objetivo de la clase era repasar el contenido visto, el cual sería evaluado la semana siguiente. Abajo, se puede visualizar una parte de una interacción extraída de la clase junto con algunas anotaciones efectuadas por la docente en la pizarra y una interacción con sus estudiantes.

Figura 6

Anotaciones de pizarra de la participante 5



Doc.: ¿Para qué usábamos el presente continuo? (nadie responde por lo que anota una oración en el pizarrón) ¿A ver, qué dice acá?

Est.: Yo estudié inglés.

Doc.: No, recuerden que hablamos de presente no de pasado (anota dos ejemplos más).

Est.: Yo estudio inglés.

Doc.: Va por ahí pero no es algo que hago como una rutina. Es algo que estoy haciendo ahora, ya.

Est.: Estoy estudiando inglés

Doc.: ¡Muy bien! Vamos a la estructura. En el presente continuo necesito un sujeto, un verbo "to be" y otro verbo. ¿Qué le agrego a este último verbo?

Est.: La -ing!

Extracto de transcripción III

Más de la mitad de la clase consistió en una explicación magistral de la gramática. Al igual que en el caso de la participante 4, hubo una total predominancia de preguntas cerradas y una prominente presencia de intercambios del tipo IRE así como también un uso predominante de la L1. La ausencia de preguntas abiertas o referenciales y el poco énfasis en los conocimientos previos de los alumnos a la hora de explicar el tema dan cuenta de una visión más conductista del aprendizaje (Williams y Burden, 1997). Una vez finalizada la explicación, la docente entregó unas copias a sus alumnos para realizar práctica controlada de las estructuras vistas mediante ejercicios que, según la participante, eran “idénticos a la prueba”. Considerando los tipos de ejercicios que iban a estar presentes en esa prueba, es posible argumentar que su principal objetivo era corroborar cuán bien sus estudiantes habían comprendido las estructuras explicadas (la dimensión analítica de la LE). Por lo tanto, se advierte un efecto colateral negativo de la evaluación (Taylor, 2005) al notar que la participante parecía únicamente estar enseñando a sus alumnos a resolver los ejercicios gramaticales controlados al nivel de la oración que iban a estar presentes en la prueba.

De la misma manera, los participantes 2 y 5 informaron a sus alumnos que la evaluación que iban a tener en el futuro era “muy parecida” a las actividades que estaban realizando en ese momento. Esta frase puede haber sido utilizada para lograr llamar la atención de los estudiantes y motivarlos a realizar los ejercicios propuestos. En efecto, como proponen Briggs y Moore (en Hall, 2011) este tipo de comentarios parece estar más destinado a modificar el comportamiento de los aprendientes que a alentarlos a construir su propio conocimiento.

En cuanto a *la organización de los participantes* (Spada y Fröhlich, 1995), en todas las observaciones realizadas los docentes trabajaron siempre con la totalidad de la clase, en la cual una, dos o tres actividades centrales eran propuestas y guiadas por ellos. Todas las actividades eran individuales pero se les propuso siempre a los alumnos trabajar en pares o grupos pequeños para que puedan colaborar entre ellos. Es posible ver que la visión tradicional a la que se hizo referencia en el subapartado 3.3.3. se reflejó en sus clases.

Es decir, esta visión se percibe en la ausencia de tareas en parejas o grupales capaces de fomentar una interacción y un intercambio o negociación de significados entre alumnos. La ausencia de tareas auténticas, contextualizadas y con propósito comunicativo detrás da cuenta, nuevamente, de una visión más estructural de la lengua por parte de los participantes (Kumaravadivelu; 2006; Richards y Rodgers, 2014). Estas maneras estructuradas de gestionar la clase se observaron en el caso de la mayoría de los participantes a excepción de la participante 7, quien hizo un uso mayoritario de la lengua extranjera con sus alumnos mediante la inclusión de muchas preguntas referenciales o abiertas. A continuación se presenta un breve extracto de la clase:

Doc.: *What day is it today? Is it Monday?*
 Est.: *No! Is Tuesday*
 Est.: *No, es Thursday o algo así*
 Doc.: *That's right. It's Thursday. Is Thursday your favourite day of the week?*
 Est.: *No!*
 Doc.: *What is your favourite day of the week?*
 Est.: *¿Saturday, era? ¿El sábado?*
 Doc.: *Yes! Saturday. I love Saturdays too! But my favourite day is Sunday.*
 Est.: *¡No, qué feo! Odio los domingos...*
 Doc.: *Ok, how do you spell Thursday? It's T-, H-, ...*
 Est.: *-U, -R, -S, -D, -A, -Y (deletran en inglés)*
 Doc.: *Ok. What month is it? Is it January? February?*
 Est.: *May*
 Doc.: *That's right. How do you spell it?*
 Est.: *-M -A -Y.*
 Doc.: *Is May your favourite month of the year?*

Extracto de transcripción IV

Si bien la docente asumió el protagonismo de la clase, a diferencia de los otros participantes, sí enfocó la mayoría de sus interacciones con sus alumnos en el significado y no en el conocimiento de un aspecto formal de la lengua

3.4. Dificultades y disonancia cognitiva

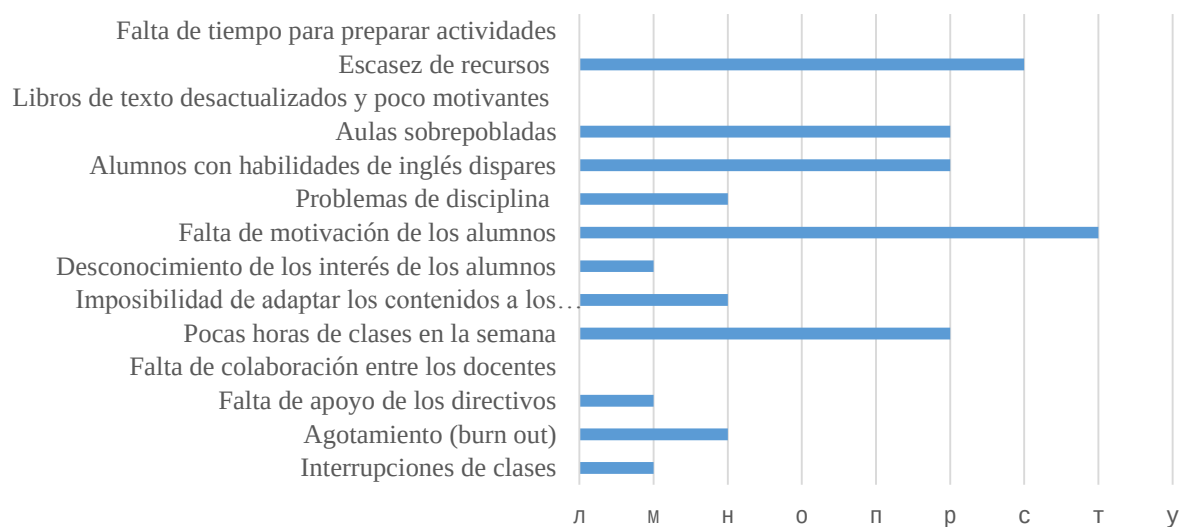
A lo largo de esta investigación se han identificado no solo creencias implícitas por parte de los docentes respecto de ciertos aspectos de la enseñanza de la lengua sino también diversas limitaciones contextuales señaladas por los participantes mismos que generan disonancia cognitiva e impiden que actúen en consonancia con sus creencias. Este tipo de disonancia cognitiva podría explicarse, en parte, por las limitaciones contextuales impuestas por los contextos situacionales en los que los docentes se desempeñan (Borg, 2003; 2006, Li, 2017).

La Figura 7, extraída del cuestionario auto administrado, tiene como propósito ofrecer un pantallazo general de las dificultades señaladas por los docentes a la hora de dar sus clases en las instituciones donde se desempeñan. Los datos muestran que las mayores dificultades provienen de la escasez de recursos disponibles (por ejemplo parlantes, televisores o proyectores, computadoras, conectividad, etc.) en las instituciones escolares y de la falta de motivación en el alumnado. Otras dificultades importantes señaladas son la presencia de aulas muy numerosas con alumnos que tienen habilidades muy dispares (aulas multinivel), y pocas horas de clases a la semana.

En un nivel más profundo de análisis, se complementan los datos de la Figura 7 con datos obtenidos a partir de las entrevistas, los cuales han sido clasificados considerando los tipos de contextos propuestos por Li (2017). Así, en las siguientes dos subsecciones se presentan dos tablas que reflejan diferentes dificultades que producen disonancia cognitiva en los docentes. Las mismas cuentan con algunos ejemplos provenientes de las entrevistas.

Figura 7

Dificultades para enseñar el ILE



3.4.1. Contexto mental

La Tabla 10 más abajo exhibe diversas dificultades relacionadas con contexto mental y ejemplos extraídos de las entrevistas. Las dificultades señaladas por los educadores y presentadas en dicha tabla hacen referencia a ciertos *atributos* y *actitudes* (Hall, 2011) relacionados con sus estudiantes. Por un lado, en cuanto a las *actitudes*, tal como se dijo el mayor problema que se advierte dentro del contexto mental es la falta de motivación por parte de los alumnos. Debido a que la motivación es un fenómeno complejo afectado tanto por factores internos como externos, se retoma en el subapartado 3.4.3. Ahora bien, alumnos desmotivados pueden presentar problemas de disciplina que provoquen una disrupción de la clase.

Si bien los problemas de disciplina no han sido notablemente marcados en el cuestionario, en la entrevista han sido resaltados por los participantes 1, 3, 4, 6 y 7. Los docentes manifiestan que la falta de interés y los problemas de disciplina de los alumnos influyen en sus maneras de dar clases. La participante 4 ejemplifica esta afirmación de la siguiente manera:

Hoy en día están muy desmotivados. Los chicos no están tan focalizados en aprender la materia o el inglés en este caso. Entonces tengo que seguir trabajando de esta manera que es la manera que los tengo quietos dentro de todo, más callados (P4)

Parecería ser que la manera de trabajo a la que se refiere la docente en esta cita está relacionada a una clase tradicional y estructural en la cual es ella la protagonista central de la misma. A través de rutinas impuestas y una serie de ejercicios controlados la docente puede asumir el control de la clase, evitando que se des controle e interrumpa. Íntimamente relacionado con la falta de interés y los problemas de disciplina, los participantes 1, 3, 6 y 7 hacen referencia a una falta de responsabilidad de parte de sus alumnos, la cual impide que logren una cierta continuidad en sus procesos de aprendizaje. Es importante mencionar que los entrevistados creen que a falta de una habilidad innata para la lengua, los alumnos aún pueden aprenderla y comunicarse a través de esfuerzo y práctica constante. En palabras de los participantes 4 y 7:

Mira, yo creo que tenemos capacidades. No todos tienen la capacidad para las lenguas como tampoco para los números como tampoco para las artes. Vas a lograr aprenderla con mucho esfuerzo, pero no natural, o sea, que en algunos casos el alumno va a trabajar mucho para adquirir el nivel que vos pretendes. (P7)

Un buen alumno es cumplidor, es responsable, es aplicado, es educado. Son distintas cosas que uno tiene en cuenta. Están otros que por ahí les cuesta un poco más, que vienen y te preguntan y están trabajando, entonces uno dice “ah, es buen alumno” más allá de que le cuesta un poquito. (P4)

A partir de la entrevista, se pudo descubrir que las principales características consideradas como facilitadoras del aprendizaje de la LE son el esfuerzo, el compromiso, la participación y la predisposición del aprendiente para llevar a cabo todas las tareas propuestas así como también todos los deberes y ejercicios extra áulicos. Por este motivo, destacan que la falta de responsabilidad de parte de aquellos alumnos que no se esfuerzan por aprender es un impedimento importante para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Asimismo, los participantes 2, 3, 5 y 7 señalan que ciertos factores afectivos como la ansiedad y la vergüenza dificultan el aprendizaje de muchos alumnos, quienes generalmente presentan complicaciones para expresarse en la LE y se muestran reticentes principalmente a la hora de llevar a cabo actividades orales. Relacionado con los factores afectivos, los participantes 2, 3 y 5 identifican algunas actitudes negativas hacia el aprendizaje de la lengua y su comunidad de habla. En efecto, los profesores mencionan repetidamente que muchos de sus alumnos se ríen cuando el docente

les habla en inglés o realizan comentarios negativos respecto de aspectos culturales relacionados con las comunidades de habla de la lengua meta. La risa y el resentimiento pueden provenir de una cierta lejanía social percibida por algunos alumnos, quienes poseen vivencias y experiencias de vida diferentes a aquellas representadas en la cultura inglesa.

En vistas de lo argumentado por los participantes hasta este punto, parece ser que la falta de motivación y de responsabilidad de parte de algunos estudiantes así como también la presencia de factores afectivos como la ansiedad, la vergüenza y ciertas actitudes negativas hacia las comunidades de habla extranjeras, son concebidos como elementos fijos e inmutables de la personalidad de los alumnos (Hall, 2011; Williams y Burden, 1997).

Por otro lado, respecto de los *atributos*, se han destacado dos complicaciones relacionadas con los alumnos. La primera, es una dificultad para comprender la LE. Los participantes 2, 3, 4 y 5 mencionan que sus estudiantes no entienden cuando se les habla en inglés y también presentan dificultades para comprender textos escritos. Por esta razón, los profesores hacen un uso mayoritario del español en sus clases, traduciendo tanto sus palabras orales como los textos (y las consignas) escritas de las actividades propuestas.

La segunda dificultad mencionada tiene que ver con una falta de habilidades cognitivas generales que trascienden a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en sí para abarcar otros tipos de aprendizajes presentes en otras materias. Para ejemplificarlo, cuatro docentes mencionan una carencia de estrategias de lectura que impide a los alumnos aproximarse a un texto en español o en inglés y entenderlo. El participante 2, por ejemplo, argumenta que estos problemas de aprendizaje se presentan en los comienzos del trayecto escolar de los alumnos y se acarrean a lo largo de este a través del tiempo. En sus palabras: “Yo creo que la dificultad viene desde el español, desde la comprensión lectora que se está perdiendo mucho últimamente, tanto en español como en inglés, porque no comprenden consignas en español menos van a comprender en inglés”. Para cerrar este subapartado, se presenta a continuación la Tabla 10 a la que se ha referido.

Tabla 10

Dificultades mencionadas por los docentes relacionadas con el contexto mental

Dificultades	Ejemplos provenientes de las entrevista
Falta de responsabilidad	Y mirá, hay un problema muy generalizado, el tema del estudio. Vos tenés una clase y para la otra clase no estudiaron, entonces para las pruebas tampoco estudian nada. Así, lo que es vocabulario o gramática es muy difícil que lo aprendan. (P3)
Falta de motivación y problemas de disciplina	No sé si es la pandemia, si es el momento que estamos viviendo o qué, pero es preocupante el desinterés. Era hasta una frustración salir de clases porque vos te sentís mal cuando ves que no tienen ganas, que no le ponen pilas. (P1)
Dificultades para comprender de la LE	Tengo que hacer un balance entre hablar inglés poco y traducir al español lo que digo para que de a poco vayan entendiendo, esa es la dificultad máxima. (P2)
Ansiedad y vergüenza	Lo que más me cuesta llevar a cabo y la parte de expresión oral también. Hay alumnos que tienen que hacer una prueba re fácil y no la hacen porque no quieren hablar en inglés. Entonces no les exijo tanto, no les exijo pronunciación. Se inhiben mucho y directamente no lo hacen. (P5)
Actitudes negativas hacia el aprendizaje de la LE y su comunidad de habla	Cuando les hablo un poquito se empiezan a reír o comentar o lo ven como algo súper diferente, entonces les cuesta, les cuesta mucho la pronunciación ¿sí?, no tienen mucho acceso a eso. (P3)
Falta de habilidades cognitivas generales	Más que todo son las habilidades que ellos traen, en cuanto a la lectura, las estrategias para acercarse a un texto. Los que presentaban dificultades también las presentaban en la materia lengua. Siempre estaba en contacto con la profesora de lengua y notábamos los mismos problemas. Interpretación de textos, elaboración de textos, ¿viste? (P7)
Dificultad para adecuarse a los intereses de los alumnos	Sí es una dificultad el tema que tengo con el de saber los intereses de sus edades. (P4)

3.4.2. Contexto pragmático

La Tabla 11, ubicada más abajo, refleja una serie de dificultades advertidas por los docentes relacionadas con el contexto pragmático. En primer lugar, todos los docentes coinciden en que la falta de recursos disponibles en las aulas impacta negativamente en sus maneras de enseñar la LE. Según los participantes, las aulas no disponen de televisores o pantallas que podrían ser utilizadas para exponer a los alumnos a la lengua de manera contextualizada a través de vídeos, extractos de películas

o juegos. Los participantes 1 y 6 argumentan que sus instituciones cuentan con un solo laboratorio multimedia el cual resulta incómodo (se debe reservar con anticipación y requiere que los alumnos se trasladen de un aula a otra) e insuficiente para la gran cantidad de estudiantes que asisten a esas escuelas.

Otro problema prominente que se ha advertido tanto en escuelas de gestión estatal y privada es la falta de conectividad en las aulas, lo que impide que los participantes hagan un uso de las TIC con fines educativos. Si bien la mayoría de los estudiantes posee un teléfono inteligente, la mayoría no dispone de conexión a internet a través de sus datos móviles. Por lo tanto, promover juegos o actividades lúdicas interactivas, las cuales son consideradas como más adecuadas para los intereses de sus alumnos, es difícil.

En segundo lugar, un obstáculo que ha sido destacado de manera recurrente por los docentes tanto en el cuestionario como en la entrevista es el escaso tiempo que disponen a la semana para enseñar la lengua extranjera. Sin dudas, tres horas cátedras a la semana (120 minutos semanales) resultan insuficientes para enseñar y aprender una lengua con propósitos comunicativos. Además, otros factores negativos como inasistencias, interrupciones de clases, días feriados y jornadas institucionales impiden una continuidad de la enseñanza necesaria para consolidar los aprendizajes.

Como consecuencia, los entrevistados sienten una gran presión por cumplir con los contenidos establecidos en el programa de estudio y, la mayoría de las veces, terminan enseñando solo los aspectos formales de la LE de manera descontextualizada. En palabras de la participante 1: “Estoy dedicada más que nada a poder cumplir y llegar con la planificación.” Generalmente, la presión por cubrir los contenidos del programa desemboca en una disonancia cognitiva que los lleva a actuar de maneras contrarias a las que creen convenientes. En las siguientes citas es posible observar que los docentes desearían dar sus clases de maneras diferentes:

No puedo hacer muchas actividades grupales. Cada vez que tengo un momentito lo hago pero no puedo hacer muchas porque tengo que enfocarme en lo que tienen que lograr, el programa, que te corta muchas cosas. Te dan un programa cerrado, te dicen tales contenidos tenés que verlos con tal texto, te dan los textos todo. Es muy difícil salir de ahí. (P3).

Lo que me gusta es plantear temáticas en las que ellos puedan dar su opinión o lluvia de ideas sobre qué conocen de tal tema y traer a la clase. Si puede ser con fotos y videos mejor, la mayoría de las veces no, pero bueno. Comparar las distintas culturas y acercar a los alumnos el idioma desde ese punto de vista me parece importante. Lamentablemente, sin perder de vista la currícula que es cuadrada y gramatical (P2).

La verdad es que por ahí uno se tiene que ajustar al tiempo y, al currículum. Es difícil. Das clases muy ajustado entonces se hace muy complicado. Me gustaría que los chicos puedan mejorar todas las habilidades pero así es muy difícil. (P4).

Las instancias de recuperación extraordinarias constituyen otro de los factores que exacerban la presión por cubrir los contenidos del programa. En estas instancias aquellos alumnos regulares que no aprobaron la materia durante el ciclo lectivo correspondiente o que tengan la materia pendiente de otros años, deben rendir un examen para acreditarla. Aquí, se espera que los estudiantes dispongan del conocimiento necesario para hacer frente a estos exámenes que pueden ser diseñados por cualquier profesor, ya sea uno que estuvo a cargo de ese alumno o curso en cuestión u otro distinto docente a cargo de un curso distinto.

Por lo tanto, los educadores no solo deben lidiar con las limitaciones contextuales previamente señaladas sino que también deben cubrir todos los temas propuestos en el programa de examen ya que estos podrían ser evaluados por otro docente en este tipo de instancias. En palabras de la participante 7: “Respeto la unidad porque el examen después tenemos que todos tomarlo, y tienen que poder hacer cualquier examen que arme cualquiera de las profes”. Esta presión, como es de esperar, parece impactar en las maneras de enseñar el ILE en las escuelas.

Sumado a esto, por diversos motivos, otros docentes enseñando en distintas divisiones del mismo año pueden adoptar distintos enfoques y utilizar diferentes metodologías para enseñar la LE, las cuales no siempre se corresponden con las de los participantes. Consecuentemente, las evaluaciones pueden resultar muy diferentes entre sí, y esto podría afectar al alumno que no se preparó de la manera correspondiente. Esta podría ser otra razón que influye en la adopción de una postura más tradicional y estructural por parte de los docentes al momento de enseñar. A su vez, como señala la participante 6 más abajo, se advierte un efecto efectivo colateral negativo de la evaluación (Taylor, 2005). En sus palabras:

En las mesas de exámenes tengo que andar al choque con las profesoras porque cada una prepara su evaluación. Yo les pongo un reading pero no voy a tomarles un listening porque te hacen un piquete. Y ejercicios gramaticales cortos y más de producción. Vos preparas a los chicos para que sea más comunicativo pero te cuesta cuando te encontrás con paralelas que son gramaticalmente puras. (P6)

La profesora encuentra una gran dificultad aquí al tener que ir “al choque” con otras colegas quienes prefieren una metodología más tradicional o estructural para enseñar la lengua. Como cualquier educador puede tomar el examen a cualquier alumno, puede suceder que el

estudiante termine realizando una evaluación para la cual nunca se preparó. Ciertamente, existe la posibilidad de que encuentre diferentes tipos de ejercicios que jamás realizó previamente en el transcurso del ciclo lectivo.

En tercer lugar, tanto en la Tabla 11 como en la Figura 7 se advierte, como ya se mencionara, que una dificultad importante para enseñar inglés en las instituciones escolares donde los docentes se desempeñan, proviene de la gran cantidad de alumnos presentes en las aulas. Las aulas numerosas limitan las posibilidades de promover un aprendizaje personalizado, es decir, capaz de atender a las necesidades inmediatas de todos los alumnos así como también de adaptarse a sus intereses. Además, restringen las posibilidades de ofrecer una retroalimentación más personalizada y la creación de un vínculo afectivo más sólido con los alumnos. A su vez, estas aulas están caracterizadas por la presencia de una gran diversidad de alumnos. Cinco participantes señalan que tener estudiantes con diferentes niveles de habilidad y conocimiento de la lengua es un gran desafío al momento de planificar sus clases y desarrollar actividades que sean tanto atractivas como beneficiosas para todos.

Cuatro participantes alegan que esta disparidad de niveles está relacionada con las maneras de dar clases y las habilidades fomentadas por otros docentes que sus alumnos han tenido en años anteriores. No solo eso, también parecerían considerarlos parcialmente responsables de las dificultades que tienen sus estudiantes para comprender la lengua extranjera así como también de la vergüenza y ansiedad que puedan sentir a la hora de hablar. A modo de ejemplo, el participante 2 expresa que sus alumnos no entienden cuando se les habla en inglés ya que otros docentes que tuvieron previamente se comunicaban con ellos exclusivamente en español o únicamente en inglés (sin modificaciones o esfuerzos para volver la lengua comprensible)

Las dificultades máximas siempre han estado en la parte oral. Al parecer, los profesores no les hablaban en inglés, o, por el contrario, según me contaban había profesores que les hablaban cien por cien en inglés y era como un ruido, no era inglés para el niño. (P2)

A su vez, la participante 6 advierte una idea similar, puntualizando las diferencias existentes que hay entre sus alumnos de distintos años:

Qué bueno estaría que un solo profesor tuviera todos los primeros, todos los segundos, todos los terceros, porque entonces el profe de segundo recibe todos los grupos de primero iguales. A vos te tiene que haber pasado que tenés dos cursos iguales y uno a lo mejor es brillante en algunas habilidades y el otro nada. Y bueno, eso tiene que ver con el estilo que cada docente tiene para enseñar. (P6)

La participante 4 (ver Tabla 11) alega una situación similar al proponer que no toma evaluaciones orales ya que sus alumnos no han practicado la habilidad del habla en años anteriores. Esto le dificulta enormemente la posibilidad de incentivarlos a producir mensajes orales. En la posterior cita, la participante 7 expresa una idea análoga:

Tengo uno que, imagínate, es contador y enseña inglés. Me quiero morir, pero bueno, es paralelo mío así que yo le mando mis pruebas y mis actividades para, “mirá, te las comparto” para ver si de a poco va avanzando pero obviamente no tiene ni la preparación, entonces no lo va poder hacer. Enseña... les da traducción. (P7)

Si se tiene en consideración lo argumentado por Barcelos (2000), Woods (2003) y Lightbown y Spada (2013), a lo largo de sus trayectorias escolares los estudiantes pueden haber desarrollado creencias acerca de qué constituye aprender una lengua en base a clases estructurales y conductistas impartidas por sus educadores. Si se les ha enseñado que aprender una lengua requiere traducir oraciones, completar espacios vacíos y aprender las distintas formas de los verbos con un foco total en las habilidades receptivas, es probable que ya lleguen con esa suposición al aula. Por ello, también es posible que se resistan a adoptar un rol más activo, a hablar, interactuar, e, inclusive, a esforzarse para entender lo que el docente dice cuando habla inglés. Aún más, a raíz de esto pueden presentar problemas de ansiedad y vergüenza a la hora de comunicarse con el profesor y con sus compañeros.

Finalmente, los participantes 2, 3, 4, 5 y 7 resaltan el impacto negativo que tienen para el aprendizaje ciertas dificultades socioeconómicas por las que atraviesan muchos de sus alumnos. Los docentes advierten que distintas problemáticas como el hambre padecido por algunos de sus estudiantes, embarazos no deseados y casos de violencia familiar y abusos, terminan limitando las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes afectados y disminuyendo su motivación (esta última es retomada en el subapartado posterior). Asimismo, las dificultades económicas por las que atraviesan muchos alumnos de los participantes impiden que estos puedan adquirir materiales de trabajo como libros de texto. A modo de ejemplo, los directivos donde se desempeñan las participantes 3 y 7 ejercen una gran influencia en sus maneras de dar clases. En el caso de la primera, piden el uso de los libros disponibles en la biblioteca de la escuela.

Lo que te pide el director es que sean libros que generalmente están en la biblioteca porque son chicos de situaciones económicas complicadas, entonces no puedes pedir que compren un libro en inglés porque son muy caros. Te pide que te los arregles con lo que hay en la biblioteca de la escuela, cosa que si algún chico no puede comprar, lo tenga en la biblioteca. (P3)

En el caso de la segunda, se les demandó no exigir a sus alumnos la compra del cuadernillo con el que venía trabajando en años anteriores. En sus propias palabras: “Este año ni con cuadernillo. Nos dijeron que no pidiéramos así que es como que no llevaban material, trabajabas en el pizarrón o les llevabas el texto en una fotocopia”. Teniendo en cuenta estas citas, es posible evidenciar las limitaciones que tienen los docentes de estas instituciones para exponer a sus alumnos a muestras significativas y contextualizadas de la lengua.

En palabras de la participante 5: “Por una cuestión económica no podemos pedirles libros ni fotocopias. Por eso no uso libro, tengo que ir armando yo las actividades”. Debido a que generalmente las copias solicitadas por los docentes no pueden ser costeadas por los estudiantes, es el profesor quien debe sacar dinero de su bolsillo para poder hacer uso de ellas. Sin embargo, la mayoría de las veces los docentes se ven imposibilitados para costearlas ya que trabajan más de cuarenta horas semanales distribuidas en distintas instituciones escolares y están a cargo de trescientos, cuatrocientos o, inclusive, más de cuatrocientos aprendientes.

Para concluir, las dificultades señaladas parecen restringir la posibilidad de los educadores de enseñar la lengua como ellos quisieran y de romper con dinámicas de clases más tradicionales y estructurales enfocadas en el libro de texto, las fotocopias asignadas o, a falta de estas dos, exclusivamente la tiza y el pizarrón.

Tabla 11

Dificultades mencionadas por los docentes relacionadas con el contexto pragmático

Dificultades	Ejemplos provenientes de las entrevista
Falta de tiempo y de constancia en las clases	Principalmente por los tiempos. En esa escuela tengo una sola vez a la semana las tres horas juntas, entonces o hay feriados o yo faltó, o mil cosas. Como es sexto, también están con las pasantías, faltan y están justificados. Entonces para llegar con el programa, la clase se torna como propia mía y el único activo soy yo. Lo reconozco. (P2)
Gran cantidad de alumnos por aula	Creo que el número. Es algo que influye negativamente porque me doy cuenta, vos querés estar con todos, vincularse con todos, pero es más difícil. (P1)
Escaso fomento de las cuatro macrohabilidades de parte de otros docentes de años anteriores	No evalúo oralmente porque considero que necesito trabajar más la oralidad. A veces me encuentro con chicos en cuarto que no los he tenido antes y no sé cómo han trabajado en años anteriores. Entonces trabajar eso es re difícil porque nunca lo han trabajado. Me dicen “nunca hemos hablado en inglés” y están en cuarto año. (P4)
Problemáticas socioeconómicas	Y bueno, en este lugar hay muchas realidades complicadas. Por ejemplo, alumnos que han sido abusados o que trabajan desde muy chicos. Alumnos con familiares presos. (P5)
Niveles dispares (aulas multinivel)	Tenés un grupo de treinta, cuarenta alumnos y tenés cinco o seis que van a instituto y otros que no. Entonces, ¿Cómo haces? (P6)
Falta de recursos en las aulas	A mí me encantaría poder hacer muchísimas más cosas. Trabajar más habilidades de escucha con videos, con juegos, que la tecnología cumple un papel fundamental. Pero no se puede. Te dicen “no, no hay internet, no tenemos datos en el celular”. Entonces, no tenemos los recursos para implementar actividades que son lindas. (P4)
Muchas facilidades para aprobar la materia	Saben que tienen perfectamente tantas posibilidades de poder estudiar y de ir zafando del estudio: “hoy me dedico a tecnología e inglés lo dejo para el último”. Eso influye negativamente. (P1)

3.4.3. La falta de motivación

En el siguiente subapartado se analiza la concepción que los docentes tienen acerca de la falta de motivación que visualizan en sus alumnos. Los mismos son conscientes de que la imbricación de tanto factores internos como externos incide en la motivación que tenga el alumno y también en los roles que termina adoptando.

Antes que nada, es importante destacar que todos los participantes concuerdan en que la motivación juega un rol central en el aprendizaje de una LE pero como se observa en la Figura 7 la falta de motivación por parte de los alumnos constituye una de las mayores dificultades señaladas por los docentes. Este hallazgo es relevante teniendo en cuenta que para los docentes no puede haber aprendizaje sin motivación. Por un lado, los participantes resaltan que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca (Dörnyei y Ryan, 2015) son importantes a la hora de aprender una lengua. En palabras de los participantes:

Lo más importante es la motivación que tenga cada alumno a la hora de aprender un idioma, la necesidad que encuentre y por supuesto, aparte de esa motivación interna, el sentir que es capaz y que puede. También el hecho de tener un viaje planeado, de una beca, de tener una motivación ya importantísima. (P1)

Para mí juega un rol muy importante la motivación que tenga el alumno que en parte se la da el docente. Creo que si el alumno se siente motivado o que sabe a dónde va ir o qué va lograr con tal tema, saber que tiene un objetivo que va alcanzar algo para él que lo beneficie, eso lo mueve un montón. (P3)

Uno por ahí va con actividades lindas que propones para que hagan y te encontrás con cero ganas, negativa total, me frustraba mucho. En ocasiones me frustraba porque bueno, la realidad es que a veces te encontrás con chicos que no los motiva nada. (P5)

Los cuartos, quintos y sextos año tienen otro tipo de actitud ante la materia. En sexto hacen un clic los que han sido alumnos míos en primero y segundo y que nunca se dedicaban a la materia y ya más grandes, al salir de la escuela secundaria, les resulta más atractiva la materia, ven que es útil. (P7)

En estas conceptualizaciones se puede observar que se señalan factores internos como el interés intrínseco del alumno respecto de las tareas a realizar y el valor y relevancia que se les asigna a las mismas (Hall, 2011). La participante 4 indica que los docentes a veces se encuentran con chicos que

“no los motiva nada”, es decir, que parecen no asignarle ninguna relevancia o valor a las tareas propuestas.

Según los participantes 5 y 7 hay alumnos que no quieren aprender la lengua porque no les interesa o porque no le encuentran un propósito que trascienda uno funcional, como lo es aprobar la materia. En línea con esto, la participante 7 señala “no consideran al inglés como una de las materias fuertes. Es más, por ahí ni se presentan y te van dejando previa, entonces como que bueno, muestran su desinterés”. En otras palabras, no parecen encontrar en ellas una significatividad o trascendencia (Williams y Burden, 1997) que les permita conceptualizar a estas experiencias de aprendizajes como relevantes y capaces de traspasar los límites espaciotemporales de la clase.

Asimismo, en las palabras de los participantes 1, 3 y 7 se advierte que la motivación extrínseca juega un rol importante para ellos. El hecho de que los alumnos sean capaces de percibir que el conocimiento que están construyendo en las clases les va a beneficiar en sus vidas futuras ya sea al momento de viajar o de trabajar, les permite aumentar su motivación y sus ganas de aprender (Lightbown y Spada, 2013)

Como se indicó en el subapartado 3.4.1. , los participantes 2, 3, 5 y 7 también perciben ciertas actitudes de parte de los alumnos hacia la lengua en sí misma y sus comunidades de habla que marcan una clara lejanía social (Dörnyei y Ryan, 2015; Hall, 2011) que se extiende desde la cultura hasta las formas de hablar y pronunciar. Esto también se refleja en las siguientes citas:

Vos les das inglés y no, está muy alejado de su realidad. Me acuerdo al inicio que vos le enseñabas inglés y eran chicos que venían de la cosecha, entonces veían al inglés como “¿de qué me está hablando, para qué me va servir a mí esto? (P5)

Desconocen toda esa parte detrás de la lengua, de las distintas variantes del inglés. Entonces como que siempre empiezo con una introducción, que ubiquen en el mapa de dónde viene el inglés, qué países lo hablan como lengua uno y les resulta totalmente nuevo para ellos porque no conocen ni siquiera los países o sea ni dónde están ubicados. (P7)

Estas actitudes evidenciadas en las citas de arriba provienen desde el desconocimiento y la falta de contacto entre las vivencias y experiencias de los estudiantes y el bagaje sociocultural e identitario detrás de la lengua meta (Cohen y Henry, 2020). Esta lejanía desemboca en algunos casos en risas provenientes de los estudiantes al escuchar a los docentes hablar inglés. El participante 2 explica:

Por ahí repiten algo que yo digo en inglés por el simple hecho de que les suena gracioso. Les causa gracia alguna frase, incluso “thank you” o “you’re welcome”. Se ríen y la repiten de nuevo, después andan por los pasillos y en vez de decirme “hola teacher”, me dicen “you’re welcome” porque les parece graciosa. (P2)

En las observaciones de clase de los participantes 2, 3, 4 y 5 se percibió que algunos alumnos se rieron al escuchar al docente o a alguno de sus compañeros pronunciar algunas palabras en inglés. Se advirtió que ciertos sonidos resultaron extraños para los estudiantes, quienes no parecían estar habituados a escucharlos. Como se señaló en el subapartado 3.4.2., si a esto se le suma el hecho de que otros docentes no han generado previamente una cierta necesidad en sus alumnos que los lleve a esforzarse para entender la lengua ni tampoco los han expuesto a la misma lo suficientemente para establecer una cierta familiaridad con ella, puede ser dificultoso lograr que intenten entenderla sin risas, quejas o pedidos para que sea traducida al español.

Como sugieren Barcelos (2000) y Woods (1996), los estudiantes pueden poseer ciertas creencias previas acerca de qué consiste enseñar y aprender una lengua formadas a lo largo de sus experiencias con alumnos y otros docentes. Por este motivo, si la forma de aprender inglés fomentada en años anteriores consistía en hablar en español y traducir oraciones a la lengua nativa, otras maneras de aprenderla podrían parecerles difíciles, generarles incomodidad e incertidumbre y, consecuentemente, llevarlos a cuestionarlas.

En otro orden de ideas, los participantes 2, 3, 4, 5 y 7 hacen alusión al impacto que tienen la motivación ciertos factores externos que forman parte de las realidades de sus educandos. En palabras de los participantes 5 y 7:

Para mí es fundamental que el alumno esté interesado, porque por más que vos le des un montón de actividades, si no le interesa la materia y las actividades, no va a aprender. Tienen toda una realidad de vida los chicos, tenés algunos que viven en una situación de pobreza grande, y vos querés enseñar inglés y no, no les interesa. Tenés alumnos que se van sin egresar, entonces bueno, es difícil enseñar inglés. (P5)

Los alumnos de la privada tienen la ayuda de los padres, si les cuesta buscan ayuda en los padres. En la escuela pública en este caso se quedaban ahí, no lo entendían y listo, paso a otra cosa. Para la familia el inglés no forma parte de su vida diaria. En cambio, en la privada por ahí los papás han estudiado inglés, entonces como que era más sencillo. El apoyo familiar es importante. (P7)

Por una parte, para el participante 2 la motivación intrínseca no es el único componente que influye en el desempeño de sus aprendientes sino también el incentivo que sus alumnos tengan desde sus casas para aprenderla. Como plantean Dörnyei y Ryan (2015) y Hall (2011) la familia, entonces, juega un rol importante en términos de apoyo, incentivo y concientización de los beneficios que trae aparejados saber inglés. De manera similar, la participante 7 argumenta que sus alumnos de escuelas privadas reciben un mayor apoyo por parte de sus familias que aquel recibido por sus alumnos de la escuela pública. La razón por la que esto sucede parece ser el hecho de que algunas familias advierten el valor que tiene saber inglés. Por lo tanto, aquellas que parecen no valorar la lengua, no apoyan ni incentivan a sus hijos a estudiarla. Este hecho, según la profesora, se ve reflejado en las elocuciones de sus estudiantes y en sus maneras de actuar en las clases.

Por otra parte, los participantes 3, 4, 5 y 7 resaltan que muchos de sus alumnos atraviesan una situación de vulnerabilidad socioeconómica que impacta negativamente en la motivación para aprender la lengua. Se destacan una serie de problemáticas como dificultades financieras, consumo de drogas, casos de abusos, violencia familiar y una dedicación a tareas laborales o del hogar que impiden que sus alumnos se involucren cognitiva y emocionalmente con el aprendizaje. Al respecto la participante 5 manifiesta:

Tengo alumnos que han sido abusados, eso influye. Me ha pasado con buenos alumnos que de repente empiezan a bajar el nivel, entonces te fijas y es que está pasando algo en su familia. Tuvieron problemas económicos y están viviendo sin almorzar o hay chicos que tienen familiares enfermos o presos y eso les influye mucho a la realidad de vida de ellos. (P5)

Los docentes argumentan que no saben cómo atender a las necesidades e intereses de aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y, por este motivo, la mayoría de las veces quedan relegados en sus aprendizajes.

Por último, todos los educadores consideran que tienen una gran responsabilidad a la hora de motivar a sus alumnos. En concreto, entienden que gran parte de la motivación del alumnado depende de las actividades que ellos propongan. Consultados acerca del grado de responsabilidad que creen que el docente tiene en la motivación del alumno, la participante 3 responde:

En mucho, porque me he encontrado con alumnos que te dicen “ahora sí me gusta tal materia porque la entiendo”. Lo que hace el docente en el aula es un trabajito de hormiga y es muy importante para que el alumno quiera o no quiera, le guste o no tal materia. Es importante saber qué les gusta y qué moviliza a cada curso. (P3)

En definitiva, los profesores parecen notar que sus alumnos están desmotivados pero, al mismo tiempo, son conscientes de que gran parte de su motivación depende también del desarrollo de actividades pertinentes y contenidos temáticos que tengan en cuenta sus intereses. Aun estando al tanto de esta situación, pareciera ser que la mayoría de los participantes puntualiza las problemáticas relacionadas con sus estudiantes para explicar su falta de interés por la lengua, pero no parecen cuestionar sus propias prácticas. Si bien son conscientes de las limitaciones contextuales que enfrentan y de que no están actuando conforme a lo que dictan sus creencias acerca de cómo enseñar la lengua, se podría proponer que las temáticas que desarrollan y las actividades que realizan no se estarían relacionando con las experiencias de vida y los intereses de sus alumnos.

En el caso de todos los participantes, tanto las temáticas como las actividades que se llevan a cabo en la mayoría de las clases siguen siendo las mismas propuestas por los libros de texto o las fotocopias de trabajo que se llevan al aula. Si se observa la figura 7 desarrollada con los datos del cuestionario, nuevamente se puede percibir que la relevancia de las fotocopias, los libros de texto y las actividades propuestas no ha sido cuestionada. Tampoco se lo ha hecho en las entrevistas. Como se sugirió en el subapartado 3.3.2., aunque los participantes reconocen que los roles que asuman sus estudiantes así como también una gran parte de su motivación para aprender la lengua depende del docente, parecen pasar por alto que las actividades, las temáticas y las dinámicas que están fomentando no son relevantes para sus alumnos (Dörnyei y Ushioda, 2009). Al estar desmotivados, los aprendientes terminan asumiendo un rol pasivo en su aprendizaje.

En síntesis, considerando que para la mayoría de los docentes entrevistados el esfuerzo, el interés, la participación y la motivación son esenciales para el aprendizaje de una lengua, se podría proponer que una falta de esos atributos y actitudes en sus alumnos es conceptualizada como un déficit que les imposibilita aprender (Baquero, 2016; Rogoff, 1997). Aunque los educadores asumen una gran responsabilidad a la hora de motivar a sus alumnos, no parecen cuestionar aspectos de su propia enseñanza que, de ser modificados, podría tener un impacto positivo en la motivación y el desempeño general de sus alumnos.

3.5. Discusión

Las inferencias obtenidas a partir del análisis de datos presente en este capítulo reflejan las creencias que siete docentes sanjuaninos poseen acerca del aprendizaje y de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También, muestran sus creencias respecto de los roles que deben asumir tanto docentes como alumnos en las clases de inglés. Como se evidencia, estos datos han sido obtenidos mediante un cuestionario, una entrevista, una observación de clases y un diario de campo y han sido sometidos a un proceso de triangulación con el propósito de lograr una descripción más densa del fenómeno de estudio y, así, dotar de mayor validez al análisis efectuado.

En relación a las concepciones que poseen respecto del aprendizaje, los participantes comparten, principalmente, una visión constructivista y socioconstructivista del mismo. Por un parte, respecto de la primera visión, entienden que los estudiantes deben ser autónomos e implicarse de manera activa en el contenido a aprender para que puedan asignarle un sentido personal partiendo de sus propias experiencias y visiones del mundo (Diaz Maggioli, 2017; Williams y Burden, 1997).

Por otra parte, haciendo referencia a la segunda visión, se ha identificado a la cultura, la comunicación y la interacción como tres componentes centrales del aprendizaje. Todos los entrevistados coinciden que enseñar una lengua trasciende la enseñanza y el aprendizaje de meros elementos lingüísticos. Aparte de enseñar la lengua como código, también se enseña cultura y habilidades para comunicarse e interactuar con los demás. Por este motivo, desarrollar todas las habilidades en el alumno debería ser una prioridad para los educadores.

Esta conceptualización es análoga a la propuesta por Yules (2020), quien sugiere que desde esta perspectiva sociocultural el énfasis está en el avance de la interlengua del alumno y, consecuentemente, de su competencia comunicativa a través del desarrollo las cuatro macrohabilidades. En apoyo de este argumento, los entrevistados se definen a sí mismos como facilitadores, mediadores y guías del aprendizaje quienes fomentan un aprendizaje mayormente inductivo para que los alumnos descubran por su cuenta las reglas de la LE (Snow, 2014). Estos roles, como sugieren Lightbown y Spada (2013) y Richards y Rodgers (2014) están íntimamente asociados a esta concepción sociocultural del aprendizaje.

Estas visiones del aprendizaje podrían ser la razón por la cual la mayoría de los entrevistados argumenta que los enfoques integradores son ideales (Richards y Rodgers, 2014) para enseñar la lengua. En efecto, representan una manera distinta y “más real” (como sugiere el participante 2) de

enseñar y aprenderla mediante temáticas significativas y actividades funcionales. A partir de estas actividades los alumnos “aprenden haciendo” (como sugiere la participante 3) asumiendo un rol más participativo en las clases y construyendo conocimientos por su cuenta.

En línea con la teoría del monitor, (Spada y Lightbown, 2020; Mitchell y Myles, 2004; Schmitt y Celce-Murcia, 2020) la exposición a la lengua y la posibilidad de hacer comprensible el input al cual está expuesto el alumno son elementos importantes para los docentes. En otras palabras, el uso de la lengua extranjera debería ser predominante en el aula y los alumnos deberían estar expuestos a distintas situaciones donde se haga un uso de la LE lo más auténtico posible. Es por esta razón que incentivan a sus estudiantes, por ejemplo, a escuchar música y ver películas en inglés por fuera del aula.

Asimismo, desde una perspectiva más cognitivista, todos los docentes concuerdan en que es necesario llevar a cabo un proceso de concientización de los aspectos formales de la lengua para que los estudiantes puedan incorporarlos a sus repertorios de uso. Esta creencia en la hipótesis del input (Schmitt en Ellis, 2015) se refleja en la importancia que los docentes también atribuyen a la práctica y la consecuente automatización de ítems lingüísticos para que luego puedan ser utilizados de manera más libre y creativa en una producción integradora.

Estas concepciones también se condicen con los tipos de actividades que los docentes consideran como beneficiosas para el aprendizaje de la LE y con aquellas habilidades que les gustaría fomentar más en sus clases. Actividades como los juegos de roles, las interacciones entre alumnos, las exposiciones orales, los juegos y los proyectos están profundamente relacionadas con esta visión funcional e interactiva del aprendizaje. Inclusive, se resalta la trascendencia de incentivar a los alumnos a producir ideas y mensajes mediante un uso más creativo de la lengua (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020).

Dicho esto, la interacción entre pares y la posibilidad de comunicar ideas son metas ideales que los entrevistados quisieran cumplir y que dan cuenta del valor que tiene para ellos la hipótesis del output (Ellis, 2015; Hall, 2011; Kumaravadelu, 2006) y las visiones de aprendizaje previamente señaladas. En resumidas cuentas, los participantes entienden que para que se produzca el aprendizaje es necesario proveer a los estudiantes tanto con oportunidades para el desarrollo de su competencia comunicativa como también de su precisión lingüística. Para esto, expresan que conocer los intereses de sus alumnos es fundamental para, justamente, proponer una enseñanza que apele más a sus subjetividades.

Con respecto a la enseñanza, si se observa con detenimiento, estas concepciones del aprendizaje junto con los propósitos que tienen los docentes a la hora de enseñar la lengua extranjera están íntimamente relacionados con muchos de los principios del EC (Celce-Murcia, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014). De hecho, seis de los siete participantes destacan que enseñan la lengua con el objetivo de que sus alumnos puedan comunicarse. Para ello, a la hora de enseñar, argumentan que se posicionan en metodologías y técnicas comunicativas con un foco en los aspectos funcionales, sociales, interactivos y pragmáticos de la LE (Borg, 2003; 2006; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

Es importante mencionar aquí que, en todos los casos, las biografías personales de cada docente, sus experiencias áulicas como estudiantes y profesionales y la formación educativa que tuvieron (Borg, 2003; 2006) parecen haber moldeado no sólo estas creencias acerca de la enseñanza sino también sus comportamientos en el aula. Por ejemplo, dos participantes son conscientes de que la educación recibida en la universidad influyó en sus preferencias por ciertos enfoques como el comunicativo así como también en la manera de estructurar, secuenciar y organizar sus clases. A su vez, otros dos participantes consideran que la experiencia profesional los ha provisto con distintas herramientas que han contribuido a afinar su sentido de plausibilidad (Prabhu, 1990) para promover prácticas más situadas a los contextos específicos.

Asimismo, como ya lo decía Lortie (en Barcelos, 2006b) los otros docentes hicieron referencia al “aprendizaje a través de la observación”, es decir, al impacto que tuvieron en sus propias prácticas las formas de enseñar de otros educadores. Algunas de estas maneras de enseñar propias de otros educadores fueron emuladas por ciertos docentes en sus propias prácticas profesionales mientras que otras fueron ignoradas completamente por ser consideradas perjudiciales para el aprendizaje. De cualquier modo, es probable que estas experiencias hayan tenido un impacto en las cogniciones de los profesores.

Teniendo esto en cuenta, a la hora de estructurar las clases, todos los docentes indican que siguen un modelo PPP en el cual exponen a sus alumnos a la lengua a través de un texto o un audio, trabajan con el vocabulario y la gramática principalmente de manera inductiva, luego realizan práctica controlada con esos ítems lingüísticos para después requerir una producción más libre y creativa donde se integren todos los contenidos vistos.

Sin embargo, a pesar de que los educadores parecen compartir con convicción este tipo de creencias respecto del aprendizaje y la enseñanza, se evidencian tanto concepciones contrapuestas y conflictivas como también prácticas áulicas disímiles a estos principios. Esta disonancia cognitiva

(Harmon-Jones et al., 2009) ha sido clasificada en dos tipos: consciente e inconsciente. De esta forma, al igual que en las investigaciones de Woods (1996) y Barcelos (2000), en ciertas ocasiones los docentes son conscientes de las tensiones entre sus creencias y sus prácticas pero en otras ocasiones parecen existir creencias implícitas, subconscientes y centrales que gobiernan sus interpretaciones así como también su accionar (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova et al., 2011).

Respecto a la disonancia cognitiva consciente, todos los participantes están al tanto de que no pueden lograr que sus alumnos desarrollen integralmente las cuatro macrohabilidades ya que el foco de sus clases está puesto casi exclusivamente en las habilidades escritas. Como consecuencia, la habilidad oral y la habilidad de escucha comprensiva quedan relegadas. Esto se contrapone con las teorías adoptadas de los docentes, las cuales se basan en los principios del EC.

Considerando el continuo comunicativo de Littlewood (2011), todos los docentes afirman en las entrevistas que no ponen demasiado énfasis en la etapa de producción y se quedan en la etapa de presentación y práctica donde se lleva a cabo práctica no comunicativa de la LE, a pesar de conceptualizar a la etapa de producción como una etapa esencial para el aprendizaje de la lengua. Esto también se evidenció en seis de las siete clases observadas en las cuales se advirtió exclusivamente la presencia de estas dos etapas del modelo PPP.

La primera, consistió en la explicación del tema propiciando únicamente una lógica razonamiento deductiva. La segunda se trató de una práctica exclusivamente controlada de los temas vistos a través de ejercicios de taladre o de repetición automática. Estas actividades al nivel de la oración estaban descontextualizadas y carecían de un propósito funcional o comunicativo detrás, lo que da cuenta de la adopción de una perspectiva tradicional y estructural a la hora de enseñar la lengua extranjera (Johnson y Freeman, 2001; Richards y Rodgers, 2014; Spada y Fröhlich, 1995). Según los participantes, en el transcurso del ciclo lectivo los estudiantes solo tienen la oportunidad de trabajar con este tipo de ejercitación evidenciada. Al haber un foco predominante en la enseñanza de la forma y un énfasis en las habilidades escritas, los elementos funcionales, pragmáticos e interactivos de la LE parecen no ser tenidos en cuenta.

A su vez, al descubrir el poco hincapié en otros tipos de habilidades como las orales e interactivas, no fue extraño advertir en las clases observadas que los educando poseyeran habilidades receptivas y comunicativas limitadas. Paradójicamente, también presentaban un conocimiento exiguo de los aspectos formales de la lengua. Esto se observó en todos los niveles y cursos, desde los más básicos hasta los más avanzados, independientemente de la institución.

Siguiendo a Briggs y Moore (en Hall, 2011), la gestión estructurada que hicieron los docentes de la clase observada coincide con esta perspectiva estructuralista y tradicional descripta previamente.

Primero, teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por Spada y Fröhlich (1995), los siete educadores asumieron el protagonismo de las clases ya que hablaron la mayoría del tiempo, principalmente en español, y propiciaron nulas oportunidades para que haya interacción entre alumnos. La clase siguió rutinas impuestas por el libro de texto o las fotocopias de trabajo. La principal rutina estaba secuenciada de la siguiente manera: una explicación, una realización de ejercicios controlados y una retroalimentación en el pizarrón, lo que evidencia un posicionamiento de parte de los participantes en una perspectiva del orden (Wright, 2005).

Cabe señalar que seis de los siete docentes fomentaron mayormente una lógica de razonamiento deductiva a la hora de enseñar la LE, en la cual el estudiante aprendía la fórmula o el significado de distintas palabras y luego las aplicaba para resolver un ejercicio descontextualizado y al nivel de la oración. En otras palabras, el uso de la lengua fue declarativo casi en su totalidad y la habilidad que más se fomentó fue la escrita.

Segundo, a excepción de esta última participante, los intercambios evidenciados entre docentes y alumnos fueron todos del tipo IRE y las preguntas realizadas fueron todas cerradas. Es decir, los intercambios realizados entre docentes y alumnos estaban destinados a chequear la comprensión de los aspectos formales de la lengua más que a comunicar significados e ideas genuinas.

Tercero, los roles asumidos por los docentes y alumnos son acordes a la gestión del aula promovida. Por una parte, tomando como referencia a Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016) el rol principal advertido y asumido por el docente durante la mayor parte de la clase fue el de un transmisor de información. Básicamente, los docentes se dedicaron a explicar contenidos, organizar la secuenciación de las actividades y controlar que los alumnos trabajen en las actividades propuestas. Por otra parte, los estudiantes se convirtieron en receptores pasivos de este conocimiento y se limitaron a realizar tareas individuales, repetitivas y mecánicas.

Estos hallazgos también coinciden con los de Lozano, et al. (2017), en los cuales los educadores, en las entrevistas, se posicionaban en el EC para la enseñanza de la lengua pero en la práctica asumieron un rol predominante a la hora de gestionar la clase, propiciaron escasas oportunidades para que sus alumnos interactúen entre sí y se limitaron a explicar los contenidos formales o declarativos de la LE fuera de un contexto real y auténtico de uso.

Como se ha venido argumentando a lo largo de este trabajo, un conocimiento exclusivo de los aspectos formales de la lengua extranjera no puede resultar en un desarrollo integral de la interlengua y la competencia comunicativa del alumno. Los docentes entienden esto pero parecen tener problemas para evitar enseñarla desde una perspectiva más estructural, por lo que terminan tratándola como un sistema de reglas más que como una herramienta de comunicación.

En otras palabras, los educadores son conscientes de que sus clases están más centradas en ellos que en sus alumnos. Esto, como argumentan Harmon-Jones et al. (2009), les genera una sensación de malestar que intentan de alguna manera evitar. En efecto, señalan una serie de limitaciones contextuales presentes en los lugares donde se desempeñan que tienden a impedir que actúen consecuentemente con sus visiones del aprendizaje y la enseñanza. Teniendo en cuenta a Li (2017), las limitaciones y dificultades que enfrentan los docentes y que les impiden actuar acorde a sus creencias parecen provenir tanto del contexto pragmático como del contexto mental.

En relación con el contexto pragmático, las dificultades principales destacadas tienen que ver con la falta de recursos disponibles en las instituciones, la escasez de tiempo para enseñar una lengua, la gran cantidad de alumnos por aula, la disparidad existente entre las habilidades que estos poseen para la lengua (aulas multiniveles), las inasistencias e interrupciones de clases y las dificultades económicas que caracterizan, principalmente, a muchos alumnos de las escuelas de gestión estatal que impiden que puedan adquirir el material de trabajo.

Al igual que en la investigación de Ponce y Valsecchi (2021), los educadores argumentan que las habilidades de producción, sobretodo la habilidad del habla, son las más difíciles para sus estudiantes ya que no poseen el tiempo necesario para el desarrollo apropiado de las cuatro macrohabilidades. Tampoco cuentan con los recursos óptimos (como proyectores, televisores, equipos de audio) para exponer a sus alumnos a la lengua ni pueden ofrecer una retroalimentación personalizada debido a la gran cantidad de estudiantes por aulas. Estos hallazgos también coinciden con aquellos reportados en las investigaciones de Morchio (2013), Roccia, et al. (2014), Sacchi y Placci (2021), Zappa-Hollman (2007) y Pozzo (2009).

Aún más, es posible percibir la presencia de las mismas limitaciones y dificultades a lo largo del tiempo. Por ejemplo, a pesar de haber pasado casi dieciséis años de la investigación de Zappa-Hollman (2007), no pareciera haber una mejora importante en las condiciones de trabajo del docente de lenguas extranjeras. Además, estas limitaciones trascienden a la provincia de San Juan para abarcar a otras provincias, lo que da cuenta de una serie de problemáticas muy similares entre sí que persisten en distintos lugares del país. Como advierten Borg (2003; 2006) y Li (2017), estas

restricciones contextuales tienen un impacto importante en la cognición docente y su sentido de plausibilidad.

Cabe agregar que como consecuencia de la limitada carga curricular con la que los docentes sanjuaninos cuentan para enseñar inglés, todos los participantes de esta investigación indican que sienten una gran presión por cumplir con los contenidos del programa. Las instancias de exámenes de recuperación extraordinaria presionan aún más ya que los contenidos que se ven durante el año pueden ser evaluados por cualquier profesor en estas instancias de recuperación.

Esta limitación contextual puede atentar contra diversos intentos dirigidos a lograr una personalización de la enseñanza. Se ha visto que los docentes no enseñan de las mismas maneras, más allá de que a principio de año se intente consensuar ciertas metodologías de trabajo por cada departamento. Si a esto se le suman las pocas horas de inglés semanales, la falta de constancia derivada de interrupciones de clase y las inasistencias de los alumnos, es probable que los aprendizajes que se produzcan en cursos paralelos sean dispares y diversos.

La falta de lineamientos claros de parte de las instituciones donde los docentes se desempeñan parece también repercutir negativamente. No sólo parece haber escasez de recursos para enseñar sino que también, en general, parecerían faltar objetivos claros sobre qué tipo de alumno se espera formar. Así, las decisiones respecto a estos objetivos las toman los docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras. Como se ha desprendido de las entrevistas, los profesores del departamento muchas veces tienen poco contacto entre ellos, lo que lleva a que cada docente adopte el enfoque, los métodos y las técnicas que considere necesario para cumplir con sus propios propósitos de enseñanza. Esto podría traer aparejado una pobre continuidad pedagógica, es decir, formas de enseñar y aprender que no son consistentes en el tiempo y que podrían confundir al estudiante.

En cuanto al contexto mental, al igual que en el estudio de Sacchi y Placci (2021), la principal dificultad señalada es la falta de motivación y compromiso presente en los estudiantes para aprender la LE. Tomando a Dörnyei y Ryan (2015) y a Hall (2011) como referencia, se señalan una serie de factores internos y externos que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Por un lado, los participantes consideran que hay una falta de interés intrínseco de parte de muchos de sus alumnos por las tareas a desarrollar, a las cuales parecen asignar poco valor o relevancia. A su vez, tres docentes entienden que hay actitudes negativas hacia la lengua en sí misma y su comunidad de habla de parte de algunos alumnos. Finalmente, de manera análoga a la investigación de Ponce y Valsecchi (2021), se identifican ciertos factores afectivos negativos

presentes en ellos como la ansiedad y la vergüenza que les impide comunicarse con los demás efectivamente.

Por otro lado, en relación con los factores externos, de manera análoga a la investigación realizada por Zappa-Hollman (2007), se evidencian una serie de obstáculos relacionados con la falta de apoyo recibido por los padres para estudiar, problemáticas socioeconómicas generales, las formas de vida disímiles presentes en las comunidades donde el alumno vive y la falta de objetivos instrumentales en relación con el aprendizaje del inglés. Según los participantes, estos factores impactan negativamente en la motivación de los alumnos y, consecuentemente, en sus clases. Al mismo tiempo, señalan que no saben cómo generar instancias de aprendizajes significativas para aquellos estudiantes que presentan estos problemas.

A pesar de que las limitaciones señaladas repercuten significativamente en las maneras de enseñar de los docentes, es posible también, como se señalara previamente, inferir la presencia de creencias implícitas (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova et al., 2011) o centrales (Phillips y Borg, 2009) que gobiernan parte de sus conceptualizaciones acerca de la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje de la lengua así como también acerca de los roles que deben asumir los participantes en las clases. Estas creencias también parecen preceder sus acciones en el aula.

Respecto a las creencias implícitas relacionadas con sus conceptualizaciones acerca de la naturaleza de la enseñanza, los juegos propuestos por algunos de los participantes podrían dar cuenta de ciertas visiones de la lengua compartidas. En el caso de los participantes 2 y 6 los juegos que destacaron como importantes para el aprendizaje de la LE en la entrevista y aquellos que fueron advertidos en las observaciones, estuvieron más enfocados en los aspectos formales de la lengua que en la expresión de significados. No se encontraron juegos o tipos de actividades grupales que propiciaran un intercambio de significados o de vacío de información.

Además, salvo en el caso de la participante 7, tampoco se observaron actividades enfocadas en la expresión de significados como, por ejemplo, una descripción de una imagen. Tomando como referencia a Littlewood (2011), los participantes 3, 6 y 7 incentivan a sus alumnos a producir pero solo llevan a cabo práctica no comunicativa y pre-comunicativa de la lengua en esta etapa sin llegar a las fases de comunicación estructurada o comunicación auténtica, es decir, a la dimensión experiencial. Por ejemplo, en los datos de las observaciones no se identificaron instancias de interacciones entre pares donde se haya fomentado el intercambio de significados.

Asimismo, teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (2011), no es casual que la mayoría de las estrategias mencionadas e impulsadas por los docentes en las clases sean cognitivas y memorísticas. La falta de incentivo de estrategias sociales y compensatorias podría dar cuenta de que la habilidad del habla es la que menos se fomenta.

Una de las razones por las cuales no se alientan las interacciones entre alumnos podría ser la concepción que tienen los docentes de qué implica el trabajo entre pares o grupal. Tanto en las entrevistas como en las observaciones se infiere que para los docentes trabajar en grupos representa oportunidades para que haya colaboración entre alumnos pero no para que puedan interactuar entre ellos e intercambiar significados. En efecto, todas las actividades en pares advertidas en la observación no fomentaban la interacción entre alumnos sino que consistían en realizar los ejercicios gramaticales propuestos por el libro o por las fotocopias.

Aún más, menos de la mitad de los participantes indica que solo promueve algunas actividades de diálogo entre alumnos o entrevistas exclusivamente en la etapa de producción pero no las fomenta previo a esa etapa. Esto podría deberse a la existencia de una visión de la lengua como un proceso lineal (Diaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Long, 2015), donde el vocabulario y las estructuras más simples deben ser enseñados primero, de manera secuencial y ordenada, para que después el alumno pueda incorporar las más complejas. Parece ser que sin esa base, los docentes entienden que sus alumnos serían incapaces de intercambiar significados entre ellos por lo que deciden esperar hasta la etapa de producción, en la cual suponen que el estudiante ya habrá incorporado los conocimientos suficientes para poder interactuar con otros.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí, este tipo de disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009) estaría relacionado a la presencia de una creencia implícita y central (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova et al., 2011) vinculada a una visión más estructural o tradicional de la enseñanza así como también una concepción conductista del aprendizaje (Williams y Burden, 1997) en la cual los estudiantes trabajan en actividades individuales y repetitivas destinadas a la práctica de los aspectos formales de la LE hasta lograr su incorporación a sus repertorios de uso.

Estos datos coinciden con los relevados en las investigaciones llevadas a cabo por Morchio, et al. (2008) en la provincia de San Juan, Soto (2014) en Entre Ríos y Lozano et al. (2017) en Colombia, en las cuales los docentes investigados conciben la enseñanza de la lengua como un sistema jerárquico. A raíz de esto, el énfasis está puesto exclusivamente en los contenidos

declarativos de la lengua y en la práctica repetitiva y descontextualizada que debe ser internalizada por los estudiantes para, luego, poder comunicarse.

Con respecto a sus creencias sobre los roles que sus alumnos deberían asumir en las clases es posible argumentar, en línea con las concepciones de aprendizaje que los docentes expresan en las entrevistas, que su visión se debería corresponder con la de un explorador individual o, inclusive, uno democrático (Meighan y Meighan en Williams y Burden, 1997). No obstante, su conceptualización de un alumno activo pareciera estar más relacionada con una perspectiva tradicional del aprendizaje que con una constructivista o sociocultural, lo que podría dar cuenta de la existencia de otra creencia implícita o central. Para ellos, parece ser que los estudiantes se deben limitar a realizar todas las actividades que el docente proponga, independientemente del tipo de tareas a realizar. Aunque creen que es necesario considerar los intereses y necesidades de sus alumnos en la planificación de una clase, en las entrevistas aclaran que es complicado para ellos tenerlos en cuenta y que, la mayoría de las veces, son ignorados.

Cabe agregar, como ya se ha observado, que todos intentan cubrir todos los contenidos programa y se limitan a enseñar acorde a la estructura del libro de texto o de las fotocopias que utilizan. Es interesante notar que los participantes no parecen cuestionar, como sostienen Williams y Burden (1997), la relevancia y significatividad de los contenidos temáticos elegidos para la clase o de las actividades que se plantean en ellas. Aunque concuerdan en que tienen una gran responsabilidad a la hora de motivar a sus alumnos, rara vez cambian el material con el que trabajan para relacionarlo más a sus experiencias personales o proponen actividades que les permitan expresar sus visiones del mundo.

Por lo tanto, se puede notar una creencia central (Phillips y Borg, 2009) en la cual los alumnos parecen ser concebidos como un receptáculo o materia prima. Aquí, como propone Freire (2005), se emula una “educación bancaria”, en la cual los aprendientes son considerados como receptáculos de un conocimiento exclusivamente relacionado con los aspectos formales de la lengua, el cual es transmitido por el docente.

Finalmente, otra de las creencias implícitas advertidas estaría relacionada a la conceptualización que los participantes tienen de la motivación. Para ellos, un factor clave considerado necesario para que los estudiantes cumplan con las tareas propuestas es la motivación intrínseca del alumno, la cual parecería ser concebida como un constructo fijo e inamovible. Es decir, se la posee o no. Aquellos estudiantes que están desmotivados parecen no reunir las condiciones necesarias (por ejemplo, el esfuerzo, la predisposición) para aprender la lengua. Esta creencia puede estar

relacionada con una noción de déficit, vinculada tanto con una dimensión individual como con una social (Baquero, 2016; Rogoff, 1997).

Respecto a la dimensión individual, aparte de esta falta de motivación, cuatro participantes argumentan que muchos de sus estudiantes no poseen ciertas habilidades cognitivas que ya deberían dominar, como la lectura comprensiva de textos. Según ellos, esto incide de manera negativa en el aprendizaje de la lengua. En cuanto a la dimensión social, para algunos profesores el origen socioeconómico del que provienen sus alumnos influye en la percepción que tienen de sus estudiantes también de manera negativa al terminar subestimando sus capacidades y sus virtudes.

Todas estas inferencias coinciden con aquellas documentadas por Morchio, et al. (2009) en su investigación realizada en la provincia de San Juan, en la cual el aparente conocimiento que tenían los profesores respecto del origen social de sus alumnos parecía contribuir a moldear percepciones negativas relacionadas con su educabilidad (Baquero, 2016). Asimismo, también se relacionan en el hecho de que los docentes no parecían cuestionar sus propias prácticas ni la relevancia que los contenidos enseñados tenían para sus alumnos al momento de responder las entrevistas.

En un orden más profundo de análisis, es posible proponer que existe un conjunto de conocimientos automatizados o “bloques” de enseñanza (Woodwards, 2012) en las formas de dar clases de los participantes que dificultan sus posibilidades de volverse más sensibles a los contextos en los que se desenvuelven. En virtud de esta posible rutinización de la enseñanza, los docentes aparentan alinearse con un paradigma de transmisión de conocimientos (Johnson y Freeman, 2001) en vez de posicionarse en una perspectiva más eclética de la enseñanza (Kumaravadivelu, 2006).

En línea con el pensamiento de Richards y Lockhart (2007), esto podría ser un indicio de que la experiencia profesional es insuficiente para que un docente se vuelva autónomo y reflexivo y pueda adaptar tanto sus objetivos como sus maneras de enseñar a las necesidades inmediatas de sus estudiantes con el propósito de que los contenidos adquieran trascendencia para ellos.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

Esta investigación surgió, principalmente, de un interés propio por entender las variadas formas de enseñar la lengua de los docentes de inglés de la provincia. Surgió, al mismo tiempo, al calor de mi experiencia como docente en distintas instituciones a lo largo de los años, de largas horas de charlas con otros docentes de ILE acerca de las mejores maneras de enseñar y acercar la lengua a los estudiantes y de distintas observaciones de clases realizadas a diversos colegas. Entender, principalmente, las creencias de los docentes sanjuaninos de inglés respecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua así como también sus maneras de actuar en las aulas constituyeron las razones fundamentales que motivaron esta investigación.

Para ello, se propusieron como objetivos específicos describir los enfoques y métodos de enseñanza en los que los participantes del estudio se posicionan, sus concepciones acerca de las actividades que consideran que fomentan el aprendizaje de la lengua, y su percepción acerca de los roles que cada participante debería asumir en una clase. Asimismo, en base a las respuestas otorgadas por los docentes, se buscó detectar, describir y explicar casos de disonancia cognitiva entre estas valoraciones y sus percepciones de lo que acontece en el aula. Finalmente, se propuso comparar las valoraciones obtenidas con las acciones llevadas a cabo en el aula, teniendo en cuenta los contextos específicos de actuación y las dificultades enfrentadas por los participantes.

En vistas de los objetivos planteados, este trabajo se posicionó en un paradigma ecológico, interpretativo y sociocultural (Johnson, 2009; Li, 2017; Van Lier, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2006; Williams y Burden, 1997), y concibió a los entornos educativos como sistemas complejos caracterizados por múltiples interacciones entre variados elementos que lo constituyen, los cuales tienen un impacto en las creencias y las prácticas docentes (Barcelos, 2006a; Borg, 2003; Díaz Maggioli, 2017; Dufva, 2006; Li, 2017; Johnson, 2009; Richards y Rodgers, 2014).

Desde el punto de vista teórico, se han tenido en cuenta diversos estudios realizados sobre la cognición de docentes de lenguas extranjeras y otras especialidades provenientes de otros países y de Argentina. Los mismos dan cuenta no solo de la influencia de las situaciones contextuales en las múltiples formas en las que los educadores ponen en práctica sus creencias sino también de la existencia de creencias implícitas, conflictivas y contradictorias que gobiernan ciertos aspectos de su accionar (Barcelos; 2000; Borg, 2006; Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009).

Asimismo, se han considerado los aportes de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de una LE, tomando como referencia primordialmente a los enfoques estructurales o tradicionales y

al EC, con el propósito de describir sus creencias y sus posicionamientos relacionados con el tema (Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

En cuanto al análisis de los datos, dada su carácter de cualitativa, esta investigación adoptó un enfoque fenomenológico (Hernández Sampieri, et al., 2014; Creswell, 2013) con el propósito de explorar, describir, caracterizar e interpretar las creencias de los participantes desde sus propias perspectivas (Hernández, et al., 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006). Por lo tanto, su alcance fue exploratorio-descriptivo, no experimental (Flick, 2015; Hernández Sampieri et al., 2014) al pretender caracterizar al fenómeno de estudio en un solo y único momento y en el contexto habitual donde se desarrollan.

En el transcurso de los años 2021 y 2022, se llevó a cabo el proceso de recolección de los datos a partir de la información provista por siete docentes de ILE ejerciendo en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan. Por un lado, se aplicó un cuestionario semiestructurada y autoadministrada a principios de año y luego se realizó una entrevista semiestructurada teniendo en cuenta algunas de las respuestas provistas en el cuestionario. Por otro lado, se efectuó una observación de clases semiestructurada por participante en distintos momentos del año y se registraron diversas características contextuales así como también apreciaciones personales en un diario de campo.

El proceso de triangulación de los datos obtenidos mediante estos cuatro instrumentos contribuyó a la validez de la investigación (Creswell, 2013; Flick, 2015) ya que permitió lograr una descripción y caracterización más significativa y densa de las creencias, las cuales constituyen un fenómeno de estudio complejo.

Dicho esto, es aceptable proponer que el objetivo general de la presente tesis fue alcanzado ya que se logró una primera aproximación a las creencias de los docentes sanjuaninos participantes de este estudio. En gran parte, fue posible describir los posicionamientos generales y aquellos más específicos y situacionales que tienen los docentes respecto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés así como también inferir posibles razones que explican sus maneras de concebir estos procesos y sus diversas formas de actuar en el aula. A su vez, como señalan Barcelos (2006b), Borg (2006), Li (2017) y Pajares (1992) se pudo percibir la naturaleza dinámica, compleja y contradictoria de las creencias que poseen los participantes de este estudio.

Esta contradicción entre sus diversas creencias genera disonancia cognitiva (Harmon-Jones et al., 2009) la cual, en algunos casos, es percibida por los educadores de manera consciente pero, en otros casos, no es notada por ellos. Es factible sugerir, entonces, que en estos últimos casos se está ante la presencia de creencias implícitas (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova

et al., 2011) que gobiernan no solo parte del comportamiento de los participantes en las aulas sino también parte de sus concepciones acerca de distintos aspectos y procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Respecto al primer objetivo específico, se detectó que todos los participantes favorecen los principios del EC para la enseñanza del inglés al señalar la trascendencia que reviste exponer a los estudiantes a la lengua de manera contextualizada (Spada y Lightbown, 2020; Mitchell y Myles, 2004; Schmitt y Celce-Murcia, 2020), de incentivarlos a comunicarse con otros hablantes, y de desarrollar su interlengua y competencia comunicativa a través del desarrollo integral de las cuatro macrohabilidades (Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Richards y Rodgers, 2014; Yules, 2020). En otras palabras, para ellos, enseñar una lengua no constituye meramente enseñar un código lingüístico sino que debe abarcar la enseñanza de otros aspectos que la permean como sus distintas culturas, contextos y habilidades comunicativas y pragmáticas.

Sus maneras de concebir al aprendizaje de la lengua están relacionadas con los principios del EC y se corresponden con los postulados de las teorías cognitivas (Ellis, 2015; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006), constructivistas (Williams y Burden, 1997) y socioconstructivistas (Díaz Maggioli, 2017; Spada y Lightbown, 2020) del aprendizaje. Favoreciendo primordialmente un rol como facilitadores del conocimiento (Díaz Maggioli y Painter-Farrel, 2016), los docentes conciben a sus alumnos como exploradores individuales (Meighan y Meighan como se citó en Williams y Burden, 1997) y entienden que deben, principalmente, actuar como guías, monitores y retroalimentadores de sus aprendizajes. En otras palabras, promoviendo una gestión de clase menos estructurada (Briggs y Moore, como se citó en Hall, 2011) y enmarcada en una perspectiva de la oportunidad (Wright, 2005), los participantes parecen alejarse del modelo tradicional de enseñanza que posiciona al docente en el centro de la misma como un transmisor de conocimiento para propiciar un mayor protagonismo del alumno en el aula.

Por ello, concuerdan en que los intereses y las experiencias de los estudiantes deben ser considerados a la hora de enseñar la LE con el propósito de promover y generar actividades dinámicas que no solo se adecuen a sus necesidades más inmediatas sino también a sus intereses y visiones del mundo con el fin de motivarlos. Es probable, también, que esta sea la razón detrás de sus simpatías por las actividades lúdicas, las canciones en inglés y el uso de las TIC para su enseñanza y aprendizaje.

Los educadores argumentan que es necesario propiciar instancias de concientización de las características formales de la lengua (Schmitt, en Ellis, 2015) para luego llevar a cabo una práctica de las mismas mediante ejercicios controlados y poder, consecuentemente, incorporarlas a sus

repertorios de uso. Como exponen Lortie (en Barcelos, 2006b) y Borg (2003), influenciados por sus experiencias positivas y negativas como estudiantes de inglés así como también por sus conocimientos adquiridos y sus experiencias profesionales vividas, sostienen que sus prácticas pedagógicas no pueden estar centradas exclusivamente en la enseñanza de reglas gramaticales descontextualizadas. Al contrario, es también importante dar cuenta de la dimensión experiencial de la LE (Littlewood, 2011) para que los aprendientes puedan comunicarse con otros en múltiples situaciones sociales y lograr autonomía en el manejo de la lengua.

Por este motivo, mediante el modelo PPP (Celce-Murcia, 2014; Larsen-Freeman y Anderson, 2011), asignan también prioridad a la etapa de producción, en la cual el estudiante utiliza la lengua de manera creativa (Richards y Rodgers, 2014; Celce-Murcia, 2014; Lightbown y Spada, 2013) trascendiendo el nivel de la oración para comunicarse con otros, expresar ideas propias y negociar significados por medio de actividades más interactivas y auténticas (Nunan, 2004; Richards y Rodgers, 2014).

Tomando en consideración el segundo objetivo, se han detectado variados casos de disonancia cognitiva que marcan contradicciones internas entre algunas de las posturas que los participantes dicen sostener. Como ya se ha mencionado, en algunos casos los docentes son conscientes de estas contradicciones pero otras veces no lo son, lo que indicaría la presencia de creencias implícitas o centrales más arraigadas en sus subconscientes (Pajares, 1992; Phillips y Borg, 2009; Vilanova et al., 2011). Por una parte, los educadores parecen estar al tanto de que, en vez de adoptar un enfoque más comunicativo a la hora de enseñar la LE, terminan asumiendo una postura más tradicional y estructural de la enseñanza. Al poner un énfasis casi absoluto en la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011) mediante la práctica y automatización de ejercicios gramaticales controlados al nivel de la oración y desprovistos generalmente de un contexto y de un propósito comunicativo (Freeman, 2001; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards y Rodgers, 2014) dejan de lado la dimensión más experiencial de la misma y las actividades más comunicativas y funcionales.

Los participantes lamentan el hecho de que sus clases se centran en la práctica de habilidades receptivas y la competencia gramatical dejando de lado las habilidades productivas (por ejemplo la habilidad del habla y la escritura) y la competencia comunicativa de sus estudiantes. A su vez, se reprochan asumir el protagonismo de la clase y actuar como transmisores de información (Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), omitiendo, generalmente, la realización de juegos, canciones o actividades a través del uso de las TIC. Como señalan Li (2017) y Richards y Lockhart (2007), la presencia de diversas limitaciones contextuales pareciera impedir que los participantes actúen conforme a sus creencias.

Tales limitaciones provenientes del contexto pragmático y mental (Li, 2017) coinciden con aquellas señaladas en diversos estudios mencionados a lo largo de esta investigación (Ponce y Valsecchi, 2021; Pozzo, 2009; Roccia et al., 2014; Sacchi y Placci, 2021; Zappa-Hollman, 2007). Por un lado, se ha detectado que la exigua carga horaria disponible para enseñar la LE en las instituciones escolares analizadas contribuye a generar presión en los participantes para cumplir con los contenidos estipulados por el programa de examen. Los insuficientes ciento veinte minutos semanales son inclusive interrumpidos por diversos factores como charlas por parte de preceptores y alumnos de otros cursos, actos escolares, jornadas institucionales, días feriados y ausentismo de parte de alumnos y docentes.

A raíz de la limitada cantidad de horas semanales disponibles, los participantes presentan dificultades para concentrar horas en una misma institución. Es por este motivo que todos trabajan en tres o más instituciones escolares, hecho que los convierte en docentes “taxi” (Pozzo, 2009). A pesar de que estas limitaciones han sido señaladas por dos participantes en el cuestionario y han sido escasamente mencionadas en las entrevistas, es posible proponer que no solo tienen el potencial para impedir una personalización de la enseñanza sino que también pueden generar cansancio y dejar poco tiempo disponible para la creación de otro tipo de actividades capaces de complementar y ampliar aquellas propuestas por los libros de texto.

Sumado a esto, la falta de recursos tecnológicos que caracteriza a las instituciones donde se desempeñan todos los participantes restringe sus posibilidades de usar las TIC en el aula. Tanto las escuelas de gestión privada como las de gestión estatal observadas no siempre cuentan con conectividad, lo que impide que se puedan llevar a cabo actividades interactivas en línea. Por otro lado, la presencia de aulas sobrepobladas con alumnos con niveles múltiples y dispares de inglés limita a los participantes a la hora de proponer actividades que se enfoquen en la comunicación, la interacción y el intercambio de significados.

La diversidad presente en los cursos se exagera aún más considerando las distintas formas de enseñar la lengua por parte de profesores previos, las cuales también parecen influir en el desarrollo de las habilidades e interlengua de los aprendientes así como también en sus concepciones de qué constituye aprender una lengua extranjera. En efecto, se ha podido observar que los estudiantes a cargo de los participantes de este estudio, independientemente del nivel y de la institución, generalmente presentan dificultades a la hora de entender la LE y de producir mensajes en inglés. Inclusive, algunos alumnos poseen problemas de ansiedad para comunicarse con otros.

Además, la imposibilidad para adecuarse a los intereses, necesidades y subjetividades de los aprendientes parece haber generado, en algunos casos, actitudes negativas hacia la lengua meta y sus comunidades de habla (Hall, 2011; Lightbown y Spada, 2013). Esta distancia entre la lengua meta y las subjetividades de muchos estudiantes probablemente sea una de las razones detrás de sus risas al escuchar a sus docentes hablar en inglés. Por lo tanto, de manera análoga al estudio de Woods (1996) y Barcelos (2000), los participantes se ven forzados a alinear sus metodologías y sus propósitos de enseñanza de acuerdo a las necesidades y las preferencias que tienen sus propios estudiantes para aprender la LE.

Las dificultades socioeconómicas que atraviesan ciertos aprendientes también parecen influir en las maneras de actuar de algunos de los participantes que se desempeñan en instituciones de gestión estatal. Algunos de ellos no pueden hacer uso de un libro de texto o fotocopias ya que no pueden ser costeados por sus alumnos y deben conformarse con dictar la clase solo con los recursos mínimos e indispensables, como la tiza y el pizarrón, o utilizar los libros de texto que las instituciones tienen disponibles en biblioteca. Replicando los resultados del estudio realizado por Zappa-Hollman (2007), otros participantes señalan distintas problemáticas sociales graves que afectan la motivación y el desempeño de sus estudiantes como casos de violencia y abuso familiar, falta de una buena alimentación, trabajo y explotación infantil y tener familiares presos. Como se ha expuesto anteriormente, estos docentes parecen verse sobrepasados por estas problemáticas al no disponer ni del tiempo ni de las estrategias pedagógicas necesarias para abordarlas.

Con respecto a las creencias implícitas o centrales, estas se describen también en conjunto con el tercer objetivo de este estudio, el cual propuso comparar las valoraciones de los participantes con sus respectivas prácticas áulicas. De esta comparación se abstrajeron importantes hallazgos. Primero, considerando a Briggs y Moore (como se citó en Hall, 2011) y a Wright (2005), se observó que, a pesar de enseñar en diferentes contextos, todos los participantes llevaron adelante una gestión estructurada de las clases, donde asumieron el control y el protagonismo total de la misma y en la cual otorgaron un rol más pasivo a sus estudiantes (Ellis, 2015; Richards y Rodgers, 2014; Williams y Burden, 1997). Teniendo en cuenta la organización de los participantes (Spada y Fröhlich, 1995), propusieron actividades exclusivamente individuales, mayoritariamente enfocadas en la forma de la LE.

Pareciera ser que, mediante la promoción mayoritaria de estrategias de aprendizaje cognitivas y memorísticas (Oxford, 2011), un uso predominante del español, y una enseñanza deductiva tanto de vocabulario como de estructuras gramaticales, los participantes esperan que las estructuras

formales de la lengua sean incorporadas a los repertorios de uso de sus estudiantes para que estos puedan producir oraciones y comunicarse con otros.

Asimismo, a pesar de que los educadores fueron observados en distintos momentos y etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, algunos docentes comenzaban una unidad mientras que otros terminaban otra unidad y la repasaban), todas las actividades que se efectuaron fueron práctica no comunicativa de la lengua (Littlewood, 2011). En otras palabras, independientemente del propósito de la clase, las actividades que se propusieron estaban destinadas a una práctica y memorización de las estructuras gramaticales vistas y no en comunicar significados, describir imágenes o asumir distintas posiciones en un juego de roles. Aun cuando los participantes señalan incorporar actividades grupales en sus clases, aquellas que se registraron en la observación tenían que ver mayormente con la realización en parejas o grupos de ejercicios individuales controlados y descontextualizados al nivel de la oración. Se ha descubierto que la ausencia de actividades que fomenten intercambios de significados mediante interacciones estaría relacionada a la existencia de dos creencias implícitas o centrales relacionadas con el aprendizaje de la LE.

De un lado, se percibe que los participantes valoran al trabajo grupal exclusivamente por su oportunidad de promover la colaboración y ayuda mutua entre los aprendientes pero parecen ignorar la posibilidad que ofrecen de trabajar la lengua con un foco puesto en la creación e intercambios de ideas y significados. De otro lado, se podría inferir una concepción del aprendizaje de la lengua como un proceso lineal, aditivo (Díaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman y De Carrico, 2020; Long, 2015) y conductista (Mitchell y Myles, 2004; Nunan, 2004; Williams y Burden, 1997) ya que consideran aplicar este tipo de actividades exclusivamente solo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la etapa de producción pero parecen desestimarlos en las etapas previas.

Por lo tanto, aunque es cierto que la escasa carga horaria semanal disponible junto a otras limitaciones contextuales restrinjan a los docentes a actuar conforme a sus creencias, existe la posibilidad de que los participantes desestimen la importancia de la dimensión experiencial, constructivista y socioconstructivista del aprendizaje (Duff, 2014; Hall, 2011; Littlewood, 2011) debido a una creencia implícita y arraigada en un enfoque más estructural y analítico de la enseñanza y el aprendizaje (Kumaravadivelu; 2006; Phillips y Borg, 2009; Richards y Rodgers, 2014). Este, quizás, sea otro de los motivos por los cuales no ponen demasiado énfasis a la etapa de producción pero concentran sus esfuerzos en la etapa de práctica, seis de ellos utilicen prominentemente el español en el aula, y todos realicen exclusivamente tareas escritas en vez de orales.

El segundo hallazgo tiene que ver con el descubrimiento de visiones contrapuestas y conflictivas (Barcelos, 2006b; Richardson, 2003) acerca de los estudiantes y sus roles. En primer lugar, los participantes asumen una gran responsabilidad a la hora de motivar a sus alumnos y expresan que es fundamental proponer actividades relacionadas con sus intereses para lograr que asuman un rol más activo. No obstante, esta creencia podría tratarse de una creencia periférica relacionada a un conocimiento más teórico e ideal ya que, al referirse a sus prácticas reales, no solo parecen ignorar los intereses de sus estudiantes sino que tampoco parecen proponer otros tipos de dinámicas de trabajo, de actividades o de temáticas que trasciendan los libros de texto o las fotocopias que utilizan. Aún más, aquellos pocos que proponen actividades distintas, como por ejemplo un proyecto áulico, solo lo llevan a cabo cuando sus instituciones escolares así lo requieren.

En segundo lugar, esta idea cobra aún más relevancia al considerar que su visión de un alumno activo parece corresponderse con la de un estudiante que debe realizar todas las tareas propuestas, independientemente del tipo, la forma y los propósitos que éstas tengan. De este modo, a la concepción constructivista del aprendizaje en la cual los estudiantes son percibidos como exploradores individuales o democráticos señalada previamente se le contrapone, nuevamente, una visión conductista y tradicional del aprendizaje en la cual son entendidos más como receptáculos del conocimiento, materia prima e, inclusive, resistentes (Meighan y Meighan como se citó en Williams y Burden, 1997). Es esta última creencia implícita y central (Phillips y Borg, 2009) la que aparenta estar guiando no solo las concepciones poseídas por los educadores sobre sus aprendientes sino también sus comportamientos en el aula.

En último lugar, a aquellos estudiantes concebidos como resistentes al aprendizaje parece atribuírsele una noción de déficit (Baquero, 2016; Rogoff, 1997) ya que para los participantes estos alumnos no solo están desprovistos de la motivación para trabajar y aprender sino que tampoco cuentan con las capacidades cognitivas suficientes para leer y entender un texto, ni siquiera, en español. De esta manera, la motivación y las capacidades del estudiante parecen ser concebidas como constructos fijos, inamovibles e incapaces de ser modificados a lo largo del tiempo mediante la inclusión de otro tipo de actividades y mecánicas de trabajo más relevantes para ellos.

En definitiva, a través de estas creencias implícitas o centrales es factible entender por qué la falta de motivación intrínseca o extrínseca del estudiante ha sido señalada como una de las mayores dificultades enfrentadas por los participantes para la enseñanza del ILE. También, tal vez expliquen parcialmente por qué las actividades y las temáticas propuestas por los educadores no hayan sido cuestionadas. Asimismo, la falta de motivación percibida de parte de los estudiantes también podría ser la razón detrás de las clases estructuradas y centradas en el docente que se observaron.

Es importante mencionar que con estos resultados no se pretende criticar a los participantes, sino más bien concientizar a la comunidad educativa acerca de la necesidad de implementar reformas institucionales que doten a los docentes de lenguas extranjeras de la provincia con las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar la lengua a sus alumnos de maneras relevantes y significativas, capaces de trascender el espacio físico del aula (Williams y Burden, 1997). Dichas herramientas deberían, en lo posible, favorecer la implementación de los principios de un enfoque ecléctico para la enseñanza de la lengua extranjera, centrado en el desarrollo integral del estudiante como ciudadano y como persona habitante del mundo. Para ello, es importante tender puentes interculturales donde se propicien instancias de aprendizaje relevantes y capaces de incentivar una valoración no solo de las culturas extranjeras sino también de las subjetividades propias (Tudor, 2003; Dörnyei y Ushioda, 2009).

Considerando lo expuesto hasta aquí, se podría proponer que esta tesis ha contribuido de diversas maneras al campo educativo y, específicamente, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la provincia de San Juan. Primero, se ha podido lograr una primera aproximación a la naturaleza paradójica de las creencias (Barcelos, 2006b; Borg, 2006; Li, 2017; Pajares, 1992) que siete docentes de inglés como lengua extranjera poseen respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la misma en contextos específicos. Asimismo, se ha advertido que la experiencia profesional, el sentido de plausibilidad, y los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera profesional del docente son una condición necesaria pero insuficiente para lograr una reflexión de la práctica pedagógica y una concientización de aquellas creencias más implícitas y centrales (Schön, 1983).

Por lo tanto, sería de gran valor que cada institución fomente espacios de reflexión crítica y constante sobre la propia práctica docente que permitan romper con una posible rutinización de la enseñanza (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Kumaravadivelu, 2006; Williams y Burden, 1997). En estos espacios sería importante promover la valoración de las experiencias y el conocimiento práctico de los docentes Connelly y Clandinin (como se mencionó en Li, 2017) así como también el descubrimiento de las teorías implícitas o centrales que subyacen sus acciones. Dicho de otra forma, se debería discutir el valor y la pertinencia de las actividades desarrolladas, resignificar las prácticas para volverlas significativas y relevantes para los estudiantes, advertir dificultades encontradas, y generar mecanismos de acción que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes instituciones escolares de la provincia (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Kumaravadivelu, 2006; Williams y Burden, 1997).

Segundo, en relación con lo anterior, esta investigación ha revalidado el rol del contexto situacional no solo para la enseñanza del ILE sino también para la enseñanza de otras disciplinas. Al

mismo tiempo, ha revalorizado el paradigma ecológico, interpretativo (Johnson y Freeman, 2001; Vasilachis de Gialdino, 2006) y ecléctico (Kumaravadivelu, 2006) al dar cuenta de la complejidad que caracteriza a los diversos escenarios de actuación docente. Como argumenta Borg (2009), es irreal que los educadores actúen siempre en consonancia con lo que dictan sus creencias por lo que la existencia de tensiones y conflictos entre ellas y sus maneras de actuar es esperable. Como se ha observado a lo largo de este estudio, los docentes, en general, reconceptualizan sus procesos interpretativos, metodologías, y, en definitiva, sus creencias a la luz de diversos factores contextuales que influyen en sus procesos de toma de decisiones y, consecuentemente, en sus maneras de actuar en el aula. Estos factores tienen el potencial de generar disonancia cognitiva entre las teorías adoptadas (Schön, 1983) y sus maneras de enseñar. Por ello, sería beneficioso identificar las multifacéticas relaciones entre creencias, formas de actuar y factores contextuales para, en la medida de lo posible, ejecutar reformas educativas significativas y pertinentes para distintos contextos.

Tercero, se ha advertido la importancia de generar propuestas didácticas y procesos de formación profesional que preparen a los docentes y a los futuros educadores de todas las disciplinas para enseñar en una diversidad de contextos que se manifiestan en la provincia. En el caso de los docentes del ILE, sería importante equiparlos con herramienta didácticas que le permitan seleccionar temáticas relevantes para múltiples estudiantes, que den lugar a la expresión de sus propias identidades, cosmovisiones y prácticas idiosincráticas, pero que también permitan valorar y respetar las de otros.

Finalmente, para lograr una enseñanza de calidad y cumplir con las propuestas anteriores, sería de gran valor generar políticas educativas que permitan a los docentes de inglés de la provincia disponer de más horas cátedra para enseñar ILE. Más tiempo para trabajar con los alumnos podría permitir a los educadores trascender la mera enseñanza de aspectos formales o declarativos de la LE a través de la adopción de otras metodologías, personalizar la enseñanza de la lengua al conocer más a sus estudiantes, estar al tanto de sus intereses, entender sus situaciones de vida, desarrollar estrategias de motivación pertinentes y atender a sus necesidades más específicas cediéndoles un rol más activo en su aprendizaje.

A su vez, sería muy positivo para los docentes sanjuaninos del ILE si el máximo de horas que deben trabajar para tener un sueldo digno se pudiera reducir. La sobrecarga laboral y la condición de profesor “taxi” dificultan una posible personalización de la enseñanza ya que muchos educadores están sobrepasados de actividades y carecen del tiempo necesario para preparar sus clases. Debido a esto, terminan generalmente limitándose a seguir a rajatabla el libro de texto o las fotocopias que utilizan para enseñar. Por lo tanto, sería beneficioso que el máximo de cincuenta horas catedra

semanales se redujese a, por ejemplo, treinta seis, de manera que sea posible para ellos concentrar horas en una sola institución y dedicar más tiempo a sus estudiantes y a la preparación de sus clases.

Ante la presencia de aulas sobrepobladas con alumnos con niveles muy dispares entre sí, sería relevante evaluar la posibilidad de incorporar a dos o más docentes de lenguas extranjeras por aula. Así, podrían dedicar más tiempo a la práctica de las habilidades productivas, retroalimentar y motivar a una mayor cantidad de alumnos por clase, atender a una mayor cantidad de necesidades específicas, entre otros beneficios pedagógicos que podrían favorecer una enseñanza de la lengua más significativa.

Considerándolo todo, es imprescindible escuchar a los docentes y estudiantes para redefinir los objetivos generales y específicos de cada institución escolar considerando no solo las características sociales y económicas que permean las realidades de los participantes que la habitan sino también sus experiencias y sus visiones del mundo. Desde una perspectiva ecléctica y ecológica, una institución educativa reflexiva y consciente del contexto donde está situada no se debería limitar a cumplir con recetas impuestas por directivas ministeriales que, muchas veces, desconocen tales realidades. Al contrario, debería ser capaz de promover metas sensibles a las realidades cambiantes de los estudiantes y mecanismos de acción pertinentes para cumplirlas sin que nadie quede relegado.

En otro orden de ideas, cabe destacar que esta investigación presenta limitaciones metodológicas y teóricas que deben ser reconocidas. Respecto de las primeras, dado el carácter cualitativo y fenomenológico de este estudio los resultados obtenidos poseen una generalización o transferibilidad limitada, es decir, no pueden ser generalizados a todos los docentes de ILE de la provincia ni a otros contextos distintos. Además, teniendo en cuenta la naturaleza compleja, dinámica y cambiante de las creencias docentes, se podría haber realizado un estudio longitudinal capaz de percibir cambios, contradicciones, o la presencia de creencias implícitas a través del tiempo. De esta manera, habría sido positivo realizar un mayor número de observaciones de clases y entrevistas en distintos momentos del año.

Además, si bien se han triangulado los datos mediante diferentes técnicas, un abordaje más amplio del fenómeno de estudio podría también haber contemplado las percepciones y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés de los estudiantes. Este análisis conjunto brindaría una visión más completa de las creencias de los docentes y, de este modo, podría constituir una futura línea de investigación acerca de la cognición docente en la provincia.

En cuanto a las limitaciones teóricas, no ha sido posible abordar el fenómeno de estudio en su totalidad dado a la complejidad inherente al mismo y a la cantidad de factores involucrados en la

cognición docente. Por ello, futuras investigaciones deberían incluir el análisis de otros factores importantes en la cognición como la cultura escolar, las creencias que poseen otros actores provenientes de contextos más amplios, tales como los familiares de los estudiantes y las políticas educativas propuestas por los organismos del estado.

Para concluir, quisiera destacar el valor personal que ha tenido llevar a cabo esta tesis de maestría. Por un lado, me ha permitido fortalecer mi formación de grado ya que no solo he adquirido conocimientos especializados en el campo de la cognición docente, sino también en otros campos de la educación que me han brindado una mirada más holística e integral de los fenómenos educativos. Al mismo tiempo, puedo notar el desarrollo de un pensamiento más reflexivo y crítico que me ha posibilitado, inclusive, reflexionar acerca de mis propias prácticas como docente e intentar mejorarlas continuamente. Por otro lado, este proceso de formación me ha brindado diversas herramientas necesarias para formarme como docente investigador, acercándome a variados enfoques y técnicas de investigación que me serán de utilidad en posibles investigaciones futuras.

Valoro enormemente la oportunidad de haber sido parte de este proceso educativo de posgrado y los conocimientos y habilidades transferibles que he adquirido en este camino. Ha sido un trayecto arduo y largo, pero muy satisfactorio de transitar. Estoy seguro de que todo logrado y aprendido me permitirá seguir creciendo como un profesional e investigador comprometido con la mejora sustancial de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la provincia y en el país.

ANEXOS

Anexo I: consentimientos de recolección de datos del cuestionario

El siguiente cuestionario tiene como propósito recabar datos demográficos y conocer sus experiencias y opiniones acerca de la enseñanza del inglés en las instituciones en las que se desempeñan. Las respuestas a este cuestionario y aquellas obtenidas de la entrevista serán empleadas de forma anónima por Rubén Darío Masciadri, estudiante de la Maestría en Educación dictada en la UNQ. Su tesis se titula "*Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan* " y está dirigida por la Dra. Marcela Morchio (UNSJ) y co-dirigida por la Mg. Virginia Alejandra Duch (UNQ).

Su principal objetivo es explorar y describir las creencias de docentes experimentados de inglés sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa y sus prácticas pedagógicas en escuelas secundarias de la provincia de San Juan, Argentina. Para ello, deberá responder una serie de preguntas relacionadas con sus prácticas de enseñanzas en la institución donde se desempeña.

¡Muchísimas gracias por participar y ayudar!

Doy mi consentimiento: Sí ____ No ____

Anexo II: consentimientos de recolección de datos de la entrevista

Entrevistas

Estoy de acuerdo en participar de la investigación “*Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan*” después de haberseme explicado la importancia de la misma y los objetivos del estudio.

Asimismo, he leído y he tenido la oportunidad de consultar sobre la información que será recabada en esta investigación. Se me ha informado, a su vez, de que todos los datos aportados serán utilizados sólo con fines científicos y de que mi identidad será resguardada en todo momento.

Considerando lo expuesto anteriormente, consiento voluntariamente formar parte de esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la misma en cualquier momento sin que mi labor en la institución se vea afectada.

Firma y aclaración del participante: _____

Lugar y fecha: _____

Anexo III: consentimiento para la observación de clases

Por medio de la presente, habiendo sido informado/a del propósito de esta investigación, los procedimientos, los beneficios y los derechos que me asisten y el conocimiento de que puedo retirar esta autorización en el momento que lo desee:

- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/a a hacerlo.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar esta autorización según mi parecer.

Por lo tanto, yo _____
Director/a del
establecimiento _____

autorizo la participación del docente investigador profesor Rubén Darío Masciadri en nuestro establecimiento para que lleve a cabo su proyecto de investigación “*Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan*”, comprometiéndose la misma a facilitar las condiciones necesarias para que pueda ser llevado a cabo.

Dra. Marcela Morchio
Directora de tesis

Prof. Rubén Darío Masciadri
Investigador responsable

Directora del establecimiento

San Juan, _____, _____, _____

Anexo IV: Cuestionario autoadministrado

1. Estudios cursados (seleccionar las opciones que correspondan)
Primario: __ Secundario: __ Terciario: __ Universitario: __
2. Si posee título universitario o terciario, consigne el nombre de su título y el de la institución que lo otorgó:
3. Antigüedad en la docencia:
4. Nombre de la institución escolar en la que se desempeña actualmente:
5. ¿En qué nivel enseña en esta institución?
Ciclo básico: __ Ciclo orientado: __ Ambos: __
6. Se desempeña como docente en:
Una institución escolar: __ Dos instituciones: __ Tres instituciones: __ Más de tres: __

Responda las siguientes preguntas con total libertad y añada toda la información que considere necesaria.

7. ¿Sentís que las formas de dar clases de tus profesores en la secundaria o en la universidad influyeron de alguna manera en tu manera de dar las clases? Sí: __ No: __
8. Si tu respuesta es afirmativa, explica brevemente de qué manera influyeron:
9. ¿Qué tipo de actividades crees que favorecen más el aprendizaje del inglés?
10. ¿Qué tipos de actividades generalmente utilizas en tus clases? (Puedes elegir más de una opción)
 - Juego de roles __
 - Descripción de imágenes, objetos, situaciones u otras cosas. __
 - Entrevistas entre alumnos __
 - Debates y discusiones de una temática utilizando el vocabulario y las estructuras vistas __
 - Actuaciones __
 - Tareas escritas - Use of English (por ejemplo: completar un espacio con preposición o la palabra correspondiente) __
 - Tareas escritas de redacción (Writing) __
 - Juegos (taboo, tatetí, Quizizz, entre otros) __
 - Canciones __
 - Ejercicios gramaticales (por ejemplo: completar un espacio con el verbo en su tiempo correcto, ordenar oraciones, etc.). __
 - Ejercicios de escucha comprensiva (Listening) __
 - Ejercicios de pronunciación __
 - Actividades que requieran movimiento, por ejemplo: “Simón dice” __
 - Ejercicios de traducción (de LE a la L1 y viceversa) __
 - Information gap activities: Actividades donde un estudiante debe averiguar la información que le falta hablando con el otro y viceversa. __
 - Dictado __
 - Ejercicios de lectura comprensiva __
 - Otros __
11. ¿Cuáles ejercicios les resultan más complejos y difíciles a tus alumnos?
12. ¿Cómo enseñas la gramática y el vocabulario de la lengua?
 - Primero, explico a los alumnos un tema gramatical o explico vocabulario, su significado y sus usos. Luego, les doy ejercicios controlados para que practiquen. Después, pasan a realizar una actividad más abierta y menos controlada. __

-Primero, proveo a los alumnos con ejemplos contextualizados que incluyan el tema gramatical o el vocabulario a ver. Luego, dejo que ellos intenten descubrir la forma, el uso y el significado por su cuenta. Después, refuerzo y explico los temas para que puedan realizar ejercicios controlados y practiquen. Después, pasan a realizar una actividad más abierta y menos controlada. ____

-Primero, proveo a los alumnos con ejemplos contextualizados que incluyan el tema gramatical o el vocabulario a ver. Luego, les doy ejercicios controlados para que realicen por su cuenta y después asigno una actividad más abierta. No me detengo a explicar los temas gramaticales o de vocabulario ya que serán aprendidos por el alumno a través de la exposición a la lengua y mediante la práctica. ____

-Ninguna de las anteriores. ____

13. Si elegiste la opción “ninguna de las anteriores” en la pregunta anterior, explica brevemente cómo enseñas la gramática y el vocabulario de la lengua.

14. ¿Qué importancia le asignas a la pronunciación en tus clases?

15. ¿Qué recursos utilizas en tus clases? (puedes elegir más de una opción)

-Libro de texto ____

-Fotocopias ____

-Parlante o radiograbador ____

-Proyector o televisor (para presentar imágenes o vídeos) ____

-Computadoras o celulares ____

-Pizarrón ____

-Otros: ____

16. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de enseñar inglés en esta institución? (puedes elegir más de una opción)

-Falta de tiempo para preparar actividades ____

-Escasez de recursos (proyectores, computadoras, etc.) en la institución ____

-Libros de texto poco motivantes y con temas desactualizados ____

-Un gran número de alumnos por aula ____

-Alumnos con habilidades muy dispares en la lengua (aulas multiniveles) ____

-Problemas de disciplina por parte de los alumnos ____

-Falta de motivación por parte de los alumnos ____

-Desconocimiento de los temas de interés que tienen los alumnos ____

-Imposibilidad de adaptar el programa a los intereses y gustos de los alumnos ____

-Pocas horas de clases de inglés en la semana ____

-Falta de apoyo y espíritu colaborativo entre docentes ____

-Falta de apoyo y guía por parte de los directivos de la institución ____

-Cansancio y agotamiento (burn out) por parte del docente ____

-Otros: ____

17. ¿Qué tipos de ejercicios utilizas en evaluaciones escritas?

18. ¿Qué tipos de ejercicios utilizas en evaluaciones orales?

19. ¿Alguna vez has trabajado con el aprendizaje basado en tareas, aprendizaje por proyectos o con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL por sus siglas en inglés)? Sí: ____ No: ____

20. ¿Qué opinas de estos enfoques para la enseñanza del inglés?

21. ¿Qué sugerencias o cambios propondrías para contribuir positivamente a la enseñanza del inglés en esta escuela?

Anexo V: Entrevista semiestructurada a docentes

Concepciones del aprendizaje de la LE

1. ¿Existen características que deben estar presentes en un alumno a la hora de aprender inglés? ¿Cuáles?
2. ¿De qué depende la motivación del alumno a la hora de aprender la LE? ¿Cuán responsable es el docente de la motivación del alumno?
3. ¿Es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de diseñar las actividades? ¿Los tienes en cuenta en esta institución?
4. Considerando tus respuestas del cuestionario, ¿Por qué consideras que estas actividades son las que más favorecen el aprendizaje del inglés? ¿Cuáles utilizas más en tus clases en esta institución? ¿Por qué? ¿Qué actividades debe realizar un alumno para mejorar su nivel de inglés en un contexto exolingüe?
5. ¿Qué habilidades sentís que practicas más en tus clases de inglés? ¿Cuáles te gustaría practicar más? ¿Por qué?
6. ¿Qué dificultades, en general, tienen los estudiantes para aprender inglés? ¿Qué dificultades enfrentan tus alumnos para aprender la LE en esta institución?

Percepción de los roles de los estudiantes

7. ¿Qué roles deberían adoptar tus alumnos en las clases de inglés? ¿Asumen estos roles en esta escuela?
8. ¿El rol que asuma el alumno es influido también por las actividades que el docente propone?

Concepciones de la enseñanza de la LE

9. ¿De qué manera las formas de dar clases de tus profesores en la secundaria o en la universidad influyeron en tus formas de enseñar la lengua? ¿Por qué crees que resulta (o no resulta) beneficioso enseñar la lengua de esta manera?
10. ¿En qué consiste enseñar una lengua extranjera en tu juicio? ¿Qué aspectos de la lengua enseñas y de qué forma enseñas estos aspectos? ¿Cómo la enseñas en esta institución?
11. ¿Fomentas estrategias en tus alumnos para aprender la lengua? ¿Cuáles? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles son tus propósitos para enseñar inglés? ¿Sigues los mismos propósitos cuando enseñas en esta institución? ¿Los sigues en otras instituciones?
13. ¿Seguís el programa de enseñanza a rajatabla? ¿Te salís a veces del programa? ¿Por qué?
14. ¿Qué objetivo principal o propósito tiene esta institución respecto de la enseñanza del ILE? ¿Hay alguna hoja de ruta ofrecida? ¿Cómo influye esto en tu enseñanza de la lengua?
15. ¿Cómo estructuras las clases de inglés? ¿Qué actividades realizas al comienzo, a la mitad, y al final de una unidad?
16. ¿Qué es para vos una buena clase de inglés? ¿Cómo la definirías?
17. ¿Qué tipo de evaluaciones tomas? ¿Qué habilidades evalúas? ¿Cómo las evalúas? ¿Qué ejercicios propones a la hora de evaluar?
18. ¿Qué dificultades encuentras para enseñar inglés en esta institución? ¿Qué soluciones pondrías para sortearlas?

Percepción de los roles de los docentes

19. ¿Qué rol crees que debes asumir el docente de inglés en sus clases? ¿Sentís que puedes asumir ese rol en este curso en esta escuela?

Anexo VI: Grilla de observación de clases

Tipos de actividades			Gestión del aula		
Foco en la forma	Foco en la comunicación	Modalidad de los estudiantes	Intercambios discursivos	Roles adoptados	Organización de los participantes
-Controlada -Repetitiva -Sin contexto -No tiene propósito comunicativo -Fomenta mayormente razonamientos deductivos -No fomenta la producción de lenguaje nuevo y creativo	-Funcional -Interactiva -Con contexto -Posee un propósito comunicativo -Fomenta mayormente razonamientos inductivos -Fomenta la producción de lenguaje nuevo y de manera creativa -Existe negociación de significados	-Escribir -Leer -Hablar -Escuchar -Otras	-Preguntas display (Iniciación-Respuestas-Evaluación) -Preguntas referenciales -Uso de L1, LE o ambos	Docente: -Transmisor de conocimiento -Facilitador de conocimiento Alumno: -Activo -Pasivo	-Trabajo con la totalidad de la clase -Sólo trabajo grupal -Trabajo individual o individual y grupal al mismo tiempo
Estrategias analíticas 	Estrategias experienciales		Más estructurada 	Menos estructurada	

Referencias Bibliográficas

- Argyris, C., y Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Azadi, G. y Gholami, R. (2013). Feedback on Washback of EFL Tests on ELT in L2 Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1335-1341.
- Banegas, D.L. (2014). Of methods and post-methods: A view from Argentina. En D. L. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y M. A. Soto, M.A. (Eds.), *English Language Teaching in the Post-Methods Era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 15–27). Santiago del Estero: APISE.
- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En D' Antoni, M., González, V., y Rodríguez, W. (coords), *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*, San José: INIE-U.
- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. (Doctoral dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa.
- Barcelos, A.M.F. (2006a). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. En Barcelos, A.M.F. y Vieira-Abrahão, M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. (pp.15-42). Campinas: Pontes Editores.
- Barcelos, A. M. F. (2006b). Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.171-199). New York, USA: Springer
- Barcelos, A. M. y Kalaja, P. (2013). Beliefs in SLA: Teacher. En Chapelle, C. A. (Ed.). *Encyclopedia of Applied linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Benegas, M.A y Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 161-177.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge: Cambridge University Press
- Brandi, S., Filippa, N., Berenguer, J., Schiattino, E., y Benitez, B. (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brinton, D.M. (2014). Tools and Techniques of Effective Second/ Foreign Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M. A. Snow (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 340-361). Boston: Heinle ELT.
- Burns, A., Freeman, D., y Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *Modern Language Journal*, 99(3), 585-601. <http://doi.org/10.1111/modl.12245>
- Canales, M.C. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Snow, A. (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 2-14). Boston: Heinle ELT.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language Its Nature, Origin and Use*. PRAEGER.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, A. y Henry, A. (2020). Focus on the language learner. Styles, strategies and motivation. En Schmitt, N y Rodgers, M.P.H. (Eds.). *An introduction to applied linguistics* (pp. 165–189). New York: Routledge.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas Extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Ediciones Santillana S.A.
- Díaz Maggioli, G., y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching in ELT*. Richmond
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Duff, P. (2014). Communicative language teaching. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M. A. Snow (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 15-30). Boston: Heinle ELT.
- Dufva, H. (2006). Beliefs in dialogue: a Bahktinian view. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 131-151). New York, USA: Springer
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Farrell, T.S.C., y Yang, D. (2019). Exploring an EAP Teacher's Beliefs and Practices in Teaching L2 Speaking: A Case Study. *RELC Journal*, 50(1), 104–117. doi:10.1177/0033688217730144
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, y M. Zeidner (Eds.), *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Milton Park: Routledge.
- Harmon-Jones, E., Amodio, M., y Harmon-Jones, C. (2009). Action-Based Model of Dissonance: A Review, Integration, and Expansion of Conceptions of Cognitive Conflict. *Advances in Experimental Social Psychology*, (41), 119-166.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Milton Park: Routledge.
- Johnson, K. E. (2018). Studying language teacher cognition: Understanding and enacting theoretically consistent instructional practices. *Language Teaching Research*, 22, 259–263. doi:10.1177/1362168818772197
- Johnson, K. E., y Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), 53–69.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. En L. Ortega & Z. H. Han (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 11-50). Amsterdam: John Benjamins

- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Larsen- Freeman, D., y De Carrico, J. (2020). Grammar. En Schmitt, N y Rodgers, M.P.H. (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 19–34). New York: Routledge.
- Levin, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. (pp. 48-65). New York: Taylor & Francis/Routledge.
- Li, L. (2017). *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh University Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 541-557). New York: Routledge
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and Task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Lozano, C.; Dueñas, L.; Pinzón, L. (2017). Creencias y prácticas de docentes de inglés como lengua extranjera: Entre lo declarativo y lo procedimental. *Espiral, Revista De Docencia E Investigación*, 7(2), 75-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/erdi.v7i2.2006>.
- Maley, A. (2018). The teacher's sense of plausibility. *Training, Language and Culture*, 2(1), 23-37. doi: 10.29366/2018tlc.2.1.2
- Mitchell, R., y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Morchio, M. (2009). Listening as an Easy Skill: Analysis of a Particular Context. *International Journal of English Studies*, 9(1), 29-4.
- Morchio, M. (10-12 de octubre 2013). *Las TICS en las clases de los practicantes de inglés* [presentación oral]. VI Seminario Internacional de Educación a Distancia, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Morchio, M., Muñoz, P.A., Castro, P., y Martín, M. (2008). ¿Es difícil aprender inglés en la escuela secundaria? (3rd ed.) [CD-ROM]. San Juan: Teorías educativas.
- Morchio, M., Muñoz, P.A., Zuliani, P. (2009). El contexto de la clase de inglés: arena para el interjuego de subjetividades. *Libro de resúmenes del II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad*. EDUNL, La Pampa. ISBN 978-950-863-120 3.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

- Phillips, S., y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Ponce, S., y Valsecchi, M.I. (2021). Student and Teacher Beliefs about Difficulty in Teaching and Learning the Four Macro Skills at Secondary School. En (Eds.) Valsecchi, M.I., Barbeito, M.C. y Placci, G. *Beliefs in Foreign Language Learning. Listening to Teachers and Students' Voices: Research-based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Contexts*. (pp.83-95). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Porto, M. (2014). The Role and Status of English in Spanish-Speaking Argentina and Its Education System: Nationalism or Imperialism? *SAGE Open* 4(1), 1–14.
- Pozzo, M.I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Nueva York, NY: Cambridge University Press
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Roccia, V., Sacchi, F. y Barbeito, C. (2014). Creencias y currículo: resultados de un estudio de caso múltiple de docentes de inglés de nivel primario y medio de Río Cuarto. En M. Alonso, E. Cadario, e I. Masellis (Comp.), *Acerca de la Didáctica e Investigación en Lengua Extranjera: Terceras Jornadas de Investigación y Cuartas Jornadas de Producción del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 93-106). Córdoba, Argentina: UniRío Editora. E-Book.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sacchi, F. y Placci, G. (2021). Beliefs about Learning and Teaching English in Secondary School: Voices of the Participants. En Valsecchi, M.I.; Barbeito, M.C. y Placci, G. (Eds.) *Beliefs in Foreign Language Learning. Listening to Teachers and Students' Voices: Research-based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Contexts*. (pp.54-70). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Salcedo, N., y Sacchi, F. (2014). The role of culture in the EFL classroom: A study of teachers' beliefs and practices. En D. L. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y M. A. Soto, M.A. (Eds.), *English Language Teaching in the Post-Methods Era: Selected papers from the 39th FAAP Conference* (pp. 81–91). Santiago del Estero: APISE.
- Schmitt, N., y Celce-Murcia, M. (2020). An overview of applied linguistics. En Schmitt, N y Rodgers, M.P.H. (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 1–16). New York: Routledge.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schutz, A. (1995): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Snow, M.A. (2014). Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M. A. Snow (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. (pp. 438-454) Boston: Heinle ELT.
- Soto, M.A. (2014). *Post-method pedagogy: Towards enhanced context-situated teaching methodologies*. En Banegas, D.L., Barrios, M.L., Porto, M. y Soto, M.A. (Eds.) *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. (pp. 39-54). Santiago del Estero: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero.
- Spada, N. y Fröhlich, M. (1995). *COLT: Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Spada, N y Lightbown, P. (2020). Second language acquisition. En N. Schmitt y M.P.H. Rodgers (Eds.), *An introduction to applied linguistics*. New York: Routledge.
- Swan, M. (2006). Teaching Grammar – Does Grammar Teaching Work? *Modern English Teacher* 15(2), 5-13.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Taylor, L. (2005). ‘Washback and Impact’. *ELT Journal*, 59 (2), 154–5.
- Tudor, I. (2003). ‘Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching.’ *System* 31, 1–12.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press Inc.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vilanova, S.L., Mateos-Sanz, M., y García, M.B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2(3), 53-75

- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 201-229, New York, USA: Springer
- Woods, D. y Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39 (3), 381-390.
- Woodward, T. (2012). *Planning Lessons and Courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (2005). *Classroom Management in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Yules, G. (2020). *The study of language*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41 (3), 618-625.