Exploración de las creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Juan de Dios Martínez Agudo

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Extremadura

(Fecha de recepción 08-05-2003)
(Fecha de aceptación Julio 2003)

Resumen

Este artículo pretende explorar el sistema de creencias personales de los profesores en formación respecto a la enseñanza eficaz de una lengua extranjera. Ciertamente las acciones o actuaciones docentes que se desarrollan en el aula suponen un fiel reflejo de sus concepciones personales acerca de la enseñanza de una lengua extranjera, es decir, se tiende a enseñar de acuerdo con las creencias disponibles. Resulta evidente, por tanto, la necesidad de reflexionar críticamente sobre la adecuación de la práctica docente con el fin de mejorar la calidad de la intervención educativa. La reflexión supone entonces un recurso clave para el desarrollo profesional.

Palabras claves: *enseñanza reflexiva, creencias personales, acciones instruccionales.*

Summary

This article aims to explore the system of student teachers' personal beliefs about the effective teaching of a foreign language. The instructional actions developed in the classroom involve a faithful reflection of their personal conceptions of foreign language teaching, that is, we tend to teach in accordance with the available beliefs. Evidently, it is necessary, therefore, to reflect critically on the adequacy of teaching practice in order to improve the quality of educative intervention. Reflection involves then a key resource for professional development.

Key words: *reflective teaching, personal beliefs, instructional actions.*

El profesor como profesional reflexivo

El dominio de la enseñanza conlleva una enorme complejidad debido al amplio espectro de condiciones o situaciones de aprendizaje que caracterizan la dinámica del aula. La perspectiva cons-

tructivista de la enseñanza sostiene que no existe un método ideal de enseñanza, es decir, no existe una única forma adecuada de enseñar. Obviamente, cada situación de aprendizaje requiere una intervención docente específica dada su peculiar naturaleza. Han de valorarse aquellos aspectos afectivos y cognitivos que caracterizan las interacciones sociales y comunicativas desarrolladas en el aula, en un contexto de aprendizaje eminentemente interactivo. No puede ignorarse tampoco la importancia del entorno o contexto en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado ha de crear las condiciones favorables para garantizar un entorno afectivo óptimo, desarrollando sentimientos de confianza y de afiliación a fin de impulsar la continuidad lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje lingüístico surge fundamentalmente del desarrollo de la interacción entre profesores, alumnos, tareas y contextos (Williams y Burden, 1999). Por regla general, el aprendizaje lingüístico supone un proceso dinámico, interactivo, activo, creativo...

El profesorado ha de ser más consciente de sus propias creencias y valores respecto a la naturaleza y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Resulta, por tanto, conveniente que desarrolle una reflexión crítica (Bartlett, 1990; Wallace, 1991) acerca de sus propias concepciones o visiones, partiendo del análisis de la experiencia disponible. Esta reflexión crítica ha de realizarse constantemente con el fin de mejorar la calidad de la práctica docente la cual ha de encaminarse fundamentalmente hacia una enseñanza eficaz ya que, tal como advierten acertadamente Richards y Lockhart (1998:14), "si los profesores reflexionan activamente sobre lo que pasa en las aulas, estarán en disposición de descubrir si lo que enseñan no se corresponde con lo que sus alumnos aprenden". No obstante, hay quienes no suelen pensar en la acción docente, actuando consecuentemente de modo espontáneo o sometido por la mera rutina o costumbre (Williams y Burden, 1999). Sin duda, los profesores han de reflexionar constantemente, analizando de modo crítico su práctica docente. Han de indagar en su enseñanza con el fin de identificar y eliminar aquellas diferencias existentes entre las teorías adoptadas y la realidad misma de la práctica docente. Evidentemente, cada profesor suele interpretar su enseñanza desde un prisma particular, inducido por sus propias creencias y valores. Esta interpretación de sus actuaciones docentes corroborará la validez o adecuación de sus perspectivas teóricas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Progresivamente construirán su propia identidad acerca del tipo de profesor en el que quieren convertirse.

La enseñanza reflexiva recurre a la reflexión como base para la toma de decisiones, la planificación y la acción docente (Richards y Lockhart, 1998). Por tanto, la reflexión supone un recurso clave para el perfeccionamiento profesional.

Creencias o concepciones sobre la enseñanza

Resulta razonable explorar el sistema de creencias personales y los procesos de pensamiento de los profesores que se evidencian en sus acciones docentes y en sus comportamientos desarrollados en el aula (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Gow y Kember, 1993). Se presupone que las actuaciones docentes suponen un fiel reflejo de las concepciones de los profesores respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, se tiende a enseñar de acuerdo a las creencias u orientaciones teóricas disponibles (Johnson, 1992), recurriéndose a diferentes enfoques didácticos. Hay que añadir que los profesores expresan no sólo lo que saben sino también su posición con respecto a ello (Williams y Burden, 1999). Resulta recomendable, por tanto, precisar cómo influyen tales creencias en su enseñanza o práctica docente (Richards y Lockhart, 1998) a fin de intentar explicar o justificar sus diversas acciones o comportamientos docentes. Sin duda, los profesores han de ser conscientes de este sistema personal de creencias y valores, analizando hasta qué punto sus acciones docentes reflejan tales creencias (Williams y Burden, 1999). No cabe duda de que la enseñanza se desarrolla conforme a las creencias teóricas del profesorado. Hay que añadir que tales creencias o concepciones se nutren básicamente de impresiones o valoraciones subjetivas y de principios objetivos.

No resulta razonable desvincular la enseñanza del aprendizaje ya que ambos procesos constituyen las dos caras de la misma moneda. Las creencias de los profesores respecto a lo que implica la enseñanza afecta a todo lo que realizan en el aula, a todas sus actuaciones docentes. De igual modo, sus creencias respecto a lo que supone el aprendizaje incidirán significativamente en su planteamiento de la enseñanza, en su forma de enseñar. Concretamente, tales creencias sobre el modo más idóneo de aprender una lengua extranjera impregnarán su práctica docente.

La enseñanza supone una actividad muy personal (Richards y Lockhart, 1998). Cada profesor dispone de diferentes planteamientos o teorías respecto a la enseñanza eficaz, aplicando un método concreto y recurriendo consecuentemente a ciertos recursos didácticos. Por tanto, enfoca la dinámica de su clase de manera distinta, adoptando orientaciones didácticas diferentes e interviniendo, por consiguiente, de un modo específico. Existen profesores que se centran en el desarrollo o impulso de las destrezas lingüísticas, otros se acogen a la explicación constante de reglas gramaticales y algunos recurren al análisis de las funciones comunicativas, destacando el valor de la comunicación interactiva y el aprendizaje cooperativo (Johnson, 1992). Al mismo tiempo, consideran que su función o cometido principal consiste bien en transmitir conocimientos y habilidades al alumnado, bien en adaptar enfoques didácticos a sus necesidades, bien en proporcionarles ciertas experien-

cias útiles de aprendizaje, bien en aportarles un modelo correcto de uso de la lengua, bien en satisfacer sus dudas y preguntas, bien en corregirles los errores cometidos... Por tanto, se aprecian en el profesorado ciertas diferencias significativas en cuanto al seguimiento o dinámica de sus clases, es decir, cada profesor adopta y aplica sus propias creencias y planteamientos durante el desarrollo de su práctica docente.

La práctica docente supone también una actividad extremadamente compleja en la que confluyen múltiples condicionantes. Los profesores tienden a actuar habitualmente de acuerdo a las creencias asumidas, adoptando una postura personal respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienden a enfrentarse a las diferentes situaciones del aula partiendo de sus propias concepciones o creencias personales que orientarán significativamente las acciones que intentarán desarrollar en el aula. Por otro lado, hay que señalar que las creencias, íntimamente ligadas a los valores adquiridos (Williams y Burden, 1999), manifiestan obviamente una cierta resistencia al cambio, es decir, resultan reticentes a cualquier variación o modificación.

En lo concerniente al origen o procedencia de tales creencias o concepciones del profesorado sobre la enseñanza (Richards y Lockhart, 1998), hay que advertir que éstas pueden surgir de su propia experiencia anterior como alumno. Partiendo de la observación de tal experiencia pueden reproducir aproximadamente el modo en que fueron enseñados, pudiendo aplicar el desarrollo de tal enfoque o metodología en su aula. Hay que añadir que este aprendizaje de la enseñanza se desarrolla fundamentalmente a través del procedimiento de la observación. No obstante, tal observación ha de basarse en la reflexión crítica al existir la posibilidad de poder contrastar las diversas actuaciones docentes en las que se ha visto implicado como alumno. En este momento el profesor ya dispone de un cierto juicio crítico que le faculta para poder emitir ciertas valoraciones al respecto. Tales creencias acerca de la enseñanza pueden también configurarse partiendo de la acumulación o consolidación de una amplia experiencia docente que permite al profesor adoptar aquellas estrategias didácticas consideradas más eficaces. No hay que olvidar que nunca se domina por completo el arte de la enseñanza (Larsen-Freeman, 2000) puesto que cada situación de aprendizaje requiere una intervención docente específica. No obstante, la experiencia supone el punto de partida para el desarrollo profesional (Richards y Lockhart, 1998). Igualmente la práctica establecida en un determinado centro (Richards y Lockhart, 1998) puede también determinar nuestras propias creencias respecto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Las creencias de los profesores pueden también derivarse de su propia personalidad ya que tienden a inclinarse por un cierto modelo o estilo de enseñanza que se adapte mejor a su propio carácter personal. Realmente, la manera en que se enseña evidencia la

personalidad del profesor, a través de sus palabras y acciones influirán en el desarrollo del aprendizaje, en la construcción del conocimiento que realicen sus alumnos (Williams y Burden, 1999). Tales concepciones vienen también condicionadas por la adquisición de una cierta visión especializada respecto a la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera que permite al docente aplicar aquellas técnicas de enseñanza más favorables, descartando aquellos principios didácticos inconsistentes y descontextualizados. Tenderán a decantarse por un determinado método o enfoque tras comprobar su aplicación eficaz en el aula. Esta inclinación por un método concreto de enseñanza-aprendizaje puede obedecer también a su propia visión personal acerca del enfoque más idóneo, prueba indiscutible de ello es el enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera el cual ha suscitado un gran respaldo. Por último, cabe añadir que estas creencias o concepciones en torno a la enseñanza y aprendizaje eficaz de una lengua extranjera se van construyendo progresivamente.

Durante la práctica de la enseñanza se plasman, como ya se ha señalado, las creencias y valores personales que guiarán la toma de decisiones y las correspondientes acciones docentes que el profesor adoptará con la finalidad de resolver aquellas situaciones complejas e inciertas que caracterizan la dinámica del aula (Richards y Lockhart, 1998). Tales creencias intentan ofrecer una serie de recomendaciones útiles o sugerencias prácticas que enriquezcan la calidad de la intervención docente.

La filosofía del profesor se expresa o materializa a través del empleo de las tareas de aprendizaje que se seleccionan conforme a sus creencias respecto el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La dinámica del aula, es decir, lo que sucede realmente en el contexto de la clase, supone, tal y como advierten Williams y Burden (1999:215), "una combinación de las creencias que tienen profesores y alumnos sobre el aprendizaje del idioma y sobre la finalidad última de la educación, así como la forma peculiar en que alumnos y profesores construyen socialmente una lección determinada". Se aprecia una expresión de valores y actitudes a través de la enseñanza (Williams y Burden, 1999). Existe un fuerte vínculo o conexión entre las creencias personales sobre la enseñanza y la realidad de la práctica docente.

A fin de demostrar el valor y la necesidad de reflexionar acerca de la práctica docente, partiendo de las creencias personales disponibles respecto al proceso de enseñanza, se procede a un estudio estadístico desarrollado mediante la aplicación del cuestionario de Johnson (1992).

Método

Informantes

Para el presente estudio participaron 40 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura,

matriculados en el último curso de la titulación universitaria de Maestro-especialista en lengua extranjera. Estos estudiantes de magisterio con edades comprendidas entre los 20 y 22 años, mayoritariamente mujeres, consideran, tras haber experimentado satisfactoriamente breves estancias docentes en diversos centros escolares de Educación Primaria, que se aprende a enseñar enseñando, es decir, acumulando progresivamente una amplia experiencia docente.

Instrumentos y procedimientos

A fin de profundizar en las creencias de estos profesores en formación respecto al proceso de enseñanza de una lengua extranjera, se recurrió a la técnica o procedimiento frecuente de las encuestas o cuestionarios. Se les entregó el siguiente cuestionario precisamente durante su estancia docente en los centros colaboradores.

Inventario de creencias de profesores.
Enfoques a la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Instrucciones: Por favor, lea los 15 apartados. Después, seleccione los cinco que reflejen más fielmente sus creencias sobre cómo se aprende el inglés como lengua extranjera y cómo debe enseñarse.

1. La lengua se considera un conjunto de estructuras gramaticales que son aprendidas conscientemente y controladas por el alumno.
2. Mientras los alumnos comprendan lo que están diciendo, están realmente aprendiendo la lengua.
3. Cuando los alumnos cometen errores orales, les ayuda que se les corrija y que luego se les explique brevemente por qué han cometido esos errores.
4. Cuando los alumnos escuchan, practican y recuerdan la lengua que utilizan los hablantes nativos, están aprendiendo la lengua.
5. Los alumnos, por lo general, necesitan comprender las reglas gramaticales del inglés para adquirir fluidez en la lengua.
6. Cuando los alumnos cometen errores orales, les ayuda que se les proporcione mucha práctica oral con las estructuras lingüísticas que parecen crearles dificultades.
7. La lengua puede concebirse como comunicación significativa y se aprende inconscientemente en situaciones sociales no académicas.
8. Si los alumnos comprenden algunas de las reglas gramaticales básicas de la lengua, pueden normalmente crear muchas más frases por sí solos.

9. Normalmente, es más importante que los alumnos piensen cómo decir algo que lo que quieren decir.
10. Si los alumnos practican las estructuras lingüísticas de los hablantes nativos, pueden inventar frases nuevas basadas en las estructuras que han practicado.
11. Es importante suministrar presentaciones de estructuras gramaticales claras, frecuentes y precisas en la enseñanza del inglés.
12. La lengua puede describirse como un conjunto de comportamientos que se aprenden por medio de ejercicios de repetición y práctica de las estructuras lingüísticas de los hablantes nativos.
13. Cuando los alumnos cometen errores orales, es mejor ignorarlos mientras se pueda entender lo que están tratando de decir.
14. Los alumnos generalmente necesitan dominar las destrezas de comprensión y producción oral antes de ponerse a leer y a escribir.
15. No hace falta en realidad enseñar a los alumnos cómo hablar inglés, puesto que ellos por sí solos empiezan a hablar en inglés.

Tabla 1: Inventario de creencias de profesores respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Johnson, 1992).

Análisis y discusión de los resultados

Los datos obtenidos en este cuestionario evidencian las diversas creencias de estos profesores en formación respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los diferentes enunciados plantean diversos principios o planteamientos acerca del proceso de enseñanza. Hay que aclarar que cada uno de los 40 sujetos encuestados tuvieron que seleccionar aquellas 5 creencias que consideraban más importantes. La siguiente tabla incluye los datos porcentuales referentes al grado de preferencia en cuanto a las diversas creencias de aprendizaje de estos estudiantes de magisterio.

	Valoraciones %
Creencia 1	1,62%
Creencia 2	8,65%
Creencia 3	7,57%
Creencia 4	8,65%
Creencia 5	4,86%
Creencia 6	14,05%
Creencia 7	12,97%
Creencia 8	6,49%
Creencia 9	1,08%
Creencia 10	2,16%
Creencia 11	7,57%
Creencia 12	4,86%
Creencia 13	4,32%
Creencia 14	13,51%
Creencia 15	1,62%
Total	100,00%

A continuación, procederemos a analizar aquellas cinco creencias más significativas de estos maestros en formación, las cuales definen su concepción sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en concreto su visión de cómo se aprende mejor el inglés como lengua extranjera y, por consiguiente, de cómo ha de enseñarse a fin de garantizar un aprendizaje significativo. Tales preferencias caracterizan su enfoque metodológico sobre la enseñanza de la lengua inglesa que previsiblemente aplicarán durante su formación profesional inicial.

Tal y como se puede observar, la creencia nº 6 resulta la más seleccionada por estos profesores en formación, lo cual confirma la necesidad e importancia de la práctica oral como refuerzo didáctico clave para desarrollar el aprendizaje lingüístico. Esta creencia respalda el valor del modelo de enseñanza PPP (Presentación – Práctica – Producción), el cual sostiene que la exposición lingüística y la práctica intensiva propician la familiarización y dominio de la lengua objeto de estudio, impulsándose el desarrollo gradual de las destrezas lingüísticas y la producción comunicativa espontánea (Hedge, 2000). Sin duda, la práctica oral estimula la espontaneidad o automaticidad comunicativa del hablante. No obstante, hay que advertir que la práctica basada en la repetición organizada origina un tipo de discurso no natural, más bien un proceso mecánico, artificial (Davies y Pearse, 2000). Por tanto, la intervención docente ha de promover constantemente oportunidades reales de comunicación oral en el aula a fin de que el discente pueda desenvolverse libre y espontáneamente durante el proceso comunicativo, contribuyéndose así a agilizar sus destrezas orales. Esta práctica oral ha de tener lugar necesariamente a través del desarrollo de la interacción comunicativa. Las tareas de aprendizaje han de encaminarse fundamentalmente hacia el intercambio o negociación lingüística en el que el alumno ha de sentirse implicado activamente. Sin duda, la práctica oral constituye una fase primordial del aprendizaje lingüístico. La constancia en tal práctica reforzará considerablemente su competencia y confianza comunicativa. No hay que olvidar que la esencia misma del aprendizaje lingüístico reside en la comunicación.

La creencia nº 14 defiende la necesidad de promover inicialmente el desarrollo de las destrezas orales (listening y *speaking)* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera antes que el resto de las destrezas lingüísticas *(reading and writing)*. La capacidad de comunicación oral en una lengua extranjera supone un objetivo prioritario de la instrucción lingüística. Resulta evidente, por tanto, la necesidad de desarrollar las destrezas orales que permitirán al hablante desenvolverse con una cierta soltura y confianza comunicativa en cualquier situación de intercambio lingüístico. El hablante ha de sentirse capaz de poder comunicarse a fin de impulsar su potencial expresivo o capacidad comunicativa. No hay que olvidar que ha de promoverse forzosamente la

integración de todas las destrezas lingüísticas a fin de consolidar la competencia comunicativa del hablante, aunque las destrezas de comunicación oral resulten prioritarias. Esto no supone desligar la enseñanza de las diferentes destrezas lingüísticas. Esta creencia corrobora la anterior, la nº 6, que planteaba la evidente necesidad de una constante ejercitación oral durante el aprendizaje lingüístico.

La tercera creencia más seleccionada, la nº 7, subraya de nuevo la importancia del proceso de comunicación, de las experiencias reales de comunicación oral en las que el discente de lengua extranjera ha de intervenir constantemente. Por regla general, el aprendizaje de una lengua extranjera supone un proceso consciente que se desenvuelve a través de la formalidad característica que rodea a la instrucción lingüística. Probablemente una lengua extranjera llega a aprenderse de modo inconsciente fuera del entorno escolar como resultado de su constante ejercitación. En tales circunstancias sociales de comunicación, desarrolladas informal y coloquialmente, el hablante parece no estar sometido a una constante revisión de su potencial expresivo o capacidad comunicativa por parte del docente y del resto de sus compañeros, sintiéndose entonces relajado y libre para poder comunicarse, asumiendo consecuentemente cualquier tipo de riesgo lingüístico en su afán de asegurar la comprensibilidad del mensaje que desea transmitir y de agilizar así el proceso comunicativo.

Las creencias nº 2 y 4 vuelven a incidir en la importancia de la experimentación de situaciones reales de comunicación oral en el aula de lengua extranjera. La nº 2 hace alusión al valor del enfoque constructivo del aprendizaje de una lengua extranjera. Durante el desarrollo de tal proceso el hablante va construyendo gradualmente una serie de estadios de conocimiento lingüístico –sistemas de interlengua- que configuran su competencia lingüística transitoria. Sus emisiones lingüísticas han de resultar significativas, con sentido para el hablante. De igual modo, se hace referencia a la comprensibilidad del mensaje, es decir, existe comunicación cuando el oyente ha podido descifrar el mensaje o idea que le desea transmitir el hablante. Los estudiantes de lenguas extranjeras aprenden cuando se expresan eficazmente a través del desarrollo de la interacción oral. No hay que olvidar que el aprendizaje de una lengua extranjera surge fundamentalmente cuando se desarrolla la interacción comunicativa en el contexto del aula.

La creencia nº 4 respalda, de nuevo, la importancia y el valor del establecimiento de numerosas oportunidades reales de comunicación oral en el aula que el hablante ha de experimentar necesariamente. Sin duda, la práctica oral agilizará sus habilidades conversacionales, consolidando progresivamente su competencia comunicativa. De igual modo, su confianza comunicativa se reforzará gradualmente. Hay que añadir que si no se practica habitualmente una lengua, el

potencial expresivo disponible puede llegar a atrofiarse debido a su falta de ejercitación. Por tanto, si no se observan evidencias de una constante práctica comunicativa, difícilmente se impulsará el desarrollo del aprendizaje lingüístico. Por último, hay que señalar que tales experiencias de comunicación enriquecerán enormemente la calidad del aprendizaje lingüístico.

Entre las creencias menos seleccionadas, hay que destacar la nº 9 la cual nos induce a pensar que los profesores en formación valoran más el contenido o idea que se desea transmitir que la forma, es decir, resulta más prioritario para ellos el mensaje en sí que la estructura. Esta valoración confirma el principio de que el objetivo último del aprendizaje lingüístico es la transmisión del mensaje o idea, es decir, la comunicación.

El siguiente gráfico ilustra con mayor claridad el grado de relevancia de cada una de las creencias de estos profesores en formación respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

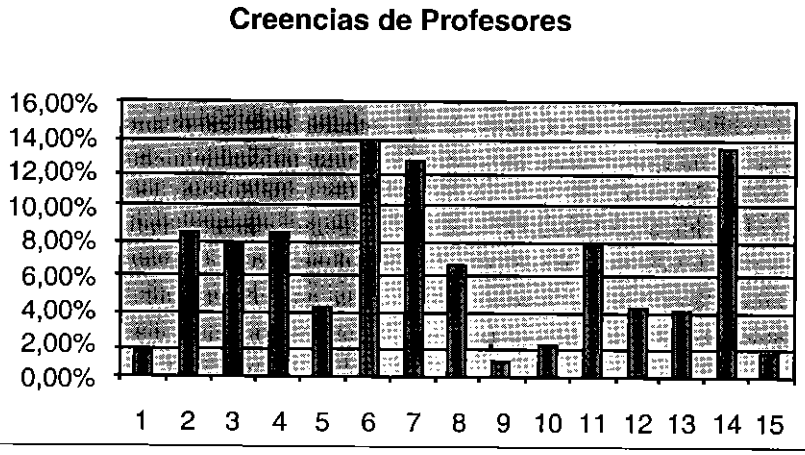

Gráfico 1: Relación de las creencias de los profesores en formación

Partiendo de la valoración global de tales creencias, puede señalarse que estos profesores en formación asumen que el fin primordial de la instrucción lingüística reside en la comunicación. Se ha de enfatizar el valor instrumental del aprendizaje lingüístico, advirtiendo que tal conocimiento carece de sentido alguno si no se pone en práctica. Sus impresiones nos inducen a pensar que se han de promover numerosas oportunidades reales de comunicación oral en el aula con el fin de agilizar las habilidades comunicativas del alumnado. Para ello hay que plantear constantemente iniciativas docentes que enriquezcan la calidad del aprendizaje lingüístico, manteniéndose una actitud abierta o receptiva a posibles cambios (Freeman, 1992). Concretamente, se ha de recurrir a distintas opciones

o alternativas, comprobando sus efectos en el aula. Probablemente intentarán, fieles a su creencia, reproducir en el futuro este enfoque comunicativo en sus aulas con el fin de verificar su valor.

Valoraciones finales

Lo que sucede realmente en el aula se ve influido por las propias creencias del profesorado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las intervenciones docentes evidencian sus propias creencias y actitudes (Williams y Burden, 1999). El profesor ha de observar necesariamente lo que ocurre en el aula con el fin de corroborar la validez de sus planteamientos didácticos. Sus acciones o comportamiento en el aula reflejarán sus propias creencias, actitudes y valores puesto que se tenderá a enseñar de acuerdo a las creencias teóricas disponibles. La intervención docente envuelve una amplia gama de creencias y planteamientos personales encaminados hacia una enseñanza eficaz. Tales creencias influirán significativamente en el desarrollo de su intervención docente.

Este artículo pretende subrayar la importancia del enfoque reflexivo de la enseñanza, el cual sostiene que los profesores han de reflexionar críticamente sobre su práctica docente (Richards y Lockhart, 1998). Esta introspección ahondará en la comprensión de la docencia, contribuyendo a mejorar su calidad.

Referencias bibliográficas

- Bartlett, L. (1990). "Teacher development through reflective teaching". En J. C. Richards y D. Nunan. (eds.). *Second Language Teacher Education.* (pp. 202-14). New York: Cambridge University Press.

- Davies, P. y E. Pearse. (2000). *Success in English Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

- Freeman, D. (1992). "Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice". En J. Flowerdew, M. Brock y S. Hsia. (eds.). *Perspectives on Second Language Teacher Development.* (pp. 1-21). City Polytechnic of Hong Kong: Hong Kong.

- Gow, L. y D. Kember. (1993). "Conceptions of teaching and their relationship to student learning". *British Journal of Educational Psychology, 63,* pp. 20-33.

- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford: Oxford University Press.

- Johnson, K. (1992). "The relationship between teachers´ beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English". *Journal of Reading Behavior,* 24, pp. 83-108.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

- Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies,* 19, pp. 317-28.

- Pajares, M. F. (1992). «Teacher´s beliefs and educational research: clearing up a messy construct». Review of *Educational Research, 62 (3),* pp. 307-32.

- Richards, J. C. y Ch. Lockhart. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Williams, M. y R. L. Burden. (1999). *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social.* Cambridge: Cambridge University Press.