

EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Foreign language teachers' knowledge

GLORIA GUTIÉRREZ ALMARZA

Escuela Universitaria de Educación de Ávila. Universidad de Salamanca.

RESUMEN: La formación de los profesores de lenguas extranjeras se hace en gran medida sin contar con investigaciones sobre el proceso de aprender a enseñar. En este artículo presentaré brevemente algunas investigaciones que se han llevado a cabo sobre este proceso desde la perspectiva del *pensamiento del profesor* en otras áreas curriculares e intentaré establecer conexiones entre dichas investigaciones y la formación de los docentes de lenguas extranjeras, de forma que podamos establecer, aunque sea tentativamente, algunas de las características del proceso de aprender a enseñar. Finalmente propongo una serie de sugerencias para que los cursos de formación puedan diseñarse teniendo en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes y los cambios que este conocimiento sufre a lo largo de su formación.

ABSTRACT: The education of foreign language teachers is on the whole not based on research into the process of how students become teachers or how they learn the profession. In this article I will try to map out briefly some of the research done in other curricular areas from *The Teachers' Thinking* paradigm trying to bridge the gap between EFL and the rest of the curricular areas. I will then try to map out some of the features of the process of becoming a FL teacher. I will also suggest ways in which research could be carried out into the process of becoming a FL teacher so that teacher education courses could be designed to take into account the trainee's pre-training knowledge and the learning process they go through in TE institutions and beyond.

APRENDER A ENSEÑAR

Si establecemos una analogía entre aprender una lengua y aprender a enseñar, podemos decir que en ambos casos sabemos hasta cierto punto los objetivos que queremos conseguir. En el primer caso hablantes competentes de la lengua que se aprende y en el segundo caso docentes eficaces. Sin embargo todavía no sabemos con ninguna precisión qué sucede durante dichos procesos.

Las investigaciones realizadas desde el prisma del pensamiento de profesores y en general desde la psicología cognitiva dejan claro que el proceso de aprender a enseñar es complejo y supone un gran esfuerzo, por ejemplo, Calderhead señala:

Learning to teach is a complex process involving interactions and changes in cognition, affect and performance. This contrasts sharply with the view of professional learning frequently evident in schools, where teachers greatly undervalue the process, typically conceptualising it as a matter of picking up practical tips, best learned through trial and error (Calderhead 1987b: 8).

Esta complejidad se debe, por una parte, a la interacción entre factores cognitivos, metacognitivos y afectivos y contextos ideológicos muy intensos, que los futuros docentes traducen después en actividad docente. Por otra parte los profesores son profesionales reflexivos que hacen juicios razonables y toman decisiones en situaciones complejas cuando intentan aplicar el conocimiento y las técnicas que han aprendido durante los cursos de formación. Sin embargo hay suficiente evidencia, por la forma en que se diseñan y ponen en marcha los cursos de formación, de que esta complejidad se ignora. Esto se hace manifiesto, por ejemplo, al observarse una continua ausencia de un análisis de cuál es la aportación de los futuros docentes en su propio proceso de formación. Un somero análisis de programas de formación de profesores de lenguas extranjeras muestra unos modelos de aprendizaje basados en la transmisión de conocimientos que requieren de los estudiantes una conformidad a la norma más que un desarrollo de actitudes reflexivas y críticas. Existen una serie de argumentos muy conocidos en otras áreas que exigen un diseño de formación más centrado en los alumnos.

En primer lugar, los estudios sobre adquisición de lenguas han mostrado que un análisis de la contribución del discente ha sido esencial para obtener un conocimiento más detallado sobre el aprendizaje de la lengua. Por tanto, de la misma manera que nuestras decisiones sobre cómo organizar la docencia de la lengua están basadas en gran medida sobre lo que creemos que es el proceso de aprendizaje de la lengua, parece justo que también diseñemos nuestras actividades de formación en lo que sabemos o podamos saber sobre los procesos de desarrollo profesional.

En segundo lugar, en pedagogía de la lengua los métodos centrados en el profesor han ido desapareciendo en favor de una enseñanza centrada en el alumno. Por ejemplo Jong (1989) señala que la tarea de los formadores de profesores de lenguas extranjeras es "to prepare the future teacher for a learner-centred approach to teaching. The aim of language teaching is to increase the learner's communicative competence in the FL while taking his needs firmly into account" (:170).

En tercer lugar, en investigaciones recientes sobre formación de profesores en otras áreas curriculares la psicología cognitiva ha sido muy influyente, así Calderhead escribe:

Research on the processes of learning to teach has much to offer to teacher education by outlining the kinds of knowledge and skills that teachers require to develop their teaching practice and by suggesting the conditions which might foster this development (1987: 7).

En todas estas áreas hay un reconocimiento de que la mente de los participantes juega un papel muy determinante en el aprendizaje. Sin embargo, relativamente pocos trabajos de investigación se centran en el pensamiento o conocimiento de los futuros profesores sobre sus áreas de especialización ni en cómo éste se relaciona con su formación o con su instrucción durante la práctica docente. Calderhead and Robson, (1988) señalan:

In attempts to develop knowledge for teaching, however, we have little understanding of the nature of the integrated body of knowledge that teachers use, how it originates or how its growth is most appropriately fostered. What kind of knowledge do student teachers bring to teacher education? Does their existing knowledge influence how they learn and what they extract from their teacher education courses? What kinds of activities best foster knowledge growth? What is the relationship between student teachers' knowledge and their developing practice? How are different areas of knowledge integrated and used? Such questions are important to explore if we wish to improve the contribution teacher education courses make to student teachers' knowledge growth. (:1)

PENSAMIENTO DE PROFESORES Y DESARROLLO PROFESIONAL

Durante años la investigación educativa se centró en el análisis de las observaciones de la interacción en el aula. Pero el hecho de que en estos estudios sólo los aspectos observables fueran considerados material legítimo de investigación no ayudó a conseguir los resultados esperados. La enseñanza es mucho más que los aspectos observables. Basándose en el presupuesto de que la conducta humana está regulada por el pensamiento, se desarrollaron estudios que asumieron la idea de que la conducta docente está regulada por el contexto psicológico de los profesores. Partiendo de la psicología cognitiva, de la etnografía y antropología, la investigación educativa ha tendido en los últimos años a ver la enseñanza desde la perspectiva de los mismos docentes. Consecuentemente, los presupuestos en los que se basa la investigación del pensamiento del profesor son los siguientes:

1.- Los procesos mentales guían a la acción, y no tienen lugar de forma aislada sino en determinados contextos psicológicos y ecológicos.

2.- Se postula un cambio epistemológico desde posturas más positivistas a otras más integradoras, al considerar que las situaciones de enseñanza están determinadas por los contextos, y por tanto las generalizaciones no actúan como pre-

dicciones de acontecimientos futuros, sino como guías para entender entornos y situaciones particulares. Así pues, se acude a diferentes estrategias de análisis de datos y de investigación, tales como autoinformes y otras fórmulas de investigación cualitativa, que toman en consideración la especificidad de casos particulares y el punto de vista de los participantes.

Las implicaciones educativas de la investigación del pensamiento de los enseñantes pueden quedar resumidas en lo siguiente (Clark y Peterson, 1986):

1.- La enseñanza comprende más aspectos que las meras interacciones de los profesores en sus aulas, por tanto para comprender los procesos docentes tenemos que analizar no sólo los productos docentes (conductas) sino también las interpretaciones que los enseñantes hacen de ellas.

2.- La enseñanza se considera como una actividad profesional y a los profesores como profesionales racionales, que tienen que adaptarse constantemente a los sujetos y a contextos variables. El concepto de método objetivo queda, cuando menos, cuestionado, ya que un mismo método puede tener manifestaciones diversas.

3.- A la vez, educar es mucho más que ejercer un ejercicio racional, si bien éste es indispensable para la enseñanza. El mundo interno de los profesores no queda reducido a una estructura cognitiva puesto que su pensamiento es, además de racional, emotivo y experiencial, complejo y lleno de matices. Cuando enseñan, lo que los profesores saben, piensan, valoran y sienten no constituye compartimentos estancos sino un todo dinámico y orgánico.

4.- La enseñanza es una actividad interpersonal, y las recetas prescriptivas, de alcance generalizable y con carácter estático, carecen de sentido en contextos ecológicos complejos y cambiantes. La enseñanza es, pues, un ejercicio de diálogo continuo con todos los agentes implicados y una exploración viva y autorrenovadora de las posibilidades educativas de sus entornos psicosociales específicos.

Quisiéramos, por tanto, llamar la atención sobre la relevancia que pueden tener las investigaciones sobre el conocimiento previo a la formación de los estudiantes de educación. Si asumimos que este conocimiento juega un papel importante en el desarrollo profesional de los futuros profesores, ¿se pueden diseñar cursos de formación donde la vivencia interna de los estudiantes contribuya explícitamente a su desarrollo personal dentro de su currículum de formación o se debe continuar, como suele ser el caso, haciendo abstracción de los mismos para partir de una hipotética situación de uniformidad u homogeneidad?

Por otra parte, los investigadores que adoptan un modelo cualitativo de investigación consideran que las acciones humanas están determinadas por sus creencias, perspectivas y motivaciones y los investigadores del pensamiento de los profesores argumentan que es difícil entender lo que los profesores hacen en sus aulas si desconocemos sus contextos psicológicos (Clark y Yinger, 1987). Por tanto el análisis de una situación docente específica incluirá una descripción de las actuaciones docentes y las interpretaciones de los participantes en dichas acciones que proporcionarán el contexto en el que podemos entender dichas acciones. En este sentido, Woods también comenta, desde el campo de las lenguas que:

We (researchers, as well as evaluators, teacher trainers and student teachers) cannot understand what happens in a classroom outside the context of previous and subsequent classes, and outside the context of the perspectives of the participants in the process. (Woods, 1990: 2).

La enseñanza es mucho más que la conducta desarrollada por los profesores. Lo que implica que, a pesar de lo importante que pueda ser observar la actividad docente, no la llegaremos a comprender si desconocemos las motivaciones que conducen a las actuaciones docentes.

La investigación, pues, necesita atender simultáneamente a los preconceptos que los futuros profesores tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua así como sobre la lengua misma. Necesitamos investigar cómo estas teorías tempranas influyen en el conocimiento que adquieren a lo largo de su formación, cómo cambian y cómo se relacionan con la práctica. Estudios longitudinales que hagan un seguimiento de los futuros profesores desde antes de empezar sus cursos de formación y que analicen cómo sus teorías cambian, la naturaleza y efectos de la formación y su relación con la práctica docente pueden aportar una información muy valiosa para los formadores de profesores.

Finalmente, Borko et al. (1987) y Borko y Livingstone (1989) señalan la necesidad de basar los programas de formación sobre lo que sabemos acerca de la conducta de los profesores noveles. Estudiando los procesos por los que los profesores noveles se hacen expertos y los procesos por los que los estudiantes se convierten en profesores y basar los programas en estos procesos puede que tenga más sentido que basarlos en la información que disponemos sobre los profesores expertos.

LA FORMACIÓN DE LOS ENSEÑANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

La gran demanda por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en el mundo actualmente ha estimulado un gran desarrollo de procedimientos, métodos y materiales didácticos. Sin embargo este aumento cuantitativo de estudiantes de inglés, métodos, etc., no ha seguido un desarrollo paralelo de programas de formación de los profesores. Seguimos educando a los futuros profesores de lenguas según principios, ideas y programas que en raras ocasiones están avalados por la investigación como también señalan Richards y Nunan (1990) y Richards y Crookes (1988). Como Richards y Nunan señalan en la introducción de su libro "few of the articles [on EFLTE] published in the last twenty years are data based, and most consist of anecdotal wish lists of what is best for the teacher. Few data have been gathered on the kinds of programmes that work and don't work, and there has been a reluctance to subject assumptions behind current approaches and practices to critical scrutiny" (: xi). La trayectoria de la investigación en EFL ha evolucionado, la mayoría de las veces, prescindiendo de los hallazgos de otras áreas de la educación. Por ejemplo la tercera edición del libro de Wittrock (1986) dedica su quinta parte a la enseñanza de materias curriculares. Es sorprendente ver cómo no

aparece ningún artículo sobre la enseñanza de las lenguas. Más recientemente el libro de Houston et al. (1990) tampoco incluye ninguna referencia a la educación de los profesores de lenguas. Parece que seguimos sin tener claro cuáles son los asuntos importantes en la formación de los profesores de lenguas, como ya apuntaba Stern en 1983. Muy pocos trabajos aún exploran y describen el desarrollo del conocimiento de los profesores de lenguas (Gutiérrez Almarza, 1992, 1996, Woods, 1990). Y sin embargo como señala Calderhead (1987) la investigación en las bases del conocimiento de los profesores y cómo se usan nos ayudarán a conceptualizar el proceso del desarrollo profesional y cómo se puede mejorar en los cursos de formación. A pesar de su especificidad, nos parece que la investigación del pensamiento de los profesores puede aportar planteamientos enriquecedores a la enseñanza del inglés. Este enfoque, que se centra en el microcontexto del profesor y su docencia desde el punto de vista de su propia subjetividad, viene a complementar los macrocontextos sociales y políticos que acompañan al acto educativo. Admitiendo que las acciones humanas en general quedan orientadas por estructuras de creencia y pensamiento, resulta difícil entender lo que los profesores hacen en sus aulas si carecemos de una comprensión de sus contextos psicológicos.

PENSAMIENTO DE LOS FUTUROS PROFESORES DE LENGUAS:
ORIGEN, CONTENIDO Y RELACIÓN CON LA PRÁCTICA

En general, cuando los alumnos llegan a los centros de formación del profesorado, se parte del presupuesto tácito de que sus conocimientos pedagógicos son inexistentes. Como resultado, se crean pocas oportunidades para que reflexionen sobre su conocimiento y experiencias previas durante los cursos de formación.

Autores como Barnes (1989) y Stern (1983) han señalado que los profesores deben de entender todos los factores que interaccionan en una situación docente —los alumnos, el proceso de aprendizaje, la materia, y la enseñanza, el conocimiento del contexto social, etc.— si se pretende que tomen decisiones válidas. Parece aconsejable entonces incorporar el conocimiento que los estudiantes tienen de esos mismos factores para fundamentar su formación a partir de su propia experiencia de aprendizaje.

En la mayoría de los casos, se supone que los alumnos ignoran estos aspectos y se les informa de ellos por medio de diversas metodologías, ignorando el hecho de que para cuando los alumnos llegan a sus cursos de formación han pasado la mayor parte de sus vidas en aulas, con profesores y estudiando la materia de su especialización, igual que los alumnos de secundaria o primaria.

La escena de ficción que dibuja Margaret Atwood nos resulta familiar:

We play school. Grace has a couple of chairs and a wooden table in her cellar, and a small blackboard and chalk... Grace is the teacher, Carol and I the students. We have to do spelling tests and sums in arithmetic, it is like real school, but worse, because we never get to draw pictures. We cannot pretend to be bad, because Grace doesn't like disorder.

Y es que, en efecto, como señala Lorti (1975) los estudiantes de profesorado tienen una gran experiencia de lo que significa ser alumnos en distintos contextos de aula, conocen bien los papeles que los alumnos y los profesores juegan cuando enseñan diversas áreas curriculares y las interacciones que pueden tener lugar entre ellos. Resulta sorprendente que los cursos de formación de profesores hagan muy poco para hacer explícitas las teorías, perspectivas o conocimiento implícito de los estudiantes. La consecuencia inmediata de asumir una forma de aprendizaje de corte "top-down" es que, de ese modo, se generan muy pocos cambios sustanciales en el desarrollo conceptual de los estudiantes, lo que explica su frecuente reproducción mecánica de modelos tradicionales pese a una inculcación académica persistente en favor de otros hábitos alternativos a aquéllos.

Quisiera sugerir que los profesores de lenguas extranjeras habríamos de propiciar situaciones en el aula que permitan a los alumnos expresar de forma articulada sus pensamientos ideas, opiniones, sentimientos, etc., acerca del aprendizaje de otra lengua así como sobre sus propias vivencias de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Lejos de constituir una pérdida de tiempo, ese espacio de escucha y apertura necesaria nos llevará a entender mejor su conducta y su progreso, sus éxitos o sus fracasos, y los nuestros propios en relación con ellos. Además, nosotros mismos debiéramos a la vez procurar situaciones de diálogo en las que confrontemos con claridad nuestras propias teorías, de manera que estemos, como los propios estudiantes, dispuestos a transformar rutinas o comportamientos mecánicos susceptibles de cuestionamiento, supresión o mejora, esto es, de modo tal que sigamos aprendiendo a la vez que enseñamos.

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

En primer lugar el hecho de que consideremos a los futuros docentes cuando llegan a los centros de formación (IUCes, Escuelas de Educación) no como tábulas rasas a quien debemos de enseñarles todo, sino como personas que ya han sido socializadas en gran medida en la profesión que van a desempeñar, debería llevarnos a cambiar la práctica establecida de currícula dados, basados en modelos de transmisión, por otra de currícula más interactivos donde empeñemos a construir a partir de los cimientos que los futuros profesores ya poseen. Las categorías que forman el conocimiento inicial de los futuros profesores cubren muchos de los acontecimientos docentes y son el centro de muchos proyectos de investigación. Por eso creo que comprender el conocimiento previo nos puede ayudar a diseñar estrategias de formación y contenidos que estén más de acuerdo con el proceso de aprender a enseñar. Hewson y Hewson (1989) sostienen que de la misma forma que los profesores necesitan saber cuáles son las concepciones previas de sus alumnos, por qué las sostienen y sus causas, los formadores de profesores necesitan saber las concepciones de los futuros profesores de forma que éstos puedan encontrar las nuevas concepciones sobre la enseñanza inteligibles o manifestar, en su caso, un desacuerdo por estar en conflicto con las suyas.

Sólo cuando los formadores entienden las concepciones sobre la enseñanza de los futuros profesores al empezar sus períodos de formación, podemos ajustar el contenido del curso adecuadamente para corregir cualquier concepto inadecuado que pueda interponerse en el aprendizaje (Borko et al., 1983). De esta forma es lógico concluir que los cursos de formación deberían de ayudar a los estudiantes a ejercer más control sobre su desarrollo profesional y proporcionarles oportunidades para acercarse a la profesión desde una perspectiva más amplia que la que ofrece un único método de enseñanza. Se les deberá ofrecer destrezas y confianza suficientes para que puedan articular y analizar su conocimiento.

En segundo lugar, parece que la actuación y la competencia docente (haciendo uso de la distinción lingüística) no son equivalentes. Por tanto evaluar la práctica de los futuros profesores por medio de una mera observación no nos proveerá suficiente información sobre si han hecho suyo o no el conocimiento de los cursos de formación ni podremos saber cómo se relaciona con su conocimiento previo.

Finalmente, señalar que el uso de entrevistas, junto con observaciones de clase puede ser muy valiosa para explorar el conocimiento de los futuros profesores. Las entrevistas y observaciones se pueden grabar y servir para la creación de un banco de materiales auténticos de forma que estos ejemplos de enseñanza puedan ser analizados a nivel personal y a nivel colectivo. Como Ramani (1987: 3) sugiere:

The responses of student teachers to classroom data can be used to raise theoretical questions which can then be linked to current conceptual issues. These questions will suggest the areas which need to be read up or investigated for clarity and deeper understanding. Such an approach to theory, which is rooted in teachers' own intuitions and which encourages them to move from the specific to the general, is seen as being more meaningful than one which is based on theoretical inputs from trainers.

Las técnicas de grabación en vídeo permiten a los futuros profesores desarrollar una comprensión de su pensamiento y una habilidad de verbalizarlo y mejorar así su responsabilidad y comprensión de los procesos de toma de decisiones en sus clase. También ofrecen la posibilidad de hacer explícitas las distintas concepciones sobre contenidos, procedimientos y actitudes que el profesor de aula, el formador y los futuros profesores sostienen (Westgate, 1988).

BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, D.: "Classroom-centered research on language teaching and learning. A brief historical overview", *TESOL Quarterly* 17 (1983) 191-204.
- BARNES, H.: "Structuring knowledge for beginning teachers", en RAYNOLDS, M. C. (ed.): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon Press. (1989)
- BOLIN, F. S.: "Helping student teachers think about teaching", *Journal of Teacher Education* 39, 2 (1988) 48-55.
- BOLIN, F. S.: "Helping student teachers think about teaching: another look at Lou", *Journal of Teacher Education* 41, 1 (1990) 10-19.
- BORKO, H. et al.: "Student teachers' understanding of successful and unsuccessful teaching", *Teaching and Teacher Education* 3, 2 (1987) 77-90.
- BORKO, H. y LIVINGSTONE, C.: "Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers", *American Educational Research Journal* 26, 4 (1989) 473-493.
- BRUMFIT, C. y MITCHELL, R.: *Research in the Language Classroom. ELT Documents: 133*. MEP and the British Council, 1990.
- CALDERHEAD, J. (ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 1987.
- CALDERHEAD, J.: "Cognition and metacognition in teachers' professional development", Comunicación presentada en la AERA, Washington, 1987.
- CALDERHEAD, J. (ed.): *Teachers' Professional Learning*, Lewes: The Falmer Press, 1988.
- CALDERHEAD, J. y ROBSON, M.: "Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice", Comunicación presentada en el Congreso anual de la British Educational Research Association, Norwich, 1988.
- CARTER, K.: "Teachers' knowledge and learning to teach", en HOUSTON, R. W., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (eds.): *Handbook on Research on Teacher Education. A project of the Association of Teacher Educators: 291-310*, New York: Macmillan, 1990.
- CHAUDRON, C.: *Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CLARK, M. C. y PETERSON, P.: "Teachers' thought processes", en WITROCK, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, (3ra.ed.) New York: Macmillan, 1986 .
- CLARK, M. C. y YINGER, R.: "Research on teacher thinking", *Curriculum Inquiry* 7, 4 (1987) 279-394.
- CONTRERAS DOMINGO, J.: "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", *Revista de Educación* 277: (1985) 5-28.
- FREEMAN, D.: "Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education", *TESOL Quarterly* 23, 1 (1989): 27-45
- GRIFFITHS, G.: "Doubts, dilemmas and diary-keeping: some reflections on teacher-based research", en BURGESS, R. (ed.): *Issues in Educational Research. Qualitative Methods: 197-215*, Lewes: The Falmer Press, 1985.
- GUDMUNSDOTTIR, S. y SHULMAN, L. S.: "Pedagogical content knowledge in social studies", *Scandinavian Journal of Educational Research* 31, 2 (1987) 59-70.
- GUTIÉRREZ ALMARZA, G.: *Towards developing a qualitative perspective of student FL teachers' knowledge, its origins, development and relationship to practice*. Tesis Doctoral, Universidad de Londres, Institute of Education, 1992.

- GUTIÉRREZ ALMARZA, G.: "Student foreign language teachers' knowledge growth", in D. FREEMAN y J. RICHARDS (eds.): *Learning to Teach: A Second Language Perspective*, New York, Cambridge University Press, 1996.
- HORWITZ, E. K.: "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course", *Foreign Language Annals* 18, 4 (1985): 333-340.
- HEWSON, P. y HEWSON, M.: "Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science", *Journal of Education for Teaching* 15, 3 (1989): 191-209.
- HOUSTON et al.: *Handbook on Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*, New York: Macmillan, 1990.
- JONG, W.: "The language teaching profession: in a state of flux?", *European Journal of Teacher Education* 12, 2 (1989): 169-176.
- LANIER, J. y LITTLE, J.: "Research on teacher education", en WITTROCK, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3ra edición: 527-566, New York: Macmillan, 1986.
- LONG, M. H.: "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning", *Language Learning*, 30 (1980): 1-42.
- LORTIE, D. C.: *The School Teacher: A Sociological Study*, Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- MARCELO, C.: *El Pensamiento del Profesor*, Barcelona: Ediciones Cea, 1987.
- MEASOR, L.: "Interviewing: a strategy in qualitative research", en BURGESS, R. (ed.): *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, Lewes: The Falmer Press, 1985.
- MONTERO MESA, L.: "Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado", en VILLAR ANGULO, L. M. (ed.): *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos y Toma de Decisiones de los Profesores*. La Rábida, 19-21, junio, 1986, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- NUNAN, D.: *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-initiated Action*, Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall International, 1989.
- PORTER, P. et al.: "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation", en RICHARDS, J. y NUNAN, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RAMANI, E.: "Theorizing from the classroom", *ELT Journal* 41, 1 (1987): 3-11.
- RICHARDS, J. C.: "The dilemma of teacher education in second language teaching", en RICHARDS, J. y NUNAN, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. C. y CROOKES, G.: "The practicum in TESOL", *TESOL Quarterly* 22, 1 (1988): 9-27.
- RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SPADA, N.: "A look at the research process in classroom observation", en BRUMFIT, C. y MITCHELL, R. (eds.): *Research in the Language Classroom*: 81-93, ELT Documents: 133, MEP and the British Council, 1990.
- STERN, H. H.: "Language teacher education: an approach to the issues and a framework for discussion", en ALATIS et al. (eds.): *GURT'83 Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Towards a Rationale*, Washington D C. Georgetown University Press, 1993.
- VAN LIER, L.: *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988.
- WALLACE, M. J.: *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- WEINSTEIN, C.: "Teacher education students' preconceptions of teaching", *Journal of Teacher Education* 40, 2 (1989): 53-60.
- WIDDOWSON, H. G.: "The incentive value of theory in teacher education", *ELT Journal* 38, 2 (1984).
- WITTRICK, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, (3ra.ed.) New York: Macmillan, 1986.
- WOODS, D. (documento sin publicar): "Studying ESL teachers' decision making: rationale, methodological issues and initial results". (1990).
- ZABALZA BERAZA, M. A. et al.: "Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumentos de formación profesional", en VILLAR ANGULO, L. M. (ed.): *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos y Toma de Decisiones de los Profesores*. La Rábida, Huelva, 19-21, junio, 1986, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZEICHNER, K. y GORE, M.: "Teacher socialization", en HOUSTON, W. R., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (eds.): *Handbook on Research on Teacher Education. A project of the Association of Teacher educators*: 329-348, New York: Macmillan, 1990.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D.: "Teaching student teachers to reflect", *Harvard Educational Review* 57, 1 (1987): 23-48.