

¿CAMBIO DE PARADIGMA? CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL PROFESOR ELE EN LA ENSEÑANZA REGLADA NORUEGA¹

Xavier Llovet Vilà²
Universitetet i Bergen

I. Introducción

En el IV Congreso de ANPE, nos preguntábamos sobre las nuevas perspectivas del español después de que se hubiera cumplido un ciclo de la implementación de la reforma educativa *Kunnskapsløftet* (K06). Tres años después, el presente artículo proporciona una visión descriptiva del estado de dicha implementación en cuanto a la enseñanza de ELE en la enseñanza secundaria noruega. Más concretamente, los resultados aquí mostrados, representan parcialmente los hallazgos sobre las creencias de aprendizaje/enseñanza de tres profesores ELE y el impacto que estas tienen en el desarrollo de la expresión oral en octavo grado. Si bien la generalización de dichos resultados debe restringirse a la limitada muestra de profesores participantes, la diversidad de perfiles presenta una interesante homogeneidad en los hallazgos, lo que apunta hacia una posible cultura didáctica común.

II. Marco Teórico

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras durante el siglo pasado se ha caracterizado por la búsqueda de maneras más efectivas para enseñar y aprender lenguas extranjeras (Anthony, 1963; Howatt, 1984). En este sentido, Richards and Rodgers (2014, p.viii) sugieren que la enseñanza de cualquier materia está basada en el análisis de la naturaleza de la materia en sí y en la aplicación de los principios para su enseñanza y aprendizaje derivados de la investigación y de las teorías en

¹ **Resumen:** Este artículo examina las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de ELE de tres profesores en la escuela secundaria inferior (*ungdomsskole*) noruega y cómo éstas influyen sobre la práctica de la expresión oral en clase. El análisis de los datos revela un nivel de consistencia interna muy elevado entre creencias y prácticas. No obstante, tanto creencias como prácticas distan de las intenciones comunicativistas reflejadas en la reforma curricular *Kunnskapsløftet* (K06) que afecta la enseñanza de segundas lenguas extranjeras. Este trabajo lleva consigo claras implicaciones tanto para la administración central en la intención e implementación de la reforma, como para las instituciones universitarias dedicadas a la formación de profesores, ya sean de formación inicial como continua.

Este artículo recoge brevemente algunos aspectos de la tesis doctoral del mismo autor con título: "Language Teacher Cognition and Practice about the Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools", por la Universidad de Bergen.

² xavier.llovet@if.uib.no

psicología educativa. En este sentido, Widdowson (1978) afirma que si entendemos la enseñanza de una lengua extranjera como una actividad práctica, debemos asumir también que dicha actividad es también teórica ya que se deriva del entendimiento de lo que es una lengua y de cómo se aprende. Por todo ello, para poder entender mejor la enseñanza de lenguas extranjeras hay que considerar en primer lugar las creencias de los profesores (Borg, 2015), es decir, lo que los profesores piensan, saben, y creen sobre su enseñanza y su aprendizaje.

Desde una perspectiva general, a estos cambios se les ha llamado cambios de paradigma (Kuhn, 1962). El paradigma anterior, o paradigma pre-comunicativo, se basaba en la fuerte influencia del estructuralismo (Saussure, 1916; Bloomfield, 1933) y del conductismo (Skinner, 1957; Lado, 1964) los cuales fueron ampliamente desacreditados por el paradigma actual, o paradigma comunicativo, que se caracteriza por la influencia de las teorías comunicativas de la lengua (Hymes, 1972; Canale and Swain, 1980; Canale, 1983; Sauvignon, 1983) junto con las perspectivas socio-cognitivas (Vygotsky, 1962; Lantolf, 2000) ampliamente apoyadas por las investigaciones en adquisición de segundas lenguas (Long, 1981; Krashen, 1985; Swain, 1985).

Las sucesivas reformas educativas dentro del contexto noruego se han ido adaptando a lo largo del tiempo a estos cambios de paradigma. Podemos afirmar de manera amplia que tanto *Kunnskapsløftet* (2006), la última reforma curricular en el ámbito reglado, como desde un marco más concreto, la propuesta de enfoque práctico³ hacia el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas extranjeras, se encuentran bajo los principios teóricos del paradigma comunicativo actual (Heimark, 2013). La propuesta de un enfoque práctico se interpreta como un ejemplo de innovación curricular que pretende llevar a cabo un cambio y una mejora en las prácticas docentes. No obstante, la investigación ha demostrado repetidamente la existencia de vacíos de implementación curricular, es decir, que la intención y consecuente implementación de una reforma no conlleva necesariamente una mejora en la calidad educativa (Supovitz and Weinbaum, 2008), especialmente tal y como se ha demostrado en la implementación de una enseñanza comunicativa malograda en múltiples contextos educativos a nivel global (Karavas-Doukas, 1996; Sato and Kleinsasser, 1999; Mangubhai et al., 2004; Smith and Southerland, 2007;

³ En noruego, *praktisk tilnærming*.

Orafi and Borg, 2009; Yan, 2012). Dentro del contexto educativo reglado noruego ya tenemos investigaciones que apuntan hacia la dirección de un vacío en la implementación curricular de K06 (Lindemann and Speitz, 2002; Bachmann, 2004; Solfjeld, 2007; Bugge and Dessingué, 2009; Rambøll Management Consulting AS (Rambøll), 2009; Heimark, 2013; Carrai, 2014).

Ante la falta de estudios en ELE en el contexto noruego, es necesario indagar en las creencias de los profesores dada la amplia evidencia de la influencia de éstas en sus prácticas debido a su experiencia acumulada como aprendientes (Lortie, 1975), a la duración y resistencia al cambio de dichas creencias (Pajares, 1992; Almarza, 1996), a la retroalimentación entre creencias y prácticas (Meijer et al., 1999), y al impacto de factores contextuales como por ejemplo la falta de materiales didácticos apropiados (Richards and Pennington, 1998; Kirkgöz, 2008; Chen and Goh, 2011), la formación de los profesores (Gorsuch, 2000; Underwood, 2012), los exámenes Chen and Goh (2011) o los estudiantes (Orafi and Borg, 2009). Ante la importancia de estos factores contextuales, el presente estudio examina la relevancia de las creencias del profesor en relación con el currículo de lenguas extranjeras (LK06) y el material didáctico utilizado. Se parte de la idea que los docentes son profesionales racionales que toman decisiones en contextos inciertos y complejos (Shavelson and Stern, 1981), y que poseen una red de conocimientos, pensamientos y creencias personales, orientadas hacia la práctica, y sensibles a factores contextuales (Borg, 2015). Este estudio presenta los resultados que reflejan hasta qué punto el rol de las creencias del profesor es determinante en el proceso de aplicación didáctica en el aula.

III. Método

Este estudio tiene como punto de partida responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre la enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto de un enfoque práctico?
2. ¿De qué manera se reflejan estas creencias en el desarrollo de la expresión oral en la clase de ELE?

Para poder entender mejor la complejidad mental de los profesores (Borg, 2003), el estudio siguió un acercamiento metodológico descriptivo, interpretativo y mixto, es decir, se combinaron aspectos del paradigma cuantitativo y cualitativo para el análisis de las entrevistas y las observaciones de las sesiones (Cohen et al., 2007;

Creswell, 2003). De esta manera, se facilitó el entendimiento detallado no tan solo de lo que los profesores hicieron si no por qué lo hicieron.

III.1 Participantes

Los resultados presentados están basados en observaciones y entrevistas con tres profesores ELE en escuelas secundarias inferiores noruegas (*ungdomsskole*).⁴ La selección de estos profesores fue completamente arbitraria, ya que después de hacer un llamamiento a la lista de distribución de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE), éstos fueron los únicos en prestarse como voluntarios. Los tres profesores tenían perfiles diferentes, tanto en formación académica, como en experiencia, como en lengua materna. El cuadro 1 resume brevemente las características principales de cada uno de ellos.

Nombre	Edad	Lengua materna	Experiencia ELE (n=años)	Créditos ECTS en ELE	PPU
Marie	50-65	Noruego	6	90	Sí
Pedro	30-40	Español	2	0	No
Ingrid	30-40	Otra	+10	210	Sí

Cuadro 1: Resumen del perfil de profesores

III.2 Recolección de datos y análisis

El enfoque pragmático adoptado (Johnson and Onwuegbuzie, 2004) pretende tomar una perspectiva holística e inclusiva motivada por lo que uno pretende descubrir (Bryman, 2006). Por ello, se utilizaron métodos de investigación cualitativos como entrevistas semi-estructuradas para hacer aflorar las creencias de los profesores (Borg, 2015; Dörnyei, 2007). Por otro lado, se utilizaron métodos de investigación cuantitativa como una adaptación de la hoja de observación de clase COLT (Spada and Fröhlich, 1995) para dar constancia de los eventos sucedidos.

Antes de las observaciones, se entrevistó a los profesores (60 minutos) para hacer explícitas reflexiones acerca de su experiencia personal y profesional, el contexto laboral, el material didáctico usado, y finalmente, el nuevo currículo de lenguas extranjeras (LK06). Seguidamente, durante un periodo de dos semanas, se observaron cuatro sesiones (50 minutos por sesión) consecutivas con el mismo

⁴ Este artículo presenta los resultados de tres de los siete profesores participantes en Llovet Vilà (2016). Esta selección en el presente artículo responde simplemente a criterios de variedad en cuanto a formación académica, lengua materna, y/o experiencia. Marie y Pedro trabajaban en la misma escuela.

grupo de estudiantes de español en octavo grado. Para aumentar la validez del estudio (Creswell, 2003), las observaciones fueron grabadas en vídeo y se tomaron notas para obtener una imagen más completa de los eventos. Además, se recogieron muestras de planes de clase y de los materiales didácticos usados. Después de cada una de las observaciones, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (de 25 minutos de duración) para contrastar la información observada y conocer las motivaciones detrás de las prácticas registradas. Estas post-entrevistas son completamente necesarias si lo que se pretende es inferir de manera fehaciente intenciones concretas de las prácticas docentes observadas en contextos particulares y únicos (Breen et al., 2001).

La información obtenida durante las entrevistas y las observaciones fue analizada de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas inicialmente. Para el análisis de las entrevistas se utilizó el software informático *Nvivo*, mientras que para la codificación y análisis de las actividades de expresión oral, se elaboró una hoja de observación (Llovet Vilà, 2016). Los procedimientos seguidos para dar validez y sentido a creencias y prácticas registradas reflejan el proceso circular e iterativo llevado a cabo para analizar los datos (Cohen et al., 2007).

IV. Resultados

Como se ha mencionado anteriormente, la influencia de experiencias previas adquiridas durante la escolarización, al igual que la acumulación de experiencia profesional son dos factores que han sido identificados como influyentes en las creencias y, posteriormente, en las prácticas docentes. De la misma manera, el rol de factores contextuales como el material didáctico y el currículo a seguir también han sido centro de atención debido a su posible efecto en las prácticas docentes. Es por ello que se examinan también hasta qué punto estos dos factores afloraron durante las entrevistas y se registraron durante las prácticas destinadas al desarrollo de la expresión oral. Los ejemplos aquí presentados son representativos de los muchos momentos en los que, durante las entrevistas, los profesores manifestaron sus creencias sobre la lengua y su aprendizaje/enseñanza.

IV.1. Creencias: escolarización y experiencia profesional

A pesar de los diferentes perfiles individuales, las creencias en cuanto al aprendizaje/enseñanza del español son muy similares entre los tres profesores. Por

ejemplo, a raíz de su experiencia personal aprendiendo otras lenguas, Marie (M) revela la importancia de la atención a las formas:

XLV Then, what's the way a Norwegian learns Spanish?

M We don't understand this thing that the verbs have pronouns, forms, it took me a long time to figure out that *hago*, "I do", *digo*, "I say", that *digo* is *decir*, "to say", I'd look it up in the dictionary and I wouldn't find it (laughs) this kind of things...

XLV Okay, then, what aspects do you feel are essential in order to learn a language?

M For me, I mean, for me uh I have learned French, Spanish, English and German—

XLV Wow!

M —at different levels, of course, right? But I learnt German —and I can still speak it pretty well today— uh for me it's simply the grammar, right? I can't think about the others without thinking first about myself, it's the base of all, to understand, it's just because I have to understand what I do, understand why they say that, why they use *hablo*, "I speak", instead of *hablas*, "you speak", and this is what I have come to realize when I learned German: "I'm going to have to learn grammar" and it isn't possible to learn German if you don't know what a preposition is uh and it's back then when I was studying at high school.

Es interesante destacar la relevancia que tiene para Marie la gramática en cuanto a corrección en las formas para el aprendizaje de una lengua, un elemento característico de los métodos didácticos más tradicionales, y por lo tanto, orientados hacia el paradigma pre-comunicativo, centrados en las reglas gramaticales de la LE y en sus formas lingüísticas.

El origen de las creencias de Pedro (P) es incierto ya que en ningún momento durante la entrevista fue revelado. No obstante, cuando se le pregunta que hable sobre lo que entiende por una buena clase, la repetición de la palabra "recordar" desvela gran parte de sus creencias sobre el aprendizaje/enseñanza del español:

I think that what's good is if at the end they understood, if they remembered the content they learned and in the next lesson they're able to use what they learned in the previous lesson. So in this sense, this is what I think a good lesson is. If they could remember, use it and be able to keep on using it afterwards. That they remember.

No solamente en este fragmento, sino en varias ocasiones durante la entrevista, Pedro destaca la importancia de "recordar" el contenido a través de la práctica repetida. Se desvela así un entendimiento del aprendizaje de la lengua como producto más que como proceso, al igual que Marie. Asimismo, también deja entrever el desarrollo en clase de una dimensión cognitiva de los estudiantes basada en la promoción de las llamadas *low-order thinking skills* como conocer, comprender,

y aplicar. Este desarrollo cognitivo tiene su equivalente en una estructura de clase basada en la presentación de input lingüístico, su práctica controlada, y finalmente, su producción libre, un modelo característico del audiolingualismo (PPP). No obstante, como se presentará más adelante, la última fase de producción nunca se registró durante las observaciones en ninguno de los tres profesores.

En el caso de Ingrid (I), las creencias sobre el aprendizaje/enseñanza del español vienen determinadas no tan solo por su entendimiento de lo que es una lengua, sino también por su experiencia profesional:

XLV Uh do you think that uh is it a good way of learning a language like the way you mention with a text, grammar uh exercises, fill in the gaps...?
I If I had to learn a new language now I would like it this way because I like to learn grammar and then the vocabulary, understanding the language as a system but uh to my students it doesn't work because they have no idea about grammar, they don't learn anything, they don't even know the difference between a noun and an adjective so I would completely miss them if I tried this way.

Se puede observar la estrecha relación que existe entre las creencias y la experiencia adquirida a través de los años. Ingrid afirma haber intentado enseñar la gramática de una manera explícita pero se dio cuenta de que no funcionaba y afectaba negativamente en la motivación de sus estudiantes. Esta experiencia como profesora le ha llevado a cambiar sus creencias para los alumnos de octavo grado y centrar su práctica en el aprendizaje de vocabulario.

IV.2. Prácticas: expresión oral

Las características más notables entre los tres profesores de acuerdo con las creencias presentadas anteriormente se resumen en la puesta en práctica de una estructura de clase basada en la presentación-práctica (PP) de input centrado en la forma. Asimismo, estas creencias derivaron en prácticas centradas en el profesor, donde el libro de texto y las actividades de (re)producción oral eran dominantes (Prabhu, 1987).

IV.2.a. Sesiones basadas en presentación-práctica (PP)

De acuerdo con la categorización de secuencias de clase propuesta en Llovet Vilà (2016), las actividades registradas (22) para desarrollar la expresión oral en la práctica de los tres profesores tuvieron lugar en secuencias de pre-apertura (9.09

por ciento), presentación (27.27 por ciento), práctica guiada (50 por ciento), y cierre (13.63 por ciento):

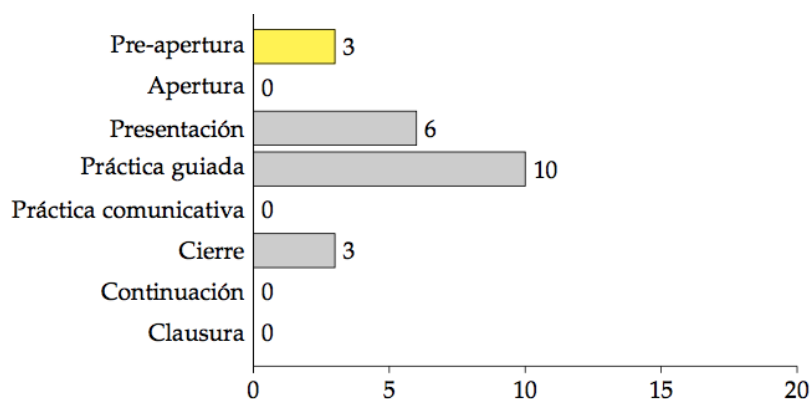


Gráfico 1: Número de actividades

Tal y como se muestra en la siguiente sección, mientras que las actividades de pre-apertura están centradas en el significado, en las secuencias de presentación y práctica guiada las actividades se centran claramente en la forma. Esto se debe principalmente al hecho que los actos de habla registrados en secuencias de pre-apertura el español es el único idioma que se utiliza (p.e. saludos, preguntarse sobre cómo está el otro, pasar lista, etc.), frente al propósito transaccional de uso de la lengua en secuencias de presentación y práctica guiada donde el noruego es básicamente la lengua de comunicación (p.e. lectura simulada en voz alta de un diálogo, traducción de vocabulario, práctica dialogada en parejas con vacíos de información, etc.). Se produce así un claro propósito diferenciado en las secuencias iniciales donde existe un aprendizaje a través de la lengua para pasar a ser otro sobre la lengua. Es decir, la lengua es un medio para comunicarse en secuencias iniciales y no un fin en sí misma como en secuencias posteriores.

IV.2.b. Actividades centradas en la forma

Los datos recogidos de las observaciones de clase revelan que la dimensiones de las tareas destinadas al desarrollo de la expresión oral claramente tuvieron una atención prioritaria a las formas (Long, 1991; Littlewood, 2004). Del total de 22 actividades registradas, 12 implicaban aprendizaje no comunicativo, 8 práctica pre-comunicativa, 1 práctica comunicativa, y 1 comunicación auténtica:

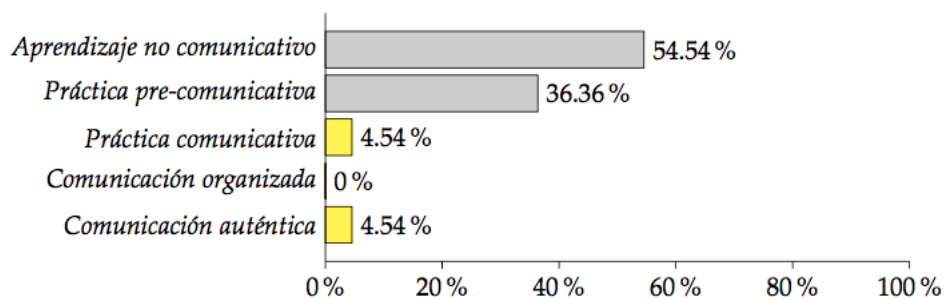


Gráfico 2: Dimensión de la tarea

El desarrollo de la destreza oral es el resultado de unas prácticas orientadas hacia el paradigma pre-comunicativo basado en un currículo estructural y en la enseñanza de elementos lingüísticos particulares de manera gradual y progresiva. Se produce de esta manera porque los profesores conciben la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente de menor a mayor (p.e. fonemas, morfemas, palabras, etc.) para la codificación de significados (*bottom-up approach*). El hecho que la mayor parte de actividades queden reflejadas en la parte centrada en la forma hace pensar que, tal y como corroboran las entrevistas, se concibe como primordial la recepción de input previa a su posterior producción.

Además, este tipo de práctica registrada corrobora el entendimiento particular de los requisitos básicos de las actividades comunicativas expresado durante las entrevistas. Por ejemplo, todos los profesores coinciden de manera general en la importancia de la interacción y el intercambio de información en una actividad comunicativa. No obstante, ninguno de ellos se refiere ni pone en práctica de manera explícita, planeada y voluntaria un desarrollo del uso pragmático, auténtico o funcional de la lengua a través de la negociación del significado, la interacción y el intercambio de información de una manera significativa. Queda reflejado así que el uso de la lengua se relaciona más con un fin en sí mismo que en el medio para conseguir algo. Este último entendimiento representa la verdadera naturaleza de una actividad comunicativa.

No obstante, el uso esporádico de la lengua centrado en el significado tiene lugar en dos de los profesores observados, aunque la motivación en cada uno de ellos es diferente. Por ejemplo, en el caso de Pedro la práctica comunicativa se produce de manera relacionada al control y la disciplina de la clase. Al principio de la sesión, a través del saludo inicial, Pedro parece indicar preferentemente el momento de prestar atención y poner orden, mientras que en el caso de Marie se produce de manera espontánea cuando, a iniciativa de los estudiantes, se canta y se desea el

cumpleaños feliz de uno de ellos. Es interesante destacar que estos ejemplos tuvieron lugar en los intersticios y marginalidad de la sesión, donde el uso de la lengua y, sobre todo, la intencionalidad a través de su uso, se escapa del marco referencial de creencias del profesor en cuanto a atención a las formas.

V. Discusión

A pesar de pequeñas diferencias individuales, se puede afirmar que las creencias de los profesores acerca de la lengua y de su enseñanza/aprendizaje están orientadas hacia el paradigma pre-comunicativo. Estas creencias se originan temprano y tienden a perpetuarse (Lortie, 1975). Por ejemplo, Marie e Ingrid sitúan sus preferencias sobre el aprendizaje del español durante el periodo de escolarización, revelando la fuerte influencia que ejercen estas experiencias previas en las creencias (Johnson, 1994; Woods, 1996; Numrich, 1996). Es interesante destacar que en cuanto al desarrollo de la destreza oral, todos los profesores coincidieron en lo que Richards (1996) llama máximas, es decir, principios básicos sobre los que se rige la enseñanza, como por ejemplo, recepción antes de producción. Es por ello, que todos los profesores destacan la importancia del foco en las formas para que luego se produzca un foco en el significado. El aprendizaje combinado de la gramática, el vocabulario, y la pronunciación son requisitos básicos para la posterior producción oral, ya sea más o menos controlada.

En el caso de Ingrid, por ejemplo, se puede observar como las creencias funcionan como catalizadores a través de las cuales los profesores interpretan la nueva información y sus experiencias (Pajares, 1992). Ingrid deja claro que la enseñanza explícita de la gramática en niveles iniciales debe evitarse, ya que el refuerzo positivo de la experiencia profesional adquirida enseñando vocabulario demuestra la fuerte influencia de estas experiencias en la toma de decisiones pedagógicas (Nunan, 1992; Tsui, 2003; Johnson, 1994). Este hecho además ayuda a perpetuar ese tipo de prácticas. Así pues, las creencias del profesor junto con la práctica docente se relacionan de manera simbiótica (Foss and Kleinsasser, 1996) e interactúan bidireccionalmente con la experiencia (Richardson, 1996). Asimismo, el poder de estas creencias parece tener un efecto superior a la formación académica recibida (Richardson, 1996), demostrando el carácter resistente al cambio de las creencias (Almarza, 1996).

El desarrollo de la destreza oral que se deriva de este entendimiento asume que la habilidad de hablar con fluidez parte del previo conocimiento de la gramática y del vocabulario, con el añadido de la práctica de la pronunciación (Thornbury, 2012, p.202). La presencia única y explícita de secuencias de presentación-práctica controlada (PP) es el resultado de reproducir un modelo de creencias del profesor basado en la corrección en las prácticas docentes. De esta manera el desarrollo de la destreza oral se convierte en una mera práctica (reproducción) de elementos léxicos o gramaticales previamente seleccionados (Thornbury, 2005).

VI. Conclusión y Recomendaciones

Como ha quedado mostrado anteriormente, las creencias de los profesores sobre la lengua, su aprendizaje y su enseñanza están claramente orientadas hacia el paradigma pre-comunicativo, y por lo tanto, en contra de los postulados comunicativos sobre los cuales se sustenta la reforma educativa K06 y su plan curricular para segundas lenguas extranjeras. Este tipo de creencias se ven reflejadas en un desarrollo de la destreza oral basado en la corrección y la atención a las formas. Este hecho demuestra un gran nivel de congruencia interna entre creencias y prácticas, y por ende, el fuerte impacto que tienen las creencias sobre las prácticas. Además, cabe destacar que independientemente de la edad, la formación académica, la lengua materna, o el contexto educativo, factores considerados tradicionalmente como relevantes en la práctica docente, no parecen tener ningún tipo de efecto para el estudio de creencias y prácticas. No obstante, este estudio contiene una limitada representación de profesores, y por ello, la generalización de estos resultados a la extensa comunidad de profesores ELE en Noruega se debe efectuar con cautela.

Este estudio demuestra la existencia de un vacío en la implementación de la reforma educativa en la educación reglada noruega, debido principalmente a la influencia que tienen las creencias de los profesores adquiridas durante el periodo de escolarización y, a su vez, reforzadas por la acumulación de experiencias percibidas como positivas de este entendimiento del aprendizaje y la enseñanza de una lengua (Nunan, 1992; Tsui, 2003). Además, se evidencia la importancia que tiene pasar por inadvertido el tratamiento de las creencias de los profesores en los cursos de formación, ya sea inicial o continua (Borg, 2015). Por ello, se recomienda a las autoridades gubernamentales competentes, tales como el departamento de

educación (UDIR), que en los pasos previos a la implementación de una reforma curricular se necesita evaluar desde su inicio de qué manera se corresponden las prácticas pedagógicas que se quieren promover con las creencias de los profesores (Orafi and Borg, 2009, p.252). En este sentido también, los programas universitarios de formación de profesores, inicial o continua, deben intentar promover una práctica reflexiva encaminada al desarrollo entre los profesores en formación de una teoría sobre la propia experiencia práctica para que puedan elaborar y construir sus propias teorías sobre la enseñanza de la lengua. De esta manera, se facilita que los profesores articulen de manera explícita todo este conocimiento y entendimiento implícito sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coyle et al., 2010). Así se promueve el desarrollo profesional a través de la reflexión y una mayor conciencia sobre las creencias de uno mismo para facilitar este enfrentamiento de una manera crítica.

Bibliografía

- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In Freeman, D. and Richards, J. C., editors, *Teacher Learning in Language Teaching*, pages 50–78. Cambridge University Press, Cambridge.
- Anthony, E. M. (1963). "Approach, method, and technique". *English Language Teaching*, (17):63–67.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? In Imsen, I. G., editor, *Det Ustyrlige Klasserommet: om Styring, Samarbeid og Læringsmiljø i Grunnskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Co, New York, 2nd edition.
- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36(02):81–109.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Teacher Education: Research and Practice*. Bloomsbury Academic, London & New York, 2nd edition.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., and Thwaite, A. (2001). "Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices". *Applied linguistics*, 22(4):470–501.
- Bryman, A. (2006). "Paradigm peace and the implications for quality". *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2):116–126.

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Bugge, H. E. and Dessingué, A. (2009). "Rapport om "Språklæreres holdninger etter KL06". Forskergruppe for fremmed- og andrespråksopplæring (FFAO)". Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. and Schmidt, R., editors, *Language and Communication*, pages 2–27. Longman, London & New York.

Canale, M. and Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1(1):1–47.

Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. PhD thesis, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo, Oslo.

Chen, Z. and Goh, C. (2011). "Teaching oral english in higher education: Challenges to EFL teachers". *Teaching in Higher Education*, 16(3):333–345.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge, New York, ebook edition.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, California, 2nd edition.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, Oxford.

Foss, D. and Kleinsasser, R. (1996). "Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge". *Teaching and Teacher Education*, 12(4):429–442.

Gorsuch, G. J. (2000). "EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities". *TESOL Quarterly*, 34(4):675–710.

Heimark, G. E. (2013). *A practical approach in theory and in praxis. Lower secondary school teachers' understanding of a practical approach to the teaching of foreign languages*. PhD thesis, University of Oslo, Oslo.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. and Holmes, J., editors, *Sociolinguistics*, pages 269–293. Penguin, Harmondsworth.

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Johnson, K. E. (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers". *Teaching and Teacher Education*, 10(4):439–452.

Johnson, R. and Onwuegbuzie, A. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational researcher*, 33(7):14.

Karavas-Doukas, E. (1996). "Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach". *ELT journal*, 50(3):187–198.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman, London.

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet, Oslo, midlertidig oppgave juni.

Kirkgöz, Y. (2008). "A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education". *Teaching and Teacher Education*, 24(7):1859 – 1875.

Lado, R. (1964). *Language Teaching. A Scientific Approach*. McGraw-Hill, New York.

Lantolf, J. (2000). "Second language learning as a mediated process". *Language Teaching*, (33):79–96.

Lindemann, B. and Speitz, H. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret". Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 03/02, Telemarksforsking-Notodden.

Littlewood, W. (2004). "The task-based approach: some questions and suggestions". *ELT Journal*, 58(4): 319–326.

Llovet Vilà, X. (2016). *Language Teacher Cognition and Practice about the Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools*. PhD thesis, Universitetet i Bergen, Bergen, Norway.

Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In *Native Language and Foreign Language Acquisition*, number 379, pages 259–278. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., and Kramsch, C., editors, *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, pages 39–59. John Benjamins, Amsterdam.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press, Chicago.

- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., and Son, J. (2004). "Teaching a foreign language: One teacher's practical theory". *Teaching and Teacher Education*, 20(3):291–311.
- Meijer, P. C., Verloop, N., and Beijaard, D. (1999). "Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension". *Teaching and Teacher Education*, 15(1):59–84.
- Numrich, C. (1996). "On becoming a language teacher: Insights from diary studies". *TESOL Quarterly*, 30(1):131–153.
- Nunan, D. (1992). The teacher as decision-maker. In Flowerdew, J., Brock, M., and Hsia, S., editors, *Perspectives on Second Language Teacher Education*, pages 135–165. City Polytechnic, Hong Kong.
- Orafi, S. M. S. and Borg, S. (2009). "Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform". *System*, 37(2):243 – 253.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3):307–332.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.
- Rambøll Management Consulting AS (Rambøll) (2009). "Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009". Technical report, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Richards, J. C. (1996). "Teachers' maxims in language teaching". *TESOL Quarterly*, 30(2):281–296.
- Richards, J. C. and Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In Richards, J. C., editor, *Beyond Training*, pages 173–190. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 3rd edition.
- Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". *Handbook of Research on Teacher Education*, 2(01):102–119.
- Sato, K. and Kleinsasser, R. C. (1999). "Communicative language teaching (CLT): Practical understandings". *The Modern Language Journal*, 83(4):494–517.
- Saussure, F. (1916). *A Course in General Linguistics*. McGraw-Hill, New York.
- Sauvignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison Wesley, Reading, MA.

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Shavelson, R. J. and Stern, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior". *Review of Educational Research*, 51(4):455–498.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Smith, L. K. and Southerland, S. A. (2007). "Reforming practice or modifying reforms?: Elementary teachers' response to the tools of reform". *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3):396–423.

Solfjeld, K. (2007). "Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet: Rapport fra en intervjuundersøkelse". Technical report, Halden.

Spada, N. and Fröhlich, M. (1995). *COLT, Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney.

Supovitz, J. A. and Weinbaum, E. H., editors (2008). *The Implementation Gap: Understanding Reform in High Schools*. Teachers College Press, New York.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and com- prehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C., editors, *Input in Second Language Acquisition*, pages 235–253. Newbury House, Rowley.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited, Harlow, 6th edition.

Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In Burns, A. and Richards, J. C., editors, *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*, chapter 21, pages 198–207. Cambridge University Press, Cambridge.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Underwood, P. R. (2012). "Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A theory of planned behaviour perspective". *Teaching and Teacher Education*, 28(6):911 – 925.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge, Massachussets.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Yan, C. (2012). 'We can only change in a small way': A study of secondary English teachers' implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13(4):431–447.