

**La cognición de futuros profesores sobre el rol del profesor de
ELE en las aulas noruegas**



Tesis de maestría en español y estudios de Latinoamérica

Yoselin Natali Skoglund García

Departamento de Lenguas Extranjeras

Universidad de Bergen

Mayo 2023

Resumen

Con el creciente interés por estudiar la dimensión mental de la profesión docente, se ha mostrado que las investigaciones sobre la cognición docente desde niveles iniciales de la formación académica específica pueden ser fundamental para la disposición y capacidad de futuros profesores de involucrarse en su desarrollo profesional, no solamente durante su formación como docentes, sino a lo largo de su carrera profesional. De esta manera el presente estudio contribuye a entender este sistema de creencias del que pertenecen los futuros profesores sobre el rol del profesor de ELE en las aulas noruegas. El estudio se llevó a cabo con la participación de tres estudiantes en un momento inicial de un curso de formación de profesores en la Universidad de Bergen. Los datos fueron coleccionados a partir de una indagación narrativa que se basa en el uso de metáforas y la creación de un mapa conceptual por los estudiantes. Los estudiantes presentan una legitimación de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera que implica una conceptualización tácita del rol del profesor del español como lengua extranjera (ELE) con tres creencias sobresalientes: 1) un mediador intercultural; 2) un evaluador y su relación a la dimensión afectiva del proceso educativo; 3) un organizador de situaciones de aprendizaje. Uno de los descubrimientos interesantes ha sido que la dimensión emocional que tanto se ha ignorado o subestimado por investigadores, forma parte central en el sistema de creencias de los estudiantes, y que este no solamente está determinado por sus experiencias previas en el ámbito educacional, sino por sus experiencias personales como hablantes de una lengua extranjera.

Abstract

With the growing interest on studying the mental dimension of the teaching profession, it has been shown that research on teacher cognition from initial stages of the teacher education can be essential for the willingness and ability of future teachers to get involved in their professional development, not only during their professional coursework, but throughout their professional career. Thereby, the present study contributes to understanding this belief system to which of future teachers belong to about the role of teachers of Spanish as a second foreign language (SSFL) in Norwegian classrooms. The study has been carried out with the participation of three students at an early stage of a teacher training program at the University of Bergen. The data was collected from a narrative inquiry based on the use of metaphors and the creation of a mind map by the students. The students portray a legitimization of the teaching and learning of a foreign language that implies a tacit conceptualization of the role of the teacher of SSFL with the three outstanding beliefs of the teacher as: 1) an intercultural mediator; 2) an evaluator and his relationship to the affective dimension of the educational process; 3) an organizer of learning situations. One of the interesting discoveries has been that the emotional dimension, which frequently has been ignored or underestimated by researchers, form a central part of the students' belief system and that this has not only been modified from their previous experiences in the educational field, but also from their personal experiences as speakers of a foreign language.

AGRADECIMIENTOS

Primero, antes que nada, quiero agradecerle a mi tutor Xavier Llovet Vilà que me ha guiado y animado en el proceso especial que conlleva una tesina. Tanto en las altas como en las bajas, siempre has sido paciente y me has apoyado para llevar a cabo la investigación. Gracias por todas tus ideas y profundo conocimiento como profesor e investigador. Eres una inspiración y ha sido un placer trabajar contigo.

Takk til min kjære Kevin som alltid har elsket meg, vært der for meg og støttet meg gjennom hele prosessen. Du er verdens beste pappa til våre barn og uten deg hadde ikke noe av dette vært mulig.

Gracias a mi hijo Matheo que me ha dado amor y alegría infinita. Siempre serás la luz que ilumina mi vida. ¡Eres mi gran orgullo y te amo infinitamente!

Jeg vil også takke familien min som alltid har hatt troen på meg og vist meg støtte tross avstanden. Dere er en av grunnene til at jeg har oppnådd mine mål og kommet dit jeg er i dag.

Og til slutt vil jeg også takke svigerfamilien min som alltid har vært der for oss når vi har trengt noen. Dere er fantastiske!

Índice

Resumen	I
Abstract	II
AGRADECIMIENTOS	III
1 Introducción	1
1.1 <i>Justificación de la investigación</i>	2
1.2 <i>Preguntas y objetivos de investigación</i>	3
1.3 <i>Organización de la investigación</i>	3
2 Marco teórico	5
2.1 <i>La cognición docente</i>	5
2.1.1 <i>La conceptualización de la cognición docente</i>	7
2.1.2 <i>La cognición de docentes en formación</i>	12
2.2 <i>El rol del profesor de ELE</i>	17
2.2.1 <i>Dentro de la evolución de la didáctica</i>	18
2.2.2 <i>El rol del profesor en los documentos</i>	26
3 Marco metodológico	40
3.1 <i>Enfoque metodológico</i>	40
3.2 <i>El rol del investigador</i>	41
3.3 <i>Recolección de datos</i>	42
3.3.1 <i>Participantes</i>	43
3.3.2 <i>Herramientas</i>	45
3.3.3 <i>Procedimiento de recolección de datos</i>	49
3.4 <i>Procedimiento de análisis de datos</i>	51
3.4.1 <i>Fase 1: Transcripción</i>	51
3.4.2 <i>Fase 2: Codificación de datos</i>	54

3.4.3	Interpretación y presentación de los datos	55
3.5	<i>Fiabilidad, validez y posibilidades de generalizaciones</i>	56
3.6	<i>Limitaciones prácticas</i>	58
3.7	<i>Cuestiones éticas</i>	59
4	Presentación de resultados y discusión	60
4.1	<i>Creencias sobre el profesor como mediador intercultural</i>	60
4.1.1	Lisa (I1).....	61
4.1.2	Henrik (I2)	65
4.1.3	Anna (I3).....	70
4.1.4	Discusión.....	72
4.2	<i>Creencias sobre el rol del profesor como evaluador y la dimensión afectiva</i>	81
4.2.1	Lisa (I1).....	81
4.2.2	Henrik (I2)	84
4.2.3	Anna (I3).....	87
4.2.4	Discusión.....	90
4.3	<i>Creencias sobre el rol del profesor como un organizador</i>	96
4.3.1	Lisa (I1).....	96
4.3.2	Henrik (I2)	98
4.3.3	Anna (I3).....	99
4.3.4	Discusión.....	100
5	Conclusiones	107
5.1	<i>Contribución del estudio</i>	109
5.2	<i>Implicaciones del estudio</i>	111
5.3	<i>Futuras investigaciones</i>	114
6	Bibliografía	116
Anexo A:	Indagación narrativa	126

<i>A1. Herramienta</i>	126
A1.1 Datos de Lisa.....	128
A1.2 Datos de Henrik	129
A1.3 Datos de Anna.....	130
<i>A2. Instrucciones</i>	131
Anexo B: Observación	132
<i>B1. Guion de preguntas</i>	132
<i>B2. Transcripción</i>	133
Anexo C: Documentación	147
<i>C1. Codificación en NVivo</i>	147
<i>C2. Formulario de consentimiento</i>	152
<i>C3. Registro en RETTE</i>	155

1 Introducción

A lo largo de los 90 surgió un creciente interés por estudiar la cognición docente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de un componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se puede definir como una “indagación que busca, con referencia a sus contextos personales, profesionales, sociales, culturales e históricos, entender la mente y las emociones de los docentes y el papel que juegan en el proceso de llegar a ser, ser y desarrollarse como profesores” (Borg, 2019: 1167)¹. Aunque se trata de un campo de estudio relativamente nuevo, son varios los estudios que se han realizado dentro del contexto educativo y afirman cómo las cogniciones tienen un efecto filtrante en todos los aspectos de los pensamientos, juicios y decisiones de los docentes (Borg, 2003; Esteve et al., 2019; Golombek, 1998; Johnson, 1994; Li, 2020; Pajares, 1992). Sin embargo, el tópico dentro de ese contexto particular sigue siendo desequilibrado y fragmentado (Borg, 2015; Haukås & Mercer, 2022), y sorprendentemente son pocos los estudios que se dedican a estudiar las experiencias previas de futuros profesores de lenguas extranjeras y cómo estas impactan su cognición, comprensión y prácticas durante su formación docente (Borg, 2015). Se trata de un tópico que de momento no se ha estudiado en profundidad, y aún menos en el contexto particular de Noruega. Es por ello por lo que en la presente investigación se pretende investigar el sistema de creencias de futuros profesores durante la formación inicial² de futuros docentes sobre el rol del profesor³ del español como una lengua extranjera en las aulas noruegas⁴.

¹ Traducción propia de: *Inquiry which seeks, with reference to their personal, professional, social, cultural and historical contexts, to understand teachers' minds and emotions and the role these play in the process of becoming, being and developing as a teacher* (Borg, 2019: 1167). Como vamos a ver más adelante (cap. 2.1), existe una amplia gama de conceptos que hacen referencia a la cognición docente. Por tanto, en línea con Richards y Schmidt (2010), el término *creencias docentes* o *sistema de creencias* se utiliza sinónimamente con *cognición docente* o *sistema de cognición docente*. El concepto de *creencias de futuros docentes* por su parte hace referencia al sistema de creencias de docentes que aún no han finalizado su formación académica específica.

² La formación inicial se puede definir como “un proceso formativo estructurado que tiene un inicio y un fin, que parte y depende de la institución que lo organiza y no del sujeto, y que se centra principalmente en el desarrollo de los conocimientos y de las habilidades técnicas, y en la sensibilización hacia determinados aspectos que podrá desarrollar y aplicar en el ejercicio de la profesión, como la práctica reflexiva o los aspectos contextuales” (Verdía, 2013: 298).

³ El rol del profesor se puede entender desde diferentes perspectivas, sin embargo, por ser una maestría de didáctica el presente estudio define el rol del profesor a partir de las competencias que se pueden entender como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001: 9), es decir, lo que una persona sabe y su capacidad de proceder y dar una respuesta eficaz a partir de este conocimiento ante situaciones que enfrenta en su actividad profesional (Instituto Cervantes, 2011).

⁴ Con estos fines en mente, el presente estudio se ha limitado a un marco particular y viene definido por el plan educativo actual para las lenguas extranjeras tras la reforma educativa de 2020 (LK20).

1.1 Justificación de la investigación

Es inevitable reconocer que hay un considerable creciente interés por estudiar la cognición docente, sin embargo, aún son pocas las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras al menos que no se trate del inglés (Haukås & Mercer, 2022). La investigación, por lo tanto, puede contribuir a enriquecer el campo de estudio limitándolo al contexto de ELE y aún más concreto en el contexto particular de Noruega.

Además, en varias investigaciones se ha mostrado que los estudiantes llegan a un programa educativo con un sistema de creencias preestablecido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua que puede ejercer una influencia impactante en la vida profesional de docentes a lo largo de sus carreras (Li, 2020). En Rubio (2023), por ejemplo, se argumenta que estas creencias están profundamente establecidas en futuros docentes y que en la mayoría de los casos no se transforman o modifican durante la formación académica específica. De aquí que hay una serie de estudios que afirman que los programas educativos que no son capaces o que no se dedican a poner a los estudiantes conscientes de su cognición, han sido poco efectivos y exitosos (Borg, 2003; Kettle & Sellars, 1996).

Se trata de creencias que son resistentes al cambio y que funcionan como un filtro para interpretar nueva información y nuevas experiencias (Krulatz et al., 2022; Pajares, 1992), por lo cual las investigaciones desde niveles iniciales de la formación docente pueden ser fundamentales para la disposición y capacidad de futuros profesores para involucrarse en su desarrollo profesional⁵ (Dweck, 2014; Haukås & Mercer, 2022). Es decir, si se identifica el sistema de creencias y se crea una consciencia entre los estudiantes de su propia cognición docente, eso les puede ayudar no solamente en su desarrollo académico, sino también en su desarrollo profesional como actores críticos y reflexivos capaces de adaptarse, moldearse e ir cambiando en nuevos contextos para dar respuestas a las necesidades y los retos que se plantean en la sociedad (Verdía, 2019). Esto, resulta sobre todo importante porque el entender la mente y las emociones es esencial en su desarrollo como profesores y *active decision-makers* (Borg, 2019).

De acuerdo con Li (2020), los estudios que investigan las cogniciones de futuros docentes pueden contribuir a entender mejor cómo las experiencias previas, los cursos educativos, y el

⁵ El *desarrollo profesional* se puede entender como “un proceso de aprendizaje experiencial, reflexivo, continuo y dinámico, que supone un crecimiento integral, personal y profesional, y que se da tanto de forma individual como colectiva” (Verdía, 2019: 669).

contexto sociocultural influye en las creencias, y cómo los programas educativos pueden modificar y desarrollar el conocimiento práctico de los docentes a partir de la enseñanza, las experiencias y la reflexión (Li, 2020). En ese marco, la investigación que se propone aquí puede contribuir a entender mejor cómo las experiencias previas de los estudiantes afectan y caracterizan su cognición, de dónde vienen, y cuáles factores asocian con el rol del profesor de lenguas extranjeras que determina su capacidad de desarrollar una propia y primera identidad⁶ y práctica docente (Rubio, 2023).

1.2 Preguntas y objetivos de investigación

El presente estudio se va a dirigir a investigar y responder las siguientes preguntas de investigación:

P1: *¿Cuáles son las creencias de los estudiantes en un momento inicial de su formación académica como docentes sobre el rol del profesor de ELE?*

P2: *¿De dónde vienen estas creencias?*

Los objetivos principales de este trabajo es explorar las creencias de futuros profesores en un momento inicial de la formación académica sobre el rol del profesor de ELE en las aulas noruegas y entender de dónde vienen. Esto contribuye a entender el sistema de creencias del que parten en un estado inicial de la formación docente. Se trata de un paso inicial en entender de qué manera la conceptualización sobre el rol del profesor de ELE influye no solamente en el desarrollo profesional de docentes, sino en la capacidad de futuros profesores para desarrollar una propia identidad docente.

1.3 Organización de la investigación

Para responder a las preguntas de investigación, el estudio se divide en cinco diferentes capítulos. Tras la introducción el segundo capítulo presenta el marco teórico que se compone de dos subcapítulos: Uno sobre la cognición docente y otro sobre el rol del profesor. Mientras el primero provee una base para entender el desarrollo de los estudios sobre la cognición

⁶Por lo general, el concepto de la identidad docente es muy complejo y se puede entender desde varias perspectivas (Monereo & Pozo, 2012; Penuel & Wertsch, 1995; Rubio, 2023). En este estudio la identidad docente se entiende como “the differing social and cultural roles teacher-learners enact through their interactions with their students during the process of learning” (Richards, 2010: 110). Dentro de este marco, la identidad surge de observar a docentes en el aula y se sigue desarrollando a lo largo de toda la vida profesional docente (Rubio, 2023). Sobre todo, la primera identidad docente se puede ver como híbrido entre “previous beliefs, their initial university training and even the internships carried out in educational centres as part of their university education” (Rubio, 2023: 35).

docente y el fuerte impacto de la etapa escolar y la formación académica específica, el segundo define el rol del profesor partiendo del cambio de paradigma sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera para entender cómo ha evolucionado metodológicamente y para determinar el rol actual del profesor. Así se puede identificar si los docentes encajan bajo el paradigma anterior o el paradigma actual ya que esta concepción puede ser producto de la etapa escolar y sus experiencias como aprendientes de una lengua extranjera. A partir de los primeros dos capítulos se va a presentar un tercer capítulo sobre el plan de la investigación que captura los procedimientos y las cuestiones metodológicas. En el cuarto capítulo se presentan los datos y un análisis que discute los resultados de la presente investigación. Por último, en el quinto capítulo se va a finalizar la investigación con las conclusiones que incluye reflexiones acerca de las implicaciones del estudio y posibles futuras investigaciones.

2 Marco teórico

En el presente capítulo se presentan los principios teóricos sobre los que se maneja la presente investigación dividiéndolo en dos áreas específicas de investigación. Como punto de partida se presenta una parte sobre la cognición docente en el cual se pretende ver el debate que ha llevado a una re-conceptualización de lo que significa estudiar el tema, y una revisión de los estudios que se han desempeñado en el ámbito. En el segundo apartado se investiga el papel del profesor de ELE que incluye un acercamiento legal para la enseñanza de ELE desde un nivel internacional y europeo hasta un nivel nacional en Noruega.

2.1 La cognición docente

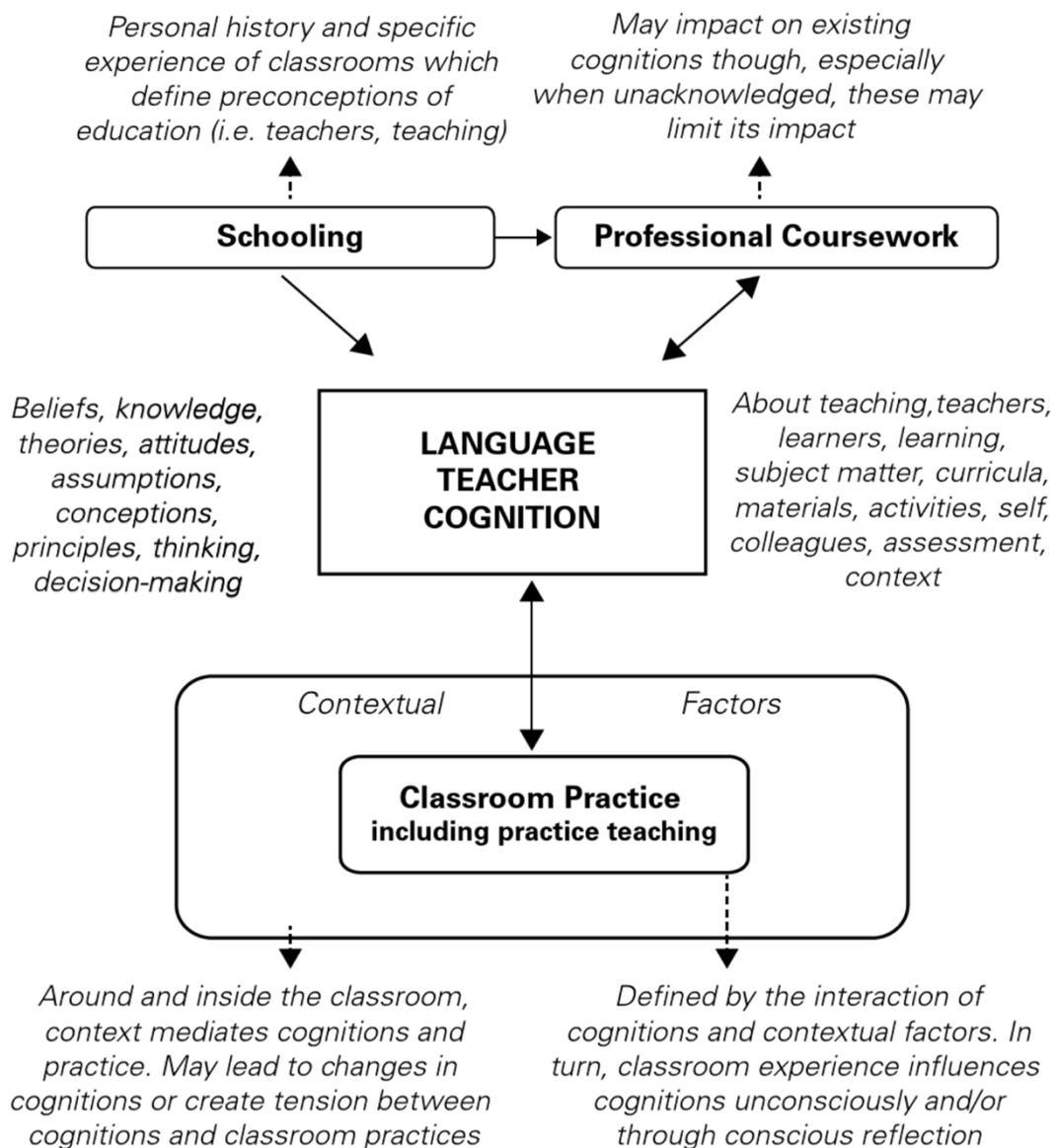
Desde el creciente interés por estudiar la vida mental del trabajo docente, ha surgido una amplia gama de conceptos como *creencias, conocimientos, actitudes y percepciones docentes*⁷ que se han utilizado indistintamente como equivalentes. Hay una ambigüedad conceptual donde términos idénticos se definen de diferentes maneras y donde se utilizan diferentes conceptos para describir términos similares (Borg, 2003: 83). El término *teacher beliefs* que se utiliza como un concepto intercambiable de *teacher cognition*, por ejemplo, se puede considerar como una sub-categoría que se compone de diferentes dimensiones como la cognitiva, afectiva, subjetiva y objetiva (Li, 2020)⁸. Por tanto, en 2003 Borg propuso una definición general que tenía entre sus fines reunir la múltiple variedad de conceptos que, según él, tenían un denominador común; *la cognición docente*⁹ – lo que los profesores piensan, saben y creen (Borg, 2003). De aquí que la cognición docente se presenta como un sistema de creencias esencial en la vida de los docentes que caracteriza su vida profesional.

⁷ *Teacher beliefs, teacher knowledge, teacher attitudes y teacher perception* en inglés.

⁸ En gran parte de la literatura, los términos *afecto* y *emoción* se utilizan como términos intercambiables. Sin embargo, es importante hacer notar que el término *afecto* es un concepto general que incluye otros aspectos de la dimensión afectiva a partir de la dimensión emocional (Agudo, 2018: 2). En virtud de que no existe una definición universalmente aceptada de la emoción y por razones de simplificación, el presente estudio utiliza el concepto de *emoción* y *afecto* como conceptos intercambiables para hacer referencia a la parte emocional que Borg (2019) destaca.

⁹ De acuerdo con Verdía (2019), a partir de aquí para la presente investigación se utiliza el término *cognición docente* como el equivalente del término en inglés *teacher cognition*.

Según el modelo conceptual de Borg (2003), el sistema de la cognición docente se compone a partir de la etapa escolar, la formación académica específica y la práctica en el aula y sus factores contextuales (Borg, 2003: 82)¹⁰. En otras palabras, el modelo resume las respuestas para una serie de preguntas claves dentro de la disciplina que tienen que ver con 1) sobre qué los docentes tienen cogniciones, 2) cómo se desarrollan estas cogniciones, 3) cómo interactúan con el aprendizaje del docente y cómo las cogniciones interactúan con la práctica en el aula (Borg, 2003). Como se puede observar en el esquema 1, los docentes tienen cogniciones sobre



Esquema 1: Los componentes que constituyen la cognición docente (Borg, 2015: 333).

todos los aspectos de su profesión. Mientras la etapa escolar y los factores contextuales

¹⁰ Traducción propuesta por Gandía (2019: 16) “*Schooling, Professional Coursework, Contextual Factors, Classroom Practice including practice teaching*”.

modifican el sistema de creencias, la formación académica y la práctica modifican el sistema de creencias que a su vez modifica la formación académica y la forma en que los docentes actúan y practican su profesión. Por lo tanto, el modelo propone una relación cercana entre la cognición de los profesores y la etapa escolar y su formación académica, lo cual es esencial para el presente estudio.

Hasta la fecha, la definición se ha utilizado en varios estudios como un término establecido que incluye las dimensiones ocultas de la labor docente (Borg, 2019). Sin embargo, los más recientes estudios tienden a incluir una nueva dimensión menos racional; la dimensión emocional (Borg, 2019: 1152). En el estudio de Burns et al. (2015) se critica la definición propuesta por Borg (2003) por ser individualista, demasiado estrecha y por no incluir la dimensión emocional. Borg (2019) por su lado, critica la conceptualización individualista y cognitivista de Burns. Sin embargo, Borg (2019) reconoce la necesidad de reformular la definición y propone una redefinición de los *estudios de la cognición docente* como una “indagación que busca, con referencia a sus contextos personales, profesionales, sociales, culturales e históricos, entender la mente y las emociones de los docentes y el papel que juegan en el proceso de llegar a ser, ser y desarrollarse como profesores” (Borg, 2019: 1167).

Es evidente que el concepto de la cognición docente ha evolucionado a ser un concepto multidimensional que incorpora el pasado, presente y futuro de los docentes y su vida profesional (Li, 2020). El concepto ya no solamente incluye lo que los profesores piensan, saben y creen, sino incluso conceptos como identidad, emoción, motivación y compromiso (Li, 2020). Por lo tanto, el presente capítulo se va a dividir en dos partes. En la primera parte se va a hacer una aproximación teórica a la conceptualización de la cognición docente como un concepto multidimensional. Sobre todo, es interesante indagar en la nueva dimensión emocional que se incorpora en la nueva definición propuesta por Borg (2019) ya que, como vamos a ver más adelante, se trata de un aspecto que a largo plazo se ha considerado como lo opuesto a la cognición docente y que se puede considerar como parte fundamental para este estudio (Borg, 2012). La segunda parte se va a centrar en estudios realizados sobre la cognición de estudiantes durante su formación académica como docentes puesto que se trata de una de las características centrales del presente estudio.

2.1.1 La conceptualización de la cognición docente

Según Borg (2019: 1151), la inmensa atención que se ha dedicado a las dimensiones ocultas de la labor docente en los 80 y 90 se justifica haciendo hincapié en que la enseñanza-

aprendizaje ya se reconocía como un proceso complejo y que los docentes “far from being mechanical, programmable implementers of instructional programs, teachers were active decision-makers who had a significant impact on what happened in the classroom (and thus on the learning that took place)”. Hubo un cambio de perspectivas del *comportamiento* a las *creencias* de los docentes¹¹, y el proceso cognitivo docente dejó de ser un campo de estudio exclusivamente pertinente de la disciplina psicológica a ser un tópico central dentro de la educación (Borg, 2015: 8). El reconocimiento del rol central del profesor y el descubrimiento sobre cómo el conocimiento y las creencias caracterizan el modo en que los docentes practican su profesión han sido factores claves para el surgimiento de la gran multitud de estudios. Según Clark y Lampert (1986), las investigaciones sobre las dimensiones mentales de los docentes han aumentado nuestro conocimiento sobre la complejidad de la enseñanza, lo que los docentes saben y sobre el conocimiento de los métodos de indagación y reflexión sobre el pensamiento docente. Al respecto, Borg (2015: 40) argumenta que el fenómeno de la cognición docente se caracteriza por ser: a) personales; b) prácticas; c) tácitas¹²; d) sistemáticas y; e) dinámicas.

De acuerdo con Borg (2019) y Burns et al. (2015), fue la publicación de Woods (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching* que marcó el inicio de la nueva línea de investigación dentro del contexto de la enseñanza de lenguas¹³. Sin embargo, por un lado, la conceptualización de la cognición docente ha evolucionado enormemente desde entonces, y actualmente el concepto se puede entender desde diferentes perspectivas teóricas (Li, 2020: 25). Por el otro, no cabe duda que el estudio de Burns et al. (2015) inició un giro y promovió una reformulación de un concepto que ha permanecido estable por largo plazo. Con el estudio, la

¹¹ Mientras las creencias docentes hacen referencia a un campo de investigación “which focuses on the thinking processes, beliefs, and decision-making used by teachers at various levels during the planning, delivery, and evaluation of teaching”, *el comportamiento docente* se puede ver como el resultado de “thoughts, judgements, beliefs, and decisions employed by teachers, and such processes need to be understood in developing approaches to teacher research. Teacher cognition plays an important role in teacher development and hence is of interest to those concerned with the planning of teacher development programmes and activities” (2010: 587).

¹² La idea del conocimiento tácito se refiere a un conocimiento implícito difícil de expresar pero que se puede encontrar “in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is *in* our action” (Schön, 1983: 49). Polanyi (1966: 4) que inventó el concepto “tacit knowing” argumenta que “we know more than we can tell”. Por ejemplo, la cara de una persona se puede reconocer fácilmente entre varias otras, pero el explicar cómo o por qué la reconocemos suele ser difícil de explicar (Polanyi, 1966). Lo mismo se puede aplicar en los estudios de la cognición docente donde futuros docentes, por ejemplo, entran a un programa educativo con una idea clara de lo que significa ser un buen profesor, pero con una dificultad de expresarlo y explicar de dónde viene esta conceptualización. En otras palabras, se trata de un conocimiento al que se recurre inconscientemente, ya sea práctico o teórico (Gascoigne & Thornton, 2013).

¹³ En el estudio de Woods (1996), la vida mental se estudia a partir de las creencias, suposiciones y los conocimientos docentes (*BAK: Beliefs, assumptions y knowledge*).

autora intenta enriquecer y extender el fundamento de las investigaciones sobre la cognición docente cuestionando un concepto que no se ha desafiado por varias décadas. De acuerdo con Borg (2019), se trata de un concepto que merece una re-conceptualización que reconozca la gran variedad de estudios y el enorme cambio y desarrollo que se ha registrado dentro del campo. Por lo tanto, la nueva definición propuesta por Borg (2019) nos permite indagar en la mente y las emociones de los docentes que se caracterizan no solamente por los contextos personales o profesionales, sino a partir de los contextos sociales, culturales e históricos y cómo estos afectan la práctica docente y su capacidad de desarrollarse como docentes.

Ahora bien, si se tiene en cuenta la importancia de los contextos sociales, culturales e históricos cabe resaltar la importancia del movimiento sociocultural. Desde una perspectiva más general, gran parte de la teoría sociocultural tiene su origen en los principios y el trabajo inicial de Vygotsky (1978) que define el aprendizaje como una actividad social y dinámica situada en el contexto social y físico. Para el presente estudio, esto es significativo considerando que el movimiento sociocultural se basa en las actividades socioculturales como los procesos a través de los cuales se forma la cognición humana. En consecuencia, el desarrollo cognitivo se define como un proceso interactivo mediado por e inseparable de la cultura, el contexto, la lengua y la interacción social (Johnson, 2009), y la dimensión emocional se define como esencial para entender la dimensión cognitiva (Agudo, 2018; Johnson, 2009; Li, 2020; Vygotsky, 1987).

El aspecto emocional en particular frecuentemente se ha considerado como una fuente de incompetencia y se ha ignorado o subestimado por los investigadores, o incluso, como Borg (2012) señala, se ha considerado como lo opuesto de la cognición docente. Hay una tradición intelectual racionalista que destaca el pensamiento lógico y racional como el camino para el desarrollo cognitivo (Golombek & Doran, 2014). Sin embargo, Vygotsky (1987: 50) declara que los estudios sobre los procesos intelectuales no se deben separar del afecto, y que existe una dinámica de “meaningful system that constitutes a unity of affective and intellectual processes”¹⁴. Del mismo modo, Nias (1996: 294) destaca la cognición y las emociones como aspectos inseparables del contexto social y cultural “which help to form them and which are in

¹⁴ Uno de los conceptos dentro del movimiento vygotskiano es el concepto de *perezhivanie* traducido como una experiencia emocional vivida, que en este caso se puede relacionar a las experiencias vividas en el ámbito educacional que se relacionan con la parte emocional de los estudiantes de la docencia (Vygotsky, 1994: 339). Ferrer Rovira (2022: 8) lo define como “un proceso por el que el docente, al interactuar con las personas que lo rodean, toma conciencia de nuevas partes de la realidad que le son significativas y, si decide acogerlas y hacerlas suyas, cambia su manera de relacionarse con el entorno social y de actuar en él porque su mirada se ha transformado”.

turn shaped by them”. En general, la nueva conceptualización de la parte cognitiva permite ver la relación entre la vida profesional de los docentes y los aspectos que tienen que ver con “el conocimiento, la enseñanza, la formación de identidad y la emoción docente” (Li, 2020: 277). Igualmente, Borg (2012: 11) examina no solamente lo que los profesores piensan, saben y creen como aspectos claves de la cognición docente, sino incluso se reconocen temas como la actitud, identidad y emoción docente. Entrando al campo de la neurociencia que empieza a reconocer la parte emocional como componente válido de la dimensión racional, Borg (2012) cita a Lehrer (2009: 26) afirmando que “the process of thinking requires feeling, for feelings are what let us understand all the information that we can’t directly comprehend. Reason without emotion is impotent.” Asimismo, actualmente hay una serie de investigaciones que señalan el rol central de la dimensión emocional en la labor docente (Agudo, 2018; Borg, 2019; Day & Leitch, 2001; Golombek & Doran, 2014; Li, 2020; Nias, 1996; Sutton & Wheatley, 2003; Van Veen & Lasky, 2005). Dentro de este marco, en los siguientes apartados se presentan estudios que ilustran cómo la dimensión afectiva se ha estudiado en el campo de la cognición docente, y las implicaciones de la nueva definición de Borg (2019).

En el estudio de Van Veen y Lasky (2005), se enfatiza la importancia de explorar las emociones en la enseñanza y la vida profesional de docentes por 1) la relación entre las emociones y la enseñanza y aprendizaje, 2) la parte emocional y cognitiva son dimensiones inseparables y pueden aportar profundo conocimiento sobre cómo los docentes experimentan su labor y cambios educacionales, y 3) por la naturaleza de la cognición y emoción como aspectos inseparables del contexto social y cultural. Nias (1996) plantea la dimensión afectiva como un elemento esencial en la enseñanza y la vida profesional de docentes. Además, a pesar de que las emociones son experiencias individuales, son motivo de preocupación colectiva a causa de que “the actions which teachers take in response to what they feel affect the micro-political, social and political contexts in which they work [...] and their consequences affect everyone involved in the educational process” (Nias, 1996: 294). Dicho con otras palabras, se trata de un proceso circular que funciona como una reacción en cadena que empieza con el rol crucial de la dimensión emocional de los docentes, y que puede llegar a afectar la sociedad en su totalidad. Es más, Haukås y Mercer (2022) afirman como el sistema de creencias se puede conectar, no solamente con la forma en que los docentes se enfrentan a los desafíos que pueden encontrar a lo largo de sus carreras, sino además, con su bienestar y resiliencia. Con lo que concierne a los docentes en formación se encuentran en una posición vulnerable al enfrentarse a la enseñanza por primera vez, y pueden experimentar una crisis en torno a su propia

competencia docente. De esta manera, al identificar las emociones, la disonancia cognitiva¹⁵ y poner los estudiantes en formación conscientes de sus propias emociones, los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de participar y comprometerse a un programa educativo y enfrentarse a los sentimientos que emergen cuando empiezan a practicar la profesión. De este modo, al identificar las cogniciones relacionadas a las emociones el presente trabajo puede funcionar como un trabajo inicial en el descubrimiento de las dimensiones afectivas relacionadas a la cognición de docentes en formación en el ámbito educacional de ELE en Noruega.

En relación con la formación académica de futuros docentes, Li (2020) ratifica la importancia de estudiar la parte emocional y considerar las experiencias emocionales como “a lens through which we might understand professional identities as well as resources for learning and development” (Li, 2020: 293). Es decir, las experiencias emocionales y la construcción de identidad docente son elementos esenciales en el desarrollo de la cognición docente. Es más, en Golombek y Doran (2014) se destaca la relación dialéctica entre la emoción, cognición y práctica docente. Es decir, el desarrollo de la cognición docente se caracteriza por una lógica dialectal donde la relación entre la cognición, las emociones y la actividad docente se analiza como una *relación dialéctica* que en términos de reciprocidad, mutuamente se influyen y caracterizan (Golombek & Doran, 2014). Por un lado, son aspectos que se ponen en una relación dicotómica, por el otro son “fundamentalmente interdependientes” (Golombek & Doran, 2014: 104). De aquí que el presente estudio reconoce la relación dialéctica que existe entre la cognición, las emociones y la práctica docente tratándolos como aspectos inseparables.

Para resumir lo planteado, la eficacia de profesores se puede ver como el resultado de la preparación y apoyo, no solamente de la parte cognitiva de futuros docentes en un programa educativo, sino incluso, de la parte emocional (Day & Qing, 2009). Los docentes son actores que piensan y sienten (Golombek & Doran, 2014) por lo cual Nias (1996: 294) afirma que la indagación en las reacciones emocionales a la par con las actitudes, los valores y las creencias, es parte esencial no solamente en la formación, sino incluso, en el desarrollo profesional de docentes. Si bien los estudios que se han presentado hasta ahora tratan de desarrollar una estrategia para enfrentar y gestionar los desafíos emocionales de estudiantes durante su desarrollo profesional como docentes para la mejora de la enseñanza, mi propósito no es hacer una intervención del mismo tipo. Lo que resulta de gran relevancia es la manera en que se ha afirmado

¹⁵ La disonancia cognitiva ocurre cuando hay una tensión entre lo ideal y lo real donde se desarrollan sentimientos negativos (Golombek & Doran, 2014: 105).

que la dimensión emocional en la profesión docente forma parte de la cognición docente. Sin embargo, como Borg (2019: 1166) advierte, mientras las investigaciones que se dedican a explorar áreas específicas de la cognición docente pueden aportar información valiosa, los estudios que examinan la relación entre el concepto superior (la cognición docente) y otros términos subordinantes (como el aspecto emocional y la identidad docente) o la separación entre ambos, no son conceptualmente útiles. Por lo tanto, en línea con el nuevo cuerpo de investigación, la presente investigación va a tener en cuenta la dimensión emocional como un aspecto que forma parte de la cognición de docentes en formación.

2.1.2 La cognición de docentes en formación

Según Borg (2015), pocos estudios se dedican a identificar las creencias preestablecidas de futuros docentes y su impacto en el entendimiento y la práctica durante su formación académica. No obstante, es inevitable reconocer la importancia de tener en cuenta el campo de la cognición docente en la formación de profesores ya que gran parte de la literatura ha mostrado que los programas de formación caracterizan el sistema de creencias de los estudiantes, y que los programas educativos que ignoran o que no ponen a los estudiantes conscientes de sus cogniciones son menos efectivos (Borg, 2015). Especialmente, el estudio inicial de la cognición de docentes en formación merece atención particular ya que es el primer paso de compromiso con la profesionalización para futuros docentes (Li, 2020).

Además, los docentes en formación utilizan, tanto de manera consciente como inconsciente, el sistema de creencias preestablecidas como “un filtro para hacer un juicio de los programas de formación, y la confirmación de las creencias preestablecidas funcionan como confirmaciones de ellos como “conocedores” de la enseñanza y el aprendizaje” (Li, 2020: 234). Es decir, el sistema de creencias influye en el proceso de aprender a enseñar, tanto sobre cómo los docentes en formación interpretan nueva información sobre la enseñanza-aprendizaje y cómo esta información se traslada a la práctica en el aula (Johnson, 1994). Es por ello, de acuerdo con Llovet Vilà (2018) que el objetivo principal de los programas de formación debe ser promover el desarrollo profesional primordialmente a partir de “raising teachers’ awareness of their own past learning experiences, to enable them to analyze these through reflection and introspection, and finally and consequently foster critical thinking which eventually bring about change” (Llovet Vilà, 2018: 202). Similarmente, Rubio (2023) afirma que la buena formación docente debe basarse en la reflexión enfrentándose a las creencias cuestionándolas y confirmándolas como relevantes para la práctica profesional. A continuación, se presentan

estudios que han trabajado con las cogniciones de docentes en formación para ver cómo el tema se ha tratado y qué tipos de creencias anteriormente se han identificado. Sobre todo, es de mayor interés ver la influencia de la etapa escolar previa y cómo los estudiantes llevan este sistema de creencias a su formación académica como docentes.

En el estudio de Breen et al. (2001) se justifica el estudio de la cognición docente poniendo énfasis en su aportación a cuatro áreas principales: “La percepción y el comportamiento docente, el rol de los estudiantes y docentes, la pedagogía, y la enseñanza de docentes” (Li, 2020: 21). Con respecto a las cogniciones de docentes en formación, Borg (2015: 58) considera la experiencia previa y las cogniciones relacionadas a éstas, las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la toma de decisiones, las creencias y el conocimiento durante la práctica, y los cambios de las cogniciones de los estudiantes durante su formación académica como áreas específicas de investigación. Para el presente estudio, sería interesante hacer una indagación en los estudios que exploran los cambios de las cogniciones de docentes en formación. Ahora bien, la aportación de una revisión literaria sería menos útil, ya que hay varios estudios de muy diversa índole que tratan el asunto. Por la naturaleza del presente estudio – un estudio que explora las creencias de docentes en un momento inicial de su formación – corresponde destacar estudios que investigan las cogniciones relacionadas a las experiencias previas de los futuros docentes¹⁶.

A lo largo de nuestras vidas todos hemos sido estudiantes de lenguas extranjeras y tenemos experiencias previas educativas que han marcado nuestro sistema de creencias. De acuerdo con Esteve et al. (2019: 5), estas experiencias han podido ser “positivas, enriquecedoras y gratificantes o, por el contrario, desmotivadoras, frustrantes e, incluso dolorosas”. Se trata de experiencias que nos marcan como personas y como aprendientes, y forman nuestra percepción de lo que significa ser un buen profesor o un buen alumno, y, por consiguiente, lo que significa el rol del profesor y del alumno (Esteve et al., 2019). Tanto las experiencias positivas como las negativas caracterizan cómo los docentes construyen y utilizan su identidad lingüística, y la educación académica puede tener gran impacto en el desarrollo profesional de los docentes incluyendo “la estructura del curso, los tutores y la práctica de los docentes” (Li, 2020: 233). Generalmente, el sistema de creencias que uno tiene sobre el proceso de

¹⁶ Como se ha mencionado, son pocos los estudios que concretamente analizan la cognición docente antes de la formación académica específica y aún menos son los estudios sobre el español como lengua extranjera en Noruega, por lo cual gran variedad de los estudios que se han seleccionado para el presente estudio se relaciona al inglés como lengua extranjera.

enseñanza-aprendizaje, es una reflexión de nuestras experiencias educativas previas (Richards & Lockhart, 1996), y marcan el modo en que actuamos tanto en el aula como fuera de ella (Esteve et al., 2019). Según Lortie (1975, 2002), se trata de *the apprenticeship of observation*: a diferencia de otras profesiones como la de los abogados o doctores, los futuros docentes han pasado más o menos toda su vida observando y evaluando a docentes profesionales y su práctica (Borg, 2004). Los estudiantes tienen interacción diaria con docentes, y es muy probable que se influyen de maneras que ni siquiera perciben (Lortie, 2002).

En el estudio de Bailey et al. (1996), se examina el impacto de la experiencia previa en la filosofía de enseñanza y la práctica de siete estudiantes a nivel de maestría en un curso preparativo de docentes. A partir de un ejercicio reflexivo autobiográfico se destaca la enorme influencia de *the apprenticeship of observation* que, por una parte, puede explicar por qué la enseñanza ha permanecido constante a pesar de nuevas reformas. Por otra, se manifiesta que el conocimiento y la toma de control de las propias creencias puede superar la tendencia a imitar el comportamiento de otros para que “our “apprenticeship of observation,” like our childhood, will affect us to the degree and in the manner that we allow” (Bailey et al., 1996: 16).

Del estudio sobresalen una serie de tópicos que se relacionan a las creencias sobre lo que significa un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes arraigado en sus experiencias previas como aprendientes como: 1) se enfatiza la personalidad del profesor en vez de los métodos y el material pedagógico; 2) la importancia de altas expectativas de docentes hacia los estudiantes, mezclado con apoyo y actitudes positivas y motivadoras; 3) la relación entre el estudiante y el docente se caracteriza por el respeto mutuo donde los estudiantes se sienten vistos y escuchados; 4) el rol del estudiante y su responsabilidad de mantenerse motivado ya que con suficiente motivación los estudiantes pueden tener una experiencia exitosa a pesar de maestros, materiales y métodos menos fructíferos; 5) el significado del contexto ambiental tanto dentro como fuera del aula (Bailey et al., 1996: 19). A partir de los temas analizados, el estudio manifiesta una relación entre las creencias y el comportamiento docente, y la motivación, el respeto y las expectativas docentes. En el estudio no solamente se destaca el rol de los docentes en el proceso de la enseñanza, sino el papel fundamental de los estudiantes. Mientras los docentes contribuyen con su conocimiento, pedagogía y dedicación, los estudiantes cooperan con una motivación intrínseca, la curiosidad e interés (Bailey et al., 1996: 20). De allí que para el presente estudio resulta interesante ver de qué manera (si aparece) los estudiantes establecen conexiones entre el rol del profesor y del estudiante.

Otro estudio interesante es el de Johnson (1994) que explora las cogniciones de cuatro docentes en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y la práctica en el aula a partir de imágenes que funcionan como metáforas representativas de, no solamente las cogniciones, sino incluso, de modelos instructivos de práctica (Borg, 2015: 56). En el estudio se destacan cuatro categorías conceptuales que representan sus creencias preestablecidas originadas en “a) las imágenes de su experiencia formal como aprendientes de lenguas, b) imágenes de su experiencia informal como aprendientes de lenguas, c) imágenes de sí mismos como profesores, y d) imágenes de los programas de formación docente”. Además, se descubren cogniciones basadas en imágenes conflictivas y la falta de modelos alternativos de docentes y estilos de enseñanza que reflejan sus creencias para no recurrir a modelos anclados en *the apprenticeship of observation* (Johnson, 1994).

Por un lado, los participantes en Johnson (1994) tienen una idea de qué tipo de docentes quieren ser y cómo quieren practicar la profesión. Sin embargo, se describe una frustración e incapacidad de no recurrir a los modelos tradicionales debido a la falta de imágenes alternativas de docentes de lenguas extranjeras. Se trata de un sistema de creencias fijas y resistentes al cambio que no siempre son racionales, y el estudio demuestra la influencia de la experiencia previa no solamente en el ámbito educacional, sino a partir de experiencias informales, y cómo estas influyen su propia imagen como profesores y su capacidad de desarrollar una identidad docente propia. Ahora bien, citando a Esteve et al. (2019: 19), estas creencias no son buenas ni malas sino que pueden tener un efecto limitante o potenciador en una situación practicando la profesión en relación a los objetivos que uno tenga. Para poder generar un cambio, Esteve et al. (2019) sostiene la necesidad de por un lado, tomar conciencia de las creencias y los valores propios, por el otro, se necesita una verdadera voluntad de cambiar. Así el presente estudio puede formar parte del proceso identificando el sistema de creencias de un grupo particular de estudiantes para que intelectualmente tomen conciencia de su propio sistema de creencias y valores.

Finalmente, existe una amplia gama de estudios que han mostrado que la cognición docente desempeña una influencia significativa no solamente durante la formación docente, sino a lo largo de la vida profesional de docentes (Bailey et al., 1996; Johnson, 1994; Lortie, 1975). En Pajares (1992) se argumenta que el sistema de creencias es estable y resistente al cambio incluso cuando los estudiantes se convierten en profesionales competentes para tomar decisiones y hacer juicios más sofisticados e informados. Las creencias funcionan como un filtro para interpretar nueva información y nuevas experiencias que, como hemos visto, en gran

medida se traslada a la práctica en el aula (Johnson, 1994). Por consiguiente, pueden desempeñar un impacto significativo en la práctica docente (Clandinin & Connelly, 1986; Clark & Peterson, 1986; Golombek, 1998; Meijer et al., 1999).

En los estudios de la cognición de futuros docentes, se ha examinado la relación entre las decisiones que toman en el aula y el conocimiento práctico subyacente (Borg, 2015). En Burns (1992), por ejemplo, se sostiene que las decisiones sobre el material, la metodología y los recursos se fundamentan en teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Esta idea también aparece en Pennington (1989: 94) que describe que las creencias y práctica docente son fundamentalmente interrelacionados: “regardless of the kind of training teachers receive, their classroom behaviour will reflect their underlying attitudes towards the students, towards themselves and towards the entire educational enterprise”. En Golombek (1998), se investiga la influencia de la cognición docente a partir del concepto del *conocimiento práctico personal de docentes* (*personal practical knowledge, PPK*)¹⁷ que se caracteriza por filosofías personales, metáforas, ritmos y unidades narrativas. Al respecto, las filosofías personales son “a teacher’s theory about teaching that is contextualized in experience and represents unity among that teacher’s beliefs, values, and actions” (1998: 448)¹⁸. Es decir, las filosofías personales vienen desarrolladas de las creencias y los valores que surgen de las experiencias previas de los estudiantes y, por tanto, son esenciales para el presente estudio. En este sentido, el conocimiento práctico personal informa la práctica en el sentido de que: 1) guía los procesos como un filtro para la construcción de sentido de los profesores y; 2) informa y modifica la práctica de los informantes como parte de su *knowledge in action* (Golombek, 1998: 459). Es más, en el estudio de Golombek (1998: 459) se afirma que “the way L2 teachers understand and respond to their classrooms is mediated by their experiences as teachers, learners, and persons outside the classroom; personal and interpersonal factors; and values, as well as their professional knowledge”. En otras palabras, es inevitable

¹⁷ *Personal practical knowledge, PPK* se define como “a term designed to capture the idea of experience in a way that allows us to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in person's practice. It is, for any one teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation” (Clandinin & Connelly, 1986).

¹⁸ Debo advertir que conceptos como PPK forman parte de la ambigüedad conceptual donde se utilizan distintos conceptos para esencialmente hacer referencia a lo mismo – *la cognición docente* (Borg, 2015). Lo que aquí suele ser relevante no es necesariamente ver las particularidades de los estudios que investigan el PPK, sino más bien mostrar de qué manera la cognición de docentes en formación tiene un impacto en la práctica docente en el aula.

reconocer el fuerte impacto que ejercen las experiencias previas en la cognición docente que a su vez condiciona y modifica la práctica docente (Borg, 2015).

Varios de los estudios que se han presentado hasta ahora son intervenciones didácticas. No obstante, son estudios que identifican las cogniciones de docentes en formación y afirman que los estudiantes que entran a un programa educativo tienen un sistema de creencias pre-establecido que actúa como un filtro de la realidad que determina la forma en que sienten, piensan y actúan (Esteve et al., 2019). Además, se ha mostrado que la cognición docente desarrolla un impacto significativo sobre cómo los docentes desempeñan la profesión. Puesto que el objetivo principal del presente estudio es identificar el sistema de creencias de los docentes en formación, los estudios anteriormente expuestos muestran cómo las cogniciones se pueden estudiar y qué tipos de creencias anteriormente se han identificado en relación con las experiencias previas, tanto formales como informales, y de dónde vienen. Por esta razón, el objetivo del presente estudio no es solamente identificar el sistema de creencias de los estudiantes, sino tratar de entender de dónde vienen estas creencias.

2.2 El rol del profesor de ELE

Los principios y las prácticas del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras se han cambiado y modificado históricamente a raíz de cambios frecuentes e innovaciones en el desarrollo de ideologías sobre la naturaleza¹⁹ y la enseñanza²⁰ de lenguas (Martín Peris, 1998; Richards & Rodgers, 2014; Thompson & Cuesta Medina, 2019). Consecuentemente, el papel del profesor de lenguas extranjeras ha evolucionado según el desarrollo constante de procesos y metodologías que provienen de teorías de lo que es hablar y dominar una lengua y teorías sobre cómo se aprende y desarrolla este conocimiento (Martín Peris, 1998). Por tanto, en este capítulo se busca investigar cuáles son las competencias del profesor de ELE. Como punto de partida se va a estudiar cómo el papel del profesor de lenguas se ha desarrollado a tenor de los cambios de paradigmas y la evolución de la concepción de lo que es una lengua, cómo se aprende y cómo se enseña. El capítulo se va a desarrollar sobre la base de los enfoques y métodos más significativos para entender mejor el impacto que han tenido en los principios y las prácticas en la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, se va a presentar un marco legal a

¹⁹ Ejemplos de modelos de teorías sobre la naturaleza de lenguas son el *modelo cognitivo*; *modelo estructuralista*; *modelo funcional*; *modelo interaccional*; *modelo sociocultural*, etc. (Richards & Rodgers, 2014: 22).

²⁰ Las teorías de la enseñanza se refieren al proceso cognitivo, personal, interpersonal y social a los que aprendientes de lenguas extranjeras recurren. Estas incluyen *el conductismo*, *el enfoque código cognitivo*, *la teoría interaccionista*, *el constructivismo*, *teorías socioculturales*, etc. (Richards & Rodgers, 2014: 25).

partir de documentos europeos y nacionales que ofrecen un marco general sobre el aprendizaje y la enseñanza y documentos que hablan específicamente de las competencias del profesor. En síntesis, las competencias docentes de ELE se van a definir en rigor de la dicotomía entre: 1) el paradigma anterior y actual; 2) enfoques centrados en docentes y discentes; 3) la idea del profesor como proveedor y facilitador de conocimientos²¹.

2.2.1 Dentro de la evolución de la didáctica

La evolución de la didáctica se caracteriza por una aparición consecutiva de diferentes métodos de enseñanza²² que sustituían los métodos anteriores cuando estos no funcionaban, así como el método Audiolingual, el Método Situacional, el Método Silencioso y el Método Natural que tienen una serie de implicaciones para el rol del profesor: mientras unos modelos dependen por completo del profesor como un proveedor y la fuente principal de conocimientos, otros lo caracterizan como un catalizador, un guía o mediador de conocimientos. Más aún, otros aspiran por un sistema instruccional *teacher-proof* que limita la libertad del docente a partir de la incorporación de textos o planes de lecciones cuidadosamente detallados (Richards & Rodgers, 2014: 33). Se define entonces el rol del profesor a partir de a) la función del profesor; b) el grado de control y libertad que tiene en el aula para llevar a cabo el aprendizaje; c) la responsabilidad de seleccionar el contenido de lo que se enseña y; d) el desarrollo de la interacción entre profesor y alumnos (Richards & Rodgers, 2014: 33).

Sin embargo, a mediados de los 90s hay un cambio de paradigma y una transición a la era post-método donde se rechazan las prescripciones y los procedimientos de un método particular del paradigma anterior (Kumaravivelu, 1994)²³. Desde una perspectiva general, se puede decir que los paradigmas conceptualizan la naturaleza de la lengua como: a) un sistema (paradigma anterior) y b) comunicación (paradigma actual) (Llovet Vilà, 2018)²⁴. En los siguientes

²¹ El objetivo detrás de la perspectiva dicotómica es limitar y establecer una base para poder identificar si los estudiantes giran hacia el paradigma anterior o el paradigma actual ya que esto en gran medida, aunque implícitamente, nos puede decir mucho de su conceptualización de lo que significa ser docente de ELE. Además, se trata de una limitación necesaria ya que los roles del profesor son varios y de diferente naturaleza.

²² El concepto del método en la enseñanza ha sido una idea contundente que se basa en la noción sistemática de principios y prácticas basadas en teorías sobre la naturaleza de lenguas y la percepción de que la incorporación del método correcto puede llevar a cabo mejores resultados y facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas (Richards & Rodgers, 2014).

²³ Precedentemente a la era del método hubo el *Método de la Gramática-traducción*, el *Movimiento Reformista* y *Método directo* (también conocido como el *Metodo Natural*). Este estudio solo se va a centrar en la era del método, sin embargo, para ver una vasta revisión de las teorías desarrolladas se puede consultar Richards y Rodgers (2014).

²⁴ La *comunicación* se puede definir como el intercambio y la negociación de información entre por lo menos dos individuos a partir de un código común (la lengua, el dialecto, el registro, etc.) y un proceso de producción y comprensión (Canale, 1983; Sampedro et al., 2008).

apartados se va a presentar el desarrollo de la evolución de la didáctica para entender el rol actual del profesor.

2.2.1.1 Paradigma anterior

A pesar de la emergencia de diversos métodos, el paradigma más impactante ha sido el Método Audiolingual que proviene del enfoque audiolingual (*Aural-Oral approach*) (Richards & Rodgers, 2014). El método se basa en la teoría lingüística del estructuralismo (*structuralism*) que concibe la lengua como un sistema de signos y elementos estructuralmente relacionados²⁵ y un producto pasivamente asimilado por el individuo (Bloomfield, 1933; Saussure, 1916; 2013). El aprender una lengua significa dominar una serie de elementos de construcción y el medio primario de la lengua es el habla. Por lo tanto, se prioriza el habla en la enseñanza de lenguas. Como psicología del aprendizaje, el Método Audiolingual parte del conductismo (*behaviorism*) que se fundamenta en el aprendizaje mecánico (Martín Peris, 1998) a partir de la imitación y repetición para crear hábitos²⁶ (Richards & Rodgers, 2014; Skinner, 1957). Como resultado, el profesor tiene un rol definido, activo y central en el método Audiolingual en el cual se considera como la fuente primaria y proveedor del idioma y del aprendizaje de una lengua²⁷. Es un método dominado por el docente donde “the teacher models the target language, controls the direction and pace of learning, and monitors and corrects the learners’ performance” (Richards & Rodgers, 2014: 69). Se supone que el aprendizaje de la lengua se da a partir de interacción oral entre el docente y el aprendiente, y la responsabilidad esencial del docente es elegir ejercicios y tareas para memorizar las estructuras fundamentales del idioma y crear situaciones de aprendizaje.

Por un lado, el método Audiolingual valora el dominio y la producción de los elementos de la lengua como un sistema social, pero por otro, descuida la actividad individual del habla y la comunicación (Llovet Vilà, 2018). Esto tuvo consecuencias comunicativas y varios aprendientes de lenguas no podían transferir sus habilidades en la comunicación real fuera del aula

²⁵ Se basa en distintos niveles lingüísticos compuestos por una estructura jerárquica donde sistemas fonéticos desembocan en morfemas que a su vez conducen a sistemas de frases, cláusulas y finalmente, oraciones.

²⁶ El argumento central del conductismo es que a partir del *stimulus* (lo que se enseña sobre la lengua) se puede provocar y conducir un comportamiento (*behaviour*) en el *organismo* (el aprendiente de la lengua) como una reacción ante el *stimulus*, y un refuerzo (*reinforcement*) que puede marcar la respuesta como apropiada o inapropiada y fomentar la repetición o supresión de tal comportamiento en el proceso de la enseñanza (Richards & Rodgers, 2014; Skinner, 1957).

²⁷ Brooks (1964) (citado por Richards y Rodgers (2014: 69-70)) compone una lista con las competencias esenciales del profesor de lenguas. Entre otras cosas, argumenta que el docente debe introducir, sostener y armonizar el aprendizaje a partir de las cuatro habilidades en correspondencia al siguiente orden: escuchar, hablar, leer y escribir. Ver Brooks (1964: 143).

(Richards & Rodgers, 2014). Por lo tanto, como una reacción ante Skinner (1957), el paradigma dominante del estructuralismo y el conductismo, Chomsky (1957, 1959, 1965) mostró que las teorías dominantes de ese tiempo no eran sustentables y eran incapaces de mostrar la creatividad y singularidad de la lengua y fundamentó un giro cognitivo que involucra los procesos mentales en la adquisición de una lengua ya que la lengua no viene de aspectos adquiridos a partir del aprendizaje, sino de aspectos *innatos* de la mente. Con Chomsky (1965) y su Gramática Universal²⁸, la enseñanza de lenguas se concibe como un proceso activo y constructivo donde en la mente, a partir de las experiencias previas, se categoriza e interpreta nuevos aportes lingüísticos (Bjørke & Haukås, 2020)²⁹. Además, la teoría de Chomsky distingue entre la *competencia* que son los conocimientos inconscientes de cada individuo y la *actuación* que se basa en el uso de la lengua a partir de la competencia para producir oraciones gramaticalmente correctas (Richards & Rodgers, 2014). De acuerdo con Llovet Vilà (2018: 24): “even though Chomsky did not make specific claims about the implications of his innatist perspective for language teaching, he triggered the interest in examining students’ cognitive processes”. Por consiguiente, los años 70 y 80 fueron un periodo de adaptación, innovación y experimentación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas sin un método particular dominante (Richards & Rodgers, 2014).

El resultado fue el surgimiento de varios métodos alternativos, así como el método silencioso que tuvo una serie de implicaciones para el rol del profesor. A juicio de Stevick (1980: 56)³⁰ dentro del método silencioso el docente tiene que: a) presentar y enseñar un elemento; b) probar a partir de la obtención y formación de la producción del estudiante y; c) apartarse del camino para observar la interacción entre los estudiantes. La responsabilidad del profesor es crear un ambiente agradable que facilita el aprendizaje. El profesor tiene el rol de un observador neutral que los estudiantes perciben como un *juez desinteresado* que apoya a sus estudiantes sin involucrarse emocionalmente en el proceso (Richards & Rodgers, 2014). Richards y Rodgers (2014: 297) describen el rol del profesor en términos de un *dramaturgo completo* que no solamente escribe el guion sino “chooses the props, sets the mood, models the action,

²⁸ La teoría de la Gramática Universal sostiene la idea de que cada individuo nace con la capacidad de aprender una lengua (*innatismo*) junto con la concepción de que existen características, reglas y condiciones que todas las lenguas del mundo comparten.

²⁹ Chomsky estableció la base para la teoría lingüística de la Gramática Generativa que, a diferencia del estructuralismo que inicialmente enfatizaba la lengua como un sistema social, se basa en la competencia del sistema individual de cada individuo como la realización ideal de la lengua (Llovet Vilà, 2018). Es decir, en vez de la repetición y memorización de formas lingüísticas, se presta atención particular al desarrollo de un conocimiento significativo del sistema lingüístico de la lengua meta en el aprendiente.

³⁰ Citado por Richards y Rodgers (2014: 296).

designates the players, and is critic for the performance”. Es decir, el profesor es un transmisor de conocimiento que no solamente controla el proceso por completo, sino que tiene que provocar y dar forma a las respuestas de sus estudiantes (Richards & Rodgers, 2014). A diferencia del método Audiolingual, el método silencioso trata fomentar la comunicación y les otorga cierta autonomía a los estudiantes a partir de la comunicación entre sí. Sin embargo, como Arnold Morgan (2019: 30) sostiene, “fomentar la autonomía no significa que el alumno vaya a trabajar solo, es decir, de forma individualista” como es el caso con este método particular ya que “es importante recordar que los alumnos no aprenden a dirigir su propio aprendizaje solos” (Arnold Morgan, 2019: 30).

2.2.1.2 Paradigma actual

En cuanto al paradigma actual se rige por la era del post-método o la *condición post-método* (Kumaravadivelu, 1994) que cuestiona “la validez de un método único de enseñanza, pretendidamente eficaz en cualquier momento y lugar, útil para cualquier grupo social y para todos los individuos del grupo” (Martín Peris, 1998: 88). En otras palabras, se rechaza el concepto dogmático de los métodos prescriptivos y la idea de que existe un solo método superior que puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Kumaravadivelu, 1994). El inicio del mayor cambio paradigmático se marcó con el cambio del concepto del método al enfoque que se basa en una serie de principios básicos libres del dogmatismo del concepto anterior³¹. Sobre todo, el enfoque comunicativo ha sido una idea contundente que se ha interpretado y definido de diferentes maneras. Sin embargo, común entre todo enfoque comunicativo es que pone énfasis en el uso de la lengua y el significado (proceso comunicativo) en vez de la memorización y la adquisición del sistema, las reglas y las formas de una lengua. En términos generales se distingue entre el aprender *sobre* una lengua y el aprender *a través* de la lengua (Nunan, 1988).

A partir del nuevo movimiento, la lengua se define como un medio de comunicación y en gran medida surge por la contribución sociolingüística de Hymes (1972) y su concepto de la *competencia comunicativa*³². Como una reacción ante la teoría cognitiva de la lengua

³¹ Es importante distinguir entre los *enfoques* y los *métodos*. El concepto del enfoque se puede definir como las creencias y teorías sobre la naturaleza de la lengua y su enseñanza que funcionan como la fuente principal de los principios y las prácticas en la enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 2014: 22). De allí que los enfoques hacen referencia a las teorías de la naturaleza de la lengua y su enseñanza, mientras los métodos reflejan las filosofías y sistema de creencias que provienen de los enfoques (Richards & Rodgers, 2014).

³² Según Cazden (1996), Hymes se puede considerar como el padre del concepto de la competencia comunicativa porque fue el primero en definir claramente y explícitamente el concepto. De acuerdo con Hymes (1972: 282), la *competencia* se puede considerar como un concepto general de las capacidades de una persona

(Chomsky, 1957, 1965), Hymes (1972) sostiene la necesidad de incorporar la dimensión comunicativa y cultural de la lengua (*competencia sociolingüística*). Posteriormente, el concepto de la competencia comunicativa se ha elaborado para incluir cuatro subcompetencias: 1) la *gramatical* basada en reglas gramaticales evitando factores externos³³; 2) la *sociolingüística* que hace referencia a las reglas y normas del contexto social y cultural en el cual la comunicación ocurre; 3) la *discursiva* que se trata de la habilidad de combinar formas gramaticales y su significado para lograr un texto escrito u oral coherente y; 4) la *estratégica* que indica los conocimientos y las habilidades de la comunicación verbal y no verbal útiles en momentos que la comunicación falla por factores limitadores, por la falta de otras competencias o para efectivizar la comunicación (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980). En otras palabras, hay un cambio esencial de un enfoque centrado en el docente a una visión humanística que sitúa al aprendiente en el centro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Martín Peris, 1998; Nunan, 1988). Se trata de un enfoque centrado en el alumno (*learner-centred approach*) que refleja los intereses, estilos, necesidades y objetivos únicos e individuales de los alumnos en la práctica docente (Nunan, 1988).

Sin embargo, actualmente la competencia comunicativa ha evolucionado. Por el marco particular del plan educativo actual para las lenguas extranjeras tras LK20 que define este estudio y viene inspirado por el MCER (2001)³⁴ y el *Volumen Complementario* (VC) (2020)³⁵, es importante mencionar que los últimos dos distinguen entre las competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y las competencias comunicativas (*lingüística, sociolingüística, pragmática*) que “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2001: 9). Dentro de este marco, la competencia comunicativa incluye tres subcompetencias: 1) la lingüística; 2) la sociolingüística y; 3) la pragmática (Consejo de Europa, 2020: 42). La estratégica por su parte se considera como parte del *saber aprender* de las competencias generales “que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades

“dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*”. Dentro de esta perspectiva la competencia comunicativa se puede entender no solo como una competencia gramatical inherente (Chomsky, 1957, 1965), sino también como la habilidad de usar esta competencia gramatical en diferentes situaciones comunicativas (Bagarić, 2007).

³³ En términos de Chomsky (1965) se trata de la *competencia lingüística*, mientras Hymes (1972) lo denomina como lo que es “formalmente posible”.

³⁴ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) tiene el título original *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (CEFR) en inglés.

³⁵ *Volumen complementario* del MCER (2001) que se traduce como *Companion Volume* (CV) en inglés.

lingüísticas” (Consejo de Europa, 2001: 9) que como vamos a ver más adelante (cap. 2.2.2.1) tiene una serie de implicaciones para el rol del profesor. Es decir, las competencias comunicativas de la lengua adicionalmente “se integran en las competencias generales de la persona [...] concretándose en un desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de la persona que aprende y usa una lengua extranjera” (Melero Abadía, 2012).

Con el enfoque comunicativo, el papel del profesor ya no solo viene definido por métodos de enseñanza y aprendizaje, sino por otros factores asociados a la incorporación de factores externos al mundo del aula³⁶. Ser docente implica desarrollar no solamente la habilidad de enseñar, sino además fomentar las normas establecidas sobre la socialización y las prácticas profesionales de diferentes escuelas y en diferentes contextos (Burns & Richards, 2009; Richards, 2010). Por lo tanto, puede resultar problemático establecer una serie de criterios y características para la identificación de un buen docente que se pueda utilizar en todos los contextos ya que la concepción de buena enseñanza se liga y se diferencia entre diferentes culturas (Tsui, 2009). Mientras unas culturas ven el aprendizaje como un proceso controlado y manejado por los docentes donde los alumnos mantienen un rol pasivo y son receptores de los conocimientos del profesor, en otras se valora las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes donde un buen docente tiene el rol de un mediador centrado en el aprendizaje individual e independiente de cada estudiante (Richards, 2010). Varias de estas ideas son fruto de la teoría sociocultural de Vygotsky (1962) que define el aprendizaje como una “actividad dinámica y social situada en el contexto social y físico, que se distribuye entre personas, herramientas y actividades” (Johnson, 2009: 1). Es decir, el aprendizaje es situado y diferentes contextos de enseñanza crean diferentes potenciales de aprendizaje.

Sin duda alguna, la época actual se rige por la condición post-método que “requiere de propuestas abiertas, de enfoques (en plural), procedimientos y estrategias instruccionales de diferentes enfoques, de flexibilidad y adaptabilidad para con los destinatarios y responsables del aprendizaje; los discentes” (Montesdeoca, 2020: 11). Sobre todo, hay un mayor cambio de un enfoque centrado en el docente, a una visión humanística que incorpora el discente en el centro del proceso educativo, y como hemos visto esto tiene mayores implicaciones para el rol del profesor (y el rol del alumno). Aunque el docente ya no está en el centro del proceso de

³⁶ Debe precisarse que un enfoque puede concordar con diferentes teorías de aprendizaje de una lengua. Dentro de este orden de ideas, el enfoque comunicativo es compatible con teorías como la hipótesis de la construcción creativa, la interaccional y el constructivismo (constructivismo social o teoría de aprendizaje sociocultural) (Montesdeoca, 2020).

enseñanza y aprendizaje, aún sigue siendo parte esencial en “el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y de su afectividad, además de dirigir y cohesionar el grupo de trabajo” (Romero, 2016: 559). Sobre todo, como creadores de oportunidades de aprendizaje son los principalmente responsables de planificar actividades de enseñanza y de funcionar como mediadores de los actos de aprendizaje (Kumaravadivelu, 1994).

Si en el paradigma anterior el rol del profesor se describe como un proveedor de conocimientos a partir de metáforas como un director de orquesta, un interlocutor principal, un consejero o un analista de necesidades, la metáfora más descriptiva actual es la de un mediador o un promotor del aprendizaje (Martín Peris, 1998)³⁷. Se trata de un movimiento que ahora conceptualiza al profesor como el facilitador que crea, explota y se aprovecha de ocasiones de aprendizaje (Martín Peris, 1998). Se valora pues la capacidad del profesor de no solamente entender el proceso de aprendizaje, sino de entender a sus alumnos y su situación particular en el proceso de adquisición de una lengua³⁸. Adicionalmente, en Romero (2016) se agrega el rol del profesor como un *motivador, negociador y creador de dinámicas de grupo* como parte del paradigma actual. Con el objetivo de entender el rol actual del profesor de lenguas extranjeras, a continuación, se desarrolla el significado detrás de las cuatro facetas del profesor anteriormente mencionadas: *el facilitador, motivador, negociador y creador de dinámicas de grupo* que, como vamos a ver más adelante, forma parte central en el sistema de creencias de los futuros profesores.

La conceptualización del profesor como facilitador e instructor de estrategias de aprendizaje consiste en facilitar “las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje por sí mismos; así, la enseñanza ya no consiste en impartir una materia al alumno, sino que *se le enseña a aprender*” Romero (2016: 599). Dicha idea es fruto de la teoría sociocultural de Vygotsky (1962) y la metáfora del *andamiaje* que hace referencia a “la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor” (Sampedro et al., 2008)³⁹. De acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje surge de la interacción entre el experto y un menos experto a partir de tareas colaborativas que el novato es incapaz de realizar independientemente sin

³⁷ En este estudio, el rol como facilitador se entiende como alguien que “ayuda para dotar a los alumnos de las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje por sí mismos; así, la enseñanza ya no consiste en impartir una materia al alumno, sino que *se le enseña a aprender*” (Romero, 2016: 599). Se trata de un movimiento de la fuente principal de conocimiento a un orientador y una guía, mientras el estudiante pasa “de un estado más pasivo y consumidor de contenidos a otro más activo en el que se produzca una combinación de consumo y producción, siempre adaptado a sus necesidades comunicativas e intereses” (Rodríguez Santos, 2014: 162).

³⁸ Considerando que las metáforas es parte central del presente estudio (ver 3.3.2), es de particular interés ver si los estudiantes definen el rol del profesor como un facilitador o proveedor de conocimientos.

³⁹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm.

andamiaje. Se plantea entonces el concepto vygotskiano de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP)⁴⁰ que distingue entre el nivel actual de competencia y capacidad de resolver problemas independientemente, y el desarrollo potencial posible tras la guía de una persona más experta (Golombek & Doran, 2014). Con la teoría de la ZDP, el aprendizaje de lenguas ya no se define como un proceso lineal entre el docente y discente, sino como un proceso interaccional⁴¹. Dentro de este marco, el profesor funciona como un mediador que facilita a través de la intervención en la ZDP para ayudar en el proceso de aprendizaje⁴².

En el caso del aprendizaje de ELE se trata de guiar y apoyar al alumno para superar sus errores y hacerlos cada vez más autónomos en su proceso de adquisición de la lengua (Arnold Morgan, 2006). De esta manera la autonomía no significa que el estudiante trabaja individualmente, sino que el profesor ayude a los alumnos a adquirir los mecanismos para aprender en momentos que el profesor no está presente (Romero, 2016). Para el rol del profesor como facilitador esto significa no solamente un conocimiento de la materia, técnicas y una metodología para enseñarla, sino la habilidad de “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad” (Underhill, 2000: 26). Esto supone la integración de lo que sucede en el ambiente de la clase y los procesos interiores de los alumnos y del profesor, que le otorga un rol esencial a la dimensión afectiva de la profesión docente en el proceso de facilitación. De esta manera, el rol del facilitador se relaciona a la formación de su identidad docente y capacidad de: 1) confiar en los estudiantes implicándolos en el proceso de aprendizaje; 2) animar a los estudiantes para fomentar su propia motivación por aprender y; 3) transmitir seguridad y empatía para que se sientan comprendidos e identificados (Romero, 2016). Mientras el primero involucra la negociación en la toma de decisiones para desarrollar una consciencia del proceso de aprendizaje, los últimos dos se relacionan a la faceta del motivador que por un lado asegura el tratamiento de temas que le interesan a los alumnos, parte de un material adecuado al nivel e interés de los alumnos y tareas que son fáciles de entender y lograr, crea un

⁴⁰ Vygotsky (1978: 86) define la ZDP como “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

⁴¹ Inicialmente el andamiaje requería que uno de los individuos fuera experto o más experto, sin embargo, recientemente se ha mostrado que “el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre aprendientes con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado ‘andamiaje colectivo’” (Sampedro et al., 2008): https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/andamiaje.htm.

⁴² De acuerdo con MCER (2001) y el VC (2020), la mediación también se puede definir como uno de los modos de comunicación que implica actividades de comprensión, expresión e interacción. Es decir, no solo hace referencia a la habilidad de transmitir un mensaje a otra lengua (*mediación interlingüística*), sino en facilitar la comprensión y comunicación (Consejo de Europa, 2020: 103). Sin embargo, este estudio parte de la definición socio-cultural de Vygotsky (1962), ya que es la idea relacionada con el rol del profesor y no con los modos de comunicación de una lengua.

ambiente adecuado y motivador, y muestra nuevas formas de aprender que incluyen diferentes estilos de aprendizaje. Por otro, se trata de favorecer la autonomía del alumno que consta en “confiar en los conocimientos y capacidades de los estudiantes y paralelamente darles un apoyo” para que puedan tomar consciencia y control de su propio proceso de aprendizaje (Romero, 2016: 600).

En resumidas cuentas, existen muchos elementos que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje donde el profesor se puede considerar como uno de los más impactantes (Romero, 2016). A juicio de Romero (2016: 598), el docente promueve la enseñanza y el aprendizaje a partir de su actuación en la clase, la metodología utilizada y la afectividad, motivación y las estrategias que transmite a sus alumnos. De aquí que las tareas del profesor son (o deberían ser): a) analizar las necesidades de los estudiantes y adaptar los contenidos y tareas al nivel apropiado, a los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos; b) crear un ambiente adecuado y potenciar los efectos positivos de la afectividad (y reducir los negativos); c) motivar y transmitir actitudes positivas hacia la lengua y cultura; d) establecer dinámicas de grupo; e) dotar a los estudiantes de estrategias y; f) convertir a los alumnos en autónomos (Romero, 2016: 604). Por tanto, se puede afirmar que el rol del facilitador está estrechamente relacionado con la idea del profesor como un motivador, al mismo tiempo que la enseñanza se basa en un proceso interaccional caracterizado por una negociación entre el estudiante y el docente.

2.2.2 El rol del profesor en los documentos

Actualmente existe una vasta bibliografía y documentos oficiales que tratan las competencias profesionales⁴³ y el rol del profesor de ELE. A pesar de que son documentos que señalan diferentes objetivos y usos⁴⁴, representan un marco común para la identificación de las competencias claves de docentes y son estándares que sirven para describir los conocimientos y la comprensión (lo que sabe) y las estrategias y habilidades (lo que sabe hacer) (Verdía, 2012: 278). De aquí que las tareas y los roles del profesor son varios y de diferente naturaleza, por lo cual el objetivo de este capítulo no es decir que el rol del profesor es este u otro, sino más bien

⁴³ En vez de la idea de un *profesor perfecto* que se centra en los conocimientos y las habilidades de docentes, se ha desarrollado la idea de la *competencia profesional*. Citando a Perrenoud (2001), Verdía (2019: 672) define el concepto de la *competencia profesional* como «la capacidad de movilizar los recursos disponibles en una situación concreta para la resolución de problemas. En este caso, los recursos incluyen los conocimientos, las habilidades, las actitudes, las creencias, las estrategias y los esquemas cognitivos disponibles que el docente activa para poder actuar en un contexto determinado».

⁴⁴ No solamente son documentos dirigidos a futuros profesores, sino a todos los involucrados en la institución educativa como los departamentos educativos y los formadores de docentes (Verdía, 2012: 278).

mostrar los elementos centrales en documentos referenciales que son significativos para este estudio. Esto significa, por un lado, ofrecer un marco legal sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de documentos europeos⁴⁵ que ofrecen un marco general – el MCER (2001) y VC (2020) – y el PCIC (2006)⁴⁶ que habla concretamente de ELE. Por otro, se hace un acercamiento al marco legal sobre el proceso educativo en Noruega a partir del documento nacional de la nueva reforma educativa (LK20)⁴⁷. Además, a partir de Richards (2010), Instituto Cervantes (2011)⁴⁸ y el PEFPI (Newby et al., 2007)⁴⁹ se van a presentar documentos referenciales que hablan específicamente de las competencias del profesor⁵⁰.

2.2.2.1 Marco legal internacional para la enseñanza de ELE

El MCER (2001) y el *Volumen Complementario* (VC) (2020) están diseñados para establecer una base común de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza de lenguas para la elaboración de currículos, materiales, plan de estudios, etc. en Europa (Consejo de Europa, 2001: 1). La enseñanza de lenguas se constituye por una *asociación por el aprendizaje* entre varios actores involucrados a los que se les designa roles diferentes (Consejo de Europa, 2001: 138). Dentro de esta perspectiva, el aprendiente se considera como un usuario de la lengua y un agente social que “actúa en el ámbito educacional y ejerce una función en el proceso de aprendizaje” que implica un cambio de paradigma a través de la implicación y la autonomía del aprendiente (Consejo de Europa, 2020: 36). Por un lado, se trata del sujeto como miembro de una sociedad que tiene que hacer uso tanto de sus competencias generales como de sus competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2001: 9). Por otro lado, es un sujeto que tiene que usar las competencias bajo distintos contextos y circunstancias para realizar actividades de la lengua (Consejo de Europa, 2001).

⁴⁵ Noruega tiene una amplia cooperación internacional a partir del Consejo de Europa donde se tratan temas que tienen que ver con la educación general, la educación y la política lingüística. Por lo tanto, varios de los principios que rigen las reformas educativas noruegas como el LK20, vienen de un pensamiento común europeo (*felles europeisk tenkning*) (Speitz, 2020), y es por ello que el contexto europeo suele ser fundamental para el presente estudio.

⁴⁶ *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (2006).

⁴⁷ *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20).

⁴⁸ El documento viene de la primera fase del *Proyecto de estándares para profesores* que se inició en 2011 por la Dirección Académica (Esteve et al., 2019; Instituto Cervantes, 2011; Verdía, 2012, 2013).

⁴⁹ *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI).

⁵⁰ Otros documentos que hablan de las competencias del profesor son Kelly et al. (2004) y la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* – European Profiling Grid (EPG) en inglés. Como vamos a ver a lo largo de este capítulo, las competencias del profesor de ELE son muchas y variadas. Por tanto, en este trabajo se desarrollan específicamente las que describen el rol del profesor como un proveedor o facilitador de conocimientos, y las competencias relacionadas a la cognición docente.

Por tanto, el MCER (2001) y el VC (2020) proponen abordar metodologías que permiten a los aprendientes actuar en situaciones de la vida real, que se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza para que los docentes puedan evaluar su capacidad de comunicarse en la vida real. En otras palabras, la lengua se considera como un medio de comunicación y no una materia de objeto de estudio lo cual implica que “el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado por la acción, está, por tanto, orientado a la acción” (Consejo de Europa, 2020: 38). Sobre todo, esto implica una visión humanística que, como hemos visto, sitúa al aprendiente – que deja de ser un receptor pasivo a un agente y protagonista – en el centro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Martín Peris, 1998; Nunan, 1988). Respecto al rol de los docentes, el MCER (2001: 139) manifiesta que les corresponde realizar varias tareas distintas para facilitar el proceso de aprendizaje como respetar las directrices oficiales, preparar las clases, ser flexibles y ajustarse a partir de las respuestas de los estudiantes, así como el desarrollar sus habilidades individuales⁵¹.

Sin embargo, el objetivo del MCER (2001) y el VC (2020) es presentar opciones y no una metodología concreta para la enseñanza de idiomas ya que no existe un consenso de una sola teoría de aprendizaje en particular. En este sentido, el documento adopta una postura abierta, flexible e integradora que trata evitar las preferencias o el dogmatismo. Es decir, las reformas educativas como el MCER (2001) y el VC (2020) han evolucionado de un nivel de especificación muy detallado a menor concreción. Aunque esta falta de especificación en las nuevas reformas educativas se ha criticado (Richards, 2013: 28), se puede decir que el principio fundamental en los nuevos documentos como el MCER (2001) y el VC (2020) es que se empleen los métodos que se consideran más eficaces para alcanzar los objetivos acordados en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante (Consejo de Europa, 2001). Ante todo, esto implica el rol del profesor como el “mediador entre el material en que se recogen los contenidos del curso y los alumnos. El profesor es facilitador. Protagoniza el proceso de aprendizaje pero cede al alumno el papel central o el papel de héroe triunfante cuyo triunfo es el del profesor-protagonista” (Ofilada Mina, 2013: 109). Para el presente estudio esto es significativo ya que la responsabilidad del profesor se radica en averiguar cómo se pueden lograr los objetivos, que en este caso se trata de los objetivos relacionados al desarrollo de la

⁵¹ La lista completa se puede ver en el cap. 2.2.2.2.

competencia comunicativa, y desarrollar las estrategias y los materiales acertados para garantizar el aprendizaje de los estudiantes (Richards, 2013: 27).

De manera similar, varias de las ideas anteriormente mencionadas se ven reflejadas en el PCIC (2006) que adicionalmente agrega la responsabilidad del profesor como interpretador del contenido en ambos documentos (Instituto Cervantes, 2006: Cap. Introducción general). Análogamente al MCER (2001), el PCIC (2006) adopta un enfoque orientado a la acción en el cual se desarrollan procedimientos de aprendizaje según el tipo de tarea que el aprendiente tiene que desarrollar. A juicio de Martín Peris (2009: 23:00), ambos documentos “proponen un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la acción que pueden interpretarse como la versión más reciente de los enfoques comunicativos y como su consolidación en nuestro espacio cultural”. Sin embargo, el PCIC (2006) complementa el MCER (2001) ofreciendo una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres dimensiones: 1) agente social; 2) hablante intercultural y; 3) aprendiente autónomo⁵² que como se va a desarrollar más adelante (cap. 4), son elementos centrales en este estudio. La primera dimensión se relaciona al “uso de la lengua en situaciones de interacción social y en relación con los textos” que también se plantea en el MCER (2001), mientras la idea del hablante intercultural y el profesor como un mediador intercultural se puede identificar entre las competencias generales del MCER (2001), y la dimensión del aprendiente autónomo “del que se hace eco el MCER” pone énfasis en el control de los factores afectivos y cognitivos en el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje y se puede entender como una visión ampliada y concretizada sobre el rol del profesor como facilitador que corresponde a la teoría sociocultural (Instituto Cervantes, 2006: Cap. Introducción general. Enfoque adoptado: Perspectiva del alumno).

Sin embargo, tratar de identificar todas las competencias específicas que se espera del profesor en este documento particular resulta tarea difícil y demasiado extensa, al menos a mi propio juicio. El documento tiene un enfoque centrado en el alumno por lo cual hay una falta de manifestaciones particulares sobre las competencias del profesor. Por tanto, me preciso a indicar que el PCIC (2006), a mi entender, no contiene declaraciones precisas acerca de las competencias que se esperan del profesor tal como las que se encuentran en el MCER (2001:

⁵² Mientras la idea del agente social es la única que se desarrolla en las escalas de descriptores del MCER, la idea del hablante intercultural se basa en que el estudiante tiene que “ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”, y la dimensión del aprendiente autónomo indica la necesidad del alumno de “hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo” (Instituto Cervantes, 2006: Cap. Introducción general. Enfoque adoptado: Perspectiva del alumno).

139). Es más, se trata de una idea que también se ve reflejada en documentos posteriormente desarrollados al PCIC (2006) que indican la necesidad de elaborar documentos que concretizan las competencias del profesor (p. ej.: Instituto Cervantes (2011: 7)). No obstante, lo que sí se puede decir es que común entre los documentos europeos se desarrolla la noción del profesor como un facilitador que asegura el avance de actividades planificadas en vez del proveedor de conocimientos (Gatbonton & Segalowitz, 2005). Consecuentemente, se puede decir que el rol del profesor, tanto en el MCER (2001), el VC (2020) como el PCIC (2006), se basa en competencias tradicionales asociadas al rol del profesor: 1) organizar experiencias de aprendizaje; 2) funcionar como modelo de la lengua meta y; 3) planificar experiencias de aprendizaje (Richards, 2013).

Aunque ciertas de estas competencias se pueden relacionar al modelo propuesto por Romero (2016) anteriormente mencionado⁵³, considero que el modelo de Romero (2016) incluye una visión ampliada del rol del profesor que también se ve incorporada en los documentos referenciales de este estudio. Es decir, en el nuevo modelo se transmite una nueva dimensión que no solamente tiene que ver con los conocimientos y las habilidades de un profesor, sino con la personalidad y las actitudes docentes en el sentido de que el profesor tiene que acudir a actitudes y cualidades personales para ser un buen docente⁵⁴ (Pérez de Obanos Romero, 2009), así como el a) adaptar los contenidos y tareas a los intereses de los alumnos, b) potenciar los efectos positivos de la afectividad (y reducir los negativos), c) motivar y transmitir actitudes positivas hacia la lengua y cultura y d) establecer dinámicas de grupo teniendo en cuenta el proceso interno y los factores afectivos del profesor y del estudiante (Romero, 2016). Es más, en línea con el PCIC (2006), las habilidades del profesor y la idea del facilitador se expande con la idea de convertir a los alumnos en autónomos lo cual involucra un proceso de andamiaje por parte del profesor. Por tanto, este estudio parte del modelo de Romero (2016) para identificar el rol del profesor en los documentos legales.

2.2.2.2 Marco legal nacional para la enseñanza de ELE

Para el presente estudio conviene presentar un marco legal sobre el proceso educativo en Noruega a partir del LK20 que limita el presente estudio a un contexto particular. Al respecto, se

⁵³ Sobre todo, se trata de la idea del 1) organizador que se puede relacionar al punto a) que entre otras cosas implica analizar las necesidades de los alumnos y; 3) el planificador que se puede conectar con la idea de e) dotar a los estudiantes de estrategias.

⁵⁴ En el MCER (2001: 103) se habla de la *competencia existencial* donde se reconoce la influencia de factores individuales como las creencias, las motivaciones y los valores en la actividad comunicativa de los alumnos, mientras el PCIC (2006) incluye estas ideas en la concepción del aprendiente autónomo.

puede decir que en línea con el MCER (2001), el VC (2020) y el PCIC (2006), el LK20 tiene una aproximación centrada en el estudiante (*learner-centred*) (Nunan, 1988), presenta principios generales sobre la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educacional noruego, y es abstracto en sus descripciones. Por un lado, el currículo funciona como una base y presenta su relevancia y valores centrales, temas interdisciplinarios, las habilidades básicas, los objetivos de las competencias, la evaluación, y por el otro, se le otorga una mayor libertad y responsabilidad hacia los docentes para interpretar y facilitar la enseñanza (Speitz, 2020: 41). Dentro de este marco, la comunicación⁵⁵ se considera no solamente como uno de los elementos “núcleos” (*kjerneelementer*), sino como lo más importante dentro de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera lo cual tiene una serie de implicaciones para el rol del profesor (Utdanningsdirektoratet, 2019). Por ende, en este capítulo se desarrollan los elementos núcleos más relevantes para este estudio para ver de qué manera estos influyen en el rol del profesor actual en Noruega.

A diferencia de las reformas educativas previas, otro de los elementos en el currículo vigente es la centralidad de la competencia intercultural⁵⁶ que viene inspirada por el MCER (2001) y el VC (2020) que se trata de, no solamente una competencia sobre otras lenguas y culturas (un conocimiento fáctico), sino un enfoque exploratorio y un entendimiento de la diversidad cultural y lingüística (Speitz, 2020). En el LK20 se hace una aproximación similar al del VC (2020) que se basa en desarrollar una curiosidad y un entendimiento de la diversidad de idiomas, culturas y formas de pensar y vivir para interactuar con los demás y abrir nuevas perspectivas sobre el mundo y sobre uno mismo⁵⁷. Se trata de una competencia que se relaciona a la comunicación puesto que “la interacción significativas con los demás es difícil sin el conocimiento y la comprensión de los antecedentes, las formas de pensar y las perspectivas de vida de los demás” (Speitz, 2020: 42)⁵⁸.

⁵⁵ El poder escuchar y comprender, por un lado, y el poder expresarse oralmente de una manera que otro interlocutor comprenda por otro (*å forstå og bli forstått*).

⁵⁶ Según el LK20 la competencia intercultural implica, por un lado, “*un conocimiento y curiosidad inquisitiva sobre otras lenguas, culturas, formas de vivir, y modos de pensar da lugar a nuevas maneras de ver el mundo y de verse a sí mismo*. Por otro, significa “*desarrollar curiosidad, percepción y entendimiento por la diversidad cultural, tanto a nivel local como global y poder usar esta competencia al interactuar con otros*. Traducción de Montesdeoca (2020: 16): *Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre*. <https://www.udir.no/lk20/psp01-03/om-faget/kjerneelementer>.

⁵⁷ La competencia intercultural ha sustituido la competencia *sociolingüística* en el MCER (2001) y la competencia de *sociedad y cultura* en LK06. Ver Skjelvik (2022: 15).

⁵⁸ Traducción propia de: *Også dette kjerneelementet knyttes til kommunikasjon, da meningsfull samhandling med andre er vanskelig uten kunnskap om og forståelse for andres bakgrunn, tenkemåter og livssyn*.

El segundo elemento que es de particular interés para este estudio se trata de la enseñanza de lenguas y el multilingüismo. Este elemento se fundamenta en el conocimiento de los aprendientes sobre otras lenguas, explorar y conocer el propio aprendizaje de lenguas y las experiencias para conectarlo con el aprendizaje de otras lenguas (Kunnskapsdepartementet, 2023). En la perspectiva que aquí se plantea se alude a la idea de la competencia plurilingüe y pluricultural del MCER (2001) y el VC (2020) que en el aula supone permitir a los estudiantes “cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas” (Consejo de Europa, 2020: 38)⁵⁹.

Ahora bien, ya presentado los elementos núcleos en el currículo vigente cabe examinar las implicaciones para el rol del profesor. En el siguiente cuadro se presentan las competencias presentadas por el currículo vigente (Kunnskapsdepartementet, 2023: Cap. Objetivos de las competencias y evaluación), y su conexión con el modelo de Romero (2016), el MCER (2001) y el VC (2020):

EL ROL DEL PROFESOR EN LOS DOCUMENTOS REFERENCIALES			
	Romero (2016)	MCER (2001) y el VC (2020)	Currículo vigente del LK20
I	El facilitador y el motivador que analiza las necesidades de los estudiantes y adapta los contenidos y tareas⁶⁰.	Respetar las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. Comprender los procesos de aprendizaje en su enorme variedad que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores.	Facilitar la participación de los alumnos y estimular el deseo de aprender utilizando una variedad de estrategias y recursos de aprendizaje. Ayudar a los alumnos desarrollar sus habilidades básicas ⁶¹ siendo creativos y experimentando por sí mismos y con otros para que puedan descubrir que el experimentar es parte del aprendizaje de una lengua.

⁵⁹ En el MCER (2001) y el VC (2020) se distingue entre el multilingüismo que se explica como el conocimiento de “la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual, y el plurilingüismo que se basa en “el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a usuario/a y/o aprendiente” (Consejo de Europa, 2020). De aquí que se puede argumentar que el LK20 tiene un enfoque plurilingüe más que multilingüe.

⁶⁰ Como se ha argumentado anteriormente, el rol del facilitador está estrechamente relacionado con la idea del motivador por lo cual considero conveniente agruparlos dentro del mismo cuadro.

⁶¹ Las destrezas orales y de escritura.

II	Evaluador de situaciones de aprendizaje ⁶²	Elaborar y llevar a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes.	Planificar y facilitar la oportunidad de que los alumnos puedan mostrar su competencia de diversas formas y en diferentes contextos. Dar una calificación en la lengua extranjera en función de la competencia comunicativa e intercultural del alumno.
III	El negociador que implica a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje	Realizar un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo por el cual los alumnos pueden reconocer, analizar y superar sus problemas de aprendizaje, y desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender.	Establecer un diálogo con los alumnos sobre su desarrollo en la lengua extranjera. Tomando como punto de partida la competencia que los alumnos han mostrado, se les debe dar la oportunidad de expresar lo que creen que han logrado y reflexionar sobre su propio desarrollo en la lengua. Proporcionar una orientación sobre el aprendizaje posterior y adaptar la enseñanza para permitir que los alumnos utilicen la orientación brindada para desarrollar su competencia comunicativa en la lengua extranjera en situaciones de comunicación tanto familiares como desconocidas, oralmente y por escrito.

Esquema 2: Correspondencia entre el modelo de las competencias del profesor de Romero (2016), el MCER (2001), el VC (2020) y el LK20.

Como se puede observar en el esquema 2, la faceta del creador de dinámicas de grupo de Romero (2016) no se resalta como una competencia pertinente al rol del profesor en los documentos oficiales. Sin embargo, se puede entender como un elemento inherente en las otras facetas ya que abarca la idea del profesor que conoce a sus alumnos para crear una *base afectiva sólida* y facilitar el proceso de aprendizaje de una manera efectiva en el momento adecuado (Romero, 2016: 601). Esta idea, se puede ver sobre todo en el currículo vigente que reconoce la necesidad de estimular el deseo de aprender y la creatividad de los alumnos. Por tanto, se puede argumentar que el MCER (2001), el VC (2020) y el LK20 tienen elementos en común que de alguna manera representan las cuatro facetas del rol del profesor propuestas por Romero (2016).

⁶² En el modelo de Romero (2016), la idea del evaluador no se concretiza pero se puede entender desde la perspectiva del facilitador que provee un apoyo y ayuda técnica que tiene que ver con la planificación, práctica y evaluación del proceso de aprendizaje. Es más, como vamos a ver más adelante, se trata de una idea central en el sistema de creencias de los estudiantes por lo cual considero conveniente agregar la faceta del evaluador en el esquema de Romero (2016).

2.2.2.3 Las competencias del profesor

Hasta ahora se ha presentado un marco legal sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de documentos referenciales internacionales y nacionales. Sin embargo, como ya se ha anticipado puede resultar difícil definir las competencias específicas que definen al rol del profesor dentro del contexto educativo a partir de documentos referenciales como los que se han presentado ya que son documentos generales, lo cual ha resultado en una serie de documentos que hablan específicamente de las competencias del profesor. De aquí que este estudio toma como punto de partida al PEFPI (Newby et al., 2007), Instituto Cervantes (2011) y Richards (2010) para identificar los roles centrales del profesor ya que se trata de documentos reconocidos en el ámbito educacional y, sobre todo, en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como ya se ha adelantado, las competencias del profesor son varias y de diferente índole de modo que este estudio se enfoca en las características más relevantes para este proyecto. En el siguiente cuadro se resumen las competencias del profesor y la concordancia entre los tres documentos mencionados en el párrafo anterior⁶³:

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROFESOR			
	Instituto Cervantes (2011)	Richards (2010) ⁶⁴	PEFPI (Newby et al., 2007)
I	a) Organizar situaciones de aprendizaje.	1) Dominio de la lengua; 2) conocimiento del contenido; 3) habilidades docentes; 6) enseñanza centrada en el alumno.	2) Metodología; 4) programación del curso; 5) dar clases.
	Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.	2): Diagnosticar y entender las necesidades de los alumnos. 6): Elaborar clases que reflejan las necesidades y preferencias de los alumnos.	5): Impartir una clase de manera coherente y flexible según las necesidades de los alumnos.
	Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.	1): Mantener el uso de la lengua meta en el aula.	2): Utilizar una metodología que refleja y fomenta la comunicación oral y escrita. 5): E. La lengua de la clase.

⁶³ Teniendo en cuenta el hecho de que este estudio se dedica a explorar las creencias sobre el rol del profesor en las aulas, se han descartado ciertas competencias que considero menos relevantes para el presente estudio, así como la capacidad de “participar activamente en la institución” (Instituto Cervantes, 2011: 11).

⁶⁴ Las competencias se han traducido al español de la siguiente manera: 1) dominio de la lengua (*language proficiency factor*); 2) conocimiento del contenido (*content knowledge*); 3) habilidades docentes (*teaching skills*); 4) conocimiento contextual (*contextual knowledge*); 5) identidad docente (*language teacher’s identity*); 6) enseñanza centrada en el alumno (*learner-focussed teaching*); 7) habilidad de razonamiento pedagógico (*pedagogical reasoning skills*); 8) teorizar desde la práctica (*theorizing from practice*); 9) pertenecer una comunidad de práctica (*membership of a community of practice*) y; 10) profesionalismo (*professionalism*) (Richards, 2010).

	<p>Planificar secuencias didácticas.</p> <p>Gestionar el aula.</p>	<p>2): Planificar y adaptar las clases de acuerdo con las necesidades de los alumnos.</p> <p>3): Planificar y llevar a cabo clases.</p> <p>6): Elaborar un sentimiento de comunidad entre los estudiantes y personalizar la enseñanza.</p> <p>6): La habilidad de resolver problemas prácticos en la enseñanza.</p>	<p>4): A. Identificación de los objetivos de aprendizaje a partir de exigencias curriculares y adaptarlos a las necesidades de los alumnos.</p> <p>5): C. Interacción con los alumnos & dinámica y gestión de la clase.</p>
II	<p>b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.</p> <p>Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.</p> <p>Garantizar buenas prácticas en la evaluación.</p> <p>Promover una retroalimentación constructiva.</p> <p>Implicar al alumno en la evaluación.</p>	<p>2) Conocimiento del contenido.</p> <p>Evaluar el aprendizaje del alumno.</p>	<p>7) Evaluación del aprendizaje.</p> <p>A. Diseño de herramientas de evaluación: elaborar y utilizar actividades para la evaluación.</p> <p>B. Evaluación: saber cómo y cuándo evaluar.</p> <p>F. Análisis del error: utilizar la evaluación para fomentar el aprendizaje.</p> <p>C. Auto-evaluación y co-evaluación: ayudar los alumnos para evaluar su propio rendimiento.</p>
III	<p>c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.</p> <p>Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.</p> <p>Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <p>Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.</p> <p>Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</p>	<p>2) Conocimiento del contenido; 6) enseñanza centrada en el alumno.</p> <p>2): Familiarizarse con conceptos centrales como la autonomía del alumno.</p> <p>6): Involucrar a los alumnos en generar el contenido de las clases.</p> <p>Permitir a los estudiantes asumir un papel informado y autodirigido a partir de sus propios objetivos.</p>	<p>6) Aprendizaje autónomo.</p> <p>A. Autonomía del alumno: evaluar y seleccionar tareas para que los alumnos puedan reconocer y reflexionar sobre el proceso y los estilos de aprendizaje.</p> <p>D. Portfolios: los portfolios como herramienta para tener una idea del progreso individual de aprendizaje.</p> <p>A. Autonomía del alumno: ayudar a los alumnos planificar su propio aprendizaje, evaluarlo y reflexionar sobre el proceso y los resultados.</p> <p>Conceder al alumno la posibilidad de responsabilizarse de ciertos aspectos del proceso de su propio aprendizaje.</p>
IV	<p>d) Facilitar la comunicación intercultural.</p> <p>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</p>	<p>4) Conocimiento contextual.</p>	<p>2) Metodología.</p>

	<p>Adaptarse a las culturas del entorno.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural.</p> <p>Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</p>	<p>4): Desarrollar las normas de práctica que se espera del docente, tanto dentro como fuera del aula, entender y adaptarse según los valores y los patrones de participación social de la escuela.</p>	<p>G. Cultura: desarrollar la conciencia intercultural del alumno, ayudarles a reflexionar y aceptar diferentes sistemas de valores.</p>
V	<p>e) Desarrollarse profesionalmente.</p> <p>Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</p> <p>Definir un plan personal de formación continua.</p> <p>Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</p> <p>Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</p>	<p>8) Teorizar desde la práctica; 9) pertenecer una comunidad de práctica; 10) profesionalismo.</p> <p>8): Teorizar desde la práctica como base para interpretar y evaluar la práctica docente.</p> <p>10): La reflexión sobre los valores, las creencias y las prácticas propias⁶⁵. La reflexión en este sentido es un elemento clave en el desarrollo profesional.</p> <p>9): Explorar y resolver problemas relacionados con las prácticas laborales en las que participan los miembros de la comunidad.</p>	<p>1) Contexto.</p> <p>C. El papel del profesor: evaluar la propia enseñanza de manera crítica y adaptarla adecuadamente.</p> <p>C. El papel del profesor: observar a los compañeros para hacer un análisis constructivo y transmitirlo a modo de retroalimentación.</p> <p>D. Recursos y limitaciones institucionales: reconocer las limitaciones organizativas y la falta de recursos en la propia escuela.</p>
VI	<p>f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.</p> <p>Gestionar las propias emociones.</p> <p>Motivarse en el trabajo.</p> <p>Desarrollar las relaciones interpersonales.</p> <p>Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</p>	<p>3) Habilidades docentes; 6) enseñanza centrada en el alumno.</p> <p>6): Personalizar la enseñanza basándose en las vidas, preocupaciones, las metas e intereses de los alumnos.</p> <p>3): Considerar las motivaciones y reacciones de los alumnos en las clases y la habilidad del docente de</p>	<p>1) Contexto; 5) dar clases.</p> <p>5) Ser sensible y motivar al alumno para que participe.</p>

⁶⁵ Según Leung (2009) existen dos tipos de profesionalismo: 1) el profesionalismo prescrito institucionalmente que proviene de los ministerios de educación, organizaciones docentes, directores de escuela, etc., y el profesionalismo independiente del que se habla en este punto particular.

		manejar los momentos críticos durante las clases.	1): B. Objetivos y necesidades: Tener en cuenta las necesidades afectivas del alumno.
VII	Servirse de las TIC⁶⁶ para el desempeño de su trabajo. Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.	2) Conocimiento del contenido. La habilidad de usar ciertas tecnologías. La habilidad de crear materiales y actividades utilizando tecnologías. La habilidad de incorporar e integrar la tecnología en la enseñanza (TPACK) ⁶⁷ . Ayudar a los alumnos desarrollar habilidades para manejar la tecnología con éxito y mayor control.	3) Recursos; 5) dar clases; 6) aprendizaje autónomo. 6): Familiarizarse con las TIC. 6): Iniciar, promover y facilitar diversos entornos de aprendizaje. 5): D. Dinámicas y gestión de la clase: supervisar y asistir en el uso de las TIC. 3): Seleccionar recursos de la TIC adecuados. 6): E. Aconsejar a los alumnos sobre cómo encontrar y evaluar materiales TIC.

Esquema 3: Correspondencia entre el rol del profesor identificado en el Instituto Cervantes (2011), Richards (2010) y el PEFPI (Newby et al., 2007).

Como se puede comprobar del esquema 3, un profesor de idiomas tiene roles distintos que no solamente involucra tareas tradicionales como el enseñar la materia, sino otras que tienen que ver con el fomentar el valor y las emocionales de los estudiantes. En línea con Romero (2016) los tres documentos caracterizan el rol del profesor como un facilitador, negociador, motivador y creador de dinámicas de grupo que tiene la tarea principal de organizar situaciones de aprendizaje que se modifican en función de los objetivos y las necesidades de los alumnos. No obstante, aunque varias de las competencias se comparten y definen de una manera similar entre los tres documentos, cabe destacar ciertas diferencias centrales para este proyecto.

Una de las primeras diferencias es el hecho de que el Instituto Cervantes (2011), similar a lo que hemos visto con el MCER (2001), VC (2020) y el LK20, concretiza la necesidad de desarrollar la competencia intercultural y facilitar la comunicación intercultural. Sin embargo, a diferencia del MCER (2001) y el VC (2020), la mediación no se limita a la mediación entre lenguas – en este caso el “diálogo intercultural” – sino que se reconoce la necesidad de desarrollar una “curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y

⁶⁶ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

⁶⁷ Conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) se traduce al inglés como *technological pedagogical content knowledge (TPCK)* (Mishra & Koehler, 2006) (citado por Richards (2010: 106)).

cultural, la apertura y tolerancia” y la necesidad de reconocer las propias creencias, valores, prejuicios y actitudes en el proceso (Instituto Cervantes, 2011: 20) – lo cual considero relevante puesto que, como se puede observar más adelante, el rol del profesor como mediador intercultural es una de las competencias identificadas por los alumnos en este proyecto.

La segunda diferencia se relaciona a la dimensión afectiva y la capacidad del profesor de gestionar los sentimientos y las emociones en el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2011). Mientras Richards (2010) y el PEFPI identifican la importancia de gestionar las necesidades afectivas y cognitivas del alumno, en ningún momento se habla de la dimensión afectiva y cognitiva del profesor. El Instituto Cervantes (2011) por su parte, agrega la importancia de regular las propias emociones, de contribuir a su propio bienestar y al de sus compañeros. Similarmente, en Arnold y Brown (2000: 7) se revela que dentro del aprendizaje afectivo de idiomas se ha desarrollado una nueva manera de contemplar el profesor de lenguas en la que el “*ser* es tan importante como [el] *hacer*; un buen profesor de idiomas *sabe* y *hace* pero esencialmente *es*” ya que se ha revelado que “si los profesores también se preocupan de su propia inteligencia emocional, pues esto puede resultar muy ventajoso para el proceso de aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del alumno”. De esta manera se puede afirmar que el Instituto Cervantes (2011) no solamente considera las necesidades afectivas del alumno, sino los sentimientos y emociones del profesor en el desempeño de su trabajo.

Finalmente, de acuerdo con Llovet Vilà (2018) y como se puede observar en el cuadro, mientras el punto 1-4 y 6 de Richards (2010) son ampliamente reconocidos en documentos como Instituto Cervantes (2011) y el PEFPI (Newby et al., 2007), el 5 y 7-10 se relacionan a la cognición docente que en varios de los documentos oficiales y en la enseñanza de ELE en los programas de formación en Noruega en general se han ignorado o subestimado. Sobre todo, el (7) y (8) indican la influencia de la formación académica específica en la práctica y la cognición docente. Mientras el (7) se trata de una habilidad especializada que los docentes utilizan en la planificación y la realización de la práctica en el aula que proviene de “*experience, through accessing content knowledge, and through knowing what learners need to know and how to help them acquire it*” (Richards, 2010: 115), la competencia (8) entraña la reflexión de las propias experiencias y práctica en el aula para desarrollar un sistema personal de conocimientos, creencias y de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje (Richards, 2010). De esta manera, a partir de (7) y (8), Richards (2010: 108) reconoce explícitamente que ser docente implica no solamente la adquisición de una serie de competencias y habilidades, sino un proceso cognitivo complejo caracterizado por “*classroom context, the teacher’s general and*

specific instructional goals, the teacher's beliefs and values, the learners' motivations and reactions to the lesson, and the teacher's management of critical moments during a lesson".

En resumidas cuentas, mientras el MCER (2001), el VC (2020), el PCIC(2006) y LK20 ofrecen un marco general del papel del profesor de ELE, los otros documentos proponen una serie de competencias específicas que condicionan el rol del profesor. De acuerdo con Alonso (2019: 68): “puede parecer contradictorio hablar de marcos curriculares y otorgar un papel importante a la[s] competencia[s] [...] cuando la creencia actual en el campo de la educación es que el centro de la labor docente es el alumno y sus necesidades”. Sin embargo, común entre todos los documentos es que adoptan una postura abierta y flexible. No son documentos o listas completas, exhaustivas ni cerradas sino documentos referenciales y herramientas para guiar y orientar a docentes en su desarrollo profesional. Por un lado, tienen un carácter general y tratan precisar estándares de lo que significa ser un profesor de lenguas extranjeras, por el otro son estándares que necesitan adaptarse y concretarse en cada contexto particular (Verdía, 2012). Los recursos no residen en las competencias destacadas en sí, sino en la capacidad del docente de acudir, seleccionar y combinar estas competencias al enfrentarse a diferentes contextos y sobre su habilidad de reflexionar y autoevaluar su propia práctica docente (Verdía, 2013). Resulta claro que el rol del profesor se integra como un facilitador en la enseñanza de ELE. Sobre todo, en el contexto noruego esto involucra una educación centrada en el discente que no solamente valora el *saber* del docente sino, el *saber hacer* – el saber *facilitar, crear, organizar, apoyar, adaptar y guiar*, etc. – con el fin de garantizar el aprendizaje de ELE a través de una educación personalizada y adaptada según las necesidades de los discentes.

3 Marco metodológico

El objetivo del presente capítulo es presentar y justificar el procedimiento metodológico que se ha seguido para responder las siguientes preguntas de investigación:

P1: *¿Cuáles son las creencias de los estudiantes en un momento inicial de su formación académica como docentes sobre el rol del profesor de ELE?*

P2: *¿De dónde vienen estas creencias?*

Se quiere con ello significar, como se mencionó en la introducción, que el objetivo principal de este trabajo es explorar las creencias de estudiantes en un momento inicial de su formación como docentes sobre el rol del profesor de ELE en las aulas noruegas. Para hacer esto, en este capítulo se presenta un enfoque metodológico que justifica el diseño, la selección metodológica de investigación y un apartado que reflexiona sobre el rol del investigador ya que como vamos a ver, se puede considerar como el instrumento primario de una investigación cualitativa (Saldaña, 2011: 22). Además, en línea con la estructura de Rudestam y Newton (2007: 87-115) se describen los instrumentos y la recolección de datos y su proceso de análisis. Finalmente, se examina la fiabilidad, validez y posibilidades de generalizaciones, para luego ver las limitaciones prácticas y las cuestiones éticas⁶⁸. De acuerdo con Cohen et al. (2011) existe una vasta gama de procedimientos para lograr los objetivos y responder las preguntas esenciales de una investigación. Por ello, por un lado, es importante distinguir entre el diseño, la metodología y los instrumentos de una investigación. Por otro, se puede decir que la esencia de selección de procedimientos reside en la noción de *fitness for purpose*⁶⁹ (Cohen et al., 2011), y en varios casos se trata de un compromiso entre lo que es ideal y lo que es factible como se va a ver en los siguientes apartados (Borg, 2019).

3.1 Enfoque metodológico

La investigación parte del diseño de un estudio de caso múltiple descriptivo e interpretativo por la posibilidad de estudiar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real

⁶⁸ La estructura de esta parte se ha inspirado por el estudio de Llovet Vilà (2018) y Gandía (2019) ya que son estudios que se dedican a estudiar la cognición docente. Sin embargo, por diferencias en temática y el objeto de estudio, el procedimiento, los métodos seleccionados y el análisis son diferentes.

⁶⁹ De acuerdo con Cohen et al. (2011: 217), resulta claro que las diferentes metodologías tienen sus ventajas y desventajas y pueden aportar información valorable de diferente calidad. No se trata de un “slavish adherence” de una sola metodología, por el contrario, en varios casos la combinación de diferentes metodologías puede ser apropiado. Es decir, se trata de cuáles procedimientos suelen ser mejor para que en la investigación se pueda lograr los objetivos y responder las eventuales preguntas de investigación.

(Yin, 2014). Aunque todo tipo de diseño puede resultar en estudios de casos exitosos (Yin, 2014), en este estudio se ha aspirado por un estilo naturalístico, cualitativo y etnográfico según la clasificación de Cohen et al. (2011: 219) para optar por una descripción densa (*thick description*) de los casos particulares (Cohen et al., 2011: 290; Rudestam & Newton, 2007: 113). La decisión de realizar un caso de estudio cualitativo en vez de un cuantitativo se sostiene en la idea de que los estudios cualitativos pueden proveer un “in-depth, intricate and detailed understanding of meanings, actions, non-observable as well as observable phenomena, attitudes, intentions and behaviours” (Gonzales et al., 2008: 3)⁷⁰. Es una manera de dar voz a los participantes y estudiar fenómenos debajo la superficie de lo observable (Cohen et al., 2011: 219).

El estudio es naturalístico porque se estudia un fenómeno en su contexto natural – el contexto es una clase con un grupo de estudiantes y un profesor. Segundo, es cualitativo porque se estudia el caso de tres informantes particulares y se busca examinar lo que significa estar en una situación particular y las experiencias, pensamientos y sentimientos de los participantes. Y tercero, es etnográfico por el uso de la técnica de observación no-participante para adquirir datos en un escenario real (Cohen et al., 2011: 221)⁷¹. Por lo general, es un estilo (o más bien estilos) con una múltiple variedad de tipos de investigación ya que “there is no single blueprint of naturalistic, qualitative or ethnographic research, because there is no single picture of the world” (Cohen et al., 2011: 219). Es decir, hay diferentes maneras de estudiar e interpretar el mundo dentro del marco naturalístico, cualitativo y etnográfico, y esto es su gloria y su dolor de cabeza (Cohen et al., 2007: 461). Si bien es cierto que existen diferencias entre los estudios naturalísticos, cualitativos y etnográficos, en este estudio no se pretende hacer una indagación al debate. Lo que suele ser relevante es ver cuáles de las características tiene la presente investigación dentro de estos tres estilos.

3.2 El rol del investigador

De acuerdo con Cohen et al. (2007), los estudios cualitativos se basan en un proceso de selección por el cual el rol del investigador es crítico y se puede considerar como el *instrumento primario* de una investigación cualitativa (Saldaña, 2011: 22). Como se mencionó anteriormente, por un lado, este estudio parte de una aproximación descriptiva porque se describen

⁷⁰ Citado por Cohen et al. (2011: 219).

⁷¹ Según la clasificación de Cohen et al. (2018: 552), se trata del *observer-as-participant*, es decir, el investigador está presente y da a conocer que los va a observar, pero mayormente evita interaccionar mientras el fenómeno se estudia (Borg, 2015: 273).

creencias explícitas. Por el otro lado, es interpretativo porque se opta por descubrir las creencias implícitas a partir de un análisis y una interpretación teórica. Visto de esta forma, es ingenuo suponer que el análisis de datos no sea otra cosa que una mera interpretación desde el punto de vista del propio investigador (Cohen et al., 2011). Además, Flick (2009: 106) afirma que el investigador no solamente es el instrumento primario de toda investigación cualitativa, sino que nunca podrá adoptar un rol neutral en el campo. De allí que el investigador cualitativo tiene que reconocer sus propios valores y creencias al realizar la investigación (Sampieri et al., 2014).

Consciente de las implicaciones epistemológicas⁷² de toda investigación cualitativa, existen procedimientos para realzar la fiabilidad y validez de la investigación (Saldaña, 2011: 23). Uno de los temas más polémicos acerca de los estudios cualitativos es si el investigador debe ingresar al proyecto con un mínimo conocimiento para no contaminar la naturaleza emergente del estudio (Dörnyei, 2007: 39). Personalmente, he crecido en el sistema educativo noruego, y en ese sentido soy parte del mundo que se estudia. Además, gran parte del marco metodológico se había iniciado antes de ingresar al campo para coleccionar los datos de modo que puede haber caracterizado mi sistema de creencias. Por todo ello, unas de las primeras decisiones metodológicas que se tomaron fue realizar una observación no-participante para no influir o inducir las respuestas de los estudiantes. Así se le otorgó total libertad al profesor para que a partir de la discusión en clase pudiera hacer las preguntas que según él le pareciera más adecuadas para explorar el sistema de creencias de los estudiantes⁷³. Además, antes de comenzar la discusión se les explicó que no era mi objetivo, ni el objetivo del profesor, juzgar o devaluar sus declaraciones.

3.3 Recolección de datos

Teniendo en cuenta a Rudestam y Newton (2007), aunque los estudios cualitativos se caracterizan por una naturaleza emergente, no significa que se pueden ignorar o subestimar las decisiones metodológicas que se han tomado. Es importante clarificar las medidas metodológicas para que el lector pueda entender la relación entre la o las preguntas de investigación, el método y los resultados (Rudestam & Newton, 2007: 105). Por ese motivo, en este apartado se

⁷² El concepto de la epistemología se refiere a la teoría de la construcción del conocimiento del mundo del propio investigador (Saldaña, 2011: 23).

⁷³ Se le envió un guion de clase de preguntas al profesor para aclarar, saber o elaborar más sobre las respuestas que los participantes daban (ver anexo B1). Sin embargo, esto era solamente un guion y siempre se le dio la libertad de hacer las preguntas que le parecían adecuadas al profesor.

describen las decisiones metodológicas que se han tomado para lograr el objetivo de la investigación. Es decir, se justifica la selección de los informantes y los instrumentos para la recolección de los datos.

3.3.1 Participantes

Como muestra representativa se limitó el número de participantes a tres estudiantes del PPU (*Praktisk-pedagogisk utdanning*) que es un estudio de 1 año (*årsstudium*) de pedagogía y didáctica que califica para el trabajo como docente de 5° a 13° curso en diferentes asignaturas⁷⁴ (Wiggen, 2022). Sin embargo, para ser estudiante del PPU hay una serie de requisitos que necesitan antes de ingresar al curso. Primeramente, necesitan una maestría antes de ingresar al programa. Esto significa que probablemente tienen una titulación universitaria específica (*bachelor*⁷⁵) como el español, por lo cual puede ser que tengan ya ciertas ideas de lo que es el rol del profesor de ELE. Además, se debe mencionar que varios de los estudiantes del PPU son en promedio mayores de edad e inician el PPU después de haber trabajado unos años como docentes (Wiggen, 2022: 13). En otras palabras, en el caso que tengan experiencia previa como docentes existe la posibilidad de que sus sistemas de creencias no solo se ha modificado de su *apprenticeship of observation*, sino además, por la práctica en el aula (Borg, 2015; Lortie, 1975, 2002).

Por la naturaleza de la investigación y el objetivo principal de explorar el sistema de creencias de los estudiantes desde niveles iniciales de su formación como docentes, se llevó a cabo un muestreo por conveniencia (*convenience sampling*) (Cohen et al., 2007: 114) con la única conveniencia de que estuvieran disponibles y matriculados en el ciclo 2022-2023 en el curso DIDASPA1⁷⁶ que es un curso de formación de profesores de ELE en la Universidad de Bergen⁷⁷. Es decir, se establecieron los siguientes requisitos: 1) ser estudiantes de DIDASPA1 en el ciclo 2022-2023 y; 2) estar en el primer semestre del curso durante la primera sesión para establecer la posibilidad de indagar y detectar las cogniciones antes que factores externos

⁷⁴ De 8° a 13° en las asignaturas de segundas a lenguas extranjeras como es el caso de ELE.

⁷⁵ En Noruega el Bachelor es un título de grado que se aplica para una educación superior específica en una disciplina determinada de tres años. La educación puede ser una preparación para una profesión o para iniciar un máster o un doctorado. Es decir, no necesariamente tienen un bachelor o una maestría en español sino en otras asignaturas, sin embargo, necesitan una educación universitaria específica con el mínimo de 60 créditos para poder empezar el PPU específico de español: <https://www.uib.no/studier/PRAPED>.

⁷⁶ En la Universidad de Bergen, el primer semestre del PPU se divide en asignaturas de pedagogía práctica (*praktisk pedagogikk*), didáctica (*fagdidaktikk*) y la práctica (*praksis*). Con respecto a DIDASPA1, el curso es solamente uno de los programas que pertenecen a la didáctica: <https://www.uib.no/emne/DIDASPA1>

⁷⁷ Esta institución, y sobre todo DIDASPA1, fue particularmente conveniente por el acceso por medio de mi tutor que es el profesor principalmente responsable del curso. Él me puso en contacto con los estudiantes y me permitió participar y observar su primera sesión del curso DIDASPA1.

intervengan y caractericen el sistema de creencias (Johnson, 1994). Sin embargo, debido a que solamente se habían registrado tres estudiantes para el programa, no fue necesario realizar algún tipo de selección de informantes. A continuación, se ofrece una breve descripción de los participantes de este estudio.

3.3.1.1 Lisa⁷⁸

Lisa (I1) es de Noruega y su lengua materna es noruego. Su edad es de 25-30 años. Como experiencia previa en la profesión docente ha trabajado en el primer ciclo de secundaria de 8° a 10°. El español lo aprendió en las escuelas noruegas e hizo un intercambio en una universidad latinoamericana. Además, antes de haber ingresado al PPU escribió una maestría de español donde se especializó en la cultura e historia.

3.3.1.2 Henrik

Henrik (I2) es de Noruega y su lengua materna es noruego. Su edad se sitúa entre 25-30 años. En el momento de la observación, ha tenido unas clases sueltas como profesor de estudios sociales (*samfunnskunnskap*), pero no tiene experiencia como docente de ELE. Estudió el español en las escuelas noruegas e hizo un intercambio a España, y estuvo un semestre en España por su maestría. Además, tiene muchos amigos hispanohablantes de diferentes partes del mundo que han contribuido a enseñarle español. Antes del PPU, escribió una maestría de español sobre lingüística.

3.3.1.3 Anna

Anna (I3) igualmente viene de Noruega y su lengua materna es noruego. Su edad es de 25-30 años. Como docente ha trabajado en secundaria inferior en diferentes asignaturas por un medio año. El español lo aprendió en las escuelas noruegas como los otros dos informantes, y ha viajado varias veces a Latinoamérica por trabajo voluntario los últimos seis/siete años. Normalmente no ha tenido largas estancias, pero una vez estuvo por tres meses seguidos en Latinoamérica donde tiene amigos y familiares hispanohablantes. Antes de empezar el PPU, también escribió una maestría de español, pero a diferencia de Lisa y Henrik se especializó en la didáctica.

⁷⁸ Por cuestiones éticas (ver cap. 3.7), los nombres de los participantes que se han utilizado en la tesina son los mismos pseudónimos que se han utilizado en la transcripción de la observación (ver anexo B2).

3.3.2 Herramientas

El campo de la cognición docente se caracteriza por una tradición ampliamente establecida que se refleja en el modo de estudiar el fenómeno (Kalaja et al., 2016). Entre otros, hay un frecuente uso de instrumentos tradicionales como los cuestionarios, las entrevistas y la observación que aún siguen siendo los medios más populares para recopilar datos en los estudios de la cognición docente (Borg, 2012; 2019; Kalaja et al., 2016). Sin embargo, como Borg (2019: 1157) dice, se debe promover un pluralismo metodológico que se refleje en el avance de métodos establecidos, así como enfoques innovadores inspirados en tradiciones discursivas, narrativas y visuales. Dentro de este contexto, en la última década se pueden encontrar estudios con ciertas innovaciones metodológicas de investigación (Kalaja, 2019; Kalaja et al., 2016; Kalaja et al., 2013; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019; Mäntylä & Kalaja, 2019)⁷⁹. Borg et al. (2014), por ejemplo, parten del método de narrativas visuales como una estrategia para explorar las creencias de futuros docentes y el impacto del programa de formación. Similarmente, Kalaja et al. (2018: 233) proponen que los docentes pueden concienciar a los estudiantes de sus propias creencias de diferentes maneras. Entre otros, los estudiantes pueden tomar conciencia de sus creencias compartiéndolas en clase, que a su vez se puede hacer en diferentes modalidades: oralmente, por escrito, visualmente, o a partir de estrategias multimodales (textos combinados con imágenes, videos, audios, etc.) (Kalaja et al., 2018). Sin embargo, lo que puede ser posible expresar verbalmente no necesariamente se puede expresar visualmente y viceversa (Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019).

Teniendo en cuenta lo expuesto, en este estudio los datos fueron recogidos a partir de dos estrategias principales: una indagación narrativa⁸⁰ y una observación no-participante de clase⁸¹. En cuanto a la indagación narrativa, se dividió en dos ejercicios⁸²: una parte A que se fundamenta en el uso de imágenes y metáforas, y otra parte B que se basa en una herramienta de orientación gráfica – la visualización de la brújula interior (Esteve et al., 2019: 115). Por más que se trata de dos ejercicios distintos, tenían el mismo objetivo, es decir que reflexionaran

⁷⁹ Varios estudios finlandeses se caracterizan no solamente por un giro narrativo (*narrative turn*) (Kalaja, 2016; Kalaja et al., 2013), sino por un giro visual (*visual turn*) donde han experimentado la cognición de aprendientes de lenguas extranjeras (*learner beliefs*) con el uso de narrativas visuales como los dibujos y las imágenes (Kalaja et al., 2016; Pinho, 2019).

⁸⁰ Ver Anexo A.

⁸¹ La transcripción de la observación se puede consultar en el Anexo B2.

⁸² Adicionalmente se les pidió describir lo que significa esta imagen, metáfora o frase para ellos. Esto porque las imágenes solas en sí no siempre cuentan mucho, por lo cual un breve comentario puede agregar profundidad e información interpretativa a los datos (Mäntylä & Kalaja, 2019: 272).

sobre lo que significa el rol del profesor de ELE para ellos. Por estas razones, en este capítulo se busca justificar la elección particular de estas herramientas.

3.3.2.1 *El uso de imágenes y metáforas*⁸³

Una de las herramientas principales que se utilizó para recoger los datos fue el uso de imágenes, metáforas o frases que representaran la idea de los estudiantes sobre el papel del profesor de ELE (ver anexo A1: *Mitt bilde/metafor/setning*)⁸⁴.

A pesar de la diversidad bibliográfica sobre el uso de los métodos visuales en las investigaciones de las ciencias sociales (Riessman, 2008; Rose, 2001), ejemplos del uso de estas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación docente son raros (Borg et al., 2014). Sin embargo, como se ha mencionado, en la última década se ha iniciado un giro visual donde investigadores y formadores de docentes giran hacia las narrativas visuales (Pinho, 2019)⁸⁵. Por lo tanto, la decisión de utilizar una indagación narrativa, más concretamente el uso de metáforas, se sostiene en la idea de que las metáforas en la formación docente pueden reflejar el sistema de creencias “about teaching practice, representing philosophical orientations to knowledge, learning and the role and responsibility of being an EFL teacher. Each of these perspectives characterises a legitimate view of language teaching when applied appropriately to relevant contexts” (Lin et al., 2012: 194). Es decir, el uso de metáforas en un momento inicial de la formación docente puede proporcionar información sobre conceptos de enseñanza y aprendizaje y brindar información sobre la comprensión y las experiencias personales de los docentes (Lin et al., 2012).

Además, de acuerdo con Lin et al. (2012: 183): “Human thought processes are largely metaphorical in nature, and metaphor, as a form of linguistic device, can serve as a conduit that systematises human meaning and action”. Además, el reciente uso de metáforas se ha justificado recalcándolo, por un lado, como un dispositivo cognitivo para captar las imágenes de la enseñanza y el aprendizaje de futuros docentes, y por el otro, como “stepping stones” (Martínez et al., 2001) o “meaningful vehicle for raising teachers’ awareness about their roles

⁸³ La idea principal es que los estudiantes elijan una especie de representación que refleja lo que significa ser profesor de ELE para ellos. Con este fin, tanto la imagen como la frase pueden funcionar como metáforas por lo cual, en este apartado se hace referencia general al uso de las metáforas.

⁸⁴ Las narrativas se pueden categorizar como *found narratives* que se basan en el uso de narrativas ya existentes o *made narratives* que se elaboran por los propios participantes. En este caso se trata de una indagación narrativa que se puede categorizar como *found narratives*. Para ver más se puede consultar Riessman (2008).

⁸⁵ Kalaja et al. (2013) se puede consultar para una revisión detallada del uso metodológico de las narrativas visuales.

and functions in school” (Lin et al., 2012: 196). Tanto es así que en el estudio de Lin et al. (2012) se sostiene que el uso de metáforas como herramienta metodológica apoya y verifica la teoría del *apprenticeship of observation* (Lortie, 1975). En otras palabras, se afirma que las metáforas pueden reflejar aspectos educacionales establecidos a través de la experiencia como estudiantes y de otros aspectos de la vida (Lin et al., 2012: 196).

3.3.2.2 *Mi brújula interior*

Otro de los instrumentos que se utilizó para la recolección de datos, fue el uso de una herramienta de orientación gráfica de una manera no-estructurada⁸⁶ – la creación propia de un mapa conceptual (*mind map*) con palabras y/o frases que describen el papel que juega el profesor de ELE para los estudiantes (ver Anexo A1: *Mitt indre kompass*).

La herramienta se ha elaborado por Esteve (2015) y hace a una brújula como instrumento de orientación que determina nuestra posición actual en relación con el punto de partida y el punto de llegada. En este sentido, en relación con la profesión docente, la idea de la brújula interior es que todos tenemos “una especie de brújula que orienta o más bien determina, la manera como entendemos y enfocamos la enseñanza” (Esteve, 2015: 59). Es decir, esta brújula mental contiene principios claves de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que orienta y determina la propia práctica docente (Esteve et al., 2019). Por tanto, con el motivo de complementar la primera parte (*el uso de imágenes y metáforas*), este ejercicio permite tomar conciencia del propio punto de partida y elaborar aún más sobre las creencias individuales de forma autónoma. En otras palabras, se tomó la decisión de utilizar particularmente esta herramienta porque, a juicio de Esteve et al. (2019: 115) se evalúa como una herramienta acertada para “indagar en las creencias y en las representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a través de una herramienta de orientación gráfica”. Así el estudiante puede reflexionar visualizándose y apropiándose de sus propias creencias y sobre las expectativas de docentes desde un inicio de su formación profesional (Esteve, 2015: 59).

3.3.2.3 *Observación en clase*

La observación es una herramienta de recopilación de datos cada vez más utilizada en los estudios de la cognición docente (Borg, 2015). Se trata de una herramienta que puede dotar

⁸⁶ En estudios anteriores se ha mostrado que el uso de mapas conceptuales de una manera estructurada donde se prepara una lista de antemano para desarrollar una discusión y la organización de conceptos, puede limitar o restringir las respuestas de los informantes (Meijer et al., 1999). Por tanto, se tomó la decisión de realizar el ejercicio de una manera no estructurada donde los estudiantes mismos tienen que generar conceptos y organizar en un su propio mapa conceptual.

evidencia directa de comportamientos, no es intervencionista cuando es no-participante y facilita grandes cantidades de datos descriptivos (Borg, 2015). En términos de Cohen et al. (2011: 456): “it offers an investigator the opportunity to gather ‘live’ data from naturally occurring social situations”. En tal sentido, la observación se realizó con la finalidad de investigar el fenómeno – cómo los estudiantes dan forma grupal en clase a sus creencias personales sobre el rol del profesor de ELE – de forma directa para luego dar una descripción densa del fenómeno (Cohen et al., 2011; Rudestam & Newton, 2007).

Flick (1998; 2009) señala que la observación se debe considerar en cinco dimensiones: 1) Observación encubierta u observación abierta; 2) Observación participante o no participante; 3) Observación sistemática o no sistemática; 4) Observación en situaciones naturales o artificiales y; 5) Autoobservación frente a la observación de otros (Flick, 2009: 222). Borg (2015: 269) por otra parte, elabora una lista más completa incluyendo: 1) Participation; 2) Awareness; 3) Authenticity; 4) Disclosure; 5) Recording; 6) Structure; 7) Coding; 8) Analysis; 9) Scope⁸⁷. Dentro de este orden de ideas, la observación en este estudio se inclinó por una autenticidad natural, es decir, una sesión del curso DIDASPA1 instruida por un profesor, con estudiantes que normalmente enseña, tratando el tema particular del rol del profesor de ELE (Borg, 2015: 275). Sin embargo, debe señalarse que una de las críticas principales considera la presencia del observador como siempre perturbadora en la situación observada (Borg, 2015: 266). Según Flick (2009: 109), una investigación es, no solamente una intrusión, sino una perturbación que altera y perturba las rutinas del fenómeno que se estudia. Sin embargo, las decisiones metodológicas se han considerado minuciosamente y se han seguido ciertos procedimientos para realzar la fiabilidad y validez de la investigación (Saldaña, 2011: 23). Por ejemplo, el rol del investigador se considera crítico para la investigación, y este rol puede tomar diferentes formas (Cohen et al., 2011: 233)⁸⁸. Sin embargo, este estudio optó por una observación no-participante para principalmente evitar influir en las respuestas de los participantes (Flick, 2009: 223). En concreto, el investigador se situó en una parte alejada de los participantes para tomar notas, y después de haber presentado el proyecto se evitó interactuar con el profesor y los estudiantes durante la sesión.

⁸⁷ Debido a que se sigue la estructura de Rudestam y Newton (2007: 87-115), en este apartado se discuten los primeros cuatro puntos (1-4) mientras los últimos cinco puntos (5-9) se discuten en diferentes apartados en este capítulo metodológico.

⁸⁸ En los estudios de la cognición docente hay una clara preferencia por la observación no-participante (Borg, 2015: 273).

Por razones éticas y legales, se optó por transparencia completa hacia los estudiantes. Es decir, se les informó el objetivo principal de este estudio y las implicaciones de participar. Además, se explicó que su participación era voluntaria y que con su permiso se iba a grabar la sesión por video y audio para tener una fuente sostenible para la reconstrucción de las respuestas en una fase posterior a la observación (ver anexo C2).

3.3.3 Procedimiento de recolección de datos

El proceso de la recolección de datos se puede dividir en dos etapas. En la primera, como instrumento de recolección de datos se utilizó una indagación narrativa que partió de dos ejercicios reflexivos. Con la ayuda del profesor de DIDASPA1 (que también es mi tutor) se hizo el primer contacto con los estudiantes en agosto un par de días antes que tuvieran clases. Por medio del correo universitario⁸⁹ se les mandó un mensaje a los alumnos (ver anexo A2) pidiéndoles que rellenaran un documento con la herramienta de indagación narrativa antes de su primera sesión en el curso (ver anexo A1).

En la segunda etapa, se utilizó la observación no participante como instrumento principal de recolección de datos. Como parte de la primera lectura de los estudiantes, el profesor de DIDASPA1 preparó una sesión que involucraba una discusión en clase partiendo del documento que habían rellenado de antemano y que yo como investigadora iba a observar sin intervenir⁹⁰. Al profesor se le mandó un guion de clase de preguntas preparadas de antemano que podía utilizar en la sesión⁹¹.

La primera sesión ocurrió el 23 de agosto de 2022 en una sala en la Universidad de Bergen que normalmente se utiliza para grupos más pequeños. Los únicos presentes fueron el profesor, los tres estudiantes y la propia investigadora⁹². Aproximadamente una hora de la primera sesión de DIDASPA1 se grabó. El día de la sesión se estructuró mediante la siguiente cronología:

- 1) Dar las bienvenidas a los nuevos estudiantes del DIDASPA1
- 2) Presentar el plan del día
- 3) Presentar el presente proyecto (el objetivo y las implicaciones de ser participante)

⁸⁹ Toda la comunicación que se hizo con los estudiantes se realizó por medio del correo universitario.

⁹⁰ Se debe hacer notar que como el investigador optó por ser un *observer as participant* tuvo la oportunidad de intervenir o hacer preguntas adicionales si ocurrían preguntas que se consideraban esenciales para el estudio o si las respuestas de los informantes se consideraban incompletas (según el propio juicio del investigador).

⁹¹ Cuáles de las preguntas se hicieron se puede ver al leer la transcripción (ver anexo B2).

⁹² Por razones personales tuve que llevar a mí bebé de 6 meses a la sesión. Sin embargo, por obvias razones comunicativas, su presencia carece de relevancia.

- 4) Recoger el formulario de consentimiento para su participación en la investigación
- 5) Los estudiantes presentan y describen su imagen/metáfora frase. El profesor les hace preguntas adicionales para indagar en su sistema de creencias
- 6) De manera conjunta los estudiantes destacan los elementos en común y las palabras claves con la ayuda del profesor
- 7) Los estudiantes presentan y describen su mapa conceptual y el profesor hace preguntas aclarativas adicionales
- 8) De manera conjunta los estudiantes destacan los elementos en común y las palabras claves con la ayuda del profesor

Como se puede observar, la sesión se alternó entre fases de reflexión individual (5 y 7) y fases de reflexión grupal y colaborativa (6 y 8). Mientras el punto 5 y 7 proporciona la oportunidad a los estudiantes de expresar sus representaciones que habían elegido de antemano sin que otros interrumpieran o distorsionaran sus opiniones (Martínez et al., 2001: 968), lo interesante en el punto 6 y 8 es ver cómo los estudiantes de manera grupal dan sentido a sus creencias individuales porque como Martínez et al. (2001: 974) dice, la discusión en pequeños grupos les permite investigar de manera profunda sus creencias y emociones sobre diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje así como el rol del profesor en el aula.

3.3.3.1 Grabación de la observación

Borg (2015) da a conocer que los registros manuales y tecnológicos son ampliamente utilizados en los estudios de la cognición docente ya que permiten una documentación de datos independiente de perspectivas. Sobre todo, como Cohen et al. (2007: 407) argumenta, las grabaciones audio-visuales pueden superar la parcialidad de la vista del observador y tiene la capacidad de “completeness of analysis and comprehensiveness of material, reducing the dependence on prior interpretations by the researcher”. Por lo tanto, con el permiso de los participantes se grabó la observación por cuestiones de fidelidad y con el objetivo principal de reducir la selectividad y subjetividad ligado a observaciones y para facilitar el proceso de transcripción (Flick, 2009; Rudestam & Newton, 2007). Para tener una copia de seguridad se grabó la sesión por audio con Notas de voz, una aplicación de Apple, en el teléfono móvil del profesor y por video con la cámara del teléfono móvil de la propia investigadora.

Sin embargo, no cabe duda de que existen reflexiones que han criticado el uso de las tecnologías de grabación. Por ejemplo, Cohen et al. (2007: 364) indica que aunque una grabadora de audio puede ser discreta, al mismo tiempo puede limitar al encuestado. La grabación de video

por su lado, es valorada por su capacidad de capturar detalles ricos, pero igualmente se considera como el dispositivo más intrusivo que puede ser aún más restrictivo por sus connotaciones de vigilancia (Borg, 2015: 281; Cohen et al., 2007: 364). Ahora bien, Flick (2009: 294) argumenta que para hacer una grabación naturalista, se puede restringir la presencia del instrumento de grabación en la esperanza de que simplemente se olviden de la grabadora y que el evento ocurra naturalmente. De ahí que el grabador de audio se colocó en medio del escritorio frente a los estudiantes para capturar un sonido claro, mientras la cámara se colocó en la ventana para obtener una visión general del de la clase. El resultado fue una grabación por video de 58:36 minutos, y 44:08 minutos por audio ya que esta grabación se inició en el paso 5.

El segundo objetivo de realizar las grabaciones fue por cuestiones de triangulación de los datos. Cohen et al. (2007: 141) define la triangulación como “the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour”. Según Flick (2009: 101), por medio de la triangulación sistemática se puede reducir la pérdida de facciones en las decisiones entre perspectivas y métodos, mientras Saldaña (2011: 76) argumenta que puede fortalecer la credibilidad y viabilidad de un estudio. En otras palabras, se llevó a cabo las grabaciones sobre la base de que “triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research” (Campbell & Fiske, 1959)⁹³.

3.4 Procedimiento de análisis de datos

De acuerdo con (Cohen et al., 2018: 643), el procedimiento de análisis de datos es el proceso que un investigador hace para entender, explicar e interpretar los datos del fenómeno que se estudia. A continuación, se explica el procedimiento para analizar los datos que se puede dividir en tres diferentes fases: 1) transcripción; 2) codificación y; 3) interpretación y presentación de datos.

3.4.1 Fase 1: Transcripción

Uno de los primeros pasos para analizar los datos, es la transformación de las grabaciones a una forma textual (Dörnyei, 2007: 246). El objetivo principal de la transcripción es ver cómo los estudiantes de manera individual y grupal en su primera sesión de didáctica de ELE dan sentido a su sistema de creencias preestablecidas e individuales. En este estudio, la transcripción se examina como un paso necesario para, no solamente dar una fiel representación de lo que se ha dicho, sino para facilitar el proceso de análisis (Gibbs, 2018: 20).

⁹³ Citado por Cohen et al. (2007: 141).

El proceso de la transcripción empezó solamente unos días después de haber recogido los datos. Inicialmente se optó por una transcripción verbatim⁹⁴ primordialmente a partir del audio por la razón de que no se deben seleccionar ni editar datos durante el proceso de transcripción porque simplemente no se puede saber de antemano cuáles datos pueden resultar importantes para una investigación (Dörnyei, 2007: 247). Por razones de tiempo y simplificación, los datos se han transcrito por una sola persona – la propia investigadora – a partir del procedimiento *pick-and-mix* (Dörnyei, 2007: 248).

En una segunda etapa se consultó el video y se agregó información relevante que tenía que ver con la comunicación no-verbal, siempre y cuando se consideraba (según mi propio juicio) útil para la interpretación de los datos. Es más, el video se utilizó como complemento útil para la grabación de audio eliminando la ambigüedad de la grabación identificando quién estaba hablando en cualquier momento (Dörnyei, 2007: 185). Esta decisión se tomó en vista de que aunque las grabaciones por video pueden capturar información que se pierde en una grabación por audio, la transcripción de un video es más difícil, es aún más selectivo y abierto a la disputa, e involucra un proceso largo que consume mucho tiempo (Cohen et al., 2007; Dörnyei, 2007).

En una tercera etapa, se editó la transcripción en línea con Gandía (2019: 37): a) no se adaptó el discurso oral de los entrevistados al estilo y reglas ortotipográficas propias del discurso escrito y; b) en las transcripciones no se indican pausas ni solapamientos ni otros fenómenos típicos de la interacción oral al menos que puedan tener significado interpretativo⁹⁵. Esto porque se ha verificado que la lengua escrita y la lengua hablada están estructurados de una manera diferente, por lo cual es necesario aplicar estrategias de escritura para crear la sensación de la comunicación oral en la escritura (Dörnyei, 2007: 247). Además, se debe hacer notar que los informantes tuvieron la oportunidad de hablar en noruego y español durante la sesión para evitar barreras lingüísticas. El resultado fue un texto mixto entre el español y el noruego, y entre la oralidad y la escritura. Sin embargo, debido a que el idioma primario de este estudio no es noruego sino español, se han traducido los fragmentos seleccionados para este estudio al español. Por un lado, esto significa reconocer las implicaciones de la posición epistemológica del investigador y la influencia de los factores pertinentes del lenguaje específico (Temple & Young, 2004). Por el otro, son dilemas menos relevantes para este estudio considerando que

⁹⁴ En el sentido que se transcribe palabra por palabra (Cohen et al., 2018: 643).

⁹⁵ A juicio de Rodríguez Muñoz (2015), los solapamientos no expresan ningún contenido semántico-proposicional preciso y tampoco se considera como una estrategia para ganar terreno conversacional.

el investigador en este estudio no se contempla como un transmisor neutral del mensaje, sino como el instrumento primario de la investigación. Además, se reconoce que hasta los datos primarios de una investigación “are not value-free and incorporate biases, perspectives and theories that reflect the analyst’s view of the world” (Gibbs, 2018: 40). En suma, de acuerdo con Llovet Vilà (2018: 103), los datos se pueden considerar primarios dado que yo como investigadora, realicé la recolección, la traducción e interpretación para evitar consecuencias metodológicas, ontológicas y/o epistemológicas.

En la última etapa de transcripción se realizaron sucesivas revisiones para detectar errores tipográficos y traducciones erróneas antes de considerarlo listo para la revisión y el apruebo de los informantes. Por razones de velocidad y cambios de entonación en el habla, ciertos de los pasajes fueron difíciles de escuchar y transcribir y requirieron una escucha atenta y revisiones adicionales⁹⁶. Para finalizar el proceso de transcripción, se mandó una versión de la transcripción a los informantes para realzar la fiabilidad y validez de la investigación (ver cap. 3.5.) y por cuestiones éticas (ver cap. 3.7.).

Aunque se ha afirmado la utilidad de realizar transcripciones, es importante poner en claro las convenciones que se han seguido y estar conscientes de los dilemas que una transcripción puede involucrar. Por ejemplo, hay que tomar en cuenta que no importa cuán preciso sea una transcripción, nunca podrá capturar la realidad de la situación grabada (Dörnyei, 2007). De acuerdo con Cohen et al. (2011: 426), no existe una forma correcta de transcripción, sino que la importancia radica en la medida de utilidad para la investigación. El procedimiento de transcripción por lo tanto se ha hecho de acuerdo con el objetivo de la investigación, es decir, se ha enfocado en el significado que los informantes les dan a sus propias palabras a partir del contenido (*qué se dice y qué no se dice*) y la forma (*cómo se dice*) (Gandía, 2019: 37). Además, se debe hacer notar que la transcripción es un proceso interpretativo y se trata de una transformación selectiva (Cohen et al., 2011; Gibbs, 2018), por lo cual no se debe pretender que las transcripciones son “anything but *already interpreted data*” (Cohen et al., 2011: 426). En otras palabras, es razonable indicar que la fase de transcripción es una etapa de familiarización y entendimiento general de los datos obtenidos y en ese sentido, una fase preliminar de análisis de datos (Llovet Vilà, 2018: 104).

⁹⁶ Esto fue el caso de todos los tres informantes. Sin embargo, para no retorcer o poner palabras en la boca de los informantes, las partes ininteligibles se han marcado en la transcripción.

3.4.2 Fase 2: Codificación de datos

La fase de codificación de datos consiste en dos etapas, sin embargo, en ambas se ha utilizado la técnica de codificación⁹⁷ designada por Gibbs (2018: 53-74) y Cohen et al. (2011: 559-573) que se considera como una manera de segmentar el texto para establecer un marco temático de ideas para el análisis de datos (Gibbs, 2018: 54). Por el tiempo que transcurrió entre la primera y la segunda fase y por la caracterización de los estudios cualitativos como procesos iterativos (Cohen et al., 2018: 303), en la primera etapa se tuvo que retomar la transcripción y releer todos los datos coleccionados para hacer una reflexión general. En una segunda etapa, se inició un análisis detallado de los datos donde se ha optado por un enfoque abierto (*data driven coding* u *open coding*). Es decir, a la hora de generar los códigos se empezó a leer y analizar los datos tratando de dejar de lado las presuposiciones, prejuicios e ideas preliminares sobre el fenómeno que se estudia para no estar atada a teorías preestablecidas (Gibbs, 2018)⁹⁸.

La codificación de datos se considera como una técnica de análisis acertada para este estudio porque: 1) provee segmentar y codificar textos enteros para ver qué está en el centro de las categorías particulares; 2) permite examinar cómo la idea y las categorías preliminares de los estudiantes se van evolucionando o si se afectan por otros factores dentro del mismo evento y; 3) proporciona la oportunidad de explorar cómo esas categorías temáticas pueden variar de un caso a otro, y así de un estudiante a otro (Gibbs, 2018: 64). Además, en este estudio se ha optado por una estrategia inductiva con una aproximación *ideográfica* para entender lo único y particular de cada caso individual (Cohen et al., 2011: 6). Por lo tanto, en vista de que este trabajo va dirigido a explorar el sistema de creencias iniciales de futuros docentes a partir de las experiencias subjetivas enfatizando los significados e interpretaciones personales, se optó por codificar los significados (*meaning coding*) de las respuestas de los informantes (Gibbs, 2018: 62-64). Sin embargo, debe señalarse que los códigos pueden representar diferentes niveles de especificidad y generalidad (Cohen et al., 2011). Entre otros, Gibbs (2018) deduce tres tipos de códigos: 1) descriptivos (*description*); 2) categóricos (*categorization*), y; 3) analíticos

⁹⁷ En los estudios cualitativos se puede utilizar una variedad de conceptos como índice (*index*), categoría (*category*) y tema (*theme*) para hacer referencia a la misma técnica de análisis a partir de códigos y la codificación (Gibbs, 2018: 55). Sin embargo, este estudio se va a servir del concepto de codificación (*coding analysis*) para referirse a la técnica analítica tal como lo hace Gibbs (2018).

⁹⁸ Es importante hacer notar que “a complete tabula rasa approach is unrealistic” (Gibbs, 2018: 62). Sin embargo, es importante ser fiel a los datos coleccionados, es decir, no tratar de imponer una interpretación basada en teorías preexistentes y siempre estar abierto a la posibilidad de la emergencia de nuevas categorías (Gibbs, 2018).

(*analytic*). Sin embargo, como Gibbs (2018: 59) dice, es importante hacer un acercamiento a partir de códigos categóricos y analíticos para no solamente proveer categorías descriptivas. En esta perspectiva, mientras los códigos descriptivos y categóricos se han utilizado para presentar los datos, los códigos analíticos han sido necesarios para analizar las creencias implícitas de los estudiantes.

La última etapa de análisis detallado se inició con la herramienta NVivo – un programa informático diseñado para las investigaciones cualitativas (Cohen et al., 2011: 542-546) – para facilitar el proceso de análisis y para manejar la gran variedad de datos obtenidos (Saldaña, 2011: 466). Con este fin, NVivo aportó la oportunidad de segmentar la transcripción por individuo y crear nodos (*nodes*) o categorías de manera sistemática y jerárquica con los criterios impuestos por el propio investigador⁹⁹ (ver anexo C1. A). De aquí que se llevó a cabo un minucioso proceso iterativo de reorganización de datos en la que varios nodos codificados se descartaron, se juntaron o se crearon sub-nodos en categorías ya preexistentes. Se trata de un proceso de selección de datos en la que unas se incluyen y otras se excluyen según la opinión del propio investigador. Sin embargo, en este proceso el programa NVivo ha permitido analizar los datos por frecuencia y afirmar los datos más y menos sobresalientes para asegurar los datos más relevantes para el presente estudio.

Dentro de este marco, NVivo se contempla como una herramienta propicia en función de la posibilidad de: a) importar y trabajar con una gran cantidad de textos; b) codificar textos en códigos o nodos en grupos; c) clasificar, combinar y recuperar texto a partir de diferentes combinaciones y búsquedas; d) trabajar con documentos originales o combinar diferentes segmentos textuales; e) agregar documentos adicionales y; la capacidad de clasificar el material en códigos (Cohen et al., 2011: 544). Ante todo, el programa NVivo es apropiado porque permite combinar diferentes tipos de datos (Cohen et al., 2011: 544) – como las imágenes/metáforas y los mapas conceptuales presentes en este estudio – y codificarlos (Gibbs, 2018: 156; Saldaña, 2011: 452).

3.4.3 Interpretación y presentación de los datos

Los resultados del análisis se han organizado de manera separada individuo por individuo con el fin de sostener la coherencia de las respuestas de cada individuo y así, a partir de una aproximación holística, dar una imagen completa de las respuestas de cada participante (Cohen et

⁹⁹ Ver Anexo C1 para un ejemplo de la codificación en NVivo.

al., 2011)¹⁰⁰. En conjunto con la interpretación de los datos, se han incluido fragmentos de la transcripción o segmentos de la indagación narrativa que sostienen esa interpretación y los resultados de este estudio. Sin embargo, los resultados de la indagación narrativa son textos e interpretaciones escritas en noruego, mientras la transcripción es un texto mixto entre el español y el noruego. De allí que los pasajes y fragmentos seleccionados se han traducido al español, mientras el apéndice ofrece las versiones originales del ejercicio narrativo¹⁰¹ y la transcripción¹⁰². Adicionalmente se ha aspirado por una correspondencia de numeración entre las versiones originales y las traducciones (Gandía, 2019). Sin embargo, se debe mencionar que por la influencia de las condiciones pertinentes de un idioma, así como diferencias de longitud de palabras y frases entre ambos idiomas (Temple & Young, 2004), puede haber diferencias en la numeración entre las palabras y/o las frases correspondientes en la traducción (Gandía, 2019).

3.5 Fiabilidad, validez y posibilidades de generalizaciones

El objetivo en este capítulo es describir cómo el marco metodológico se ha ajustado a ciertos criterios de calidad a partir de la fiabilidad y validez de una investigación. La fiabilidad y validez se refieren a criterios y medidas para asegurar la calidad de una investigación (Cohen et al., 2018; Dörnyei, 2007; Flick, 2009; Yin, 2014). Mientras el validar un proceso de investigación se basa en demostrar que está bien fundamentado y sólido, la fiabilidad es un prerrequisito de la validez (Cohen et al., 2018) y significa que uno puede confiar en el proceso y los resultados de una investigación (Rudestam & Newton, 2007: 112). Dicho de otra manera, son elementos claves que pueden llegar a definir un estudio.

En este estudio, el procedimiento y las decisiones metodológicas se han documentado detalladamente de manera que otros investigadores puedan realizar el mismo caso de estudio bajo las mismas circunstancias y obtener los mismos resultados y conclusiones (*procedural reliability*) (Flick, 2009; Yin, 2014). Esta documentación no solamente involucra describir el procedimiento y las decisiones metodológicas, sino también la inclusión de todos los datos primarios de la investigación como apéndices, es decir, la transcripción y los datos de la indagación

¹⁰⁰ Podría ser interesante organizar los resultados por instrumento para ver qué instrumentos deducen las diferentes creencias. Por otra parte, las herramientas sólo constituyen un medio para un fin que en este caso es ver el sistema de creencias (en su totalidad) de los participantes (Cohen et al., 2011). Por lo tanto, se excluyó esta posibilidad de organización de datos.

¹⁰¹ Ver anexo A. En el apéndice se ha incluido una traducción en letra cursiva del ejercicio narrativo entregado por los estudiantes.

¹⁰² Ver Anexo B2 para la transcripción y las convenciones de símbolos utilizados en los fragmentos seleccionados.

narrativa en su versión original antes que fueran analizados. Además, se han discutido ciertos desafíos relacionados al marco metodológico como las problemáticas que una observación involucra y su grabación, y cómo se han tratado de minimizar. De esta manera se puede realzar la fiabilidad con el objetivo principal de reducir los errores y sesgos del presente estudio (Rudestam & Newton, 2007; Yin, 2014)¹⁰³.

Uno de los primeros pasos para asegurar la validez de una investigación es justificar las medidas operativas que se han tomado (*construct validity*) (Yin, 2014). Principalmente, como se ha mencionado anteriormente (cap. 3.3.3.1), se ha optado por la triangulación de los datos obtenidos a partir de múltiples fuentes de evidencia (*cross checking*) para elevar este tipo de validez en la presente investigación (Rudestam & Newton, 2007; Yin, 2014).

La validez interna busca establecer relaciones casuales y demostrar la credibilidad de los resultados de un estudio (Rudestam & Newton, 2007; Yin, 2014). Los pasos que se han seguido para incrementar la validez interna son los que Dörnyei (2007) ha destacado:

- a) *Leaving and audit trail*: A partir del marco metodológico se ha dejado un *audit trail* que describe y reflexiona sobre los procedimientos que se han seguido. No solamente se ha dado a conocer el proceso iterativo en los estudios cualitativos, sino el proceso de codificación y la aproximación inductiva de los datos presentes.
- b) *Contextualization and thick description*: Se ha actualizado una contextualización y una descripción densa a partir del marco metodológico y la presentación de los resultados.
- c) *Identifying potential research bias*: Se han identificado los posibles sesgos del propio investigador.
- d) *Respondent feedback*: En la última fase de transcripción se mandó una versión de la transcripción a los participantes para que dieran su aprobación antes de la fase de análisis de datos. Además, se les dio la oportunidad de hacer comentarios si no estaban de acuerdo con lo transcrito o si la transcripción de alguna manera no representaba lo que habían dicho.

En cuanto a la validez externa, el proceso consiste en definir las posibilidades de generalizaciones en el campo de estudio (Rudestam & Newton, 2007). Es decir, la medida en que los hallazgos de un estudio son generalizables más allá del estudio particular. Debido al carácter

¹⁰³ La fiabilidad y validez de una investigación puede tomar diferentes formas (Cohen et al., 2018). Entre otros, Yin (2014: 45) diferencia entre *construct validity*, *internal validity*, *external validity* y *reliability* que señalan a diferentes maneras de avalar la calidad de los casos de estudios, por lo cual, este capítulo parte particularmente de estos cuatro aspectos.

de este estudio – un estudio que se fundamenta en las opiniones, experiencias y sentimientos subjetivos de los tres estudiantes para darle sentido al fenómeno que se estudia – y el número limitado de participantes, los resultados no son generalizables a otros estudiantes. Sin embargo, sin duda alguna existe la posibilidad de que las creencias se pueden identificar entre otros estudiantes que provienen de circunstancias similares.

3.6 Limitaciones prácticas

Retomando la cita de Cohen et al. (2011), la noción de toda selección metodológica en una investigación reside en la noción de *fitness for purpose* (Cohen et al., 2011). Asimismo, Dörnyei (2007) sostiene la necesidad de seguir una aproximación pragmática que involucra mantener un marco abierto, flexible y libre de posibles dogmas pragmáticas¹⁰⁴. Es decir, se sugiere utilizar *lo que funciona* para responder las preguntas de investigación (Cohen et al., 2011). Por lo tanto, dentro del marco pragmático propuesto por Dörnyei (2007: 307-314) se ha tomado en cuenta varias consideraciones, así como las constricciones de la presente investigación como los recursos disponibles, el tiempo disponible, el campo de investigación y la disponibilidad de los informantes.

Como ya se ha adelantado, una de las limitaciones iniciales se relaciona a la tipología del presente estudio como un estudio que investiga el caso de informantes de un curso específico con un enfoque en lo individual y particular de cada caso. Se plantea entonces la limitación del presente estudio a individuos en un contexto y una población particular, y así la posibilidad de ser un estudio general y representativo. Sin embargo, se puede argumentar que aunque no se pretende generalizar los resultados del estudio, los casos individuales son representativos “no desde el punto de vista estadístico, sino por sus *cualidades*¹⁰⁵” (Sampieri et al., 2014: 12). De este modo, los datos se van a analizar intensivamente y se va a proveer datos profundos y enriquecedores.

En relación con la fiabilidad y validez de los instrumentos metodológicos utilizados, se puede mencionar el dilema relacionado al uso de las narrativas visuales como un instrumento recientemente nuevo dentro del campo de estudio. No obstante, las narrativas visuales tienen una larga tradición y hemos visto que existe una diversidad bibliográfica sobre el uso de los métodos visuales en las investigaciones de las ciencias sociales (Borg et al., 2014; Riessman, 2008;

¹⁰⁴ Sobre todo, como se ha argumentado anteriormente, los estudios cualitativos son procesos emergentes e iterativos de secuencias donde se procede y vuelve a la pregunta de investigación (Sampieri et al., 2014). En Cohen et al. (2011: 224) se incluye un modelo que representa el proceso iterativo de una investigación cualitativa.

¹⁰⁵ Énfasis propio.

Rose, 2001). Dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, uno de los estudios pioneros es Kalaja et al. (2008) que forma parte de un estudio longitudinal *From Novice to Expert*¹⁰⁶ (Kalaja et al., 2013). A partir de este estudio, se han realizado numerosas investigaciones que sostienen la fiabilidad y validez de las narrativas visuales como instrumento para explorar la cognición de aprendientes y docentes de lenguas extranjeras (Borg et al., 2014; Kalaja, 2019; Kalaja et al., 2016; Kalaja et al., 2013; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). De aquí que se abre la posibilidad de promover un pluralismo metodológico con una línea de investigación que puede aportar un avance en el estudio de las creencias, sobre todo, en el contexto noruego donde no se ha realizado este tipo de estudio.

3.7 Cuestiones éticas

Para realizar el presente estudio se han tomado ciertas consideraciones para respetar directrices éticas. Como fundamento para garantizar los estándares éticos noruegos, el estudio se ha guiado por las directrices del National Committees for Research Ethics in Norway (2016). Más concretamente, se ha solicitado y registrado el proyecto en RETTE (UIB, 2022)¹⁰⁷ con respecto a aspectos que tienen que ver con la recolección y almacenamiento de datos, los objetivos para realizar la investigación, cuestiones metodológicas - cómo respetar los informantes, las instituciones y la comunidad de investigación, y la divulgación de la investigación. Para garantizar la privacidad y la confidencialidad de los informantes, los nombres y datos personales de los estudiantes entrevistados se han anonimizado ya que no son de particular importancia para la investigación, y así se ha evitado que la información obtenida se pueda conectar y usar para identificarlos.

¹⁰⁶ En el proyecto experimentan con diferentes herramientas para examinar el sistema de creencias y el desarrollo profesional de estudiantes universitarios finlandeses hasta su calificación como docentes del inglés como lengua extranjera.

¹⁰⁷ Según las nuevas directrices, los proyectos de la universidad de Bergen que tratan información personal (*alminnelige personopplysninger*) se tienen que solicitar en el programa universitario *RETTE*. Solamente las investigaciones que tratan *información personal sensitiva (særlige kategorier)* requieren una solicitud en NSD: “Det er unntak fra rådføringsplikten for alminnelige personopplysninger, helseforskningsprosjekter og hvis det allerede er gjennomført en personvernkonsekvensvurdering (DPIA)” (UIB, 2019): <https://www.uib.no/personvern/124102/faqs-forskning-og-personvern#n-r-er-det-r-df-ringsplikt-med-personvernombud-i-forskning->

4 Presentación de resultados y discusión

En este capítulo se busca presentar y analizar los datos obtenidos tras la indagación narrativa y observación de clase con el objetivo principal de identificar el sistema de creencias de futuros profesores sobre el rol del profesor antes de su formación académica específica como docentes. Con el propósito de responder la pregunta de investigación (cap. 3), se recolectaron y analizaron los datos en rigor del procedimiento (apartado 3.4). A través del marco teórico se ha presentado la importancia y el fundamento teórico tras estudios sobre la cognición docente, la evolución y el estado actual del papel del profesor de ELE en el contexto noruego que se define según el cambio de paradigma, enfoques centrados en docentes o discentes, y la idea del profesor como un proveedor o facilitador de conocimientos. Como se explicó anteriormente (cap. 3.4.3), a continuación, se presentan los resultados y el análisis de datos en función de las creencias más sobresalientes entre los estudiantes: el profesor como mediador intercultural, evaluador y organizador¹⁰⁸. Además, se va a desarrollar una discusión que trata identificar cómo las cogniciones de los futuros docentes se relacionan con las diferentes representaciones que definen el rol del profesor dentro de un marco legal en cuanto al aprendizaje y las competencias del profesor.

4.1 Creencias sobre el profesor como mediador intercultural¹⁰⁹

En el sistema de creencias de todos los tres estudiantes hay una clara presencia de creencias sobre la naturaleza y la enseñanza de lenguas extranjeras. Los tres presentan una valorización de la enseñanza de lenguas que generalmente justifica la importancia de enseñar y aprender lenguas. Sobre todo, coinciden en hacer una referencia a la metáfora del profesor que abre la puerta a nuevas culturas hecho que da título al presente capítulo. En el caso de Lisa se habla de que el ser multilingüe puede dar poder en la sociedad y la oportunidad de comunicarse y conocer personas de diferentes culturas, Henrik describe el idioma como el mapa vial de una cultura que puede dar diferentes oportunidades incluso conocer personas de otras culturas, mientras Anna habla de que el saber una lengua extranjera puede abrir las puertas a un nuevo mundo. A continuación, se presentan y analizan las afirmaciones de cada estudiante.

¹⁰⁸ Es importante precisar que se trata de un proceso de selección de creencias en la que unas se incluyen y otras se excluyen (ver cap. 3.4.2).

¹⁰⁹ Ver definición en cap. 2.2.4.

4.1.1 Lisa (I1)

La metáfora de Lisa (anexo A1.1) indica claramente creencias sobre la naturaleza y la enseñanza de lenguas extranjeras con un fuerte énfasis en la competencia intercultural:

(1)

1 **“Idioma es poder.”**

2 Al ser multilingüe uno automáticamente tiene la oportunidad de comunicarse y conocer
3 personas de varias diferentes culturas. Creo que esto contribuye a proveer conocimientos, que a su
4 vez imparte una especie de “poder” en la sociedad. La oportunidad de comunicarse con otros cuya
5 lengua materna es diferente a la propia abre más puertas de las que uno podría imaginarse

De la metáfora “idioma es poder” se pueden hacer varias interpretaciones. Temple y Young (2004: 164) por ejemplo, argumentan que la idea “idioma es poder” es fácil de entender, sobre todo para los que no hablan el idioma dominante de un país porque “if you cannot give voice to your needs you become dependent on those who can speak the relevant language to speak for you”. En Warford y Reeves (2003) se identifica un uso similar de la metáfora de poder para describir el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ya que se trata de un idioma internacional necesario para obtener empleo y prominencia financiera. Sin embargo, en el caso de Lisa se hace una aproximación diferente que sobrepone la posibilidad de comunicación y conocer personas de diferentes culturas como una manera de adquirir poder en la sociedad. Además, durante la observación (anexo B2) Lisa presenta su metáfora especificando que no se trata de un poder en la forma de gobernar sobre otras personas, sino como una manera de abrir un mundo de posibilidades y abrir las puertas a un mundo ajeno al menos que uno pueda hablar el mismo idioma:

(2)

130 I1: Mucho de lo que yo tenía tiene mucho que ver con lo que lo que ustedes dos
131 tenían yo he escrito “idioma es poder” una metáfora –
132 P: (risas)
133 I1: (sonríe) que yo pensaba que con el conocimiento se obtiene poder eeh no necesariamente poder en la
134 forma de que tienes que gobernar a los demás sino un poco por tu propio bien eeh hasta donde puedes
135 llegar con ese poder entonces eeh y el poder, se trata de lo mismo, comunicar con gente de
136 otras culturas, ehm uno se abre otro mundo del cual estás preservado al
137 menos que hablas el mismo idioma eeh sí eso sí ya no tengo nada más que agregar

De los fragmentos (1) y (2) se puede destacar la interpretación que Lisa hace sobre los aspectos socioculturales de una lengua y las características propias de una comunidad de habla¹¹⁰

¹¹⁰ La *comunidad de habla* se puede definir como: «un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad» (Sampedro et al., 2008).

como componentes que pueden aportar cierto poder en la sociedad. Sobre todo, la creencia de que la comunicación e interacción con gente de diferentes culturas “abre otro mundo” y “abre más puertas de las que uno podría imaginarse”. Se trata de creencias que corresponden a una de las competencias claves en Instituto Cervantes (2011), *facilitar la comunicación intercultural*, que en el caso de Lisa se puede relacionar al estar en contacto con otras culturas y desarrollar actitudes como la curiosidad por otras culturas, y reflexionar sobre las realidades culturales para desarrollar la propia competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2011). Es decir, “conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa” (Instituto Cervantes, 2011: 19).

Otra de las creencias que se pueden relacionar a la idea del profesor como un mediador intercultural es la creencia de Lisa que define la lengua como un fenómeno de comunicación. Entre otras cosas, Lisa insiste en el “comunicarse y conocer personas de varias diferentes culturas” (lín. 2-3), “comunicar con gente de otras culturas” (lín. 135-136) y el “comunicarse con otros cuya lengua materna es diferente a la propia” (lín. 4-5). Asimismo, uno de los puntos del mapa conceptual de Lisa es el “fomentar la actividad oral” (anexo A1.1.B) que se justifica haciendo hincapié en sus experiencias previas como aprendiente de ELE:

(3)

237 [...] eeh fomentar la actividad oral
238 yo misma se lo que ha sido aprender un idioma eeh uno se da cuenta solo en los primeros
239 años en en la universidad eeh cuanto significa saber atreverse a hablar porque entonces
240 empezamos con un nivel de secundaria así que no fue muy tampoco teníamos español III
241 sino I y II eeh y ser oralmente activo y atreverse a hablar tiene mucho que decir para el
242 aprendizaje, solo noté la diferencia cuando viajé a Latinoamérica y me vi
243 obligada a hacerlo ¿verdad? entonces tenía que hacerlo ...

Según aclara Lisa en (3) que de sus experiencias y su formación universitaria sabe “lo que ha sido aprender un idioma” (lín. 238) y sabe “cuánto significa saber atreverse a hablar” (lín. 239). En la perspectiva que aquí se plantea y como se va a elaborar más adelante, se puede afirmar que Lisa tiene una concepción de la lengua que incluye no solamente una competencia lingüística, sino una discursiva, pragmática y sociolingüística que va en línea con los documentos referenciales como el MCER (2001), el VC (2020) y el LK20.

Además, del fragmento (3) se puede señalar la creencia explícita que se ha desarrollado en el sistema cognitivo de Lisa de que “ser oralmente activo y atreverse a hablar tiene mucho que decir para el aprendizaje” (lín. 241-242). De aquí se puede afirmar que el sistema de creencia de la estudiante se ha modificado por su experiencia en la universidad como aprendiente de

ELE (Borg, 2015). Sin embargo, la estudiante también explica que cuando viajó a Latinoamérica se dio cuenta de la diferencia cuando se vio obligada a hablar español para comunicarse con los nativos del país lo cual desde un plano interpretativo puede explicar el origen de la metáfora “idioma es poder”. Se trata de un factor también identificado en Johnson (1994) y Bailey et al. (1996) (cap. 2.1.2) que demuestra la influencia de la experiencia previa no solamente en el ámbito educacional – ya sea de la etapa escolar previa, la formación académica específica, la práctica en el aula y los factores contextuales (Borg, 2003, 2015), sino a partir de experiencias informales y personales.

Sin embargo, aunque probablemente no es posible elaborar interpretaciones contundentes a partir de los datos obtenidos, me parece interesante mencionar que en una ocasión durante la observación cuando aclara el punto d) de su brújula interior se puede interpretar que Lisa contradice la idea de la lengua como comunicación al indicar que:

(4)

247 [...] también tengo que me da mucha alegría ver el dominio eeh de los alumnos eeh
248 y ayudar cuando están atascados y también quiero darles las herramientas que necesitan para
249 que ellos mismos puedan descubrir cómo pueden expresarse en español que puedan ver
250 ehm ... ver los sistemas y cómo “cómo pueden usarlos para encontrarse en su lugar”
251 y todas esas cosas sobre las que estoy ansiosa por aprender más

Del fragmento aparece que Lisa como profesora quiere dar las herramientas para que sus estudiantes puedan “ver los sistemas”. Aunque la idea de la lengua como comunicación es un elemento clave que aparece en varias ocasiones, no se puede ignorar o subestimar la creencia de la lengua como un sistema que solo se ha mencionado en una ocasión¹¹¹. En estudios como Freeman (1994) y Phipps y Borg (2009) se utiliza el concepto de tensión entre creencias que se define como “divergences among different forces or elements in the teacher’s understanding of the school context, the subject matter, or the students” (Freeman, 1994: 488)¹¹². En este caso particular, la tensión se reside entre la idea de la lengua como comunicación y un sistema. Estas creencias parecen estar estrechamente relacionadas a las experiencias vividas durante la etapa escolar en secundaria de Lisa que han caracterizado su modo de pensar sobre lo que significa enseñar y aprender ELE (Borg, 2015):

¹¹¹ Para poder afirmar esta idea hace falta más afirmaciones.

¹¹² Otros conceptos anteriormente utilizados son *incongruencia*, *desajuste*, *inconsistencia* y *discrepancia* (Phipps & Borg, 2009: 380). No obstante, puesto que estos conceptos derivan desde una perspectiva negativa como algo indeseado, se ha optado por el concepto de *tensión* que se describe desde una perspectiva positiva.

(5)

- 352 P: ¿estáis de acuerdo vosotras dos? ¿habéis tenido buenas experiencias anteriores?
353 I3: mhm mhm
354 I1: sí
355 I3: sí
356 I1: más o menos
357 I2: (risas)
358 (risas en toda la clase)
359 P: ¡explícame el más y el menos me interesa! (risas)
360 I1: No yo creo que el profesor de español en la escuela secundaria se preocupaba mucho por |
361 me fue muy bien fue muy agradable pero fue mucho así que ehm ella tenía una serie de preguntas,
362 la profesora, eeh había mucho se hizo giró rondas de habla donde les hizo la misma
363 pregunta a todos los que les tocaba hablar ... y muchas pruebas de vocabulario muchas pruebas de
364 ese tipo ... eeh no mucho de todo esto de la cultura, historia, literatura todo lo que realmente
365 queremos aprender ... no teníamos mucho de eso en la escuela secundaria pero el español en sí ...
366 yo aprendí pero no fue la mismaaaa misma experiencia
367 (risas en toda la clase)

Como aprendiente de ELE, Lisa explica que la profesora de ELE preparaba una serie de preguntas que utilizaba y repetía a varios estudiantes en el aula. Por un lado, el modelo de la profesora tiene un enfoque centrado en el plano escrito, sobre todo en la gramática y la traducción a partir de pruebas de vocabulario, por el otro se organizaba rondas de habla que tomaban como punto de partida las preguntas que la profesora había preparado de antemano. Es decir, durante la escuela secundaria Lisa estuvo expuesto a un modelo de enseñanza que era monótono, tuvo un peso gramatical y carece de actividades comunicativas y aspectos socio-culturales de una lengua. Dentro de este marco, la profesora está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es un transmisor de conocimientos que no solamente gestiona el aula, sino todo tipo de interacción que ocurre en él que establece una clara dicotomía entre la profesora y los estudiantes.

Para Lisa esta experiencia particular se ha registrado como una experiencia negativa (lín. 356: experiencias “más o menos [buenas]”) que, de acuerdo con Moodie (2016), se trata de *the anti-apprenticeship of observation* que explica cómo las experiencias negativas desarrollan un deseo y una intención de ser diferente a los modelos de enseñanza que los estudiantes experimentan como aprendientes de lenguas extranjeras. En otras palabras, se trata de una creencia que se ha desarrollado de sus experiencias previas como aprendiente de una lengua extranjera (Borg, 2015), y que puede tener in impacto, no solamente a lo largo de su formación como docente, sino a lo largo de su carrera profesional como docente (Bailey et al., 1996; Johnson, 1994; Lortie, 1975). Para Lisa esto ha resultado en una insistencia de la estudiante en fomentar la actividad oral, “la comunicación entre distintas culturas” y “todo esto de la cultura, historia, literatura todo lo que realmente queremos aprender”. De aquí que se hace referencia a la

mediación entre lenguas (Consejo de Europa, 2001) y a un conocimiento fáctico del contenido (Richards, 2010). Es decir, en el caso de Lisa el rol del profesor se define por oposición por lo cual no necesariamente sabemos qué tipo de docente quiere ser, sino más bien qué tipo de docente no quiere ser.

4.1.2 Henrik (I2)

Similar a lo que vimos con Lisa, de acuerdo con Henrik el valor de enseñar y aprender lenguas extranjeras reside en que “puede darte diferentes oportunidades” como el conocer diferentes culturas para tener una comprensión más amplia del mundo (anexo A1.2):

(6)

- 1 El idioma es el mapa vial de una cultura.
- 2 Para mí es importante poder contribuir a que otros tengan la oportunidad de aprender una lengua ex-
- 3 tranjera. Esto porque una lengua extranjera puede darte diferentes oportunidades, incluso conocer
- 4 bien una cultura que no es la tuya. Cuando te familiarizas con tradiciones extranjeras obtienes una
- 5 comprensión más amplia del mundo. Esto puede hacer que una persona obtenga mayor comprensión
- 6 de la comunidad mundial lo cual creo es un papel importante que debe cumplir la escuela.

Es interesante resaltar el hecho de que en la explicación que hace, se refiere al papel que debe cumplir la escuela (lín. 6) que se basa en establecer la oportunidad para que los estudiantes obtengan una comprensión de la comunidad mundial. De acuerdo con Instituto Cervantes (2011) esto significa promover una actitud y valores para que los estudiantes acepten y respeten hechos y personas de distintas culturas y que reconozcan y valoren la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento – como Henrik dice, para que “obtenga[n] mayor comprensión de la comunidad mundial” (lín. 5-6).

Además, a partir de su metáfora establece una relación directa entre el idioma y la cultura. Esta idea se refuerza sobre todo cuando el estudiante explica el significado detrás de la metáfora:

(7)

- 115 I2: Yo puedo continuar ... elegí una cita eeh que es “el idioma es el mapa vial de una cultura”
- 116 tiene mucho que ver con lo lo que se ha mencionado que creo que eeh para verdaderamente
- 117 ser parte de y conocer una cultura no ayuda solo poder traducir tienes que tomarlo ... iba a
- 118 decir con la leche materna, pero tienes que hacerlo a partir del idioma para que luego tengas la
- 119 oportunidad de conocer a personas que son parte de la cultura y ellos te pueden enseñar
- 120 cosas de la cultura sin realmente intentar hacerlo, enseñártelas eeh sí ... se trata de conocer
- 121 tradiciones extranjeras, comprender mejor el mundo en sí mismo así creo que es mucho más
- 122 fácil hacerlo a través del idioma eeh en lugar de que alguien te lo enseñe en otro idioma o sí
- 123 ... así que se trata un poco de experimentarlo ehm auténticamente a través de que
- 124 eventualmente llegues a conocer gente y yo mismo lo he experimentado, tengo muchos
- 125 amigos que eeh no creo que tratan enseñarme cosas sobre España por ejemplo, allí es donde
- 126 he estado más, pero lo hacen naturalmente cuando me preguntan si quiero participar en cosas

127 o almorzar y cenar, que para mí es muy, y para nosotros los noruegos, es muy muy diferente y
128 cómo hacerlo y sí en realidad solo experimentar las cosas un poco eeh sí auténtico es una
129 palabra adecuada

Tras analizar (7), se puede afirmar que la relación directa entre el idioma y la cultura ocupa un lugar central en el sistema de creencias del estudiante. Conforme con Henrik, la metáfora significa “conocer tradiciones extranjeras” y “comprender mejor el mundo en sí mismo” lo cual para el estudiante es “mucho más fácil hacerlo a través del idioma” (lín. 120-122). Además, se argumenta que “para verdaderamente ser parte de y conocer una cultura no ayuda solo poder traducir [...] tienes que hacerlo a partir del idioma para que luego tengas la oportunidad de conocer a personas que son parte de la cultura y ellos te pueden enseñar cosas de la cultura sin realmente intentar hacerlo” (lín. 116-120). Se trata pues de *experimentarlo auténticamente* a través de conocer a gente de una comunidad de habla. Henrik justifica sus creencias sobre la base de sus propias experiencias como aprendiente de ELE y que *él mismo lo ha experimentado* tras sus experiencias personales. Como explica Henrik, ha viajado mucho a España y tiene muchos amigos hispanohablantes que no solamente han contribuido a enseñarle español, sino que le han mostrado sus tradiciones y partes de su cultura. Similar a lo que vimos con Lisa, Henrik hace mención explícita de las experiencias personales de sus viajes a España y con sus amigos hispanohablantes que han caracterizado su modo de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y no solamente de sus experiencias durante su etapa escolar como aprendiente de una lengua extranjera que se desarrolla en Borg (2015).

Además, en la brújula interior hay puntos que relaciona al “docente de lenguas extranjeras” con los aspectos culturales de una lengua (anexo A1.2.B): *b) literatura y películas; c) entendimiento cultural; g) historia y; h) turismo*. Según aclara Henrik:

(8)

223 I2: [...] he incluido literatura y cine también con eso me refiero a que un profesor de lenguas no debe
224 centrarse solo en el idioma sino también en lo que hemos hablado que tenemos que abrir un mundo
225 nuevo y mostrar que aquí hay mucho tanto de España, América del Sur, América del Norte que se
226 puede incorporar en la enseñanza para que las personas comprendan mejor el resto del mundo y abran
227 una perspectiva un poco más amplia ... eeh supongo que yo también sí eso es lo que realmente tengo
228 | también mencioné viajes eso es lo que creo que es un poco sexy con el español que tú –
229 (risas en toda la clase)
230 P: ¡sexy me gusta! (risas)
231 I2: obtienes muchos destinos nuevos a los que puedes ir y probar y es muy diferente a, por ejemplo, si
232 tuvieras italiano donde solo tienes un país para viajar mientras España abres ... creo que son veintidós
233 países en el mundo que lo tiene como idioma oficial y los estados unidos así que le puedes sacarle
234 mucho provecho ... eso era lo que en realidad tenía en mi mapa mental

Así se puede afirmar que en el sistema de creencias de Henrik se establece una conexión directa y explícita entre el idioma y la cultura. Para el profesor de lenguas extranjeras esto

significa “abrir un mundo nuevo y mostrar” que existen componentes culturales ligados a un idioma para que los estudiantes “comprendan mejor el resto del mundo y abran una perspectiva más amplia” (lín. 226-227).

Aunque en los fragmentos presentados no se hace mención explícita de la comunicación, Henrik coincide con la creencia de Lisa de que la comunicación e interacción con gente de diferentes culturas puede abrir puertas. Sobre todo, como deduce Henrik cuando vuelve a aclarar el valor de la enseñanza de ELE: *el español tiene gran utilidad ya que es la lengua oficial en varios países* (lín 231-234). Dentro de todas las reflexiones en los fragmentos presentados parece estar manifestando implícitamente que saber una lengua significa poder comunicarse con otros (“no ayuda solo poder traducir” ((7): lín. 117), “conocer a personas/gente” ((7): lín. 119;124), “experimentarlo auténticamente” ((7): lín. 123;128)). Esta creencia aparece explícitamente cuando el profesor pregunta cuáles elementos tienen en común en sus metáforas:

(9)

- 139 P: entonces para resumir digamos si tuviéramos que tomar palabras claves de qué ele-
140 mentos en común tenemos ¿qué pensáis? ¿cómo podríamos resumir eso?
141 I2: eeh **cultura**
142 P: cultura
143 I1: Eeh **comunicación**
144 P: comunicación
145 I2: ¿podríamos decir **comunicación auténtica**? ¿no? ¿o ...?
146 P: ¿y qué significa comunicación auténtica?
147 I2: que tú hablas con alguien, lo que acabamos de hacer, tu dijiste que mejor si nosotros
148 hablamos en noruego porque nos expresamos, nos explicamos mucho mejor en nuestra
149 primera lengua que hacerlo en una lengua extranjera y ...
150 P: perfecto, ok [...]

Al igual que Lisa aparece una creencia que distingue entre la lengua como un sistema y la lengua como comunicación. Sin embargo, queda claro la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa que puede llevar a una *comunicación auténtica* (lín. 145). Además, en uno de los fragmentos más adelante (19), se manifiesta que la comunicación y el *saber una lengua extranjera* para Henrik no significa solo ser capaz de escuchar y comprender lo que se dice, sino poder expresarse oralmente para otro interlocutor – una idea que, como se va a ver más adelante, es parte central en los documentos referenciales.

A diferencia de Lisa, no hay una clara insistencia en la competencia comunicativa, sino más bien un énfasis en los aspectos culturales de una lengua y un c) *entendimiento cultural*. Esta idea parece estar influenciada por su experiencia previa como aprendiente de ELE:

(10)

- 339 P: eh y es interesante que uno de los elementos que menciona Anna es la idea de la
340 experiencia otra vez vuelve a aparecer la experiencia ¿no? nuestro rol como estudiantes
341 ¿cómo ha sido nuestra experiencia como estudiantes de español?
342 I2: ¿en la universidad o en videregående¹¹³?
343 P: en videregående y en ungdomsskole¹¹⁴ en el sistema noruego por ejemplo cuando empeza-
344 mos
345 I2: yo tuve profesoras muy buenas Gloria Cervantes fue mi profesora
346 P: ¿aaah sí?
347 I2: y ella es ... bueno tienee ósea ... yo pensaba que era de gramática porque siempre nos
348 enseñaba mucho la gramática de manera muy clara muy... para mí por lo menos pero... eeh
349 resulta que es de cultura e historia que nos enseñó un poco pero yo he tenido muy buenas ex-
350 periencias con ella y sí todo lo que hemos dicho hasta ahora ella tiene un buen control
351 P: un buen así que ella ha sido una influencia como decías tú antes ¿no? esa buena influencia
I2: sí

En (10) se puede inferir que durante la etapa escolar del estudiante *siempre les enseñaban mucho la gramática*. Sin embargo, a diferencia de Lisa se describe como una buena experiencia porque, aunque mayoritariamente les enseñaban la gramática y poco de la cultura e historia, la profesora enseñaba la gramática “de manera muy clara” (lín. 347). En Richards (2010) se describe como el *dominio de la lengua* que se trata de competencias específicamente relacionadas al idioma como el aprender a llevar a cabo una lección con fluidez y comprensión para los alumnos.

De aquí se puede decir que durante la etapa escolar Henrik estuvo expuesto a un modelo que tuvo un peso gramatical, pero no queda del todo claro si se trata de un enfoque centrado en el plano escrito o si tuvieron la oportunidad de practicar las destrezas orales. Por un lado, sobre la base su brújula interior se puede suponer que se trata de un enfoque que recurre al plano escrito (“f) gramática” e “i) pruebas de vocabulario”). Por el otro, menciona la *d) pedagogía* y asegura que “todo lo que hemos dicho hasta ahora ella [la profesora] tiene un buen control” (lín. 349) indirectamente refiriéndose a la lengua, historia y cultura. En Numrich (1996) se identifica esta creencia similar sobre la integración de la cultura en la enseñanza de una lengua donde los estudiantes que habían tenido experiencias positivas con la enseñanza de la cultura durante su aprendizaje de una lengua se sintieron motivados a introducir elementos culturales en su enseñanza de una lengua extranjera. Lo que es interesante del fragmento (10), es que Henrik manifiesta la necesidad de tener un conocimiento del contenido – un elemento que también aparece cuando Henrik hace mención explícita de un saber teórico en la enseñanza de lenguas extranjeras:

¹¹³ El segundo ciclo de secundaria en las escuelas noruegas.

¹¹⁴ El primer ciclo de secundaria en Noruega.

(11)

- 252 P: así que para intentar encontrar esta representación común ¿qué elementos tenía
253 tenemos en común? creo que **engasjement**¹¹⁵ ¿no? era una de las palabras que ha apare-
cido ¿no? ¿otras?
254 (silencio largo)
255 I1: ehm...
256 (silencio largo)
257 (risas en toda la clase)
258 I1: ehm engasjement ehm ... pues estoy de acuerdo con mucho de lo que dijeron
259 I2: mhm
260 I1: (risas)
261 I2: eh **fag**¹¹⁶ eso todos han mencionado que –
262 P: ¿qué significa fag exactamente?
263 I2: eh es un concepto muy amplio
264 (risas en toda la clase)
265 I2: puedo incluir cuatro cinco conceptos solo en lo que yo entiendo por fag que –
266 P: a ver ¿qué relacionamos con fag entonces?
267 I2: (mira a las dos compañeras) ¿les gustaría? yo puedo empezar pues yo creo que la
268 gramática es central
269 I1: ah ¿estás pensando en las asignaturas del español?
270 I2: sí sí
271 I3: mhm
272 I1: sí bueno
[...]
280 I3: hay un poco de cultura e historia cultura e historia no sé si va debajo un punto
281 I1: entonces así como las materias universitarias #se dividen en las disciplinas#
282 I2: #sí creo que es un lindo eeh# disciplinas
283 I1: sí
284 P: (escribe en la pizarra) literatura ¿te refieres a las materias
285 (los tres asientan con la cabeza)
286 P: que tenemos en la universidad? ¿no? [...]

Del fragmento (11), queda claro que el sistema de creencias de Henrik se ha modificado durante su etapa escolar universitaria, sobre todo, a partir de las diferentes disciplinas que tuvo en la universidad¹¹⁷. Esto ha desarrollado una idea en el sistema de creencias de Henrik que el profesor debe tener un conocimiento fáctico y un saber *sobre* la lingüística, historia/cultura y la literatura. De aquí se puede interpretar que las creencias de Henrik en (10) y (11) respectivamente van en línea con el punto 1 y 2 de Richards (2010). Mientras el primero se puede relacionar al tener un suficiente *dominio de la lengua*, así como la gramática, para poder enseñar la lengua de una manera clara para los estudiantes, el segundo hacer referencia a tener un *conocimiento del contenido que se enseña* que en este caso es la lingüística, historia/cultura y literatura.

¹¹⁵ *El compromiso* en español.

¹¹⁶ Traducido como *materias* al español.

¹¹⁷ El Bachelor de español y estudios latinoamericanos en la universidad de Bergen se compone por asignaturas en lingüística, historia y cultura, y literatura: <https://www.uib.no/studier/BAHF-SPLA>.

La misma idea se incorpora en el PEFPI (Newby et al., 2007: 35) en el punto 2) metodología que precisa que “el conocimiento teórico del profesor sobre el aprendizaje de lengua, su amplia visión sobre la metodología, los recursos y las actividades son tan importantes como el conocimiento de las capacidades individuales de aprendizaje que posee el alumno”. Ahora bien, lo interesante entre los comentarios de Henrik es que se puede indicar una tensión entre la idea del aprender sobre una lengua y el aprender a través de una lengua. No obstante, considerando todas las afirmaciones relacionadas a la idea del mediador intercultural representadas en las respuestas del estudiante, se puede sostener que el estudiante evoca la idea de que “la lengua es el fin y el instrumento para llegar a ese fin” (Arnold Morgan, 2015: 4). Dentro de este marco, Richards (2010) distingue entre el *conocimiento* y las *habilidades* docentes por lo cual se puede afirmar que el sistema cognitivo de Henrik se caracteriza por creencias sobre el conocimiento que un profesor debe tener y no sus habilidades y actuación docente como componentes didácticos que tiene que ver con el cómo se debe enseñar. Por tanto, se puede afirmar que Henrik tiene creencias tácitas sobre lo que significa el rol del profesor.

4.1.3 Anna (I3)

Aunque Anna es la única que ha elegido una imagen como representación de ser docente de ELE, la estudiante coincide con los otros dos al referirse al profesor como una persona que “abre las puertas” para los estudiantes:

(12)

- 1 Ser docente del español como lengua extranjera no solo se trata de enseñar
- 2 una lengua, sino también de abrir las puertas a un “mundo nuevo” para los alumnos.
- 3 Partes del mundo con las que los estudiantes no están tan familiarizados, nuevas culturas
- 4 que son diferentes, personas con un tipo de historia diferente y que a menudo tienen
- 5 diferentes formas de pensar y vivir. Como si también abrieras la puerta a una nueva
- 6 comprensión del mundo.

Desde el punto de vista discursivo, la estudiante menciona la palabra “diferente” en tres ocasiones dentro de una misma oración y así enfatiza la importancia de conocer *lo que es diferente* como parte de su legitimación de enseñar y aprender lenguas extranjeras con el objetivo de abrir la puerta a una nueva comprensión del mundo para los estudiantes (Instituto Cervantes, 2011).

Cuando Anna justifica la elección de la imagen, aparece otro elemento central en el sistema de creencias de la estudiante – *la competencia comunicativa*:

(13)

- 99 P: Anna cuál es túúú creo que tenías una puede ser una ¿era una foto no?
[...]
- 103 P: ¿qué representa para ti esto?
- 104 I3: mhm eehm pensé que o elegí esta imagen porque creo que parte de lo que es ser
105 profesor de lenguas extranjeras es de alguna manera abrir una puerta al mundo a un
nuevo mundo
- 106 porque es a través del aprendizaje de la lengua, cómo formar oraciones gramaticalmente
107 correctas, que uno se puede comunicar ehm ser capaz de
108 mediar cosas [mensajes] ... a través de aprender el idioma pero también porque
109 aprendes sobre otras culturas, cómo aprender sobre otras culturas, aprender a comunicar
110 bien no solo a través de oraciones gramaticalmente correctas sino eh sí comunicar bien
111 en general en otro idioma y aprender sobre otras partes del mundo pienso que sí de esa
112 manera creo que se abre la comprensión y la visión hacia
113 partes del mundo que le es desconocido al estudiante.

Como se muestra en (13), inicialmente Anna indica una relación entre el aprendizaje de una lengua con el “formar oraciones gramaticalmente correctas” (lín. 106) y añade que uno así “se puede comunicar” (lín. 107). Por un lado, se puede inferir que para Anna el saber una lengua significa tener la capacidad de comunicar para *mediar* un mensaje comprensible a otro interlocutor. Por otro lado, se puede decir que su concepción de lo que significa aprender y saber una lengua se refleja cuando establece una relación directa entre el aprendizaje de una lengua y la capacidad de “formar oraciones gramaticalmente correctas” (lín. 106). Interesantemente a lo largo del fragmento (13) se establece una tensión cognitiva a la primera creencia indicada y manifiesta la creencia de que aprender una lengua significa “comunicar bien no solo a través de oraciones gramaticalmente correctas” (lín. 109-110), sino “comunicar bien en general en otro idioma (lín. 110-111). De allí, se puede afirmar que en la tensión que existe entre estas creencias se manifiesta la creencia de que la gramática solo forma una parte de lo que significa la comunicación para la estudiante. Es decir, el objetivo de la enseñanza no es adquirir una serie de competencias lingüísticas, sino más bien que estas competencias lingüísticas pueden funcionar como una herramienta que facilita la comunicación. Como la estudiante indica, a través del aprendizaje de una lengua también se “aprende sobre otras culturas” (lín. 108-109) y “sobre otras partes del mundo” (lín. 111) que abre la comprensión y la visión a partes del mundo desconocidos a los estudiantes. Así se alude no solamente a un conocimiento *sobre la lengua* sino a una competencia intercultural que abre la visión y comprensión de los estudiantes que va en línea con el paradigma actual y los documentos referenciales de este estudio.

Al preguntarle a los estudiantes sobre sus experiencias como aprendientes de ELE, Anna responde que mientras tuvo un profesor bueno en el primer ciclo de secundaria, durante el segundo ciclo de secundaria hubo mucho foco en la gramática:

(14)

- 369 ehm tenía un profesor bueno en el primer ciclo de secundaria lo tenía en el segundo ciclo de secundaria también
370 eeh perooo recuerdo que algunas cosas eran un poco difíciles en el segundo ciclo de secundaria
[...]
388 I3: sí eeh pero eeh creo que de alguna manera en los años que he aprendido español ha
389 ido eeh me ha ayudado que he tenido una motivación he tenido muy he tenido varios
390 buenos maestros y pero en periodos ha sido un poco como tú dices [Lisa] que hubo
391 mucho enfoque en la gramática verdad siempre muy preocupados de que lo hiciéramos
392 correcto y así quizás hubo menos enfoque en en las cosas relacionadas con la cultura y
193 teníamos en el primer ciclo de secundaria los libros *amigos* ¿verdad? y como el libro en sí se centraba mucho en el turismo y
394 la cultura popular ¿verdad? así que de cierto modo no había mucha cultura y cosas por
395 el estilo más allá de lo que ha hecho que eeh en mi experiencia entonces nos enfocamos
396 mayormente en las mismas cosas que mencionas [Lisa] ... eeh y que cuando se puso
difícil entonces estaba un poco como “ahora tengo que ehh sí
397 (risas) concentrarme para lograr mantener la motivación”

Según lo que relata Anna en (14), reconoce que tuvo profesores buenos pero que en periodos se enfocaban mucho en la gramática y en que los estudiantes lo hicieran correcto. De lo que explica Anna se puede comprobar que durante su etapa escolar estuvo expuesta a un aprendizaje teórico del español basado en reglas gramaticales y pruebas de vocabulario (“que lo hiciéramos correcto” (lín. 391-392) y “las mismas cosas que mencionas [Lisa]” (lín. 396)). Sin embargo, de la misma manera como Henrik, no precisa si se trata de un enfoque centrado en el plano escrito o si incluso practicaban las destrezas orales. Lo que sí señala es que su experiencia fue menos agradable y tuvo que concentrarse y luchar para mantenerse motivada. La estudiante agrega que mientras los docentes de ELE tenían un enfoque que carece de “las cosas relacionadas con la cultura” (lín. 392), el material didáctico (*amigos*) “se centraba mucho en el turismo y la cultura popular” (lín. 193-194). Igual que en el caso de Lisa, estas experiencias negativas parecen haber alterado el sistema de creencias de Anna y pueden explicar el origen de su insistencia en el poder comunicarse y saber sobre otras culturas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Bailey et al., 1996; Johnson, 1994; Lortie, 1975; Moodie, 2016).

4.1.4 Discusión

De las reflexiones que hemos visto en los fragmentos, lo interesante es que de la pregunta inicial (A.1.A) los tres estudiantes presentan una metáfora que justifica el valor de saber una

lengua afirmando que de sus largas carreras como aprendientes de ELE saben lo que significa estudiar una lengua y el valor del plurilingüismo y el pluriculturalismo. Todos coinciden en emplear la metáfora del profesor que abre puertas que alude a la idea del *mediador intercultural* que abre la puerta a nuevas culturas y maneras de entender el mundo¹¹⁸ - una idea que fue introducida en *Språk åpner dører*¹¹⁹ (Kunnskapsdepartementet, 2007), pero que también se ve reflejada en el currículo vigente que proviene de la reforma educativa LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). No obstante, lo que resulta de particular interés es que la idea de mediación representada en las respuestas de los estudiantes no hace referencia a la mediación incorporada en los documentos oficiales como el MCER (2001) y el VC (2020) que está rigurosamente conectada con el desarrollo de la competencia comunicativa, sino más bien a la conceptualización que proviene de la teoría sociocultural que hace referencia a la mediación relacionada al andamiaje. Dentro de esta perspectiva, el profesor funciona como una guía o un puente entre ambas culturas que facilita el desarrollo del conocimiento intercultural del alumno.

Fundamentalmente, queda claro que los estudiantes presentan una valorización desde una perspectiva general: el rol de la escuela y el rol del profesor de lenguas extranjeras dentro de estas generalizaciones. Es decir, los estudiantes tratan definir el rol del profesor a partir de principios básicos de la educación en Noruega y de la legitimación de aprender lenguas extranjeras. Sin embargo, no dicen nada de lo que significa ser docente de ELE lo cual se puede explicar por su falta de experiencia como docentes, la falta de un conocimiento sobre el rol del profesor y que simplemente no saben cuál es el rol del profesor. De esta manera se puede afirmar que los estudiantes tienen creencias e ideas generales de pedagogía (el *qué* enseñar) y menos de didáctica (el *cómo* enseñar).

4.1.4.1 El impacto de las experiencias previas

Lo que sí es evidente, es que todos los estudiantes entran al programa educativo con un sistema de creencias preestablecido, aunque tácito, que caracteriza su conceptualización de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera (Borg, 2015). En los tres casos

¹¹⁸ Es interesante resaltar el hecho de que esta creencia, sobre todo, se resalta en la parte inicial de la indagación narrativa donde se les pide a los estudiantes buscar una representación de lo que significa ser docente de ELE para ellos.

¹¹⁹ Traducido al español como *Idiomas abren puertas*. El documento tiene entre sus objetivos establecer un mayor conocimiento sobre la necesidad de aprender lenguas extranjeras en Noruega y no solamente manifiesta el valor utilitario de saber lenguas extranjeras y la competencia intercultural¹¹⁹ como un prerrequisito de la comunicación, sino como parte de nuestro desarrollo personal que permite conocer las relaciones culturales y lingüísticas entre comunidades de habla.

particulares que se han mostrado, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se vincula a ideologías sobre el valor social de los idiomas y por qué se consideran como recursos valiosos (Krulatz et al., 2022). Relacionado a estas creencias, los tres estudiantes hacen referencia, aunque a veces implícita, a la competencia intercultural y el rol del profesor como un mediador intercultural que *abre puertas a nuevas culturas y maneras de entender el mundo*. En el caso de los tres informantes, estas creencias parecen estar relacionadas a sus experiencias personales de sus viajes a Latinoamérica o España donde han tenido experiencias auténticas que para ellos han sido reveladoras.

Una teoría que sería interesante mencionar aquí, es el concepto de *perezhivanie* que, como ya se ha adelantado, se puede traducir como una experiencia emocional vivida. En Vygotsky (2012), la *perezhivanie* se ve como una “relación dialéctica entre la persona y el entorno” (Ferrer Rovira, 2022: 58). Sin embargo, Vygotsky (1994) no logró aclarar cómo *perezhivanie* se relaciona a los factores históricos, sociales y culturales que influyen la experiencia humana (Smirnova, 2020). Por lo tanto, actualmente existe un debate que cuestiona si todo *perezhivanie* es vivida como una experiencia negativa o si también pueden ser positivas. Mientras investigadores como Smirnova (2020) definen *perezhivanie* como un golpe emocional y traumático que suele dejar al docente perplejo, existen otros estudios que definen el concepto tanto desde la perspectiva negativa como positiva (Golombek & Doran, 2014). Desde el punto de vista traumático, se puede entender que las experiencias auténticas reveladoras son experiencias emocionales vividas que ha producido un cambio en el sistema de creencias de los estudiantes y forma parte del desarrollo cognitivo de los estudiantes (Golombek & Doran, 2014; Smirnova, 2020).

Se trata de un factor también identificado en Johnson (1994) y Bailey et al. (1996) (cap. 2.1.2) que demuestra la influencia de la experiencia previa no solamente en el ámbito educacional – ya sea de la etapa escolar previa, la formación académica específica, la práctica en el aula y los factores contextuales (Borg, 2003, 2015), sino a partir de experiencias informales y personales. Es decir, bajo la nueva definición de Borg (2019) se puede relacionar a los contextos personales, sin embargo, se trata de un descubrimiento que no encaja muy bien bajo el marco del modelo de Borg (2003), pero que de alguna manera sería interesante tratar de categorizar dentro de esta teoría ya que es parte central del marco teórico de este estudio. Como punto de partida, resulta lógico categorizar el factor bajo la etapa escolar ya que este se basa en la historia personal y las experiencias vividas como alumnos en el aula. Es más, debido a que se encuentran en una etapa previa a su formación académica específica y la práctica en el aula se

pueden excluir estas dos categorías. En estos casos particulares se afirma que las experiencias informales que tuvieron como aprendientes de una lengua, han alterado sus sistemas de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

Otro factor que en gran medida comprueba la teoría de Borg (2003, 2015) es el gran impacto que ejerce la etapa escolar en el sistema de creencias de los estudiantes que en varios estudios anteriores se ha mostrado desempeñar una influencia significativa a lo largo de, no solamente la formación docente, sino a lo largo de sus carreras profesionales como profesores (Bailey et al., 1996; Johnson, 1994; Lortie, 1975). Mientras Clark y Peterson (1986) muestran que el sistema de creencias sobre la enseñanza ya vienen preestablecido cuando los estudiantes empiezan en su formación académica específica, Pajares (1992) verifica no solamente que el sistema de creencias viene preestablecido de las experiencias previas de los estudiantes a un programa de formación docente, sino que son estables y resistentes al cambio, incluso cuando los estudiantes se convierten en profesionales competentes para tomar decisiones y hacer juicios más sofisticados e informados. Se trata de creencias que funcionan como un filtro para interpretar nueva información y nuevas experiencias (Pajares, 1992), y por tanto, pueden desempeñar un impacto significativo en la práctica docente en el aula (Clark & Peterson, 1986; Meijer et al., 1999).

Sin embargo, hemos visto que la percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se puede desarrollar diferentemente entre individuos. Por un lado, Lisa y Anna describen que estuvieron expuestas a un modelo de enseñanza basado en un aprendizaje teórico del español basado en reglas gramaticales, la repetición de preguntas (Lisa) y pruebas de vocabulario. Esto se ha registrado en la memoria de las estudiantes como una experiencia negativa y ha desarrollado un deseo de realizar su práctica de una manera diferente a los modelos de enseñanza que experimentaron como aprendientes de lenguas extranjeras (Moodie, 2016). Sobre todo, para Lisa y Anna está claro que de sus experiencias negativas como aprendientes de ELE saben qué tipo de docente *no* quieren ser. Para Lisa el resultado ha sido una fuerte insistencia en fomentar la actividad oral y la comunicación, y los aspectos culturales e históricos de una lengua – *lo que realmente quería aprender*, mientras Anna pone fuerte énfasis en la comunicación y la competencia intercultural como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Henrik, por el contrario, declara que tuvo profesoras muy buenas que han sido una buena influencia para él. Como el único que ha tenido particularmente buenas experiencias durante la

etapa escolar, Henrik es el único que conscientemente equipera la necesidad de conocimiento teórico *sobre la lengua* y los factores socioculturales de una lengua. Sin embargo, no cabe duda alguna que el factor más sobresaliente (por frecuencia) entre los tres estudiantes es que no sobreponen el *saber sobre* una lengua, sino el desarrollo de la competencia intercultural de una lengua y la competencia comunicativa que se basa en la capacidad de comunicarse con otros de distintas culturas.

4.1.4.2 Los principios básicos de la educación

Por razones de globalización y el desarrollo de sociedades multiétnicas, se pone mucho énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. De las aclaraciones de los tres estudiantes y el fuerte énfasis en la comunicación con personas de otras culturas, se puede afirmar que los estudiantes concuerdan con la teoría y los principios básicos actuales de la educación y el rol de la escuela en Noruega. Sobre todo, son principios que reflejan varias de las ideas centrales en la nueva reforma educativa noruega (LK20) como vamos a ver a lo largo de toda la discusión. En este apartado se van a discutir los puntos que se relacionan a la competencia intercultural y al rol del profesor como un gestor intercultural.

Entre los puntos que se relacionan al profesor como un gestor intercultural en la parte general del LK20 (*overordnet del*), está el 1.2 que manifiesta que la escuela debe proporcionar conocimientos y fundamentos históricos y culturales a los estudiantes, y contribuir para que cada estudiante pueda salvaguardar y desarrollar su identidad en un comunidad inclusiva y diversa (Kunnskapsdepartementet, 2017)¹²⁰. Si se desarrollan alumnos conscientes de su propia posición y se transmiten valores comunes, los estudiantes pueden confrontar y participar en la diversidad, y abrir puertas no solamente al mundo, sino al futuro. Dentro de este marco, el objetivo de la enseñanza es asegurar que los estudiantes se conviertan en “usuarios seguros de la lengua, que desarrollen su identidad lingüística y que puedan usar la lengua no solamente para crear un significado, sino para pensar, comunicarse y vincularse con otros”. Según así, se puede desarrollar un espacio para la diversidad en la que los estudiantes comprenden que vivimos juntos con diferentes perspectivas, actitudes y puntos de vista sobre la vida. Es decir, a diferencia de otras reformas educativas, LK20 presenta una valorización del plurilingüismo y la competencia intercultural haciendo hincapié no solamente en el valor de la sociedad – el establecer una comunidad inclusiva y diversa –, sino en los beneficios del individuo – de su

¹²⁰ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=fsp01-03&lang=nob>.

propio aprendizaje, y la formación y el desarrollo de su identidad, por lo cual se puede sostener que los estudiantes giran hacia el paradigma actual de LK20¹²¹.

Otros de los puntos que se pueden mencionar al respecto es el 1.6 “democracia y participación” y el 3.1 “un entorno de aprendizaje inclusivo”. Mientras el último punto sostiene que el intercambio de conocimientos con personas de diferentes edades y lugares del mundo “brinda a los estudiantes perspectivas sobre su propio aprendizaje, formación e identidad y muestra el valor de la colaboración a través de fronteras lingüísticas, políticas y culturales”, el último incorpora la competencia intercultural como parte de la democracia y la ciudadanía. Es decir, a partir de nuevas formas de abrir e interpretar el mundo, se puede desarrollar la capacidad del individuo de “pensar críticamente, lidiar con los desacuerdos y respetarlos, expandir su comprensión, borrar prejuicios y establecer valores estables” (Skjelvik, 2022: 26). Se trata de principios que tienen entre sus objetivos contrariar los prejuicios y la discriminación, para desarrollar una sociedad inclusiva y diversa: a partir del desarrollo de los aspectos afectivos y emocionales en el aprendiente pueden adaptar una postura y un entendimiento de las diferencias culturales que supera el etnocentrismo “sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto” (Sampedro et al., 2008).

En el plan curricular LK20 se integra esta misma idea donde el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras se describe a partir del conocimiento sobre diferentes identidades, formas de pensar, tradiciones y condiciones sociales relacionadas a la comunidad de habla (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dentro de esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua se describe en virtud de la habilidad de comunicarse con otros de distintas culturas que abre para diferentes formas de interpretar el mundo. Así, se puede afirmar que, en línea con el LK20, los estudiantes manifiestan no solamente un conocimiento *sobre la lengua* sino una competencia intercultural que abre la visión y comprensión de los estudiantes. Es decir, los tres coinciden en presentar la competencia intercultural no solamente como una herramienta que facilita la comunicación a través de barreras lingüísticas, culturales y políticas, sino como parte del desarrollo y la formación del individuo que amplía su comprensión y visión al mundo en una sociedad inclusiva y diversa.

¹²¹ Kjeleas y Van Ommeren (2019) descubren que la legitimación del plurilingüismo y la competencia intercultural en la reforma educativa previa (LK06), no se desarrolla según el valor para el estudiante, sino que se valoriza y describe según las ganancias o el beneficio para la sociedad noruega.

Por lo general, se puede argumentar que la idea de la competencia intercultural en el LK20 viene inspirada por el MCER (2001) y el VC (2020) que tiene un enfoque intercultural y señala que el objetivo de la educación en una lengua es impulsar el desarrollo de “la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (Consejo de Europa, 2001: 1). A diferencia del LK20, el MCER (2001) hace referencia a competencias generales (5.1) y competencias comunicativas de la lengua (5.2) (Consejo de Europa, 2001)¹²². Dentro de este marco, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural mencionada por los estudiantes se relacionan a un conocimiento declarativo dentro de las competencias generales. Es más, a partir de las reflexiones que hacen los estudiantes queda claro la relevancia y el impacto que tiene los conceptos como la competencia intercultural, el multilingüismo y el pluriculturalismo que también se plantea en el MCER (2001) y el VC (2020). Al respecto, Bueno Hudson (2018: 219) argumenta que “estos términos confluyen con las tres dimensiones o perspectivas del alumno como “agente social”, “hablante intercultural” y “aprendiente autónomo” que plantean los niveles de referencia para el español del PCIC”.

Sin embargo, como se indica en el VC (2020), el pluriculturalismo y la noción de competencia intercultural en el MCER (2001) solo se mencionan brevemente (cap. 5.1.1.3 y 5.1.2.2) y están poco desarrollados. Por tanto, en Beacco et al. (2016) se describe en detalle las implicaciones del plurilingüismo y la competencia intercultural en la elaboración de currículos relacionados con el MCER (2001). En Beacco et al. (2016) se desarrollan tres formas de responsabilidad cultural y educacional donde el punto más presente en el sistema de creencias de los estudiantes es *el acceso al conocimiento como expresión de la cultura* que implícitamente incorpora *una educación en la alteridad* (Beacco et al., 2016: 65)¹²³. Como hemos visto, para los estudiantes el aprendizaje de una lengua no solo implica la adquisición de una competencia lingüística, sino el acceso a nuevas experiencias culturales como parte del desarrollo de la competencia intercultural. De esta manera, implícitamente adquieren una educación en la alteridad y las diferencias interculturales para poder manejarlas de una manera positiva y aprovecharlas para el desarrollo personal (Beacco et al., 2016). Es más, en el documento se especifican las implicaciones de las competencias del profesor a luz de una educación intercultural. Se trata de factores que en gran parte coinciden con la percepción de los tres estudiantes, así como el tener *un conocimiento de la relación entre lengua y cultura; una amplia gama de*

¹²² Estos conceptos se elaboran más en cap. 4.3.3.3.

¹²³ Traducción propia del inglés: *access to knowledge as the expression of a culture and education in otherness.*

*conocimientos, habilidades y actitudes relativas al diálogo intercultural, la apertura y curiosidad por la diversidad y riqueza de las culturas, y una actitud benevolente hacia las personas de otras culturas*¹²⁴. Esto tiene una serie de implicaciones para el rol del profesor. Entre los roles más presentes, está la responsabilidad de 1) motivar a todos los alumnos a desarrollar sus repertorios plurilingües y pluriculturales y 2) garantizar a todos los discentes una educación plurilingüe e intercultural como parte de la educación (Beacco et al., 2016).

No obstante, aunque “la comunicación es a la vez el fin y un instrumento para llegar a ese fin”, se ha mostrado en varios estudios que la habilidad de escuchar o leer no es suficiente para poder comunicarse en una nueva lengua (Arnold Morgan, 2015: 4). Esta idea también se ve reflejada en el MCER (2001) donde la competencia comunicativa solo forma parte de una serie de competencias. Es decir, el aprendiente como un agente social desarrolla una serie de competencias en la realización de diferentes acciones, ya sean competencias generales o competencias comunicativas de una lengua. Dentro de este marco, las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: *comprensión, expresión, interacción y mediación*. En otras palabras: el dominar una lengua significa tener *competencias generales y comunicativas*, ponerlas en práctica en *actividades comunicativas* a partir de una serie de *estrategias comunicativas de la lengua*. A continuación, se analizan los resultados de este estudio con las competencias declaradas en el MCER (2001).

Las creencias de los futuros profesores en gran medida se pueden relacionar al *conocimiento declarativo (saber)* de un docente del MCER (2001) ya que todos los estudiantes hacen referencia al saber sobre *lingüística, historia y literatura* y al conocimiento sociocultural¹²⁵. Además, indican la necesidad de una consciencia intercultural y la responsabilidad del profesor como un mediador intercultural que *abre puertas a nuevas culturas y maneras de entender el mundo* para los estudiantes. Se trata pues de ver las “similitudes y diferencias distintivas” (Consejo de Europa, 2001: 101), o como Anna indica: mostrar “partes del mundo con las que los estudiantes no están tan familiarizados, nuevas culturas que son diferentes, personas con un tipo de historia diferente y que a menudo tienen diferentes formas de pensar y vivir” (12). Adicionalmente, se presentan creencias relacionadas a *las destrezas y las habilidades (saber hacer)* interculturales. Es decir, la capacidad de ser un mediador intercultural que crea puentes entre la cultura de origen y la cultura extranjera. Sobre todo, para los futuros docentes esto

¹²⁴ La lista completa se puede ver en Beacco et al. (2016: 131).

¹²⁵ En el MCER (2001: 100), el *conocimiento sociocultural* se define como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma”.

significa organizar la práctica en el aula de una manera que permite a los estudiantes practicar la *comunicación auténtica* que se basa en las necesidades comunicativas del mundo real. De aquí se puede interpretar que los estudiantes hacen referencia a la organización de la práctica docente a partir de un enfoque orientado a la acción que permite actuar en situaciones auténticas, que se expresen y realicen situaciones de diferente naturaleza (Consejo de Europa, 2020). Sin embargo, el cómo hacerlo ya es harina de otro costal.

Considerando los documentos que hablan específicamente sobre el rol del profesor, se puede argumentar que los estudiantes en este proyecto incorporan la idea de facilitar la comunicación intercultural del Instituto Cervantes (2011) y el desarrollar una conciencia intercultural entre los estudiantes del PEFPI (Newby et al., 2007) que involucra no solamente el establecer una curiosidad por otras culturas, sino el reconocer las propias creencias, valores y prejuicios en el proceso (esquema 3: IV). Es decir, “el profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa” (Instituto Cervantes, 2011: 19). Esto indica la necesidad de implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural y la del alumno seleccionando el material adecuado para que los alumnos puedan reflexionar y aceptar diferentes culturas y sistemas de valores (Newby et al., 2007).

A partir de las afirmaciones que se han presentado a lo largo de la discusión, no cabe duda alguna que la creencia más sobresaliente en el sistema de creencias de los estudiantes es la creencia que define al rol del profesor como un mediador intercultural. Se ha argumentado que se trata de una creencia que gira hacia el paradigma actual, es decir, con la teoría y los principios básicos actuales de la educación desde un nivel nacional e internacional que pone mucho énfasis en el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de los tres informantes no sobreponen el saber lingüístico de una lengua, sino el desarrollo de la competencia intercultural de una lengua y la capacidad de comunicarse con otros de distintas culturas – una competencia sociocultural. Además, se ha mostrado que varias de las creencias destacadas se han cambiado y modificado, no solamente según el modelo de enseñanza al que han estado expuestos durante la etapa escolar (Borg, 2003), sino sobre todo por sus experiencias personales y auténticas que para ellos han sido significativas.

4.2 Creencias sobre el rol del profesor como evaluador y la dimensión afectiva¹²⁶

La segunda creencia que ocupa un lugar central en el sistema de creencias de los estudiantes es la creencia del profesor como un evaluador. Esta creencia está fuertemente relacionada a la dimensión afectiva de la profesión docente que sobre todo se revela en la segunda parte de la indagación narrativa que permite al estudiante visualizar y apropiarse de sus creencias (ver 3.3.2.2.). Común entre los tres estudiantes es que establecen una conexión entre el error y la parte afectiva. Todos describen cómo el error suele traer sentimientos negativos y evoca la vergüenza, por lo cual el rol del profesor es ayudar en ese proceso, así como la idea del profesor como un organizador y creador de un ambiente emocionalmente seguro en la clase como una manera de evitar los sentimientos negativos entre los estudiantes y el *tener miedo de ser corregido*.

4.2.1 Lisa (I1)

Entre las primeras creencias que afirman la centralidad de la dimensión afectiva en la profesión docente para Lisa está el *a) las clases de idiomas a menudo se componen de diferentes clases paralelas* y quiere *b) crear un buen ambiente en el aula*. Lisa justifica estos dos componentes argumentando que:

(15)

243 [...] ehm sí eso eeh y también es y tengo
244 algo que no han mencionado pero que las clases de idiomas a menudo se componen de
245 diferentes clases paralelas por lo cual no tienen el mismo ambiente de clase como otras clases
246 eeh y me gustaría participar en crear un buen ambiente en esa clase para que tengan un poco
247 de ehm ... que se sientan seguros y que de alguna manera tengan un poco de unidad eehm ...

Como se comprueba en (15), para Lisa el profesor es un organizador que tiene la responsabilidad principal de crear un ambiente bueno y seguro de clase para los estudiantes a partir de su gestión en el aula. Sobre todo, en las clases de ELE que se componen de diferentes clases paralelas existe la posibilidad de que algunos de los estudiantes no se conocen. Así se puede establecer la base para que los estudiantes, entre otras cosas, se atrevan a ser oralmente activos lo cual para la Lisa es un elemento esencial para el aprendizaje (3).

¹²⁶ El *afecto* es un concepto general que hace referencia “a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes que influyen en nuestro comportamiento” (Arnold Morgan, 2006): https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npas.

Dentro de esta misma línea, Lisa junto con los otros dos estudiantes desarrolla la necesidad de crear un espacio donde los estudiantes se atreven a hacer errores:

(16)

- 469 I1: tengo un buen ejemplo de eso yo tengo una amiga que tiene padres españoles chilenos
470 pero ella habla no se atreve hablar español eeh y pero ella entiende todo ¿verdad? ella en-
471 tiende todo lo que digo, puede leer lo que he escrito y cosas así y entiende todo (gira la mi-
472 rada a Henrik) Lucía
473 I2: sí sí
474 I1: eeh pero eeh así que la he tratado dejarle hablar
475 y habló con su padre una vez eeh y le dijo algo y el padre la corrijo entonces entonces se vol-
476 vió completamente así “¿no, pero no era eso entonces?” y yo solo “sí lo era” pero pero eeh yo
477 creo que para ella creo que tiene mucho miedo ser corregida, seguramente está acostumbrada
478 yo creo desde su casa que si ella va a aprender a hablar la corrigen cada vez que intenta decir
479 algo entonces no se atreve intentarlo
480 I2: no eso es absolutamente terrible
481 I1: es absolutamente terrible
482 I2: si simplemente te molestan
483 I1: sí sí
484 I2: si intentas a
485 I1: verdad así que no es extraño
486 I2: así que podemos incluirlo sobre el profesor es decir ser buenos a corregir es decir corregir
487 de una buena manera en vez de corregir y pinchar
488 I3: no hacerlo todo el tiempo o a lo mejor cuando realmente se enfoca en la gramática “ahora
489 vamos a aprender exactamente estas conjugaciones” entonces se puede corregir pero por
490 ejemplo si el foco no es ese en el momento es “ahora vamos a tener una conversación sobre
491 un tema” eso es otro objetivo probablemente no necesitas corregir absolutamente todo
492 I1: mhm no
493 I2: sí
494 I1: sí
495 P: la palabra es **evaluar** ¿no? (risas)
496 (risas en toda la clase)
497 I1: mhm
498 P: ¿y qué significa evaluar para vosotros? ¿es algo positivo o negativo?
499 I2: negativo
500 P: ¡vengan vengan!
501 I2: negativo
502 P: negativo
503 I2: sí ...
504 P: evaluar tiene unas connotaciones negativas ¿no?
505 I1: sí
506 I3: mhm

A partir de las experiencias vividas por Lisa no solamente como aprendiente de ELE, sino a partir de sus experiencias personales – sobre todo el incidente que tuvo con su amiga Lucía que se caracteriza por ser una experiencia emocional vivida (*perezhivanie*) – se ha desarrollado la creencia del *profesor como un evaluador constructivo*. Es decir, Lisa ha visto el efecto de ser corregido: de la experiencia negativa que tuvo con su amiga que “tiene mucho miedo a ser corregida” sabe que “si la corrigen cada vez que intenta decir algo entonces no se atreve a intentarlo [hablar español]”. Gardner y MacIntyre (1993: 2) lo definen como la *ansiedad en el aula de idiomas (language classroom anxiety)* que se puede entender como “anxiety

reactions to situations in which one might make use of the target language”. Esta ansiedad particular se identifica como parte de las características del aprendiente de un idioma y se trata de una ansiedad específicamente relacionada con el idioma (Carrai, 2022). Por lo tanto, para Lisa es importante crear un ambiente seguro que permite hacer errores para evitar reacciones negativas en los aprendientes de ELE y el *tener miedo a ser corregido*. Similarmente, en Carrai (2022) se identifica como un elemento que depende del rol del profesor y su habilidad de crear un ambiente agradable de apoyo y cohesión en el aula. Numrich (1996) descubre la misma creencia en los estudiantes que por sus experiencias negativas como aprendientes de una lengua extranjera que les hizo sentir mal por cometer errores, evitan corregir los errores de los estudiantes.

Otra afirmación sobre la dimensión afectiva se hace cuando Lisa explica que c) *para mí me da mucha alegría ver el dominio de los alumnos y ayudarlos cuando están atascados*. Analizando este fragmento desde un plano discursivo queda claro que *la alegría y el dominio* aluden a sentimientos positivos, mientras el *estar atascados* se asocia a sentimientos negativos. Además, se hace una distinción entre los sentimientos pertinentes del docente (*me da mucha alegría*) y los sentimientos del estudiante (*el dominio de los alumnos*). Asimismo, una de las creencias que apunta es que el docente de ELE debe e) *ser un profesor comprometido que pueda motivar a los estudiantes a aprender*. En la perspectiva que aquí se plantea, uno de los roles del profesor es *ser comprometido* y la idea del profesor como un *motivador* que fomenta el aprendizaje de los estudiantes que alude a una de las facetas centrales del profesor manifestadas por Romero (2016).

Adicionalmente, Lisa aclara que un profesor debe tener control en su clase:

(17)

315 P: o quizás muchas veces también ayuda pensar en el contrario ... en un mal profesor para
316 poder definir lo que es un buen profesor ¿no? ¿qué es un mal profesor? (risas)

317 (silencio)

318 I1: también yo pienso un poco en tener el control en la clase

319 P: tener control ¿estáis de acuerdo?

320 I2: eeh ... sí ... (inseguro)

321 I1: no que vas a manejar a los estudiantes pero que

322 logres que la clase te siga

323 I2: sí control pero no

324 I1: no así no autoridad

325 I2: #no#

326 I1: #en ese sentido” pero –

327 P: que sería de alguna manera esta idea de «si los involucras entonces se comprometerán» de

328 alguna manera ¿verdad?
329 I1: sí sí

Como se puede comprobar del fragmento (17), una de las creencias de Lisa indica que un docente debe tener control en la clase para que los estudiantes sigan al docente. Sin embargo, no se trata de ser un profesor autoritario que maneja a los estudiantes, sino más bien como una persona que a partir de su buena gestión en la clase establece una relación con los estudiantes que le otorga cierta influencia que compromete a los estudiantes y los motiva en el proceso de aprendizaje. De aquí se puede interpretar que la estudiante hace referencia a un profesor autoritario que combina la empatía y el afecto, pero que al mismo tiempo tiene control en la clase¹²⁷. Según Nordahl (2012) la autoridad es un elemento necesario para motivar a los estudiantes y contribuir para fomentar el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, similar a los resultados de este estudio, no se trata de una autoridad basada en el control, sino en ser un profesor amigable, que habla con sus estudiantes, se preocupa por ellos, etc. y que se percibe como un maestro que les gusta a los alumnos.

4.2.2 Henrik (I2)

Distintamente a lo que se observó en el caso de la primera informante, en la parte B de la indagación narrativa de Henrik no se presenta un fuerte énfasis en la dimensión afectiva de la profesión docente. Al contrario, es el único que hace mención explícita de un saber teórico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a lo largo de la discusión en la clase se revelan una serie de creencias del estudiante que establecen una relación entre la profesión docente y la dimensión afectiva.

La primera creencia que aparece durante la observación muestra cómo el estudiante se posiciona ante las emociones negativas que aparecen al hacer errores:

(18)

407 I2: justo cuando hablamos sobre el profesor y hemos hablado del cometer errores yo tuve
408 una profesora en la Universidad en España y dijo una cosa que nunca voy a olvidar eeh y
409 era una materia llamada eeh “lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas” que
410 generalmente se trataba de cómo enseñar idiomas y ella plantó una idea en mi cabeza que
eees que puede ser
411 bueno mencionar me gustaría mencionarlo en plenario que las personas que hablan lenguas
extranjeras
412 nunca lo van a hablar perfecto porque es precisamente una lengua extranjera y el hecho de

¹²⁷ Nordahl (2012) hace referencia otros tres tipos de profesores que son el *autoritario* que tiene control, pero se mantiene distanciado de sus alumnos; *el permisivo* que establece una relación afectuosa con los estudiantes sin lograr obtener el control en la clase; *el profesor negligente* que se distancia de sus alumnos y tampoco obtiene el control en la clase.

413 que tienes que ser capaz de acostumbrarte a cometer errores y sentirte cómodo cometiendo
 errores y aprender a través de
 414 tus errores es extremadamente importante así que después que ella dijo eso porque yo
 también estaba ... siempre muy muy
 415 ocupado por siempre decir exactamente lo correcto sin cometer errores pero luego pienso en
 cuando hablo con
 416 mis amigos españoles y quieren hablar conmigo en inglés también se avergüenzan mucho
 417 (risas en toda la clase)
 418 I2: entonces digo yo que sí pero no tiene sentido avergonzarse porque yo también cometo
 419 muchos errores cuando hablo español yo cometo muchos errores cuando hablo inglés,
 420 cometo muchos errores cuando hablo noruego
 421 I3: nosotros ni sabemos cuántas D van en “formidle¹²⁸”
 422 I2: entonces eeh bueno uno comete errores todo el tiempo por lo tanto es importante po-
 423 der meter en la cabeza de los estudiantes que bueno cometer errores es parte de aprender
 una lengua extranjera y no sé usted
 424 profesor qué has vivido durante mucho tiempo en Noruega probablemente lo reconoces –
 425 P: yo mi noruego es terrible yo hablo noruego fatal y yo tengo la misma sensación que vo-
 426 sotros
 427 I2: sí
 428 P: que cuando yo hablo noruego hablo mal hago errores –
 429 I2: y siempre como nosotros mismos #los que lo notamos#
 430 P: #sí sí sí# y tienes esta sensación no también de «uf error error error no esto lo tenía que
 431 haber dicho así” y nos damos cuenta después ¿no? cuando no esto no era así era así
 432 I2: mientras que lo normal es que los que escuchan no notan los errores
 433 ellos escuchan lo que dices no cómo lo dices a menos que estás hablando con alguien que es
 434 muy freaky
 435 I3: (risas)
 436 I2: entonces bueno yo tengo amigos que son muy aficionados a la gramática y les gusta co-
 437 rregirme pero bueno eeh la mayoría con las personas que hablo no se dan cuenta de mis
 errores –

A partir del curso que Henrik tomó en una universidad en España, se le ha plantado la creen-
 cia de que *un aprendiente de una lengua extranjera nunca lo va a hablar perfecto*. El estu-
 diante asegura que “uno comete errores todo el tiempo” (lín. 422) y añade que como apren-
 diante de lenguas extranjeras uno debe acostumbrarse a cometer errores, sentirse cómodo co-
 metiendo errores y aprender a través de los errores. Por lo tanto, constata la importancia como
 profesor de “poder meter en la cabeza de los estudiantes” (lín. 423) que el *cometer errores* es
 parte del proceso de aprender una lengua extranjera. Estas creencias parecen estar influencia-
 das por su experiencia personal como aprendiente de ELE porque, como el estudiante explica,
 siempre estaba muy ocupado por hablar correcto sin cometer errores y ha visto el efecto del
 miedo en sus amigos españoles que quieren hablar inglés, pero por el miedo de equivocarse y
 cometer errores se avergüenzan mucho al hablarlo.

Al preguntar de dónde vienen la creencia de ser correcto y hablar bien, Henrik argumenta que
 no solo es un elemento de la cultura noruega, sino más bien parte de todas culturas:

¹²⁸ Mediar en español.

(19)

- 438 P: ¿y de dónde creéis que viene esta idea? es decir esta ... eeh esta idea, este foco en la
439 gramática y en el ser correcto y en el hablar bien y cual ¿de dónde viene esto?
440 I1: tal vez un poco con siempre todo siempre debe tener una respuesta de alguna manera
siempre hay una respuesta para todo ehm que
441 las cosas tienen una estructura y que crees que tienes que seguirla ... a lo mejor
442 I3: y tal vez un poco de eso al menos en la cultura noruega que eeh ... no
443 debes ... sí debería ser correcto antes de hacerlo
444 I1: sí
445 I3: tienes que saber las cosas correctamente antes de atreverte a –
446 I2: (levanta la mano) entonces solo quiero decir que en España creo que es mucho peor
447 I3: ¿oh sí?
448 I2: para la enseñanza de lenguas porque yo tengo muchas muchas experiencias en las
449 que le puedes hablar inglés a una persona y te responde en español porque no se atreve
450 I3: #sí#
451 I2: #cometer errores# esa es mi experiencia personal y creo que eeh ... en noruega sí
somos un poco así pero
452 de hecho creo que en español es aún pero porque hay mucha gente que se ... avergüenza
453 mucho por su acento | el español es una materia una lengua que tiene mucho menos so-
nidos por lo que para los noruegos es
454 más fácil ehh hacer los sonidos que tenemos en español en comparación con los españo-
les y los hispanohablantes para hacer
455 los sonidos que tenemos en noruego son absolutamente imposible para muchos ellos
456 pueden aprender el noruego por mucho tiempo pero les resulta muy difícil dominarlo | y
en inglés hay muchos más
457 sonidos así que mi impresión es que allí tengo un ejemplo ahora que estuve en España
en agosto con un
458 amigo y estuvimos con algunas de mis amigas ... y eeh unas de ellas entendieron todo
459 lo
que decíamos en inglés pero solo contestaban en español así que en un momento dije
460 “pero entienden todo lo que digo en
461 inglés verdad?” “sí sí” “pero porque no me responden en inglés” “no hablan muy mal el
462 inglés” pero entonces les digo “pero ¿cómo puedes decir que eres tan mala en inglés
cuando entiendes absolutamente todo lo que decimos en un ritmo completamente natural
463 pero solo respondes en español?” y por lo menos esa es
464 mi experiencia con muchos españoles que se avergüenzan muy rápido por cometer
465 errores así que no creo que sea un noruego ehh
466 I1: no
I3: mhm

De acuerdo con el comentario de Henrik en (19), se muestra que los discentes vienen con diferentes prerequisites para aprender un idioma (“para los noruegos es más fácil hacer los sonidos [...] en comparación con los españoles y los hispanohablantes” (lín. 453-457). Sin embargo, común entre todos es que relacionan el error con sentimientos negativos y la vergüenza. Por lo tanto, a juicio del informante hay que *meter en la cabeza* y producir un cambio en el sistema de creencias de los estudiantes que les impide practicar las destrezas orales y realizar conversaciones en la lengua extranjera tanto dentro como fuera del aula.

4.2.3 Anna (I3)

En el centro de la brújula interior de Anna está el “ser docente de lenguas extranjeras” mientras las diferentes ideas relacionadas al tema rodean el punto central en diferentes colores (anexo A1.3). Entre los elementos relacionados a la dimensión afectiva de la profesión docente, menciona la inspiración, un buen y agradable ambiente en clase, el compromiso y el interés como se puede comprobar en (20):

(20)

- 197 I3: ehm yo tengo algunos puntos en este mapa mental que son un poco más generales en
198 términos de ser un docente
199 I1: mhm igual
200 I3: también hay algunos que son un poco más concretos acerca de ser un profesor de
201 lenguas extranjeras que ehm ... se trata de mostrar un compromiso con el
202 idioma y la historia cultural ... ehm ... facilitar para que los estudiantes experimenten el
203 dominio y ser una persona de influencia ehm ... y mostrar interés en las características
204 personales de los estudiantes y desafiarlos es decir que de alguna manera me intereso
205 por el individuo no solo en que
206 ustedes como grupo tienen que hacer lo que se supone que deben hacer sino que en
207 realidad tengo un interés genuino
208 en ellos ehh también algunas de las cosas que se relacionan un poco más con la lengua
209 se trata de ser una inspiración para que los jóvenes aprendan un nuevo idioma ... en
210 realidad puedan sentir que se inspiran para
211 dominarlo eeh cuando están en clase ehm y ser creativo en la en la mediación eso es un
212 poco general pero eeh ... y pero creo hay muchas formas creativas en las que uno puede
213 enseñar una lengua ehm y
214 crear un ambiente agradable de aprendizaje donde hay espacio para cometer errores, que
215 los estudiantes sientan que son libres para simplemente
216 tirar lo que tienen y no tener miedo a cometer errores es parte del proceso eeh ... y
217 ehmm sí eso es lo que tengo | sí lo dije anteriormente el mostrar un compromiso con el
218 idioma y la cultura e historia pero sí esas eran las cosas que tenía

En este fragmento se presentan varias características del profesor relacionadas a la dimensión afectiva que, según Anna, un docente de ELE debe tener. Entre las primeras cosas que se mencionan está el *e) mostrar un gran compromiso con el idioma/cultura e historia* (anexo A1.3.B) (lín. 201-202) que hace alusión a la competencia intercultural de un docente – la idea central en su metáfora. Además, como fue el caso con los otros dos estudiantes, Anna destaca la necesidad de *d) crear un buen ambiente de aprendizaje donde hay espacio para cometer errores* para “que los estudiantes sientan que son libres para simplemente tirar lo que tienen” (lín. 210). Así como fue el caso con Henrik, *el cometer errores* es parte del proceso de aprendizaje de una lengua y por tanto ha desarrollado la creencia de que es la responsabilidad principal del docente de crear un ambiente agradable para sus alumnos. Además, como Anna plantea en un fragmento anterior (16), parte del crear un buen ambiente se relaciona al rol del

profesor como un evaluador que no corrige a sus estudiantes “todo el tiempo o a lo mejor cuando realmente se enfoca en la gramática” (lín. 488-491).

Otra de las creencias mencionadas por la estudiante es que un docente debe *g) facilitar para que los estudiantes experimenten el dominio* (lín. 202-203). Durante la discusión en clase, Anna añade que:

(21)

330 I3: también tengo estoy pensando un poco en el facilitar el dominio porque si constante-
331 mente los desafías más allá de su capacidad se pueden sentir constantemente desanima-
332 dos y sin éxito, pero si de alguna manera los desafías por su puesto, pero que crees que
esto es apropiado según su nivel
333 ¿verdad? y sobre todo cuando llegas al segundo ciclo de secundaria y al octavo grado¹²⁹
334 la gran mayoría de las personas comienzan completamente desde cero y cuando llegas al
335 segundo ciclo de secundaria entonces puede ser un poco diferente de dónde vienen y
336 dónde sí y esa distinción tiende a crecer un poco durante el primer ciclo de secundaria y
337 el facilitar para que los que a lo mejor no dominan muy bien las cosas se enfrenten a
desafíos que eeh de alguna manera
338 eh no los rompan pero que les permitan experimentar el dominio entonces ehm

Similar a lo que vimos con Henrik, se puede observar en el sistema de creencias de Anna la idea de que los estudiantes vienen con diferentes prerrequisitos para aprender un idioma (“puede ser un poco diferente de dónde vienen” (lín. 335)). Dentro de la teoría sociocultural se argumenta que la mediación que se le ofrece a los alumnos debe ser estratégica y no fija o aleatoria. A juicio de Wertsch (1985), la mediación estratégica debe ser “efficient, targeted, and goal-oriented” que para el profesor supone un entendimiento de la situación particular de cada alumno (Johnson, 2009: 20). Esta idea se ve reflexionada, sobre todo, cuando la estudiante destaca la necesidad del profesor de adaptarse *según el nivel de competencia de los estudiantes* (“crees que esto es apropiado según su nivel” (lín. 332)) para que no se sientan “constantemente desanimados y sin éxito” (lín. 331-332). Como la estudiante señala, durante el primer ciclo de secundaria esa distinción suele crecer por lo cual el profesor debe facilitar para que los que no dominan bien las cosas se enfrenten a desafíos constructivos que les permite experimentar el dominio.

Esta idea se refuerza cuando la estudiante manifiesta que un docente tiene que *b) ser una inspiración para que los jóvenes aprendan un idioma y c) ser creativo en la mediación*. Así, se plantean el rol del profesor como una inspiración y un motivador que a partir de su gestión en clase logra *h) ser una persona de influencia y f) animar a los estudiantes*. Según Anna, esto

¹²⁹ Primer ciclo de secundaria.

se puede lograr mostrando un *a) interés en las cualidades personales de los alumnos y desafiarnos*. Es decir, mostrar un interés no el grupo en su totalidad, sino en cada individuo que constituye la clase (“me intereso por el individuo” y no el “grupo” ((20): lín. 204-205).

Esta creencia particular de Anna parece estar estrechamente influenciada por su experiencia previa como aprendiente de ELE:

(22)

372 I3: [...] veo que algunas de las personas en mi clase en la escuela secundaria solo lo [el
373 español] tenían porque estaban obligados y estaban muy listos para terminarlo
374 eeh mientras yo era un poco así tenía gente que conocía que solo hablaban español y
375 si quería seguir conociéndolos tenía que aprender el idioma y tenía un tío
376 de Chile y lo [el español] tenía un poco cerca por lo cual he estado
377 motivada y mis profesores han sido muy buenos pero veo que hubo una gran diferencia
378 en la clase eeh lo que ha hecho que alguien se haya esforzado para aprenderlo
379 ehm ... así que sí ha sido eeh ... eeh sí me di cuenta de que cuando las cosas empeza-
380 ron a ser difícil me tenía que concentrar cuidadosamente para superarlo existe una razón
381 por la cual estoy aprendiendo esto (risas) sobre todo con respecto a las conjugaciones de
382 eeh eeh eh los verbos no porque era
383 difícil sino porque era demasiado así que tuve que esforzarme mucho para tener control
384 y todavía lo puedo notar en periodos donde no he hablado mucho entonces escucho yo
385 escucho mis propios errores sé yo sé en teoría cómo debería ser pero cuando se habla rá-
386 pido y así simplemente es así como “oh sí dije eso pero sé que no
387 se dice así pero ahora solo ...”
I2: mhm, sí yo me identifiqué mucho con eso (risas)

Aunque Anna siempre ha tenido muchas ganas y una motivación intrínseca para aprender el español, describe como le costó dominar ciertos temas durante su aprendizaje de ELE. Aún existen temas que no domina por completo, sobre todo en su uso oral (“todavía lo puedo notar en periodos donde no he hablado mucho” (lín. 383) y “yo sé en teoría cómo debería ser” (lín. 384). Sobre la base de lo que relata Anna, se puede interpretar que el enfoque durante su etapa escolar no se basaba en la adaptación alrededor de los estudiantes de diferentes niveles del español y la motivación de los estudiantes. Unos de sus compañeros solo tenían el español porque estaban obligados y ya estaban listos para terminarlo, mientras Anna durante todo su proceso de aprendizaje tuvo que esforzarse para motivarse y seguir adelante. Por un lado, de su experiencia como aprendiente sabe la importancia de la motivación intrínseca del estudiante. Sobre todo, ha visto como la obligación puede tener un efecto negativo para la motivación de los alumnos. Por el otro, se ha desarrollado una creencia en el sistema cognitivo de Anna de que el profesor forma parte de ese proceso y debe ser el *motivador, una inspiración, creativo en la mediación, una influencia* y el principalmente responsable de *animar a los estudiantes*.

4.2.4 Discusión

Generalmente, se puede decir que Henrik es el único que recurre a la parte más racional del saber *sobre la lengua, sobre los métodos, la historia, cultura, etc.* pertinentes de una lengua, mientras las otras dos, Lisa y Anna, tienen un menor grado de conceptualización y un mayor grado de emoción¹³⁰. Es decir, mientras todas las palabras claves en el mapa mental de Henrik, excepto a) el compromiso, hacen referencia a los saberes de un docente en el sentido de 1) suficiente dominio de la lengua y 2) un conocimiento del contenido que se enseña (Richards, 2010), en el caso de las otras dos no se mencionan en ningún momento los saberes sobre una lengua y lo que tiene que ver con la competencia intercultural que tanto se aprecia en la parte A de la indagación narrativa.

El fuerte énfasis en la dimensión afectiva, en gran medida coinciden con muchos estudios actuales que enfatizan la importancia de los factores afectivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Arnold Morgan, 2006, 2019; Carrai, 2022). Entre otras cosas se ha mostrado que la estimulación de factores emocionalmente positivos como la motivación que tanto se valora por los futuros profesores en esta investigación, puede facilitar el proceso de aprendizaje de idiomas, mientras la presencia de *emociones excesivamente negativas* puede perjudicar el aprendizaje (Arnold & Brown, 2000; Arnold Morgan, 2006). Según Arnold y Brown (2000), la ansiedad es probablemente el factor afectivo que mayormente puede amenazar el proceso de aprendizaje. Dentro de ésta línea, Stevick (1980: 4)¹³¹ advierte que «el éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede *dentro* de y *entre* las personas en el aula»¹³². En el caso de los estudiantes de este estudio, por un lado, se hace mención del interés, la inspiración, la empatía, la motivación, el compromiso y el dominio como referentes de lo que sucede *dentro* de las personas. Por el otro, subrayan el rol del profesor como un evaluador y el organizador de un ambiente agradable, seguro y relajado en la que los estudiantes se sienten con más confianza como un elemento de lo que sucede *entre* las personas.

Como un elemento opuesto a la ansiedad en el aula de idiomas, en varias ocasiones hemos visto el lugar central que ocupa el *dominio* en el sistema de creencias de los estudiantes. Entre otras cosas, se ha indicado que a Lisa *c) le da mucha alegría ver el dominio de los alumnos*, y

¹³⁰ Es importante especificar que no se trata de una relación de causalidad, es decir, que hay mayor o menor grado de emoción, porque la emoción siempre va a ser parte del sistema de creencias.

¹³¹ Citado por Arnold Morgan (2006).

¹³² Énfasis propio.

que Anna quiere “facilitar para que los que a lo mejor no dominan muy bien las cosas se enfrenten a desafíos que no los rompan pero que les permitan experimentar el dominio” ((23): lín. 337-338). De acuerdo con León (2005), el dominio como un factor afectivo se puede relacionar al *transmitir un sentimiento de confianza* a los alumnos, es decir, desafiarlos de una manera que no “los rompan pero que les permitan experimentar el dominio” (21). Además, se muestra cómo *el hacer comentarios constructivos, hacer caso al alumno, escucharlo y mostrar interés en los alumnos como personas* (20) es central en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual para los futuros profesores se relaciona al rol del profesor como un evaluador que no solamente orienta su enseñanza en el hablar correcto (León, 2005).

Además, es interesante resaltar que una de las palabras claves que se destacaron de manera conjunta fue el *compromiso* del profesor como parte central de la profesión docente (11). Se trata de una creencia también identificada en una conferencia de Haukås (2023) que se basa en un estudio que investiga los factores que promueven la alegría y la motivación a lo largo de una vida laboral de tres profesores retirados. El estudio muestra que los profesores ponen mayor énfasis en el compromiso, es decir, el ser profesionales seguros y tener un interés genuino para lograr despertar este mismo interés en los estudiantes. Además, similar a lo que vimos con los futuros profesores, se revela una creencia que se basa en el establecer una afiliación con los estudiantes y las relaciones interpersonales. Es decir, el tener un buen contacto con los alumnos, ver a cada alumno, y el establecer, no solamente un ambiente relajado en la clase, sino un sentimiento de unidad en la clase que también hemos visto en las creencias de los futuros profesores.

4.2.4.1 El impacto de las experiencias

La centralidad de los futuros profesores en la dimensión afectiva se describe, sobre todo, a partir de factores negativos como la ansiedad que está relacionada a sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión, y la inseguridad (Arnold Morgan, 2006). Lisa, por ejemplo, habla del temor a ser corregida, Anna habla del foco en el ser correcto y Henrik que lo caracteriza como parte integral de todas las culturas. Sin embargo, en el sistema de creencias de Anna y Henrik se ha desarrollado la idea de que el cometer errores es inevitable y forma parte del proceso de aprender una lengua extranjera. Estas creencias parecen estar relacionadas, por un lado, a sus experiencias previas durante la etapa escolar como aprendientes de ELE (Borg, 2015). Sin embargo, en el caso de Lisa y Henrik se tratan de creencias que provienen de sus experiencias personales negativas donde han visto el efecto del miedo de equivocarse y

cometer errores en sus amigos españoles que quieren hablar inglés o español. De aquí que se puede argumentar que se trata de experiencias emocionales vividas (*perezhivanie*) que han producido un cambio en los docentes en el modo de considerar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, y, como vamos a ver más adelante, el rol del profesor (Vygotsky, 1994).

En Numrich (1996) se pueden observar unos resultados similares entre 26 docentes novatos que afirman el fuerte impacto de las experiencias previas en el sistema de creencias de docentes y cómo estas creencias han modificado la práctica en el aula. Uno de los factores más destacados entre los estudiantes es la importancia que le sobreponen al buen ambiente en el aula en su propio aprendizaje de L₂ y la idea de que quieren crear un entorno similar en su propia práctica como docentes. Por otra parte, se mencionan técnicas que quieren rechazar como la corrección de errores que se menciona frecuentemente como una técnica utilizada por los profesores que a los estudiantes les ha impedido hablar por sentimientos de incomodidad y humillación. Sin embargo, en el presente estudio se ha mostrado que no solamente se trata de correcciones dentro del campo educativo, sino más bien desde un plano personal de sus propias experiencias con amigos hispanohablantes. En otras palabras, similar a los resultados de Numrich (1996), los estudiantes reflejan y establecen relaciones entre sus experiencias como aprendientes de una lengua extranjera y la manera en que quieren realizar su propia práctica como docentes, así como la idea de que un profesor no debe evaluar o corregir a sus estudiantes todo el tiempo sino cuando realmente se enfoca en la gramática (16).

De los resultados es inevitable reconocer el fuerte impacto de las experiencias previas y el efecto de *the apprenticeship of observation* en la cognición de futuros profesores (Lortie, 1975, 2002). Se trata de creencias que ya vienen preestablecidas antes que los estudiantes entran a su formación académica específica (Pajares, 1992). Esto incluye creencias sobre factores que promueve una enseñanza efectiva (Pajares, 1992) que, sobre todo, en este apartado vienen modificadas por la dimensión afectiva de los estudiantes, que se ha considerado como lo opuesto a la cognición docente (Borg, 2012; 2015). Los estudiantes plantean la dimensión afectiva como un elemento importante en la enseñanza, la vida profesional y la práctica de docentes (Nias, 1996). Retomando la afirmación de Van Veen y Lasky (2005), en este estudio se ha mostrado 1) la relación entre las emociones y la enseñanza y aprendizaje y que 2) la parte emocional y cognitiva son dimensiones inseparables y pueden aportar profundo conocimiento sobre cómo los docentes experimentan su labor y cambios educacionales. Por tanto, de los descubrimientos que se han hecho, se han mostrado las dimensiones afectivas relacionadas a

la cognición de docentes en formación en el ámbito educacional de ELE en Noruega. Sobre todo, resulta interesante que, a diferencia de estudios anteriores como Carrai (2022) sobre las aulas noruegas, se ha mostrado que la ansiedad y sus efectos negativos como el miedo, la inseguridad y la vergüenza juegan un rol importante en el sistema de creencias de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

4.2.4.2 Los principios básicos de la educación

En los planteamientos de los futuros profesores se manifiestan factores también identificados en documentos oficiales que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre otros, el MCER (2001: 103) hace mención explícita de la dimensión afectiva en el aprendizaje en 5.1.3 “la competencia “existencial” (saber ser)” en el cual se reconoce que la actividad comunicativa del aprendiente “no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal”. Lo mismo se pueden ver en el 3.1 “un entorno de aprendizaje inclusivo” y 3.2 “la enseñanza y la enseñanza adaptada” en el LK20. El primero indica que la inseguridad de los alumnos puede dificultar o prevenir el aprendizaje, por lo tanto, se destaca la necesidad de desarrollar una cultura positiva a partir de un ambiente de aprendizaje generoso con profesores claros, de apoyo y afectuosos en colaboración con los alumnos. Se trata de un factor importante, sobre todo, en las clases de lenguas extranjeras en Noruega que, como Lisa indica, se componen de diferentes clases paralelas (14). En la segunda, se declara la responsabilidad de la escuela de “facilitar el aprendizaje de todos los alumnos y estimular la motivación de los individuos, el deseo de aprender y la creencia en su propio dominio”¹³³ ya que los estudiantes que experimentan el dominio se motivan para ser más persistentes e independientes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sin embargo, lo interesante de aquí es que, el MCER (2001) a diferencia del LK20, no incorpora a la dimensión afectiva como parte de las competencias específicas del profesor como facilitador (esquema 2: I).

Análogamente al LK20, los estudiantes definen la buena gestión de la clase de un profesor a partir de un conocimiento de las necesidades de los estudiantes, relaciones afectuosas y el juicio profesional. En términos de Romero (2016) se trata del facilitador que es capaz de

¹³³ Traducción propia de: *Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.*

diagnosticar las necesidades individuales de cada alumno y considerar la motivación, el dominio y la alegría del aprendizaje del estudiante como centrales para desarrollar situaciones eficientes de aprendizaje. En línea con el LK20, los estudiantes reconocen que los estudiantes vienen con diferentes prerrequisitos, es decir, diferentes “experiencias, conocimientos actitudes y necesidades”, por lo cual la escuela debe proveer las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias.

Además, según el LK20, la evaluación de las competencias, así como la evaluación del error que se centraliza en las creencias de los estudiantes, debe reflejar las habilidades y lo que el alumno puede hacer. Sin embargo, se reconoce que parte central de la educación es promover el aprendizaje y el desarrollo a partir de medidas constructivas. Se trata del evaluador de situaciones de aprendizaje (Romero, 2016) (esquema 2: II) que, de acuerdo con el LK20 debe “equilibrar la necesidad de una buena información sobre el aprendizaje de los alumnos y las consecuencias indeseables de diversas situaciones de evaluación” ya que el uso desafortunado de la evaluación, como vimos de las experiencias personales de los futuros profesores, puede obstaculizar el proceso de aprendizaje (Kunnskapsdepartementet, 2017). Similarmente, el currículo vigente sobre la enseñanza de lenguas extranjeras concretiza que el profesor debe facilitar para que los alumnos puedan mostrar sus competencias de diversas formas y en diferentes contextos (Kunnskapsdepartementet, 2023) (ver esquema 2: I). Además, los documentos que concretizan las competencias del profesor (Instituto Cervantes, 2011; Newby et al., 2007; Richards, 2010) por su parte, destacan la importancia de garantizar buenas prácticas en la evaluación, es decir, el saber cómo y cuándo evaluar, y promover una retroalimentación constructiva utilizando la evaluación para fomentar el aprendizaje (Instituto Cervantes, 2011; Newby et al., 2007) (esquema 3: II) – competencias que los alumnos en este estudio consideran esenciales en el proceso de aprendizaje.

Lo interesante de lo anteriormente expuesto es que los estudiantes presentan afirmaciones que, como se ha indicado anteriormente, coinciden con principios y teorías de la pedagogía y menos de didáctica¹³⁴. Entre otras cosas, hemos visto que los estudiantes hacen referencia a un profesor autoritativo a luz de que consideran el *control* en la clase como un factor necesario (Nordahl, 2012), pero al mismo tiempo declaran una serie de características que se relacionan a la dimensión emocional de la profesión docente como el ser un *inspirador, motivador, y*

¹³⁴ Aunque ya queda fuera del campo de este estudio, es interesante mencionarlo ya que se trata de una característica sobresaliente en el sistema de creencias de los estudiantes.

el *mostrar un interés en el individuo y las cualidades personales de los estudiantes* que establece una relación afectuosa entre el profesor y el estudiante. En Rubio (2023) se analizan resultados similares en las creencias de futuros docentes sobre el rol del profesor donde se sobrepone aspectos personales, ante todo, una relación amistosa y afectuosa entre el discente y el profesor que se preocupa por los alumnos. Se trata de una característica del profesor que se ha considerado de poca importancia en la formación inicial de profesores, sin embargo, en estos casos particulares se ha mostrado lo contrario: la importancia y centralidad de la relación entre los alumnos y el profesor y el papel que juega en la motivación del alumno para aprender (Rubio, 2023).

Si retomamos los documentos que hablan específicamente sobre las competencias del profesor, se puede hacer referencia, sobre todo, al modelo del Instituto Cervantes (2011) que, como se ha argumentado, tiene una visión ampliada de la dimensión afectiva y la *gestión de los sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* como docente (esquema 3: VI). Dentro de este marco, las declaraciones de los futuros profesores tienen un claro énfasis en las emociones y sentimientos que se proyectan hacia el estudiante y la capacidad del profesor de *contribuir al bienestar de sus alumnos* que también se ve reflejado en el PEFPI (Newby et al., 2007) que en ningún momento menciona las necesidades afectivas del profesor. Esto fundamentalmente significa utilizar diferentes procedimientos “para autorregular emociones no saludables y creencias que dificultan el aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2011: 24). Sin embargo, es preciso indicar que en el centro de todas las creencias de los futuros profesores – excepto en el caso de Lisa que en un momento reconoce que *c) le da mucha alegría ver el dominio de los alumnos* señalando las emociones del docente – está el estudiante y sus necesidades afectivas que apuntan una serie de destrezas y habilidades del profesor que están estrechamente relacionadas a la siguiente creencia sobre el profesor como un organizador. No obstante, es interesante mencionar que los estudiantes también destacan el rol del estudiante dentro de esta misma perspectiva. Por un lado, reconocen el rol del profesor como un motivador indicado por Romero (2016) que en el proceso debe gestionar el aula de una manera que inspira y motiva a sus estudiantes, por el otro mencionan la motivación intrínseca que modifica la persistencia del esfuerzo de los alumnos¹³⁵.

¹³⁵ Mientras la *motivación extrínseca* proviene de algo externo a la experiencia del aprendizaje de la lengua, mientras la *motivación intrínseca* se crea cuando el aprendiz disfruta con el aprendizaje (Arnold Morgan, 2019: 28).

4.3 Creencias sobre el rol del profesor como un organizador

La creencia sobre el rol del profesor como un organizador de situaciones de aprendizaje es probablemente la creencia menos sobresaliente y que implica un mayor grado de análisis interpretativo. Como hemos se ha mencionado anteriormente, los estudiantes hablan de principios generales en cuanto a la profesión docente (el *saber*) y menos sobre los roles específicos de un profesor de ELE (el *saber hacer*). Lo *saberes* por su parte se describen en función de su formación académica previa y las tres áreas que estudiaron en la universidad – la lingüística, historia y literatura. Por tanto, los tres estudiantes coinciden en mencionar el dominio de la lengua y el tener un suficiente conocimiento del contenido que se enseña (Richards, 2010).

4.3.1 Lisa (I1)

Como una de las primeras afirmaciones que se presentaron, hemos visto la creencia de Lisa que define la lengua como un elemento de comunicación (1). Según Lisa, para el rol del profesor como un organizador esto implica “fomentar la actividad oral”, o como se indica en el Instituto Cervantes (2011): promover el uso de la lengua. Sin embargo, a diferencia del Instituto Cervantes (2011) que lo relaciona a ofrecer “oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada”, la estudiante no indica cómo quiere fomentar la actividad oral.

Además, como se ha presentado anteriormente (4.2.4), la buena gestión implica la responsabilidad de crear un ambiente agradable y seguro para los estudiantes que permite la libre comunicación *entre* y *con* los estudiantes. En línea con el Instituto Cervantes (2011: 14) se trata de un organizador que gestiona el aula fomentando un espacio seguro para que todos los estudiantes participen y trabajen en colaboración. Asimismo, al preguntarle si es suficiente saber sobre las materias Lisa responde:

(23)

- 292 P: así que estos tres son de alguna manera como los puntos núcleos un poco de | porque la pre-
293 gunta en el fondo que hay detrás es ¿qué significa ser un buen profesor... de español en este
294 caso ... es esto? (el profesor señala los tres puntos mencionados [gramática, literatura y cul-
tura e historia]) ¿o hay algo más?
295 I1: uuf eso es lo base ¿no? pero uno tiene que continuar con ... o sea tiene mucho más |
296 pueden aprender tanta gramática, cultura y literatura que quieran, pero cuando el profesor no
297 logra mediarlo o –
298 P: **mediar** (*formidle*)
299 I1: sí
300 I3: sí (sonríe)
301 I1: (risas) sí
[...]
305 P: [...] “mediar” y qué significa
306 esto de mediar?

307 I3: la capacidad de transmitir ehm ... ehh eh sí tanto transmitir sí de alguna manera transmitir
308 el conocimiento sí ... pero también puede ser desafiarlo porque desafiar a los estudiantes de
309 diferentes maneras para que los estudiantes mismos puedan que les has dado algo pero que has
310 logrado darles las herramientas para que ellos mismos lo inventen verdad o sí pero transmitir
311 el conocimiento es, en cierto modo, la esencia
312 P: vale [...]

Según Lisa, el dominio de la lengua y el conocimiento del contenido que se enseña solo es una parte de la profesión docente que “tiene mucho más” (lín. 295) (Richards, 2010). Como la estudiante indica: los docentes “pueden aprender tanta gramática, cultura y literatura que quieran, pero cuando el profesor no logra mediarlo o –” (lín. 296-297). Así se plantea una creencia central en el sistema de creencias de Lisa: *el profesor como un mediador* que organiza situaciones de aprendizaje. En el Instituto Cervantes (2011: 14), se describe que el profesor debe “observa[r] a los alumnos en el desarrollo de las actividades, esta[r] pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas”. Lo interesante de aquí es que la idea del mediador que se indica en la respuesta de la estudiante evoca la idea del andamiaje dentro de la teoría sociocultural. El profesor en este sentido interviene en la ZDP para guiar al alumno ofreciendo actividades y las herramientas necesarias para que los aprendientes puedan ser agentes en su propio proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1962). Algo semejante se indica en el Instituto Cervantes (2011: 17) en *la implicación de los alumnos en el control de su propio aprendizaje* que entre otras cosas significa “promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender” que igualmente se ve reflejada en la respuesta de Lisa. El rol del profesor dentro de esta perspectiva es el *mediador o facilitador* que, en palabras de la estudiante, ayuda cuando los alumnos están atascados proveyéndoles las herramientas necesarias para que ellos mismos puedan averiguar y descubrir como expresarse y comunicarse en español.

Esta idea similar se señala en el fragmento (5) cuando Lisa explica su mapa conceptual. Por un lado, se indica la necesidad de responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje: mientras el profesor “da las herramientas”, son *ellos mismos* que tienen que descubrir cómo expresarse en español, por otro lado, como se va a discutir más adelante (4.3.4), se puede interpretar como una idea que está en tensión con la noción del profesor como un mediador. En otras palabras, se puede entender que la estudiante conceptualiza el profesor como un proveedor de conocimientos que *da las herramientas*, mientras los estudiantes de manera individualista tienen que averiguar y descubrir cómo expresarse en español puesto que, retomando la cita de Arnold Morgan (2019: 30), el “fomentar la autonomía no significa que el alumno vaya a trabajar solo [...] es importante recordar que los alumnos no aprenden a dirigir su propio

aprendizaje solos”. Al contrario, el rol del profesor como hemos visto es esencial en el proceso como un facilitador. Sin embargo, considerando que Lisa se encuentra en un estado inicial en su formación docente, se puede suponer que la estudiante no tiene una idea definida de lo que significa la mediación.

Para resumir, se puede decir que la estudiante tiene incorporado conceptos pedagógicos, así como la mediación, sin embargo, no tiene una idea definida de su significado didáctico – el cómo hacerlo. Por un lado, de las afirmaciones anteriormente expuestas se puede argumentar que se trata de creencias que están en tensión y que tampoco están muy bien definidas. Por otro, cuando la mayoría de los estudiantes empiezan su formación académica probablemente no tienen teorías e ideas preconcebidas sobre su campo de estudio, y, por tanto, se trata de una característica normal en un estado inicial de su formación como docente (Pajares, 1992).

4.3.2 Henrik (I2)

Desde el punto de vista de Henrik, el organizador de situaciones de aprendizaje se basa en la idea de la elaboración de clases que permite a los estudiantes experimentar la lengua auténticamente (7) y la noción del profesor como el principalmente responsable de crear un ambiente seguro en el aula (18) que, como se ha argumentado anteriormente, proviene de sus experiencias como aprendiz de ELE (Borg, 2015), y de sus experiencias personales con amigos y de sus viajes a España.

Mientras la segunda afirmación se basa en la idea de meter en la cabeza de los estudiantes que el hacer errores es normal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en la primera Henrik argumenta que el profesor debe promover el uso de la lengua y fomentar la comunicación auténtica tanto fuera como dentro del aula. Sin embargo, el concepto de la autenticidad en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera es complejo y se puede entender desde diferentes perspectivas (Pinner, 2016). Por lo general, hay dos tendencias principales: 1) una que lo define como un concepto relativo que pertenece a un compromiso personal con la lengua (Van Lier, 1996) y; 2) una que se relaciona al material y las tareas utilizadas para involucrar a los alumnos en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (Gilmore, 2009)¹³⁶. Al respecto, Pinner (2016) descubre que varios estudiantes hacen uso del concepto sin realmente entender lo que significa el concepto. No obstante, en este caso particular se puede analizar que el estudiante relaciona el concepto a la lengua materna en (7) y así a la

¹³⁶ Autores citados por Pinner (2016).

noción del hablante nativo (Gilmore, 2009; Pinner, 2016) relacionado a la última tendencia que suele definirse en línea con un contexto práctico argumentando que el material auténtico debe ser “real language produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message” (Morrow, 1977: 13).

En línea con el VC (2020) y como hemos visto anteriormente, las declaraciones de Henrik se fundamentan en la idea de facilitar para que los alumnos puedan actuar en situaciones de la vida real para que puedan conocer a gente de distintas culturas. Lo interesante de aquí, es que la manifestación sobre la comunicación auténtica del estudiante refleja dos de los enfoques generales del MCER (2001) que describen cómo se puede esperar que los alumnos aprendan una lengua extranjera: a) la exposición directa a un uso auténtico de L2 (p. ej. Cara a cara con hablantes nativos) y; c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas. Según Henrik, las experiencias auténticas y la interacción con personas que hablan la lengua meta permiten la posibilidad de que los hablantes contribuyan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (7): “tienes que hacerlo [ser parte de y conocer una cultura] a partir del idioma para que luego tengas la oportunidad de conocer a personas que son parte de la cultura y ellos te pueden enseñar cosas de la cultura sin realmente intentar hacerlo”.

4.3.3 Anna (I3)

Varias de las creencias mencionadas anteriormente de Anna forman parte de una creencia que resalta al rol del profesor como un organizador de situaciones de aprendizaje. Entre otras cosas, apunta la creencia de que el profesor debe organizar para a) *mostrar un interés en las cualidades personales de los alumnos y desafiarlos*; d) *crear un buen ambiente de aprendizaje donde hay espacio para cometer errores* y; g) *facilitar para que los estudiantes experimenten el dominio*. Estas creencias declaradas, sobre todo, se sostienen en virtud de sus experiencias durante su etapa escolar. Anna, por ejemplo, declara que parte del rol del profesor es organizar su práctica a partir de la identificación de las necesidades de cada estudiante y adaptarse según el nivel de español que tienen ya que ella ha visto que los estudiantes vienen con diferentes fundamentos para aprender un idioma (22). Se trata de elementos identificados en el Instituto Cervantes (2011) que describen que un profesor debe *diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos* creando “oportunidades para que todos los alumnos aprendan”, así como plantear objetivos realistas y proponer actividades que parten de las dificultades del alumno, y usando “herramientas y procedimientos en función de las necesidades de los alumnos” (Instituto Cervantes, 2011: 13). Otro punto relacionable es la *planificación de secuencias*

didácticas abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones en el aula (Instituto Cervantes, 2011).

Desde una perspectiva discursiva, su concepción de lo que significa ser un docente también se refleja en el uso del verbo *facilitar* (g) ya que se trata de una palabra que hace alusión a la percepción del profesor como un mediador y una guía. Similarmente, en (21) se puede ver cómo quiere facilitar para que todos los alumnos experimenten el dominio que alude a la idea del andamiaje y la ZDP (Vygotsky, 1962). Sin embargo, un dato interesante se manifiesta cuando el profesor les pregunta a los estudiantes sobre el significado de la palabra *mediar* en (23) que indica una tensión entre creencias (Freeman, 1994; Phipps & Borg, 2009). Al responder la pregunta, la estudiante menciona el *transmitir* el conocimiento en cuatro ocasiones. Dentro de este orden de ideas, se puede constatar que en el sistema de creencias de Anna está la idea del profesor como un transmisor de conocimientos. Para la estudiante esto significa “*dar las herramientas*” para que ellos “*lo hagan por sí mismos*” (lín. 310). Esta idea está en tensión con la idea de la mediación que define al profesor como un intermediario entre el estudiante y el conocimiento, sin embargo, tal como vimos con Lisa, es natural en un estado inicial de su formación docente.

En resumidas cuentas, se puede argumentar que Anna señala al rol del profesor como un organizador de situaciones de aprendizaje. Entre otras cosas esto implica: crear un ambiente agradable, facilitar para que experimenten el dominio y mostrar un interés en el individuo. Por el otro, se puede argumentar que se plantea una tensión entre la idea del profesor como un *facilitador del aprendizaje* y un *transmisor de conocimientos* que *da las herramientas* para que los estudiantes de manera individualista dirijan su propio aprendizaje. Sin embargo, para poder extraer conclusiones vigorosas hacen falta más datos que afirman esta tensión entre creencias. Por consiguiente, por el momento solo me preciso a indicar que existe la posibilidad de una tensión entre las creencias de la estudiante en un momento inicial de su desarrollo académico como docente.

4.3.4 Discusión

En las afirmaciones de los estudiantes hay una serie de indicaciones sobre el rol del profesor como un organizador que es capaz de ayudar en el proceso de aprendizaje. Para Lisa es central la idea de mediación, Henrik sobrepone la idea de experimentar la lengua auténticamente, mientras Anna indica la necesidad de mostrar un interés en las cualidades personales de los alumnos y desafiarlos. En concreto, los estudiantes hablan de un *facilitador del aprendizaje*

que da las herramientas necesarias, el creador de un ambiente agradable, uno que es consciente de las diferencias en la clase y organiza su práctica considerando las necesidades individuales y el nivel de competencia de cada estudiante. De aquí que se puede argumentar que los estudiantes incorporan la idea del profesor como facilitador, motivador, evaluador, negociador y el creador de dinámicas de grupo (Romero, 2016), donde la mediación estratégica juega un papel central (Johnson, 2009; Wertsch, 1985). Es más, los estudiantes reconocen el rol del profesor como un organizador y señalan la importancia de responsabilizar a los alumnos en el proceso. Esta idea similar se ha visto en teorías anteriores como Vygotsky (1962) que describe la enseñanza como una manera de “despertar las mentes” y fomentar la participación activa de los alumnos para desarrollar la autonomía del alumno en el proceso (Arnold Morgan, 2019). En términos de Vygotsky (1978: 87): “what is in the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow – that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow”. De aquí que el profesor debe ofrecer una *asistencia cognitiva*, un andamiaje, a partir de la mediación dialógica apoyando a los aprendientes e interactuando en momentos que es necesario y gradualmente ir quitando el andamiaje para hacerlos más autónomos (Arnold Morgan, 2019; Johnson, 2009: 23).

Por un lado, en las respuestas de los estudiantes se pueden interpretar ciertas creencias que están en tensión con la idea del profesor como un mediador (Vygotsky, 1978). Por otro, es preciso indicar que los estudiantes, por su falta de experiencia y conocimientos, probablemente no tienen una idea clara de lo que significa ser un mediador. Por lo cual, aunque se presentan ciertas ideas relacionadas a la idea del profesor como un transmisor de conocimientos que forma parte del paradigma anterior, se puede argumentar que los estudiantes giran más hacia el paradigma actual que define al profesor como un mediador que facilita la enseñanza y guía a los alumnos en el proceso. Esta idea se ve reforzada a partir de la definición de Underhill (2000: 26-27) anteriormente expuesta que distingue entre el *lector* que tiene un saber *sobre* las materias, el *profesor* que busca nuevos conocimientos y el *facilitador* que adicionalmente toma en cuenta los aspectos afectivos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la idea del facilitador propuesta por Romero (2016).

4.3.4.1 El impacto de las experiencias previas

La creencia del profesor como un facilitador de conocimientos viene alterada de las experiencias previas que muestra el impacto de la etapa escolar en el sistema de creencias de los

estudiantes (Borg, 2015). En el caso de Lisa y Anna tuvieron clases monótonas caracterizadas por un peso gramatical que carece de actividades comunicativas. Además, implícitamente describen una tensión entre la profesora como una transmisora de conocimientos al frente del salón de clases que gestiona todo tipo de interacción que ocurre en él, y los alumnos que de manera pasiva reciben los conocimientos de la profesora. Por tanto, se ha desarrollado una clara idea en su sistema de creencia de qué tipo de profesor no quieren ser (Moodie, 2016): quieren ser un facilitador de los conocimientos que en vez de realizar clases monótonas implica y responsabiliza al alumno en el proceso. De aquí, se puede comprobar que las experiencias emocionalmente vividas de las estudiantes han producido un cambio en la manera de conceptualizar el rol del profesor y muestra la repercusión de la *perezhivanie* en la cognición docente. Henrik por su parte, que ha tenido buenas profesoras quiere fomentar el mismo tipo de enseñanza al que estuvo expuesto. Aunque el estudiante no describe el cómo hacerlo, se puede argumentar como una creencia que se origina en la repercusión de *the apprenticeship of observation*. Lo que sí queda claro es que, de sus experiencias previas, tanto formales como aprendiente de ELE como las experiencias personales que ha tenido con sus amigos y de sus viajes a España o Latinoamérica, se ha desarrollado una creencia que indica la necesidad de organizar las clases para que los estudiantes puedan experimentar el idioma auténticamente. Según Lortie (1975, 2002), se trata de una imitación que se basa en personalidades en vez de principios pedagógicos que si se generaliza entre individuos se convierte en una tradición que se transmite entre generaciones. Es decir, mientras los programas de formación presentan metodologías y teorías contemporáneas a docentes en formación, los estudiantes tienden a emplear prácticas que reflejan los modelos que funcionaban para ellos como aprendientes en su etapa escolar como se puede ver indicado en las respuestas de Henrik (Lortie, 1975, 2002). En palabras de Lortie (1975, 2002) los estudiantes se pueden describir como una audiencia viendo una obra. Sin embargo, no son capaces de ser reflexivos y analíticos por lo cual “students are likely to express pleasure, appreciation, dislike or other affective responses toward a teacher or particular practices but not to assess thoughtfully the quality of the teaching they experience” (Mewborn & Tyminski, 2006: 30). Tanto es así que Gray (2020) sostiene que la mayoría de los docentes novatos en su estudio utilizan modelos de enseñanza similares a los que estuvieron expuestos como estudiantes a pesar de que se trata de modelos que elaboraron una experiencia negativa en su sistema de creencias. De aquí que Lortie (1975, 2002) concluye que los programas de formación tienen poca repercusión en la cognición de futuros docentes.

En Mewborn y Tyminski (2006) se critica la teoría de Lortie (1975, 2002) sobre la base de que *the apprenticeship of observation* no logra explicar la transformación de las experiencias negativas a prácticas positivas de enseñanza. Es decir, la crítica se basa en una falta de correspondencia entre *the apprenticeship of observation* y la incorporación de una buena enseñanza que interrumpa el ciclo de reproducción de mala enseñanza y que se sostiene de las experiencias negativas que los docentes han experimentado como estudiantes. Como Mewborn y Tyminski (2006: 32) dicen: “While teachers’ general experiences as learners may, indeed, assert a tremendous influence on who they become as teachers, we believe that this cycle can be broken by specific, vividly remembered incidents from their own schooling”. Sin embargo, autores recientes han mostrado la relevancia de *the apprenticeship of observation* tanto con las experiencias positivas (Borg, 2015) como de las experiencias negativas (Moodie, 2016). Dentro de este marco, el presente estudio sostiene la teoría de *the apprenticeship of observation* y contribuye a mostrar que los futuros docentes por sus experiencias positivas o negativas en un momento previo a su formación académica ya tienen ciertas ideas y valores que pueden caracterizar la manera en que practican y desarrollan su profesión docente (Lortie, 1975, 2002). No obstante, aunque aún no se entiende por qué docentes se resisten al cambio (Krulatz et al., 2022)¹³⁷, no cabe duda que la reflexión de las creencias preestablecidas tiene el potencial de llamar la atención de futuros docentes a las formas en que las experiencias previas inciden en el sistema de creencias y, consecuentemente, en la práctica docente para desarrollar una propia identidad docente (Gray, 2020; Mewborn & Tyminski, 2006).

4.3.4.2 Los principios básicos de la educación

Como fue el caso con las creencias sobre el rol del profesor como un mediador intercultural y evaluador, la creencia sobre el profesor como un organizador refleja varios de los principios centrales en la reforma educativa de Noruega (LK20). Como uno de los primeros valores fundamentales para la escuela y la sociedad, se reconoce el mostrar una preocupación por los alumnos y el ver al individuo como parte de 1.1 “la dignidad humana”. Se trata de valores universales relevantes a todos, independientemente de quién son, de dónde vienen y dónde se encuentran¹³⁸. En este sentido, los estudiantes han indicado la importancia de ver al individuo y no al grupo, y de adaptar la práctica en el aula según las necesidades individuales de los

¹³⁷ Según Krulatz et al. (2022) estudios recientes como Yazan y Lindahl (2020) han mostrado que el trabajo en la identidad docente están abriendo un nuevo campo prometedor en la formación docente.

¹³⁸ Traducción propia de: *De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

alumnos. Estos planteamientos evocan una de las ideas centrales en 3.2 “enseñanza y enseñanza adaptada” que valora el diagnosticar las necesidades individuales de cada alumno y considera la motivación y la alegría del aprendizaje del estudiante como centrales para desarrollar situaciones eficientes de aprendizaje.

Al respecto, entre las competencias específicas del profesor en los documentos oficiales (esquema 2: I), el MCER (2001) y el VC (2020) concretizan que el profesor debe poder tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula y comprender los procesos de aprendizaje en su enorme variedad. El LK20 por su parte habla de facilitar la participación de los alumnos, estimular el deseo de aprender y ayudar a los alumnos desarrollar sus habilidades básicas. Sin embargo, como Arnold Morgan (2006) declara: es imposible atender las necesidades de todos los alumnos y sus estilos de aprendizaje en el aula. La esencia de la enseñanza adaptada más bien se reside en desarrollar una conciencia de que los alumnos aprenden de diferentes maneras y la capacidad de adaptar la práctica para que en algún momento se realicen actividades “que responden a las preferencias y capacidades de todos” (Arnold Morgan, 2006).

De aquí se puede relacionar la importancia de la autonomía en el aprendizaje. En el PCIC (2006), por ejemplo, se expresa la idea de gradualmente responsabilizar al alumno de su propio proceso de aprendizaje con un énfasis en el control de los factores afectivos y cognitivos, y “con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo” y (Instituto Cervantes, 2006: Cap. Introducción general. Enfoque adoptado: Perspectiva del alumno). A partir de las reflexiones que hacen los alumnos en este estudio, la idea del aprendiente autónomo en gran medida se vincula con la idea de la mediación y el andamiaje. Dentro de esta perspectiva, el alumno tiene que reflexionar sobre su estilo de aprendizaje y las estrategias que son más eficaces en relación con sus propias necesidades, “primero con la ayuda del profesor y más adelante, progresivamente, con mayor autonomía. Así, más que aprender la lengua para comunicarse, la idea es comunicarse para aprender la lengua” (Instituto Cervantes, 2006: Cap. Introducción general. Enfoque adoptado: Análisis de la lengua). Asimismo, esta idea se ve implicada en la idea del negociador del MCER Consejo de Europa (2001) que implica al alumno en el control de su propio aprendizaje (esquema 2: II).

Retomando los documentos que hablan específicamente de las competencias del profesor, se puede decir que los tres documentos – Instituto Cervantes (2011), Richards (2010), Newby et

al. (2007) en gran medida incorporan y comparten competencias que fomentan la autonomía del estudiante (esquema 3: III). Con lo relativo a las respuestas de los estudiantes, se puede detectar la noción de promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender, y motivar para que se responsabilice de su propio aprendizaje del Instituto Cervantes (2011). En el PEFPI (Newby et al., 2007), igualmente se puede destacar la idea de conceder al alumno la posibilidad de responsabilizarse de ciertos aspectos de su aprendizaje. Otro elemento común entre los tres estudiantes es que definen la lengua como una herramienta que facilita la comunicación entre diferentes personas, por lo cual se presentan creencias orientadas al asegurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Sin duda alguna, el objetivo de la enseñanza de una lengua es el poder comunicarse en el idioma, o como los estudiantes indican: *la comunicación auténtica*. Esta misma tendencia se puede ver en el enfoque actual de la enseñanza de lenguas extranjeras que propone preparar al alumno para la comunicación real fuera del aula (Arnold Morgan, 2015). Sobre todo en el MCER (2001: 22) que adopta un enfoque orientado a la acción, se sobrepone la idea “de diseñar currículos y cursos que se fundamentan en las necesidades comunicativas del mundo real, organizados en torno a tareas de la vida real y con la ayuda de los descriptores “puede hacer” (can do) que marcan los objetivos para los aprendientes”. Mientras la lengua se ve como un medio de comunicación, los aprendientes se consideran como usuarios de la lengua y agentes sociales por lo cual el aprendizaje de la lengua debe “posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza” (Consejo de Europa, 2020: 38). Es decir, en vez de un aprendiente pasivo, el aprendiente se convierte en un participante en el proceso de enseñanza que realiza acciones.

En el LK20, la misma idea se plantea en 1.4 sobre la “alegría de la creación, el compromiso y el impulso exploratorio”, es decir permitir que los estudiantes ganen experiencias en ver oportunidades y convertir las ideas en acción¹³⁹. Entre otras cosas, se menciona cómo el estudiante debe desarrollarse a partir de diferentes formas de actividades prácticas que, a la luz de los resultados del presente estudio, se puede relacionar al *ser creativo en la mediación* (20), la centralidad de la libre comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de los futuros profesores.

¹³⁹ Traducción propia de: *Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En este aspecto, los documentos que concretizan las competencias del profesor apuntan una organización de situaciones de aprendizaje poniendo énfasis en la habilidad de promover el uso y la reflexión sobre la lengua, es decir, el cómo funciona la lengua y el fomentar a que la usen (Instituto Cervantes, 2011) (esquema 3: I). En línea con las respuestas de los alumnos, esto significa ofrecer la oportunidad de usar “la lengua de forma contextualizada mediante la realización de tareas, y animar a que hagan uso de procedimientos de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2011). Mientras Richards (2010) únicamente apunta el 1) mantener el uso de la lengua meta en el aula, el PEFPI (Newby et al., 2007) anota la habilidad de 2) utilizar una metodología que refleja y fomenta la comunicación oral y escrita, así como el crear un ambiente de confianza, evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral, y 5) habilidades relacionadas con el uso de la lengua en la clase como la capacidad de dar una clase en la lengua meta, recurrir a diferentes estrategias cuando el alumno no entiende la lengua meta, y motivar el uso de la lengua en las actividades.

5 Conclusiones

El objetivo del presente estudio era explorar el sistema de creencias de futuros profesores en un momento inicial de su formación académica como docentes sobre el rol del profesor de ELE en las aulas noruegas. Con este fin se ha realizado un estudio que investiga el sistema de creencias de estudiantes en DIDASPA1 en la Universidad de Bergen durante el primer semestre del curso antes de que tuvieran clases o entraran a la práctica para establecer la posibilidad de indagar y detectar las cogniciones antes de que factores externos relacionados a su formación académica caracterizaran su sistema de creencias (Borg, 2015).

De los resultados queda claro que los tres estudiantes tienen una clara idea de la necesidad de tener el suficiente dominio de la lengua y un conocimiento del contenido que se enseña que en gran medida viene desarrollada de las tres disciplinas universitarias que tuvieron (Borg, 2015; Richards, 2010). Sin embargo, todos reconocen la necesidad de no solamente tener un conocimiento fáctico y un saber *sobre* la lingüística, historia/cultura y la literatura, sino la necesidad de desarrollar una competencia intercultural (Consejo de Europa, 2001, 2020; Instituto Cervantes, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Además, un dato distintivo entre los estudiantes ha sido que en el mapa conceptual de Lisa y Anna se revela que las estudiantes, a diferencia de Henrik, tienen un menor grado de conceptualización y un mayor grado de emoción, y en ningún momento mencionan los saberes sobre una lengua y lo que tiene que ver con la competencia intercultural que tanto se aprecia en la parte A de la indagación narrativa. Sin embargo, por una parte se puede decir que común entre los tres estudiantes fomentan las facetas del rol del profesor propuestas por Romero (2016) sobre el facilitador, motivador, negociador y creador de dinámicas de grupo que también se ven reflejadas en los documentos referenciales (esquema 2). Por otra, se ha mostrado la conveniencia de agregar la faceta del evaluador que se ha mostrado como una idea central en el sistema de creencias de los estudiantes de este proyecto particular. Además, para las competencias específicas que se esperan del profesor, hemos visto que los estudiantes de este proyecto ponen énfasis en el punto I, II, III, IV y VI del esquema 3.

Por lo general, se puede decir que los temas más sobresalientes después del análisis de los resultados fueron la creencia del profesor como un: 1) mediador intercultural; 2) evaluador y la dimensión afectiva; 3) organizador de situaciones de aprendizaje:

La creencia del profesor como un mediador intercultural es la creencia más sobresaliente que manifiesta la importancia de la competencia intercultural y el rol del profesor como una

persona que crea un puente entre culturas y abre la puerta a nuevas maneras de entender y relacionarse al mundo. Es decir, no solamente sobreponen un conocimiento fáctico sobre otras lenguas y culturas, sino que se refieren un enfoque exploratorio y un entendimiento de la diversidad cultural y lingüística en el cual ponen fuerte énfasis en la comunicación con personas de otras culturas cuya lengua materna es diferente (Speitz, 2020).

El segundo punto sobre el profesor como un evaluador está fuertemente relacionado a la dimensión afectiva de la profesión docente. De las afirmaciones de los estudiantes, hay una clara insistencia en gestionar los sentimientos y emociones proyectadas hacia el alumno y la capacidad del profesor de *contribuir al bienestar de sus alumnos* (Instituto Cervantes, 2011). Sobre todo, describen cómo el error suele traer sentimientos negativos como la *ansiedad en el aula* y puede obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Arnold & Brown, 2000; Arnold Morgan, 2006; Carrai, 2022). Por tanto, el rol del profesor es ayudar en el proceso de tratamiento del error que, entre otras cosas, implica la creación de un ambiente emocionalmente seguro, facilitar para que los estudiantes experimenten dominio, ser un profesor constructivo, inspirar a sus alumnos, ser un motivador, establecer relaciones interpersonales y mostrar un interés en el individuo.

Las creencias relacionadas al profesor como un organizador de situaciones de aprendizaje son probablemente las creencias menos sobresalientes, pero que se incorporan implícitamente en muchas de las afirmaciones de los futuros profesores. Como se ha afirmado, tienen más creencias del *saber* de un docente que del *saber hacer*. Sin embargo, se ha mostrado las implicaciones que tienen los *saberes* para el rol del profesor y cómo varias de estas creencias reflejan la idea central sobre el organizador de situaciones de aprendizaje del Instituto Cervantes (2011) que tiene que: a) diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos a partir de la enseñanza adaptada; b) promover el uso de la lengua de una manera que permite a los estudiantes experimentar el idioma auténticamente; c) planificar secuencias didácticas libres y abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones; d) gestionar el aula fomentando un espacio seguro para todos los alumnos y a la vez estar pendiente de las necesidades de los alumnos.

En el caso de los tres informantes, se trata de creencias que comprueban el gran impacto que ejercen las experiencias previas en el sistema de creencias de los estudiantes ya sean positivas como en el caso de Henrik, o negativas como vimos con Lisa y Anna que tienen una clara idea del profesor que no quieren ser (Borg, 2015; Moodie, 2016). Sobre todo, se ha mostrado el fuerte impacto de *the apprenticeship of observation* y cómo este ha impactado el sistema de

creencias de los estudiantes (Lortie, 1975, 2002). Sin duda alguna, los resultados de este estudio muestran que los estudiantes entran a un programa educativo de formación docente con una conceptualización tácita de lo que significa el rol del profesor de ELE (Borg, 2015; Gascoigne & Thornton, 2013; Polanyi, 1966), sin embargo, se trata de creencias ya preestablecidas que han mostrado indicaciones sobre cómo las experiencias previas han caracterizado el modo en que los estudiantes quieren desarrollar su práctica como docentes (Clandinin & Connelly, 1986; Golombek, 1998; Meijer et al., 1999). En el caso de Lisa y Anna se ha desarrollado un fuerte énfasis en fomentar la comunicación y la competencia intercultural (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020b), mientras Henrik insiste en el dominio de la lengua y el tener un conocimiento del contenido que se enseña (Richards, 2010). En otras palabras, desde un estado inicial hay creencias preestablecidas que funcionan como un filtro que influyen en la conceptualización sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto sobre cómo los futuros docentes interpretan nueva información sobre la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información se traslada a la práctica en el aula (Esteve et al., 2019; Golombek, 1998; Johnson, 1994; Li, 2020; Pajares, 1992).

Uno de los descubrimientos interesantes ha sido que el sistema de creencias de los estudiantes no solo se ha modificado según las experiencias en el ámbito educacional – en este caso la etapa escolar previa como aprendientes de ELE (Borg, 2015) –, sino a partir de las experiencias informales y personales que han tenido con sus amigos hispanohablantes o de sus viajes a Latinoamérica o España donde han tenido experiencias auténticas que para ellos han sido reveladoras y muestra el impacto de la *perezhivanie* (Vygotsky, 1994). Aunque se reconoce el impacto de los contextos personales en la nueva definición de Borg (2019) sobre los estudios de la cognición docente, este estudio ha mostrado que se trata de un factor que no encaja muy bien bajo el modelo de Borg (2003, 2015). Por tanto, me atrevo a decir que se trata de una indicación de la necesidad de modificar el modelo ya bien establecido en los estudios de la cognición docente para reconocer la re-conceptualización y los enormes cambios que se han registrado dentro del campo (Borg, 2019; Burns et al., 2015).

5.1 Contribución del estudio

El presente estudio contribuye a revelar que hay un cambio en la manera de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir, las creencias iniciales de los futuros profesores en este caso particular van en línea con el paradigma actual y los documentos oficiales. Se trata de un cambio significativo en el ámbito educacional noruego puesto que

estudios como Llovet Vilà (2018) y Montesdeoca (2020) han mostrado una brecha entre la implantación de renovaciones curriculares como el LK06¹⁴⁰ o LK20 y la práctica realizada en el aula por docentes. Esto en gran medida se debe a que las creencias teóricas a menudo están arraigadas por los modelos de enseñanza y los enfoques metodológicos que experimentaron como aprendientes durante su etapa escolar y formación académica específica. Dentro de este marco, Lindemann y Speitz (2002) han mostrado que varios de los docentes de lenguas extranjeras son mayores de edad (50 años) y, por tanto, probablemente tienen una formación académica que no corresponde a las necesidades actuales en el ámbito educacional noruego.

Llovet Vilà (2018: 194) por su parte, revela que la reforma educativa del LK06 funciona como un marco general en la planificación inicial de un programa de formación, mientras el contenido y desarrollo de las habilidades orales se elaboran inconscientemente según creencias que provienen del paradigma anterior. Por tanto, de las prácticas pre-comunicativas declaradas por los estudiantes que se relacionan al paradigma anterior, los resultados de este estudio contribuyen a revelar la existencia de un vacío curricular entre la teoría del enfoque comunicativo contemporáneo y la práctica realizada por docentes en el aula. Al mismo tiempo, entre los estudiantes se presenta un cambio importante en el modo de considerar la enseñanza de una lengua extranjera que se distingue del paradigma anterior e incorpora ideas que conceptualizan la lengua como un fenómeno de comunicación con un enfoque práctico centrado en la habilidad de hablar y en el alumno. Como se indica en el LK20, lo más importante de la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa que, en este estudio, se ve reflejada en la idea del mediador intercultural. Sin embargo, las creencias son muy fragmentadas, muy incipientes, pocas desarrolladas y, sobre todo, son visiones. En este estudio particular no hay datos suficientes para poder desarrollar conclusiones contundentes de esta contribución, lo cual nos lleva a la segunda contribución de este estudio:

Los estudiantes no tienen una idea clara de lo que significa ser docente de ELE, lo cual es natural en un estadio inicial de su formación como docente (Pajares, 1992). Sin embargo, de la evidencia que se ha presentado se ha examinado la existencia de creencias sobre el rol del profesor que como se va a ver más adelante (5.2), tiene una serie de implicaciones. Sobre todo, es interesante que uno de los elementos centrales del presente estudio es el aspecto emocional que frecuentemente se ha ignorado o subestimado por investigadores, o, como Borg

¹⁴⁰ LK06 es la reforma educativa previamente implementada a LK20 que también se conoce como *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*.

(2019) señala, se ha conceptualizado como lo opuesto a la cognición docente. De aquí que, en línea con estudios recientes sobre la cognición docente y la dimensión afectiva, el presente estudio ha comprobado que la dimensión afectiva forma parte de la cognición de los futuros profesores y del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, por lo cual se puede considerar como un trabajo inicial en la identificación de la dimensión afectiva y su relación a la cognición de docentes en formación en el ámbito educacional de ELE en Noruega. Otra de las contribuciones del estudio se relaciona a los instrumentos metodológicos. Como se ha argumentado, el uso de metáforas como herramienta metodológica es un área relativamente nueva en los estudios de cognición docente (o de estudiantes) que sobre todo están limitados a estudios finlandeses (Kalaja, 2019; Kalaja et al., 2016; Kalaja et al., 2013; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019; Mäntylä & Kalaja, 2019; Pinho, 2019). Por tanto, el presente estudio se puede considerar como innovador en el ámbito educacional noruego ya que, a mi saber, no se ha realizado estudios similares en Noruega que hacen uso de las metáforas como herramienta para identificar el sistema de creencias de docentes en un momento inicial de su formación académica¹⁴¹. A partir de los resultados de este estudio se sostiene la validez de utilizar narrativas visuales como instrumento metodológico para mostrar que los futuros profesores en un estadio previo a su formación académica específica como docentes ya tienen ciertas ideas y valores que quieren fomentar a lo largo de sus prácticas como docentes (Clandinin & Connelly, 1986; Golombek, 1998; Lortie, 1975, 2002; Meijer et al., 1999; Pajares, 1992). De esta manera, considerando que el presente estudio viene inspirado de aproximaciones innovadoras de tradiciones narrativas y visuales – no solamente el uso de metáforas, sino la visualización de la brújula interior de los estudiantes –, se puede considerar que la investigación contribuye a un pluralismo metodológico que carece en los estudios de la cognición docente (Borg, 2019).

5.2 Implicaciones del estudio

Común entre los tres estudiantes es que tratan definir el rol del profesor a partir de principios básicos de la educación en Noruega y de la legitimación de aprender lenguas extranjeras. Es decir, tienen una idea clara del valor de saber una lengua extranjera, sin embargo, nos hablan poco del rol del profesor. Al respecto, se ha argumentado que los estudiantes tienen más ideas

¹⁴¹ Se puede mencionar Haukås et al. (2021) que han elaborado una línea de investigación donde se explora la identidad multilingüe entre estudiantes noruegos utilizando modelos visuales que provienen del cuestionario digital Ungspråk. No obstante, como indico, este campo de investigación no opta por utilizar las metáforas y tampoco investigan el sistema de creencias docentes o de futuros docentes.

generales de pedagogía (el *qué* enseñar) que de didáctica (el *cómo* enseñar), probablemente por la falta de experiencia, conocimiento o simplemente porque no saben cuál es el rol del profesor de ELE. Sin embargo, la tendencia general es que todas las creencias destacadas por los futuros profesores giran hacia el paradigma actual y van en línea con las teorías actuales del aprendizaje. Sobre todo hemos visto la relevancia de las manifestaciones de los estudiantes con documentos referenciales como el MCER (2001), VC (2020) y el LK20. Por tanto, de las afirmaciones de los estudiantes se puede comprobar que:

1) Para los estudiantes no es suficiente la comprensión y expresión en una lengua extranjera, sino que para saber una lengua uno tiene que poder comunicarse con otras personas de distintas culturas cuya lengua materna es diferente. Retomando la cita de Arnold Morgan (2015: 4), para los estudiantes “la lengua es el fin y el instrumento para llegar a ese fin”. Esto implica que, en línea con el cambio de paradigma que a partir del enfoque comunicativo ahora define la lengua como una herramienta de comunicación, se ha producido un cambio entre los estudiantes en la manera de pensar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Saber una lengua ya no solamente es aprender una serie de reglas gramaticales, memorizarlas y oralmente practicarlas como en el enfoque audiolingual, sino el poder expresar y mediar un mensaje a otro interlocutor ya sea de la misma o de una cultura diferente.

2) Tienen creencias centradas más en el estudiante que el profesor confirmando los resultados de estudios anteriores como Richards et al. (2001), por lo cual se puede argumentar que tienen un enfoque centrado en el alumno (*learner-centred approach*) (Nunan, 1988). Es decir, sus creencias se orientan hacia el alumno, de su aprendizaje, sus emociones y una organización de la enseñanza que garantiza situaciones eficientes de aprendizaje, que implícitamente tiene una serie de implicaciones para rol del profesor. Por ejemplo, hemos visto la importancia de la ansiedad de los alumnos en el aula de idiomas y la responsabilidad del profesor de ayudar en el proceso y tratamiento del error. Esto, por un lado, se puede explicar por el gran impacto de las experiencias previas durante la etapa escolar en su sistema de creencias que en varios estudios se ha mostrado tener una fuerte influencia no solamente durante su formación docente, sino a lo largo de su vida profesional como docente (Bailey et al., 1996; Borg, 2015; Johnson, 1994; Lortie, 1975). Por otro, es preciso indicar que por su falta de experiencia como docentes parten del único conocimiento que tienen: de su propia perspectiva como aprendientes de ELE – lo cual nos lleva al siguiente punto:

3) Se puede argumentar que los estudiantes se encuentran en un paso intermedio en definir el rol del profesor como un facilitador y un proveedor de conocimientos, ya que, por un lado, indican que un profesor debe ayudar cuando los estudiantes están atascados (facilitador), por otro quieren *dar* las herramientas que necesitan mientras los estudiantes tienen que trabajar solos de manera individual para proceder en el proceso de aprendizaje (proveedor). No obstante, se ha argumentado que por su falta de conocimientos probablemente no saben lo que significa ser un facilitador de aprendizaje, por lo cual partiendo de la definición de Underhill (2000: 26-27) sobre el *facilitador*¹⁴², se puede afirmar que los estudiantes giran hacia el *facilitador* de conocimientos. Es decir, a juicio de los estudiantes el rol del profesor se conceptualiza como el creador, explotador y aprovechador de ocasiones de aprendizaje donde se valora la capacidad del profesor de no solamente entender el proceso de aprendizaje, sino de entender a sus alumnos y su situación particular en el proceso de aprendizaje (Martín Peris, 1998).

4) En este estudio se ha mostrado un cambio significativo en la manera de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, también se ha mostrado que los estudiantes aún no tienen una idea clara y definida de lo que significa ser un docente de ELE. Aunque los estudiantes tienen una clara idea de qué tipo de docente quieren ser (Henrik) o no quieren ser (Lisa y Anna), queda claro que su sistema de creencia carece de un conocimiento de las destrezas y habilidades que un docente debe incorporar en su práctica. Al respecto, hay investigaciones que muestran la necesidad de imágenes y modelos alternativos de docentes y estilos de enseñanza que reflejan las creencias de los estudiantes para que no recurran a modelos anclados en *the apprenticeship of observation* y a modelos tradicionales de enseñanza (Bailey et al., 1996; Johnson, 1994; Lortie, 1975). Por tanto, resulta esencial contratar docentes de lenguas extranjeras, en este caso docentes de ELE, con suficiente entrenamiento y experiencia que puedan funcionar como modelos alternativos de los futuros profesores en los programas de formación (Llovet Vilà, 2018). Además, es necesario establecer la oportunidad y realizar actividades para que los alumnos puedan reflexionar y articular sus propias teorías, creencias y principios para ver el impacto que ejercen sus experiencias previas no solamente en su sistema de creencias, sino en su práctica en el aula (Richards, 2010). La teorización que surge de este proceso establece la base para interpretar y evaluar la propia práctica docente (Richards, 2010), para finalmente generar un cambio (Llovet Vilà, 2018), o

¹⁴² Según Underhill (2000: 26-27), el *facilitador* tiene un conocimiento *sobre* las materias, busca nuevos conocimientos y considera la dimensión afectiva como parte esencial en el proceso de aprendizaje.

como Bailey et al. (1996) argumenta: tomar una decisión más sofisticada e informada para que su *apprenticeship of observation* les afecte en la medida que ellos lo deciden.

5.3 Futuras investigaciones

Para continuar la presente investigación e investigar la cognición de futuros profesores sería interesante realizar diferentes tipos de investigaciones. Por tanto, sugiero que se pueden realizar las siguientes investigaciones:

- Estudios longitudinales que investigan el sistema de creencias de los mismos participantes del presente estudio a mediados y/o a finales de un curso de formación docente. Para conectarlo con la foto inicial del presente estudio, se puede investigar cómo las creencias van evolucionando a lo largo del curso, si tienen el mismo acercamiento de cuestiones generales o si son más concretos, y si tienen una idea más clara de lo que significa el rol del profesor. De esta manera se puede investigar el impacto de los programas de formación en el sistema de creencias de los futuros profesores, ya que hay estudios que han mostrado que la formación académica de futuros profesores modifica el sistema de creencias de los estudiantes y que los programas educativos que no son capaces o que no se dedican a poner a los estudiantes conscientes de su cognición, han sido poco efectivos y exitosos (Borg, 2003, 2015; Kettle & Sellars, 1996).
- Aumentar la cantidad de participantes y aspirar por un estilo cuantitativo o mixto ya que esto puede aportar un valor de diferente calidad al estudio sobre el sistema de creencias de futuros profesores. Otra posibilidad también podría ser utilizar diferentes instrumentos metodológicos que complementan los resultados del presente estudio, así como la realización de entrevistas personales. Es más, en línea con lo que se propuso en el párrafo anterior se podría realizar una observación de clase que investiga si las manifestaciones de los estudiantes concuerdan con lo que hacen en su práctica. Es decir, si, por ejemplo, como en el caso de Anna y Lisa se detecta que los estudiantes tienen una clara idea de que tipo de docente no quieren ser, logran desempeñar una práctica que no está anclado en su *apprenticeship of observation* y que se distingue al modelo de enseñanza que estuvieron expuestos durante su etapa escolar ya que Johnson (1994) ha mostrado una brecha entre las creencias y la práctica realizada en el aula por una incapacidad de no acudir a modelos anclados en *the apprenticeship of observation*. Esto sobre todo resulta interesante puesto que estudios como Ulichny (1996) y Numrich (1996) han mostrado que un docente puede iniciar una clase con planes y

principios específicos que quiere promover en el aula, así como una enseñanza centrada en el alumno, pero por diferentes razones realiza prácticas opuestas que no reflejan sus principios y planes iniciales, mientras Gray (2020) revela que docentes novatos a pesar de sus experiencias negativas frecuentemente adoptan prácticas arraigadas en su *apprenticeship of observation* que de alguna manera contradicen lo que se les ha enseñado en el programa de formación docente¹⁴³. Similarmente, Rubio (2023) afirma que futuros docentes repiten la práctica observada durante su *apprenticeship of observation* a pesar de lo que se les enseña durante su formación inicial como docentes. Tan fuerte es el impacto de *the apprenticeship of observation* que estudios previos han mostrado una brecha y tensión entre la cognición docente declarada y las prácticas realizadas en el aula (Heimark, 2013; Llovet Vilà, 2018).

- Otro tipo de estudio que también sería interesante llevar a cabo es investigar si el rol del profesor de ELE se distingue al rol del profesor de otras lenguas extranjeras. Por ejemplo, podría realizarse un estudio que investiga el sistema de creencias de futuros profesores sobre el rol del profesor de ELE y de inglés, francés o alemán para luego comparar los resultados puesto que Kjeleas y Van Ommeren (2019) descubren que ser plurilingüe no simplemente es ser plurilingüe – no solamente es importante dominar múltiples lenguas, sino qué tipo de lengua uno sabe. En su investigación Kjeleas y Van Ommeren (2019) examina la legitimación del plurilingüismo en cuatro currículos que tratan la enseñanza de lenguas en Noruega, y descubren que no tiene el mismo valor saber su propia lengua materna como saber lenguas extranjeras ya que no beneficia la sociedad noruega de la misma manera. Unos resultados similares se pueden ver en Haukås (2015) que afirma que los docentes consideran que la enseñanza de una segunda lengua extranjera (L₃) es diferente a la enseñanza de la lengua extranjera inglés (L₂). Por tanto, a partir de un estudio comparativo sería interesante ver de qué manera los estudiantes conceptualizan el rol del profesor que en gran medida puede contribuir a una manera diferente de entender el rol del profesor de ELE. Sobre todo, resulta interesante realizar un estudio de este tipo ya que se supone que la enseñanza de una lengua extranjera es el mismo en cualquier idioma (Haukås, 2015), y por el giro multilingüe que se ha iniciado en la enseñanza de lenguas (Krulatz et al., 2022).

¹⁴³ Debo advertir que este estudio se trata de una intervención didáctica que se basa en participantes de un programa de formación docente de la justicia social y no de lenguas extranjeras. Sin embargo, suele ser relevante para este estudio por la particularidad de ser un estudio reciente que investiga el impacto de *the apprenticeship of observation*.

6 Bibliografía

- Agudo, J. (2018). *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Springer.
- Alonso, E. (2019). Planificación de unidades didácticas. In B. J. Muñoz, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 67-79). Routledge.
- Arnold, J., & Brown, D. (2000). Mapa del terreno. In J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. https://www.academia.edu/20469535/Mapa_del_terreno
- Arnold Morgan, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 144. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npas
- Arnold Morgan, J. (2015). Trabajando con el 'entre' en el Aula de ELE. *Mosaico*, 33, 3-11.
- Arnold Morgan, J. (2019). Autonomía y motivación. In B. J. Muñoz, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 26-37). Routledge.
- Bagarić, V. (2007). Defining communicative competence. *METODIKA*, 8(1), 94-103.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleishman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., Waissbluth, X., & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the «apprenticeship of observation». In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). Cambridge University Press.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Bjørke, C., & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3 ed., pp. 18-49). Cappelen Damm.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Company.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal* 58(3), 274-276.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching* 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: a methodological analysis. In R. Barnard & A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*. (pp. 11-29). Multilingual Matters.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing Plc. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=1938192>

- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 1149-1170). Springer International Handbooks of Education.
- Borg, S., Birello, M., Civera, I., & Zanatta, T. (2014). The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *British Council ELT Research Papers*, 14.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. *Applied Linguistics* 22(4), 470-501.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice* (2 ed.). Harcourt Brace.
- Bueno Hudson, R. (2018). La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo. In *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 209-270). Boletín Oficial del Estado.
- Burns, A. (1992). Teacher Beliefs and their Influence on Classroom Practice. *Prospect*, 7(3).
- Burns, A., Edwards, E., & Freeman, D. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal* 99(3), 585-601.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 1-8). Cambridge University Press.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carrai, D. (2022). Secondary school pupils' language choice satisfaction in the L3 classroom: The roles of teaching, motivation, language choice and language classroom anxiety. Individual Differences in Children and Adolescents. In V. De Wilde & C. Goriot (Eds.), *Second Language Learning Before Adulthood* (Vol. 65). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110743043-011>
- Cazden, C. B. (1996). *Communicative competence, 1966-1996* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics (18th, Chicago, IL, March 23-26, 1996).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2, 337-387.

- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 ed., pp. 255-296). Macmillan.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 ed.). Routledge.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa www.coe.int/lang-cefr
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: 15 The Impact on Teachers' Lives* (pp. 15-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2
- Dweck, C. S. (2014). Teachers' Mindsets: Every Student has Something to Teach me. *Educational Horizons*, 93(2), 10-14. <https://doi.org/10.1177/0013175X14561420>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 57-66.
- Esteve, O., López, S., Urbán, J. F., Ferrer, À., & Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente: Herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen.
- Ferrer Rovira, À. (2022). *El desarrollo de la identidad docente: estudio sociocultural del impacto de una intervención formativa dirigida a la regulación de vivencias con una alta carga emocional* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra].
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (Vol. 4). SAGE.
- Freeman, D. (1994). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 485-497. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90032-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90032-C)
- Gandía, C. D. (2019). *Cognición docente y modo subjuntivo en las aulas de ELE noruegas: Un estudio de caso múltiple con profesores de español de nivel II* [Tesis de Master, Universidad de Bergen].
- Gardner, R., & MacIntyre, P. D. (1993). A students' contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.

- Gascoigne, N., & Thornton, T. (2013). *Tacit Knowledge*. Taylor & Francis Group.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61, 325-353. <https://doi.org/10.1353/cml.2005.0016>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Gilmore, A. (2009). Strategies for exploiting authentic materials in the language classroom. In S. Rilling & M. Dantas-Whitney (Eds.), *Authenticity in the language classroom and beyond: Adult learners* (pp. 155-168). TESOL.
- Golombek, P. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Gonzales, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching professions: a qualitative understanding. *Qualitative Report*, 13(1), 1-11.
- Gray, P. L. (2020). Mitigating the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 31(4), 404-423. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1631785>
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Haukås, Å. (2023). "Du må elske faget ditt. Du må elske folk." *Innsikter frå høgt engasjerte pensjonerte språklærarar* [Conferencia científica]. Multilingualism on My Mind. <https://www.youtube.com/watch?v=76aZsUWJws8>
- Haukås, Å., & Mercer, S. (2022). Exploring pre-service language teachers' mindsets using a sorting activity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 221-233. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1923721>
- Haukås, Å., Tiurikova, I., & Storto, A. (2021). The Ungspråk project: Researching multilingualism and multilingual identity in lower secondary schools. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 12, 83-98.
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen* [Tesis doctoral, Universidad de Oslo].
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2011). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- 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, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A sociocultural Perspective*. Routledge.

- Kalaja, P. (2016). 'Dreaming Is Believing': The Teaching of Foreign Languages as Envisioned by Student Teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 124-146). Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. (2019). Doing research on learner beliefs about L2 learning and teaching: Exploring the possibilities of visual narratives. In E. Barajas (Ed.), *Research on beliefs about foreign language learning and teaching*. Fontamara.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (pp. 186-198). Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 222-237). Routledge Handbooks in Linguistics.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. *Narrative Research in Applied Linguistics*, 105-131.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (2019). *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*. Multilingual Matters.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- Kjeleaaas, I., & Van Ommeren, R. (2019). Legitimizing av flerspråkighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 35, 5-31.
- Krulatz, A., Christison, M., Lorenz, E., & Sevinç, Y. (2022). The impact of teacher professional development on teacher cognition and multilingual teaching practices. *International Journal of Multilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2107648>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1).
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Språk åpner dører: Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Establecido como reglamento. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=eng>
- Lehrer, J. (2009). *How we decide* MA: Houghton Mifflin Harcourt.

- León, I. (2005). *La confirmación del profesor de inglés percibida por el alumno en Educación Secundaria* [Trabajo fin de Máster sin publicar, Universidad de Sevilla].
- Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 49-58). Cambridge University Press.
- Li, L. (2020). *Language Teacher Cognition: A Sociocultural Perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8>
- Lin, W., Shein, P. P., & Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 183-199.
- Lindemann, B., & Speitz, H. (2002). «Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret». *Status for 2 fremmedspråk i norsk ungdomsskole* (Informe 03/02). T.-. Notodden.
- Llovet Vilà, X. (2018). *Language Teacher Cognition in Norway: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom* [Tesis doctoral, Universidad de Bergen].
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study* (2 ed.). The University of Chicago Press.
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. In A. M. Fillola (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 87-100). Horsori.
- Martín Peris, E. (2009). *Modelos pedagógicos y praxis en el aula* [Ponencia presentada en el Simposio 25 Años de ELE, organizado por el Instituto Cervantes. Madrid, 5 y 6 de noviembre de 2009]. Instituto Cervantes,. <https://videos.cervantes.es/ponencia-de-ernesto-martin-peris/>
- Martínez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9)
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84.
- Melero Abadía, P. (2012). *El enfoque comunicativo. Antologías de textos de didáctica del español*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm
- Mewborn, D. S., & Tyminski, A. M. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics*, 26(3), 30-32.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2012). *La Identidad en Psicología de la Educación*. Narcea.

- Montesdeoca, G. H. (2020). *Características de las actividades de interacción oral en dos manuales noruegos de 2020: año de la renovación curricular* [Tesis de Master, Universidad de Bergen].
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29-41.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes* (pp. 13-17). Modern English Publications.
- Mäntylä, K., & Kalaja, P. (2019). 'The Class of My Dreams' as Envisioned by Student Teachers of English: What is There to Teach about the Language? In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words* (pp. 254-274). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-018>
- National Committees for Research Ethics in Norway. (2016). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities*. Etikkom.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (Eds.). (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal.
- Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights From Diary Studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131-153.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ofilada Mina, M. (2013). Intercomprensión e interculturalidad: Retos desde las aulas de e/le de nivel A1 en la carrera de estudios diplomáticos en filipinas. 102-118.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pennington, M. C. (1989). Faculty development for language programs. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 91-119). Cambridge University Press.
- Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Pérez de Obanos Romero, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. *V Encuentro brasileño de profesores de español, SUPLEMENTOS marco ELE(9)*, 1-14.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 380-390.
- Pinho, A. S. (2019). Plurilingual Education and the Identity Development of Pre-service English Language Teachers: An Illustrative Example. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual Lives: More Than Word* (pp. 214-231). Multilingual Matters.

- Pinner, R. (2016). The Nature of Authenticity in English as a Foreign Language: A Comparison of Eight Inter-related Definitions. *ELTWO*, 9, 78-93.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension* (1, Ed.). Doubleday & company, inc.
- Richards, J. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44, 5-33.
<https://doi.org/10.1177/0033688212473293>
- Richards, J., Gallo, P., & Renandya, W. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *The PAC Journal*, 1.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4 ed.). Pearson Education Limited.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015). Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de asperger. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(1), 13-34. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832015000100002>
- Rodríguez Santos, J. M. (2014). Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación del profesorado. *Mosaico*(32), 20-28.
- Romero, B. M. (2016). El rol actual del profesor en el contexto de clase como facilitador, motivador y negociador. In C. O. Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 597-606).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0597.pdf
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. SAGE publications.
- Rubio, J. G. (2023). What Does It Mean to Be a Good Teacher? Beliefs of Future Secondary School Teachers During Their Initial Training in Spain. *European Journal of Education*, 6(1), 34-44.
- Rudestam, K. E., & Newton, R. R. (2007). *Surviving your dissertation. A comprehensive guide to content and process*. SAGE.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Sampedro, A. A., Cerezo, E. A., Carrillo, M. D. C., Moreno, M. C., Argüello, M. V. G., Figueroa, M. I., Guerrero, A. I., Galán, J. L., Ferrero, C. L., Molina, B. M., Villa, S. P., Soler, F. P., Quintana, N. S., Castells, S. T., Aymat, A. V., Wesenaar, D., & Peris, E. M. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). Mc Graw Hill Education.
- Saussure, F. (1916). *A Course in General Linguistics*. McGraw-Hill.

- Saussure, F. (2013). *Course in General Linguistics* (R. Harris, Trans.). Bloomsbury.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts.
- Skjelvik, M. A. (2022). *Mediación y desarrollo de la competencia intercultural: un análisis de Pasos y Encuentros I* [Tesis de Master, Universidad de Bergen].
- Smirnova, L. (2020). Two forms of perezhivanie that work: integrating technology into a Russian university language classroom. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 9(2), 65-82.
- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver In C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* Cappelen Damm.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Temple, B., & Young, A. (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178.
- Thompson, A. S., & Cuesta Medina, J. A. (2019). Profesores no nativos In B. J. Muñoz, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- Tsui, A. B. M. (2009). Teaching expertise: approaches, perspectives and characteristics. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The cambridge guide to second language teacher education* (pp. 190-197). Cambridge University Press.
- UIB. (2019, 31.01). *FAQs forskning og personvern*. Personvernportalen. <https://www.uib.no/personvern/124102/faqs-forskning-og-personvern#n-r-er-det-r-df-ringsplikt-med-personvernombud-i-forskning->
- UIB. (2022, 22.03). *RETTE – UiBs prosjektoversikt*. Personvernportalen. <https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt#kan-prosjektet-registreres-direkte-i-rette->
- Ulichny, P. (1996). What's in a Methodology? In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 178-196). Cambridge University Press.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. In J. Arnold Morgan (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i fremmedspråk? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>

- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Longman.
- Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.002>
- Verdía, E. (2012). La formación de profesores en el Instituto Cervantes de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores. In R. G. Rivilla (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2012* (pp. 265-282). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm
- Verdía, E. (2013). Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. In R. S. Balches (Ed.), *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia* (Vol. 12, pp. 295-314). <https://doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.16>
- Verdía, E. (2019). Desarrollo profesional. In B. J. Muñoz, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (1 ed., pp. 667-680). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. v. d. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Obras escogidas: vol. IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Antonio Machado Libros.
- Warford, M., & Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching*, 9, 47-65. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049904>
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wiggen, K. S. (2022). *Evaluering av lektorutdanningene: Nye lektorers kompetanse* (13-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT).
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.
- Yazan, B., & Lindahl, K. (2020). *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work*. Routledge.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5 ed.). SAGE.

Anexo A

Indagación narrativa

A1. Herramienta



Institutt for fremmedspråk - Universitetet i Bergen

FREMMEDSPRÅKSLÆRERE I SPANSK SIN ROLLE I NORSKE KLASSEROM

A. Mitt bilde/metafor/setning...: Tenk på et bilde, en setning, en metafor eller lignende, som representerer *ideen din om å være lærer i spansk som fremmedspråk* (søk på internett og lim inn), og beskriv hva bildet/metaforen/setningen (osv.) betyr for deg i 3-4 linjer.



B. Mitt indre kompass: Lag et tankekart med stikkord og/eller setninger som beskriver hva det innebærer for deg å være en fremmedspråklærer i spansk. Du kan lage tankekartet med penn og papir for deretter å ta bilde av det med mobilen og lime det inn i dokumentet, eller du kan bruke digitale hjelpemidler slik som SmartArt i Word eller <https://www.mindmup.com> som du kan ta skjermbilde av og lime inn her.

Litteraturliste

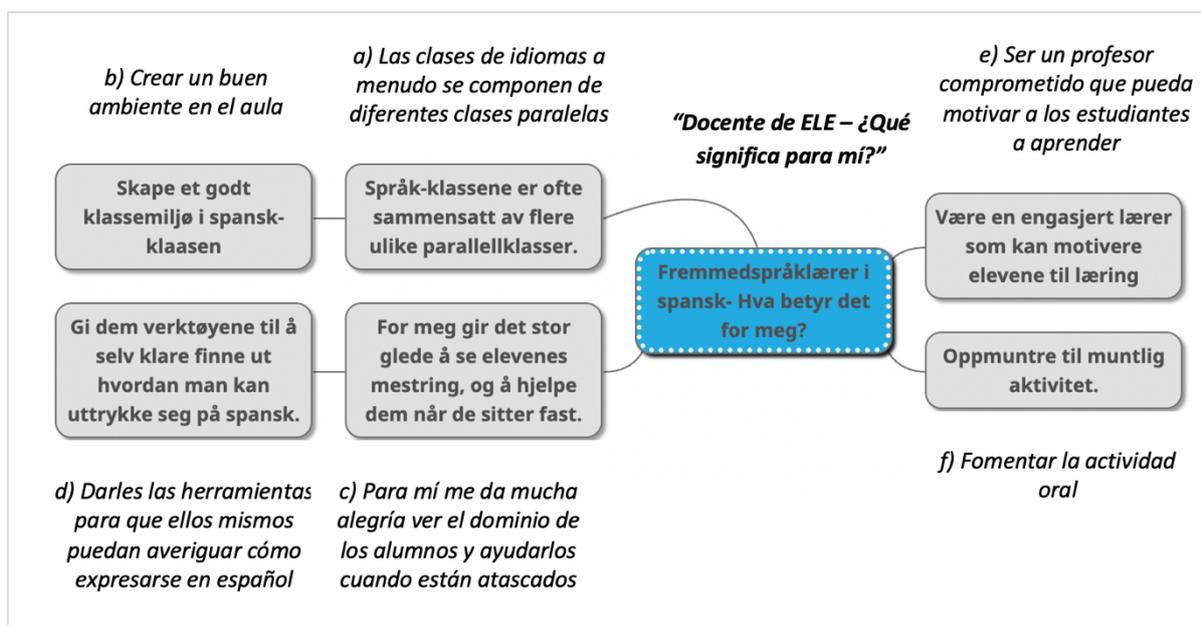
Esteve, O., López, S., Urbán, J. F., Ferrer, À., & Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente: Herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen

A1.1 Datos de Lisa

A. Mi imagen/metáfora/frase

- 1 **«Språk er makt.»**
- 2 Ved å være flerspråklig får man automatisk muligheten til å kommunisere med og bli kjent
- 3 med mennesker fra flere ulike kulturer. Dette mener jeg er med på å gi kunnskap som igjen
- 4 gir en slags «makt» i samfunnet. Muligheten til å kommunisere med andre som har annet
- 5 morsmål enn man selv har, åpner flere dører enn man kanskje antar.

B. Mi brújula interior



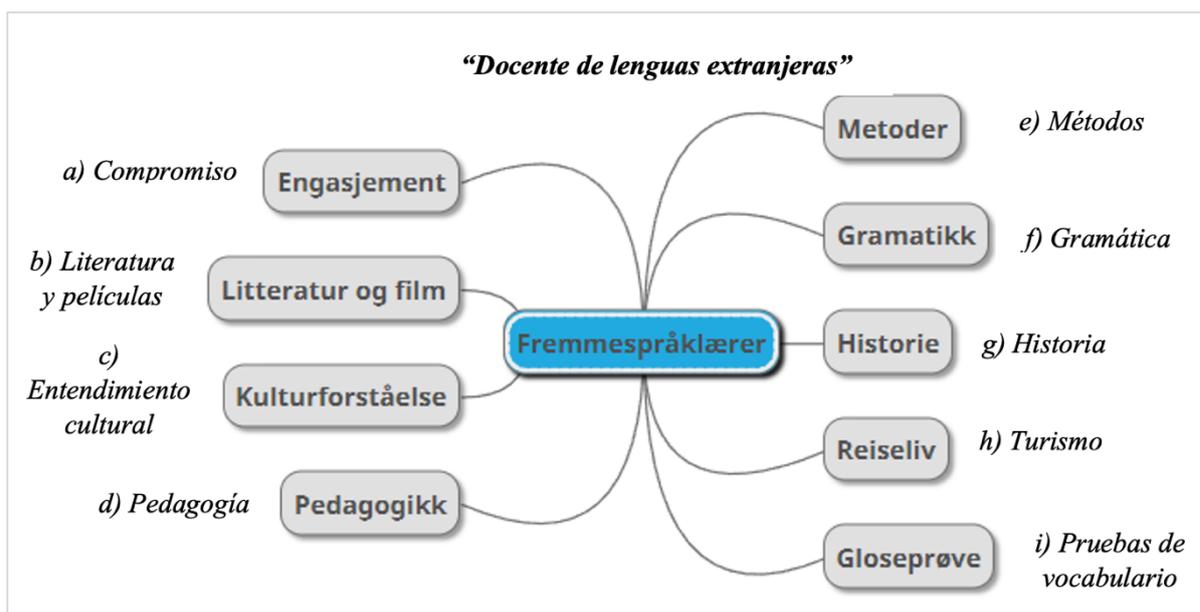
A1.2 Datos de Henrik

A. Mi imagen/metáfora/frase

1 **El idioma es el mapa vial de una cultura.**

2 For meg er det viktig å kunne bidra til at andre får mulighet til å lære et fremmedspråk. Dette
3 er fordi et fremmedspråk kan gi deg forskjellige muligheter, blant annet å bli godt kjent med en
4 kultur som ikke er din egen. Når en blir kjent med fremmede tradisjoner, vil en få en bredere
5 forståelse av verden. Dette kan gjøre at en person får mer forståelse for verdenssamfunnet, noe
6 jeg mener er en viktig rolle for skolen å oppfylle.

B. Mi brújula interior



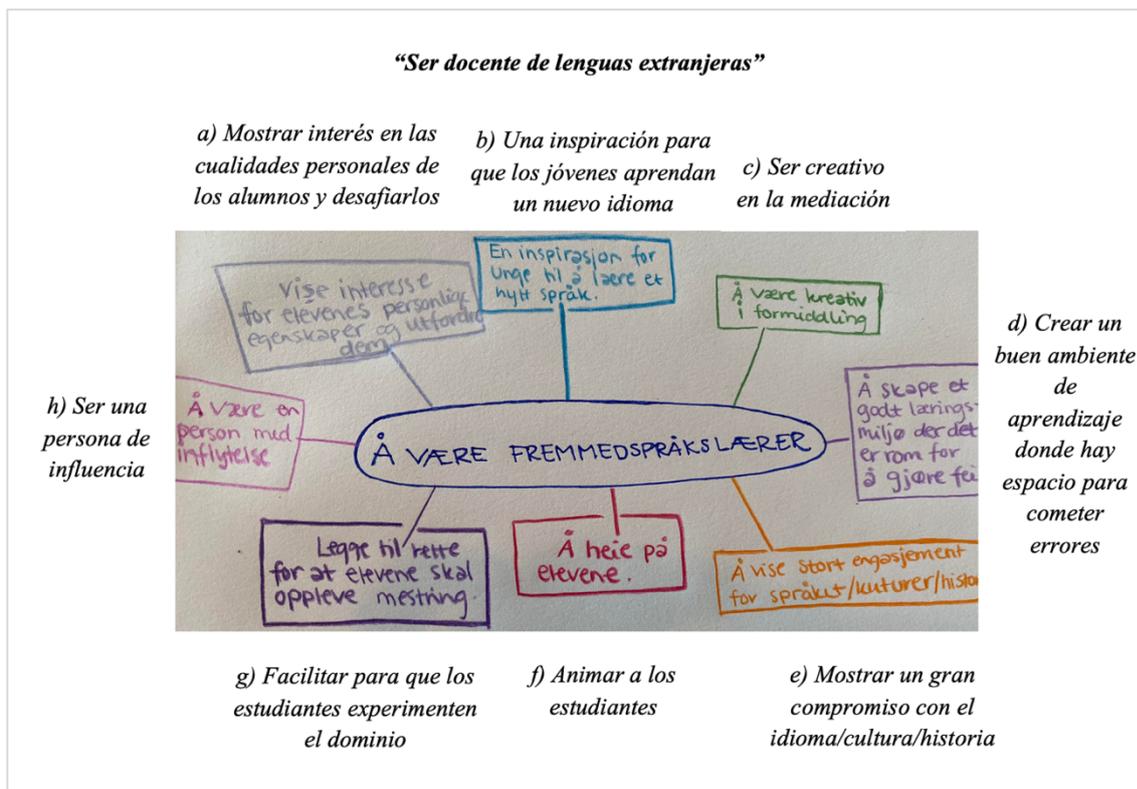
A1.3 Datos de Anna

A. Mi imagen/metáfora/frase



- 1 Å være en lærer i spansk som fremmedspråk handler ikke bare om å lære vekk
- 2 et språk, men det handler også om å åpne dørene til en «ny verden» for elevene.
- 3 Deler av verden som elevene ikke er så kjent med, nye kulturer som er
- 4 annerledes, mennesker med annen type historie og som gjerne har andre
- 5 tenkemåter og levemåter. Som at man også åpner døren til en ny forståelse av
- 6 verden.

B. Mi brújula interior



A2. Instrucciones

Denne oppgaven teller ikke mot sluttvurdering.

Tarea preparatoria

Forfall 22. aug. av 23.59 **Poeng** 0 **Må leveres** en filoplasting

Tilgjengelig 16. aug. i 0:00 - 22. aug. i 23.59

Denne oppgaven ble låst 22. aug. i 23.59.

El objetivo de esta sesión inicial es reflexionar sobre aspectos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, sobre el rol del profesor ahora que te encuentras al principio de tu formación como profesor. Completa [este formulario](#) ↓ **ANTES** de la sesión y súbelo a mittuib ya que va a ser el punto de partida de la discusión con el resto de compañeros.

Anexo B

Observación

B1. Guion de preguntas

A. Formación académica

- ¿Qué estudios has complementado?
- ¿Cuál es tu experiencia formal/informal con el español como lengua extranjera?
 - o Contexto | Período | Número de años/meses

B. Fotografía/Metáfora

1. Preguntas para aclarar/saber/elaborar más → ¿Elementos del marco de Borg?

- ¿Por qué esta imagen y no otra?
- ¿Fue difícil elegir la foto? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el origen de esta imagen/metáfora, etc.?
- ¿Por qué piensas así?
- ¿Qué te hace pensar de esta manera?
- ¿Qué pensaste cuando elegiste esta foto?
- ¿Hay algún elemento/característica del rol del profesor que esta foto no representa?

2. Generar discusión entre ellos

- ¿Estás de acuerdo con la foto de X? ¿Por qué sí/no?
- ¿Cambiarías tu foto por la de otro? ¿Por qué?
- ¿Hay algún elemento de los otros que te interesa para tu foto? ¿por qué?
- ¿Cómo entiendes la foto de X? ¿Por qué?
- ¿Hay elementos en común con tu imagen? ¿Por qué crees que es así?
- ¿Hay elementos diferentes de tu imagen? ¿Por qué crees que es así?

C. Mapa conceptual

1. Preguntas para aclarar/saber/elaborar más

- ¿Qué quieres decir cuando escribes/dices X?
- ¿Hay alguna relación o puntos de conexión entre tu imagen/metáfora y el mind map que presentas? ¿por qué?
- ¿Hay algo que te resultó difícil al hacer este mapa conceptual?

2. Generar discusión

- ¿Hay alguno de los puntos de los otros que te interesa/te gustaría incluir en tu mapa?
- ¿Estás de acuerdo con lo que dice X? Por qué sí/no?
- ¿Por qué creen que eligieron estos puntos y no otros?
- ¿Si pudieras hacer el ejercicio de nuevo, lo harías? ¿Por qué? ¿Qué harías diferente?

B2. Transcripción

Fecha: 23.08.22

Grabación total en minutos: 58:36

Convenciones de símbolos

I1 Lisa

I2 Henrik

I3 Anna

P Profesor

... Pausa larga

() Descripción de acciones no lingüísticas

[...] Fragmentos o partes excluidas por carecer de relevancia

| Introducción de nuevas ideas sin pausa

– Turno interrumpido por otro interlocutor

ááá Alargamientos vocálicos. La cantidad de vocales indican la duración

“abc” Estilo directo

#abc# Habla simultánea

¿? Preguntas

(?) Transcripción insegura

(???) Palabra o palabras ininteligibles

¡! Exclamaciones

Cursiva Estilo descriptivo

Letra gruesa Palabras o frases claves que se destacan de manera grupal

Empezando la sesión, el profesor da las bienvenidas a los estudiantes del curso DIDASPA1. Para empezar el ejercicio reflexivo de manera grupal en la clase, el profesor les pide explicar por qué han elegido esa representación para luego ver si tienen elementos en común¹⁴⁴:

- 99 P: Anna cuál es túúú creo que tenías una puede ser una ¿era una foto no?
- 100 I3: Sí mhm (voltea la pantalla de su computadora al resto de la clase)
- 101 P: vale ¿la veis bien?
- 102 (los otros asientan con la cabeza)
- 103 P: ¿qué representa para tí esto?
- 104 I3: mhm eehm jeg tenkte at eller jeg valgte dette bildet fordi at jeg tenker at noe av det det
105 handler om å være fremmedspråklærer er å åpne en dør til verden til en ny verden på en måte
106 fordi at det både er gjennom å lære seg språket, hvordan de skal forme grammatisk rette
107 setninger gjør jo at det åpner en dør på en måte at en klarer å kommunisere ehm en klarer å
108 formidle ting ehm ... gjennom at en kan lære seg språket men og det med at en lærer seg
109 hvordan altså det å lære seg kulturer, hvordan lære seg om andre kulturer, lære seg hvordan en
110 skal kommunisere godt ikke bare gjennom grammatisk rette setninger men eeh ja det å
111 kommunisere godt generelt på et annet språk og det å lære seg om andre deler av verden
112 tenker jeg at ja på den måten så tenker jeg at vi åpner eleven sin forståelse og blikket inn til
113 deler av verden som elevene gjerne ikke har noe kjennskap til fra før da ehm ja
- 114 P: ¿Henrik eller Lisa?
- 115 I2: Jeg kan fortsette jeg ... jeg valgte en quote eeh som er “el idioma es el mapa vial de una
116 cultura” det har mye med det det nevnte no at jeg tror at eeh for å kunne virkelig ta del og bli
117 kjent med en kultur så hjelper det ikke å bare kunne få det oversatt da altså du må ha det inn
118 med ... jeg holdt på å si morsmelken men at du må ha det inn med språket da at da får du en
119 mulighet til å bli kjent med personer som er tar del i kulturen og de kan lære deg ting om
120 kulturen uten at de prøver å lære det egentlig, lære det bort til deg da eeh såå ja ... det er jo
121 dette med å bli kjent med fremmede tradisjoner, få bedre forståelse av verden i seg selv da
122 tror jeg det er mye enklere å gjøre det gjennom språk eeh i stedet for at noen lærer deg det på
123 et annet språk eller ja ... så det er litt med det å oppleve det ehm autentisk gjennom at du
124 eventuelt blir kjent med folk og jeg har opplevd det selv at jeg har mange venner som eeh jeg
125 tror ikke de prøver å lære meg ting om Spania for eksempel, det er jo der jeg har vært mest,
126 men de gjør det veldig naturlig når de spør om jeg vil være med på ting eller spise lunsj og
127 middag som for meg er veldig, og for oss nordmenn, er veldig veldig annerledes og hvordan
128 man gjør det og ja egentlig bare oppleve ting litt eeh ja autentisk er et ord som jeg synes er
129 greit å bruke

¹⁴⁴ La numeración empieza en línea 99 porque la parte inicial de la transcripción se ha excluido por carecer de relevancia para el presente estudio.

130 I1: Mye av det jeg hadde det går jo veldig mye i det samme så begge to det det begge dere to
131 hadde jeg skrev «språk er makt» en metafor –

132 P: (risas)

133 I1: (sonríe) at jeg tenkte at med kunnskap så får man makt eeh ikke nødvendigvis makt i den
134 form at du skal herske over andre men litt sånn for din egen del eeh hvor langt du kan komme
135 med den makten da eeh og at det å kunne, det går vel i det samme, kommunisere med folk fra
136 andre kulturer ehm man det åpner seg en annen verden som du egentlig er skjernet for med
137 mindre du snakker samme språket eeh ja så det ja jeg har egentlig ikke noe mere å legge til
138 enn det

139 P: entonces para resumir digamos si tuviéramos que tomar stikkord de qué elementos en
140 común tenemos ¿qué pensáis? ¿cómo podríamos resumir eso?

141 I2: eeh **cultura**

142 P: cultura

143 I1: Eeh **comunicación**

144 P: comunicación

145 I2: ¿podríamos decir **comunicación auténtica**? ¿no? ¿o ...?

146 P: ¿y qué significa comunicación auténtica?

147 I2: que tú hablas con alguien, lo que acabamos de hacer, tu dijiste que mejor si nosotros
148 hablamos en noruego porque nos expresamos, nos explicamos mucho mejor en nuestra
149 primera lengua que hacerlo en una lengua extranjera y ...

150 P: perfecto ok ¿otras ideas?

151 I3: **comprensión del mundo**

152 P: comprensión del mundo

153 I1: C-C-C

154 P: ¿cómo?

155 I1: no todos empiezan con C

156 P: ¡es que es lo que estaba pensando! C-C-C y vamos a ver que la C es importante porque
157 vamos a hablar de la competencia comunicativa C-C (risas)

158 (risas en toda la clase)

159 P: así que la C va a estar muy presente justamente en todo esto ... perfecto ehm claro y la
160 siguiente pregunta es ¿cuál es el origen de esta imagen o de esta metáfora? ¿de dónde
161 viene esta representación? es decir ¿porqué “språk er makt” y no otra frase u otra imagen? ¿de
162 dónde viene?

163 (silencio largo)

164 P: Henrik por ejemplo ha hablado de “tengo muchos amigos, de mi exper” has hablado un
165 poco como de la experiencia ¿no? eeh ¿es tu experiencia personal la que la que de alguna
166 manera determina esta idea esta representación que tienes o hay otras cosas?

167 I2: yo diría que sí

168 P: ¡en noruego noruego! (risas)

169 I2: nei jeg tror at det er min personlige erfaring men eeh samtidig så tror jeg det er mange som
170 har samme erfaring som meg da hvis det svarer på spørsmålet at jeg føler det er noe felles
171 ikke eventuelt bare med Spania men jeg har venner som har blitt veldig glad i et annet land
172 (gira la mirada a Anna) du sier du har vært mye i Bolivia

173 I3: mhm

174 I2: det er nok sikkert en grunn til at du drar tilbake der og jeg tror at det kanskje er noe felles
175 man alle har da når man møter noe som virkelig vekker en interesse i deg og eeh ja men
176 akkurat hvor metaforene kommer fra det har ikke jeg det forsto jeg ikke helt hvordan jeg skal
177 svare på

178 P: por ejemplo yo no lo vamos a ver quizás un poco más luego pero si yo os digo ¿”pinnekjøtt
179 eller svineribbe”?

180 (risas en toda la clase)

181 P: ¿qué contestáis?

182 I3: pinnekjøtt

183 I1: pinnekjøtt

184 I2: ja

185 P: ¿por qué? ¿de dónde viene?

186 (risas en toda la clase)

187 I1: no se

188 P: ¿por qué dices pinnekjøtt y no svineribbe? ¿o Pepsi o Coca Cola? ¿o? todos tenemos
189 creencias estas ideas ¿no? ¿cuál es el origen? ¿de dónde vienen?

190 I2: tradisjoner

191 I3: tradisjoner

192 P: tradiciones ¿no? así que todo lo que tenemos en nuestra cabeza, tenemos una mochila,
193 todos llevamos una mochila y ¿de dónde viene esto no? y es un poco es eso un poco la idea
194 ¿no? que quizás se puede complementar con la segunda ... con la segundaaaa con el segundo
195 trabajo este mindmap ¿no? ... vamos a hacer lo mismo vamos a presentar vuestros mindmap
196 para ver si tenemos algo en común en estos mindmaps

197 I3: Ehm jeg hadde noen punkt på dette tankekartet som er litt mer sånn generelle i det å være
198 lærer i seg selv

199 I1: Mhm samme

200 I3: også er det noen som er litt mer konkret for det å være fremmedspråklærer da eeh og
201 noen av de som går på det å være lærer generelt det ehm ... handler om det å vise engasjement
202 for språket og kulturhistorie ... ehm ... legge til rette for at elevene skal oppleve mestring og at
203 du er en person med innflytelse ehm ... og det å vise interesse for elevenes personlige
204 egenskaper og utfordre de altså det at jeg på en måte er interessert i individet ikke bare liksom
205 dere som en gruppe må gjøre det som dere skal men at jeg faktisk interesserer meg oppriktig
206 for de da ehh også noen av de tingene som går litt mer på språk det er det å være en
207 inspirasjon for unge til å lære et nytt språk ... de kan faktisk kjenne at de blir litt inspirert til å
208 mestre det eeh når de er i timen ehm og det å være kreativ i formidling det er jo litt generelt
209 men eeh ... og men jeg tror det er mange kreative måter en kan lære vekk språk på ehm og
210 skape et godt læringsmiljø der det er rom for å gjøre feil, at elevene skal kjenne at de er fri til
211 å bare kaste ut det de har og ikke frykte det å gjøre feil det er en del av prosessen eeh ... og
212 ehmm ja det var vel egentlig det | ja jeg sa det jo i stad det der å vise engasjement for språk og
213 kultur og historie men ja det var egentlig de tingene som jeg hadde

214 I2: Hm ja jeg har mye lignende men jeg har også med kulturforståelse som vi nettopp har
215 snakket om eeh ... også har jeg egentlig delt det litt opp i noen ting som en lærer burde ha
216 god kontroll på eeh jeg har tatt med metoder for å lære bort fremmedspråk da med alle disse
217 forskjellige metodene som har eksistert da siden ... ja nittenhundretallet og hvor forskjellig
218 disse er og hvordan de kan fungere på forskjellige måter jeg synes jo det er veldig interessant
219 og håper vi skal jobbe litt med det regner med det ... eeh så har jeg skrevet grammatikkfeil
220 tror jeg som jeg må (risas) det var ikke noe –

221 (risas en toda la clase)

222 I2: det var ikke noe stavekontroll i det programmet sååå (risas) men grammatikk har jeg med,
223 så har jeg med historie, jeg har med litteratur og film ogsååå med det mener jeg at en
224 språklærer skal ikke bare ha fokus på språket men også det som vi har snakket om at vi må
225 åpne en ny verden da og vise til at her er det mye både fra Spania, Sør-Amerika, Nord-
226 Amerika som man kan dra inn i undervisningen for å gjøre folk mer forståelsesfull for resten
227 av verden og åpne litt bredere perspektiv ... eeh så har jeg vel også ja det er vel egentlig det
228 jeg har | nevnte reiseliv og da eeh det er jo det jeg synes er litt sexy med spansk at du –

229 (risas en toda la clase)

230 P: ¡sexy me gusta! (risas)

231 I2: du får mange nye reisemål som du kan dra til og prøve ut da og det er veldig annerledes
232 enn for eksempel hvis du hadde lært deg italiensk hvor du har et land å dra til eeh mens
233 Spania åpner du ... jeg tror det er tjueto land i verden som har det som offisielt språk og USA i
234 tillegg da så du kan få mye ut av det ... så det var egentlig dette jeg hadde med i min mindmap

235 (risas en toda la clase)

236 I1: jeg har fire greiner her og det går litt sånn som Anna sier det går litt i det å være lærer
237 generelt eeh være en engasjert lærer som kan motivere til læring eeh oppmuntre til muntlig
238 aktivitet jeg vet jo selv hvordan det har vært å lære seg et språk eeh det merker man jo første

239 årene bare på på universitetet eeh hvor mye det har å si at man kan at man tør å snakke for da
240 begynte jo vi med videregående nivå så det var jo ikke kjempe vi hadde jo ikke spansk III
241 heller vi hadde I og II eeh og det å eeh være muntlig aktiv og tørre å snakke har så mye å si
242 for læring, jeg merker bare forskjellen blei som kom når jeg reiste til Latin-Amerika og blei
243 liksom tvungen til det sant da måtte jeg jo gjøre det ... ehm ja det eeh også er det og har jeg
244 med noe som dere ikke har nevnt men at språkklassen er jo ofte sammensatt av ulike
245 paralleller så det har liksom ikke samme klassemiljø som de andre klassene har eeh og jeg har
246 lyst til å være med på å skape et godt klassemiljø i den klassen og at de får litt sånn ehm ...
247 føle seg trygge og har liksom litt samhold eehm ... også har jeg og det gir meg stor glede å se
248 elevene eeh sin mestring eeh og hjelpe de når de sitter fast også har jeg lyst til å gi de
249 verktøyene som de trenger til å klare å selv å finne ut hvordan de uttrykker seg på spansk at
250 de klarer å liksom se ehm ... se systemene og hvordan «hvordan kan de bruke det for å finne
251 seg i det i stedet for» og alt sånne ting det gleder jeg meg til å lære mer om

252 P: así que para intentar encontrar esta representación común ¿qué elementos tenía tenemos en
253 común? creo que **engasjement** ¿no? era una de las palabras que ha aparecido ¿no? ¿otras?

254 (silencio largo)

255 I1: ehm...

256 (silencio largo)

257 (risas en toda la clase)

258 I1: ehm engasjement ehm ... det var mye som dere sa som jeg var enig i da

259 I2: mhm

260 I1: (risas)

261 I2: eh **fag** altså det har vel alle nevnt at –

262 P: ¿qué significa fag exactamente?

263 I2: eh det er jo et veldig vidt begrep da

264 (risas en toda la clase)

265 I2: jeg kan jo legge inn fire fem begreper bare i det da som jeg mener med fag at –

266 P: a ver ¿qué relacionamos con fag entonces?

267 I2: (mira a las dos compañeras) har dere lyst til å? jeg kan ta første jeg tenker jo at
268 **grammatikk** er sentralt da

269 I1: ¿aja generelt i faget i spanskfaget da tenker du?

270 I2: ja ja

271 I3: mhm

272 I1: ja ok

273 (profesor escribe en la pizarra)

274 P: ¿se escribe así “grammatikk”? ¿dos M y dos K?
275 (los tres asientan con la cabeza)
276 P: sí perdón es que yo (risas)
277 (risas en toda la clase)
278 I2: jeg skrev med en m
279 I1: grama
280 I3: det er jo litt kultur og historie kultur og historie jeg vet ikke om det går under en eller
281 I1: så litt som det som universitetsfagene #er delt inn i de disiplinene#
282 I2: #ja jeg synes det er en fin eeh# disiplinene
283 I1: ja
284 P: (escribe en la pizarra) literatura ¿te refieres a los fag
285 (los tres asientan con la cabeza)
286 P: que tenemos en la universidad? ¿no? eeh y eeh ... ¿algo más?
287 (silencio)
288 I2: jeg føler at mye går innenfor kultur og historie hvert fall da
289 I3: Ja
290 P: muchas de estas cosas
291 I3: mhm ting henger liksom sammen det er vel litt vanskelig å skille ting for det ja
292 P: así que estos tres son de alguna manera como los kjerneelementer un poco de | porque la
293 pregunta en el fondo que hay detrás es ¿qué significa ser un buen profesor... de español en
294 este caso ... es esto? (el profesor señala los tres puntos mencionados) ¿o hay algo más?
295 I1: uuf eso es la base ¿no? pero man må jo fortsette med... altså det har jo så mye mer | de
296 kan lære så mye grammatikk, kultur og litteratur de bare vil men når ikke læreren klarer å
297 formidle det eller –
298 P: **formidle**
299 I1: ja
300 I3: ja (sonríe)
301 I1: (risas) ja
302 P: ¿formidle es una D o dos D?
303 I1: una D
304 I3: jeg vet ikke jeg heller
305 P: (risas) yo no lo se nunca si es una D o dos siempre me (risas) | «formidle» y ¿qué significa
306 esto de formidle?

307 I3: evnen til å videreføre ehm ... ehh eh ja både videreføre ja på en måte videreformidle
308 kunnskap ja ... men det kan jo gjerne og være å utfordre det fordi at å utfordre elevene da på
309 ulike måter for at elevene selv klarer på en måte at du har gitt de noe men at du har klart å gi
310 de verktøyene til å komme med det selv sant eller ja men videreføre kunnskap er jo på en
311 måte essensen

312 P: vale ¿algo más que pueda complementar esta idea de un buen profesor?
313 (silencio)

314 I1: ehm ...

315 P: o quizás muchas veces también ayuda pensar en el contrario ... en un mal professor para
316 poder definir lo que es un buen professor ¿no? ¿qué es un mal profesor? (risas)

317 (silencio)

318 I1: también jeg tenker jo og litt på å ha kontroll i klassen

319 P: ha kontroll ¿estáis de acuerdo?

320 I2: eeh ... ja ... (inseguro)

321 I1: ikke at du skal styre elevene men at du har liksom at du klarer ta sånn få de med deg altså
322 få klassen med deg

323 I2: ja altså kontroll men ikke

324 I1: ikke sånn ikke autoritet

325 I2: #nei#

326 I1: #sånn sett# men –

327 P: que sería de alguna manera esta idea de «hvis du får de med da blir de engasjert» på en
328 måte sant?

329 I1: ja ja

330 I3: jeg har også jeg tenker litt på det der å legge til rette for mestring for hvis de blir utfordret
331 hele tiden over evne så vil de hele tiden oppleve å bli motløs og at de ikke får til, men hvis du
332 på en måte utfordrer de selvfølgelig, men at du tenker at dette er passelig ut ifra deres nivå
333 sant det nivået kan være litt forskjellig i klassen sant og hvert fall når du kommer på
334 videregående og åttende klasse så begynner på en måte de aller fleste helt på bar bakke og når
335 du kommer på videregående så kan det være litt ulikt hvor de kommer fra og hvor ja og det
336 skillet begynner jo gjerne å vokse litt sånn utover ungdomsskolen da og det å ... legge til rette
337 for at de som kanskje ikke mestrer ting så godt at de får utfordringer som som eeh på en måte
338 eh ikke tar knekken på dem men som gjør at de og kan få oppleve mestring da ehm

339 P: eh y es interesante que uno de los elementos que menciona Anna es la idea de la
340 experiencia otra vez vuelve a aparecer la experiencia ¿no? nuestro rol como estudiantes
341 ¿cómo ha sido nuestra experiencia como estudiantes de español?

342 I2: ¿en la universidad o en videregående?

343 P: en videregående y en ungdomsskole en el sistema noruego por ejemplo cuando empezamos
344 I2: yo tuve profesoras muy buenas Gloria Cervantes fue mi profesora
345 P: ¿aaah sí?
346 I2: y ella es ... bueno tieneee ósea ... yo pensaba que era de gramática porque siempre nos
347 enseñaba mucho la gramática de manera muy clara muy... para mí por lo menos pero... eeh
348 resulta que es de cultura e historia que nos enseñó un poco pero yo he tenido muy buenas
349 experiencias con ella y sí todo lo que hemos dicho hasta ahora ella tiene un buen control
350 P: un buen así que ella ha sido una innflytelse como decías tú antes ¿no? esa god innflytelse
351 I2: sí
352 P: ¿estáis de acuerdo vosotras dos? ¿habéis tenido buenas experiencias anteriores?
353 I3: mhm mhm
354 I1: sí
355 I3: sí
356 I1: más o menos
357 I2: (risas)
358 (risas en toda la clase)
359 P: ¡explícame el más y el menos me interesa! (risas)
360 I1: nei jeg tror spansk læreren på ungdomsskolen var veldig opptatt av | jeg gjorde det jo greit
361 jeg synes det var veldig kjekt men det var veldig sånn ehm hun hadde et sett med spørsmål
362 læreren eeh også var det gikk det på rundgang så spurte hun liksom alle det samme
363 spørsmålet som skulle svare ... og veldig mye veldig mye gloseprøver veldig mye sånn testing
364 ... eeh ikke så veldig mye av alt den her kulturen, historien, litteraturen alt det som vi egentlig
365 vil få med ... det hadde ikke vi så veldig mye av i ungdomsskolen men selve altså spansken ...
366 jeg lærte jo men det var ikke helt den samme sammeeee misma experiencia
367 (risas en toda la clase)
368 P: ¿en tú caso también fue así Anna?
369 I3: ehm jeg hadde en veldig god lærer på ungdomsskolen jeg hadde det på videregående og
370 eeh menee jeg husker at jeg synes det var noen ting som ble litt vanskelig på videregående jeg
371 har altså jeg har alltid hatt veldig motivasjon for å lære det og det har vært veldig sånn
372 forskjell i klassen vår ... jeg ser at det er noen på videregående i klassen min som bare de
373 hadde det fordi at de måtte ha det og de var veldig klar for å bli ferdig med det eeh så der har
374 eeh mens jeg var litt sånn jeg hadde mennesker som jeg kjente som bare snakket spansk og
375 hvis jeg ville fortsette å bli kjent med de så måtte jeg lære meg språket og jeg hadde en onkel
376 fra Chile og jeg hadde det litt sånn jeg hadde det litt sånn tett på som har gjort at jeg var
377 motivert og eeh så lærerne mine har vært veldig gode men jeg ser at det har vært en veldig
378 forskjell i klassen eeh hva som har gjort at noen har på en måte stått på for å lære seg det da
379 ehm ... så ja det har vært eeh ... eeh ja jeg merket at når jeg syntes det begynte å bli vanskelig

380 da måtte jeg liksom konsentrere meg veldig om at jeg kommer meg gjennom det er en grunn
381 til at jeg lærer dette her (risas) hvert fall når det kom til eeh eeh eh verbbøyinger ikke fordi det
382 var ikke vanskelig det var bare mye så jeg strevde veldig med å ha kontroll på det og det kan
383 jeg streve med enda eeh jeg merker det i periodene hvor jeg ikke har snakket så mye så hører
384 jeg jeg hører jo mine egne feil jeg vet jo jeg vet jo i teorien hvordan det skal være men når du
385 liksom skal snakke fort og sånn bare sånn «aja ja der sa jeg det jeg vet jo egentlig det ikke
386 skal være men no bare .. »

387 I1: mhm, ja jeg relatere veldig til det (risas)

388 I3: ja eeh men eeh så jeg tror på en måte at det i liksom de årene jeg har lært spansk så har det
389 gått eeh har det hjulpet meg at jeg har hatt en motivasjon jeg har hatt veldig jeg har hatt flere
390 flinke lærere og men i perioder så har det vært litt sånn som du har sagt at det er veldig fokus
391 på grammatikken sant veldig opptatt av at vi skulle få det rett og sånt så har det kanskje vært
392 mindre fokus på på det som har med kultur og vi hadde jo på ungdomsskolen hadde vi jo de
393 her *amigos*-bøkene sant og som i boken i seg selv og har hatt veldig fokus på turisme og
394 populærkultur sant så det ble på en måte ikke så veldig mye sånn kultur og sånt utover det da
395 som har gjort at eeh min opplevelse da kanskje at vi hadde mest fokus på de samme tingene
396 som du nevner ... eeh og at når det ble vanskelig da ble jeg litt sånn «no må jeg bare ehh ja
397 (risas) ta meg litt sammen her for å klare å holde motivasjonen oppe da»

398 P: no miras de qué manera la experiencia forma ... vuestra imagen del rol del profesor ...
399 queréis continuar me imagino yo que por lo que tú dices tú has dicho Henrik que Gloria ha
400 sido de alguna manera responsable de esta te gustaría entonces ser como ella en un sentido
401 continuar con ...

402 I2: ja

403 P: eh ¿algo más? algo de ¿queréis cambiar? ¿cambiarías cosas?

404 I2: jeg fikk en idé når Anna snakket nå eeh det er bare

405 I3: versegod

406 (risas en toda la clase)

407 I2: akkurat når vi snakker om dette med lærer og vi har snakket om dette å gjøre feil så jeg
408 hadde en lærer på universitetet i Spania og hun sa en ting som jeg aldri kommer til å glemme
409 eeh og det var et fag som het eeh «lingüística aplicada el aprendizaje de lenguas» så det var
410 generelt hvordan man lærer bort språk og hun plantet en idé i hodet mitt som eeh kan være
411 grei å nevne jeg har lyst til å nevne han i plenum at folk som snakker fremmedspråk de
412 kommer aldri til å snakke det helt perfekt fordi at det er nettopp et fremmedspråk og det at
413 man må klare å eeh bli vant til å gjøre feil og komfortabel med å gjøre feil og lære av feilene
414 sine det er så ekstremt viktig så etter at hun sa det fordi jeg også var ... alltid veldig veldig
415 opptatt av å alltid si helt riktig ikke gjøre noen feil men så tenker jeg på når jeg snakker med
416 mine spanske venner og de vil snakke med meg på engelsk de blir også så flau

417 (risas en toda la clase)

418 I2: så sier jeg ja men det er ikke ikke noe vits i å være flau for jeg også gjør masse masse feil
419 når jeg snakker spansk jeg gjør masse feil når jeg snakker engelsk, jeg gjør feil når jeg
420 snakker norsk altså

421 I3: vi vet jo ikke hvor mange D i formidle

422 I2: altså eeh altså man gjør jo feil hele tiden da så det å kunne klare å få det inn i hodet på
423 elevene at eeh det er altså for å lære seg fremmedspråk så gjør man feil og jeg vet ikke du
424 profesor som har bodd lenge i Norge du kjenner deg sikkert igjen –

425 P: yo mi noruego es terrible yo hablo noruego fatal y yo tengo la misma sensación que
426 vosotros

427 I2: ja

428 P: que cuando yo hablo noruego hablo mal hago errores –

429 I2: og det er alltid vi #som merker det selv#

430 P: #sí sí sí# y tienes esta sensación no también de «uf feil feil feil no esto lo tenía que haber
431 dicho así” y nos damos cuenta después ¿no? cuando no esto no era así er así

432 I2: mens det vanlige er at de som hører på de legger jo ikke merke til feilene i det hele tatt de
433 hører på hva du sier ikke på hvordan du sier det så med mindre du snakker med noen som er
434 veldig freaky da

435 I3: (risas)

436 I2: så eeh jeg har jo venner som er veldig glad i grammatikk og gjerne tar meg på det men eeh
437 de fleste jeg snakker med de får ikke med seg at jeg gjør feil –

438 P: ¿y de dónde creéis que viene esta idea? es decir esta ... eeh esta idea, este foco en la
439 gramática y en el ser correcto y en el hablar bien y cual ¿de dónde viene esto?

440 I1: kanskje litt med alltid alt skal alltid ha et svar på en måte det er alltid et svar på alt ehm at
441 ting har en struktur og at man tror man må følge den ... kanskje

442 I3: og kanskje litt det det er jo litt i hvert fall i den norske kulturen litt det der at eeh ... du skal
443 liksom ikke altså ... ja det skal liksom være rett før du gjør det

444 I1: ja

445 I3: du skal på en måte kunne ting skikkelig før du tør å liksom –

446 I2: (levanta la mano) da vil jeg bare si at i Spania tror jeg det er mye verre

447 I3: åja?

448 I2: for språkopplæring for jeg har mange mange erfaringer hvor du kan snakke engelsk helt
449 fint til en person og de svarer deg på spansk fordi at de tør ikke

450 I3: #ja#

451 I2: #å gjøre feil# det er min personlige erfaring og jeg tror eeh ... i Norge ja vi er litt sånn men
452 jeg tror faktisk at det er enda verre i Spania fordi at de er mange som er veldig ... flau over

453 aksenten sin | spansk er jo et fag et språk som har mye mindre lyder så for nordmenn så er det
454 enklere å ehh lage lydene som vi har på spansk i forhold til spanjoler og spansktalende å lage
455 lydene som vi har på norsk det er jo helt umulig for mange av de de kan lære seg norsk så
456 lenge de vil men det er veldig vanskelig for de å sette seg | og på engelsk er det jo mange flere
457 lyder så mitt inntrykk er at der har jeg et eksempel nå var jeg i Spania i august med en
458 kamerat så var vi med noen venninner av meg ... og eeh det var noen av de de skjønte alt vi sa
459 på engelsk svarte kun på spansk så på et tidspunkt sa jeg «men dere forstår alt jeg sier på
460 engelsk sant?» «ja ja» «men hvorfor svarer dere ikke på engelsk?» «nei de jeg er så dårlig i
461 engelsk» men så sier jeg «men hvordan kan du si at du er så dårlig i engelsk når du forstår
462 absolutt alt som vi sier i et helt naturlig tempo men svarer bare på spansk?» og det er hvert
463 fall min opplevelse av mange spanjoler at de blir veldig fort flaue for å gjøre feil så jeg tror
464 ikke det bare er et norsk ehh

465 I1: nei

466 I3: mhm

467 I2: et norsk eeh

468 I3: mhm

469 I1: jeg og har et godt eksempel på det jeg har jo ei venninne som har spanske chilenske
470 foreldre men hun snakker hun klarer ikke få seg selv til å snakke spansk eeh og men hun
471 skjønner jo alt sant hun skjønner alt jeg sier, hun kan lese hva jeg har skrevet liksom og sånne
472 ting og skjønner alt (gira la mirada a Henrik) Lucía

473 I2: ja ja

474 I1: eeh men eeh hun snakker det ikke så har jeg liksom prøvd å få henne til å si ting og sånt
475 også snakket hun med faren sin en gang eeh også sa hun noe også rettet han på henne på det
476 da da ble hun helt sånn «nei var det ikke det da?» så jeg bare «jo det var det» men men eeh
477 jeg tror det for henne så tror jeg det er veldig redd for å bli rettet på, hun er sikkert vant til det
478 tror jeg hjemmefra at hvis hun skal liksom lære seg å snakke gå rette på henne hver gang
479 hun sier noe da tør hun ikke prøve

480 I2: nei det er jo helt forferdelig

481 I1: det er helt forferdelig

482 I2: hvis folk bare plukker på deg

483 I1: ja ja

484 I2: hvis du prøver å

485 I1: sant så det er jo ikke rart

486 I2: så vi kan jo egentlig ta med på lærer altså være flink til å correagir altså rette på en god
487 måte da i stedet for å rette og pirke

488 I3: ikke gjøre det alltid hele tiden eller kanskje når en på en måte faktisk fokuserer på
489 grammatikk «nå skal vi lære oss akkurat disse bøyningene» da kan en gjerne rette på det men

490 for eksempel hvis fokuset ikke er det i øyeblikket fokuset er «nå skal vi ha en samtale om et
491 tema» det er egentlig et annet mål du trenger kanskje ikke å rette på absolutt alt

492 I1: mhm nei

493 I2: ja

494 I1: ja

495 P: la palabra es **evaluar** ¿no? (risas)

496 (risas en toda la clase)

497 I1: mhm

498 P: ¿y qué significa evaluar para vosotros? ¿es algo positivo o negativo?

499 I2: negativo

500 P: ¡vengan vengan!

501 I2: negativo

502 P: negativo

503 I2: ja ...

504 P: evaluar tiene unas connotaciones negativas ¿no?

505 I1: ja

506 I3: mhm

507 P: esto lo vamos a ver en DIDASPA2 que para mí evaluar es... (profesor escribe en la
508 pizarra)

509 I1: dar valor

510 I3: Ja

511 I2: mhm

512 I3: det høres så mye finere ut (risas)

513 I1: ja (sonríe)

514 P: ¿ves que sí?

515 I3: ja (risas)

516 P: es dar valor

517 I1: mhm

518 P: porque una persona está intentando decir algo ... y allí es que estamos en su interlengua,
519 son otros conceptos que van a ir apareciendo pero es esta lengua entre la corrección y ... su
520 lengua ¿no? y es este paso intermedio ... y es una manera de dar valor a ver cómo piensa
521 cómo crea esto “ok ha utilizado indefinido en vez del imperfecto por qué lo hace” dar valor a
522 esa a esaaa mm a esa a lo que ha dicho ¿no? y eso lo vamos a ver más adelante ... y una

523 solamente una cuestión muy interesante que decía que decía Henrik antes que decía recordaba
524 la frase de Alicante y de tu profesor de lingüística y del aprendizaje es verdad | yo hace
525 cuando estude el master de español lengua extranjera hace veinte años un profesor yo
526 también me quedé con esta idea un profesor nos dijo, no recuerdo el nombre del estudio, pero
527 decía que el noventa y cinco por ciento o al revés el cinco por ciento de personas que
528 aprenden una lengua extranjera van a tener native-speaker competence ¡solamente el cinco
529 por ciento! El noventa y cinco por ciento no lo van a tener

530 I2: mhm

531 I3: mhm

532 P: así que si empezamos por aquí pues ya (risas)

533 (risas en toda la clase)

534 P: es el lettelse de “ok” (risas) estamos más tranquilos ¿no? mm vale ... eeh yo creo que más
535 o menos hemos podido discutir un poco un poco todo esto [...]

Anexo C

Documentación

C1. Codificación en NVivo

A. Los nodos

Name	Files	Refs.	Created On	Modified On	Modified By	Color
✓ Cognición docente	1	33	10 Jan 2023 at 09:52	7 Apr 2023 at 14:10	YG	YG
✓ Experiencia personal	1	20	27 Mar 2023 at 11:22	27 Mar 2023 at 11:42	YG	YG
✓ Schooling	1	10	10 Jan 2023 at 10:06	11 Jan 2023 at 13:11	YG	YG
✓ Rol del profesor	5	30	9 Jan 2023 at 11:43	27 Mar 2023 at 12:31	YG	YG
✓ Mediador intercultural	6	27	9 Jan 2023 at 11:43	27 Mar 2023 at 12:30	YG	YG
✓ Dimensión emocional	4	25	9 Jan 2023 at 11:53	27 Mar 2023 at 12:47	YG	YG
✓ El compromiso	4	11	9 Jan 2023 at 14:28	27 Mar 2023 at 11:09	YG	YG
✓ El error	1	11	11 Jan 2023 at 08:20	27 Mar 2023 at 11:30	YG	YG
✓ Motivador	2	9	9 Jan 2023 at 14:31	27 Mar 2023 at 12:25	YG	YG
✓ El dominio	3	4	9 Jan 2023 at 14:32	27 Mar 2023 at 12:23	YG	YG
✓ Relaciones interspers...	1	4	10 Jan 2023 at 13:39	27 Mar 2023 at 12:10	YG	YG
✓ Organizador	4	22	9 Jan 2023 at 11:56	27 Mar 2023 at 12:39	YG	YG
✓ Mediador y guía	4	13	9 Jan 2023 at 11:56	7 Apr 2023 at 14:02	YG	YG
✓ Gestionar el aula	4	11	9 Jan 2023 at 12:03	27 Mar 2023 at 12:39	YG	YG
✓ Promueve el uso de l...	2	3	9 Jan 2023 at 12:21	27 Mar 2023 at 12:39	YG	YG
✓ Conocimiento del cont...	1	5	10 Jan 2023 at 14:32	27 Mar 2023 at 11:36	YG	YG
✓ Evaluador	4	11	11 Jan 2023 at 06:53	27 Mar 2023 at 12:23	YG	YG
✓ La enseñanza de ELE	4	22	9 Jan 2023 at 11:39	29 Mar 2023 at 12:21	YG	YG
✓ Lengua como comunic...	4	13	9 Jan 2023 at 11:42	27 Mar 2023 at 10:09	YG	YG
✓ Lengua como sistema	2	9	9 Jan 2023 at 20:03	27 Mar 2023 at 10:08	YG	YG
✓ Legitimación del valor	4	7	9 Jan 2023 at 11:40	12 Jan 2023 at 09:33	YG	YG
✓ El rol del discente	2	15	9 Jan 2023 at 12:40	11 Jan 2023 at 08:33	YG	YG

B. Los tres casos

The screenshot displays the ArcGIS Pro interface with a table of case data. The table is organized into columns: Name, Files, References, Created On, Modified On, Modified By, and Color. The data rows correspond to cases 11, 12, 13, and P. The interface also shows a top menu bar with various toolbars and a search bar at the top right.

Name	Files	References	Created On	Modified On	Modified By	Color
11	3	82	9 Jan 2023 at 11:12	11 Jan 2023 at 09:02	YG	
12	3	95	9 Jan 2023 at 11:12	29 Mar 2023 at 12:23	YG	
13	3	74	9 Jan 2023 at 11:12	11 Jan 2023 at 09:02	YG	
P	1	135	9 Jan 2023 at 11:12	11 Jan 2023 at 09:02	YG	

At the bottom right of the interface, it indicates "0 Item selected".

C. Ejemplo 1, la dimensión emocional:

The screenshot displays the 'Analyze - PPU' software interface. The central text editor contains a document with several paragraphs. The right sidebar features a 'Coding Density' chart with horizontal bars representing different categories and their coverage percentages. Below the chart is a list of references with their respective coverage percentages.

Coding Density Chart:

- El compromiso
- Experiencia personal
- Promueve el uso de la lengua
- Mediador y guía
- Gestionar el aula
- El rol del discente
- Dimensión emocional
- Organizador
- Organizador
- Rol del profesor
- La enseñanza de ELE

References:

- Reference 23: 0.05% coverage
- Reference 24: 0.02% coverage
- Reference 25: 0.06% coverage
- Reference 26: 0.04% coverage
- Reference 27: 0.02% coverage
- Reference 28: 0.03% coverage
- Reference 29: 3.25% coverage
- Reference 30: 0.12% coverage
- Reference 31: 0.15% coverage

Text Editor Content:

Lengua como sistema

Evaluador

El error

Schooling

Mediador intercultural

Legitimación del valor

Lengua como comunicación

Coding Density

Reference 23: 0.05% coverage

Reference 24: 0.02% coverage

Reference 25: 0.06% coverage

Reference 26: 0.04% coverage

Reference 27: 0.02% coverage

Reference 28: 0.03% coverage

Reference 29: 3.25% coverage

Reference 30: 0.12% coverage

Reference 31: 0.15% coverage

I1: Eeh comunicación

I1: C-C-C

I1: no todos empiezan con C

I1: pinnekjøtt

I1: no se

I1: Mhm samme

I1: jeg har fire greiner her og det går litt sånn som Anna sier det går litt i det å være lærer generelt eehh være engasjert lærer som kan motivere til læring eeh oppmuntre til muntlig aktivitet jeg vet jo selv hvordan det har vært å lære seg et språk eeh det merker man jo første årene bare på på universitetet eeh hvor mye det har å si at man kan at man tør å snakke for da begynne jo vi med videregående nivå så det var jo ikke kjempe vi hadde jo ikke spansk III heller vi hadde I og II eeh og det å eeh være muntlig aktiv og tørre å snakke har så mye å si for læring, jeg merker bare forskjellen blei som kom når jeg reiste til Colombia og blei liksom tvungen til det sant da måtte jeg jo gjøre det ... ehm ja det eeh også er det og har jeg med noe som dere ikke har nevnt men at språkklassen er jo ofte sammensatt av ulike paralleller så det har liksom ikke samme klasserom som de andre klassene har eeh og jeg har lyst til å være med på å skape et godt klasserom i den klassen og at de får litt sånn ehm ... føle seg trygge og har liksom litt samhold eehm ... også har jeg og det gir meg stor glede å se elevene eehh sin mestring eeh og hjelpe de når de sitter fast også har jeg lyst til å gi de verktøyene som de trenger til å klare å selv finne ut hvordan de uttrykker seg på spansk at de klarer å liksom se ehm ... se systemene og hvordan hvordan kan de bruke det for å finne seg i det i stedet for» og alt sånne ting det gleder jeg meg til å lære mer om

I1: ehm... (largo silencio) (trisas en toda la clase)

D. Ejemplo 2, lengua como comunicación:

Analyze - PPU

12: Jeg kan fortsette jeg ... jeg valgte en quote eeh som er "el idioma es el mapa vial de una cultura" det har mye med det det nevnte no at jeg tror at eeh for å kunne virkelig ta del og bli kjent med en kultur så hjelper det ikke å bare kunne få det oversatt da altså du må ha det inn med ... jeg holdt på å si morsmelken men at du må ha det inn med språket da at da får du en mulighet til å bli kjent med personer som er tar del i kulturen og de kan lære deg ting om kulturen uten at de prøver å lære det egentlig, lære det bort til deg da eeh så ja ... det er jo dette med å bli kjent med fremmede tradisjoner, få bedre forståelse av verden i seg selv da tror jeg det er mye enklere å gjøre det gjennom språk eeh i stedet for at noen lærer deg det på et annet språk eller ja ... så det er litt med det å oppleve det ehm autentisk gjennom at du eventuelt blir kjent med folk og jeg har opplevd det selv at jeg har mange venner som eehh jeg tror ikke de prøver å lære meg ting om Spania for eksempel, det er jo der jeg har vært mest, men de gjør det veldig naturlig når de spør om jeg vil være med på ting eller spise lunsj og middag som for meg er veldig, og for oss nordmenn, er veldig veldig annerledes og hvordan man gjør det og ja egentlig bare oppleve ting litt eeh ja autentisk er et ord som jeg synes er greit å bruke

Reference 14: 2.92% coverage

12: eeh cultura

Reference 15: 0.04% coverage

12: ¿podríamos decir comunicación auténtica? ¿no? ¿o ...?

Reference 16: 0.13% coverage

12: que tú hablas con alguien, lo que acabamos de hacer, tu dijiste que mejor si nosotros hablamos en noruego porque nos expresamos, nos explicamos mucho mejor en nuestra primera lengua que hacerlo en una lengua extranjera y ...

Reference 17: 0.53% coverage

12: yo diría que sí

Reference 18: 0.04% coverage

12: nei jeg tror at det er min personlige erfaring men eeh samtidig så tror jeg det er mange som har samme erfaring som meg da hvis det svarer på spørsmålet at jeg følger det er noe felles ikke eventuelt bare med Spania men jeg har venner som har blitt veldig glad i et annet land (gira la mirrada a Anna) du sier du har vært mye i Bolivia

Reference 19: 0.75% coverage

12: det er nok sikkert en grunn til at du drar tilbake det og jeg tror at det kanskje er noe felles man alle har da når man møter noe som virkelig vekker en interesse i deg og eeh ja men akkurat hvor metaforene kommer fra det har ikke jeg det forsto jeg

Reference 20: 0.64% coverage

Relaciones interpersonales

Motivador

Promueve el uso de la lengua

Mediador y guía

El compromiso

Gestionar el aula

Etapas escolares

Evaluador

Organizador

Lengua como sistema

Conocimiento del contenido

El rol del discente

El error

Experiencia personal

Cognición docente

La enseñanza de ELE

Legitimación del valor

Lengua como comunicación

Rol del profesor

Mediador intercultural

Coding Density

Summary

12 92

11 3

12 3

13 3

P 74

135

DATA

Files

File Class

Externals

CODES

Nodes

CASES

Cases

Case Cla...

NOTES

SEARCH

MAPS

OPEN ITEMS

1 Item selected

E. Ejemplo 3, el organizador:

The screenshot displays the 'Analyze - PPU' interface. On the left, there is a navigation menu with categories like Home, Create, Data, Analyze, Query, Explore, Layout, and View. Below this are various tool icons for file operations, clipboard management, and editing. The main workspace is divided into several sections:

- Top Panel:** A search bar and a 'Annotations' section with a list of categories such as 'Evaluador', 'Experiencia personal', 'Lengua como sistema', 'El error', 'Lengua como comunicación', and 'La enseñanza de ELE'. A 'Coding Density' bar is visible at the bottom of this section.
- Central Text Area:** Contains a paragraph of text in Spanish. The text discusses the role of a teacher and the importance of engagement and communication in the classroom. Several words and phrases are highlighted in yellow, indicating they have been classified by the software.
- Right Panel:** A 'Reference' section showing a list of items with their respective coverage percentages. For example, 'Reference 16: 2.88% coverage' and 'Reference 23: 1.87% coverage'. Each item is associated with a small colored bar.
- Bottom Panel:** A 'Summary' table showing the distribution of items across different categories. The table has columns for 'Name', 'Files', and 'Summary'.

Name	Files	Summary
I1	3	3
I2	3	3
I3	3	3
P	1	1

At the bottom right, there is a 'Cases' section with a 'Cases' icon and a 'Cases' label. The status bar at the very bottom indicates '1 item selected'.

C2. Formulario de consentimiento

Are you interested in taking part in the research project “Initial pre-service teacher cognition – the role of teachers of spanish as a foreign language”?

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to explore initial pre-service teacher cognition about the role of teachers of spanish as a foreign language. In this letter I will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

Purpose of the project

The purpose of the project is to study the impact of the prior schooling on pre-service teacher cognition. More specifically, the study will examine the sets of cognitions student-teachers enter a teacher educational program to better understand how these pre-established beliefs affect the student-teachers ability to participate and engage in the professional coursework.

Who is responsible for the research project?

The University of Bergen is the institution responsible for the project.

Why are you being asked to participate?

You are a student at the teacher education program at UiB.

What does participation involve for you?

If you chose to take part in the project, this will involve:

- 1) Your participation in a narrative writing task and a group activity which will be conducted during the first class of the teacher education program. There will be taken notes and the activity will be video- and audio recorded and later analyzed and transcribed. A draft of the transcriptions will be sent to each participant.
- 2) Your participation in an eventual personal interview during the first semester (approx. 30 min), to mainly gather further information about beliefs related to the role of teachers of spanish as a foreign language. During the interviews there will be taken notes, and the interviews will be recorded through audio and later transcribed. The transcribed interviews will respectively be sent to each participant for their approval.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason.

All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

I will only use your personal data for the purpose(s) specified in this information letter. I will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

I will replace your name and contact details with a code/nickname. The list of names, contact details and respective codes/nicknames will be stored separately from the rest of the collected data. I will store the data locked away and unable to be accessed for anyone but the researcher (Yoselin) and the supervisor (Xavier Llovet). You will not be recognizable in any eventual publication (age and eventual previous experience as a teacher is the only personal information of interest).

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end *31.05.23*.

Personal data, including any digital recordings, will be stored until an academic paper is published by the end of *31.05.2023*. Thereafter all data will be deleted.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

I will process your personal data based on your consent. Based on an agreement with the *University of Bergen*, RETTE – Risiko of ETTERlevelse i forskningsprosjekter has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- *University of Bergen* via *Xavier Llovet Vilà*.
- Our Data Protection Officer *Janecke Helene Veim*, Janecke.Veim@uib.no or by telephone: +47 55 58 21 17

- NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS, by email: personvertjener@nsd.no or by telephone: +47 55 58 21 17.

Yours sincerely,

Xavier Llovet Vilà
(Masters supervisor)

Yoselin Natali Skoglund García
(Researcher, master student)

Consent form

I have received and understood information about the project *Initial pre-service teacher cognition – the role of teachers of spanish as a foreign language* and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to collection and analysis of *a narrative writing task and group activity*
- to participate in an eventual *personal interview*.

I give consent for my personal data to be processed until the end date of the project, approx. *31.05.2023*

(Signed by participant, date)

C3. Registro en RETTE

Extracto 1:

The screenshot shows the RETTE user interface. At the top, there is a header with the RETTE logo, the text "Dine prosjekter Brukerveiledning", and a user profile "Yoselin Natali Skoglund Garcia" with a Norwegian flag icon. Below the header, there are buttons for "Nytt prosjekt" and "Import fra NSD". A search bar with the text "Søk" is visible. The main content area displays a table of projects with the following columns: "Navn", "Status", "Type", "Ansvarlig enhet", "Opprettet av", "Prosjektansvarlig", and "Oppdatert". A single project is listed with the title "Initial pre-service teacher cognition - the role of teachers of spanish as a foreign language" and ID "52086". The project is in "Registrert" status, of type "Studentprosjekt, masterstudium", managed by "Institutt for fremmedspråk", created by "Yoselin Natali Skoglund Garcia", managed by "Xavier Llovet Vila", and last updated on "29-03-2023". The project is marked as "Opprettet" with a checkmark icon. At the bottom right, it says "Viser 1 til 1 av 1 oppføringer".

Navn	Status	Type	Ansvarlig enhet	Opprettet av	Prosjektansvarlig	Oppdatert
Initial pre-service teacher cognition - the role of teachers of spanish as a foreign language ID: 52086	Registrert	Studentprosjekt, masterstudium	Institutt for fremmedspråk	Yoselin Natali Skoglund Garcia	Xavier Llovet Vila	29-03-2023

Extracto 2:



RETTE Dine prosjekter Brukerveiledning

Norge (bokstavl) • Yosefin Natall Skoglund Garcia

Oppdatert 29-03-2023, 10:03:05

Dine prosjekter / (5208) Initial pre-service...

Prosjektinformasjon

1. Personopplysninger
2. Særlige kategorier
3. Utvalg
4. Tredjepersoner
5. Delakere
6. Rettlig grunnlag
7. Behandling
8. Sikkerhet
9. Varighet
10. Oppsummering

Prosjektet er låst for endringer

Det er ikke mulig å endre dette prosjektet nå på grunn av prosjektets nåværende status. Dersom du har behov for å utføre endringer kan du klikke på knappen under for å gå videre.

Du er i ferd med å redigere skjema etter at det er sendt inn og registrert. Hvis du velger å redigere nå, settes prosjektstatus tilbake til "Registrering pågår". Vær oppmerksom på at vesentlige endringer kan ha personvernmessig betydning. Dette kan medføre behov for nye vurderinger.

[Lås opp](#)

Prosjekt	
Id	52866
Navn	Initial pre-service teacher cognition - the role of teachers of spanish as a foreign language
Opprettet av	Yosefin Natall Skoglund Garcia
Prosjektansvarlig	Xavier Llovet Vila
Ansvarlig enhet	Institutt for fremmedspråk

Nåværende status

Status	Registrert
Kommentar	
Opprettet av	Xavier Llovet Vila
Oppdatert	2023-03-29 11:08:50

Kontaktinformasjon

Opprettet av	Yosefin Natall Skoglund Garcia
Prosjektansvarlig	Xavier Llovet Vila
Ansvarlig enhet	Institutt for fremmedspråk
Operative ansvarlige	Ingen operativt ansvarlige er definert for dette prosjektet.

Statushistorikk

Status	Kommentar	Opprettet av	Opprettet	Oppdatert
Registrert		Xavier Llovet Vila	29-03-2023	29-03-2023
Bekreftet av prosjektansvarlig	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	System User	29-03-2023	29-03-2023
Registrert	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	System User	29-03-2023	29-03-2023
Registrering pågår	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	Xavier Llovet Vila	29-03-2023	29-03-2023
Registrert	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	System User	29-03-2023	29-03-2023
Registrering pågår	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	Yosefin Natall Skoglund Garcia	29-03-2023	29-03-2023
Bekreftet av prosjektansvarlig	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	System User	01-08-2022	01-08-2022
Registrert	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	System User	01-08-2022	01-08-2022
Registrering pågår	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	Xavier Llovet Vila	01-08-2022	01-08-2022
Registrert	Denne statusen er automatisk satt av systemet.	System User	01-08-2022	01-08-2022