

## **Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México**

Concepts of learning and teaching in FLT trainers: The case of a public University in Mexico

**Elizabeth Alvarado Martínez\***

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

**Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes\*\***

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

El objetivo del presente estudio fue identificar las representaciones sociales sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, que posee un grupo de formadores de docentes de inglés como lengua extranjera, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en México. En este estudio se siguió una investigación mixta a través de la técnica de las redes semánticas naturales y el análisis de datos usando el modelo de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Los resultados indican que las representaciones de enseñanza y aprendizaje reflejan, por una parte, en gran medida el discurso institucional y por otra, que el modelo educativo en la UANL está en transición de un modelo tradicional a uno inclinado hacia nuevas propuestas sobre enseñanza y aprendizaje.

*Palabras clave:* enseñanza-aprendizaje, formadores de docentes de lengua extranjera, representaciones sociales, redes semánticas naturales.

The aim of this study was to identify the social representations in the concepts of learning and teaching in a group of trainers of EFL teachers at Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) in Mexico. In this study, a quantitative research was followed using the natural semantic networks technique and Serge Moscovici's model of social representations for data analysis. The results show that the teaching and learning representations reflect, from one hand, an institutional discourse to a large extent, and on the other hand, the fact that UANL educational model is in a transition from a traditional model to one oriented to new proposals for teaching and learning.

*Key words:* Learning-teaching, trainers of EFL teachers, social representations, natural semantic networks.

---

\* Correo electrónico: [elizalv@yahoo.com.mx](mailto:elizalv@yahoo.com.mx)

Doctora en Filosofía con acentuación en educación, Maestría en enseñanza del inglés, licenciada en Lingüística Aplicada. Experiencia como docente e investigadora en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; y en formación de profesores. Miembro del Cuerpo Académico Lenguas Extranjeras en el Noreste de México.

\*\* Correo electrónico: [lupira@gmail.com](mailto:lupira@gmail.com)

Doctora en Educación, University of Birmingham, Inglaterra. Docente e investigadora del área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y español. Temas de interés: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, formación de docentes, concepciones de la educación universitaria, Cultura y Curriculum universitario, negociaciones interculturales, redes semánticas en la investigación.

## Introducción

Investigar sobre lo que los docentes universitarios piensan acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta relevante, pues de acuerdo a Richardson (2003), los docentes trasladan sus concepciones y representaciones sociales a los programas escolares. Además, guían la práctica de la enseñanza y tienen como fuentes principales la experiencia personal, experiencia en la escuela y la instrucción escolar. Por lo tanto, el docente universitario planea su práctica (intencionalmente o de manera inconsciente a veces) respaldando sus decisiones pedagógicas en sus representaciones individuales y sociales, buscando realizar una mediación entre las capacidades que estos estudiantes poseen y los conocimientos que espera que adquieran.

El interés principal de este estudio fue la identificación de las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de los docentes con el fin de evidenciar de qué manera se vinculaban con su práctica docente. El contexto donde este se llevó a cabo se ubica en una licenciatura en formación de docentes de lengua extranjera de una universidad pública en el noreste de México. En el presente trabajo, se presenta el desarrollo del mencionado estudio en el siguiente orden: En un primer momento se expone la problemática general de esta investigación; luego, se detallan las representaciones de los conceptos sobre enseñanza y aprendizaje así como sus diferentes enfoques. Después, se presenta la metodología aplicada con el objetivo de conocer las representaciones que los formadores de docentes del área de enseñanza de lengua extranjera tienen de los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se muestran resultados y conclusiones de estas representaciones que favorecen la comprensión de cómo dichos formadores de docentes desarrollan su práctica educativa.

El desarrollo de esta práctica educativa se lleva a cabo en diversas formas, por ejemplo, en Estados Unidos, de acuerdo con Richardson (2003), se trabaja en una reforma educativa que va de un modelo de transmisión de conocimiento a un modelo más constructivista que se relaciona con la utilización de las creencias o concepciones de enseñanza por parte de los profesores en los programas educativos, de acuerdo con la forma en que ellos aprendieron. En las universidades públicas en México, actualmente se habla de una enseñanza basada en un modelo de competencias, en la que como en algunos paradigmas, una característica primordial es que el alumno sea el gestor de su propio conocimiento a través de actividades que le lleven a desarrollar cierta habilidad o competencia, y donde generalmente impera un aprendizaje autónomo.

Además, en este modelo con enfoque práctico se pone énfasis en la dimensión motivacional y en el desarrollo de habilidades intelectuales superiores (Sesento, 2008).

Según Raths y McAninch (2003), las nuevas formas de pensar sobre la enseñanza se basan en lo que sucede en las mentes de los docentes al planear, realizar su praxis, reflexionar y evaluar. A su vez, estos docentes son influenciados por diversos factores como ciertas políticas educativas, macro-estructura escolar, currículo en todos los niveles educativos, sociedad, cultura, familia y economía, entre otros. Estas nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje se ponen en práctica en el trabajo con los alumnos, por ejemplo, cuando se promueven la cooperación entre estos como forma de aprendizaje y nuevas formas de interactuar con el conocimiento mediadas por las nuevas tecnologías.

Entonces, tenemos que en la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje influyen diferentes factores como las creencias de los docentes y la forma en que ellos aprendieron; el tipo de alumno que un modelo educativo espera formar desarrollando ciertas competencias y habilidades para el trabajo independiente; y por último, las diferentes formas de pensar que tienen los docentes sobre enseñanza y aprendizaje. Todos estos factores se plasman en las prácticas educativas que tienen impacto en lo que se ofrece a los alumnos, algunas veces debidamente articulados y en otras ocasiones, no.

Lo que se puede visualizar en cuanto a la implementación de cambios en las prácticas educativas, a través de diferentes modelos, es que las propuestas teóricas para el cambio han sido más profundas que los cambios que se han dado en la práctica misma. Por ejemplo, las formas de interactuar, de hablar y de comportarse de los docentes así como las relaciones entre estos y sus alumnos son aspectos que han cambiado más que los contenidos de la enseñanza, las tareas o las formas de evaluar que surgen de supuestos teóricos.

Fullan (2001) señala que para propiciar el cambio con la implementación de un modelo educativo se requiere trabajar en la creación de nuevos ambientes; agrega que casi todas las organizaciones han invertido fuertemente en tecnología y posiblemente en capacitación. Lo que probablemente se deja de lado, es analizar de qué manera los métodos de enseñanza pudieran estar vinculados a creencias de los docentes. En cuanto al aprendizaje, Pozo (2006) manifiesta que “aprender es adquirir una representación correcta o verdadera de las cosas, una posición

epistemológica que posiblemente esté en el origen de buena parte de nuestras creencias implícitas en muchos dominios”. Estas formas de aprendizaje plantean nuevos retos al sistema educativo pues se requiere asumir nuevos modelos o funciones que en ocasiones se enfrentan a una disyuntiva al encontrarse con creencias sobre aprendizaje enraizadas tanto en alumnos como en docentes que influyen en la implementación de cualquier modelo educativo.

Por lo anteriormente enunciado, el objetivo del estudio que aquí se reporta es identificar las representaciones que los formadores de docentes del área de enseñanza de lengua extranjera tienen de los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Estas representaciones ayudan a la comprensión de cómo dichos formadores desarrollan su práctica educativa definida como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, 21). Es decir, la práctica docente es considerada una realidad compleja que va más allá de las actividades dentro del salón de clases ya que los profesores involucran en sus actividades de planeación, lo que dicta el modelo, además de lo que dictan sus creencias.

En cuanto al estudio de creencias en el ámbito educativo, cabe señalar que según Reyes (2009), en los estudios sobre creencias en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que en Europa prefieren utilizar el término *representaciones*, en Estados Unidos, la tendencia es a utilizar el término *creencias*. En este estudio, en particular se adopta el término representaciones al referirse a creencias, siguiendo el contexto europeo.

### **Representaciones sobre enseñanza**

En la revisión de la literatura se discuten temáticas referentes a que los docentes poseen representaciones o creencias y concepciones sobre su trabajo, así como sobre las unidades de aprendizaje que imparten, sus roles, y la enseñanza, entre otros. Carvajal y Gómez (2002) señalan que diversos autores como Pajares y McRobbie consideran que esas concepciones que los docentes tienen son “representaciones individuales de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento; se forman tempranamente, tienden a permanecer aún ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada”.

Investigadores y autores como Carvajal y Gómez (2002), López, Rodríguez y Bonilla (2004) emplean los términos concepciones y representaciones de manera estrecha, situación comprendida al examinar lo que Pozo advierte. Pozo (2006) señala que las representaciones y las concepciones son interpretadas como teorías implícitas (aquellas ideas que los sujetos tienen sobre algún concepto, aunque muchos de ellos ignoren o no sepan siquiera que las tienen y en qué consisten). Además, agrega que las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje son una herencia cultural, pues son transmitidas de forma más implícita que explícita a través de las actividades que se realizan en las aulas. De acuerdo a Pozo (2006), toda la información que una persona conoce sobre enseñanza y aprendizaje rige sus formas de actuar y además forma el *currículo oculto*; a su vez este currículo oculto guía la práctica docente. Algunos profesores y la mayoría de los alumnos que no poseen formación teórica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen sus propias teorías sobre enseñanza y aprendizaje, aunque muchos no se dan cuenta de ello. De ahí, que muchos profesores enseñan de la misma forma en que ellos aprendieron cuando eran alumnos. Algunas veces el reproducir los modelos con los que se aprendió cuando se era alumno funciona; sin embargo, esas reproducciones pueden ser inadecuadas cuando nuevos problemas culturales se presentan, pues las culturas del aprendizaje cambian a medida que las demandas del conocimiento también cambian. Este mismo autor menciona que las concepciones culturales sobre el aprendizaje son producto o causa de la cultura que se comparte, pues es por medio de la cultura que se transmiten los conocimientos a los ciudadanos. Es decir, que es un proceso tanto individual como social, tal como Moscovici lo marca al mencionar que las representaciones sociales como conocimiento de sentido común dirigen la conducta a seguir (citado en Mora, 2002). Por lo tanto, la representación que un docente pueda poseer acerca de enseñanza es compartida en la interacción social cotidiana.

Recapitulando lo que Pozo (2006) explica, la herencia cultural transmitida de forma implícita (agregaríamos que también de manera explícita), proporciona creencias, y éstas a su vez proporcionan representaciones que son origen de las concepciones. Por lo tanto, es significativo distinguir la representación social sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje que los docentes poseen. De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer (2006) reportan diferentes concepciones y representaciones sobre enseñanza de acuerdo a diversos autores. Martín y Balla (citados en De la Cruz et al., 2006) describen tres concepciones: una centrada en el contenido,

otra en la actividad y otra en las experiencias de los alumnos. Gow y Kember (citados en De la Cruz et al., 2006), identifican dos concepciones: la transmisión de los contenidos y la facilitación de los aprendizajes; y Kember (citado en De la Cruz et al., 2006), identifica tres modelos de enseñanza: el profesor orientado hacia el contenido, hacia el alumno y hacia la interacción con los alumnos. Como se puede observar, todos los autores anteriores coinciden en vincular la concepción sobre enseñanza con el tema de contenido y en segundo lugar con las experiencias o interacciones con los alumnos. De esta manera se identifica un cambio en la manera de enfocarse más en el contenido para luego cambiar el enfoque hacia los alumnos y sus interacciones con los docentes. Pudiera decirse que esto indica cierta transición en las concepciones de algo más estático (contenido) a algo más dinámico (interacciones maestros-alumnos). Estas representaciones son sobre enseñanza en forma general, en el área específica de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, los trabajos de Kern, (citado en Reyes, Murrieta y Hernández, 2009), dieron luz sobre las diferencias y similitudes en las creencias de estudiantes y profesores acerca de la manera de enseñar. Por su parte, Narváez (2009) estudia el rol de las creencias sobre los profesores en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera al trabajar con un grupo de alumnos universitarios en México. En este estudio, las voces de los estudiantes indicaron que la influencia del docente de lengua extranjera en los alumnos está relacionada con la manera en que éste los trata. Es decir, tanto el rol que juega el profesor en el salón de clases como experto con experiencia y autoridad, como la forma en que guía a los alumnos en las actividades, crea una atmósfera adecuada que les motiva a aprender.

### **Representaciones sobre aprendizaje**

En la literatura sobre creencias y estilos de enseñanza y aprendizaje sobre lengua extranjera, con frecuencia se encuentra evidencia que indica que los profesores son altamente influenciados por sus creencias y pensamientos ligados a sus valores, la forma de ver el mundo, y a las concepciones del lugar donde viven (Williams y Burden, 2005). Igualmente, las creencias que estos profesores tienen acerca del aprendizaje afectan las actividades realizadas dentro del salón de clases, aún cuando estas concepciones sean implícitas. En otras palabras, las concepciones sobre el aprendizaje que cada docente posee guían e influyen la forma en que enseña.

Según Williams y Burden (2005) es imposible percibir a la enseñanza y el aprendizaje como procesos independientes, de ahí que la calidad de la enseñanza debería preocuparse por entender qué es el aprendizaje, cómo y qué tanto aprenden los alumnos. Lo anterior, sin importar si los profesores se dedican a la enseñanza en general o la enseñanza de lenguas. Es decir, esta preocupación se daría en un nivel general compartido por todos los docentes, así como también en un nivel específico, según las asignaturas que imparten. Por ejemplo, las creencias de los profesores de lenguas respecto a enseñanza y aprendizaje estarán influenciadas, entre otras, por su conceptualización personal de lo que es lengua, de los factores políticos, socio-culturales, e inclusive económicos alrededor del uso de una lengua extranjera. De esto se desprendería que para ser un docente de lenguas extranjeras eficiente, se requiere tener una idea clara sobre qué es y cómo se da el aprendizaje con el propósito de visualizar el tipo de resultados de aprendizaje deseable para los alumnos.

Gow y Kember (citados en Williams y Burden, 2005), sugieren que la mayoría de los enfoques de aprendizaje de lengua extranjera pueden ser incluidos dentro de uno de los siguientes apartados: 1) un incremento cuantitativo en el conocimiento, 2) memorización y 3) la adquisición de hechos y procedimientos, los cuales pueden ser conservados y/o usados en la práctica; 4) la abstracción del significado, 5) un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad, y 6) algún tipo de cambio personal. Los primeros tres caben en la categoría de enfoques reproductivos mientras que los siguientes, en la de significado-basado en o significado a partir de (meaning-based). Por otro lado, Williams y Burden (2005), piensan que aprendizaje es: un proceso complejo, produce cambio personal de alguna manera, implica la creación de nuevos entendimientos personalmente relevantes, puede tomar un número de formas diferentes, es siempre influenciado por los contextos en los que ocurre, resulta de las interacciones sociales, a menudo tiene que ser negociado, difiere de individuo a individuo, es un proceso tanto emocional como cognitivo, está estrechamente relacionado con cómo la gente se siente acerca de sí mismos, es un proceso permanente.

### **Diferentes enfoques en el estudio de representaciones sobre enseñanza y aprendizaje**

De acuerdo a Barcelos (2000) los estudios sobre creencias de estudiantes y profesores acerca de lengua extranjera datan del año 1980 y se clasifican en tres enfoques: normativo,

metacognitivo y contextual. En la perspectiva del primer enfoque las creencias son consideradas como sinónimo de nociones preconcebidas o mitos. La metodología más utilizada es de tipo cuantitativo a través del uso del cuestionario con escala tipo Likert, y con el instrumento Beliefs About Language Learning Inventory (BALLY) como el más trascendental. En el segundo enfoque, el metacognitivo, las creencias son descritas como conocimiento metacognitivo. La entrevista semi- estructurada, el reporte personal y el uso de cuestionarios son los instrumentos más comunes en este tipo de enfoque. Mientras que en el tercer enfoque denominado contextual, se busca entender las creencias en un contexto determinado, y los métodos más frecuentes son observaciones etnográficas en el aula, diarios, narraciones, análisis del discurso y de metáforas. Además, diferentes estudios de carácter heterogéneo que combinan instrumentos ya elaborados (como el BALLY) y otras metodologías del tipo contextual. La metodología del enfoque contextual se recomienda para muestras pequeñas tal como el presente estudio pues toma en cuenta la voz de los participantes.

Por otro lado, existen diferentes enfoques o perspectivas en el estudio de las representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera general, tales como: metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía y teorías implícitas. Los primeros dos enfoques analizan cómo la gente concibe el conocimiento, las representaciones acerca de cómo funcionan las personas, qué las motiva a actuar de cierta manera, qué es lo que piensan, sienten, les commueve o creen. Los tres enfoques restantes, buscan analizar la manera en que las personas interpretan y analizan sus experiencias de aprendizaje ya que son las creencias, tratadas algunas veces como conocimientos, representaciones complejas, y expresan diferentes aspectos dependiendo de la mirada y el tipo de búsqueda que se haga (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006).

Otro enfoque interesante para indagar lo que los individuos piensan, es a través de las representaciones sociales que de acuerdo a Durkheim (2001), se caracterizan por elementos colectivos o sociales (componentes del contexto en que se originan) e individuales (a partir de quien las elabora). Para Moscovici y Jodelet (citados en Rodríguez, 2008) y en concordancia con Richardson (2003), las representaciones sociales son modelos que dirigen la conducta a seguir, en otras palabras, dependiendo de lo que se piensa como parte de una representación social, es la conducta que se genera con relación a ese aspecto particularmente. De acuerdo a estos autores las representaciones son una forma de conocimiento construidas y compartidas por

un grupo social determinado con el propósito de crear una realidad común para ese grupo. Además, las representaciones sociales podrían ser consideradas un sistema de creencias aprendidas sobre una situación dada, por ejemplo acerca del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, que los formadores de docentes poseen y que influyen en la manera de actuar o reaccionar debido a la representación social elaborada.

Por otro lado, Mireles (citado en Rodríguez, 2008, p.265), define las representaciones sociales a través de cinco elementos básicos:

“1) remiten al conocimiento de sentido común, 2) se engendran y comparten socialmente, 3) son sistemas de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias, 4) permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana, 5) sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales”.

Igualmente, Piña y Cuevas (2004) señalan que el conocimiento común es parte de la colectividad donde se constituyó, y ese conocimiento práctico posibilita describir una situación que adquiera significado y al mismo tiempo auxilie a los individuos a actuar e interactuar en su vida diaria con sentido. Al respecto, Abric (citado en Rodríguez, 2008), puntualiza que las representaciones sociales son “una organización que genera o da significados a los eventos u objetos y estos significados dependen de factores como el contexto social e inmediato en el que se encuentren los individuos que emiten tales nociones o significados sobre algo”. Así, las representaciones sociales poseen significado debido a la interpretación de la realidad que es dirigida por la relación de la persona con su ambiente físico y social, pues establece sus acciones. Además, se conforman de nuestras experiencias, de la información, del conocimiento, del modelo de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de las tradiciones, la educación y la interacción en la sociedad. En otras palabras, las creencias son socialmente inducidas a través de diferentes medios.

Todos los enfoques mencionados interpretan la naturaleza de las concepciones de distinta manera, como nociones preconcebidas, como conocimiento acerca del propio conocimiento, como creencias en un contexto específico, como representaciones acerca de los estados y procesos mentales, como ideas sobre la naturaleza del conocimiento, como teorías implícitas que guían nuestra atención hacia diferentes aspectos como lo son del aprendizaje y la enseñanza y como representaciones sociales. Conjuntamente, los enfoques coinciden en que la presencia de

diferentes concepciones sobre la mente y el conocimiento orienta la manera de aproximarnos a las diferentes situaciones de nuestra realidad, de tal manera que conociendo las representaciones sociales se tiene la oportunidad de determinar la postura ante el objeto estudiado.

El presente estudio de las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de los docentes encargados de formar futuros profesores de lengua extranjera, queda enmarcado dentro del enfoque contextual perteneciente a las investigaciones en lenguas extranjas, al estudiar las creencias en un contexto en particular e implementar un instrumento heurístico. Se fundamenta en el modelo propuesto por Serge Moscovici (citado en Mora, 2002, p. 7) para el cual la representación social es “el conocimiento de sentido común … que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social”, y que en este estudio se considera adecuado para ayudar a construir una explicación de lo que los formadores de docentes consideran como enseñanza y aprendizaje a medida que reflexionan sobre sus experiencias en el campo de la docencia (construcción social de esa realidad).

### **Diseño metodológico**

La metodología que se siguió en esta investigación fue un modelo de metodología mixta a través de la técnica de las redes semánticas naturales (Valdez, 2010), que se describe en detalle más adelante. El carácter mixto de esta metodología consiste en que se recogen y analizan datos cuantitativos arrojados de las redes semánticas, y resultados cualitativos obtenidos de un análisis del discurso en dimensiones semántica, una extensión de la técnica de redes semánticas. El objetivo de utilizar este instrumento fue establecer las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de los formadores de docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje para así comprender cómo desarrollan su práctica educativa.

Se aplicaron dos redes semánticas a todos los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, de este universo, el 78.33% contestó. En la elaboración de estos dos instrumentos se siguieron los planteamientos de la técnica de redes semánticas naturales, que implican que a partir de una idea central o detonadora, los informantes escriben aquellos conceptos que relacionan de manera directa con tal idea o concepto central. El objetivo de este ejercicio, es conocer la representación que los individuos tienen acerca de los conceptos de enseñanza y aprendizaje, centrales en este estudio. Además, se analizaron con base en el modelo de análisis sobre las representaciones sociales propuesto por Moscovici (citado en Mora, 2002) donde se

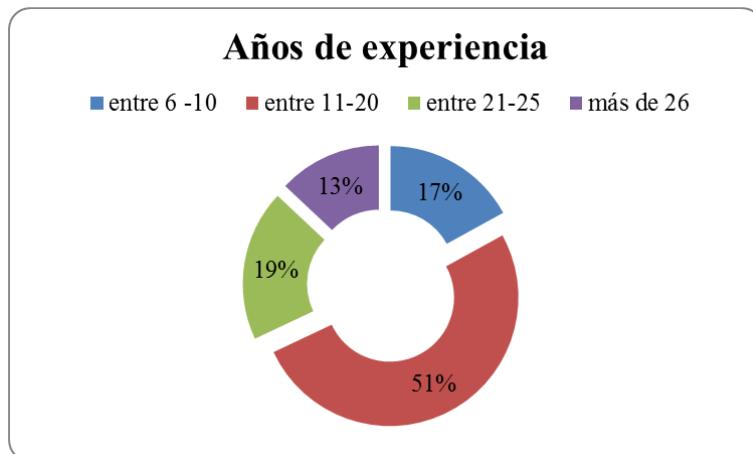
indican tres dimensiones: información, el campo de la representación y la actitud. Los datos arrojados se examinaron siguiendo las especificaciones del análisis de redes semánticas naturales (Valdez, 2010). En este estudio se trató de responder a la pregunta: ¿Qué representaciones sociales de enseñanza y de aprendizaje poseen los docentes del área de Ciencias del Lenguaje? y de alcanzar el objetivo: establecer las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje con el fin de comprender cómo desarrollan su práctica educativa.

### Muestra

La muestra incluyó 47 participantes, hombres y mujeres, es decir, el 78.33 % de un universo de 60. Este porcentaje es el que sí contestó el instrumento.

Los participantes fueron docentes con diversos años de experiencia. El 51% de ellos tenía entre 11 y 20 años frente a grupo, el 19 % entre 21 y 25 años, mientras que el 13 % tenía más de 25 años y sólo el 17% tenía entre 6 y 10 años. Ver gráfico 1 generado a partir de este estudio.

**Gráfico 1. Años de experiencia.**



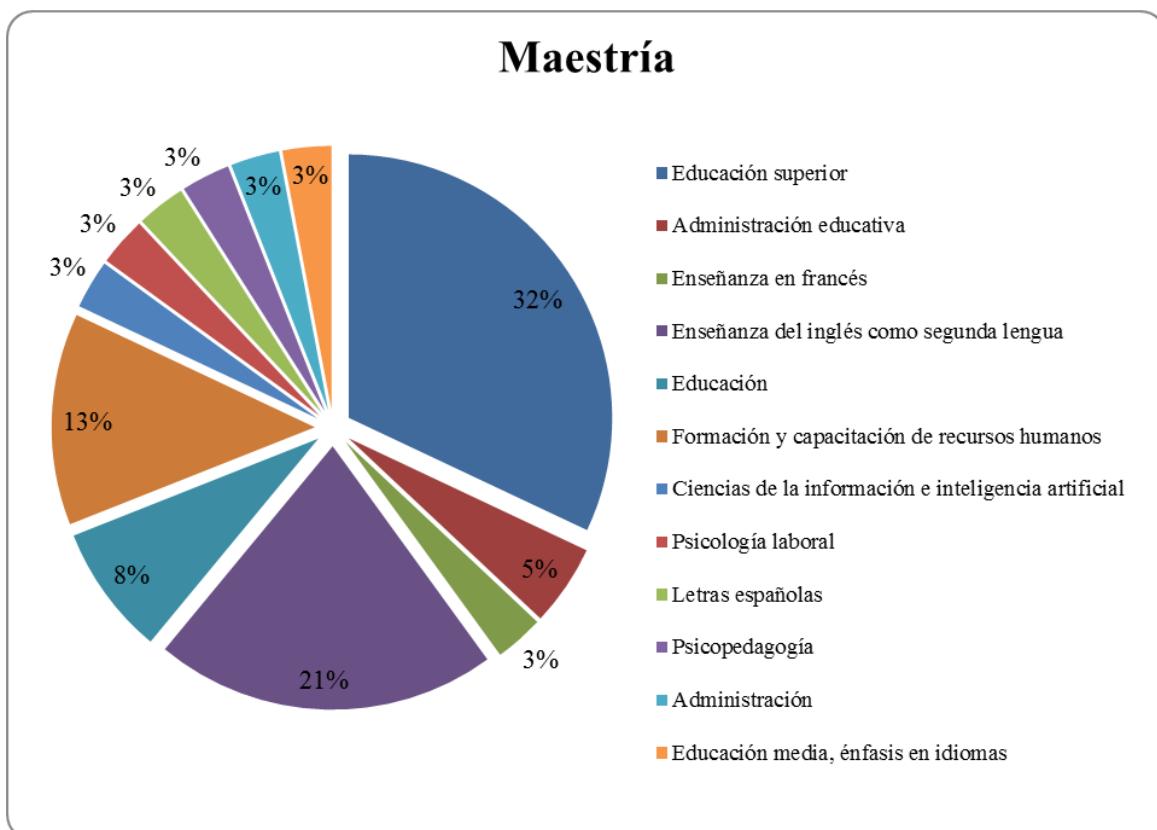
En cuanto al nivel educativo de los 47 participantes, el 15% cuenta con estudios de licenciatura, el 79 % con estudios de maestría y el 6 % con grado de doctorado. Ver gráfico 2 generado a partir de este estudio.

**Gráfico 2. Tipo de licenciatura.**



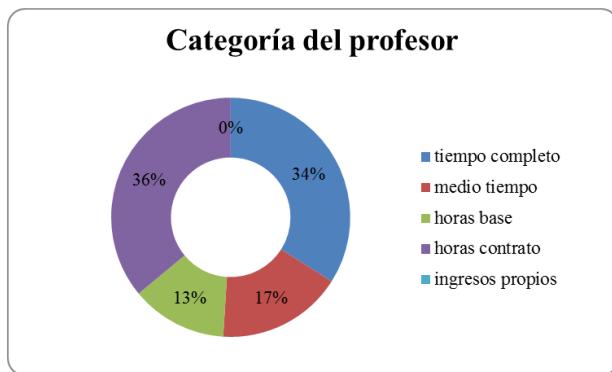
De los estudios de posgrado realizados por estos participantes el 72 % se relacionan con el área de educación y el 28 % con otras áreas como la traducción, la informática y la filosofía.  
Ver gráfico 3 generado a partir de este estudio.

**Gráfico 3. Tipo de maestría.**



Además, el 34 % de los participantes cuentan con planta de tiempo completo, el 36% con horas de contrato, el 17 % con media planta y el 13 % con horas base. Ver gráfico 4 generado a partir de este estudio.

**Gráfico 4. Categoría del profesor.**



Este grupo de participantes son docentes de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras, dentro de una universidad pública en el noreste de México. El modelo educativo en esta institución sostiene como objetivo “formar profesionistas que respondan con efectividad a las nuevas exigencias que la sociedad les demanda con base en el desarrollo de competencias y centrado en el aprendizaje del estudiante” (Conoce la facultad, párr. 4). De esta filosofía de la institución se desprenden los principios de enseñanza y aprendizaje que las prácticas docentes “deben” seguir, por lo que resulta nuevamente justificable estudiar qué representaciones se tienen de estos conceptos entre los docentes.

### **Recolección y análisis de datos**

La recolección de información se realizó a través de la técnica de redes semánticas naturales (ver instrumento en blanco en anexo no. 1). La aplicación de este instrumento se lleva a cabo con el siguiente protocolo según lo propuesto por Valdez (2010):

1. Se proporciona el instrumento a todos los participantes en el momento en que van a contestarlo.
2. Se solicita a los sujetos respondan a dos preguntas: ¿Qué es enseñanza? ¿Qué es aprendizaje? Para contestar, los docentes deben utilizar cinco palabras (denominadas

3. definidoras) que relacionen con estas preguntas y deben ser sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones o artículos o cualquier otro tipo de partículas gramaticales.
4. Posteriormente, se les pide que jerarquicen cada palabra que dieron como definidoras, del 1 al 5, otorgándole el número 1 a la más cercana en significado, la más relacionada o que mejor defina el concepto, y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizarlas todas y cada una de las palabras definidoras y llegar al número cinco.

Siguiendo los protocolos éticos para llevar a cabo una investigación, se solicitó permiso a las autoridades de la Facultad. Para involucrar a los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje, de manera personal, se dialogó con cada uno de ellos para pedir su colaboración en el estudio asegurándoles tanto la confidencialidad de sus respuestas así como la protección de su identidad.

## Resultados

Para obtener los resultados en esta investigación a través del uso de la redes semánticas naturales se realizó un primer paso: obtener el valor J; total de palabras definidoras generadas por los sujetos para contestar a la pregunta estímulo, en este caso. Valor *J*: que resulta del total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos para definir la palabra o pregunta estímulo (Valdez, 2005). Este representa la riqueza semántica de la red, a más palabras, mayor riqueza semántica. Para la primera red semántica aplicada se generaron un total de 105 palabras definidoras para *enseñanza*, mientras que para *aprendizaje*, 89. Esta diferencia en las palabras relacionadas con el concepto *enseñanza*, podría indicar que los docentes tienen una representación más amplia para *enseñanza* que para *aprendizaje*. Ver tabla 1 generada a partir de este estudio.

**Tabla 1. Valores *J* (total de palabras definidoras) obtenidas para cada palabra definida**

	Enseñanza	Aprendizaje
<b><i>J</i> total</b>	105	89

El siguiente paso consistió en la obtención del valor  $M$ ; peso semántico de cada una de las palabras definidoras. Valor  $M$  representa el resultado que se obtiene al multiplicar la frecuencia de aparición de una de las palabras generadas por la jerarquía que asignó el informante (Valdez, 2005). Este valor indica el peso semántico de una palabra en relación con las otras palabras generadas en la misma red.

Luego, se procedió a obtener el conjunto SAM; el grupo de 15 palabras definidoras con valores  $M$  más altos. Estas palabras representan el núcleo central de la red semántica y por ende el centro del significado que tiene un concepto (Valdez, 2005). Entonces, siguiendo el procedimiento de la técnica de redes semánticas naturales se observa que el conjunto SAM para la palabra estímulo *enseñanza* es representado por los docentes como: transmitir, formar, conocimiento, guía, aprender, interacción, facilitar, reflexión, vocación, proceso, compartir, integrar, motivar, habilidad y metodología. La siguiente tabla 2 generada a partir de este estudio, muestra el conjunto SAM para *enseñanza* como resultado de la red semántica.

**Tabla 2. Conjunto Sam para *enseñanza***

Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG
Transmisión	166	100%
Formar	123	74.09%
Conocimiento	120	72.28%
Guía	95	57.22%
Aprender	49	29.51%
Interacción	47	28.31%
Facilitar	46	27.71%
Reflexión	41	24.69%
Vocación	40	24.09%
Proceso	38	22.89%

Compartir	34	20.48%
Integrar	33	19.87%
Motivar	32	19.27%
Habilidad	31	18.67%
Metodología	30	18.07%

En cambio para la palabra estímulo *aprendizaje* el conjunto SAM es representado como: adquisición, conocimiento, comprensión, aplicación, habilidades, recepción, procesar, integración, autonomía, estrategias, reflexión, investigación, iniciativa, construcción, y desarrollo. Estos resultados se proporcionan en la tabla 3 generada a partir de este estudio a continuación.

**Tabla 3. Conjunto SAM para *aprendizaje***

Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG
Adquisición	153	100%
Conocimiento	148	96.73%
Comprensión	131	85.62%
Aplicación	112	73.20%
Habilidades	86	56.20%
Recepción	55	35.94%
Procesar	53	34.64%
Integración	47	30.71%
Autonomía	38	24.83%
Estrategias	35	22.87%

Reflexión	31	20.26%
Investigación	30	19.60%
Iniciativa	29	18.95%
Construcción	28	18.30%
Desarrollo	28	18.30%

De manera general, el último paso del análisis cuantitativo de esta técnica se calcula el valor *FMG*. El valor *FMG* se obtiene para todas las palabras definidoras que formaron el conjunto SAM (las 15 palabras con peso semántico o valor M más alto) y se obtiene con una regla de tres, tomando como 100% la palabra definidora con el valor M más alto de todas las 15. Con los porcentajes obtenidos se mide entonces la distancia semántica que hay entre las palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM (Valdez, 2005). Con estos porcentajes se calcula entonces la distancia semántica entre las diferentes palabras que conformaron el conjunto SAM. Lo que este porcentaje explica es la cercanía que guardan entre sí las palabras definidoras a partir de la que está más cercana al concepto que se está investigando. Dicho de otra manera, estos porcentajes indican y marcan la diferencia entre las 15 palabras en cuanto a su cercanía al significado del concepto investigado.

La siguiente etapa de análisis de las redes semánticas naturales está vinculada con lo que Valdez (2005) llama *categorías semánticas* de la red. Esta parte del análisis tiene como objetivo revisar los matices de las palabras más frecuentes asociadas con la pregunta o palabra estímulo y hacer categorías con el fin de definir más concretamente los conceptos asociados a dicha palabra o pregunta estímulo. En un trabajo posterior, Rodríguez (2008) extiende el análisis de estos datos a una dimensión de orden cualitativo más amplia que denomina *dimensión semántica* y que se obtiene a partir de un análisis del discurso de las definiciones que los participantes hacen de las palabras que usaron como definidoras. En este estudio, se solicitó a los participantes proporcionaran una definición para cada una de las cinco palabras definidoras con el fin de obtener un mejor panorama de las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje. Este ejercicio, permite entonces recoger el discurso de los docentes con datos de índole cualitativo que luego se analizan a través de categorías de análisis. De esta manera, el estudio valora lo

cuantitativo y cualitativo de los datos para ofrecer una descripción de las representaciones que se tienen con una riqueza más sólida.

Los participantes proporcionaron amplias definiciones tanto para enseñanza como para aprendizaje. A manera de síntesis se podría definir *enseñanza* como una competencia y vocación para desarrollar la habilidad de promover información nueva a un sujeto, en donde se guía, acompaña y tutora a los estudiantes en las estructuras de anclaje, adquisición y reflexión de información, a la vez que se facilita la reflexión a través de situaciones didácticas, actividades y métodos para que el estudiante integre las nuevas ideas propiciando el interés en el aprendizaje. *Aprendizaje* se podría resumir como la habilidad del estudiante de construir y aprehender conocimientos transmitidos y aplicarlos en situaciones cotidianas y en la resolución de problemas reales, en donde el alumno procesa la información, la interpreta, transfiere e integra a esquemas de pensamiento ya poseídos. Así el estudiante desarrolla y aplica por sí mismo estrategias y técnicas de manera consciente para adquirir conocimientos promovidos por el docente a través de la reflexión e investigación.

La inclusión de las definiciones de las palabras generadas a través de las redes semánticas naturales permite vislumbrar las diferentes acepciones que los docentes tienen sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, es importante reconocer cuáles son las palabras que los docentes tienen en mente al abordar estos conceptos y por otra, la riqueza que encierra cada uno de estos y que señala las diferentes representaciones que éste tiene entre quienes los manejan en su discurso o lo reconocen en su práctica educativa.

## **Discusión**

Las tres dimensiones encontradas en el modelo de Moscovici (citado en Mora: 2002) : a) la información, b) campo de representación, y c) la actitud, sirven de marco para el análisis de la información proporcionada por los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje a través de las redes semánticas naturales (Valdés, 2005), ya que a través de estas tres dimensiones es posible organizar sus percepciones y opiniones sobre los procesos de enseñanza y el aprendizaje a la vez que identificar su nivel de afinidad favorable o no hacia dichos conceptos. Estas dimensiones se definen de la siguiente manera: la *información* se refiere a la suma de conocimiento, a la cantidad y calidad de información que un grupo posee acerca de un acontecimiento o hecho; en

este caso sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje. *El campo de representación* trata de la organización del contenido en forma jerarquizada y en relación con sus fuentes inmediatas, resaltando el carácter global del objeto social estudiado. Mientras que *la actitud* se refiere a la orientación favorable o desfavorable por parte de los sujetos hacia un hecho o evento; aquí con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

### **Primera dimensión: la información**

En la primera dimensión (cantidad y calidad de información) se observa una variedad de palabras definidoras que fueron asociadas a las palabras estímulo *enseñanza* y *aprendizaje*. Se observa que la representación que los docentes tienen de la palabra *enseñanza* podría ser considerada más amplia que la de la palabra *aprendizaje* (105 palabras para *enseñanza* y 89 para *aprendizaje*, ver tabla 1). Las palabras que se asociaron a estos dos conceptos (al ser sinónimos o de similar significado) se pueden dividir en tres campos semánticos: contenidos, metodologías y actitudes. Es decir, que lo que expresan los docentes al respecto de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con su visión sobre lo qué están enseñando, cómo lo están haciendo y qué actitudes tienen hacia los procesos de enseñar y aprender. En el primer campo, cuando los docentes hablan de la enseñanza, la tendencia es a definirla de una forma a primera instancia tradicional como transmisión de contenidos. Sin embargo, al revisar de cerca la información que encierran tales dimensiones semánticas, se puede ver que en esta transmisión de información, conceptos y saberes los docentes también reconocen que es importante que el alumno interiorice, use y aplique tales contenidos. De esta manera, a través de este estudio se puede señalar que el término de trasmisión de información (maestro- alumno) que esta comunidad de docentes usa toma un significado diferente del al tradicionalmente interpretado como trasmisión que implicaba un rol activo solamente por parte del docente, con un alumno como receptor pasivo. En esta investigación se denota, por ende, una transición en la percepción de los docentes hacia un modelo de enseñanza más centrado en el alumno, al tiempo que le confieren un rol donde se involucra usando y aplicando los contenidos presentados. Un aspecto importante de señalar es que tal vez todavía en el lenguaje del docente sigue percibiéndose la enseñanza como transmisión; un legado en el discurso docente anterior que parece haberse quedado estancado a pesar de que ahora se refieren a actividades más complejas en las que se involucra el alumno para aprender. Para el concepto de aprendizaje, los docentes hacen referencia a ciertas habilidades en los alumnos para adquirir de una manera más dinámica los contenidos que se les

presentan. Los docentes hablan por ejemplo de cómo los alumnos intervienen en discusiones, aplican lo que están aprendiendo y participan más activamente, comparado con la forma en que se llevaban las clases en tiempos anteriores. De esta manera, se destaca que tanto la representación de enseñanza como la de aprendizaje aluden a formas de interacción de los alumnos con los contenidos dando paso a esta transición de un modelo educativo centrado en la actividad y figura del docente como único poseedor de conocimiento a otro emergente donde participan más activamente los estudiantes.

En el segundo campo semántico identificado relacionado con la metodología tanto de enseñanza como de aprendizaje, las representaciones apuntan hacia lo siguiente: por parte de la enseñanza, la representación se inclina hacia el uso de estrategias centradas en el aprendizaje donde los docentes promueven la reflexión entre los alumnos, al momento que toman un rol de facilitadores y guías en las actividades de clase. Por su parte, el aprendizaje se presenta como un proceso donde nuevamente hay un espacio para la reflexión. Asimismo, el modo como procesan y aplican el conocimiento los estudiantes juega un papel central. Lo anterior trae nuevamente a la discusión la aparición de percepciones en cierta forma innovadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje que apuntan hacia un cambio o estadio de transición en la forma en que los docentes perciben su labor en el aula y la de sus alumnos. Cabe la pena señalar que en estas dos construcciones que se hacen de sus realidades en las aulas coinciden en esta tendencia a un cambio, por lo menos a nivel del discurso de los docentes. Un reto para futuras investigaciones en esta materia sería explorar cómo se ve este discurso ya en la práctica docente en el aula, además de ver en qué medida el discurso de los alumnos coincide con el de los docentes en los conceptos aquí estudiados.

El tercer campo que se centra en las actitudes incluye palabras que aluden a la vocación del docente y a la acción de compartir conocimientos, opiniones y experiencias entre docentes y alumnos. En cuanto a la representación sobre aprendizaje, los docentes subrayan la iniciativa de los alumnos, la autonomía y la capacidad de ser gestores de su propio aprendizaje. En estas dos percepciones se puede observar que los docentes tienen como referente no sólo el alumno actual, sino tal vez un alumno ideal en el sentido que construya su propio aprendizaje. En este sentido, a medida que se exploran conceptos menos tangibles – como las actitudes– la tendencia es a volver a teorizar o idealizar, por ejemplo, la actuación de los alumnos de acuerdo a una idea que se tiene del alumno “perfecto” para el modelo educativo actual. Lo anterior vuelve a poner en discusión

hasta qué punto las representaciones que dibujan los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje están conformadas por una recitación de un discurso institucional, teórico y en cierta medida idealista; por otra parte, también esta cercanía pudiera estar indicando un cambio anhelado pro los docentes toda vez que su pensamiento está siendo influenciado por lo que la institución le demanda en su rol de docente y las expectativas de su desempeño a la luz de este mismo discurso.

En síntesis, al comparar lo que los docentes relacionan con enseñanza y aprendizaje en el ejercicio de las redes semánticas naturales, se puede observar que enfocan más su atención y preocupación por los aspectos relacionados con la enseñanza y en menor medida, en aquéllos relacionados con los del aprendizaje. Una posible razón es que al ser cuestionados por su profesión, sus respuestas estuvieran más encaminadas a fundamentar y defender cómo llevan a cabo su práctica docente y en cierto modo plantear el tipo de alumno que se esperaría tener frente a ellos. Esta razón guarda relación con lo que Richardson (2003) menciona sobre el trabajo en una reforma educativa que va de un modelo de transmisión de conocimiento a un modelo más constructivista. De igual forma, con lo que Sesento (2008) señala acerca de la implementación del modelo por competencias en donde la práctica educativa está centrada en el alumno y en el dominio y aplicación de conocimientos, y además con las nuevas formas de pensar sobre la enseñanza influenciadas por diversos factores como políticas educativas, macro-estructura escolar, entre otros, que Raths y McAninch (2003) también señalan. En otras palabras, la manera en que los docentes representan los procesos de enseñanza y aprendizaje (representación social) está dirigida por la relación con la reforma educativa en su contexto (conducta) tal como lo marcan Moscovici y Jodelet (citados en Rodríguez, 2008) y Richardson (2003).

### **Segunda dimensión: el campo de la representación**

En la segunda dimensión (el campo de representación) se puede distinguir que las palabras definidoras para *enseñanza*: transmisión, formar y conocimiento cuentan con mayor peso semántico (valor M), y a la vez muestran que la mayoría de los sujetos relacionan la enseñanza con la transmisión de conocimiento. Aunque se advierte una diferencia en la distancia semántica entre las palabras transmisión e interacción, cuestiones como interacción que aparecen en el discurso de los docentes, evidencia la transición hacia un modelo de enseñanza más dinámico como lo advierte Richardson (2003).

Para el concepto *aprendizaje*, adquisición y conocimiento tienen un alto valor semántico; mientras que habilidades y autonomía, tienen un peso mucho menor. Es importante analizar que esta información reflejada en las redes semánticas puede señalar que el campo en donde se desarrolla la enseñanza y aprendizaje experimenta un cambio. Por ejemplo, actualmente en los discursos sobre las reformas educativas se habla de nuevas tendencias en el desarrollo tanto de la enseñanza como del aprendizaje, se habla de educación basada en competencias, autonomía, facilitar el aprendizaje, habilidades docentes, autonomía y roles docentes entre otros aspectos (Sesento, 2008). En este estudio se pudo ver que, por una parte, las palabras definidoras que aparecen con mayor jerarquía en ambas redes están relacionadas con maneras de llevar a cabo la educación “tradicionalista” y, por otra parte, surgen al mismo tiempo palabras definidoras que pertenecen al discurso de la nueva tendencia educativa. Es decir, la representación de los sujetos en cuanto a *enseñanza* y *aprendizaje* está relacionada con las influencias de los cambios en los roles y actividades docentes afines en cierta medida al proceso de implementación de la innovación educativa tal como lo señala Raths y McAninch (2003). Asimismo, estas representaciones están vinculadas con la creación de nuevos entendimientos influenciados por el contexto que por su parte Williams y Burden (2005) indican. Valdría la pena reflexionar en una futura investigación, como se señaló en párrafos anteriores, sobre la manera como los docentes están recibiendo y llevando a la práctica estas propuestas de cambio que hemos identificado solamente en su discurso.

### **Tercera dimensión: la actitud**

La tercera dimensión involucra la orientación favorable o desfavorable hacia los conceptos de *enseñanza* y *aprendizaje*, entendiéndose como favorables las disposiciones que los sujetos tienen hacia cierto evento. Al analizar a través de las redes semánticas las palabras definidoras para las palabras estímulo *enseñanza* y *aprendizaje*, se aprecia una orientación favorable hacia ambas palabras estímulo. Es decir, para ambos términos los docentes expresan tener una disposición a la implementación de un modelo constructivista como lo señala Richardson (2003) y más práctico y centrado en el alumno como lo menciona Sesento (2008). Esta disposición favorable se refleja en su elección de palabras como guía, facilitador, interacción, reflexión, motivar, vocación, compartir, integración, adquisición, habilidad, investigación, iniciativa y autonomía, entre otras, que denotan el interés de los docentes por incorporar esto en sus clases, o al menos en su discurso sobre cómo se desarrolla o se

desarrollaría su práctica docente. Este tipo de discurso también aparece en el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto en el modelo actual de las universidades públicas de México caracterizado por la preocupación por formación profesional por competencias, con un enfoque ciertamente pragmático donde el alumno domine los conocimientos teóricos y posteriormente sea capaz de implementarlos (Sesento, 2008). Tal como en el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, institución en la cual los participantes de este estudio ejercen.

A raíz de este estudio, cabe la posibilidad que las representaciones sociales para enseñanza y aprendizaje sean consideradas reflejo de la formación de los docentes en este estudio y a partir de esta se esté eligiendo qué rol seguir como formador de docentes. Otro posible referente puede ser los cambios educativos actuales encontrados en la filosofía, la misión y visión de las instituciones donde laboran, si se señalan las creencias o representaciones como inducidas por la sociedad. Es decir, estas representaciones son trasladadas, al menos en el discurso, a los programas escolares.

La posición epistemológica en cuanto a enseñanza y a aprendizaje es originada en las creencias de los sujetos, pues asumen nuevos roles y funciones como Pozo (2006) indica, ya los docentes no son sólo transmisores y reproductores de saberes o conocimientos. Asimismo, como Moscovici (citado en Mora, 2002) menciona, la representación de estos conceptos es compartida en la interacción social que los sujetos viven día a día en los ambientes educativos con los alumnos, los colegas y la institución.

Considerando los resultados de este estudio donde se evidencia que las representaciones de enseñanza que tienen los docentes está en transición de un modelo tradicionalista a uno más dirigido hacia el aprendizaje centrado en el alumno, algunas de las implicaciones pedagógicas que se pueden señalar en el área de formación de docentes de lengua extranjera estarían precisamente encaminadas a la capacitación docente. El objetivo de estas acciones sería proveer a los docentes de más conocimiento y habilidades para trabajar en sus clases con modelos de enseñanza más centrados en los alumnos y en la construcción del aprendizaje. Esto habría de enfatizarse en los programas de licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras desde la articulación del currículo hasta la implementación de estrategias de enseñanza en el aula. Otra tema que este estudio deja ver es la falta de reconocimiento de los roles y funciones que se espera que los docentes cumplan, según el modelo educativo vigente en su institución y lo

anterior implica que dentro de la formación de docentes se exploren estas nuevas exigencias del perfil del profesorado. Otra de las nociones que resulta nueva para los docentes en este estudio es la de autonomía en el aprendizaje y, al igual que en el caso de los roles y funciones, se requiere tenerlo presente en su actuación en el aula y no solamente a nivel de discurso.

Con los resultados de esta investigación aquí expuestos, y con el fin de comprender mejor la relación entre las representaciones de los conceptos de enseñanza y aprendizaje y la práctica docente, quedaría pendiente analizar y discutir cómo los sujetos llevan a cabo estas nuevas tendencias educativas. Es decir, queda en el tintero examinar las estrategias, técnicas o actividades que implementan los docentes en el aula para complementar este estudio, pues las representaciones de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a diversos autores se ven reflejadas en la práctica, entonces sería importante investigar si este cambio está o no en transición, en la práctica, así como parece estarlo en la representación social.

### Referencias bibliográficas

- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding Teachers' and students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach (John Dewey)*. Tesis doctoral. The University of Alabama, Tuscaloosa. Recuperado de [http://tede.ibict.br/tde\\_arquivos/1/TDE-2005-01-18T12:45:24Z-65/Publico/AnaMariaAFBarcelos.pdf](http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2005-01-18T12:45:24Z-65/Publico/AnaMariaAFBarcelos.pdf)
- Carvajal, E. y Gómez, MR. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), 577-602. Recuperado de: [http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Que\\_Cie ncia\\_Ensenar\\_IEC/IEC\\_099.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Cie ncia_Ensenar_IEC/IEC_099.pdf)
- De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (359- 371). España: Editorial Grao.
- Durkheim, E. (1895/2001). *Las reglas del método sociológico*. (Segunda Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica, 1986. [Versión electrónica]. Recuperado de

[http://www.luisenriquevazquez.com/LAS\\_REGLAS\\_DEL\\_METODO\\_SOCIOLOGICO\\_-\\_EMILE\\_DURKHEIN\\_-\\_PDF.pdf](http://www.luisenriquevazquez.com/LAS_REGLAS_DEL_METODO_SOCIOLOGICO_-_EMILE_DURKHEIN_-_PDF.pdf)

Facultad de Filosofía y Letras. (2013). *Conoce tu facultad*. Recuperado de

[http://www.filosofia.uanl.mx:8080/web/?page\\_id=714](http://www.filosofia.uanl.mx:8080/web/?page_id=714)

Fierro, C., Fotoul, B. & Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D.F.: Ediciones Paidós Ibérica.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. California, The United States of America: Wiley.

López, A., Rodríguez, D. y Bonilla, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(022), pp. 699-719. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/cambian\\_cursos\\_actualizacionRepresentaciones\\_practica\\_docente.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/cambian_cursos_actualizacionRepresentaciones_practica_docente.pdf)

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Atenea Digital*, 2. Recuperado de

<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55>

Narváez, O. (2009). University Students' Beliefs about Teaching and Teachers. En Reyes, M. R. (Coord.), *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. (pp. 183-206). Chetumal, Quintana Roo: Planeación Educación y Asesoría.

Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (55-94). España: Editorial Grao.

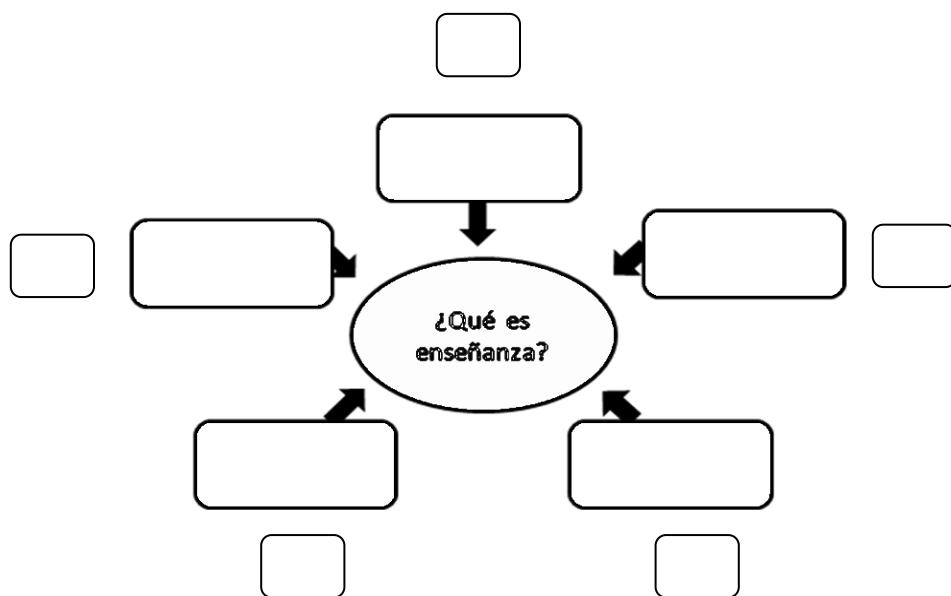
Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), pp. 102-124. Recuperado de [http://www.uvm.cl/csonline/2007\\_1/pdf/durkheim.pdf](http://www.uvm.cl/csonline/2007_1/pdf/durkheim.pdf)

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). España: Editorial Grao.

- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). España: Editorial Grao.
- Raths, J. & McAninch, A. (2003). *Teacher Beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*. The United States of America: Age publishing.
- Reyes, M. R., Murrieta, G., Hernández, E. (2009). Creencias y realidades sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En Reyes, M. R. (Coord.), *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. (pp. 247-287). Chetumal, Quintana Roo: Planeación Educación y Asesoría.
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. In Raths, J. & McAninch, A. (Ed.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (1-22). The United States of America: Age publishing.
- Rodríguez, M.G. (2008). La tutoría y sus representaciones en los estudiantes universitarios en De la Torre, M. (Coord.) *Concepciones y representaciones del cambio educativo*. (pp. 255-288) Nuevo León, México: Facultad de Filosofía y Letras.
- Sesento García, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. (Tesis doctoral, Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán). Michoacán, México. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/index.htm>
- Valdez, M. (2005). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez, M. (2010) b. *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Williams, M. y Burden, R. (2005). *Psychology for Language Teachers*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.

### Anexo 1. Redes semánticas sobre enseñanza y aprendizaje.

Instrucciones: A partir de su amplia experiencia como docente universitario conteste la siguiente pregunta **¿Qué es para usted enseñanza?** Utilice **cinco palabras** que pueden ser sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones o artículos o cualquier otro tipo de partículas gramaticales. Después, asígnele una jerarquía del 1 al 5, dándole el número **1** a la **más importante** o la que mejor define el concepto y así sucesivamente hasta llegar al número cinco. Luego defina ampliamente cada una de estas palabras.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

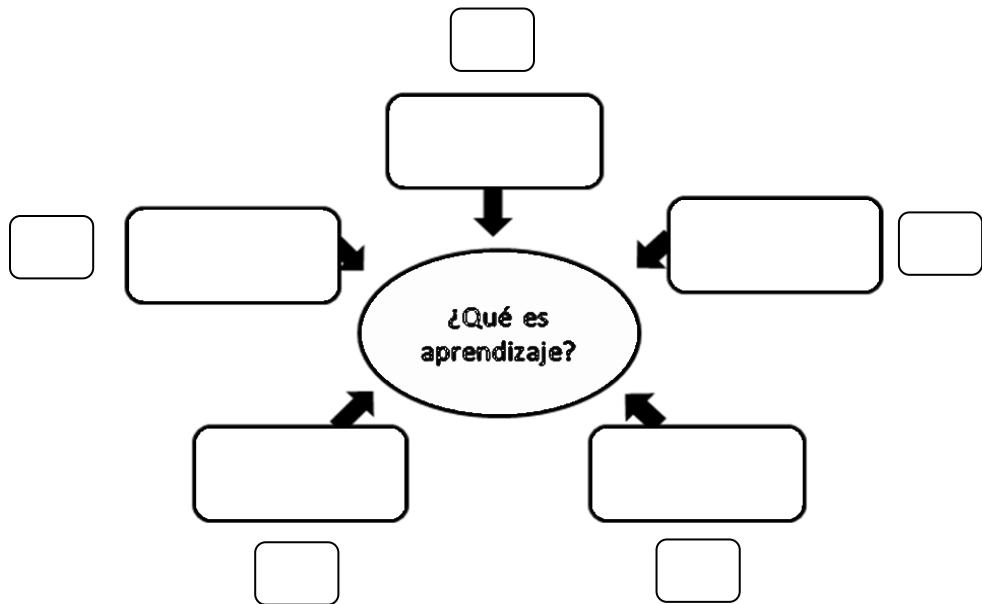
---

---

---

---

INSTRUCCIONES: A partir de su amplia experiencia como docente universitario conteste la siguiente pregunta **¿Qué es para usted aprendizaje?** Utilice **cinco palabras** que pueden ser sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones o artículos o cualquier otro tipo de partículas gramaticales. Después, asígnale una jerarquía del 1 al 5, dándole el número **1** a la **más importante** o la que mejor define el concepto y así sucesivamente hasta llegar al número cinco. Luego defina ampliamente cada una de ellas.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---