



Ricardo Alejandro Medel-Romero

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG)

ra_medelr@bcenog.edu.mx

ORCID: 0000-0003-3780-9471

Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés en escuelas primarias de educación básica: ¿practican lo que predicán?

Elementary school English teachers' pedagogical beliefs and teaching practice: do they practice what they preach?

Palabras clave: aprendizaje, convención, enseñanza, tradición.

Resumen

El presente artículo reporta los resultados al investigar la relación entre las creencias de docentes que implementan el Programa Nacional de Inglés (PRONI) y su práctica en el aula. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con maestros de inglés para lograr un entendimiento amplio de sus creencias en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de dicho idioma y se observaron clases poco tiempo después, para ver en qué punto sus creencias se reflejan en su práctica docente. La mayoría de los participantes poseen creencias que podrían ser identificadas como no tradicionales y algún otro tiene creencias mayormente convencionales. En conclusión, hay evidencia de la influencia de las creencias de estos docentes en sus acciones en el aula; además, las creencias de los profesores son muy consistentes con su práctica profesional, aunque existen factores externos que afectan la relación creencias-práctica. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: convention, learning, teaching, tradition.

Abstract

This article reports the results obtained by investigating the relationship between the beliefs of teachers implementing the National English Program (PRONI) and their practice in the classroom. Semi-structured interviews were conducted with English

teachers to achieve a broad understanding of their beliefs regarding English language teaching and learning; as well, classes were observed shortly after the interviews to see to what extent their beliefs are reflected in their teaching practice. Most of participants hold beliefs that could be identified as non-traditional, and some others have mostly conventional beliefs. In conclusion, there is evidence of the influence of these teachers' beliefs on their actions in the classroom; in addition, teacher's beliefs are very consistent with their professional practice, although there are external factors that affect the belief-practice relationship.

Introducción

A pesar de la aseveración acerca de que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los maestros (incluidos los de inglés) se generan desde la infancia, algunos académicos aseguran que, para el momento en que los docentes ingresan a la educación superior, estas ya han sido formadas (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; Fang, 1996; Gao, 2014; Lortie, 1975; Pajares, 1992; Zheng, 2009). En comparación con otras profesiones, lo antes mencionado se debe, principalmente, a que los maestros saben lo que implica y qué deben esperar de su profesión, en función de las miles de horas que han pasado como estudiantes (Lortie, 1975). Además, esos tiempos se convierten en un ambiente perfecto para desarrollar creencias de todo tipo, incluidas las pedagógicas (Pajares, 1992).

Con base en lo anterior, no es difícil pensar que los maestros infunden esas ideas preconcebidas en sus escuelas y que pueden convertirse en las impulsoras de sus acciones, incluso a expensas de la nueva información adquirida a través de fuentes como la profesionalización. Por esta razón, los expertos recomiendan centrar la investigación educativa en las creencias de los docentes (Clark y Peterson, 1984; Pajares, 1992). De ahí que, en un intento por atender este llamado y contribuir a la conversación sobre creencias pedagógicas desde la investigación educativa, esta investigación explora la relación entre las creencias pedagógicas de maestros de inglés y su práctica en el aula (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; Fang, 1996; Gao, 2014; Lortie, 1975; Pajares, 1992; Zheng, 2009).

En la actualidad, parece no haber un consenso en cuanto al significado de creencias, pues se trata de un concepto polisémico y en la literatura al respecto se pueden encontrar tantas definiciones como autores. En este sentido, Pajares (1992)

menciona que términos como axiomas, ideas, percepciones y filosofías personales son solo algunas definiciones del constructo, aunque también declara que tal vez todos aquellos conceptos para referirse a dicho término “son simplemente palabras diferentes que significan lo mismo” (p. 309).

Pese a lo anterior, algunos expertos han logrado ciertas similitudes dentro de sus propias definiciones. Por ejemplo, Harvey (1986), Borg (2003) y Zheng (2009) se refieren a las creencias como procesos mentales. En adición, Harvey (1986) y Pajares (1992) incluyen en sus definiciones un juicio de lo que las personas consideran como verdad, es decir, evalúan y sacan conclusiones sobre su entorno. Finalmente, es interesante ver que Harvey (1986), Pajares (1992), Borg (2003) y Zheng (2009) consideran la incidencia de las creencias sobre la acción de las personas. Por consiguiente, sin pretender unificar el término, en este estudio se entiende a las creencias como ideas preconcebidas que dan forma a una realidad personal e impulsan a los individuos a actuar en consecuencia.

Asimismo, Pajares (1992) es considerado como el autor que ha hecho la más exhaustiva y completa revisión de investigaciones enfocadas en las creencias de los maestros. Basado en trabajos provenientes de la psicología cognitiva y la investigación educativa, este experto propone una serie de características que las creencias comparten, entre las que se encuentran las siguientes.

Las creencias se crean a través de un proceso de *transmisión cultural*; en otras palabras, se transmiten culturalmente y se construyen socialmente. Debido a que las personas reciben información de su entorno desde que nacen, estas experiencias se convierten en el filtro de la nueva información.

Las creencias se consideran *verdades personales* y no guías universales, porque ayudan a cada individuo a construir la forma en que entienden a los demás, a su mundo y a ellos mismos; en consecuencia, el sistema de creencias de uno determina el pensamiento, el procesamiento de la información y la acción.

A menudo, se confunden con construcciones similares, como el conocimiento; sin embargo, las creencias están cargadas de componentes afectivos y evaluativos más fuertes. Mientras que el conocimiento está basado en hechos objetivos (prueba o evidencia de algo), las creencias se basan en la evaluación personal y el juicio.

Otra característica es que son *inconscientes*. Como se mencionó anteriormente, las creencias se deciden generalmente en la infancia y viajan con el individuo a todas partes sin que se dé cuenta. Debido a esta característica, es difícil acceder a ellas y descubrirlas, porque las personas generalmente son incapaces de expresarlas. Incluso, Pajares (1992) afirma que “las creencias no pueden ser observadas o medidas directamente, sino que deben inferirse de lo que la gente dice, pretende y hace” (p. 314), requisitos fundamentales para las investigaciones, incluido el presente estudio.

En otro orden de ideas, según los expertos en procesos mentales de docentes (Pajares, 1992; Borg, 2003; Zheng, 2009), se pueden reconocer al menos tres fuentes principales de creencias: las experiencias tempranas de aprendizaje de los docentes (1), la formación docente (profesionalización)(2) y el contexto de enseñanza(3). Para abordar de forma muy somera estas tres fuentes de creencias, se recurre a un ejemplo práctico que ilustra las fuentes mencionadas:

1. En general, los futuros maestros pueden adquirir creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de observar y evaluar a sus maestros desde que comienzan su educación formal; a este proceso frecuentemente se le llama *aprendizaje por observación* (Lortie, 1975). Específicamente, las memorias más tempranas se convierten en creencias que se crean de la propia experiencia en el aprendizaje (como aprendientes) y de la observación de sus maestros enseñando.
2. Aparte de esto, cuando los profesores están aprendiendo de metodologías, actividades, técnicas, etc.; durante su tránsito en la universidad o en cualquier otro curso de formación docente; también pueden construir creencias sobre qué y cómo enseñar o incluso modificar las anteriores.
3. Más tarde, estos maestros tendrán la oportunidad de poner en práctica todo lo que creen que es correcto dentro de las aulas. Entonces, en la práctica, debido a factores del ambiente escolar (aula, número de estudiantes, edad, entre otros), los profesores podrían desarrollar o modificar creencias basadas en experiencias vividas en estos contextos reales.

En relación con los participantes del presente estudio, puede haber docentes cuya profesión inicial no sea la enseñanza del inglés; sin embargo, sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje podrían provenir de una fuente diferente de la formación docente, es decir, de su propia experiencia como aprendientes o la observación de otros, por mencionar algunos ejemplos.

A pesar de haber un consenso en cuanto a que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los maestros inciden en sus decisiones y acciones de su quehacer docente y, en consecuencia, en el desempeño de los estudiantes (Pajares, 1992; Clark y Peterson, 1984; Fang, 1996; Zheng, 2009; Gao, 2014), se ha investigado muy poco sobre la forma en que estas creencias se manifiestan en la vida profesional de los maestros en el contexto mexicano. Si bien son populares los estudios de este tipo en otras partes del mundo, como en Asia (Ashoori, 2019; Charles y Hassan, 2013; Choi y Joh, 2002; Karaağac y Threlfall, 2004; Kaymakamoğlu, 2018; Lee, 2008; Wahid y Sulong, 2013; Wang, 2006; Xiao, 2011) y América (Farré y Lorenzo, 2009; Fresch, 2003; Knotts, 2016; Raymond,

1997), específicamente en México (González y Richter, 2018; Gómez-López, 2008; Hernández-Rojas, 2012) parece ser escasa esta tendencia.

Más aún, no se han realizado estudios enfocados a las creencias pedagógicas de maestros de inglés que implementan el Programa Nacional de Inglés (PRONI) — anteriormente Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), desde su lanzamiento en el 2009— en escuelas primarias en México. Aunque el PRONI y sus diferentes componentes han sido estudiados desde diferentes ángulos, la investigación empírica generada sobre los maestros PRONI ha sido con base en su desempeño en el aula (Alcántar y Moreno, 2015; Alcántar et al., 2014; Fierro et al., 2014; Lengeling et al., 2013; Mejía et al., 2014; Mendoza y Puón, 2013; Mora et al., 2014; Ramírez et al., 2015), de donde ha surgido información que sugiere la necesidad de mejorar la preparación de los maestros de inglés.

Sin embargo, al diseñar cursos de actualización y profesionalización para maestros PRONI, las creencias pedagógicas no pueden quedar fuera de la ecuación. Como lo afirman algunos autores (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; Lortie, 1975; Pajares, 1992; Zheng, 2009), a fin de tener una imagen más completa de la situación educativa, tanto el lado no visible (creencias) como el lado visible (práctica) de la enseñanza deberían ser investigadas. Por lo tanto, el presente estudio pretende aportar para cubrir este vacío investigativo en México.

Es importante destacar que las investigaciones sobre la relación creencias-práctica docente en maestros de inglés, implementada por el PRONI, se han hecho desde diversas áreas (innovación educativa, lingüística, enseñanza del inglés, etc.), pero no desde la investigación en la educación, aspecto que incide específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio es identificar la relación que guardan las creencias pedagógicas de maestros que implementan el PRONI en educación básica con su práctica en el aula. En este sentido, se espera que los resultados aquí expuestos abonen a la investigación educativa (al contribuir a la conversación sobre las creencias de docentes en México y, consecuentemente, generar consciencia sobre ellas y su influencia) y al área de la enseñanza del inglés, (al develar elementos que podrían ser considerados por los tomadores de decisiones, diseñar programas de actualización y profesionalización dirigidas a la mejora de la práctica docente de estos maestros).

Materiales y método

La realidad del trabajo de campo

Para el presente estudio, el trabajo de campo se llevó a cabo en medio de la contingencia sanitaria de 2019 provocada por COVID-19 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020). Esto resulta relevante porque la pandemia tuvo importantes efectos en la sociedad y, por consiguiente, en la educación. Uno de los cambios mayores en esta última sin duda fue la suspensión de las actividades escolares presenciales y la transición de estas a un formato a distancia (Secretaría de Gobernación, 2020). Dicha situación influyó en la modalidad de recolección de datos para las dos fases contempladas, como se describe más adelante.

Preguntas de investigación

A fin de conocer la relación creencias-práctica docente en maestros de PRONI, se plantearon los siguientes cuestionamientos:

Pregunta principal

¿Cuál es la relación entre las creencias pedagógicas de los maestros de inglés que implementan el Programa Nacional de Inglés (PRONI) y su práctica docente?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de los participantes?

¿De qué manera se reflejan (o no) las creencias pedagógicas de los participantes en su práctica docente?

Participantes

En virtud de ser un estudio de caso cualitativo (Stake, 2005), que se compone de cinco participantes cuya característica común es pertenecer (al momento del trabajo de campo) al Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas primarias de Guanajuato, Guanajuato, México, en la Tabla 1 se resumen las características propias de los maestros participantes:

Tabla 1. Información demográfica de los participantes

Número	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Género	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre
Nacionalidad	Mexicana	Mexicana	Mexicana	Estadounidense	Mexicano
Idiomas	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua	Lengua materna inglés; aprendiente del español como segunda lengua	Lengua materna español; aprendiente del inglés como segunda lengua
Experiencia en la enseñanza del inglés	9 años	10 años	8 años	5 años	6 años
Experiencia en el programa PRONI	8 años	10 años	6 años	3 años	4 años
Educación	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Licenciatura en Contabilidad	Estudiante de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Licenciatura en Sistemas Computacionales
Entrenamiento sobre la enseñanza del inglés	Variedad de talleres y cursos	Certificate in English Language Teaching Primary (CELT-P); variedad de talleres y cursos	Teacher Knowledge Test (TKT); Diploma en la enseñanza del inglés; variedad de talleres y cursos	Teacher Knowledge Test (TKT); variedad de talleres y cursos	Teacher Knowledge Test (TKT)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver, se trata de cuatro docentes que tienen al español como lengua madre y aprendieron el inglés como segunda lengua; mientras que un participante tiene el inglés como lengua madre y aprendió el español como segunda lengua. Es decir, todos son aprendientes de idiomas. La experiencia que tienen los participantes en la enseñanza del idioma inglés va de 6 a 10 años; mientras que su experiencia implementando el PRONI en escuelas primarias es de 3 a 10 años. Dos participantes tienen una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, uno más es estudiante de la misma licenciatura y dos tienen una licenciatura diferente a la enseñanza del idioma. Todos los participantes indicaron que han recibido entrenamiento o actualización en la enseñanza del idioma inglés.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo con una postura interpretativa-constructiva, asumiendo que el conocimiento es construido por los individuos y, por tanto, los hallazgos son

el resultado de la interpretación que los participantes hacen de su entorno, así como de la que el investigador hace de ellos.

A partir de esta postura, este estudio de caso es cualitativo de dos fases. La primera consistió en una entrevista semiestructurada para acceder a las creencias de los maestros participantes; este método permite a los investigadores acceder a las construcciones que las personas hacen de la realidad, incluyendo percepciones, concepciones, definiciones, ideas, creencias, etc. (Punch, 2009). La segunda fase se realizó a través de la observación de clases, con el fin de registrar lo que hacen los participantes en su práctica docente; con lo cual, de acuerdo con Marshall y Rossman (1989), se logra hacer una descripción sistemática de eventos y comportamientos en el contexto de estudio.

Como se mencionó, debido a la realidad en que se llevó a cabo el trabajo de campo, fue necesario hacer las entrevistas a distancia, a través de las plataformas Microsoft Teams y Zoom, las cuales se grabaron con el permiso firmado por escrito de los participantes. Posteriormente, el contenido de las entrevistas se transcribió, y los documentos generados se guardaron y organizaron para su posterior análisis. En cuanto a las observaciones, no fue posible obtener el permiso para grabar las clases virtuales de los docentes, las cuales se realizaron a través de las plataformas de Google Meets y Zoom. No obstante, para registrar lo que ocurría en las aulas virtuales se utilizaron las notas etnográficas: una descripción detallada de forma escrita de lo que pasó en cada sesión (Lengeling, 2013).

Después de recabar los datos para cada fase, tanto las transcripciones de entrevista como las notas etnográficas fueron analizadas e interpretadas por medio del análisis temático de contenido.

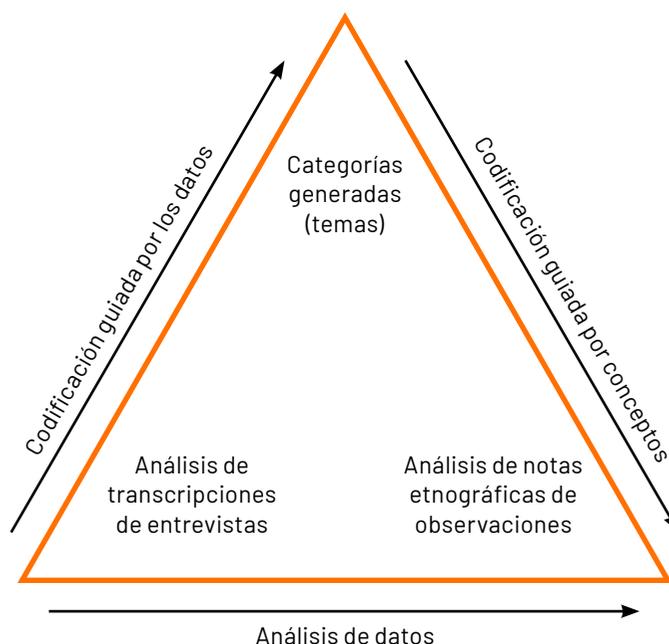
Análisis de los datos

Partiendo de la idea de que el análisis de datos en estudios cualitativos se refiere a la búsqueda sistemática de significados (Hatch, 2002), se describe el procedimiento adoptado para dar significado a los datos recogidos en cada fase del estudio (entrevistas y observación).

De acuerdo con la postura epistemológica adoptada, el análisis temático de contenido fue el método apropiado para analizar los datos cualitativos recabados, pues este se centra en describir un fenómeno (Leech y Onwuegbuzie, 2007); en este caso es la relación entre creencias y práctica docente. Adicionalmente, se trata de un método que permite llegar a tener patrones de significado (temas) de forma sistemática y organizada (Braun y Clarke, 2012), donde la comprensión y la interpretación resaltan como elementos clave.

Es necesario subrayar que el análisis de los datos involucró el análisis guiado por los mismos (método inductivo) y el análisis guiado por conceptos (método deductivo), según se ilustra en la siguiente figura.

Figura 1. Proceso de análisis de datos para la presente investigación



Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento en esta fase comenzó con la lectura reiterada de las transcripciones de cada entrevista, con el fin de familiarizarse con su contenido. Siguió un proceso de codificación, donde se dio lectura a los datos recabados con la intención de resaltar conceptos o ideas relevantes para el fenómeno en estudio. Posteriormente, los códigos generados fueron agrupados de acuerdo con su relación (comparación constante), para obtener y definir las siguientes categorías: rol del maestro (creencias sobre la enseñanza), rol del estudiante (creencias sobre el aprendizaje) y dinámica de clase (práctica docente).

Posteriormente, estas categorías se utilizaron para analizar los materiales recabados en las observaciones e identificar evidencia del reflejo (o no) de las creencias en la práctica docente. Como último paso, apuntando hacia un nivel de abstracción mayor, se analizaron y generaron temas a partir ellas, que fueron

utilizadas como guías para la discusión de los resultados. Los temas planteados fueron *creencias ligadas con modelos educativos actuales*, que contempla el rol del maestro y del estudiante; y *¿practican lo que predicán?*, con enfoque en la dinámica de clase.

Resultados

Creencias ligadas a modelos educativos actuales

Antes de presentar los resultados, es pertinente establecer cuáles son las creencias pedagógicas de los involucrados en este estudio de caso. De acuerdo con los datos, los participantes creen en el rol del maestro como un facilitador, creador de oportunidades para aprender, así como en una enseñanza que promueve el autoaprendizaje. De la misma manera, creen en un rol del estudiante más activo en dicho proceso, en un papel colaborativo y con el empleo de actividades interactivas. Esto ayuda a visualizar el tipo de creencias que los participantes poseen; además, se puede afirmar que están bien informados de su profesión y sus ideas, contrario a lo que reportan algunos estudios (Alcántar y Moreno, 2015; Alcántar et al., 2014; Fierro et al., 2014), están relacionadas con nociones actuales de la enseñanza y el aprendizaje.

Creencias sobre la enseñanza

Para comenzar, las creencias de cuatro participantes están claramente definidas; es decir, con base en el análisis, estos docentes tienen una clara inclinación hacia el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Por otro lado, el análisis demostró que uno de los participantes posee creencias contrastantes, es decir, tanto pedagógicas centradas en el estudiante como centradas en el maestro, aunque predominan estas últimas. Lo anterior podría sugerir que un maestro puede poseer ambos tipos de creencias, como ya lo han reportado algunos autores (Ashoori, 2019; Kaymakamoğlu, 2018; Kuzborska, 2011).

Específicamente, al explorar las creencias de los participantes sobre la enseñanza, la mayoría cree en un tipo de enseñanza no tradicional. Dicho de otro modo, los maestros intentan dejar de lado la traducción, la repetición o la memorización, aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que podrían ser considerados

tradicionales e inhiben un aprendizaje más constructivo o comunicativo (Despaigne, 2010).

Por ejemplo, cuatro participantes no se ven a ellos mismos como la única autoridad en el aula, y lo expresan de diferentes maneras:

P1. [...] pues sí, tratar de dar las mayores participaciones a ellos... y no tanto que el *teacher* sea el que esté hablando y hablando y... o contestando, ¿no? Sino también... bueno, darles ese espacio a los niños.

P2. [...] cuando dejo que ellos sean quienes... sean los moderadores; por ejemplo, en algún juego donde ellos son los que están diciendo las palabras o ellos son los que están organizando la actividad.

P3. Sí, hay veces que obviamente tengo que dar la instrucción y todo, pero, por ejemplo, usualmente siempre estoy así, como "a ver chicos, pero ustedes díganme qué colores conocen o qué palabras conocen" y así. Entonces ellos empiezan el tema. O les enseño una imagen y les digo "¿ahora de qué vamos a hablar?" ellos. Entonces, trato de que sea más *student-centered* que yo, pero, a veces, pues obviamente están chiquitos; eh... y es un poco difícil.

P4. [...] y creo que cuando trabajan en grupo... eh... pues tienen a sus compañeros para apoyarse para interactuar, y pueden creo que mejorar sus habilidades eh... con la interacción de sus compañeros y con la supervisión del docente.

Como parte del análisis, los participantes 1, 2, 3 y 4 creen que es importante separarse de un rol tradicional del maestro (un transmisor de conocimientos). Se ven a sí mismos como alguien dispuesto a brindar apoyo cuando sea necesario y no a ser el que posee el conocimiento y la experiencia. Además, prefieren delegar autoridad a los estudiantes en el aula, lo que promueve el sentido de responsabilidad a los estudiantes. Esto va de acuerdo con Kohonen (1992), quien afirma que el cambio del enfoque del profesor hacia los estudiantes promueve el aprendizaje autónomo, uno de los objetivos de un modelo de enseñanza actual o no tradicional.

A partir de estos datos, es necesario centrar la atención en la respuesta de la P3, especialmente cuando dice "pero obviamente están chiquitos" y "es un poco difícil", pues algunos participantes hicieron expresiones similares, lo que demuestra una lucha del maestro con la aplicabilidad de las teorías en las que cree. Asimismo, se percibe un grado de culpa en algunos docentes, porque les gustaría aplicar la

teoría tal como la conciben, pero hay obstáculos, como la edad de los estudiantes o la modalidad virtual en la que se encontraron, lo cual limita su rendimiento. Tal vez es necesario cuestionarse si el enfoque centrado en el estudiante funciona en cualquier lugar, en todas las modalidades y para todos.

Aun así, la mayoría de los participantes expresaron creencias vinculadas a aspectos de teorías de educación actuales. Esto lleva a reflexionar acerca de la forma en que los participantes conciben la enseñanza, pues contradice la idea de que los docentes del PRONI están rebasados por las teorías de vanguardia, como lo han reportado algunos autores (Alcántar y Moreno, 2015; Alcántar et al., 2014; Fierro et al., 2014); al contrario, sus creencias pedagógicas están estrechamente ligadas a nociones de modelos constructivistas.

En contraste, el P5, en comparación con los otros participantes del estudio, posee una visión diferente de su papel en la enseñanza. Percibe su rol como transmisor del conocimiento más que como guía o facilitador. Por ejemplo, en una de sus expresiones, afirma: “yo solamente soy un medio, yo soy un objeto de transmisión de lo que tengo aquí arriba [señala su cabeza con el dedo]”.

En este ejemplo, el profesor es ubicado entre el conocimiento y los estudiantes, en el centro del proceso de aprendizaje, que ocurre a partir del docente, poseedor del conocimiento y capaz de verterlo a los estudiantes (los destinatarios). Igualmente, es interesante que esto se fortalece cuando el P5, a través del lenguaje no verbal, señala su cabeza, haciendo hincapié en el conocimiento que proviene de él mismo. Sin embargo, muestra creencias contrarias sobre la enseñanza, pues expresa una idea ligeramente diferente: “para que, al momento de entregar un resultado, el resultado venga lo más limpio posible ¿sí?, ¿por qué? porque, como te repito, estás enseñando ¿y qué estás enseñando? Comunicación, eso, principalmente eso”.

Lo anterior demuestra que este participante sabe que el objetivo principal de la enseñanza comunicativa de idiomas es lograr la competencia oral a través de la interacción; por lo tanto, esta idea de enseñanza se aleja de lo tradicional. Es decir, contradice sus creencias sobre la enseñanza, aunque, más que una creencia, también puede ser parte del conocimiento que posee, el cual pudo haber obtenido de otra fuente, como de su entrenamiento o actualización en la enseñanza, por ejemplo.

Creencias sobre el aprendizaje

El análisis muestra que las creencias de los maestros sobre el aprendizaje corresponden a sus creencias sobre la enseñanza: ambas apuntan a una forma no tradicional de educación. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de las creencias de los maestros del PRONI sobre el aprendizaje:

P1. Como alumna, yo misma creo que... eh... a mí me sirvió mucho realmente dedicarle tiempo. Me acuerdo que iba mucho al CAADI y ahí, pues, escuchaba, veía, leía... este me metía a talleres de conversación, etcétera, y eso me ayudó a mí mucho como alumno.

P2. La mejor forma de aprender un idioma es estar expuesto a él... ah... y sí practicarlo lo más que se pueda, pero estar como en contacto con el idioma lo más que se pueda.

P3. [...]y sobre todo que lo practiquen mucho, o sea, que puede buscar herramientas de otros lados, libros, ahora el celular es mágico, ¿no?

P4. Probablemente terminaría dándole una lista de recursos en el internet para que estudiara en su tiempo personal, para ir a investigar, porque hay muchas cosas en internet, muchas herramientas para mejorar un idioma.

La mayoría de los participantes creen en el papel de los estudiantes como participantes activos. A través de sus respuestas expresan su gusto hacia los estudiantes que hacen algo para aprender el idioma. Por ejemplo, cuando la P2 habla sobre la mejor manera de aprender un idioma, considera crucial la exposición de los estudiantes al idioma. Ella cree que los estudiantes aprenderán un idioma siempre y cuando estén "en contacto" con él tanto como puedan. Esta idea de aprendizaje resalta la experiencia de los estudiantes a través del proceso; a su vez, esto lleva a visualizar al estudiante como un participante activo y al aprendizaje como autodirigido (participantes 1, 3 y 4). En suma, estas ideas apuntan al papel activo de los estudiantes.

Cabe resaltar que en las respuestas de los participantes no se contempla todo el contexto de los estudiantes, porque estos apuntan a invertir tiempo fuera de los límites del aula, y la mayoría coinciden en que la práctica es un aspecto clave a la hora de aprender un idioma, ya sea con la ayuda de una persona que lo hable o aprovechando los recursos disponibles en la web. Sin embargo, ¿qué pasa si

esas realidades son contrarias a lo que afirman los participantes y, por tanto, el aprendizaje termina siendo obstruido por los contextos de los estudiantes?

Por lo tanto, es posible que muchos niños no logren encontrar fácilmente a alguien con quien hablar inglés. En este sentido, ¿están los participantes hablando de una situación idealizada que, por alguna razón, ellos sí tuvieron y les hace suponer que cualquier otra persona podría aprender el idioma de la misma manera? O tal vez los participantes están hablando (proyectándose) desde sus experiencias personales de aprendizaje (Lortie, 1975).

Contrario a las creencias de los participantes 1, 2, 3 y 4, el P5 cree que la forma más convencional de aprender inglés es por medio de la traducción:

P5. [...] la mejor forma y el consejo que yo les doy a mis alumnos es que primero piensen en su lengua materna, que es el español, y ya después de haber pensado en la lengua materna, empecemos a decodificar eso hacia el idioma inglés.

Esta última afirmación demuestra que las creencias del P5 sobre la enseñanza y el aprendizaje están estrechamente vinculadas. En primer lugar, en la subsección anterior se percibe su gusto por un tipo de enseñanza a través de la traducción y en este apartado, su creencia sobre el aprendizaje cae dentro del mismo criterio.

Finalmente, la imagen que se construyó en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de la mayoría de los participantes difiere de lo que se considera tradicional, debido a que se inclina hacia delegar autoridad, visualizar a los estudiantes como participantes activos, promover el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, etc. Hay correspondencia entre sus creencias sobre la enseñanza y las creencias sobre el aprendizaje.

En resumen, lo anterior demostró el perfil de los participantes con respecto a sus creencias sobre las mejores prácticas docentes. A continuación, se muestra la discusión sobre las formas en que las creencias incluidas aquí se reflejan (o no) como *elementos reales* de las acciones de los participantes en el aula.

¿Practican lo que predicán?

Para comenzar, es crucial enfatizar las condiciones en que se llevaron a cabo las clases observadas. Como ya se mencionó, se desarrollaron en escenarios virtuales, a través de Google Meet y Zoom. Además, según los participantes, el número promedio de estudiantes en un aula tradicional suele ser de 35; sin embargo, en las

clases en línea, este número se redujo a poco más de 20 (P1 y P4) y, en ocasiones, dramáticamente a solo siete estudiantes que acceden a clases virtuales (P3 y P5). Es importante considerar este contexto porque, como se verá más adelante, puede tener implicaciones en la práctica docente.

Dicho lo anterior, a partir del análisis de los datos recolectados de notas etnográficas en las observaciones de clase, aun cuando hay momentos en que se manifiesta discrepancia entre las ideas y acciones de los participantes (Ashoori, 2019; Beswick, 2005; Charles y Hassan, 2013; Farré y Lorenzo, 2009; Fresch, 2003; Karaağac y Threlfall, 2004; Kaymakamoğlu, 2018; Knotts, 2016; Lee, 2008; Raymond, 1997; Wahid y Sulong, 2013; Xiao, 2011), en general, hay evidencia de la influencia de las creencias pedagógicas sobre la práctica docente (Choi y Joh, 2002; Wang, 2006). Dicho de otro modo, se muestra consistencia entre lo que piensan y dicen de su profesión, así como de su comportamiento dentro del aula.

Por ejemplo, con base en la imagen que se creó alrededor de los participantes 1, 2, 3 y 4 en cuanto a sus creencias, estas difieren de lo que podría considerarse como tradicional y en la práctica así lo demuestran. A continuación, se presentan ejemplos de secuencias didácticas obtenidas de las notas etnográficas. Para ello, considérese que P = participante y OC = observación de clase.

P1OC1. Ahora, les pide a los alumnos colocar la terminación de los números que aparecen en la guía que se muestra en la pantalla. [La maestra] Permite que los alumnos usen las herramientas que tienen disponibles en la plataforma para escribir sobre la pantalla general. Se ve en la pizarra cómo los niños van haciendo el ejercicio y colocan las terminaciones de los números.

P2OC2. Se supone que en el juego los niños participan con el personaje para plantar y regar las semillas (dando *click*, arrastrando, seleccionando, etc.); es un juego interactivo. Mientras Grover planta, la maestra les pregunta a los niños qué necesitan para esa actividad. Los niños mencionan objetos que se necesitan (*soil, water, etc.*). Al terminar el juego, la maestra les deja el *link* en la plataforma y les recomienda [seguir jugando] después de la clase.

P3OC1. La maestra pregunta qué son las rimas y un alumno responde "las palabras que se parecen". "Give me an example!", dice la maestra, y el alumno responde, un poco con la ayuda de mamá, "House-Mouse".

P40C1. La maestra dice que ahora verán un video sobre coronavirus, pero primero pregunta al grupo qué es lo que saben acerca del coronavirus (COVID-19). Algunos alumnos comparten su respuesta. Los alumnos que tienen cámara encendida parecen estar atentos. El video explica el inicio y diseminación del COVID-19 en formato animado. También da sugerencias de cómo derrotar el virus.

En estas observaciones se refleja que los estudiantes son desafiados de acuerdo con lo que pueden hacer, a pesar de las limitaciones de la modalidad en línea; esto evidencia la mejora de su participación. Asimismo, se describe el uso de diversas fuentes en línea para apoyar la práctica; además de promover la autonomía al poner las fuentes a disposición de los alumnos con la recomendación de continuar usándolas.

Sin duda, al abrir las clases con la participación de los estudiantes se demuestra que se trata de enseñar centrándose en los alumnos. Aunado a lo anterior, se expone cómo los participantes obtienen información de los estudiantes, en lugar de hacer un resumen de los puntos principales cubiertos en los videos. En consecuencia, estos últimos toman un papel activo, produciendo respuestas basadas en las preguntas del maestro. Además, activa el conocimiento previo de los estudiantes, lo que lleva a clases no tradicionales.

Finalmente, de los cinco participantes en este estudio de caso, el P5 aparece como el maestro más congruente en cuanto a lo que piensa y hace. Como se dijo antes, cree en un tipo de enseñanza más centrada en el maestro y su comportamiento revela que esas creencias se reflejan en la práctica.

P50C1. El maestro ahora explica literalmente qué son los adverbios de orden. Los alumnos parecen atentos a lo que el maestro dice. El maestro, después de explicar lo que harán (o sea, escribir oraciones en sus cuadernos), pregunta: "Are you ready?", y los alumnos contestan que sí. El maestro comparte pantalla, donde se muestra una tablita con adverbios de orden en español e inglés.

A través de secuencias como esta, el P5 tiende a la enseñanza frontal, donde el conocimiento va de A a B: de él a los estudiantes, como lo mencionó en la entrevista. También proporciona a los estudiantes información en un orden predefinido, tal vez esperando que los estudiantes la capten y desarrollen la capacidad de replicarla.

Por otro lado, no se debe omitir que, aunque fueron mínimos, hubo momentos de discrepancia entre creencias y práctica docente durante las clases (Ashoori, 2019; Beswick, 2005; Charles y Hassan, 2013; Farré y Lorenzo, 2009; Fresch, 2003;

Karaağac y Threlfall, 2004; Kaymakamoğlu, 2018; Knotts, 2016; Lee, 2008; Raymond, 1997; Wahid y Sulong, 2013; Xiao, 2011), sobre todo, en aquellos cuyas creencias apuntan a la enseñanza no tradicional.

Por ejemplo, en ocasiones, el rol central lo tomaron los maestros, mientras que los alumnos actuaron solamente como receptores (debido a la modalidad a distancia); igualmente, en algunos momentos se omitió trabajar en grupos y se dejaron de lado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para trabajar puramente en hojas de trabajo (posiblemente por seguir los requerimientos o contenidos del programa); de esta manera, el contexto puede ser un factor importante en la modificación de la práctica.

Es importante reiterar que esta investigación se llevó a cabo durante una crisis sin precedentes: la pandemia generada por COVID-19, donde los cambios se hicieron de la noche a la mañana y los maestros del PRONI se vieron obligados a reaccionar a esos cambios utilizando los recursos que tenían a la mano para adaptarse a la situación. En este sentido, de alguna u otra manera, los maestros fueron afectados por dicha situación, tanto de manera personal como en su desempeño. Al parecer, el contexto tiene una gran influencia en las creencias y la práctica docente, como diversos autores lo han descrito (Beswick, 2005; Charles y Hassan, 2013; Karaağac y Threlfall, 2004; Wahid y Sulong, 2013; Wang, 2006).

Asimismo, el cambio de la enseñanza presencial a en línea desafió las creencias y prácticas de los maestros del PRONI. Para ellos, la modalidad en línea pudo haber ido en contra de su concepción sobre la enseñanza. Esto se debe, principalmente, a que sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, aunque en su mayoría no son tradicionales, se configuraron en escenarios presenciales y se fijaron a lo largo del tiempo, causando complicaciones en la práctica. Además, la preparación pedagógica de estos maestros pudo haber apuntado a escenarios cara a cara y, para muchos, esta fue la primera vez que trabajaron en entornos en línea; no obstante, los maestros lograron sobreponerse a la situación.

A pesar de que los datos muestran que los profesores del PRONI experimentaron dificultades en escenarios en línea, estas pudieron ser causadas por el entorno, y no porque no supieran lo que estaban haciendo. De hecho, como se mencionó anteriormente, conocen el rol que deben desempeñar, pero los tiempos de emergencia sorprendieron a todos, incluidos los maestros.

Discusión y conclusiones

Hay evidencia de la influencia que las creencias de estos maestros tienen sobre su práctica en el aula. En este caso, hay congruencia entre lo que los participantes piensan, dicen y hacen. Además, es importante resaltar el fuerte apego a sus convicciones del P5. En este sentido, se puede confirmar el supuesto de la relación creencias-práctica. Por otro lado, aun cuando hubo mínimos momentos de desconexión, estos pudieron haber sido causados por fuerzas externas, como la modalidad virtual, la edad de los alumnos o el programa a seguir, factores que pueden jugar un rol muy importante en dicha relación.

En cuanto al tipo de creencias, los maestros participantes evidenciaron que poseen creencias relacionadas con modelos educativos actuales. Al parecer, la mayoría conoce muy bien su rol profesional. Más importante aún, tratan de enseñar de acuerdo con esa concepción, incluso a pesar de los obstáculos impuestos por sus realidades, como lo experimentado a causa de la pasada contingencia sanitaria. No obstante, se sugiere poner atención en este hallazgo, pues, al ejercer la docencia con base en las creencias a toda costa y sin cuestionarlas, podría desembocar en sentimientos de culpa o frustración cuando el ambiente no corresponda con dichas ideas.

Aunque el propósito del estudio aquí presentado no fue indagar acerca de la evolución de las creencias, emergieron ejemplos relacionados con el tema. Para el caso de los participantes con creencias pedagógicas alejadas de lo que podría considerarse como tradicional, se configuraron debido a la afinidad entre su experiencia como aprendientes del idioma (de forma autónoma) y su preparación profesional en la enseñanza del idioma inglés, lo cual explicaría que sus ideas permanezcan fijas y estables, aun ante diversos contextos.

Lo anterior indica la posibilidad de trabajar en la flexibilidad y adaptabilidad de los maestros. Asimismo, se percibe la necesidad de cuestionar lo que creen y reflexionar sobre el alcance de esas ideas, con la finalidad de desarrollar la flexibilidad y adaptabilidad que les permita sobreponerse con facilidad a los ambientes inesperados, lo cual podría ser considerado por los tomadores de decisiones al momento de diseñar cursos de actualización y profesionalización para los maestros del PRONI.

Para concluir, debe aceptarse que el alcance de esta investigación se vio limitado por diversas razones. En primer lugar, solo se buscó identificar la relación creencias-práctica docente, pero no el origen de las creencias o su impacto en los estudiantes y su desempeño, por ejemplo. En segundo lugar, como en todo estudio

cuantitativo, se trata de un trabajo subjetivo; por tanto, los hallazgos y resultados deberían ser tomados con reserva. En tercer lugar, el contexto del análisis es muy específico, por lo que los resultados no deberán ser generalizados. Finalmente, las condiciones con que se contó (escenarios virtuales) posiblemente limitaron el desempeño tanto de los participantes, como del investigador. ^{sc}

Referencias

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés con respecto a la publicación de este artículo.

- Alcántar, C., y Moreno, S. E. (2015). Una cosa es la teoría y otra la práctica: el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica desde las aulas. *EducaTeConciencia*, 8(9), 25-39. <http://dspace.uan.mx:8080/handle/123456789/246>
- Alcántar, C., Navarro, M. C., y Moreno, S. E. (2014). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB): evaluación de la implementación del ciclo 1 en la ciudad de Tepic, Nayarit. *EducaTeconciencia*, 4(4), 23-35. <http://aramara.uan.mx:8080/handle/123456789/689>
- Ashoori, A. (2019). Teachers' beliefs and practices towards communicative language teaching in the expanding circle. *Revista Signos*, 52(100), 265-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200265>
- Beswick, K. (2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 39-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ747907.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Braun, V., y Clarke, V. (2012) Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Charles, C., y Hassan, F. (2013). "I doesn't know English": Beliefs and practices in the teaching of speaking in ESL classroom. *Pertanika*

- Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(2), 450-460. <https://core.ac.uk/download/pdf/153832232.pdf#page=69>
- Choi, S., y Joh, J. (2002). Beliefs vs. practice: Small group activities in EFL classrooms. *English Teaching*, 57(4), 347-368. http://kate.bada.cc/wp-content/uploads/2015/02/kate_57_4_16.pdf
- Clark, C. M., y Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. Institute for Research on Teaching. <https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf>
- Despaigne, C. (2010). The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Canadian and International Education/ Education Canadienne et Internationale*, 39(2), 55-74.
- Secretaría de Gobernación. (16 de marzo de 2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farré, A. S., y Lorenzo, M. G. (2009). Another piece of the puzzle: The relationship between beliefs and practice in higher education organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, (2), 176-184. <https://doi.org/10.1039/b908256p>
- Fierro, L., Martínez, L., y Román, R. (2014, 12-14 de noviembre). *La educación intercultural: Un reto para los profesores de inglés en educación primaria* [Charla]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://docplayer.es/9861170-La-educacion-intercultural-un-reto-para-los-profesores-de-ingles-en-educacion-primaria.html>
- Fresch, M. J. (2003). A national survey of spelling instruction: Investigating teachers' beliefs and practice. *Journal of Literacy Research*, 35(3), 819-848. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3503_2

- Gao, Y. (2014). Language teacher beliefs and practices: A historical review. *Journal of English as an International Language*, 9, 40-56.
- Gómez-López, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, revista electrónica de la educación*, 1-22. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1357>
- González, K. C., y Richter, K. (2018). Creencias pedagógicas de maestros de lenguas extranjeras en el departamento de lenguas. *Jóvenes en la Ciencia. Revista de Divulgación Científica*, 4(1), 1-8. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2943/2208>
- Harvey, O. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 143-159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. SUNY Press.
- Hernández-Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos* [online], 34(136), 42-62. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Karaağac, M. K., y Threlfall, J. (2004, 14-18 de julio). *The tension between teacher beliefs and teacher practice: The impact of the work setting* [Conference]. 28th International Group for the Psychology of Mathematics Education, Bergen, Norway. <https://eric.ed.gov/?id=ED489550>
- Kaymakamoğlu, S. E. (2018). Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n1p29>
- Knotts, M. (2016). I feel like a hypocrite: A beginning teacher's disconnect between beliefs and practice. *English Teaching: Practice and Critique*, 15(2), 221-235. <https://doi.org/10.1108/ETPC-02-2016-0029>
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 14-39). Cambridge

- University Press.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102-128. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/765898e1-72a2-4aaf-9846-392ba5da23f7/content>
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-23. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lengeling, M. (2013). Borrowing the use of ethnographic notes from the social sciences for classroom observation in central Mexico. En J. Edge y S. Manh (Eds.), *Innovations in pre-service education and training for English language teachers* (pp. 63-80). British Council.
- Lengeling, M., Mora, I., Rubio, B., Arredondo, M., Carrillo, K., Ortega, E., y Caréto, C. (2013). Materials and teaching in the National English Program in Basic Education: Teachers' perspectives. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-12. <http://mextesol.net/journal/public/files/eadcbff74a2b19cf60149ddcc1a7531c.pdf>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Marshall, C., y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mejía, J., Briseño, F., y Cardoso, E. O. (2014). Necesidades de formación del profesorado de secundaria en el marco de la implementación del programa nacional de inglés en educación básica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(60), 1-15. <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/741/724>
- Mendoza, J. L., y Puón, Y. (2013). The challenge of teaching English in public schools: Beyond academic factors. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-11. https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=488
- Mora, I., Rubio, B., Crawford, T., y Lengeling, M. (2014). Experiencias y retos de los programas de inglés en escuelas primaria: El caso

- del Estado de Guanajuato. En A. M. Domínguez, A. Cal y Mayor, E. Moreno, M. E. Serrano y O. G. Chanona (Coords.), *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB* (pp. 105-138). https://www.researchgate.net/publication/267326868_Experiencias_y_Retos_de_los_Programas_de_Ingles_en_Escuelas_Primarias_El_Caso_del_Estado_de_Guanajuato.
- Organización de las Naciones Unidas. (30 de enero de 2020). El coronavirus es declarado una emergencia de salud pública internacional. *Noticias ONU. Mirada global Historias humanas*. <https://news.un.org/es/story/2020/01/1468832>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Mendonca11/post/How_does_your_scientific_truth_fluctuate/attachment/59d6201c79197b807797e96a/AS%3A288786501128193%401445863475709/download/REVIEW+OF+EDUCATIONAL+RESEARCH-1992-Pajares-307-32.pdf
- Punch, K. F. (2009). Introduction to research methods in Education. Sage publications. *British Journal of educational technology*. 40(6). 1149-1150. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2009.01026.8.x>
- Ramírez, J. L., Pamplón, E. N., y Cota, S. (2015). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-576. <http://mathed.byu.edu/kleatham/Classes/Fall2010/MthEd590Library.enlp/MthEd590Library.Data/PDF/Raymond1997InconsistencyBetweenABeginningElementarySchoolTeachersMathematicalBeliefsAndTeachingPractice-4121633792/Raymond1997InconsistencyBetweenABeginningElementarySchoolTeachersMathematicalBeliefsAndTeachingPractice.pdf>

- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3ª ed., pp. 443-446). SAGE Publications.
- Wahid, R., y Sulong, S. (2013). The gap between research and practice in the teaching of English pronunciation: Insights from teachers' beliefs and practices. *World Applied Sciences Journal*, 21(Special Issue of Studies in Language Teaching and Learning), 133-142. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3e9d8cfda7ee1fcd16df3ca8bd3d9119439af671>
- Wang, W. (2006, 28-30 de noviembre). *Exploring teacher beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies* [Conference]. APERA Conference, English Centre, The University of Hong Kong, China. http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/620593696.pdf
- Xiao, L. (2011). Communicative language teaching in a Chinese university context: Beliefs and practice. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(2), 44-61. <https://doi.org/10.1515/cjal.2011.014>
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81. <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255675/200901-article9.pdf?sequence=1>