

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**¿Qué piensan los docentes y los estudiantes del aprendizaje del  
inglés como lengua extranjera?  
Un estudio sobre creencias a partir de la metáfora conceptual**

Entregado como requisito para la obtención del título de  
Master en Educación

Natália Zambon Ferronato – 183134

Tutora: Adriana Careaga

2019

## **Declaración de autoría**

Yo, Natalia Zambon Ferronato, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente de mi autoría.
- En el trabajo he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



**Montevideo, 16 de mayo de 2019**

## **Dedicatoria**

A mi querido esposo Alex que siempre creyó en mí.

A mi abuela Zelma quien me enseñó a amar la profesión docente.

## **Agradecimientos**

A mi esposo, Alexandre, que siempre me apoyó y me escuchó en todas las etapas del curso. Gracias por darme para adelante cuando decías: “no entiendo, pero parece una muy buena idea”. Gracias por todo el amor.

A mis padres, Natal y Beatriz, que desde lejos siempre me apoyaron.

A mi tutora, Adriana, por estar siempre disponible para comentar cada idea del trabajo. Fue un gran placer poder haber hecho este trabajo bajo su tutoría.

A Cristina Picart quien leyó la investigación y eliminó el “portunhol”. Gracias por preocuparse de mí durante todo el máster.

A todos mis compañeros del máster que estuvieron presente en todas las etapas y con quienes pude aprender mucho.

A todos los docentes y estudiantes participantes que con sus aportes hicieron que esta investigación se tornara posible.

## Resumen

Docentes y estudiantes tienen sus creencias sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) y es en el aula donde esas creencias se encuentran, pudiendo generar puntos de tensiones o habilitaciones de cambio. Por el hecho de que las creencias son pensamientos que, de cierta forma, son privados, no todos están listos para hablar de este tema (Dufva, 2003). Debido a esta dificultad para tener acceso a las creencias de los participantes, en esta investigación se optó por una manera indirecta, es decir, a través de la metáfora conceptual. La metáfora está presente en nuestros pensamientos y acciones y, en muchos casos, pueden ser la única manera de organizar y expresar algún aspecto de nuestra experiencia de forma coherente (Lakoff y Johnson, 2003).

Esta investigación pretendió analizar y comprender, a partir de metáforas conceptuales, la relación entre las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de inglés como L2 en el aula y la posible influencia en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas (EpAL) por el docente para usar en el aula.

El estudio se realizó en un instituto de inglés de Montevideo, Uruguay, entre octubre y noviembre de 2018. La metodología empleada fue cualitativa, con trazos etnográficos que consta de un estudio de casos múltiples: tres docentes y cuatro grupos de estudiantes. Además, participaron del estudio dos coordinadoras del instituto y una docente externa con la finalidad de triangular las informaciones. Las metáforas fueron recolectadas a través de la oración “Según su opinión, aprender inglés como lengua extranjera es (como)... porque...”. Los estudiantes también escribieron una carta. Para los docentes se preparó una entrevista estructurada en la cual ellos también crearon una metáfora sobre el trabajo con sus grupos. Se seleccionó el grupo más heterogéneo en cuanto a edad para entrevistar.

Quedó explicado cómo la metáfora, además de estar presente en el lenguaje que usamos, está presente en nuestros pensamientos y acciones y ofrece de manera sucinta, una oportunidad para

reflexionar acerca de cómo los estudiantes perciben el proceso de aprendizaje. Se observó que existen diversos factores que influyen en la selección de las EpAL además de las creencias de los estudiantes, por ejemplo, la presión que implican los exámenes internacionales. Aportaría a esta temática seguir investigando las creencias tanto de estudiantes como de docentes, porque estas serían la parte sumergida de un iceberg donde lo visible serían las interacciones que se suceden en el aula.

**Palabras claves:** metáfora conceptual, creencias sobre aprendizaje de L2, estrategias para el aprendizaje de lenguas.

## Abstract

Teachers and students hold their own language learning beliefs about English as a foreign language (L2). It is in the classroom that students' and teachers' beliefs will meet, which might result in tension when they mismatch, or in opportunities to change. Since beliefs are thoughts, which in a certain way are private, not everyone is ready to talk about them (Dufva, 2003). Taking into consideration that it might be difficult to evoke some of the participants' beliefs, this study opted to analyze conceptual metaphors as an indirect way to elicit them. Metaphors are part of our thoughts and actions and, sometimes, they might be the only way of organizing and expressing some of our experiences coherently (Lakoff and Johnson, 2003).

This study attempted to analyze and understand, through metaphor analysis, how students' beliefs about learning English as L2 relate to the teacher's selection and use of language learning strategies in the classroom. The study took place at an English Institute in Montevideo, Uruguay, between October and November 2018. The methodology of this multiple case study was qualitative, with ethnographic characteristics. The participants were three English as foreign language teachers and four groups of students that ranged from basic to advanced level. Two coordinators from the same institute and an English teacher from outside the institute also participated in the study with the purpose of triangulating the information obtained. The participating students were asked to respond to the following prompt with a metaphor: "For me, learning English as a foreign language is (like)... because..." They then were asked to write a letter giving advice to a future English student. The teachers answered a structured interview in which they were also asked to give a metaphor describing the work with their respective groups. The most heterogeneous group in terms of age was selected for a follow-up structured interview.

Results of the study indicate that metaphors not only shed some light upon how students perceive their language learning process, but also encourage reflection. The study also found that several factors influence teachers' selection of language learning strategies, one of which is the role that international exams play. From this study we can conclude that the visible interactions that

happen in class are similar to the tip of an iceberg; the majority of the beliefs lie hidden from view. Future research would be valuable in order to keep bringing more insight about language learning beliefs.

**Keywords:** conceptual metaphor, language learning beliefs, language learning strategies, English as a foreign language.

## ÍNDICE

<b>Resumen</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Glosario de los términos importantes</b> .....	<b>11</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>12</b>
<b>Tema</b> .....	<b>12</b>
<b>Justificación</b> .....	<b>12</b>
<b>Problema</b> .....	<b>14</b>
<b>Preguntas y objetivos de investigación</b> .....	<b>14</b>
<b>1. Marco teórico</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1 El enfoque tradicional</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2 El enfoque contextual</b> .....	<b>18</b>
<b>1.3 La metáfora como instrumento para analizar las creencias</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4 La enseñanza de inglés como L2</b> .....	<b>22</b>
1.4.1 Breve resumen de los métodos de enseñanza de inglés como L2 .....	22
1.4.2 El presente .....	26
1.4.3 Principios.....	27
<b>1.5 Las estrategias para el aprendizaje de lenguas</b> .....	<b>30</b>
<b>1.6 Los antecedentes</b> .....	<b>34</b>
<b>2. Diseño metodológico</b> .....	<b>39</b>
<b>2.1 Metodología</b> .....	<b>39</b>
<b>2.2 El instituto</b> .....	<b>41</b>
<b>2.3 Los cursos</b> .....	<b>41</b>
<b>2.4 Los participantes</b> .....	<b>42</b>
<b>2.5 Criterios de selección de la muestra</b> .....	<b>44</b>
2.5.1 Participantes – coordinadores/docentes y docente externa .....	45
<b>2.6 La entrada en el campo</b> .....	<b>46</b>
<b>2.7 Las fases de la investigación</b> .....	<b>48</b>
<b>2.8 Instrumentos</b> .....	<b>50</b>
2.8.1 La carta.....	52
2.8.2 La entrevista estructurada.....	53
2.8.3 El idioma .....	53
<b>2.9 Validez</b> .....	<b>54</b>
<b>2.10 Procedimiento para el análisis de datos</b> .....	<b>56</b>
<b>2.11 Ética y rigor</b> .....	<b>61</b>
<b>2.12 Limitaciones del estudio</b> .....	<b>62</b>
<b>2.13 Calendario de ejecución del estudio</b> .....	<b>62</b>
<b>3. Análisis e interpretación de los datos</b> .....	<b>64</b>
<b>3.1 Caso 1</b> .....	<b>66</b>
3.1.1 Metáforas del grupo Bas1A1.....	66
3.1.2 Análisis de las metáforas del grupo Bas1A1 .....	67
3.1.3 Metáforas del grupo Bas2A2.....	70
3.1.4 Análisis de las metáforas del grupo Bas2A2.....	71

3.1.5 La metáfora del docente .....	76
3.1.6 Análisis de la metáfora del docente.....	77
3.1.7 Docente y grupos.....	80
3.1.8 Docente y grupo Bas1A1 .....	81
3.1.9 Docente y grupo Bas2A2 .....	82
3.1.10 Influencia del grupo en la selección de EpAL.....	83
<b>3.2 Caso 2.....</b>	<b>90</b>
3.2.1 Metáforas del grupo InterB1 .....	90
3.2.2 Análisis de las metáforas del grupo InterB1 .....	91
3.2.3 La metáfora del docente .....	96
3.2.4 El análisis de la metáfora del docente .....	97
3.2.5 El docente y su grupo .....	100
3.2.6 Influencia del grupo en la selección de EpAL.....	102
<b>3.3 Caso 3.....</b>	<b>105</b>
3.3.1 Metáforas de los estudiantes de grupo AvanC1 .....	105
3.3.2 Análisis de la metáfora de los estudiantes del grupo AvanC1 .....	106
3.3.3 Metáfora de la docente .....	107
3.3.4 Análisis de la metáfora de la docente .....	108
3.3.5 La docente y su grupo .....	111
3.3.6 Influencia del grupo en la selección de EpAL.....	112
<b>3.4 Otros docentes.....</b>	<b>114</b>
3.4.1 Metáforas de los otros docentes .....	115
3.4.2 Análisis de las metáforas de los otros docentes.....	116
3.4.3 Docente coordinadora 1 - Coor1Exp24F.....	118
3.4.4 Influencia del grupo en la selección de EpAL – orientación a otros docentes .....	120
3.4.5 Docente coordinadora 2 - Coor2Exp13F.....	122
3.4.6 Influencia del grupo en la selección de EpAL – orientación a otros docentes .....	123
3.4.7 Docente externa al instituto - D4Ext15ExpF .....	125
3.4.8 Influencia del grupo en la selección de EpAL.....	126
<b>4. Discusión de los resultados y conclusiones.....</b>	<b>128</b>
4.1 Preguntas 1.1 y 1.2.....	128
4.2 Pregunta 2 .....	134
4.3.1 Pregunta 3.1 .....	135
4.3.2 Pregunta 3.2 .....	137
4.4 Conclusiones.....	141
4.4.1 Resumen de los hallazgos .....	145
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>147</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>152</b>
Anexo A .....	152
Anexo B.....	154
Anexo C .....	156
Anexo D .....	157
Anexo E.....	160
Anexo F.....	163

## Glosario de los términos importantes

L1	Lengua materna
L2	Lengua extranjera
Creencias	“[...] una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, formas de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que se construyen conjuntamente dentro de nuestras experiencias y que resultan de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de estar en el mundo y hacer cosas con los demás” (Barcelos, 2014 en Kalaja et al. 2015, p.8).
Metáfora conceptual	“La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto” (Soriano, 2012, p.87).
Estrategias para el aprendizaje de lenguas (EpAL)	“Son acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a situaciones nuevas” (Oxford, 1990, p.8). “Cuanta más actividad de clase pueda modelar el comportamiento exhibido por los estudiantes de idiomas exitosos, mejor y más eficiente serán los estudiantes, especialmente en el desarrollo de su propia autonomía como aprendices” (Brown, 2001, p.210). Son, por lo tanto, estrategias que pueden ser trabajadas por los docentes en clase y, entonces, adoptadas por los estudiantes.
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

## **Introducción**

Esta investigación se corresponde con una de las líneas de investigación del Instituto de Educación de la ORT Uruguay - *procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje*. El trabajo se enmarca en esta línea de investigación porque el conocer a fondo las creencias de los docentes y de los estudiantes contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje e, incluso, permite ofrecer una instancia de reflexión y apertura para dialogar sobre esta cuestión clave dentro del aula.

### **Tema**

Las creencias de docentes y estudiantes se encuentran en el aula, generando puntos de tensiones o habilitaciones de cambio y estas pueden influenciar el trabajo docente en clase, principalmente en la selección y en el uso de estrategias para el aprendizaje de lenguas.

### **Justificación**

La idea para esta investigación parte del estudio de Barcelos (2003b), en el cual la autora expresa el hecho de que la relación entre las creencias de docentes y estudiantes está, todavía, poco explorada. Para Barcelos, los pocos estudios que exploran esta relación fallan en dos aspectos: primero, la mayoría usa cuestionarios o inventarios que dificultan entender esta relación desde una perspectiva interna, reforzando una visión abstracta de las creencias de profesores y estudiantes, ya que son estudiadas de forma desconectada de la realidad en la que los participantes están insertos, o sea, el aula. Segundo, los estudios tratan de buscar solamente de qué manera las creencias de los docentes influyen en la formación de las creencias de los estudiantes y casi nunca en sentido inverso.

¿Qué se entiende por creencias en este trabajo? Tomamos la siguiente definición: [...] “una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, formas de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que se construyen conjuntamente dentro de nuestras experiencias y que resultan de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de estar en el mundo y hacer cosas con los demás” (Barcelos, 2014 en Kalaja et al., 2015, p.8).

¿Por qué estudiar las creencias de los docentes? Las personas en general somos guiadas por una *teoría implícita*, o sea, hacemos uso de nuestras concepciones sobre el mundo para tomar decisiones e interpretar la realidad a nuestra manera (Marrero, Rodríguez y Rodrigo, 1993). Para los autores: “las teorías implícitas son representaciones *individuales* basadas en la acumulación de experiencias personales” (p.14). Los docentes, a su vez, aprenden de sus experiencias profesionales adquiridas a lo largo de los años y también a través de la interacción con los estudiantes y con otros docentes. Además, los cursos de formación, las lecturas, la participación en seminarios e, incluso, las autoridades educativas, contribuyen para la formación del sistema de creencias (Barnard y Burns, 2012).

Según Borg (2003), en las últimas décadas se ha investigado de manera significativa el impacto de la cognición docente sobre la vida profesional de los profesores. El autor usa la expresión “cognición docente” para referirse a la “inobservable dimensión cognitiva de la enseñanza” (p. 81), o sea, se refiere a todo lo que el profesor sabe, cree y piensa. Los resultados obtenidos en las investigaciones en esta área son indudables acerca del rol del docente: “Los profesores son pensadores activos que toman decisiones pedagógicas basándose en una red de conocimientos, pensamientos y creencias complejas, personalizadas y sensibles al contexto” (p.81). Sin embargo, Bernard y Burns (2012) señalan que los docentes no ponen en práctica todas sus creencias, aunque estén fuertemente arraigadas. Las razones, todavía, necesitan ser exploradas.

Freeman (2002) señala que es importante reflexionar acerca de las creencias porque la reflexión puede tener muchas ventajas como, por ejemplo, demostrar que el pensamiento consciente que está detrás de ciertas acciones de los docentes incluso puede llevar a los profesores a enseñar de manera diferente de la que aprendieron, expandir sus técnicas pedagógicas, pensar en los aspectos positivos de su práctica y ayudar a cambiar los aspectos que consideran negativos.

Brown (2009) argumenta que las metodologías de trabajo en los últimos años en la enseñanza de lengua extranjera – clases más comunicativas, democráticas y centradas en los estudiantes – han despertado un nuevo interés en estudiar las creencias de los profesores y estudiantes. De la misma forma que los docentes entran en el aula con su manera de pensar, los estudiantes también traen para la clase de L2 “un complejo conjunto de variables basadas en actitudes, experiencias y expectativas” (Riley, 2009, p.102).

## **Problema**

Las creencias de docentes y estudiantes van a encontrarse en el contexto del aula y, en muchos casos, entrar en conflicto cuando son muy diferentes. Puede ser que el estudiante no interprete correctamente las expectativas del profesor, así como sus intenciones y objetivos, porque, según Johnson (1995), “el aprendizaje de los estudiantes mejora cuando perciben con precisión las expectativas e intenciones de los docentes” (p. 40). Barcelos (2000) agrega que es igualmente importante para el proceso cuando los docentes perciben las expectativas e intenciones de sus alumnos e, incluso, en los casos en los que las diferencias son muy marcadas, se puede desencadenar una situación en la que los estudiantes sean pasivos o se resistan a aprender.

Esta investigación, por lo tanto, se enfoca en estudiar las creencias de los estudiantes con respecto a estudiar inglés como L2 en el contexto de aula y cómo estas pueden influenciar el trabajo docente en clase, principalmente en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas. Estas son estrategias que son adoptadas por los estudiantes para mejorar el aprendizaje de una L2 que pueden ser introducidas y trabajadas por los docentes en el aula.

## **Preguntas y objetivos de investigación**

La tabla a continuación presenta las preguntas que orientan esta investigación, así como la relación entre los objetivos generales y específicos que se tuvieron en cuenta en el trabajo:

Tabla 1

*Preguntas y objetivos de investigación*

<p>¿Cuáles son las creencias de los estudiantes sobre aprender inglés como lengua extranjera en el contexto del aula? ¿De qué forma es posible acceder a las creencias a través de la metáfora conceptual? ¿Cómo las creencias de los estudiantes influyen en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas para que el docente use en el aula?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p>	<p>Analizar y comprender, a partir de metáforas conceptuales, la relación entre las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) en el aula y la posible influencia en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas seleccionadas por el docente para usar en el aula.</p>
<p>¿Cómo se presentan las creencias de los estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto de aula a partir de metáforas conceptuales? ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de lenguas usadas por los estudiantes que se alinean con sus creencias?</p>		<p>1 - Identificar y mapear las creencias de estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula a partir de metáforas conceptuales y las estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas.</p>
<p>¿Cuáles son los puntos de tensión que se puede observar a partir del análisis de las metáforas de estudiantes sobre aprender inglés como L2 y las metáforas de los docentes sobre el trabajo con sus respectivos estudiantes?</p>	<p><b>Objetivos específicos</b></p>	<p>2- Analizar cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre las creencias de docentes y estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula.</p>
<p>¿Cuáles son las características de un docente que fomenta un buen aprendizaje de inglés como L2? ¿De qué forma incorpora el docente las creencias de los estudiantes en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas que va a utilizar en el aula?</p>		<p>3- Describir e interpretar la posible influencia de las creencias de los estudiantes en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas por el docente en el aula de inglés como L2.</p>

Elaborado por la autora

Para contemplar la coherencia interna de esta investigación, el capítulo del diseño metodológico va a explicar con más detalles las decisiones tomadas.

## 1. Marco teórico

Las investigaciones sobre creencias, especialmente en lingüística aplicada, son relativamente nuevas – de mediados de los años 80 (Barcelos, 2003a). Los estudios realizados en las últimas tres décadas son clasificados por Barcelos (2003a) en tres enfoques: *normativo*, *metacognitivo* y *contextual*. Cada enfoque presenta una concepción de creencias específica y una metodología propia. En una publicación posterior, en 2015, *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*, de la que Barcelos es coautora, se opta por clasificar las investigaciones acerca del tema en *tradicionales* y *contextuales*, de modo que los estudios hechos en los últimos años siguen básicamente esas dos líneas.

Para este estudio se elegirá la clasificación sugerida en 2015 por Kalaja et al. para explicar las tendencias en las investigaciones sobre creencias y reforzar el motivo por el cual el enfoque contextual fue seleccionado.

### 1.1 El enfoque tradicional

Las investigaciones que siguen el enfoque tradicional están basadas en el BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) creado por Horwitz en 1981 y publicado por la autora en 1985. El BALLI es un inventario que consiste en 27 afirmaciones presentadas en Escala Likert, cuyas respuestas varían desde 5- *estoy totalmente de acuerdo*, hasta 1- *estoy totalmente en desacuerdo*. El instrumento fue creado para 1) tratar de entender mejor por qué los docentes eligen ciertas prácticas de enseñanza y 2) determinar dónde puede haber conflicto entre las creencias de los docentes de lenguas y sus estudiantes. La autora menciona que el instrumento ha servido como “herramienta útil de discusión en talleres de entrenamiento y clases de metodología” (Horwitz, 1985, p.334).

Las 27 afirmaciones del BALLI están divididas en cuatro áreas principales acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras: 1) la aptitud para aprender lenguas extranjeras; 2) la dificultad para aprender lenguas; 3) la naturaleza del aprendizaje de lenguas; 4) las estrategias para aprender lenguas.

El BALLI es clasificado por Kalaja et al. (2015) como un clásico entre los estudios acerca de las creencias sobre el aprendizaje de L2.

En el enfoque tradicional, las creencias de los estudiantes son vistas como nociones preconcebidas, mitos o conceptos erróneos (Horwitz, 1985; 1988). Asimismo, en la visión de Hosenfeld (2003), las creencias de los estudiantes en el enfoque tradicional, en general, son vistas como algo estable y son presentadas en los cuestionarios como nociones estáticas. Horwitz (1988) señala que hay necesidad de estudiar si las creencias cambian a lo largo del tiempo. Sin embargo, la autora reconoce que el BALLI no ofrece esa posibilidad, ya que los ítems listados se refieren a creencias estáticas.

Para Horwitz (1988), algunas creencias pueden ser un obstáculo para que el alumno aprenda una L2 de manera exitosa; en esos casos se hace necesario que el docente encuentre la mejor manera para modificar esas creencias. Las ideas defendidas por la autora permiten concluir que las creencias del docente son de cierta manera superiores a las creencias de sus estudiantes. La autora sugiere que algunas de las creencias de los estudiantes pueden estar basadas en la falta de experiencia o en su conocimiento limitado, lo que hace que el trabajo del docente sea confrontar las creencias consideradas erróneas. Hosenfeld (2003) señala que, en este enfoque, las creencias que son vistas como estables ya están formadas en la cabeza del estudiante que las trae para el salón de clase.

Este enfoque presenta algunos problemas para investigar las creencias tanto de estudiantes como de profesores. Ellis (2008) observa dos problemas puntuales. El primero está relacionado con el hecho de que los estudiantes no siempre expresan sus creencias de forma precisa. Una de las razones, según el autor, es que ellos pueden informar las creencias que asumen que al investigador le gustaría escuchar. El segundo problema apuntado es que ese tipo de instrumento

usado (cuestionarios de respuestas cerradas) supone que los estudiantes son conscientes de sus creencias y pueden verbalizarlas. Para Ellis, aunque muchos estudiantes sean conscientes de algunas de sus creencias y puedan, de hecho, expresarlas, es posible que algunas estén “abajo del umbral de la conciencia o no pueden ser expresadas directa o fácilmente” (2008, p.13).

Barcelos (2003a) señala que este enfoque analiza las respuestas de los cuestionarios de manera cuantitativa a través de la estadística descriptiva y que las creencias son, por lo tanto, analizadas fuera de contexto, sin permitir que docentes y estudiantes usen sus propias palabras para expresar lo que piensan.

## **1.2 El enfoque contextual**

En los últimos años los investigadores han empleado diversos marcos teóricos, han usado diferentes maneras de recoger datos y han analizado las creencias bajo diferentes metodologías. Sin embargo, según Barcelos (2003a), esas maneras heterogéneas tienen algunas suposiciones en común acerca del tema creencias. Los investigadores que trabajan con este enfoque no tratan de generalizarlas, sino que tratan de buscar un entendimiento profundo en contextos específicos, de modo que las creencias estén integradas al contexto. Hosenfeld (2003) también destaca que este enfoque percibe las creencias como contextuales, dinámicas y construidas socialmente y, por lo tanto, buscan entenderlas en el contexto en el que ocurren.

Para Kalaja et al. (2015), en el ámbito de las L2, tener una creencia se da en el momento en el que uno tiene la libertad para pensar sobre los aspectos del proceso de aprendizaje de una L2 y relacionar sus experiencias personales con las experiencias del otro y, consecuentemente, asignar sus significados personales. Además, las autoras destacan que las creencias son altamente dinámicas y dependientes del contexto, y pueden permanecer estables a través del tiempo y el espacio o pueden llegar a ser contradictorias.

El enfoque contextual, según Barcelos, tiene una visión más positiva del estudiante que el enfoque tradicional, ya que “tiene en cuenta la propia perspectiva y el contexto del estudiante”

(2000, p.64). Además, según Barcelos (2003a), este enfoque trata al alumno como un ser social que interactúa en el contexto en el cual está inserto. Por lo tanto, las experiencias y el contexto son relevantes para este tipo de estudio.

Se han empleado varios métodos para estudiar las creencias dentro de este enfoque, por ejemplo, etnografías, observación de clase, diarios, entrevistas, entre otros. White (2008) también destaca la narrativa, los estudios de caso, el análisis del discurso y las metáforas; estas ofrecen una manera de acceder a las estructuras y el contenido de teorías implícitas y creencias y, por lo tanto, revelan patrones de pensamiento y acción.

En este punto mostramos una tabla comparando los dos enfoques presentados:

Tabla 2

*Comparación de enfoques*

	Definición de creencias	Metodología empleada
Enfoque Tradicional	Nociones preconcebidas Mitos Conceptos erróneos Son estables Están en la cabeza del estudiante	Cuestionarios Inventarios (afirmaciones estáticas sobre el aprendizaje de L2); escala Likert
Enfoque Contextual	Basadas en el contexto Dinámicas Pueden ser contradictorias Construidas socialmente	Diversos instrumentos como: Observación de clase, narrativas, etnografías, diarios, análisis del discurso, metáforas, metáforas visuales, etc.

Elaborado por la autora en base a la revisión de la literatura presentada

### 1.3 La metáfora como instrumento para analizar las creencias

Las metáforas están presentes en nuestra vida cotidiana. Ellas son el mecanismo principal a través del cual podemos comprender conceptos abstractos, además de permitirnos el razonamiento abstracto (Lakoff, 1993). “La metáfora es el principio omnipresente del lenguaje.

No podemos pronunciar con soltura siquiera tres oraciones en un discurso normal sin recurrir a ella” (Richards, 1936, p.92).

Lakoff y Johnson (2003) en su libro pionero sobre el tema publicado en la década del 80, *Metaphors we live by*, señalan que, además de estar presente en el lenguaje que usamos, la metáfora está presente en nuestros pensamientos y acciones. Para estos autores, nuestro sistema conceptual es metafórico en su naturaleza. En realidad, “ya en Platón, las metáforas han sido un medio común para expresar la comprensión de conceptos complejos” (Jensen, 2006, p.2). Sin embargo, Lakoff (1993) argumenta que, en las teorías clásicas del lenguaje, las metáforas eran vistas simplemente como lenguaje, pero no como pensamiento, cuando en realidad su naturaleza es fundamentalmente conceptual y no lingüística.

La metáfora conceptual es entendida como:

Un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto (Soriano, 2012, p.87).

La metáfora, por lo tanto, pasa a ser usada como un recurso para entender cómo pensamos y actuamos, y es empleada no solo como un recurso poético (Lakoff y Johnson, 2003). En pocas palabras, “el locus de la metáfora no está en el lenguaje en absoluto, sino en la forma en que conceptualizamos un dominio mental en términos de otro” (Lakoff, 1993, p. 203).

Cameron y Low explican un ejemplo de Lakoff y Johnson (1989, p.48) – LAS IDEAS SON DINERO, en el cual *A es B*: “una metáfora conceptual es, por lo tanto, una vinculación unidireccional de dos conceptos diferentes, de modo que algunos de los atributos de uno (DINERO) se transfieren al otro (IDEAS)” (Cameron y Low, 1999, p.78). La metáfora conceptual, entonces, nos ayuda a entender ideas cuando transferimos un concepto más conocido para entender algo que puede ser más difícil o abstracto. Soriano sigue explicando que:

[...] utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto. El primero se denomina *dominio fuerte*, puesto que es el origen de la estructura conceptual que importamos. El segundo se denomina *dominio meta o destino* (2012, p.87).

Los mapeos metafóricos suelen variar en su universalidad, pero algunos parecen presentar características universales, otros están generalizados y otros parecen tener sentido dentro de la cultura en la que están insertos (Lakoff, 1993). El autor también señala que esos mapeos no son arbitrarios, sino que están enraizados en las experiencias cotidianas y del cuerpo. Es decir, las personas pertenecientes a diferentes culturas usan metáforas en su vida cotidiana y su sentido puede ser entendido por otras personas provenientes de otro medio cultural, a menos que sea muy específico de determinada cultura.

Lakoff y Johnson (2003) destacan que el uso de metáforas puede tener impacto en la manera como pensamos y actuamos a través de la creación de realidades, especialmente realidades sociales. Para los autores, hacemos uso de metáforas que a veces pueden ser la única manera de organizar y expresar algún aspecto de nuestra experiencia de forma coherente.

En las últimas décadas, se han realizado un número importante de investigaciones usando metáforas, por el hecho de que de la identificación y discusión de metáforas se pueden aclarar suposiciones implícitas, así como alentar la reflexión personal, resultando en una tentativa de comprensión de las perspectivas individuales de estudiantes y docentes sobre diferentes temas (Cameron y Low, 1999).

Partiendo de lo presentado, parece ser apropiado el uso de metáforas en investigaciones acerca de las creencias. Ellis (2008) considera que su uso es un enfoque alternativo para explorar la forma en la que los alumnos hablan sobre sus experiencias de aprendizaje de una L2, considerando que son una manera indirecta de tener acceso a las creencias de los estudiantes. De esta forma, los participantes pueden expresar conceptos que, sin el uso de las metáforas, podrían

ser difíciles o imposibles. Además, las metáforas permiten al investigador tener acceso a las creencias de los participantes que pueden estar explícitas o incluso implícitas y que, en muchos casos, podrían no resultar evidentes en una entrevista o en un cuestionario como el BALLI. Asimismo, el uso de metáforas para conocer el sistema de creencias permite al participante expresar su pensamiento sin la preocupación de decir lo que piensa que al entrevistador le gustaría escuchar.

## **1.4 La enseñanza de inglés como L2**

### **1.4.1 Breve resumen de los métodos de enseñanza de inglés como L2**

Para entender la metodología de los docentes que enseñan inglés como L2 en la actualidad, se hace necesario hacer un rápido recorrido por los diferentes métodos. Lo que se percibe, en líneas generales, es que un determinado método era ampliamente usado y se creía que era el más eficiente. Cuando aparecía un nuevo método, la tendencia era abandonar el antiguo y enfocarse en el nuevo que, en general, era el resultado de una crítica al anterior y trataba de ofrecer mejores soluciones para la enseñanza y el aprendizaje de inglés como L2. Se observa también que los métodos eran aplicados a todos los estudiantes sin tener en cuenta el contexto, sus objetivos y preferencias.

Primeramente, todavía, es necesario poner atención a las palabras que son comúnmente asociadas a la enseñanza de lenguas: enfoque, método y técnica (en el original, approach, method and technique). Edward Anthony ofreció, en 1963, una definición que por muchos años sirvió como referencia. Estos tres términos obedecen a una organización jerárquica: para el autor, el enfoque se refiere a un conjunto de suposiciones que se ocupan de la naturaleza del lenguaje, aprendizaje y enseñanza. El método se refiere a un plan global para la presentación sistémica del lenguaje basado en un abordaje seleccionado. Las técnicas se refieren a las actividades específicas desarrolladas en aula que son consistentes con un determinado método y abordaje.

En los años ochenta, frente a los avances metodológicos de la época, Jack Richards y Theodore Rodgers propusieron una reformulación para el concepto de *método*. Para estos autores, la

palabra *método* es un término general para la especificación e interrelación de la teoría y la práctica y, por lo tanto, les pareció más conveniente renombrar lo que Anthony llamó *abordaje, método y técnica*, respectivamente, *enfoque, diseño y procedimiento* (1982) - *approach, design and procedure* en el original. Estos términos son utilizados para explicar los tres elementos de organización sobre los cuales se fundaron las prácticas de enseñanza de lenguas. El *enfoque* se refiere a supuestos, creencias y teorías sobre la naturaleza de la lengua, así como la naturaleza de su aprendizaje, y ofrece un fundamento teórico para orientar a los docentes en el aula. El *diseño* está compuesto por diferentes subcategorías que permiten definir mejor un método, a saber: los objetivos generales y específicos, el modelo de programa, las actividades de enseñanza y también de aprendizaje y el rol del estudiante, del docente y de los materiales de instrucción. El *procedimiento* se refiere a las técnicas y prácticas que son consecuencia de usar determinado método en el aula.

Para Brown (2001), la reformulación del concepto de método hecha por Richards y Rodgers fue bien concebida, ya que el concepto de métodos separados (ver resumen a continuación) ya no es un problema importante en la práctica de enseñanza de lenguas. Sin embargo, la idea de dar nuevos nombres a conceptos viejos, no se hizo popular en la literatura. El autor señala que hay un problema de terminología, por ejemplo, lo que ellos llaman *método*, Brown prefiere llamar *metodología* para evitar cualquier confusión con los métodos que antiguamente eran el centro de la filosofía de la enseñanza de lenguas. Además, el término *diseño* es más comúnmente utilizado, según Brown, referido a currícula o programas de estudio. Para evitar problemas de nivel de nomenclatura, se van a definir los términos que son más usados en la actualidad siguiendo a Brown (2001, pp.15-16):

**Metodología:** prácticas pedagógicas en general. Todo lo relacionado con maneras de enseñar es metodología.

**Enfoque:** Posiciones y creencias teóricamente bien informadas sobre la naturaleza del lenguaje, la naturaleza del aprendizaje del idioma y la aplicabilidad de ambos a los entornos pedagógicos.

**Método:** Un conjunto generalizado de especificaciones del aula para lograr objetivos lingüísticos. Los métodos tienden a preocuparse principalmente por los

roles y las conductas de los docentes y los alumnos, y, en segundo lugar, por características tales como los objetivos lingüísticos y de la materia, la secuencia y los materiales. Casi siempre se piensa que son ampliamente aplicables a una variedad de audiencias en una variedad de contextos.

**Currículo/plan de estudio:** Diseños para llevar a cabo un programa de idiomas en particular. Las características incluyen una preocupación principal por las especificaciones de los objetivos lingüísticos y de la materia, la secuencia y los materiales para satisfacer las necesidades de un grupo designado de estudiantes en un contexto definido.

**Técnica** (también comúnmente mencionada por otros términos): Cualquiera de una amplia variedad de ejercicios, actividades o tareas utilizadas en el aula de idiomas para realizar los objetivos de la lección.

A continuación, se presenta un resumen muy breve de algunos de los métodos de enseñanza del inglés como L2 a lo largo de un siglo.

Tabla 3

*Breve resumen métodos de enseñanza*

<b>Método/Enfoque</b>	<b>Principales características sobre aprendizaje y enseñanza</b>
Gramática – Traducción	Es también conocido como “método clásico” porque así se aprendían las lenguas clásicas, el latín y el griego. A principios del siglo XX, el objetivo era que los estudiantes pudieran leer y apreciar la literatura extranjera. Se aprende una L2 a través de la traducción de textos literarios.
El método directo o natural	Enseñar a través de asociaciones directas con la L2 para que el estudiante pudiera aprender a comunicarse. Traducir no está permitido.
El método audiolingual	Enseñanza de estructuras de la lengua con énfasis en la comunicación oral. Adquisición de hábitos por medio de conductas de repetición de estructuras de la L2.
Silencioso	Los estudiantes deben aprender la L2 para expresarse y, para que eso sea posible, necesitan tener independencia del profesor y así desarrollar su criterio interno de corrección gramatical.

El aprendizaje del lenguaje en comunidad	Establecer relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes para facilitar el aprendizaje. La idea es que se pueda aprender a comunicarse a través de la interacción social con otros, siempre teniendo en cuenta los sentimientos de cada uno.
Sugestopedia	Los estudiantes deben eliminar el sentimiento o barrera negativa de que no pueden ser exitosos en aprender una L2. La idea es aprender a comunicarse. Mucho énfasis en la adquisición de vocabulario. Las aulas tienen muchos colores, lo que hace que el estudiante esté cómodo.
Respuesta física total	El énfasis está en la comprensión auditiva. Se le da prioridad al sentido en lugar de la forma. Los estudiantes escuchan al docente hablar en la L2 desde el principio, pero no necesitan hablar al principio. Se espera que los estudiantes disfruten de la experiencia y que tengan bajos niveles de ansiedad.
Enfoque Comunicativo	Saber comunicarse en una L2 requiere más que conocimiento lingüístico, requiere también competencia comunicativa. La comunicación es considerada un proceso y, por lo tanto, solo el conocimiento de las formas lingüísticas no alcanza. El docente debe crear situaciones para que el estudiante pueda intercambiar informaciones y comunicarse.
Instrucción basada en contenido	En las clases los estudiantes aprenden lenguaje y contenido. El lenguaje es un medio a través del cual se aprenden temas relevantes.
Instrucción basada en tareas	Los estudiantes participan de diversas tareas que tienen un objetivo de aprendizaje claro. La comunicación va a ser parte de la resolución de las tareas, haciendo que los estudiantes hablen entre sí.

Resumen elaborado a partir de Larsen-Freeman y Anderson (2011)

Los métodos en sí mismos están descontextualizados: describen ideales basados en ciertas creencias conectadas con *el qué, el dónde y el porqué* y, de esa forma, no dicen casi nada sobre *quién/quienes, cuándo y dónde*. Cualquier método precisa ser moldeado, al menos por la comprensión, las creencias, el estilo y el nivel de experiencia del docente y también por los estudiantes y por el amplio contexto sociocultural (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

### 1.4.2 El presente

En la actualidad, ¿cuál es el mejor método? Mejor aun, ¿cuál es el enfoque más utilizado por los docentes en el presente? Larsen-Freeman y Anderson (2011) explican que muchos docentes piensan que hay algo que se puede aprovechar de cada método y combinan diferentes métodos para contemplar su situación de enseñanza. Así, los docentes que han hecho explícitas sus creencias y han construido sus teorías (posiblemente teniendo en cuenta las diferencias entre los estudiantes) practican lo que los autores llaman *principled eclecticism* (un enfoque ecléctico) - combinar diferentes aspectos de varios métodos bajo ciertos principios. Los autores explican que en un método están presentes los pensamientos y las acciones y señalan que no se puede etiquetar el método del docente solamente mirando lo que es visible, o sea, las acciones en el aula; sin embargo, se hace necesario escuchar a los docentes para entender las razones que orientan lo que hacen y por qué lo hacen.

Brown defiende la idea de que no se necesita un nuevo método, ya que la profesión ha alcanzado un “punto de madurez” (2001, p.39) en el cual los docentes reconocen que la diversidad de estudiantes de lenguas en los más distintos contextos alrededor del mundo demandan una enseñanza que mezcle tareas creadas, observando las condiciones particulares de cada grupo, considerando el entorno, los objetivos de estos estudiantes y la cantidad de tiempo que tienen disponible.

El docente, en la actualidad, dispone de una amplia variedad metodológica para adaptar su enseñanza según las necesidades observadas. Es posible que cada docente tenga su enfoque basado en principios y estos principios deben ser dinámicos, ya que cada profesional lleva dentro de sí una combinación dinámica de energías que cambian con sus propias experiencias en los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Los enfoques, construidos por la experiencia del propio docente como estudiante, las múltiples experiencias que haya tenido a lo largo de la profesión, observaciones de clases, lecturas y cursos, deben ser ajustados según determinen los diferentes contextos de enseñanza (Brown, 2001).

### 1.4.3 Principios

Para Brown (2001), a pesar de que en las últimas décadas las investigaciones en el campo de las lenguas extranjeras han descubierto mucho sobre adquisición y mejores formas de enseñanza, la manera cómo y por qué los estudiantes adquieren una L2 de manera exitosa todavía sigue siendo un misterio. Siendo así, el autor considera que es apropiado seguir con lo que ya se sabe, lo que se aprendió y lo que se puede decir sobre la adquisición de L2.

Brown también argumenta que las decisiones de un docente se basan en principios establecidos de aprendizaje y enseñanza de L2, y cuando se perciban y se interioricen las conexiones entre la práctica (elecciones que el docente hace en el aula) y la teoría (principios derivados de la investigación), la enseñanza va a alcanzar un grado de iluminación (Brown usa el término “*enlightened*”). Los principios son, por lo tanto, el núcleo del enfoque usado por los docentes para enseñar una L2.

Como no hay un único camino para aprender un idioma, ya que los estudiantes presentan características diferentes y están insertos en contextos diferentes, la enseñanza tampoco puede ser resumida a una única manera que sea apropiada a todos los contextos y personas. Para la enseñanza de lenguas como L2, Brown clasifica doce diferentes principios que sirven para orientar la práctica docente, independiente del enfoque o de las técnicas que se usen en el aula. Los docentes, según el autor, no tendrían que usar técnicas sin considerar los criterios que subyacen en su aplicación exitosa en el contexto del aula.

Los principios agrupados en cognitivos, afectivos y lingüísticos serán resumidos brevemente a continuación (Brown, 2001).

Principios cognitivos	1. El principio del automatismo	El aprendizaje eficiente de una segunda lengua implica un movimiento oportuno del control de algunas formas de la lengua en el procesamiento automático de una cantidad relativamente ilimitada de formas de la lengua. El análisis excesivo del lenguaje, el pensar demasiado en sus formas y la persistencia consciente de las reglas del
-----------------------	---------------------------------	---

		lenguaje tienden a impedir esta graduación hacia la automaticidad (p.56).
	2. El principio del aprendizaje significativo	El aprendizaje significativo conducirá a una mejor retención a largo plazo que el aprendizaje basado en la memorización (p.57).
	3. El principio de la anticipación de la recompensa	Los seres humanos son impulsados universalmente a actuar, o "comportarse", anticipando algún tipo de recompensa (tangibles o intangibles, a corto o largo plazo) que se asegurará como resultado del comportamiento (p.58).
	4. El principio de la motivación intrínseca	Las recompensas más poderosas son aquellas que están intrínsecamente motivadas dentro del estudiante. Debido a que el comportamiento se deriva de las necesidades, deseos o deseos dentro de uno mismo, el comportamiento en sí mismo es la autorrecompensa; por lo tanto, no es necesaria una recompensa administrada externamente (p.59).
	5. El principio de la inversión estratégica	El dominio exitoso de la segunda lengua se debe en gran medida a la "inversión" personal del estudiante de tiempo, esfuerzo y atención al segundo idioma en forma de una batería individualizada de estrategias para comprender y producir el lenguaje (p.60).
Principios afectivos	6. El principio del ego lingüístico	A medida que los seres humanos aprenden a usar un segundo idioma, también desarrollan un nuevo modo de pensar, sentir y actuar: una segunda identidad. El nuevo "ego del lenguaje", entremezclado con el segundo idioma, puede crear fácilmente en el alumno un sentido de fragilidad, actitud defensiva y un aumento de las inhibiciones (p.61).
	7. El principio de la autoconfianza	La creencia de los estudiantes de que, de hecho, son plenamente capaces de realizar una tarea es, al menos en parte, un factor importante en el éxito final en el logro de la tarea (p.62).
	8. El principio de la aceptación del riesgo	Los estudiantes de idiomas exitosos, en su evaluación realista de sí mismos como seres vulnerables pero capaces de realizar tareas, deben estar dispuestos a convertirse en

		"jugadores" en el juego del lenguaje, intentar producir e interpretar un lenguaje que está un poco más allá de su absoluta certeza (p.63).
	9. El principio de la conexión lenguaje-cultura	Especialmente en contexto de aprendizaje de segunda lengua, el éxito con el cual los estudiantes se adaptan a un nuevo entorno cultural afectará su éxito en la adquisición del lenguaje, y viceversa, de alguna manera posiblemente significativa (p.65).
Principios lingüísticos	10. El principio del efecto de la L1	El idioma nativo de los estudiantes ejerce una fuerte influencia en la adquisición del sistema de idioma de destino. Si bien los sistemas nativos ejercerán efectos de facilitación e interferencia en la producción y comprensión del nuevo idioma, es probable que los efectos de interferencia sean los más destacados (p.66).
	11. El principio de la interlingua	Los aprendices de una segunda lengua tienden a pasar por un proceso de desarrollo sistemático o casi sistemático a medida que avanzan hacia la competencia total en la lengua meta. El desarrollo exitoso de la interlingua es parcialmente el resultado de la utilización de comentarios de otros (p.67).
	12. El principio de la competencia comunicativa	Las metas comunicativas se logran mejor prestando la debida atención al uso del lenguaje, a la fluidez, y no solo a la precisión del lenguaje, y los contextos auténticos, y a la eventual necesidad de los estudiantes de aplicar el aprendizaje del aula a contextos no ensayados en el mundo real (p.69).

Los principios rápidamente presentados son una base sólida sobre la cual los docentes de L2 pueden construir su práctica pedagógica, pero no son exhaustivos en sí mismos (Brown, 2001). Además, Brown ofrece también los ‘diez mandamientos’ para un buen aprendizaje de L2 que, de cierta manera, hacen uso de los principios:

Tabla 4

*Los “diez mandamientos” para un buen aprendizaje de L2*

Versión del docente	Versión del estudiante
1. Ayuda al estudiante a desinhibirse.	1. No tengas miedo.
2. Fomenta la toma de riesgos.	2. Tírate al agua.
3. Promueve la autoconfianza en el estudiante.	3. Cree en ti mismo.
4. Desarrolla la motivación intrínseca.	4. Aprovecha el día.
5. Fomenta el aprendizaje cooperativo.	5. Ama a tu compañero.
6. Fomenta el uso del lado derecho del cerebro.	6. Obtén el panorama completo.
7. Promueve tolerancia a la ambigüedad.	7. Lidia con el caos.
8. Promueve la práctica de la intuición.	8. Cree en tu intuición.
9. Procesa el <i>feedback</i> de los errores.	9. Haz que los errores trabajen a tu favor.
10. Establece metas personales.	10. Establece tus propias metas.

Traducido por la autora de Brown (2001, p.216).

El docente, con sus principios, va a promover una enseñanza donde el estudiante tiene la oportunidad de desarrollarse en la L2 en un ambiente seguro.

### 1.5 Las estrategias para el aprendizaje de lenguas

En esta investigación se usa el término “estrategias para el aprendizaje de lenguas” (EpAL), que son definidas por Oxford como “acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y transferible a situaciones nuevas” (1990, p.8). Estas son estrategias que son adoptadas por los estudiantes para mejorar el aprendizaje de una L2 que pueden ser introducidas y trabajadas por los docentes en el aula.

Sin embargo, Oxford (1990) ofrece una reflexión acerca de los cuidados que hay que tener con el uso de las estrategias, ya que, en aquel momento, cualquier entendimiento sobre el tema se encontraba todavía en etapas iniciales. Es decir, cualquier sistema de creencias precisaba ser

puesto a prueba en el aula de L2 y a través de investigaciones. No había un acuerdo general sobre la definición de estrategias y tampoco sobre la cantidad existente, sobre la posibilidad de crear una jerarquía de estrategias validadas científicamente, entre otras cosas. A pesar de eso, la autora señala que las investigaciones han demostrado que las estrategias ayudan a los estudiantes a tomar el control de su aprendizaje y ser más competentes. La autora también ofrece un listado de los rasgos de estas características (Oxford, 1990, p.9):

1. Contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa.
2. Permiten que los estudiantes se vuelvan más autodirigidos.
3. Expanden el rol del docente.
4. Están orientadas a los problemas.
5. Son acciones específicas tomadas por el alumno.
6. Involucran muchos aspectos del alumno, no solo el cognitivo.
7. Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No siempre son observables.
9. A menudo son conscientes.
10. Se pueden enseñar.
11. Son flexibles.
12. Están influenciadas por una variedad de factores.

Además, la experiencia de muchos docentes indica que el sistema de estrategias creado por Oxford (1990) es una forma muy útil de examinarlas.

Estrategias directas para el aprendizaje de lenguas		Estrategias indirectas para el aprendizaje de lenguas	
<b>Estrategias de memorización</b>	<b>A. Crear lazos mentales</b> 1. Agrupar 2. Asociar/Elaborar 3. Colocar nuevas palabras en contexto	<b>Estrategias metacognitivas</b>	<b>A. Centrar el aprendizaje</b> 1. Visión general y relación con el material ya conocido 2. Poner atención 3. Dilatar la producción del discurso para enfocarse en la audición
	<b>B. Aplicar imágenes y sonidos</b> 1. Usar imágenes 2. Mapeo semántico 3. Uso de palabras claves 4. Representar sonidos en la memoria		<b>B. Modificar y planear el aprendizaje</b> 1. Averiguar sobre el aprendizaje de lenguas 2. Organizar 3. Establecer metas y objetivos 4. Identificar el propósito de la tarea lingüística (propósito en el desarrollo de las habilidades) 5. Planear una tarea lingüística 6. Buscar oportunidades para practicar
	<b>C. Revisar bien</b> 1. Revisión estructurada		<b>C. Evaluar el aprendizaje</b> 1. Automonitoreo 2. Autoevaluación
	<b>D. Emplear la acción</b> 1. Usar respuestas físicas o sensaciones 2. Usar técnicas mecánicas	<b>Estrategias afectivas</b>	<b>A. Reducir la ansiedad</b> 1. Usar una relajación progresiva, respirar profundo o meditar 2. Utilizar música 3. Utilizar la risa
<b>A. Practicar</b> 1. Repetición 2. Practicar formalmente con los sonidos y el sistema escrito 3. Reconocer y utilizar patrones y fórmulas 4. Recombinación 5. Practicar naturalmente	<b>B. Tener valor propio</b> 1. Hacer aseveraciones positivas 2. Tomar riesgos de manera inteligente 3. Recompensarse		
<b>B. Recibir y enviar mensajes</b> 1. Captar la idea rápidamente 2. Utilizar fuentes para recibir y enviar mensajes	<b>C. Manejar la temperatura emocional</b> 1. Escuchar al cuerpo 2. Usar una lista de cotejo 3. Escribir un diario sobre el aprendizaje del idioma 4. Discutir los sentimientos con otras personas		
<b>C. Analizar y razonar</b> 1. Razonar deductivamente 2. Analizar expresiones 3. Analizar los contrastes 4. Traducir 5. Transferir	<b>Estrategias sociales</b>		<b>A. Hacer preguntas</b> 1. Pedir una aclaración o verificación 2. Pedir una corrección
<b>D. Crear estructuras para el input y el output</b> 1. Tomar notas		<b>B. Cooperar con otros</b> 1. Cooperar con los pares 2. Cooperar con hablantes de la lengua con	

	2. Resumir 3. Subrayar		mejor desempeño
<b>Estrategias de compensación</b>	<b>A. Inferir inteligentemente</b> 1. Usar claves lingüísticas 2. Usar otras claves		<b>C. Tener empatía con otros</b> 1. Desarrollar un entendimiento cultural 2. Llegar a ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás
	<b>B. Superar limitaciones en el hablar y escribir</b> 1. Cambiar a la lengua madre 2. Pedir ayuda 3. Usar mímica o gestos 4. Evitar la comunicación parcial o totalmente 5. Seleccionar el tema 6. Ajustar o aproximar el lenguaje 7. Acuña palabras 8. Utilizar sinónimos		

Fuente: Oxford (1990)

En publicación posterior (2017), Oxford examina treinta y tres autores diferentes buscando ordenar la situación caótica sobre el significado de estrategias. La autora profundiza su significado:

Las estrategias de aprendizaje de L2 son pensamientos y acciones complejas y dinámicas, seleccionadas y utilizadas por los estudiantes con cierto grado de conciencia en contextos específicos para regular múltiples aspectos de sí mismos (como cognitivo, emocional y social) con el propósito de (a) realizar tareas de lenguaje; (b) mejorar el rendimiento o uso del lenguaje; y/o (c) mejorar la competencia a largo plazo. Las estrategias son guiadas mentalmente, pero también pueden tener manifestaciones físicas y, por lo tanto, observables. Los aprendices a menudo usan estrategias con flexibilidad y creatividad, combinadas de varias maneras, como grupos de estrategias o cadenas de estrategias; y orquestadas para satisfacer las necesidades del aprendizaje. Las estrategias son. Los estudiantes en sus contextos deciden qué estrategias utilizar. La idoneidad de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales (Oxford, 2017, p.228).

Algo que le llama la atención a la autora, es que entre las treinta y tres definiciones que ella estudió para llegar a esta, pocos autores mencionan el hecho de que las estrategias sean

enseñadas en el aula de L2. Para Oxford, el hecho de enseñar las estrategias en el aula hace con que esta sea una característica central de las estrategias (2017). En 1990, Oxford ya defendía que es ideal "cuando los estudiantes aprenden por qué y cuándo las estrategias específicas son importantes, cómo usar estas estrategias y cómo transferirlas a situaciones nuevas" (1990, p.12).

Hacer uso de las estrategias en el aula puede, por lo tanto, ayudar a responder los dilemas pedagógicos a los que se enfrentan los docentes, a saber: la importancia de reconocer y lidiar con los diferentes estilos de aprendizaje en un mismo salón y la necesidad de dar una atención individualizada a cada estudiante (Brown, 2001). Para que esto sea posible, el docente tiene que conocer a fondo a sus estudiantes y saber cuáles son sus creencias sobre aprender la L2. A partir de entonces, entender cuáles son las EpAL que sus estudiantes ya utilizan y presentarles más estrategias para que puedan incluir en su repertorio y usarlas según la situación para seguir aprendiendo la L2.

## **1.6 Los antecedentes**

Con el objetivo de describir otros estudios, se elaboró un resumen de algunas de las investigaciones más actuales sobre el uso de las metáforas para expresar las creencias de docentes y estudiantes. Los estudios varían en términos de la cantidad de participantes, el método de recolección de datos y los países donde fueron realizados.

Se nota una tendencia a investigar las creencias de los profesores en formación o realizar estudios que involucren a un número elevado de participante. Sin embargo, son pocas las investigaciones que intentan estudiar las creencias de profesores y estudiantes a niveles más tempranos. No se encontraron estudios que se propongan estudiar de qué modo las creencias de los estudiantes influirían en el trabajo docente; tampoco se encontraron investigaciones sobre las metáforas conceptuales en Uruguay.

A continuación, se presenta la revisión bibliográfica realizada:

<b>Autores, año, país</b>	<b>Nombre del estudio</b>	<b>Población</b>	<b>Metodología</b>	<b>Principales hallazgos</b>
Wan Wan, Graham David Low, Miao Li (2011)  China/ UK	From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles	35 estudiantes universitarios chinos de tercer año de profesorado de inglés que aprobaron el examen TEM-4; 35 estudiantes universitarios de primer año de profesorado de inglés que no rindieron el examen TEM-4; 33 profesores de inglés como L2 que trabajaron con los dos grupos	Entrevista focalizada para responder a la consigna "el profesor de inglés es ... porque..."  Entrevista a docentes	El uso de metáforas junto a un enfoque sociocultural resulta ser una manera de acceder al modo como las creencias sobre enseñanza/aprendizaje impactan en las evaluaciones de docentes y estudiantes sobre el curso. Cuando las creencias y las evaluaciones son diferentes, el resultado puede ser usado para estimular la negociación entre las partes. El estudio se propuso comprobar si ese procedimiento iba a funcionar en una cultura donde las clases están centradas en el profesor, y el resultado fue bastante positivo.  Los resultados evidenciaron que hay discrepancias entre las creencias de estudiantes y profesores. La metáfora probó ser una importante herramienta cognitiva para conocer más sobre las creencias. Dos puntos importantes: 1) profesores y alumnos aceptaron participar del estudio y pensar acerca del rol del profesor en el contexto de las clases de inglés como L2; 2) la metáfora del profesor sirvió como una herramienta mediadora y muchos de los docentes parecen estar abiertos a cambiar sus agendas.
Hadi Farjami (2012)  Irán	EFL Learners' Metaphors and Images About Foreign Language Learning	350 estudiantes persas recibieron la consigna, pero respondieron 200 estudiantes (edad entre 18 y 35 años- 150 mujeres y 50 hombres)	La consigna "Aprender una lengua extranjera es como..."  Clasificación de las metáforas en amplias categorías. Otros profesores participaron de la clasificación para llegar a un consenso sobre las categorías.	229 metáforas sobre la situación de los estudiantes. Se percibe: el nivel y el tipo de motivación; actitudes y estrategias de aprendizaje. Las metáforas ayudan al profesor para que oriente a los alumnos que tengan ideas equivocadas acerca del aprendizaje de inglés; algunos estudiantes presentan un sistema de creencias un poco inocente, y otros tienen un sistema de creencias bien desarrollado.
Fang, Su (2015)  China	College EFL Learners' Metaphorical Perceptions of English Learning	120 estudiantes universitarios chinos: 60 que hacen profesorado de inglés (30 iniciales y 30 cursando el	Entrevista focalizada para responder a la consigna "Aprender inglés es (como)... porque..."	115 metáforas (5 eran repetidas) analizadas revelaron informaciones importantes e interesantes sobre la idea de los estudiantes acerca del proceso de aprendizaje, y los resultados pueden ayudar a los profesores y alumnos para explorar importantes aspectos del pasado, del presente e incluso del futuro de la vida de los estudiantes. Los estudiantes creen que aprender el idioma no es fácil, que el aprendizaje exitoso implica trabajo duro asociado a otros factores como confianza, base sólida, paciencia y perseverancia. Ellos también expresaron sus sentimientos de alegría,

		segundo año) y 60 que hacen otras carreras (todos son estudiantes de segundo año; 30 con nivel más básico y 30 intermedio)		tristeza o estado de confusión. Estudiantes de diferentes niveles presentan diferentes percepciones sobre el proceso de aprendizaje. Los que están cursando la carrera de inglés hablan más de la demanda, mientras que los que no hacen la carrera expresan más dificultad y también sentimientos negativos. Eso no quiere decir que los estudiantes de nivel más bajo crean que la dificultad es la responsable de sus resultados; debe haber otros factores para explorar, como actitud, motivación o habilidad. Los profesores pueden usar estos hallazgos para ayudar a los alumnos (principalmente a los de primer año) a desarrollar sus habilidades de aprendizaje y a tener más confianza; incluso pueden compartir historias de sus propias experiencias en el aprendizaje de inglés.
Alarcón Hernández, P.; Vergara Morales, J.; Díaz Larenas, C.; Poveda Becerra, D.  Chile (2015)	Análisis de las creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual	Estudiantes de pedagogía en inglés: 29 de 1 <sup>er</sup> año y 15 de 5 <sup>o</sup> año.	Entrevista focalizada para recoger las metáforas:  1) En la sociedad chilena, el profesor en cuanto profesional de la educación es visto como... porque...  2) Según su opinión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, el profesor de inglés es como... porque...	Pregunta 1. Con los estudiantes de 1 <sup>er</sup> año se observó en las categorías centradas en el estudiante, que ubican al docente en el rol de permitir que los alumnos desarrollen sus potencialidades. En cuanto a las categorías centradas en el profesor, destacan la trasmisión y recepción de contenidos, con lo cual al alumno se le asigna un rol pasivo. Con los alumnos de 5 <sup>o</sup> año se observa también un rol social de formadores de los alumnos, pero muchas veces asociados a una función que les corresponde a los padres. Se observa que ambos grupos destacan la desvalorización de la profesión docente. Pregunta 2. En ambos grupos desaparecen las categorías basadas en valoraciones negativas de la profesión. La mayoría de los estudiantes de 1 <sup>er</sup> año ve al profesor como un trasmisor de conocimientos. La categoría <i>Facilitador</i> es la segunda más numerosa. Estos datos pueden servir a la universidad para promover este rol en sus futuros alumnos de pedagogía. Los estudiantes de 5 <sup>o</sup> año centraron sus metáforas en el estudiante, basado en el desempeño en el aula y las estrategias didácticas para lograr el aprendizaje de los alumnos. Hay un peso importante en la categoría <i>Constructor</i> que se centra en los contenidos, pero le asigna al profesor la responsabilidad de formar de manera rigurosa a los estudiantes. Los alumnos de 5 <sup>o</sup> año están en la etapa final de su formación y ya habían realizado las prácticas pedagógicas.
Wan Wan  Inglaterra (2015)	Developing critical thinking in academic writing through a metaphor elicitation technique: an exploratory study	7 estudiantes chinos de la maestría en educación de una universidad inglesa	Entrevista focalizada para recoger las metáforas  Informe por escrito de los participantes  Entrevistas  Observación de clase	Fueron nueve meses de recolección de metáforas; en cada ciclo se compartían las metáforas entre los participantes para que hubiera discusión de las creencias. Este tipo de enfoque es positivo en el campo pedagógico pues ayuda a los estudiantes a mejorar el pensamiento crítico, principalmente con respecto a análisis, evaluación, explicación, inferencia y autorregulación. Cinco participantes informaron que habían mejorado sus habilidades de escritura, pues percibieron el aumento de su conciencia crítica. El estudio enfatizó la dimensión social en la construcción del conocimiento de los participantes y demostró que el trabajo colaborativo de los pares contribuye efectivamente a aumentar la habilidad de pensar críticamente. Sin embargo, se comprobó que esto no se alcanza en un corto período de tiempo.

Xiong, H.; Li, L.; Qu, Y. (2015) China	Exploring EFL Teachers' Cognitive Models through Metaphor Analysis	Grupo 1: 20 docentes universitarios chinos de inglés como L2 de 11 universidades, con un mínimo de 8 años de experiencia. Grupo 2: 30 profesores universitarios chinos de una misma universidad con menos experiencia que el grupo 1.	Entrevista focalizada para recoger las metáforas: 1) Un profesor de inglés es como... porque... 2) Aprender inglés significa... 3) La lengua inglesa es...  Listado de metáforas para los participantes del grupo 2 para que elijan cuáles son las más adecuadas  Entrevista a 10 docentes	El uso de metáforas ha probado ser una herramienta útil, efectiva y analítica para que se pueda acceder al modelo cognitivo que está subyacente en nuestro marco conceptual para la enseñanza de inglés como L2. Además, sirve para que se pueda identificar algunas de las suposiciones hechas sobre la enseñanza de inglés como L2 y, por lo tanto, elegir asumir la responsabilidad de nuestros comportamientos pedagógicos. A través de la comprensión de cómo fue estructurada la categoría de profesores de inglés como L2 en términos de metáfora y sus modelos cognitivos asociados, se puede reflexionar y evaluar de manera más efectiva y crítica la práctica docente con el objetivo de promover el aprendizaje de inglés como L2.
Williams, J. (2015) Estados Unidos	Metaphorical conceptualizations and classroom practices of instructors teaching an accelerated postsecondary developmental literacy course	13 profesores (7 mujeres y 6 hombres) que enseñan en cursos de desarrollo postsecundario; los años de experiencia varían entre 3 y 30.	Entrevista focalizada vía e-mail para recoger las metáforas: 1) Enseñar lectura/escritura académica es como... ¿Por qué?  2) El aprendizaje de los alumnos para leer y escribir con fines académicos es como... ¿Por qué?  Entrevista telefónica.	Los participantes creen en el potencial inherente de todos los estudiantes y en el valor del discurso no académico que los alumnos aportan al aula. Además, los participantes ven su papel de instructores como el que facilita el aprendizaje y proporciona un entorno académico donde se puede cultivar el potencial de los estudiantes. Las creencias de los participantes fueron llevadas a clases donde los alumnos están en el centro del proceso de aprendizaje y los involucra usando múltiples modalidades de aprendizaje. Este estudio sirve también de modelo para futuras investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje en alfabetización académica.

Faría, M.; Vélez, L. (2016)	EFL Students' Metaphorical Conceptualizations of Language Learning	12 estudiantes chilenos de profesorado de inglés (10 mujeres y 2 hombres). Para el análisis se seleccionaron tres trabajos de manera aleatoria.	Los alumnos respondieron a la pregunta "¿Cómo visualiza usted su proceso de aprendizaje de inglés?" a través de un dibujo (metáfora visual).  Narraciones de sus experiencias aprendiendo inglés como L2.	Las metáforas visuales (dibujos) y las narraciones analizadas mostraron la naturaleza compleja e individual de aprender lenguas extranjeras, así como las posibilidades que el aprendizaje ofrece para interconectarse con el mundo. El aprendizaje es visto como una experiencia placentera y de crecimiento. Se percibe que 'adquisición' es la metáfora dominante y que los estudiantes están involucrados en el proceso de aprendizaje, y perciben al profesor como una fuente más de <i>input</i> lingüístico para los alumnos (no son dependientes del profesor para su aprendizaje).
Chile/  Australia				
Bas, M.; Gezeğin, B.B. (2017)	Metaphors of English as a foreign language	80 alumnos de inglés de clase preparatoria en una universidad, cuyas edades varían entre 18 y 20 años, nivel A1 (básico)	Entrevista focalizada para recoger las metáforas: El inglés (como lengua extranjera) es (como)... porque...	La categorización de las metáforas ofrece una fuente de información importante para los docentes, pues revelan visiones positivas y negativas de los estudiantes. A partir de los resultados, los docentes pueden repensar sus prácticas para que se adapten mejor a las necesidades de los estudiantes y desafiar los posibles problemas de aprendizaje de inglés. A través del monitoreo de las creencias de los alumnos, los docentes tienen una oportunidad de crecimiento profesional.
Turquía				

Elaborado por la autora en base a las investigaciones consultadas

## **2. Diseño metodológico**

### **2.1 Metodología**

Como esta investigación se propone estudiar las creencias, es natural que siga un abordaje cualitativo porque, según Hernández Sampieri, “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (2014, p. 358).

De esta manera, se pretende entender cuáles son las creencias de docentes y estudiantes sobre aprender inglés como L2 a partir del contexto donde están insertos, el aula. Es en el aula donde docentes y estudiantes van a interactuar y sus creencias se van a manifestar.

Dentro del enfoque cualitativo, se opta por adoptar características del enfoque etnográfico, pues este permite tratar de entender cómo los participantes conceptualizan sus propias experiencias dentro del contexto del aula. La etnografía es usada en el área de la educación para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y también las relaciones entre los actores del fenómeno educativo. Lo observado en una investigación de esta naturaleza informa las diversidades existentes dentro de un determinado contexto, ofreciendo así una manera de mejorar el trabajo docente (Goetz y LeCompte, 1984).

Esta investigación va a consistir en un estudio de casos múltiples para poder explorar a fondo las respuestas de los participantes, teniendo en cuenta el contexto - el aula - en el que están insertos.

Por tratarse de una investigación cualitativa, la idea no es generalizar los resultados obtenidos a toda la comunidad educativa, sino analizarlos en profundidad para entender el fenómeno (Hernández Sampieri, 2014). Además, el propósito de un estudio de caso es la particularización, tratando de conocerlo bien, sin compararlo con otros casos (Stake, 1999).

Según Stake (1999), no todo constituye un estudio de caso porque se necesita presentar algo específico que sea relevante para ser estudiado. Sin embargo, cada salón de clase con sus participantes se hace único y relevante. La relevancia de esta investigación estaría en cierta manera dada por el nivel de los estudios cursados ya que no serían estudiantes de formación.

Se pretende investigar a fondo, a través de las respuestas obtenidas de los profesores y estudiantes, de qué manera las creencias personales de los estudiantes de cada grupo podrían o no influir en la manera como el docente selecciona las estrategias para el aprendizaje de lenguas para trabajar con el grupo.

A la luz de lo explicado en las secciones anteriores, se ha optado por usar el enfoque contextual en lugar de un enfoque tradicional. En este último, los cuestionarios cerrados o inventarios estilo escala Likert dan al participante un punto de partida, o sea, un listado de creencias prontas para que reaccione; el investigador, entonces, va a analizar cómo contestó el participante ante determinada creencia, cuando la idea es que docentes y estudiantes expresen sus propias creencias, sin darles algo ya formulado (Dufva, 2003).

Para Dufva, la función del investigador es evocar creencias, pero siempre teniendo en cuenta que los pensamientos, y por consiguiente las creencias, son algo privado de los participantes y puede ser que no todos estén preparados para hablar de ellas. De esta manera, se optó por una forma indirecta para tener acceso a las creencias de estudiantes y docentes. El diseño etnográfico es, entonces, el que mejor se adapta a la subjetividad presente en el tema que se propone investigar. Además, le da flexibilidad al investigador para diseñar los instrumentos que son más compatibles con la investigación en general (Goetz y LeCompte, 1984). También, según Flick (2015), la calidad del trabajo cualitativo radica en el equilibrio entre la observación del rigor metodológico y la creatividad (ya sea la creatividad teórica, conceptual, práctica o metodológica) para estudiar lo que se plantea.

## **2.2 El instituto**

El instituto que permitió que se realizase la investigación dentro de sus instalaciones tiene años de tradición en la ciudad de Montevideo, Uruguay, y tiene la propuesta de ofrecer cursos de inglés y portugués de manera divertida y alegre para estudiantes de todas las edades – niños, jóvenes y adultos. La mayoría de los estudiantes que concurren al instituto son uruguayos, totalizando más de mil. Los cursos se dictan en la modalidad presencial una o dos veces por semana y online semipresencial. También se ofrecen cursos con fines específicos para diferentes áreas laborales y cursos de conversación. Además, se prepara a los estudiantes para los exámenes internacionales de inglés. El instituto es un centro de preparación para docentes de inglés como L2 y apoyo académico para docentes de todo el país.

## **2.3 Los cursos**

Los cursos ofrecidos por el instituto seleccionados en la investigación varían desde el básico hasta el avanzado. Todos los cursos tienen el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. Los niveles intermedio y avanzado tomados para el estudio tienen, además, el objetivo de preparar a los estudiantes para los exámenes internacionales.

El manejo básico del idioma se obtiene en los niveles A1/A2 del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER) (2001). El documento de referencia ofrece las siguientes descripciones para estos niveles: en líneas generales, los estudiantes que presentan un nivel A1 pueden comprender y usar expresiones cotidianas familiares y frases muy básicas, siempre y cuando el tema sea concreto. Pueden presentarse a sí mismos y a los demás y pueden hacer y responder preguntas sobre detalles personales, como el lugar donde viven, las personas que conocen y las cosas que tienen. Pueden interactuar de una manera simple sobre temas que son muy familiares, siempre que la otra persona hable lenta y claramente y esté preparada para ayudar; incluso necesita largas pausas para asimilar el significado. Los alumnos que presentan un nivel A2 pueden comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia más inmediata. Pueden comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un

intercambio de información simple y directo sobre asuntos familiares y rutinarios, siempre y cuando el discurso del otro sea claro y esté lentamente articulado. Pueden describir en términos simples aspectos de sus familiares, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata. El curso pretende llevar al estudiante a tener un nivel un poco más alto, un intermedio. Los estudiantes que llegan al final del curso, no se presentan para los exámenes internacionales, pero pasan por una evaluación oral con un evaluador nativo de la L2 estudiada.

Se espera que los estudiantes de nivel intermedio B1, según el MCER, puedan comprender los puntos principales de textos sobre asuntos familiares que se encuentran regularmente en el trabajo, la escuela, el ocio, entre otras cosas. Pueden lidiar con la mayoría de las situaciones que pueden surgir al viajar a los países que hablan la L2. Pueden producir textos simples relacionados a temas familiares o de interés personal. También pueden describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones y dar brevemente razones y explicaciones para sus opiniones y planes. Estos estudiantes, al final del curso, se presentan para el examen internacional de Cambridge B1 Preliminary (Intermedio).

Los estudiantes que están en el nivel avanzado, C1, según el MCER, pueden comprender una amplia gama de textos extensos y exigentes, y reconocer el significado implícito. Pueden expresarse con fluidez y espontaneidad sin haber una interrupción en el flujo para encontrar expresiones. Pueden utilizar el lenguaje de forma flexible y eficaz para fines sociales, académicos y profesionales. Pueden producir un texto claro, bien estructurado y detallado sobre temas complejos, mostrando el uso controlado de patrones de organización textual, conectores y dispositivos cohesivos. Los estudiantes avanzados se presentan para el examen internacional de Cambridge C1 Advanced (Avanzado).

## **2.4 Los participantes**

Para el estudio fueron seleccionados cinco docentes del instituto y una docente externa al instituto con experiencia en la enseñanza pública uruguaya que actuaría como informante clave, entendiéndose que cada docente es un caso en sí mismo. En el instituto se solicitaron docentes

con diferente tiempo de experiencia y más de un grupo del mismo docente. Me fueron propuestos los grupos que no hacían parte de los grupos de observación de los docentes del profesorado de inglés. Los datos están resumidos a continuación:

Tabla 5

*Datos resumidos de los docentes*

<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel considerado en el estudio</b>	<b>Años de experiencia</b>
M	25 años	Básico (A1/A2) - dos grupos	6 años
M	22 años	Intermedio (B1)	4 años
F	35 años	Avanzado (C1)	14 años
F	54 años	Docente/ Coordinadora	24 años
F	32 años	Docente/ Coordinadora	13 años
F	36 años	Docente externo al instituto	15 años

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Además, se investigó a cuatro grupos de estudiantes. Los estudiantes seleccionados para la investigación fueron aquellos que estaban en clase el día que se hizo la sensibilización sobre la metáfora en base a cartas y decidieron participar del estudio. Al principio, se consideraron dos grupos del docente D2Exp4M, uno de nivel básico y otro de nivel intermedio. El grupo de nivel básico no hizo la metáfora ni la carta, por lo tanto, se entendió que no quisieron participar y se sacó de la muestra.

Hubo dos etapas en el estudio: una primera donde se realizó la sensibilización sobre la metáfora y una segunda donde se entrevistaría a aquellos estudiantes dispuestos a hacerlo.

Tabla 6

*Total de estudiantes participantes*

<b>Nivel</b>	<b>Estudiantes presentes en clase</b>	<b>Estudiantes participantes</b>	<b>Estudiantes entrevistados</b>
Básico (A2.1)	8	3	-
Básico (A2.2)	5	5	5
Intermedio (B1)	7	5	-
Avanzado (C1)	6	2	-
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>5</b>

Elaborado por la autora

Se consideró un total de quince estudiantes para analizar las metáforas recolectadas y sus cartas.

De los quince estudiantes, cinco de ellos de uno de los grupos básicos fueron también entrevistados. Se detallan a continuación los datos básicos de estos estudiantes:

EstD32F – estudia inglés hace siete años; había dejado de estudiar y lo retomó. Es docente de matemáticas y quiere aprender para poder viajar.

EstE53F – es psicóloga y estudia inglés hace dos años porque era algo que le había quedado pendiente de la juventud.

EstF22F – estudia inglés hace tres años y es también estudiante universitaria.

EstG30M – estudia inglés hace dos años y es contador.

EstH18M – es estudiante de ingeniería, estudia inglés hace dos años porque todo lo relacionado a la ingeniería está desarrollado por los Estados Unidos y también por motivos de superación personal.

## **2.5 Criterios de selección de la muestra**

Para Taylor y Bogdan (1994) todos los contextos son interesantes y aportan cuestiones relevantes para que sean investigadas. La elección de los grupos fue hecha por el propio instituto buscando

docentes que estuvieran dispuestos a participar. Fue entonces una muestra intencional, no aleatoria. Además, el instituto trató de no elegir los grupos que ya eran utilizados para observación por los docentes en formación porque quería evitar que tuvieran otra interferencia más. Se solicitó al instituto seleccionar grupos que tendrían el mismo docente, por ejemplo, un docente podría tener un grupo básico y uno intermedio. Se trató de investigar a un mínimo de cuatro docentes y sus grupos.

De los grupos seleccionados se eligió el que se presentó como más homogéneo en cuanto a las edades de los estudiantes y se realizó una entrevista semiestructurada con cada estudiante a partir de los datos recolectados de las metáforas y las cartas.

Aparte de los docentes participantes del instituto, se entrevistó a dos coordinadoras también del instituto y se buscó a una docente externa al instituto con años de experiencia en la enseñanza de inglés como L2 como informantes claves.

### **2.5.1 Participantes – coordinadores/docentes y docente externa**

Se optó por entrevistar a dos coordinadoras que también son docentes del instituto seleccionado para ayudar en la triangulación de los resultados obtenidos de los docentes y sus respectivos grupos investigados. Una docente externa al instituto también fue incluida con la misma finalidad.

La triangulación en una investigación cualitativa es importante porque ofrece una mayor riqueza, amplitud y profundidad a los datos cuando estos provienen de diferentes fuentes, participantes o diversas formas de recolectar información (Hernández Sampieri, 2014). Triangular fuentes ayuda a evitar el riesgo de sesgo en las conclusiones o que haya limitaciones ocasionadas por un método específico (Maxwell, 1996).

## 2.6 La entrada en el campo

El instituto seleccionado para el estudio fue el que aceptó que se hiciera una investigación de esta naturaleza. Se buscó hacer la investigación en otro instituto de lenguas que no aceptó porque ellos mismos realizan sus propias investigaciones. Se había pensado en intentar en otro instituto más, pero los docentes que ya habían trabajado allí nos informaron que a ellos tampoco les gustaban los investigadores externos. En una palabra, este instituto se eligió por poseer las condiciones adecuadas para desarrollar una investigación de este tipo.

El primer contacto con el instituto fue a través de una reunión donde la investigadora se presentó y solicitó la posibilidad de hacer esta investigación. La dirección y la coordinación a cargo se mostraron abiertas y solícitas. En este encuentro, también me hicieron conocer cuáles eran las exigencias que yo debería cumplir: interrumpir lo menos posible el tiempo dedicado a las clases, pues los estudiantes están ahí para aprender; en caso de que quisiera hacer algún tipo de trabajo con los estudiantes, debería hacerlo todo en inglés, incluso con los estudiantes de nivel básico, porque están acostumbrados a que sus clases sean todas dictadas en este idioma; tratar de no tomarles demasiado tiempo a los docentes fuera del horario de clase.

En un encuentro posterior se nos pidió que el contacto con los estudiantes en los grupos fuera de no más de 15 minutos, lo que limitó la posibilidad de elegir los instrumentos. Los quince minutos fueron usados para explicarles lo que era una metáfora y darles ejemplos (ver anexo D), y se les aclaró qué se esperaba de la carta que iban a escribir. Se les dijo que no se iba a tomar en cuenta el formato de la carta ni la corrección gramatical, sino las ideas. También se les explicó la importancia que este estudio tenía para la investigadora.

Se tomaron en cuenta todas las exigencias del instituto en el momento de elaborar los instrumentos para esta investigación.

En momentos posteriores se intentó pedirle a la coordinación más tiempo en la clase, unos treinta minutos, para que los estudiantes pudieran completar la metáfora y escribir la carta en el tiempo de clase. Por el hecho de que los estudiantes podrían estar escribiendo en la L1 y no estar

practicando L2, se podrían generar reclamaciones por parte de los estudiantes por estar dedicando el tiempo de clase a actividades que no eran parte del programa del curso. Para evitar ese tipo de problema, el instituto no autorizó pasar más tiempo en clase.

Los estudiantes del grupo que acordaron hacer la entrevista se reunieron con la investigadora dentro del instituto cuando terminaban la evaluación bimestral. Algunos se quedaron después de que el tiempo de clase ya había terminado.

En el contacto con los docentes para coordinar el día que visitaría sus clases se descubrió que el grupo avanzado era, en realidad, compartido por dos docentes diferentes – uno de los docentes trabajaba con el grupo un día de la semana y el otro docente el otro día de las clases semanales. Se contactó al segundo docente para incluirlo en la investigación, pero el docente nunca contestó los e-mails. Aunque la investigadora fue personalmente al instituto en el momento de una de sus clases para presentarse y ‘poner un rostro’ a los e-mails solicitando una entrevista, no obtuvo una respuesta afirmativa.

Otro problema que enfrentó fue que inicialmente el instituto había seleccionado otro grupo más – un nivel de adultos básico. La investigadora visitó al grupo, que tenía doce estudiantes ese día, les presentó la investigación e hizo la sensibilización para las metáforas usando el español y no el inglés por pedido del docente que pensó que sería mejor para que sus estudiantes entendieran. Al visitar al grupo la semana siguiente (era un grupo de una vez por semana), nadie del grupo había realizado la metáfora ni la carta. El docente se ofreció a enviarles mensajes de WhatsApp al grupo de los estudiantes para hacerlos acordar de la investigación y se volvió a visitar al grupo en la semana siguiente, pero sin éxito. La solución fue retirar el grupo del estudio.

Las visitas a los grupos y las entrevistas fueron realizadas entre octubre y noviembre de 2018. La entrevista con la docente externa al instituto, informante clave de esta investigación, se realizó en diciembre y por Skype.

## 2.7 Las fases de la investigación

La investigación tuvo las siguientes fases:

### FASE UNO

1. Sensibilización de los estudiantes sobre el uso de las metáforas – se explicó el concepto de metáfora y su importancia para el estudio (ver anexo D para las imágenes usadas);
2. Realización de ejercicios sobre metáforas. Los estudiantes completaron una oración con una metáfora creada por ellos (ver anexo A);
3. Producción de una ‘carta’ para un/una futuro(a) estudiante de inglés como L2 (ver anexo B);
4. Análisis parcial de los datos obtenidos.

### FASE DOS

1. Entrevista estructurada con los docentes cuyo grupo participó del estudio;
2. Entrevista semiestructurada a estudiantes de uno de los grupos;
3. Entrevista semiestructurada a coordinadores/docentes y a una docente externa al instituto;
4. Análisis final de los datos obtenidos.

El siguiente esquema, elaborado por la autora, resume el modelo de esta investigación:

**¿Qué piensan los docentes y los estudiantes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?  
Un estudio sobre las creencias a partir de la metáfora conceptual.**

**Tema**

**Problema**

Las creencias de docentes y estudiantes se encuentran en el aula, generando puntos de tensiones o habilitaciones de cambio y estas pueden influenciar el trabajo docente en clase, principalmente en la selección y uso de estrategias para el aprendizaje de lenguas.

¿Cómo acceder a las creencias?

Las **metáforas** ofrecen una manera de acceder a estructuras y contenido de teorías implícitas y creencias y, por lo tanto, revelan patrones de pensamiento y acción (White, 2008).

La relación entre las creencias de los estudiantes con respecto a estudiar inglés como L2 en el contexto de aula y cómo estas pueden influir al docente en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas.

**Preguntas de investigación**

¿Cómo se presentan las creencias de los estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto de aula a partir de metáforas conceptuales? ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de lenguas usadas por los estudiantes que se alinean con sus creencias?

¿Cuáles son los puntos de tensión que se puede observar a partir del análisis de las metáforas de estudiantes sobre aprender inglés como L2 y las metáforas de los docentes sobre el trabajo con sus respectivos estudiantes?

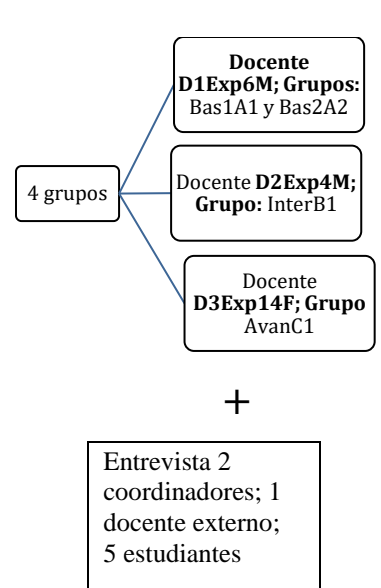
¿Cuáles son las características de un docente que fomenta un buen aprendizaje de inglés como L2? ¿De qué forma incorpora el docente las creencias de los estudiantes en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas que va a utilizar en el aula?

**Objetivos**

- 1 - Identificar y mapear las creencias de estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula a partir de metáforas conceptuales y las estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas según sus niveles.
- 2- Analizar cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre las creencias de docentes y estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula.
- 3- Describir e interpretar la posible influencia de las creencias de los estudiantes en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas por el docente en el aula de inglés como L2.

**INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

**E S T U D I O de C A S O S**



**Fase 1:** Recolección de las metáforas de estudiantes; carta.

**Fase 2:** entrevista a los docentes; entrevista al grupo seleccionado.

**Conclusiones**  
Presentación de los resultados

**A N Á L I S I S de D A T O S**

## 2.8 Instrumentos

Se eligió provocar el uso de las metáforas en lugar de recogerlas de manera espontánea, a través de un ejercicio, en el que los participantes (estudiantes) iban a completar la siguiente oración: Para mí, aprender inglés como lengua extranjera es como... porque... Los docentes iban a completar: Según mi opinión, enseñar inglés como lengua extranjera para este grupo es como... porque...

Como dijimos anteriormente, se entiende por metáfora conceptual:

[...] un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto (Soriano, 2012, p.87).

Una investigación basada en el uso de metáforas no significa que sea algo sencillo y que no presente problemas de implementación. Wan y Low (2015) destacan que muchos estudios que usan la metáfora conceptual dan la falsa idea de que son de fácil implementación. Para los autores, esto se debe al hecho de que la mayoría de los investigadores no informan sobre los problemas que han enfrentado al provocar o recoger las metáforas.

Uno de los posibles problemas es que los participantes no sepan o no entiendan cómo completar la oración (ver anexo A). Low (2015) destaca que en un estudio con pocos participantes es crucial que todos tengan las condiciones necesarias para poder completar lo que se pide, especialmente cuando la idea es profundizar las respuestas. Mientras que en un estudio que involucre a un número elevado de participantes, cuya finalidad sea determinar una tendencia general, si un rango de entre diez y veinte personas falla en producir una metáfora, esto no va a impactar negativamente.

Wan (2015), en un estudio sobre la percepción de estudiantes chinos de maestría en una universidad inglesa acerca del acto de escribir (ver el resumen de los antecedentes en la sección anterior), concluyó que las razones por las cuales los participantes no supieron completar la oración no se debieron a características personales, sino a la falta de conocimiento de la definición de la metáfora, así como a la incapacidad de comprender por qué tenían que producirlas.

Para evitar que los participantes tengan problema en completar la oración, es fundamental ofrecerles una especie de entrenamiento con el objetivo de sensibilizarlos sobre el concepto de metáforas y la importancia de generarlas para esta investigación. Low (2015) sugiere que el tipo y la extensión de este entrenamiento deben ser determinados por el investigador para que se adapte mejor al estudio propuesto. Debido a la restricción de tiempo aplicada por el instituto (no más de 15 minutos en cada clase), la sensibilización propuesta para esta investigación se realizó en los 15 minutos de contacto con los estudiantes antes de que ellos pudieran completar la oración (ver anexo D para las imágenes usadas en la sensibilización de los estudiantes).

La decisión de incluir la palabra ‘como’ en la oración con el fin de provocar la metáfora, se debe al hecho de que eso permite ser más abarcador (Low, 2015) y más claro para que el participante entienda de qué se trata y evite construcciones como Aprender inglés es difícil – lo que no puede ser calificado como una metáfora. Cuando se les presenta, Aprender inglés es como..., difícilmente se vayan a construir oraciones como la anterior. La inclusión de la palabra ‘como’ transforma la oración en un símil – que también es una figura literaria. No se pretende aquí ofrecer una discusión sobre la diferencia entre metáfora y símil.

Además, se pidió a los participantes que escribiesen una breve explicación de su idea detrás de la metáfora generada a partir de la conjunción ‘porque’. Esta palabra es importante, pues varios investigadores reportaron la necesidad de obtener más datos para la interpretación de la metáfora y también para determinar si la respuesta es efectivamente una construcción metafórica (Low, 2015; Armstrong, 2015). Para Low, un problema inmediato que puede surgir es que la palabra ‘porque’ parezca ambigua o poco precisa. Una de las soluciones es que los participantes agreguen una explicación, aunque les parezca un razonamiento muy obvio.

### **2.8.1 La carta**

Las investigaciones a partir de metáforas necesitan de otras fuentes de datos para que el investigador pueda interpretarlas sin que su subjetividad influya en el análisis y comprometa la validez del estudio (Seung, et al., 2015).

En un primer momento se consideró la posibilidad de hacer grupos focales con cada uno de los grupos investigados para complementar el estudio. Por las restricciones de tiempo y, principalmente, de acceso a los grupos, se buscaron otras alternativas que permitieron cumplir los objetivos propuestos.

La mejor manera de poder tener acceso a las estrategias que los estudiantes utilizan en el proceso de aprendizaje de inglés como L2 es, según Chamot (2008), preguntándoles. Aunque la respuesta no sea exacta, para la autora, esa es la única manera de tener acceso a los procesos mentales de los estudiantes. Para obtener ese tipo de datos, algunos autores (Oxford, 1990; Chamot, 2008) sugieren pedirles a los participantes que escriban diarios acerca de sus propias experiencias, pensamientos, sentimientos, logros, impresiones de los docentes, otros estudiantes y hablantes nativos. Se puede ofrecer un guion para orientarles en el proceso de escritura, o dejarlos que escriban libremente.

Se consideró en un primer momento la posibilidad de pedirles a los estudiantes que registrasen en un diario por el período de una semana todas las actividades hechas en clase, seguidas de las estrategias que utilizaron para realizarlas y sus impresiones. Debido a la preocupación de si los estudiantes podrían llevar a cabo la propuesta del diario, se prefirió proponer una carta en su lugar.

Con esta finalidad, los participantes escribieron una carta que respondía a la consigna creada para esta investigación en base al marco teórico consultado (ver anexo B).

### **2.8.2 La entrevista estructurada**

Se eligió hacer una entrevista estructurada porque a través de ella es posible que el participante hable detalladamente sobre el tema de la investigación. La entrevista con los docentes permitió explorar a fondo cómo pueden influenciar o no las creencias de los estudiantes en sus propias creencias y, consecuentemente, en su trabajo de clase y en la selección de las EpAL que van a utilizar.

La pauta tentativa para el guion de entrevista se basó en el marco teórico consultado y, posteriormente, se incorporó lo que se verificó en un primer análisis de las metáforas y de las cartas de los estudiantes. La interacción con los docentes fue grabada y transcrita para el análisis (McMillan y Schumacher, 2005). Ver el proceso de construcción de la pauta de entrevistas para los docentes en la sección 2.10 y el anexo C.

Se realizaron otras entrevistas con los estudiantes cuyas pautas fueron construidas a partir del análisis de datos provenientes de la recolección de datos de las metáforas y las cartas (ver anexo E).

### **2.8.3 El idioma**

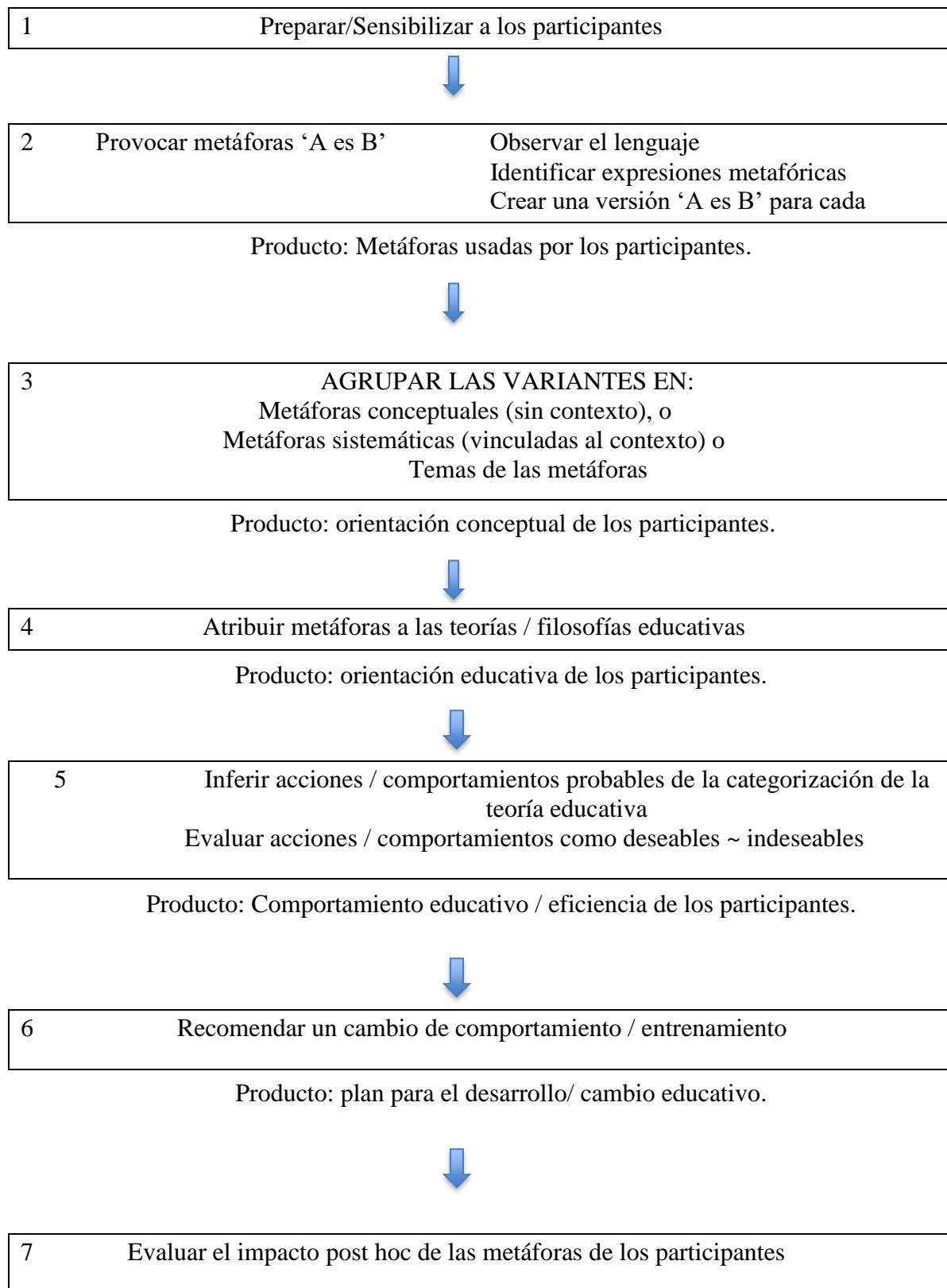
Otro problema que se pretendió evitar es que los participantes no tuvieran un nivel de inglés suficiente para escribir usando este idioma. En una investigación realizada con hispanohablantes, Martínez Agudo (2014) reportó la dificultad que los estudiantes encontraron para interpretar el cuestionario que estaba en inglés. Barcelos (2000) informa que, aunque su investigación se haya hecho en Estados Unidos, los estudiantes que participaron eran brasileños y pudieron usar su lengua materna (L1) para las entrevistas, ya que la investigadora también era hablante nativa de portugués. Si se restringe el uso de la L1, especialmente para los estudiantes de niveles básicos, es probable que puedan sentirse limitados para expresar sus ideas debido a su nivel de inglés como L2. La idea, por lo tanto, fue que los estudiantes tuvieron la opción de usar su L1, el español, o el inglés L2 si lo decidieran así. El foco de la investigación estuvo, entonces, en

acceder a las creencias de los estudiantes y la lengua fue, por lo tanto, usada como un vehículo que nos permitió comprender cómo piensan. Con este fin, no se pretendió investigar el uso que hicieron del inglés como L2.

## **2.9 Validez**

En una investigación cualitativa, la validez es uno de los puntos principales y se basa en determinar que los datos obtenidos sean los correctos desde el punto de vista del investigador, de los participantes y de los que lean el estudio (Creswell, 2009). Para garantizar la validez, Creswell recomienda usar una o más estrategias para contrastar la precisión de los datos obtenidos y también para convencer al lector. Una de las herramientas usadas con más frecuencia, según este autor, es la triangulación, la que consiste en examinar los datos provenientes de diferentes fuentes y usarlos para ofrecer una explicación coherente sobre el tema de estudio. La validez de este trabajo se basó en la idea central de la investigación y se construyó tomando en cuenta datos de diferentes fuentes o diferentes perspectivas de los participantes. En una palabra, se realizó una triangulación de fuentes para asegurar la validez del trabajo. Dado lo expuesto, una investigación que se basa en metáforas necesita de otros elementos para complementar los hallazgos. Como ya ha sido señalado, se usó con esta finalidad la explicación de la metáfora, la carta y la entrevista estructurada.

Además, esta investigación trató de seguir el modelo de siete pasos para validar las metáforas sugerido por Wan y Low (2015, p. 18). De estos pasos, solo cinco fueron seguidos, por considerar que los pasos seis y siete no se ajustaban a los objetivos del trabajo:



Para explicar el modelo, se resumen las ideas de Wan y Low de la siguiente manera: el paso uno implica preparar a los participantes a través de un entrenamiento para la entrevista en la que se va a provocar la creación de metáforas. En el paso dos los participantes van a responder el ejercicio de la entrevista focalizada que les pide que completen la oración con una metáfora sobre su percepción del proceso de aprendizaje y enseñanza de inglés como L2. Este paso también permite acomodar otros tipos de recopilación de datos, como los obtenidos en el análisis de la carta. El paso tres es la instancia en la cual las metáforas de cada uno van a ser agrupadas para ilustrar la orientación conceptual o profesional. El paso cuatro implica hacer las conexiones de los resultados del análisis de las metáforas de los participantes con las teorías educativas. El paso cinco consiste en establecer el comportamiento probable derivado de las teorías educativas y evaluar el comportamiento como deseable o indeseable. El paso seis consiste en la elaboración de un plan para futuras acciones. El paso siete se trata de una revisión *post hoc* por parte de los participantes de sus metáforas, teniendo en cuenta si sus creencias, intenciones, expectativas o comportamiento realmente cambiaron.

Este trabajo no tiene la intención de cumplir con los pasos seis y siete porque, por ejemplo, no está en los objetivos involucrar a los participantes para debatir sobre sus cambios.

## **2.10 Procedimiento para el análisis de datos**

El análisis de los datos de las metáforas se ajustó a una adaptación de la propuesta sugerida por Wan (2015), que fue creada por Armstrong en 2007. El propósito es, además de validar el estudio, evitar que la interpretación de la investigadora de las metáforas influya en el real sentido que tienen para los participantes. Por lo tanto, para cada metáfora se seguirán los siguientes pasos basados en la propuesta de Wan (2015, p. 223):

1. Identificar las metáforas en las respuestas de los participantes.
2. Identificar el dominio meta y el dominio fuerte de cada metáfora.
3. Tomar notas de las características de cada uno de los dominios fuertes y sus cualidades.
4. Mapear el conocimiento del dominio fuerte para el dominio meta.

5. Contrastar con las cartas el análisis preliminar de las metáforas.
6. Modificar el análisis preliminar para que sea consistente con la intención de cada participante.

Además, para esta investigación cualitativa, se crearon categorías apriorísticas para el análisis de datos a partir del marco teórico consultado sin perjuicio de que otras categorías emergieron y fueron tomadas en cuenta. Las categorías son presentadas en el cuadro siguiente alineadas con los objetivos de investigación:

Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
<p>¿Cómo se presentan las creencias de los estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto de aula a partir de metáforas conceptuales? ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de lenguas usadas por los estudiantes que se alinean con sus creencias?</p>	<p>Analizar y comprender, a partir de metáforas conceptuales, la relación entre las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) en el aula y la posible influencia en la selección de las estrategias para el aprendizaje utilizadas por el docente.</p>	<p>1 - Identificar y mapear las creencias de estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula a partir de metáforas conceptuales y las estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas.</p>	<p>El buen aprendiz de idiomas</p>	<p>Motivación (Mot) Autoconfianza (Conf) Disposición a correr riesgos (Rie) Independencia para aprender (Ind) Aprendizaje cooperativo (ApCo) Desinhibición (Des) Aprender de los errores (ApEr)</p>
<p>¿Cuáles son los puntos de tensión que se puede observar a partir del análisis de las metáforas de los estudiantes sobre aprender inglés como L2 y las metáforas de los docentes sobre el trabajo con sus respectivos estudiantes?</p>	<p>Analizar y comprender, a partir de metáforas conceptuales, la relación entre las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) en el aula y la posible influencia en la selección de las estrategias para el aprendizaje utilizadas por el docente.</p>	<p>2- Analizar cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre las creencias de docentes y estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula.</p>	<p>Creencias de los docentes sobre la enseñanza de L2  Estrategias usadas en el aula de L2</p>	<p>Creencias sobre la enseñanza (CrEn) Estrategias de memoria (EstMem) Estrategias cognitivas (EstCog) Estrategias de compensación (EstComp) Estrategias metacognitivas (EstMetCog) Estrategias afectivas (EstAfe) Estrategias sociales (Est Soc) Creencias sobre el aprendizaje de L2 (CrAp)</p>

<p>¿Cuáles son las características de un docente que fomenta un buen aprendizaje de inglés como L2?  ¿De qué forma incorpora el docente las creencias de los estudiantes en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas que va a utilizar en el aula?</p>		<p>3- Describir e interpretar la posible influencia de las creencias de los estudiantes en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas por el docente en el aula de inglés como L2.</p>	<p>Influencia de experiencias pasadas (InfExpPas)</p> <p>Influencia de las características del grupo para la selección de las estrategias (InflCaracGrp)</p> <p>El principio del Automatismo (PrinAut)</p> <p>El principio del Aprendizaje Significativo (PrinAprmSig)</p> <p>El principio de la Anticipación de la Recompensa (PrinAntRecomp)</p> <p>El principio de la Motivación Intrínseca (PrinMotInt)</p> <p>El principio de la Inversión Estratégica (PrinInvEst)</p> <p>El principio del Ego Lingüístico (PrinEgLing)</p> <p>El principio de la Autoconfianza (PrinAutConf)</p> <p>El principio de la Aceptación del Riesgo (PrinAcpRie)</p> <p>El principio de la conexión lenguaje-cultura (PrinLengCult)</p> <p>El principio del Efecto da la L1 (PrinEfL1)</p> <p>El principio del Interlenguaje (PrinInterLang)</p> <p>El principio de la Competencia Comunicativa (PrinCompCom)</p>
--	--	---	---

Elaboración propia de la autora en base al Marco Teórico consultado

Las categorías presentadas en la tabla siguiente representan la pauta para la elaboración del guion de entrevistas a los docentes, según el marco teórico utilizado:

Tabla 7

*Pauta elaboración entrevista*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Para elaborar la pauta de la entrevista</b>
Creencias de los docentes sobre la enseñanza de L2	Creencias sobre aprendizaje (CrAp)	Para usted, ¿cuál es la mejor forma de aprender una lengua extranjera?
	Creencias sobre enseñanza (CrEn)	
Estrategias usadas en el aula de L2	Estrategias de memoria (EstMem)	¿Cómo se describiría usted como docente de inglés como lengua extranjera?
	Estrategias cognitivas (EstCog)	
	Estrategias de compensación (EstComp)	¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que le dan más resultado en el aula y usted se siente más cómodo usando?
	Estrategias metacognitivas (EstMetCog)	¿Cómo decide/selecciona usted las estrategias que va a usar con este grupo?
	Estrategias afectivas (EstAfe)	Lo invitamos a completar la siguiente oración que resume su tarea como docente de este grupo
	Estrategias sociales (Est Soc)	<i>Según su opinión, enseñar inglés como lengua extranjera para este grupo es como... porque...</i>

Elaborado por la autora en base al Marco Teórico consultado

Antes de ser aplicados, los instrumentos fueron todos testeados con docentes nativos de español y de inglés en el mes de setiembre. Los docentes incluso testearon la pauta para la elaboración de la carta e hicieron comentarios pertinentes al proceso de elaboración. El ejercicio para la recolección de las metáforas y el guion de la carta fueron testeados con estudiantes de la investigadora también en el mes de setiembre.

## 2.11 Ética y rigor

Las cuestiones éticas deben ser observadas en todas las etapas de la investigación; incluso en el momento de diseñarla, es necesario tener en cuenta, según Flick (2015), que los participantes van a hablar de sus experiencias personales y, por lo tanto, lo que se va a obtener de los participantes debe estar enfocado en la información específica y necesaria, sin que tengan que incluir datos extra que sean irrelevantes para el estudio.

Es importante resaltar lo que fue mencionado anteriormente sobre el hecho de que los participantes tuvieron que hablar sobre algo personal – las creencias sobre el inglés como L2 –, lo que no quiere decir que, por más simple que parezca, los participantes tengan conciencia sobre lo que realmente piensan acerca del tema (Dufva, 2003). Dado que la función del investigador señalada por Dufva es evocar creencias, esta investigación pretendió evitar este problema evocándolas de maneras indirectas.

Los docentes que decidieron participar del estudio fueron informados de los objetivos del estudio, a través de una carta que les fue enviada por e-mail, donde también se les dejó en claro la duración de la visita en la clase. Los estudiantes recibieron la carta explicando el estudio en el momento de la presentación. Fue necesario explicar los objetivos en líneas generales, pero tampoco se buscó explicar demasiado y detalladamente el tema de la investigación por la simple razón de evitar “producir expectativas específicas o irritación” (Flick, 2014, p.102).

Durante el proceso de análisis de los datos, la identidad de los participantes de la investigación fue preservada, así como el nombre de la institución donde estas personas trabajan y estudian (Creswell, 2009).

En cuanto al rigor, este debe ser observado por el investigador en todo el proceso. Rigor significa que el investigador es “estricto y consecuente en la aplicación de un método, que se atenderá a su esquema de muestreo y que analiza sus datos con destreza en diferentes puntos” (Flick, 2015, p.92).

Considerando la ética y la posible implicancia de la investigadora en el presente trabajo, un punto importante a destacar es el hecho de que la investigadora recibió la propuesta de trabajar en el instituto donde se llevaría a cabo la investigación. El contrato fue para enseñar portugués, la L1 de la investigadora, y no inglés. El contacto con los docentes de inglés fue prácticamente inexistente desde el mes de mayo de 2018 cuando se firmó el contrato. De mayo a octubre de 2018 tuvo solamente un grupo los días sábado, empezaba media hora después de los otros docentes y terminaba media hora después. El contacto con los estudiantes del instituto se restringió a los seis estudiantes que integraban su grupo de portugués. Tampoco tuvo contacto con otros coordinadores y profesores de inglés del instituto y aclara que su contacto estuvo restringido a la coordinadora de portugués.

Las informaciones que la investigadora recibió en el instituto para prepararse para empezar con el grupo se limitaron a informaciones generales de conducta y a la metodología empleada en la enseñanza de portugués como L2.

## **2.12 Limitaciones del estudio**

Por una cuestión del tiempo acotado que se tuvo para realizar el estudio, no se pudo, como sería lo ideal en una investigación etnográfica, hacer observación de clases. A través de la observación de las clases, hubiera sido posible observar las relaciones de los estudiantes entre sí y con el docente y también cómo interactúan dentro de su ambiente, el aula de L2 (Sampieri, 2014). La investigadora podría haber observado las acciones de los participantes que justificarían las creencias sobre el aprendizaje de L2 que son descritas en la metáfora, la carta y la entrevista. Los datos que serían recolectados de las observaciones, por lo tanto, hubieran servido también como una forma de triangulación de datos.

## **2.13 Calendario de ejecución del estudio**

ACTIVIDADES	2017				2018								2019										
	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	
Consulta del marco teórico y antecedentes																							
Elaboración del proyecto																							
Aprobación del proyecto																							
Asignación de tutoría																							
Ajustes en el proyecto con el tutor																							
Elaboración de instrumentos de la investigación y test																							
Trabajo de campo: estudiantes																							
Trabajo de campo: entrevistas docentes																							
Organización, procesamiento, reducción de los datos																							
Análisis e interpretación de los resultados																							
Comparación de los datos obtenidos con el marco teórico																							
Redacción del borrador del informe final																							
Redacción del informe final																							
Presentación del informe final																							
Defensa de la tesis ante el tribunal de evaluación																							

### 3. Análisis e interpretación de los datos

Esta investigación tiene el objetivo general de analizar y comprender, a partir de metáforas conceptuales, la relación entre las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de inglés como L2 en el aula y la posible influencia en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas por el docente. Para llegar al objetivo propuesto, se optó por una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico. El estudio consta de tres casos: cada docente con su(s) grupo(s) constituye un caso. Además, se sumaron al estudio dos coordinadoras/docentes y una docente externa al instituto. Los instrumentos usados fueron el ejercicio para recolectar metáforas conceptuales, las cartas de los estudiantes y la entrevista semiestructurada.

Este capítulo presenta y analiza los datos obtenidos de las metáforas de los participantes, las cartas de los estudiantes, la entrevista con el docente y la entrevista con los integrantes de uno de los grupos. Los resultados están agrupados por casos y también se presentan los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a las dos coordinadoras docentes y a la docente externa al instituto.

La tabla que sigue ofrece un resumen de la cantidad de estudiantes participantes, su nivel de inglés como L2 cuando se realizó la recolección de datos y el código que identifica al grupo.

Tabla 8

*Estudiantes participantes según su nivel*

Casos	Nivel	Estudiantes presentes en clase	Estudiantes participantes	Código
Caso 1	Básico (A2.1)	8	3	Bas1A1
	Básico (A2.2)	5	5	Bas2A2
Caso 2	Intermedio (B1)	7	5	InterB1
Caso 3	Avanzado (C1)	6	2	AvanC1

Elaborado por la autora

Los datos de los docentes que participaron están detallados en la tabla que sigue:

Tabla 9

*Docentes participantes*

<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel considerado en el estudio</b>	<b>Años de experiencia</b>	<b>Código</b>	<b>Fecha entrevista</b>
M	25 años	Básico (A1/A2) - dos grupos	6 años	D1Exp6M	10/11/18
M	22 años	Intermedio (B1)	4 años	D2Exp4M	23/11/18
F	35 años	Avanzado (C1)	14 años	D3Exp14F	08/11/18
F	54 años	Docente/ Coordinadora	24 años	Coor1Exp24F	13/11/18
F	32 años	Docente/ Coordinadora	13 años	Coor2Exp13F	13/11/18
F	36 años	Docente externo al instituto	15 años	D4Ext15ExpF	20/12/18

Elaborado por la autora

A continuación, para cada caso, se presenta una tabla con las metáforas conceptuales recogidas de los estudiantes a partir de la oración “para mí, estudiar inglés como lengua extranjera es como... porque...” (Anexo A). Así como se analizan las metáforas de los estudiantes, se presenta también una tabla para la metáfora de cada docente, provocada a partir de la oración “enseñar inglés para ese(s) grupo(s) es como... porque...” para, entonces, analizar las posibles implicaciones con su práctica docente y, finalmente, se cruzan las metáforas de los estudiantes con sus respectivos docentes.

De la tabla se desprenden otras tablas, una por caso, que detallan cada metáfora y, también, se toma en cuenta los datos de la carta que los estudiantes hicieron, donde se observó cuáles eran las estrategias para el aprendizaje de lenguas (EpAL) empleadas por ellos, así como datos que reforzaran la interpretación de las metáforas. Se elaboró entonces una conclusión para cada estudiante en base a los datos obtenidos de su metáfora y su carta.

El análisis de los datos de las metáforas ya fue presentado en la sección anterior y siguió una adaptación de la propuesta sugerida por Wan (2015), que fue creada por Armstrong en 2007. El propósito es, además de validar el estudio, evitar que la interpretación de la investigadora de las metáforas influya en el verdadero sentido que tienen para los participantes. Este aspecto lo consideramos crucial en un estudio de corte cualitativo como el presente. Por lo tanto, para cada metáfora se siguieron los siguientes pasos, basados en la propuesta de Wan (2015) y especificados en la sección 2.10.

### 3.1 Caso 1

El caso 1 está compuesto por un docente, D1Exp6M y sus dos grupos correspondientes, Bas1A1 y Bas2A2.

#### 3.1.1 Metáforas del grupo Bas1A1

Tabla 10

*Metáforas grupo Bas1A1*

<b>Estudiante / Grupo</b>	<b>Metáfora: Estudiar inglés como L2 es (como)...</b>	<b>Porque...</b>
A (19 años; F) / Bas1A1	CORRER UNA MARATÓN.	... no importa quién llega primero sino el que se esfuerza y logra superar la meta.
B (21 años; M) / Bas1A1	UNA MONTAÑA RUSA.	... disfruto el viaje (aprender) pero quiero que se termine rápido (ser una persona bilingüe lo antes posible).
C (22 años; F) / Bas1A1	AMPLIAR HORIZONTES.	... ampliar panoramas.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

### 3.1.2 Análisis de las metáforas del grupo Bas1A1

Tabla 11

*Metáfora estudiante A (19 años; F), grupo Bas1A1*

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Carta
<p>CORRER UNA MARATÓN. Una maratón exige esfuerzo y mucha preparación para poder correr tantos kilómetros; son horas de entrenamiento combinado con una dieta específica; implica sacrificios en la rutina diaria para llegar al resultado esperado. Cada carrera demanda preparación física, o sea, se está en constante entrenamiento. No siempre se corre para llegar en primer lugar, sino que se disfruta del proceso y uno trata de superarse.</p>	<p>Comparar el aprendizaje de inglés como L2 con correr una maratón implica reconocer el esfuerzo diario que uno tiene que hacer para poder dominar el idioma. No se puede olvidar que, en realidad, estudiar una L2 es un aprendizaje constante. Son muchas horas de dedicación intensa para aprender a escuchar, hablar, leer y escribir, siempre tratando de superarse a uno mismo.</p>	<p>Es mejor estudiar en un instituto que en un colegio porque en el instituto no existe la presión de aprobar y no aprender. Anotar todo lo que dice el profesor para ayudar a estudiar para las pruebas; preguntar todas las dudas; usar Google para cuando no se entiende una frase; tener diccionario a mano para poder traducir alguna palabra.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

La estudiante cree que estudiar inglés como L2 en un instituto significa realmente aprender el idioma, diferente de su experiencia en el colegio, donde la nota era lo que importaba; en el colegio significa llegar primero en una maratón, mientras que en el instituto el entrenamiento y la carrera en sí son lo que más interesa. La estudiante presenta motivación para estudiar en un instituto y las pocas EpAL que compartió fueron estrategias cognitivas: crear estructuras para *input* y *output* (anotar lo que dice el profesor) y analizar y razonar (diccionario para poder traducir alguna palabra). Aunque se puede concluir que ella quiere disfrutar del proceso estudiando en un instituto, parece que todavía la nota está muy arraigada en sus creencias porque sus apuntes de clase son para estudiar para las pruebas, o sea, la independencia a la que apunta es entender el contenido para la prueba.

Tabla 12

*Metáfora estudiante B (21 años; M), grupo BasIA1*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
UNA MONTAÑA RUSA. Uno va a una montaña rusa en un parque de diversiones para disfrutar un buen momento. La montaña rusa no agrada a todos y puede ser un poco intimidante. Subir en ese tipo de atracción, implica tener algunos minutos intensos de euforia y adrenalina.	Es posible pensar que alguien que compara el aprendizaje de una L2 a una montaña rusa quiere aprender muy rápidamente y divertirse en el proceso. Uno quiere mucha ‘adrenalina’ durante el tiempo de estudio, que es muy intenso, pero no quiere decir que esté buscando algo más profundo y/o dominar los detalles del idioma y seguir aprendiendo.	Hablar todo lo que pueda en clase; tratar de analizar todo lo que veas o escuches en inglés estando fuera del instituto.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Este estudiante usa estrategias cognitivas: ‘practicar’ (hablar todo lo que pueda en clase) y analizar y razonar (trata de analizar todo lo que vea o escuche). Sin embargo, él no ofrece más informaciones de cómo hace para analizar. El esfuerzo del estudiante en la clase para aprender el idioma está en hablar todo lo posible en clase. Se percibe, sí, la urgencia de aprender rápido en clase sin hacer grandes esfuerzos, como una vuelta intensa en una montaña rusa.

Tabla 13

Metáfora estudiante C (22 años; F), grupo BasIA1

<b>Características Dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
<p>AMPLIAR HORIZONTES. Buscar maneras diferentes de ver e interactuar con el mundo de alrededor; desafiar lo que uno sabe; implica curiosidad, disposición para ver lo diferente, escuchar a los demás, cambiar su propia visión y adquirir maneras nuevas de pensar.</p>	<p>Aprender una L2 es algo que exige que uno busque nuevas maneras de pensar e interactuar con el mundo. Es aceptar que su L1 no tiene correspondientes lingüísticos exactamente iguales en la L2; también, se puede estar en contacto con personas de distintas partes del mundo comunicándose a través del inglés.</p>	<p>Las clases del instituto están llenas de contenido; son grupos pequeños que les permite a los estudiantes estar en el mismo nivel y todos participan; es importante seguir el contenido del libro y hacer las tareas que manda el <i>teacher</i>; en las clases hay que participar, preguntar dudas y dialogar con los compañeros; es importante que el grupo sea unido porque esto hace mejor las clases y así también con el profesor.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

La estudiante parece estar motivada, dado que para ella las clases están llenas de contenido y los compañeros están en el mismo nivel de aprendizaje. Hay algo de aprendizaje tradicional cuando menciona que hay que seguir el contenido del libro y hacer las tareas que manda el docente. Para ella es importante desinhibirse para hablar en la clase. Se percibe que hace uso de la estrategia cognitiva: ‘practicar’, practicar naturalmente (dialogar con los compañeros). Para la estudiante el clima de unión entre estudiantes y docente es un factor importante que promueve el aprendizaje.

### 3.1.3 Metáforas del grupo Bas2A2

Tabla 14

*Metáforas del grupo Bas2A2*

Estudiante / Grupo	Metáfora: Estudiar inglés como L2 es (como)...	Porque...
D (32 años; F) / Bas2A2	<i>DOING GYMNASTICS</i> (hacer gimnasia).	<i>...it's hard work and you need to make a big effort if you want to do it well but also because, at the same time, you do it excited and happy because you know about the good consequences of doing it. (...es trabajo duro y se necesita hacer un gran esfuerzo si lo quieres hacer bien, pero también porque, al mismo tiempo, lo haces entusiasmado y feliz porque eres consciente de las buenas consecuencias de ello.)</i>
E (53 años; F) / Bas2A2	<i>WORKING HARD TO SAVE TO BUY A NEW CAR AND GIVE IT TO MY ONLY CHILD</i> (Trabajar duro para ahorrar plata para comprar un auto nuevo y dárselo a mi único hijo)	<i>...he is the priority in my life. I've tried he would have an excellent academic level in his career. I've worked in my office long hours, during days and nights by Internet to save money. After that, it was very exciting for me the day when I saw he was going to university by his own car. Then I thought a part of my mission is fulfilled! (... él es la prioridad en mi vida. He intentado que él tuviera un nivel académico excelente en su vida laboral. Trabajé muchas horas en mi oficina durante el día y por internet a la noche. Fue muy placentero el día que vi que se iba a la universidad en su auto. ¡Entonces pensé que parte de mi misión se cumplió!).</i>
F (22 años; F) / Bas2A2	<i>BABY'S FIRST STEPS</i> (Los primeros pasos de un bebé).	<i>... when you are in the beginning you need a lot of help and you need to fall out one time and another time to talk well without anybody. (... cuando uno está en los inicios necesita mucha ayuda y necesita caer una y otra vez para caminar bien sin la ayuda de nadie)</i>

G (30 años; M) / Bas2A2	<i>RUN A</i> <i>MARATHON</i> (correr una maratón).	...you need to train a lot and gradually increase the difficulty to reach intermediate goal until the day of the final exam (the marathon). ... uno necesita entrenar para aumentar gradualmente la dificultad para llegar al objetivo intermedio hasta el día del examen final (la maratón).
H (18 años; M) / Bas2A2	APRENDER A MANEJAR.	...puede parecer difícil, pero a medida que vas practicando por vos mismo/a te vas acostumbrando, y termina siendo algo natural.

---

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

A continuación, se presenta el análisis detallado de cada una de las metáforas.

### 3.1.4 Análisis de las metáforas del grupo Bas2A2

Tabla 15

*Metáfora estudiante D (32 años; F), grupo Bas2A2*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
<i>DOING GYMNASTICS</i> (hacer gimnasia). Implica hacer actividad física de manera constante a lo largo de la vida para mantener la salud del cuerpo; hay momentos que son más exigentes y demandan más esfuerzo.	Hay mucho esfuerzo involucrado en aprender una L2; no se puede dejar de estar en contacto con el idioma porque uno se olvida de muchos detalles que había estudiado. Aprender una L2 requiere constante esfuerzo, prácticamente diario, para lograr aprender y mantener activo lo que se aprendió.	Para acordarse de las nuevas palabras, la gramática, etc., es importante usar todo lo que se aprende lo máximo posible. Además, escribir cartas, mirar series y leer libros; si no tenés mucho tiempo, podés practicar hablando solo o delante del espejo, tratando de comunicar las ideas sin preocuparte de si lo estás haciendo bien o no. De a poco vas incorporando la gramática en el habla y la escritura. Es fundamental que el profesor permita hablar el español (L1) solamente cuando sea necesario. Es igualmente importante ser parte de un grupo para poder escuchar a los demás y reconocer los ‘sonidos correctos’ del idioma.

---

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

La estudiante parece estar involucrada en aprender el idioma tratando de buscar diversas situaciones para practicar. Así como hacer gimnasia, estudiar lenguas es aprovechar las oportunidades o, incluso, crear oportunidades de práctica para ejercitar lo que se sabe (escribir cartas, mirar series, hablar solo/delante del espejo) usando la estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’/estrategia cognitiva: ‘practicar’, practicar naturalmente. Además, ella usa la estrategia de compensación ‘superar limitaciones al hablar y escribir’ al cambiar a la L1, el español, solamente cuando es necesario. Se percibe que la estudiante busca independencia para aprender y que lo importante es comunicar las ideas, sin preocuparse por la perfección.

Tabla 16

*Metáfora estudiante E (53 años; F), grupo Bas2A2*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
<p><i>WORKING HARD TO SAVE TO BUY A NEW CAR AND GIVE IT TO MY ONLY CHILD</i>            (Trabajar duro para ahorrar plata para comprar un auto nuevo y dárselo a mi único hijo). Es necesario trabajar duro para lograr algo, o sea, pasar largas horas durante muchos años dedicándose a ello; involucra esfuerzo y persistencia, especialmente cuando uno tiene un objetivo para alcanzar.</p>	<p>Para lograr aprender una L2 se requiere mucho esfuerzo y persistencia durante muchos años de estudio. No es tarea fácil. Para la estudiante aprender el idioma es como un compromiso que ella tiene que cumplir.</p>	<p>La memoria ya no es la misma a los 53. En clase se recomienda sacar apuntes; usar lapiceras de diferentes colores para destacar; además, escuchar música en inglés, leer las letras de las canciones, mirar series. En clase es necesario tomar una ‘pausa mental’ por uno minutos. Los docentes la han ayudado, aunque hayan expresado opiniones distintas en cuanto a que la edad sea importante para aprender una L2.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Esta es una estudiante que está superando sus límites para aprender inglés como L2. Buscando oportunidades de práctica, hace uso de la estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’/estrategia cognitiva: ‘practicar’, practicar naturalmente. También la estrategia cognitiva ‘crear espacio para *input* y *output*’ cuando toma notas y subraya con diferentes colores.

Además, usa la estrategia de compensación ‘superar limitaciones al hablar y escribir’ al cambiar a la L1, el español, solamente cuando es necesario; es muy importante que ella escuche su cuerpo a través de la estrategia afectiva, ‘tomar la temperatura corporal’.

Tabla 17

*Metáfora estudiante F (22 años; F), grupo Bas2A2*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
<i>BABY'S FIRST STEPS</i> (Los primeros pasos de un bebé). Lleva alrededor de un año para que un bebé humano empiece a caminar. En ese tiempo, el sistema nervioso se fortalece para que el acto de caminar sea posible. Los primeros pasos son difíciles y se necesita ayuda; además, son inciertos, inseguros e inestables hasta que se pueda caminar con seguridad.	Al principio cuando uno empieza a aprender una L2 tiene la sensación de que es muy difícil y parece imposible poder dominar las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Pero, al principio, uno está haciendo el trabajo de estar amigándose con el idioma y ganando seguridad y confianza para poder aventurarse usando la lengua que está aprendiendo.	Usar el inglés todo el tiempo, especialmente en clase e incluso pensar en inglés. Preguntarle al docente; cometer errores, porque la practica hace al buen estudiante. En casa, escuchar música, leer y mirar series.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Así como un bebé tratando de dar sus primeros pasos, la estudiante reconoce que hay que practicar sin preocuparse por los errores y tratar de usar la lengua todo el tiempo. Ella está dispuesta a correr riesgos para lograr su objetivo. Lo que se evidencia es que hace uso de la estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia metacognitiva ‘modificar y planificar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica, cuando deliberadamente trata de pensar en inglés.

Tabla 18

Metáfora estudiante G (30 años; M), grupo Bas2A2

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Carta
<p><i>RUN A MARATHON</i> (correr una maratón). Una maratón exige esfuerzo y mucha preparación para poder correr tantos quilómetros; son horas de entrenamiento combinado con una dieta específica; implica sacrificios en la rutina diaria para llegar al resultado esperado. Cada carrera demanda preparación física, o sea, se está en constante entrenamiento. No siempre se corre para llegar primero, sino que se disfruta del proceso y uno trata de superarse.</p>	<p>Comparar el aprendizaje de inglés como L2 con correr una maratón implica reconocer el esfuerzo diario que uno tiene que hacer para poder dominar el idioma. No se puede olvidar que, en realidad, estudiar una L2 es un aprendizaje constante. Son muchas horas de dedicación intensa para aprender a escuchar, hablar, leer y escribir, siempre tratando de superarse a uno mismo.</p>	<p>Tratar de evitar el uso de la L1 en clase; si no sabes la palabra, intentar explicar la palabra o tratar de encontrar un sinónimo. Los ejercicios de <i>information exchange</i> (intercambio de información) son los que más lo ayudan a practicar el habla que es lo más difícil para él. Es importante practicar la pronunciación y entonación porque ayuda en la parte auditiva y en el momento de comunicarse con nativos del inglés. Trabajar en grupo es la mejor manera de mejorar el idioma y también de ir ganando confianza para hablar en inglés.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Estudiar inglés para este estudiante exige el mismo esfuerzo de una maratón, no hay atajos; es más fácil usar la L1 cuando no se sabe cómo decir algo en la L2 en clase, pero el alumno no usa atajos, busca superar sus limitaciones al hablar y escribir, que es parte de las estrategias de compensación (busca sinónimos para no usar la L1). Para el estudiante también es importante usar la estrategia cognitiva ‘practicar’ – practicar formalmente los sonidos de la lengua – para poder comunicarse con hablantes nativos. Señala la importancia del aprendizaje cooperativo para tener más autoconfianza y los ejercicios en grupo. Se percibe la preferencia por la estrategia social ‘cooperar con otros’ (*information exchange exercises* – ejercicios de intercambio de información). Correr una maratón es una actividad que se puede hacer solo o también con otras

personas, pero, en general, el entrenamiento es algo que necesita diferentes tipos de ayuda (entrenador, nutricionista, etc.) para lograr el objetivo.

Tabla 19

*Metáfora estudiante H (18 años; M), grupo Bas2A2*

<b>Características Dominio Fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
<p>APRENDER A MANEJAR. El acto de manejar es adquirir habilidades que son ejecutadas de manera automática, o sea, no se requiere que el chofer piense en cada maniobra qué hace con sus manos y pies para mover el auto. Una vez que se tornó automático el acto de manejar, el chofer lleva el auto sin pensar en cada parte del proceso. Sin embargo, la vasta mayoría necesita de un instructor para aprender a manejar y con la práctica y empeño propio, va a aprender.</p>	<p>Es posible que el estudiante vea el hecho de aprender inglés como L2 como algo mecánico que se aprende y después se sigue usando de forma automática. En el caso de una lengua, un docente es fundamental para ayudar en el proceso de aprendizaje, así como el instructor de manejo. Al principio se requiere más esfuerzo para poder pensar en cada aspecto que está presente para poder hacer uso de la L2, pero después no se hace necesario tener presente cada aspecto y es algo que sale naturalmente.</p>	<p>La mejor manera para aprender es en grupo porque el grupo marca un ritmo de aprendizaje y motiva a seguir estudiando. Está bueno tener compañeros que pueden ayudar a sacar dudas; es posible conocer a gente nueva y hacer nuevos amigos; aprender el idioma puede ser más sencillo para algunos y difícil para otros y aprender en un instituto te ayuda a ‘cambiar el chip’ del español para el inglés; hay que acostumbrarse a hablar inglés directamente y no traducir cada palabra – maneras rápidas para acostumbrarse: mirar películas/series, escuchar música, leer libros. En clase, prestar atención, sacar apuntes, preguntar algo que no entiende; podés buscar definiciones de palabras en internet o adivinar por el contexto; hacer los deberes. Hacer del idioma algo rutinario para que te resulte más fácil.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Para este estudiante, el aprendizaje cooperativo es una pieza clave para aprender una L2; así como para aprender a manejar el instructor marca lo que se aprende, el grupo marca el ritmo de aprendizaje y sirve de apoyo para los que tienen más o menos facilidad con el idioma. Afuera de

la clase también es importante seguir practicando; se observa el uso de estrategias cognitivas ‘practicar’, practicar naturalmente y la estrategia metacognitiva, ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica (videojuegos en inglés; pensar conscientemente en el idioma brinda oportunidades de práctica); estrategias cognitivas, ‘crear espacio para *input* y *output*’ cuando saca apuntes y la estrategia de compensación ‘adivinar de modo inteligente’, usar claves lingüísticas al adivinar el significado de las palabras por el contexto. El estudiante parece querer incorporar el L2 como algo automático, como manejar.

### 3.1.5 La metáfora del docente

Tabla 20

*Metáfora del docente D1Exp6M*

<b>Docente</b>	<b>Metáfora: enseñar inglés como L2 para ese(s) grupo(s) es (como)...</b>	<b>Porque...</b>
<b>D1Exp6M</b>	ES COCINAR CON UNA CIERTA CANTIDAD DE INGREDIENTES: UNA CANTIDAD MÁS LIMITADA CON EL GRUPO Bas1A1 QUE EXIGE MÁS CREATIVIDAD Y COCINAR CON MÁS INGREDIENTES CON EL GRUPO Bas2A2 QUE PERMITE USAR MEZCLAS QUE NO HABÍA USADO ANTES Y DESCUBRIR NUEVOS GUSTOS.	... a veces pasa que vos planeás clases de cierta manera y ves que no llegó o mandás ciertos deberes que sabés que les van a ayudar y no llega... y en el grupo Bas2A2 siempre hay algo que vas a sacar... porque tenés más variedad de cosas y tenés más respuesta también del otro lado. Es la dinámica del grupo, yo siempre creí en la dinámica del grupo. Cada grupo tiene una esencia y eso va, para mí, es una cuestión del salón, del profesor, de ellos, del horario, de muchas cosas. El grupo Bas2A2, por ejemplo, es un grupo con una dinámica muy cómoda para trabajar porque nunca hay una tensión negativa, ni nada. El otro grupo [Bas1A1] hay veces que hay como ciertos roces, ciertas cosas... Es como se dio... Estos grupos el año que viene cambian y se arman nuevos.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

A continuación, se presenta el análisis detallado de cada una de las metáforas.

### 3.1.6 Análisis de la metáfora del docente

Tabla 21

Docente D1Exp6M, grupos Bas1A1 y Bas2A2

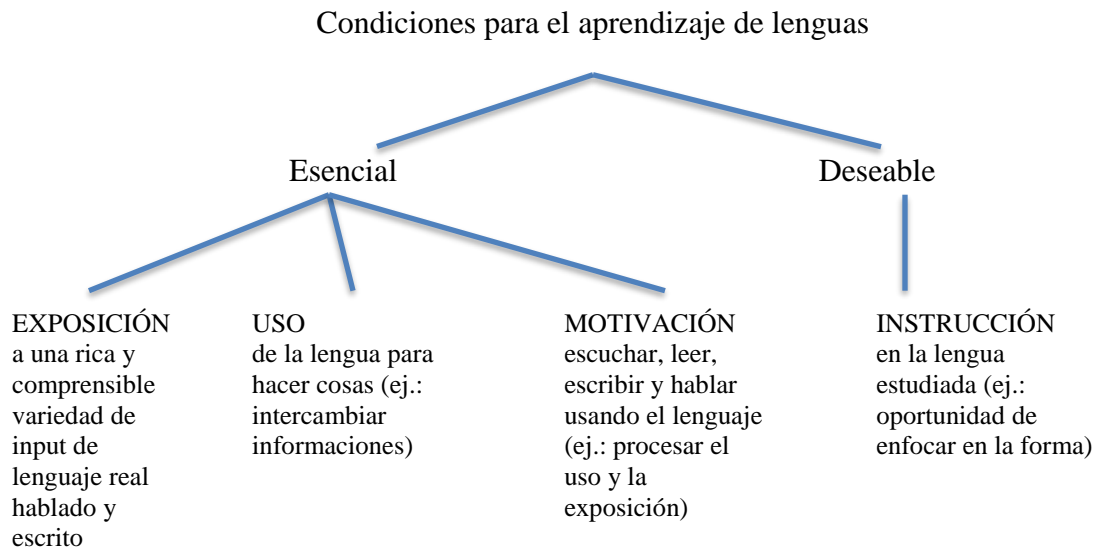
Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Creencias aprendizaje L2
<p>ES COCINAR CON UNA CIERTA CANTIDAD DE INGREDIENTES: UNA CANTIDAD MÁS LIMITADA CON EL GRUPO Bas1A1 QUE EXIGE MÁS CREATIVIDAD; Y COCINAR CON MÁS INGREDIENTES CON EL GRUPO Bas2A2 QUE PERMITE USAR MEZCLAS QUE NO HABÍA USADO ANTES Y DESCUBRIR NUEVOS GUSTOS. Cocinar, aunque sea siguiendo una receta, exige conocimiento, habilidad y creatividad. Sin contar con que es un acto de cariño para nutrir y cuidar a los demás. Si uno va a crear un plato usando un número limitado de ingredientes, exige aun más creatividad y habilidad para sacar algo disfrutable. Cuando se tiene más ingredientes es posible explorar combinaciones nuevas y darle más gusto a los platos que va a servir.</p>	<p>En educación, uno trata de lograr lo máximo de los estudiantes que se tiene a cargo. En ciertos grupos el trabajo parece fluir por la característica de los estudiantes que se muestran interesados y dispuestos a trabajar para lograr sus objetivos. En otros grupos, cuando el trabajo se hace difícil por el hecho de que los estudiantes no se empeñan para aprender, enseñar exige mucha creatividad del docente para adaptar todo a la característica del grupo esperando que ellos puedan aprender.</p>	<p>Aprender inglés para él siempre fue un proceso de ir a clase, hacer los deberes. Hablar fue algo que le salió espontáneamente tras años de repetición. Percibe que sus estudiantes de niveles iniciales tienen muchas trabas y después se dan cuenta de que pueden conectar ideas y expresarse – cree que el proceso es semejante al de un niño aprendiendo su L1; por eso hay que tener mucho <i>input</i> y tener confianza en el docente. No se puede hacer todo perfecto desde cero, hay que trabajar mucho para poder aprender.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Este es un docente que busca entender a los estudiantes que tiene en su grupo, se preocupa en darles mucho *input*, así como oportunidades para *output* y ve el error como parte del proceso y como fuente de aprendizaje.

Willis (1999) presenta cuatro condiciones para que el aprendizaje efectivo de L2 sea posible. La autora divide las condiciones en *esenciales* y *deseables*, a saber: exposición, uso, motivación e

instrucción. Las tres primeras son esenciales y la última es deseable. El esquema que se sigue, tomado de Willis (1999, p. 11) ilustra lo presentado:



Esquema traducido y adaptado de Willis (1999, p. 11)

El docente cree que ofrecerles una buena cantidad de *input* es lo esencial para el aprendizaje:

[...] como lo trabajamos acá, es, bueno, al principio mucha exposición, tratar de exponer mucho, de recibir mucho y siempre con el énfasis en, bueno, en que... por más poquito que sepan, siempre tratar de producir... semejando a un niño (D1Exp6M).

Las oportunidades de uso de la lengua, *output*, se hacen posible en sus clases y resalta que promueve un espacio al principio de cada una para que los estudiantes puedan hablar de sus intereses. Ese espacio también les permite desinhibirse e incluso fomenta la toma de riesgos porque el estudiante tiene que vencer su timidez y encontrar una manera de expresar sus intereses, y no siempre tienen suficiente vocabulario y estructuras para eso:

Yo soy muy fanático de la conversación espontánea, tipo de... más allá de que el libro diga que hablemos sobre transportes, yo quiero hablar de qué hiciste este fin de semana, y contame lo que hiciste [...] Pero los primeros veinte minutos cómo

han estado, qué han aprendido... y en base a eso me parece que la charla muy distendida que estamos (D1Exp6M).

Uno de sus estudiantes en la entrevista expresó lo que sigue sobre el hecho de tener ese espacio para la conversación espontánea en las clases y cómo le ayudó a vencer su timidez:

Está bueno, sí. A lo mejor al principio del año te daba como vergüenza, no conocías a la gente, pero a medida que pasa el tiempo te vas acostumbrando y vas conociendo a la gente y es más natural, es más fluido, y perdés esa vergüenza y aprendés pila (EstH18M, grupo Bas2A2).

Otro estudiante del mismo grupo también refuerza la importancia de esos momentos en clase: “Me parece que es lo que más suma. [...] hablar sobre cualquier tema y ahí es donde encontrás otra palabra, otra forma de hablar...” (EstG30M, grupo Bas2A2)

En el trabajo con adultos, aunque ellos presenten un cierto nivel de autoconfianza, no se debe subestimar los factores emocionales que pueden estar relacionados al aprendizaje de la L2 (Brown, 2001). Por este motivo, a muchos adultos les puede resultar estresante cuando no pueden expresarse de manera clara y correcta (Lightbown y Spada, 2006). El docente parece tener presente el desafío de trabajar con el adulto:

con los niveles más bajos tienen muchísimas trabas y después hacen un clic... y se dan cuenta de que empiezan a poder conectar, con dificultades, pero pueden. [...] en mis clases lo que yo más trato de hacer es eso, es buscar la manera, y no es nada fácil, de que pierdan el miedo al error [...] con adultos es muy, muy difícil eso... vienen muy, muy bloqueados... hay gente que incluso después de dos o tres años no se desbloquea, siguen con el miedo. Pensando en eso, en tratar de darles mayor cantidad de input y... bueno... siempre forzando a que traten de largar, por poco que sea (D1Exp6M).

De esta manera, el error es un tema que está muy presente en las clases de L2 y que el estudiante adulto quiere evitar. Algunos docentes, muchas veces, piensan que todos los errores deben ser corregidos siempre. Willis (1999) señala que se debe usar el lenguaje de manera libre, aunque uno cometa muchos errores. Con ese fin, según Willis (1999), el salón de clase tiene que ser un espacio donde el estudiante puede probar sus hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y, por ese motivo, la clase debe ofrecer esa seguridad para expresarse libremente, y que no sea percibida como amenazante. El estudiante no va a hablar de manera correcta desde el principio, pero, a medida que progresa en sus estudios adquiriendo más nivel de lenguaje, sus producciones van a ser más precisas y con menos errores. Lo que hace el docente en su práctica es lo que fue presentado por Willis: “creo que me defino como una persona que trata de hacer que el alumno esté cómodo y de que el alumno tenga muchos errores. O sea, soy más fanático de la producción que de la perfección” (D1Exp6M).

Además, el docente estimula a los estudiantes para que busquen oportunidades de práctica del idioma fuera de la clase para que puedan seguir aprendiendo la L2: “[...] y siempre empujando a que ellos por fuera de clase estén también buscando dónde lo pueden aplicar...” (D1Exp6M).

### **3.1.7 Docente y grupos**

A partir de este punto, para una mayor comprensión del fenómeno estudiado en esta investigación y analizar las posibles relaciones entre las creencias de docentes y estudiantes, se presenta un análisis cruzado de las metáforas de los docentes y sus respectivos grupos.

### 3.1.8 Docente y grupo Bas1A1

Tabla 22

*Docente y su grupo Bas1A1*

DOCENTE METÁFORA	GRUPO	METÁFORA ESTUDIANTES
<b>D1Exp6M:</b> ES COCINAR CON UNA CIERTA CANTIDAD DE INGREDIENTES - UNA CANTIDAD MÁS LIMITADA CON EL GRUPO Bas1A1 QUE EXIGE MÁS CREATIVIDAD	Bas1A1	A (19 años; F): CORRER UNA MARATÓN. B (21 años; M): UNA MONTAÑA RUSA C (22 años; F): AMPLIAR HORIZONTES

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Cocinar es un acto de cariño, de nutrir y cuidar al otro y exige un cierto nivel de esfuerzo. Cocinar con una cantidad limitada de ingredientes hace que la experiencia sea menos placentera para quien cocina, exigiendo más creatividad y esfuerzo para poder nutrir a los que se está cuidando. En las metáforas de los estudiantes y en las cartas se evidencia, por ejemplo, en el estudiante B, una búsqueda por diversión y tener ese momento de adrenalina intensa que podría traducirse en el hecho de que el estudiante solo ‘trabaja’ en el momento de aula, de la misma manera que no va a subirse a una montaña rusa en su casa. Ampliar horizontes, como sugiere el estudiante C, es buscar algo nuevo, nuevos desafíos; muchos de esos desafíos involucran estar en contacto con el otro y entenderlo para que haya comunicación. Correr una maratón, para el estudiante A, implica mucho esfuerzo para aprender un idioma. Incluso, puede ser una actividad que involucre a otras personas – un grupo cuyos participantes se motivan a correr y se ponen metas – o algo que uno prefiere hacer solo y disfrute de la experiencia sin presión de un grupo. Por la carta del estudiante A, se percibe que este prefiere el lado más individualista porque expresó que en el colegio está la presión de aprobar, independiente de haber aprendido o no.

Se observa que el grupo y el docente ofrecen metáforas que van en direcciones diferentes: el docente, nutrir/cuidar y los estudiantes prefieren metáforas que refuerzan el hacer algo de manera individual, aunque expresen en sus cartas que prefieran estudiar en grupo. En la entrevista, el docente señaló:

[...] pero nunca noté yo una unión que potencie el aprendizaje... puede ser una unión de tomar té en el *break*, pero no una unión de que... se junten a... no sé... el otro grupo [Bas2A2], por ejemplo, se pasa materiales, no es que se junten a estudiar, pero siempre están, sí tienen una buena relación y salimos juntos a comer y todo. El énfasis está casi siempre en el aprendizaje. Este grupo [Bas1A1], quizá la charla de *break* siempre es otra cosa y a la hora de compartir los deberes a los compañeros, no. ¿Te animas a mandarle a fulanito que faltó? ‘Ah, bueno’ [imitando el desánimo de los estudiantes]... Como que no hay mucho interés en compartir eso (D1Exp6M).

Por ese motivo, se percibe el esfuerzo que hace el docente para poder nutrir a sus estudiantes con el poco ánimo que demuestran para trabajar de forma colectiva.

### 3.1.9 Docente y grupo Bas2A2

Tabla 23

*Docente y su grupo Bas2A2*

DOCENTE METÁFORA	GRUPO	METÁFORA ESTUDIANTES
<b>D1Exp6M:</b> ES COCINAR CON UNA CIERTA CANTIDAD DE INGREDIENTES - COCINAR CON MÁS INGREDIENTES CON EL GRUPO Bas2A2 QUE PERMITE USAR MEZCLAS QUE NO HABÍA USADO ANTES Y DESCUBRIR NUEVOS GUSTOS	Bas2A2	D (32 años; F): DOING GYMNASTICS (hacer gimnasia)
		E (53 años; F): WORKING HARD TO SAVE TO BUY A NEW CAR AND GIVE IT TO MY ONLY CHILD (Trabajar duro para ahorrar plata para comprar un auto nuevo y dárselo a mi único hijo)
		F (22 años; F): BABY’S FIRST STEPS (Los primeros pasos de un bebé)
		G (30 años; M): RUN A MARATHON (correr una maratón)
		H (18 años; M): APRENDER A MANEJAR

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Este es el grupo que permite al docente ‘cocinar con más ingredientes’. De esta manera, el profesor puede cuidar más a sus estudiantes, ofreciéndoles opciones variadas. Las metáforas de la mayoría de los estudiantes van por el lado del esfuerzo y, aunque sea esfuerzo individual, se puede percibir en las cartas que ellos necesitan del otro. Asimismo, más que una preocupación por nutrir y cuidar al otro, se resalta el lado de que se necesita del otro para llegar a los objetivos. Hacer gimnasia, correr una maratón, aprender a manejar y, principalmente, los primeros pasos del bebé son esfuerzos individuales, pero el otro es importante para motivar, apoyar, ayudar. La metáfora de la estudiante E también involucra un gran esfuerzo individual que es trabajar duro para poder cumplir con el compromiso de pagar un auto, aunque sea para regalárselo a un hijo. En este grupo, está presente el esfuerzo de cada uno y la importancia del otro para que todos puedan aprender. Para el docente es placentero poder trabajar con un grupo que ofrece muchas oportunidades de hacer un trabajo variado. Por lo tanto, estudiantes y docentes comparten similitudes sobre aprender inglés como L2.

### **3.1.10 Influencia del grupo en la selección de EpAL**

Para profundizar aun más en la comprensión de la relación entre docente y estudiantes, se indagó a partir de la carta y la entrevista semiestructurada con cada estudiante del grupo Bas2A2 para entender sus creencias sobre aprender inglés como L2 en un grupo y cuáles son las EpAL descritas por ellos para que el aprendizaje suceda:

A continuación, están las informaciones obtenidas en las cartas y en la entrevista semiestructurada con los estudiantes del grupo Bas2A2:

Tabla 24

*Creencias, acciones y EpAL*

<b>Creencias Aprendizaje – base para las acciones y origen metáfora</b>	<b>Acciones descritas en la entrevista/carta</b>	<b>Naturaleza de las EpAL</b>
<b>D (32 años; F): <i>DOING GYMNASTICS</i></b>		
<p>La docente del año pasado creía en hablar solamente la L2 en clase y eso influyó en la manera como la estudiante se esfuerza para aprender porque siempre busca una manera de decirlo en inglés. Además, para ella lo importante es preguntar todo porque si uno se queda con dudas no va a aprender. Uno tiene que estar dispuesto a correr riesgos tratando de comunicarse.</p> <p>Para la estudiante, hay una diferencia entre aprender gramática, la forma de escribir y aprender a hablar y comunicarse. Algunos de los ejercicios más ricos son los que exigen completar con algo más que solo una palabra y después explorar todas las otras opciones.</p>	<p>Inventar palabras; cambiar a la L1 solo cuando es necesario; solicitar ayuda para decir algo cuando no sabe la palabra; preguntar; darse cuenta del estrés; hablar sin preocuparse de si lo estás haciendo bien o no; mirar series, escribir cartas, hablar – aunque sea solo o delante del espejo.</p>	<p>Estrategias de compensación</p> <p>Estrategias afectivas</p> <p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Estrategias cognitivas</p>
<b>E (53 años; F): <i>WORKING HARD TO SAVE TO BUY A NEW CAR AND GIVE IT TO MY ONLY CHILD</i></b>		
<p>Es necesario dedicar mucho tiempo durante la semana para estudiar. Es importante tener el apoyo de alguien que conoce la L2, en su caso, el hijo. Es importante pensar en inglés. La edad, para esta estudiante, es un factor decisivo porque por tener 53 años siente que no tiene la misma capacidad de retención–</p>	<p>Hablar en clase, aunque prefiera comunicarse de manera escrita; escuchar música y leer las letras, mirar series; sacar apuntes, subrayar con diferentes colores, copiar los ejercicios en su cuadernola, hacer resúmenes; trata de superar sus</p>	<p>Estrategias metacognitivas</p> <p>Estrategias cognitivas</p> <p>Estrategias de compensación</p> <p>Estrategias afectivas</p>

todo le cuesta más y siente que necesita dedicarse más tiempo para aprender. Ella, entonces, cree que la edad es algo que determina el éxito en el aprendizaje.

limitaciones al hablar y escribir;  
entender cuando la mente está cansada y es necesario un tiempo para despejarla;  
hablar con alguien sobre sus sentimientos);  
buscar oportunidades de práctica (pensar en inglés)

F (22 años; F): **BABY'S FIRST STEPS**

Aprender inglés es una combinación de varios aspectos; no es solamente ir a clase, sino que también hay que tener la constancia de estar en contacto con el idioma en la casa; en clase, se aprende trabajando en equipo con compañeros a través del diálogo, de equivocarse, de buscar la respuesta correcta. Para la estudiante lo importante es preguntar. Además, es necesario un momento sola para darse cuenta de si incorporó el contenido o no.

Leer, mirar series, escuchar música;  
buscar oportunidades de práctica (pensar en inglés);  
busca superar limitaciones para hablar y escribir;  
pide ayuda (preguntar para incorporar nuevo vocabulario)

Estrategias cognitivas

Estrategias metacognitivas

Estrategias de compensación

G (30 años; M): **RUN A MARATHON**

Lo más difícil es poder hablar en la L2 y todos los ejercicios que involucran conversación; la discusión sobre temas es importante. Ejercicios así permiten aprender más vocabulario. Para él, hablar es lo más difícil de aprender; la gramática y el resto se puede leer y se puede aprender más fácilmente. Escuchar y practicar pronunciación también son importantes para entender a los hablantes nativos

Buscar superar limitaciones en el oral y el escrito (explicar el significado usando palabras que le resultan familiares o sinónimos);  
practica formalmente con los sonidos (estudiar la pronunciación y entonación);  
practicar naturalmente (discutir sobre diferentes temas);  
trata de cooperar con otros haciendo ejercicios de intercambio de informaciones con compañeros de clase.

Estrategias de compensación

Estrategias cognitivas

Estrategias sociales

cuando hablan porque parece que omiten algunas palabras. El trabajo en un grupo es la mejor manera para mejorar el inglés y adquirir más confianza al hablar en la L2.

H (18 años; M): **APRENDER A MANEJAR**

<p>Se puede aprender inglés solo inconscientemente a través de canciones y videojuegos y en la clase se lo refuerza. Si la práctica del idioma es algo rutinario, se torna más fácil de aprender. Es importante para el estudiante que el docente le haga correcciones en el oral. Le parece importante hacer ejercicios específicos que ayudan a entender la estructura del idioma. Estudiar en un grupo es mejor porque lo hace menos estresante y el grupo marca el ritmo de aprendizaje. El curso ayuda a cambiar el ‘chip’ de la L1 para la L2.</p>	<p>Practicar formalmente (hacer ejercicios de <i>writing</i> donde hay preguntas con trampa y de ahí se puede aprender la estructura de la lengua); sacar apuntes; practicar naturalmente (mirar películas/series, escuchar música, leer libros); busca oportunidades de práctica (trata de hablar en las clases, cambia el chip; juega a videojuegos en inglés); usar claves lingüísticas (entender palabras en el contexto); trata de superar limitaciones en su producción oral y escrita; pide ayuda (pedir que alguien – el docente – le haga correcciones)</p>	<p>Estrategias cognitivas  Estrategias metacognitivas  Estrategias de compensación</p>
--	--	--

---

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Esta fue una manera de mostrar las creencias de aprendizaje de los estudiantes que sirvan, de una cierta manera, para justificar las acciones descritas en la carta y en la entrevista y que estarían relacionadas a las EpAL usadas por ellos.

Estos estudiantes tienen bien claro cuáles son sus creencias sobre el aprendizaje de inglés como L2. Todos los estudiantes parecen querer comunicarse oralmente y algunos también de forma escrita y demuestran, a través de sus creencias y las EpAL que usan, el camino que deben seguir para adquirir la L2. La estudiante D, por ejemplo, incorporó la creencia de la docente del año pasado que consistía en la necesidad de hablar inglés todo el tiempo en clase y ahora ella busca

estrategias para poder comunicarse siempre en la L2. La estudiante E reconoce que para ella la edad es un factor importante cuando se estudia una L2 y hace uso de estrategias de compensación para poder escuchar su cuerpo y entender cuándo está cansada.

Las creencias de estos estudiantes van a estar cruzadas con las creencias del docente para entender qué influencias tiene el docente cuando selecciona las EpAL para trabajar en clase.

Tabla 25

*Docente D1Exp6M del grupo Bas2A2*

<b>Creencias aprendizaje – base para las acciones</b>	<b>Acciones descritas en la entrevista</b>
Aprender inglés siempre fue un proceso de ir a clase, hacer los deberes. Hablar fue algo que le salió de manera espontánea tras años de repetición. Percibe que sus estudiantes de niveles iniciales tienen muchas trabas y después se dan cuenta de que pueden conectar ideas y expresarse – él cree que el proceso es semejante a un niño aprendiendo su L1 – por eso deben tener mucho <i>input</i> y tener confianza en el docente. No se puede hacer todo perfecto desde cero, hay que trabajar mucho para poder aprender.	Darles una gran cantidad de <i>input</i> escrito y auditivo a sus estudiantes para que estén expuestos a la L2 y puedan empezar a producir lenguaje y pierdan el miedo de hablar. Los primeros 20 minutos de clase son dedicados a la conversación espontánea. Crear en los estudiantes una mentalidad de percepción del inglés y tratar de entender lo que perciben.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

En el grupo Bas2A2 se puede observar que sus metáforas son un reflejo de todo el esfuerzo que hacen para aprender. Son metáforas que involucran un gran esmero personal y que están conectadas con las acciones – las EpAL – que ellos ponen en práctica frecuentemente. Uno de los principales aspectos mencionados es la comunicación oral – una barrera que están trabajando para vencer – y que el docente les permite desarrollar en clase.

El grupo Bas2A2 es un grupo que está motivado como un todo para aprender y también es participativo, lo que le permite al docente trabajar de forma muy variada:

Este grupo en particular es un grupo que, si bien tiene mucha autocrítica, no tiene miedo de participar y probar actividades nuevas y son muy responsables en el tema de que yo sé que a este grupo les puedo mandar cosas por fuera, les puedo

mandar libros para que lean, les puedo mandar historias, les puedo mandar películas, y... lo hacen. Entonces, este grupo en particular responde muy bien (D1Exp6M).

Para el docente, la planificación del trabajo con el grupo es un tema de percibir cómo es el grupo y ajustar sus técnicas a las características grupales:

[...] es una mezcla entre de lo que yo considero que es útil y cómo ellos están acostumbrados a trabajar también para que no sea un cambio muy drástico... entonces es un tema de percepción y... bueno, tratar de aplicar tus técnicas y ver cómo responde eso... y creo que eso se da en las primeras etapas del año y después es como que ya sabes qué funciona con qué grupo y qué no funciona con el otro quizás (D1Exp6M).

Algunos de los estudiantes del grupo Bas2A2 relataron la experiencia que tuvieron con la docente del año anterior que no les permitía hablar en otro idioma que no fuera el inglés. Ellos trajeron para las clases del docente D1Exp6M esa creencia de que hay que esforzarse para hablar todo en la L2:

El año pasado tuvimos una profesora que no nos dejaba hablar español, pero ninguna palabra. Yo creo que ella estaba convencida de que eso nos iba a ayudar y me parece que en mi caso fue lo que me ayudó a tener que buscar la forma de decirlo en inglés. Este año como que tenemos que hablar mucho más y me acuerdo pila de eso. Lo tengo presente y busco la forma de decirlo. A veces invento palabras, pero encuentro la forma de decirlo y eso me ayudó un montón. Como tenemos que hablar tanto, a veces hablar algo en español como que nos desestresa un poco. Porque, claro, eso que decía que tenemos que estar todo el tiempo pensando es cansador y es estresante, entonces cuando podemos meter algo como para terminar la frase, decimos algo en español y nos quedamos tranquilos (EstD32F).

Parecería que el docente aprovechó el hecho de que los estudiantes siempre intentaran hablar en la L2 para seguir exigiéndoles.

Cuando se le preguntó a una de las estudiantes sobre qué hace cuando se da cuenta de que no sabe cómo expresar una idea en la L2, contestó: “¡Preguntas! O sea, me parece que el aprender inglés es preguntar, es incorporar. Si no incorporas esa palabra, si no incorporas la forma de hablar o lo que sea, no vas a aprender.” (Est3Ed22F).

Otro punto que surgió es que la estudiante E manifestó en la entrevista que a ella le gusta más escribir, al contrario de los compañeros que prefieren hablar. Sin embargo, no se planteó la posibilidad de hacer *writings* extras para poder practicar más.

El grupo Bas2A2 parecería estar formado por estudiantes que se esfuerzan para aprender la L2. Por otro lado, el trabajo del docente con el grupo Bas1A1 se hace más difícil porque, como queda de manifiesto en el análisis de las metáforas de los pocos estudiantes que participaron, parecería que no están tan comprometidos con el aprendizaje de inglés como L2. Según el docente:

Eso es un nivel complejo por la dinámica de grupo que se arma ... en los años anteriores he tenido grupos muy unidos. Este año es un grupo que fuera de lo que es el inglés no tienen mucho... incluso ahora estamos en noviembre y no tienen mucho diálogo entre ellos. Eso es un tema de dinámica de grupo como se dio. [...] y eso se refleja también en la personalidad de cada uno... en la responsabilidad de que quizás... a este nivel más que nada que tenías que, deberías hacer todo lo que dicen porque... y bueno... ha faltado compromiso muchas veces. Eso, bueno, se va dando en el..., es un tema de dinámica de grupo de conexión contigo también... a esa edad no está bien obligarlos tampoco...no podés reprimirlos ni amenazarlos en el boletín... no existe... entonces, si vos ves que ya después de tantos meses no responden, hay que buscar otras técnicas, o sea, que más trabajo en clase... quizá (D1Exp6M).

Al docente se le dificultaría trabajar con el grupo Bas1A1 porque ellos no emplean el mismo nivel de esfuerzo y compromiso que el otro grupo con su aprendizaje.

### 3.2 Caso 2

El caso 1 está compuesto de un docente, D2Exp4M y su grupo correspondiente, InterB1.

#### 3.2.1 Metáforas del grupo InterB1

Tabla 26

*Metáfora del grupo InterB1*

<b>Estudiante / Grupo</b>	<b>Metáfora: Estudiar inglés como L2 es (como)...</b>	<b>Porque...</b>
I (15 años; F) / InterB1	UN PASEO POR LA CUIDAD EN BICICLETA.	... subidas que cuestan y bajadas que son fáciles, pero uno sigue disfrutando el paseo.
J (15 años; M) / InterB1	UNA LLAVE A LA PUERTA DEL MUNDO EXTRANJERO.	... te da la posibilidad de comunicarte con casi cualquier persona en el mundo.
K (18 años; F) / InterB1	UNA VENTANA HACIA NUEVOS APRENDIZAJES.	... a través del inglés podemos comunicarnos mejor con el mundo.
L (17 años; M) / InterB1	APRENDER UN INSTRUMENTO Y LUEGO QUERER VIVIR GRACIAS A ELLO ( <i>sic</i> ).	... hoy en día la gran mayoría de las personas que se anotan a cursos de inglés lo hacen con el fin de tener una mejora en sus salidas laborales. Si bien estudiar inglés al principio es divertido, luego comienza a aburrir y se continúa simplemente por la obtención del certificado.
M (18 años; F) / InterB1	Genial y divertido (No produjo metáfora)	... te da la oportunidad de comunicarte con más gente y de más oportunidades para trabajar.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Las metáforas del grupo van a ser analizadas en detalle a continuación.

### 3.2.2 Análisis de las metáforas del grupo InterB1

Tabla 27

*Estudiante I (15 años; F), grupo InterB1:*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
UN PASEO POR LA CUIDAD EN BICICLETA. Pasear en bicicleta por la ciudad es algo placentero, aunque andar en bicicleta requiere un cierto esfuerzo, pero es un nivel de esfuerzo básico, necesario para un paseo y no para una competencia, por ejemplo. La persona va por zonas lindas, disfrutando de un lindo día y mirando el paisaje.	Para esta estudiante se puede pensar que estudiar inglés como L2 es una actividad que le permite disfrutar sin necesidad de mucho esfuerzo para poder aprender. La estudiante señaló que hay subidas que cuestan y bajadas que son fáciles, pero uno sigue disfrutando el paseo.	Estudiar es importante para trabajar, viajar, comunicarse, etc. Ya estudió en varios lugares y recomienda estudiar en un grupo porque te ayuda a entender más fácilmente, a hablar en inglés en clase, hacer trabajos, etc. Preguntar palabras al docente/a otras personas, usar el traductor de Google dificultad en memorizar temas (más gramaticales). Incluso dificultad para levantarse para ir a clase; habla mucho en inglés en la clase por el incentivo del profe. Buen relacionamiento con el docente, humor. Siempre practicar los temas vistos con ejercicios, hablando o como sea.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Para la estudiante es importante el aprendizaje en un grupo por el apoyo que uno encuentra para hablar y estudiar. Sin embargo, el docente es clave para motivarla a hablar en clase. Además, ella mencionó la falta de motivación para ir a clase, pero no dio las razones. Se observa que hace uso de la estrategia cognitiva ‘analizar y razonar’ (traducir), también la estrategia afectiva ‘reducir la ansiedad’ a través del humor. No se puede saber cómo son los ejercicios de clase que usa para practicar; parece que tiene la idea de que el aprendizaje consiste solamente en hacer los ejercicios que asigna el docente y la dificultad descrita en memorizar temas, especialmente gramaticales ¿Podría ser falta de interés por convertirse en una estudiante independiente? ¿La estudiante no estaría disfrutando demasiado del paseo en bicicleta y evitando las subidas?

Tabla 28

*Estudiante J (15 años; M), grupo InterB1*

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Carta
<p>UNA LLAVE A LA PUERTA DEL MUNDO EXTRANJERO. Una puerta cerrada no nos permite avanzar y pasar al otro lado. Además, nos quedamos con curiosidad frente a una puerta cerrada con llave porque no sabemos qué puede haber del otro lado. Una puerta para un mundo extranjero es una puerta que se abre a muchas experiencias y vivencias, diferentes de las que tenemos hablando solo nuestro idioma. Una llave que abra esa puerta nos lleva a tener acceso a todo eso. Implica tener más curiosidad que esfuerzo para poder abrir la puerta.</p>	<p>Es posible pensar que para este estudiante aprender una L2 implica tener curiosidad hacia lo nuevo, lo desconocido. Una vez que se sea posible dominar la L2, va a poder comunicarse de manera continua con otras culturas.</p>	<p>Estudiar en un grupo facilita el aprendizaje y se aprende más que con clases particulares y es más divertido. Tener en cuenta que el objetivo es aprender, la nota no es importante. Hacer trabajos en grupos (orales y escritos). Utiliza fórmulas para las estructuras. No tener miedo de usar el idioma a diario en diferentes situaciones; ver películas o jugar algún juego en inglés.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Se nota que el estudiante valora el aprendizaje del inglés como L2, sin preocuparse por la nota y que hacer parte de un grupo es clave para él. Está dispuesto a correr riesgos, lo que se puede interpretar como una estrategia afectiva, ‘darse ánimo solo’. El humor también aparece como algo importante (es más divertido estudiar en grupo) – estrategia afectiva ‘reducir la ansiedad’, utilizar la risa. El estudiante hace uso de estrategias cognitivas, ‘reconocer y utilizar patrones y fórmulas’ – fórmulas para las estructuras estudiadas y ‘practicar’, practicar naturalmente – usar el idioma en diversas situaciones.

Tabla 29

Estudiante K (18 años; F), grupo InterB1

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Carta
UNA VENTANA HACIA NUEVOS APRENDIZAJES. Una ventana se puede interpretar como una oportunidad, una apertura para estar en contacto con nuevos desafíos para aprender. La oportunidad existe y uno puede aprovechar esa oportunidad.	Parece que, para esta alumna, aprender una L2 significa tener una oportunidad de tener nuevos desafíos que le proporcionará el inglés como L2.	Estudiar con amigos; practicar fuera de la clase con alguien, leer y mirar videos. Le encantan los <i>listenings</i> para poder saber la pronunciación correcta. Le puso más atención al liceo y menos al estudio del idioma; va a empezar la universidad y reconoce la importancia del idioma.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

El aprendizaje cooperativo es importante y también es necesario practicar fuera de clase con amigos, leyendo y mirando videos. Para esta estudiante es importante saber la pronunciación correcta. Se puede percibir que las EpAL se clasifican dentro de la estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente (leer, mirar videos y los *listenings*); para explorar la pronunciación correcta del idioma, ‘practicar formalmente con los sonidos y escritura del idioma’; también la estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’ cuando busca oportunidades de práctica con amigos o sola.

Tabla 30

*Estudiante L (17 años; M), grupo InterB1*

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Carta
<p>APRENDER UN INSTRUMENTO Y LUEGO QUERER VIVIR GRACIAS A ELLO. Aprender un instrumento musical es algo que requiere mucho entrenamiento y esfuerzo para poder llegar a un nivel que sea profesional para poder vivir de la música. Son interminables horas de práctica tratando de llegar lo más cerca posible de la perfección. Cuando la música pasa a ser la profesión, uno pasa largas horas involucrado y, muchas veces cuando lo hace por trabajo, va a pasar por momentos que no son divertidos, pero tiene que cumplir con los compromisos profesionales.</p>	<p>Al igual que aprender un instrumento musical, aprender una L2 requiere un gran esfuerzo prácticamente diario para poder dominarla en todos sus aspectos. Parece que el estudiante tiene presente las largas horas y los largos años de dedicación que tiene por delante.</p>	<p>Estar en constante contacto con el idioma para familiarizarse con él, puede ser a través de películas, series o leyendo; en clase armar un glosario en la cuadernola con el vocabulario estudiado para tener rápido acceso a él cuando se necesite; tener un diccionario monolingüe y no buscar la traducción. El estudiante también señaló que la mayoría de los que se anotan al curso de inglés lo hacen para tener mejores salidas laborales; al principio estudiar inglés es divertido y luego comienza a aburrir, pero se sigue para obtener el certificado.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Este estudiante usa la estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente, juntamente con la estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’ cuando busca oportunidades para aplicar sus conocimientos del idioma. Hace uso de la estrategia de memoria ‘crear lazos mentales’ cuando agrupa el vocabulario estudiado. Se entiende que el estudiante probablemente empezó muy motivado a estudiar y ahora parece estar menos motivado y lo hace para obtener el certificado y tener mejores opciones de trabajo – aprendió a tocar el instrumento musical y ahora está incorporado a su vida y deja de ser algo que hacía solo por diversión.

Tabla 31

*Estudiante M (18 años; F), grupo InterB1*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
GENIAL Y DIVERTIDO. No es una metáfora.	No fue posible analizar.  Te da la oportunidad de comunicarte con más gente y demás posibilidades para trabajar – escribió en el ejercicio.	Estudiar inglés es increíble. Se ha vuelto un poco difícil con los años, pero nunca lo dejó de estudiar. Siempre le gustó estudiar el idioma. Es importante practicarlo fuera de clase mirando películas y series subtituladas y escuchar canciones en inglés. En clase preguntar las dudas al profesor o a un compañero. También jugar al Kahoot.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Con las informaciones de la carta, se percibe que el estudiante usa la estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente, juntamente con la estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’ cuando busca oportunidades para aplicar sus conocimientos del idioma. Se perciben también características de aprendizaje cooperativo.

### 3.2.3 La metáfora del docente

Tabla 32

*Metáfora del docente D2Exp4M*

<b>Docente</b>	<b>Metáfora: enseñar inglés como L2 para ese(s) grupo(s) es (como)...</b>	<b>Porque...</b>
<b>D2Exp4M</b>	HACER UN <i>CITY TOUR</i> EN MONTEVIDEO.	... no es algo que sea siempre placentero, no puede haber una alguna actividad que sea siempre 100% placentera y básicamente tiene momentos que están buenos y momentos que no. Te subís al bus turístico, y hay partes que son lindas...nunca me subí al bus turístico de Montevideo, pero he visto el recorrido. Veo que va por calles que son un embole. Hay momentos que básicamente están buenos y momentos que son una cagada.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

La metáfora del docente va a ser analizada en detalle a continuación.

### 3.2.4 El análisis de la metáfora del docente

Tabla 33

*Docente D2Exp4M, grupo InterB1*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Creencias aprendizaje L2</b>
<p>HACER UN <i>CITY TOUR</i> EN MONTEVIDEO.            Un <i>city tour</i>, en general, va a mostrar lo que la ciudad tiene de mejor. Pasando de un punto turístico al siguiente, el tour visita partes que son menos interesantes y, en esas partes, el turista no va a prestar mucha atención y/o sacar fotos. Las partes lindas de la ciudad son las que reciben toda la atención del turista. El tour ya tiene su recorrido definido y los turistas siempre pasan por el mismo recorrido; no es habitual discutir los puntos a visitar con el grupo de turistas. La empresa no se preocupa por conocer a los turistas que van a disfrutar de sus servicios, tampoco es la función de la empresa mejorar los puntos feos de la ciudad.</p>	<p>Todas las clases tienen momentos lindos y otros que no son del todo disfrutables. Se podría pensar en ofrecer un mismo tipo de clase para todos los estudiantes que llegan a ese determinado nivel. Se trata de enfocarse en lo mejor de los estudiantes; las partes menos ‘lindas’ de la clase, uno trata de no poner mucha atención, pero no hace nada para cambiarlas/ mejorarlas.</p>	<p>La mejor manera de aprender es en grupo (un promedio de unos cinco estudiantes) por todo lo que se da en una clase más allá de aprender un idioma: los afectos, la emotividad, el contacto con el otro, la empatía; también cree que aprendemos más de nuestros pares que de los docentes. Las clases que tienen más estudiantes permiten que haya interacción entre ellos, pero en clases muy grandes se dificulta darles atención a todos y escuchar las interacciones. Sería ideal irse a otro país y hacer una inmersión, pero no todos pueden hacer eso. La motivación es importante. El docente cree que se aprende integrando materiales auténticos en las clases. Además, la repetición con sentido es clave.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

El docente transmite en su discurso la preocupación por ayudar a sus estudiantes a desinhibirse, por fomentar la toma de riesgos y el aprendizaje cooperativo.

Principalmente con los grupos de adolescentes, le parece importante crear un ambiente de clase donde los estudiantes se sientan cómodos:

Soy relajado, que las clases sean buena onda, que genere un ambiente cálido, creo que eso es clave. Siempre intento afinar un ambiente cálido en que los

alumnos se sientan bien, sobre todo los adolescentes, ¿no? Porque, bueno, los adultos vienen a otra cosa. Los adultos vienen, digamos, a aprender y a sacar el máximo provecho del curso, como casi un cálculo matemático, racional que hacen (D2Exp4M).

Una de sus estudiantes, I (15 años; F), escribe en la carta que el profesor “mete mucho humor a la clase” y también que él los “obliga” a usar mucho el inglés en clase y, por lo tanto, eso la está ayudando a “hablar más fluidamente”. El docente describe sus clases de la siguiente manera:

Intento que mis clases sean *engaging* [atractivas]... y que sean *challenging* [desafiantes] también... pero que no sean divertidas per se, digamos. No es un espectáculo de *stand-up*. Pero no pueden ser un embole tampoco. Tienen que ser difíciles e interesantes. Eso es lo que intento yo, sobre todo con los adolescentes y no tanto con el grupo intermedio, sino con los niveles un poco más altos (D2Exp4M).

Además, el docente trata de que sus estudiantes, en realidad, los grupos que están en niveles más altos, a partir del *upper-intermediate* (intermedio alto), se arriesguen a usar el idioma más allá de lo que se les presenta en los libros. Para los estudiantes es un desafío enfrentarse con el idioma que no es el adaptado para el uso en el aula:

usar material, sí por supuesto, digamos, de verdad, o sea, videos de YouTube, no hechos para las clases... obvio que eso se puede hacer a partir de cierto nivel, ¿no? No tan así, por ejemplo, con adultos 1 también puedo usar canciones, usar material que sea de verdad y sobre todo de *First* para arriba... el inglés que hay en los libros de curso no es un inglés... es un inglés que para mí es tipo *bookish English*... como un sublenguaje (D2Exp4M).

Los materiales reales o auténticos son aquellos preparados para los hablantes de una L1, en este caso el inglés, que no tienen el fin de ser usados en el ámbito escolar. Según Lightbown y Spada (2006), cuando se hace uso de esos materiales en el aula, el docente debe usar estrategias para

ayudar a los estudiantes con las estructuras y el vocabulario desconocidos. Sin embargo, Scrivener (2011), señala que es más importante seleccionar materiales que sean intrínsecamente interesantes, atractivos y relevantes para determinado grupo que esforzarse por traer materiales auténticos.

Para hacer que los estudiantes se involucren en el aprendizaje y puedan aprender de sus compañeros, el docente crea momentos en que los estudiantes trabajan por su cuenta:

Muchas veces, en la clase de *First* [intermedio alto], me voy de la clase, 20 minutos... 20 no, pero me voy 10 minutos... ellos se quedan trabajando solos, y funciona bárbaro. O no me voy de la clase... pero hay alguna actividad que está buena y que ellos están trabajando como media hora y ellos no me necesitan a mí... están aprendiendo... tienen que buscar palabras nuevas, lo que sea... son más independientes. La clase de adultos, incluso adultos 1, yo me puedo ir de la clase y la clase va a funcionar sola por 15 minutos más, por 20 minutos más... No es que estén haciendo un ejercicio solo con el libro que podrían estar haciendo en la casa, sino que tienen que estar aquí en la clase, tienen que estar con los compañeros y el *input* que yo les di... o la actividad que yo armé funciona sola por 20 minutos. Cuando pasa eso, me encanta. Están trabajando solos, funciona bien... (D2Exp4M).

Es fundamental que los profesores renunciemos al control y al poder de poseer el conocimiento para motivar a los estudiantes para que puedan tener más oportunidades de practicar libremente la L2. Cuando trabajan en grupos, el tiempo que cada uno tiene para hablar aumenta, comparado al tiempo que un solo estudiante habla con el profesor en los modelos de enseñanza en que la interacción se da de la siguiente manera: pregunta iniciada por el docente – respuesta del estudiante – *feedback* del docente. La comunicación en la vida real es muy diferente de ese modelo (Willis, 1999).

Sin embargo, el docente parece demostrar su preferencia por trabajar con grupos de niveles más elevados y el grupo escogido para la investigación es un intermedio. Eso es lo que se discutirá en la sección siguiente.

### 3.2.5 El docente y su grupo

Aquí se cruzan las metáforas de los estudiantes con la metáfora del docente sobre el trabajo con el grupo.

Tabla 34

*El docente y su grupo*

DOCENTE METÁFORA	GRUPO	METÁFORA ESTUDIANTES
<b>D2Exp4M: HACER UN CITY TOUR EN MONTEVIDEO</b>	InterB1	I (15 años; F): UN PASEO POR LA CIUDAD EN BICICLETA
		J (15 años; M): UNA LLAVE A LA PUERTA DEL MUNDO EXTRANJERO
		K (18 años; F): UNA VENTANA HACIA NUEVOS APRENDIZAJES
		L (17 años; M): APRENDER UN INSTRUMENTO Y LUEGO QUERER VIVIR GRACIAS A ELLO
		M (18 años; F): no produjo metáfora

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Todas las clases tienen momentos lindos y otros que no son del todo disfrutables, como un *city tour*. Se podría pensar en ofrecer un mismo tipo de clase para todos los estudiantes que llegan a ese determinado nivel. Se trataría de enfocarse en lo mejor de los estudiantes; las partes menos ‘lindas’ de la clase, uno trataría de no poner mucha atención, pero tampoco haría nada para cambiarlas/ mejorarlas. Se percibiría que el docente tiene la teoría internalizada y, por su edad y tiempo de experiencia, presentaría potencial para seguir desarrollándose y llegar a cambiar las partes que para él son menos disfrutables del ‘recorrido del *city tour*’.

En sus metáforas, los estudiantes ofrecieron reflexiones que conllevan poco esfuerzo en el estudio del inglés como L2. Para la estudiante I, un paseo en la ciudad en bicicleta implica un poco de esfuerzo en hacer el recorrido y, obviamente en las subidas. Sin embargo, cuando uno va a pasear en bicicleta, evita las subidas para no esforzarse mucho. Además, en general, uno hace paseos en bicicleta y *city tours* cuando visita otras ciudades en países extranjeros. Las otras metáforas (estudiantes J y K) también están relacionadas con salir del lugar de uno y buscar otros lugares nuevos con nuevas oportunidades. La metáfora del estudiante L, por un lado, puede estar relacionada con aprender algo nuevo (aprender un instrumento musical), pero, por otro, está más conectada con la idea del esfuerzo que uno tiene que hacer para lograr esa habilidad. Es en la carta del estudiante L donde más se evidencia entre sus compañeros de clase el esfuerzo empleado para aprender la L2.

En este grupo se puede observar lo nuevo, pasear por el extranjero y buscar otras experiencias. Por ejemplo, en la entrevista, cuando se presentó al docente lo que sus estudiantes hacían para aprender el idioma, la reacción del docente fue:

eso es interesante, porque como autocrítica, yo nunca les pregunté a ellos cómo es la mejor manera para ellos para aprender inglés. La verdad, es que nunca se los pregunté... Lo que pasa es que también es un grupo que es chico, pero es muy heterogéneo por sus gustos, por sus formas, por todo... es muy heterogéneo... no... la verdad es que es más como una clase de inglés estándar que pensada para ellos. A mí me pasa mucho eso, hasta PET, a partir de PET hay un quiebre, que creo que hasta PET la clase de inglés es como más estandarizada (D2Exp4M).

Nos parecería que, por el hecho de tener preferencia por los niveles más altos, el docente, influenciado por esta idea, no haría el intento de mirar a los estudiantes de otra manera. Estaría más centrado en su forma de abordar la clase desde la perspectiva de la enseñanza más que en comprender qué necesitan sus estudiantes para aprender mejor.

En cierta forma, se puede pensar que aquí estaría presente el “efecto Pigmalión” – es decir, las expectativas positivas del docente van a incidir en el buen rendimiento de los estudiantes, mientras que las negativas darían lugar a un mal rendimiento de estos.

Los autores que hicieron el estudio que dio origen al efecto Pigmalión, Rosenthal y Jacobson (1968), aplicaron una prueba de inteligencia a los estudiantes de una escuela primaria, seleccionaron al azar al 20% de esos estudiantes y los pusieron en diferentes grupos con diferentes docentes. A los docentes les informaron que esos estudiantes presentarían un inusual potencial de crecimiento intelectual que se desarrollaría durante el año lectivo. La diferencia que había entre los niños destinados al crecimiento intelectual, o sea, los que participaron del estudio, y los niños del grupo de control “estaba en la mente del profesor” (Rosenthal y Jacobson, 1968, p.70). Los supuestos “estudiantes brillantes” tuvieron un resultado positivo al final del año, lo que puso en evidencia que la manera como el docente percibe al estudiante es un factor clave para su desarrollo. “Cuando esperamos determinadas conductas de otro, es probable que actuemos de manera que sea más probable que ocurra el comportamiento esperado” (Rosenthal y Babad, 1985, p.36, cita en español recogida en Menéndez, 2018).

Volviendo al docente, otro motivo que lo llevaría a ser influenciado en la forma de trabajar en ese grupo es que el rendimiento de ellos estaría condicionado al examen internacional, lo que reforzaría la idea del efecto Pigmalión. En la próxima sección se presenta ese punto como una de las probables influencias en el trabajo del docente.

### **3.2.6 Influencia del grupo en la selección de EpAL**

El objetivo de este grupo es dar el examen internacional de Cambridge, B1 Preliminary, anteriormente conocido como PET (Preliminary English Test) al final del año. Para el docente, los grupos que se preparan para los exámenes internacionales tendrían menor rendimiento que los estudiantes que no se preparan para dar estos exámenes:

[...] lo que pasa con los internacionales es que siempre está la tensión entre aprender inglés y pasar el examen, que no es lo mismo. Yo tengo clarísimo que no es lo mismo. No es todo crítica a los exámenes porque sí sirven para muchas cosas, pero para muchas cosas nos juegan en contra. Entonces, esa tensión... creo que está bueno igual que esté la tensión... me parece que esa tensión está buena, sí hay alumnos que se paran más en el lado de lo que implica pasar el examen y les importa el examen y otros que entienden más, no sé si entienden o les gusta más charlar, aprender palabras, hacer otro tipo de actividades, incluso gramaticales que no sean el tipo de actividades del examen (D2Exp4M).

En general, el docente procura al final del año enfocarse más en lo que es la preparación para el examen. De cualquier manera, algunos estudiantes le piden más práctica de examen para sentirse seguros con la lengua. Durante el año lectivo, el docente pone mucho énfasis en la memorización de vocabulario a través de la repetición espaciada (retoma el vocabulario aprendido las clases anteriores). Siempre, al principio de las clases retoma lo que hicieron en la clase anterior porque en sus palabras: “pedagógicamente tiene sentido”. Además, les permite a los estudiantes que trabajen en duplas para hacer sus ejercicios y comparar las respuestas entre ellos primero con la finalidad de aprender de sus pares.

El docente comentó que no piensa mucho en diferentes EpAL para distintos grupos porque para él hay cosas que son intuitivas:

No me siento a pensar a cada grupo, específicamente lo que voy a hacer. Creo que hay cosas que son más intuitivas y no las reflexiono tanto, pero hasta dónde puedo llegar con los temas que tratas con un grupo depende mucho, para mí, del vínculo que hay entre ellos, ¿no? Sobre todo, pensando más hasta dónde puedo llegar con el nivel, digamos, de contenido que uso yo (D2Exp4M).

El docente también llama la atención sobre una discusión sobre el tiempo del que uno dispone para dedicarse a armar las clases; un docente tiene además de una cierta cantidad de grupos, otras

actividades de su vida personal que demandan atención. Están, entonces, los libros de calidad que pueden auxiliar en la planificación y se va agregando alguna actividad complementaria:

[...] aunque no tenga tantos grupos, pero también por todas las cosas que tengo que hacer, entonces, esa es también otra tensión entre la mejor cantidad de clases posibles y la cantidad de horas que uno puede dedicarse a planificarla... hay una tensión... ahí los libros nos ayudan mucho, o no, depende mucho (D2Exp4M).

Un factor que, según el docente, lo limita es el hecho de no poder abordar muchos temas debido a la limitación de edad, nivel de la L2 y los intereses del grupo:

[...] en el grupo PET no puedo hablar de muchos temas... está como que limitado por la edad, pero no es solo por la edad, por la lengua, pero también por ellos, por sus intereses y tienen unos intereses muy, como... todo el año no los entendí, no pude agarrar por donde iban, entonces eran más generales las clases (D2Exp4M).

Una de las posibles razones que impidieron hablar de muchos temas, de los intereses de los estudiantes, podría ser el hecho de que el libro utilizado, aunque es bueno, está más pensado para el público adulto. Entonces, para resolver ese punto el docente agrega:

Algunos textos no se leen, o armo una clase yo en parte a la temática que está en el libro... con preguntas más pensadas para sus vidas reales... me pongo en el lugar de ellos... con otros materiales, con videos de internet, más adolescentes... traigo más a su mundo, lo cual te implica planificación. Está bien, obvio, es claro que sea así (D2Exp4M).

Por alguna razón, aunque el docente haya hecho un esfuerzo para adaptar los materiales a los gustos de los estudiantes, le resultó difícil entenderlos y generar empatía:

Ese grupo tengo que aceptarlo que no me... no sé qué vos vas a escribir después... A mí es un grupo que no me gusta mucho, no es que no me guste

mucho, sino que uno siempre tiene un grupo que le gusta más que el otro, naturalmente. Ese grupo, no se generó una buena química entre ellos, es un grupo que hay chicos desde 14 años... [...] Había una chica de 25, pero que no fue más. Pero igual, es como que... no sé... hay algunos que vienen a la clase y como que son medio embole... La verdad que esos son medio embole ... les falta... no sé cómo explicarte... eso aparte... la pregunta era... (D2Exp4M).

Esa parte de la entrevista daría respaldo a la idea de que el docente podría haber dejado que el nivel de lengua y la preparación al examen internacional influyeran en la percepción que tiene de los estudiantes.

### 3.3 Caso 3

El caso 3 está compuesto de una docente, D3Exp14F y su grupo correspondiente, AvanC1.

#### 3.3.1 Metáforas de los estudiantes de grupo AvanC1

Tabla 35

*Estudiantes grupo AvanC1*

<b>Estudiante / Grupo</b>	<b>Metáfora: Estudiar inglés como L2 es (como)...</b>	<b>Porque...</b>
N (16 años; M) / AvanC1	GROWING A TREE (plantar un árbol y cuidarlo).	... you need years of work, but in the end, it is as beautiful as it can be (... se necesitan años de trabajo, pero al final es todo lo hermoso que puede ser).
O (17 años; M) / AvanC1	BEING CAPTIVE IN A SMALL ROOM, BUT WHEN YOU FREE YOURSELF, YOU'LL NEVER BE LOCKED AGAIN (estar preso en una habitación pequeña, pero cuando salís de ahí, jamás vas a estar preso otra vez).	... it opens lots of doors and possibilities to talk to almost everyone in the world (... abre muchas puertas y posibilidades para hablar con casi todo el mundo).

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

### 3.3.2 Análisis de la metáfora de los estudiantes del grupo AvanC1

Tabla 36

*Estudiante N (16 años; M), grupo AvanC1*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Carta</b>
GROWING A TREE (plantar un árbol y cuidarlo). Plantar un árbol es elegir un terreno apropiado y la especie más adecuada para ese lugar. Lo más difícil es cuidar de ese árbol para que pueda crecer; hay que darle agua cuando no llueve y tener mucha paciencia para esperar largos años antes de que se pueda disfrutar de su sombra y de sus frutos.	La impresión es que, para este estudiante, aprender inglés como L2 es un proceso largo que requiere mucha paciencia y constante dedicación para ver los posibles resultados a futuro.	Para aprender inglés como L2 no alcanza solo con las clases del instituto. Hablar es la parte más importante del proceso de aprendizaje; para practicar recomienda bajar alguna aplicación en el celular que permite interactuar con desconocidos en inglés. Usar el teléfono celular en inglés. Leer las noticias de países de habla inglesa.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

El estudiante de nivel avanzado entiende que no le alcanzan solamente las clases del instituto para lograr aprender el idioma. Usa la estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente, juntamente con la estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’ cuando busca oportunidades para aplicar sus conocimientos del idioma. Así como cuando plantamos un árbol y lo cuidamos para que crezca y se pueda disfrutar de su sombra y frutos, es necesario también tener mucha dedicación estudiando una L2 para después aprovechar de los beneficios de poder comunicarse en inglés.

Tabla 37

Estudiante o (17 años; M), grupo AvanC1

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Carta
BEING CAPTIVE IN A SMALL ROOM, BUT WHEN YOU FREE YOURSELF, YOU'LL NEVER BE LOCKED AGAIN (estar preso en una habitación pequeña, pero cuando salís de ahí, jamás vas a estar preso otra vez). Estar preso y sin libertad es algo contrario al deseo del ser humano. Lograr salir de cualquier tipo de prisión es arduo y nadie quiere volver a estar encerrado sin su libertad.	Aprender inglés como L2 es sinónimo de libertad para este estudiante, o sea, no tener el conocimiento de la L2 representa no tener la libertad de interactuar con otras culturas.	No hizo la carta.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

El estudiante no escribió la carta y no es posible saber lo que piensa sobre el tema.

### 3.3.3 Metáfora de la docente

Tabla 38

Metáfora docente D3Exp14F

Docente	Metáfora: enseñar inglés como L2 para ese(s) grupo(s) es (como)...	Porque...
D3Exp14F	BEING A PARENT (ser padre/madre).	... no solo en este grupo, sino en general, <i>teaching</i> es un poco como <i>being a parent</i> en el sentido de que hay <i>feelings</i> y uno se encariña y los empieza a querer como son...es un proceso como de verlos crecer y primero uno los tiene que acompañar y ayudar y bueno después la idea es darles herramientas para que se puedan manejar solos y dejen de precisarte. De cierto modo es como <i>being a parent</i> ...de a poco verlos y de repente, cuando son adolescentes y los ves después de 15, 10 años y salvaron el <i>proficiency</i> o están trabajando...tengo muchos alumnos que fueron alumnos míos y ahora son profesores, son colegas y trabajan conmigo. Entonces, ver este proceso de que eran chiquitos, te precisaban, les enseñaste, como el <i>present simple</i> ... y ahora son ellos profesores y los ves del otro lado.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

La metáfora de la docente va a ser analizada en detalle a continuación.

### 3.3.4 Análisis de la metáfora de la docente

Tabla 39

Docente D3Exp14F, grupo AcanC1

Características dominio fuerte	Posible interpretación para el dominio meta	Creencias aprendizaje L2
BEING A PARENT (es como ser padre/madre). Un padre/una madre es cariñoso con sus hijos y al mismo tiempo tiene la tarea de educarlos. En general, tiene orgullo de sus hijos y sus logros. Algunos padres tienen la tendencia a ser más protectores, pero otros tienen la filosofía de criar a sus hijos más independientes, libres. Los hijos nunca se olvidan de sus padres, independiente de cómo fue su crianza.	En la enseñanza de L2, se puede pensar en un docente que se preocupa por sus estudiantes en un nivel holístico. Para ese docente enseñar no es solo una cuestión de trabajar contenidos, sino también tratar de que ellos saquen provecho al máximo para que apliquen esos contenidos en varias instancias de sus vidas. Algunos pueden tener la tendencia de darles todo al estudiante y otros pueden ayudar a los estudiantes a ser más independientes. Igual que con un padre/madre, pasar por un docente así queda marcado en la vida de los estudiantes.	Importante diferencia entre adquisición y aprendizaje: la primera es irse a vivir a otro país y/o hacer una inmersión en el idioma; la segunda es un curso formal como en un instituto de idiomas. Incluso, todo depende de la personalidad del estudiante, de la facilidad o no que tenga y la cantidad de horas que le dedique, el estilo de aprendizaje, si se necesita de más apoyo o si es más independiente. Su trabajo se enfoca en la comunicación y, por lo tanto, no le dedica el tiempo más que necesario para la gramática o el vocabulario si no los va a usar. Cree que usar el <i>pop-up grammar</i> (se refiere a hacer explicaciones gramaticales muy cortas basadas en el significado, lo que permite mantener el enfoque en el significado contextualizado del lenguaje) en su clase da lugar al aprendizaje significativo porque parte de la necesidad de los estudiantes de mejorar algún aspecto.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

La docente parece ayudar a sus estudiantes a desinhibirse, se preocupa del aprendizaje significativo, ve el error como parte del proceso y fuente de aprendizaje y trata de tener una buena relación con los estudiantes.

En cuanto a ayudar al estudiante a desinhibirse, ella busca actividades lúdicas y también canciones. Un ejemplo de actividad:

[...] los hago escribir en un avioncito de papel y los tiran con los ojos cerrados y después tienen que agarrar uno que les haya quedado cerca y ahí lo leen... me pasó el otro día de encontrarme con una alumna del año pasado de TESOL que ahora es profesora y se acordaba de esa clase, todo porque le había sido todo súper como memorable que habían hecho un montón de cosas con una canción y los avioncitos de papel... como que se acordaba de todo porque había sido algo memorable (D3Exp14F).

Más allá de la cuestión de la desinhibición, parecería estar presente el factor emoción en la actividad del avioncito de papel. Su estudiante describió la actividad como memorable y si a ella la marcó es porque se emocionó en clase. Mora (2016) apunta que hoy sabemos - a través de las investigaciones de la neurociencia - que somos seres emocionales y luego racionales, por lo tanto, aprendemos a través de las emociones y solo aprendemos aquello que amamos. El ser humano aprende cuando algo le despierta curiosidad y no le causa aburrimiento. Manes (2014) también hace hincapié en el hecho de que aprendemos lo que nos motiva y nos inspira porque aprendemos a través de la emoción. Las emociones guían nuestra conducta e impactan en la memoria. Es a través de las emociones que aquello que se aprende va a entrar en la memoria y después va a ser posible evocar.

En este nivel avanzado, los estudiantes se preparaban para el examen internacional de Cambridge, C1 Advanced, anteriormente conocido como CAE (Certificate in Advanced English). La docente se enfocaría en la comunicación en las clases además de la preparación para el examen:

[...] muy enfocado en la comunicación... no me gusta dedicarme mucho tiempo a la gramática si no la voy a aplicar, o vocabulario si no lo voy a usar... como que, sí cosas que obviamente tenés que cubrir por el programa [...] (D3Exp14F).

De esta manera, la docente explica que trabaja con cuestiones gramaticales que partirían de la necesidad explicitada por los estudiantes, lo que contribuiría a promover el aprendizaje significativo:

Algo práctico que les sirva o lo estamos haciendo de una manera en que no es que yo les presente el punto gramatical, lo usamos y después pulimos alguna cosa. Trabajo mucho con *pop-up grammar* [explicaciones gramaticales breves sobre algo puntual] y cosas que van surgiendo en el momento, más en lo que yo planifiqué que hoy voy a dar este... no, voy a trabajar sobre ese tema que yo creo que va a dar lugar a trabajar sobre ciertas áreas gramaticales... y dependiendo de si estamos bien o si veo que hay algo para pulir, lo trabajo y entonces es mucho más *meaningful* [significativo] porque salió de ellos y ven la necesidad de mejorarlo (D3Exp14F).

Otro punto importante se refiere al hecho de que la docente ve el error como parte del proceso de aprendizaje. Ella hizo un máster y su trabajo final fue sobre una manera de corregir las producciones escritas de los estudiantes. En él hace sugerencias para mejorar el texto sin tachar los errores de los estudiantes en el primer contacto con el texto; con las sugerencias, los estudiantes tienen otra oportunidad para reescribir y aprender a partir de ese proceso:

A raíz del máster empecé a adoptar otra manera de corregir los *writings* que, bueno, lo venía procesando como hacía tiempo de que me gustaba ese estilo y lo hacía en papel y, bueno, a raíz de todo lo que uno lee cuando está estudiando un máster y capaz que estaría bueno probar esa manera de corregir a través de *google drive* y con *google docs* ... bueno, hice *research* [investigación] y todo lo demás y me demostró que sí, tenía razón en que eso sí funciona y que los resultados están buenos e intento corregir de esa manera (D3Exp14F).

El uso de actividades que hacen reflexionar le permite al estudiante ser responsable por su aprendizaje, participando activamente del proceso. Davini (2011) señala que la asimilación es el resultado de un proceso activo de quien aprende, y quien aprende no es un papel en blanco, ni

recibe las informaciones de forma pasiva. Por el contrario, la información de alguna manera es procesada e integrada a la mente de forma activa y personal.

Además, la docente busca generar un buen vínculo afectivo con sus estudiantes:

[...] en general logro crear un buen *rapport* [relación] con ellos, entonces como que generamos una linda relación que, si bien no es de amigos porque uno es el profesor, es amigable que no es lo mismo (D3Exp14F).

El concepto de *rapport* es, según Brown (2001), algo resbaladizo, pero es un concepto vital para crear una energía positiva en el aula. Scrivener (2011) reconoce su importancia en las clases, pero afirma que es notablemente difícil de definir o cuantificar. Para este autor, en general, lo equiparamos a ser amigables con los estudiantes. Scrivener nombra al psicólogo norteamericano Carl Rogers, quien sugiere tres características base para crear un ambiente apropiado para el aprendizaje eficiente, a saber: 1) respeto – una mirada positiva y sin emitir juicio de los demás; 2) empatía – saber ver las cosas desde la perspectiva del otro y 3) autenticidad – ser uno mismo sin esconderse detrás de títulos, posiciones o máscaras.

### 3.3.5 La docente y su grupo

Tabla 40

*La docente y su grupo*

DOCENTE METÁFORA	GRUPO	METÁFORA ESTUDIANTES
<b>D3Exp14F:</b> BEING A PARENT (es como ser padre/madre)	AvanC1	N (16 años; M): GROWING A TREE (plantar un árbol y cuidarlo)
		O (17 años; M): BEING CAPTIVE IN A SMALL ROOM, BUT WHEN YOU FREE YOURSELF, YOU’LL NEVER BE LOCKED AGAIN (Estar preso en una habitación pequeña, pero cuando salís de ahí, jamás vas a estar preso otra vez)

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

La metáfora de la docente se resume en la idea de nutrir. Los padres cuidan a sus hijos, son cariñosos y al mismo tiempo tienen la tarea de educarlos. En general, están orgullosos de sus hijos y sus logros. Algunos padres tienen la tendencia a ser más protectores, incluso son tan protectores que los sobreprotegen, al tiempo que otros tienen la filosofía de criar a sus hijos más independientes, libres. Los hijos, a su vez, nunca se olvidan de los padres que tuvieron. En lo que expresaron los estudiantes, se puede relacionar la idea de nutrir y cuidar con la metáfora del árbol; con la metáfora de estar preso, se puede hacer un paralelo con los padres que son muy protectores y acaban por quitarles la independencia a sus hijos. Sin embargo, cuando estos logran liberarse del control de sus padres, se sienten libres y difícilmente van a volver a dejarse dominar por sus familias. En este grupo, se observa la idea de nutrir y cuidar por un lado y buscar la independencia por otro.

### **3.3.6 Influencia del grupo en la selección de EpAL**

Para las clases con el grupo avanzado, la docente busca un equilibrio entre el aprendizaje del idioma y las clases para que los estudiantes puedan aprobar el examen internacional, pues está la presión del costo que pagan para rendirlo:

Depende un poco de lo que ya he visto que les cuentan o necesitan... también uno se basa mucho en cómo es el examen y qué estrategias van a necesitar en el examen, cuando hay un examen final, y más cuando es un examen internacional... y aparte están desembolsando un montón de dinero y más allá de aprender, tienen que salvar el examen... entonces, si bien mis clases no son muy *exam-oriented* [orientadas hacia al examen], porque no me gusta que sea eso de mecanizarse para el examen y es que aprendan, y si aprenden, van a salvar el examen (D3Exp14F).

La docente parece priorizar las EpAL que sean útiles para que los estudiantes las apliquen en el examen internacional:

Uno va detectando cosas que necesitan y me aseguro de cubrir todas las estrategias que van a necesitar aplicar para el examen. Hay momentos, sobre todo cuando empezamos a trabajar con *practice tests* [prácticas de examen] al principio, como que yo trato de hacerlos pensar en qué estrategias usan y si sirven o si no sirven y que ellos discutan un poco qué otras cosas pueden hacer que de repente no habían pensado y, entonces, entre ellos comparten estrategias que hayan probado y siempre les dejo bien claro que el tema de las estrategias es súper subjetivo y que yo les puedo hacer sugerencias de cosas que sé que pueden hacer, pero capaz que lo que funciona para uno no funciona para otro. Eso es sumamente respetable. Entonces, yo nunca los voy a obligar a subrayar la evidencia o a x... [...] siéntanse libres de no hacerlo si a ustedes no les sirve. Yo muchas veces también les digo que las estrategias que uno usa tienen que ver que con el tiempo que a uno le lleva a hacer las cosas... entonces si hay alumnos que son muy lentos para leer, no puedo pedirles primero que lean el texto para ver qué es y después empiecen a ver las preguntas... porque no les va a dar el tiempo (D3Exp14F.)

Aunque las clases sean para un grupo de estudiantes, ellos pueden elegir cuáles de las estrategias trabajadas parecen ser las más apropiadas para su estilo de aprendizaje y facilidad con el idioma.

Cuando le preguntamos si adaptaba el uso de las estrategias al grupo o al estudiante, contestó:

¡El alumno! Si bien estás como *addressing the group as whole* [dirigiéndote al grupo como un todo], tenés que dejarles claro que el mensaje lo toma el que le sirve, y al que no, busquemos otra estrategia. Bueno, ellos te dicen “no me dio el tiempo” o “no me sirve hacer esto” y entonces tratamos de hacer una *brainstorming* [lluvia de ideas] de qué otras cosas podemos hacer para que no les pase esto. Entonces va un poco por ahí (D3Exp14F).

Parece que la docente involucraría a los estudiantes en decidir cuáles son las EpAL que más les servirían para cumplir sus objetivos con las tareas del examen.

La docente relató un conflicto que tuvo en otro momento con una estudiante de un grupo diferente del tomado para la investigación:

Era una chiquilina joven y siempre había aprendido de una manera *grammar oriented* [orientada a la gramática], y que dijo lo que quiero es más gramática, más gramática... y no logramos encontrar el punto... porque no era una, era una clase acá y eran un montón... lo que les pido era lo mismo para todo. Y yo le ofrecí, te puedo mandar cosas extras para que vayas haciendo, corregírtelas... pero ella quería que yo explicara reglas todo el tiempo y hacer [ejercicios] como *fill in the blanks* [ejercicios de completar espacios en blanco] porque se ve que no podría despegarse de cómo había aprendido cuando era chica [...] Por más que le expliqué, le fundamenté, le expliqué la teoría y que está comprobado, que es mejor... no hubo manera de moverla de ahí. Era una persona que ya te das cuenta de que ella era muy estructurada. Y no la logré sacar de ahí, pero fue la única vez que me pasó. Después en general ellos se dan cuenta que están aprendiendo, que están evolucionando (D3Exp14F).

La experiencia descrita es una situación en que las creencias de la estudiante sobre cómo sería la mejor manera de aprender inglés como L2 entraron en conflicto con las creencias de la docente y no fue posible negociar para ponerse de acuerdo.

### **3.4 Otros docentes**

En esta sesión se presentan los resultados obtenidos de la entrevista con las dos coordinadoras/docentes y con la docente externa al instituto.

### 3.4.1 Metáforas de los otros docentes

Tabla 41

*Metáforas coordinadoras y docente externa*

<b>Docente</b>	<b>Metáfora: enseñar inglés como L2 para ese(s) grupo(s) es (como)...</b>	<b>Porque...</b>
<b>Coor1Exp24F</b>	GIVE A MAN A FISH AND YOU WILL FEED HIM FOR A DAY; TEACH HIM HOW TO FISH AND YOU WILL FEED HIM FOR A LIFETIME (Dale un pescado a un hombre y lo alimentarás durante un día; enséñale a pescar y lo alimentarás por toda la vida)	...enseñar inglés es como eso, enseñar a pescar. Es algo que yo he pensado desde que empecé, desde que quise ser profesora de inglés. Porque quiere decir, yo te lo digo, está todo bien, pero cuando te enseñé, te doy la herramienta, o sea, no como todo es ahora, <i>light</i> , no, la herramienta para la vida. Si yo enseñé algo es para la vida. Por ejemplo, las instrucciones, enseñar instrucciones... las instrucciones son para la vida, no son para pasar un examen de inglés.
<b>Coor2Exp13F</b>	ES COMO BRINDAR UNA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN.	... yo creo que siempre en lo que trato de enfocarme más que nada es en darles a mis alumnos una herramienta para comunicarse mejor, no tanto perfecto, sino que puedan sopesar el mensaje y entender y comunicarse.
<b>D4Ext15ExpF</b>	ES ABRIR LA PUERTA A DISTINTOS CAMINOS Y PODER LLEGAR.	... en el sentido de que es un idioma con que podés comunicarte en todas las partes del mundo. Creo que te abre la puerta poder hablar con alguien que hable chino, que hable francés, y que la comunicación se logre.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

### 3.4.2 Análisis de las metáforas de los otros docentes

Tabla 42

*Análisis de la metáfora de la Coor1Exp24F*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Creencias aprendizaje L2</b>
<p>GIVE A MAN A FISH AND YOU WILL FEED HIM FOR A DAY; TEACH HIM HOW TO FISH AND YOU WILL FEED HIM FOR A LIFETIME.</p> <p>Enseñar a alguien a pescar o hacer cualquier otra actividad, es darle independencia para que pueda seguir su camino y garantizar su sustento. Por otro lado, si le damos todo a alguien, esa persona nunca va a progresar en la vida.</p>	<p>En una clase de L2, el docente que hace pensar a sus estudiantes los pone a trabajar para construir el conocimiento, está creando estudiantes independientes que van a llevar lo que aprendieron durante toda la vida. Estudiar una L2 implica esfuerzo. Los estudiantes van a usar ese conocimiento en sus trabajos y otras áreas de sus vidas. El docente que no desafía a sus estudiantes y les da todo, acaba por hacerles daño porque no van a aprender.</p>	<p>Es tener un docente que le ponga entusiasmo a lo que hace y lo hace con cariño. También, tener un docente que conoce a sus estudiantes y trata de incluir diferentes características de personalidad y necesidades y distintos <i>backgrounds</i> sociales, culturales y experiencias para que todos disfruten y aprendan. La L2 se aprende a través de la L2 y el idioma es para comunicarse, no son solamente estructuras gramaticales (los estudiantes pueden aprender incluso por su cuenta). El estudiante tiene que sentirse cómodo en la clase.</p>

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Tabla 43

*Análisis de la metáfora de la Coor2Exp13F*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Creencias aprendizaje L2</b>
ES COMO BRINDAR UNA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN. A través de las clases, el docente les va a posibilitar a los estudiantes una manera u oportunidad más para estar en comunicación con el mundo.	Se puede interpretar que, para el docente, sus clases son una oportunidad de hacer que sus estudiantes tengan una habilidad más, en este caso, que puedan comunicarse de forma escrita y oral en la L2. Sin embargo, el uso del verbo 'brindar' parece querer decir que el docente les pasa a los estudiantes esa 'herramienta', cuando, en realidad, hay mucho esfuerzo involucrado en aprender un nuevo idioma.	Todo depende del objetivo final del estudiante: trabajo, estudio, viajes, etc. y también de la edad a la que inician el proceso. El estudiante tiene que sentirse cómodo en la clase. Para ella, cada docente se enfoca en diferentes aspectos, como fonética y fonología, exactitud gramatical, etc., pero en sus clases, la comunicación oral es importante. Con adultos, principalmente, hay que bajar el filtro afectivo para que el aprendizaje suceda.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

Tabla 44

*Análisis de la metáfora de la docente externa al instituto D4Ext15ExpF*

<b>Características dominio fuerte</b>	<b>Posible interpretación para el dominio meta</b>	<b>Creencias aprendizaje L2</b>
ES ABRIR LA PUERTA A DISTINTOS CAMINOS Y PODER LLEGAR. El docente a cargo de la clase ofrece oportunidades para que sus estudiantes puedan comunicarse con el mundo. La parte 'poder llegar', puede interpretarse como la parte del estudiante que hace el trabajo para poder aprender. El docente puede ayudar a los estudiantes a lograr aprender, pero no puede aprender por ellos.	Esta metáfora podría ser explicada por el proverbio chino "el maestro/docente abre la puerta, pero debes entrar por ti mismo". De esta manera, el docente ofrece oportunidades de aprendizaje, pero solo el estudiante, a través de su esfuerzo puede lograr aprender. El docente les muestra distintos caminos a los estudiantes y ellos pueden elegir cuál/cuáles les parecen más apropiados para lograr sus objetivos/habilidades.	La mejor forma de aprender es que los contenidos estén relacionados a la vida de los estudiantes. Primero hay un proceso de acercamiento al idioma para superar la barrera del "a mí me cuesta, no sé nada, no entiendo". Hay que explorar los intereses de los estudiantes, cuál es su punto de partida, la valoración que hacen del inglés para entonces lograr algo precioso.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por el participante

A través de las metáforas de las coordinadoras/docentes y la docente externa al instituto, se observa una preocupación en dar a los estudiantes independencia y conocimiento para aplicarlos en diferentes situaciones de la vida que estén en sintonía con sus creencias: la importancia de conocer a los estudiantes y abarcar en sus clases sus diferentes necesidades, así como tener en cuenta sus distintas características.

### **3.4.3 Docente coordinadora 1 - Coor1Exp24F**

De la entrevista de la Coor1Exp24F se destaca la preocupación por el estudiante como un todo además de aprender el idioma. En sus años de experiencia, la docente ha tratado de contemplar a cada estudiante con el objetivo de promover la autoconfianza; se preocupa por el ego lingüístico de los estudiantes, fomenta el aprendizaje significativo, encuentra maneras para que haya aprendizaje cooperativo en el aula y trata de transmitir entusiasmo.

Entiende que ser un buen docente está más allá de lo que engloban las habilidades para enseñar; está en entender y alentar al otro que tenemos delante. A través de esa mirada hacia el otro, se busca también promover la autoconfianza:

Sí a ser buen docente, sí a preparar las clases, sí a dar el máximo de ti ¿verdad? Porque eso se hace con seriedad, pero está lo otro. Mira al alumno, ve lo que pasa, ve las necesidades, pero las necesidades de ser persona... ¿viste? Mirarlos a los ojos, bueno a ver que está todo bien, una palmadita, una palabra de aliento “¡qué linda que estás tú!”, “¡qué bien!” (Coor1Exp24F).

La educación debe preocuparse de la formación del Yo y eso es fundamental para que uno pueda reconocerse a sí mismo y reconocer al Otro y, por consiguiente, arriesgarse a aceptar nuevos desafíos en clase, lo que está interconectado con la autoestima de los estudiantes (Brunner, 1997). El docente necesita tener en cuenta la fragilidad del estudiante porque, aunque sean adultos, cuando están aprendiendo un nuevo idioma no pueden desempeñarse en la L2 de la misma manera que lo hacen en la L1:

A medida que los seres humanos aprenden a usar un segundo idioma, también desarrollan un nuevo modo de pensar, sentir y actuar: una segunda identidad. El nuevo ‘ego del lenguaje’, entremezclado con el segundo idioma, puede crear fácilmente en el aprendiz un sentido de fragilidad, actitud defensiva y aumento de las inhibiciones (Brown, 2001, p.61).

La docente se preocupa en conocer a sus estudiantes desde el principio para respetar sus características y tener el cuidado de no exponerlos, porque los estudiantes de L2 “deben ser tratados con una atención afectiva y afectuosa” (Brown, 2001, p.61):

Creo que un profesor con un poquito de sentido común hace lo que se llama *icebreak*, los *icebreakers*, romper ese hielo y decir, bueno, yo observo mucho al alumno, entonces veo, ese alumno es muy tímido, tiene una timidez que no va a hablar ni una palabra... No lo puedo poner *on spot* [poner en evidencia] y quizá no le puedo tampoco preguntar ya de entrada... ni nada, ni siquiera en español...(Coor1Exp24F).

La docente relató el caso de una estudiante que era muy eufórica y alegre en las clases y, de repente, un día se volvió una persona muy triste. Preocupada, la docente le escribe preguntándole qué le había pasado y acabó ayudando a la estudiante a superar un momento personal complicado: “Lo que te estoy contando no está relacionado a tu *teaching itself* [la enseñanza en sí misma], pero está relacionado también porque nosotros no estamos con robots, son personas” (Coor1Exp24F).

Otro aspecto importante para ella es fomentar el aprendizaje significativo, ofreciendo oportunidades de comunicación entre los estudiantes:

Hoy por ejemplo hicimos un *crossword* [palabras cruzadas] donde tenían que completar, se sentaron de espaldas, dándose la espalda, uno era *candidate A* y el otro era *B*, entonces tenían que encontrar las palabras, las definiciones... eso llevó un tiempo de clase, pero un tiempo lindo, un tiempo rico. Y yo siempre les hago

tipo *reflexion*, bueno, a ver ¿cómo nos sentimos? ¿Tuviste el vocabulario para decir eso? (Coor1Exp24F).

Enfocarse en la comunicación es esencial; es lo que los estudiantes van a necesitar para hablar con otras personas en el mundo real:

Esa comunicación... porque un idioma es para eso, o sea, no podemos perder el objetivo del idioma. El idioma es para comunicarse, no es estructura gramatical, porque la estructura gramatical la puede sacar de internet... hoy en día... de un libro... o sea, eso lo puede sacar (Coor1Exp24F).

Además, la coordinadora/docente explicita en sus creencias de aprendizaje de L2 que un docente le debe poner entusiasmo a las clases: “la forma de aprender inglés es ponerle entusiasmo, ¿verdad?, por parte del docente que está a cargo del grupo” (Coor1Exp24F). Según Day (2005), “es probable que el docente que demuestre entusiasmo inicial cree un espíritu positivo, pero para mantener el entusiasmo se necesitará una práctica hábil” (p.29). Day (2005) alega que las investigaciones apuntan que los docentes que son percibidos por sus estudiantes como más exitosos, son apasionados y entusiastas. Day también menciona un estudio realizado por Morgan and Morris en 1999 en el cual los autores preguntaron a algunos estudiantes cuál sería la diferencia entre las lecciones en las que aprendes mucho y aquellas en las que no aprendes mucho. El docente fue citado por el 60% de los participantes y en la mayoría de las declaraciones se hizo referencia a aspectos del entusiasmo demostrado por el docente. El entusiasmo por parte del docente, entonces, parece impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

### **3.3.4 Influencia del grupo en la selección de EpAL – orientación a otros docentes**

Para planificar qué EpAL va a usar con sus grupos, la docente buscar conocerlos:

Las estrategias son varias porque también eso... cuando uno empieza con un grupo, claro, es un poquito ensayo y error por más que tú tengas mucha

experiencia, ¿verdad? Porque como tú no los conoces, no conoces la personalidad, no conoces las necesidades.... tú vas viendo... (Coor1Exp24F).

Cuando otros docentes le solicitan ayuda para incorporar otras actividades en el programa:

Esa libertad está porque creo que también el profesor tiene que sentirse cómodo, ¡no hacer lo que quiere! Porque tampoco nos vamos de extremo a extremo y hay un programa para cubrir y hay, en los programas, tú tenés que cumplir ciertas metas durante el año porque hay pruebas y hay una evaluación final. Pero cuando el profesor tiene esas inquietudes, lo hace naturalmente, lo hace sin problema (Coor1Exp24F).

Un ejemplo de actividades que los docentes pueden agregar al programa son las obras de teatro donde los docentes pueden trabajar con sus estudiantes en inglés para las presentaciones de fin de año del colegio (el instituto ofrece apoyo pedagógico para diversos colegios).

La docente también describió una situación en la que las creencias muy arraigadas de una estudiante provocaron un cierto conflicto:

Una vez me pasó con una alumna, hace muchos años, ella era gerente de una empresa, ella quería que yo diera la clase como ella quería, ¿no? A su manera, como ella había aprendido. Porque hace muchos años que el inglés se aprende *as a tool* [como una herramienta], como se dice, no como yo aprendí, que era *grammar translation* [gramática traducción]. Entonces, ella quería que yo leyera un texto y que lo tradujera o lo tradujéramos. Entonces yo le expliqué las razones por las cuales eso no se hacía. Si yo quiero ir a traducir un texto, tengo que ir a la universidad, que hay un curso, una carrera específica para traducir. Al principio no le gustó demasiado, pero después, bueno, fue entendiendo... fue entendiendo que quien dirigía la clase era yo, no ella, porque ella era la gerente. Entonces, ahí era lo que recién te decía, tú tenés que, o yo creo, que hay que conocer el alumno.

Hay que conocer al alumno, lo que hace, a qué se dedica, cuáles son sus intereses... y llevarlo, no con grosería, sino llevarlo y explicarle (Coor1Exp24F).

En esa situación puntual, la docente y la estudiante parecen haber encontrado una manera de solucionar el conflicto. La docente le explicó las razones por las cuales trabaja de esa manera y esto habría hecho que la estudiante entendiera que hay otras maneras más eficaces de aprender un idioma.

### **3.3.5 Docente coordinadora 2 - Coor2Exp13F**

La docente coordinadora Coor2Exp13F también se preocupa por la fragilidad del ego lingüístico del estudiante:

Los alumnos que me llegan a mí, de inglés, son alumnos que, en realidad – yo les doy ‘Adultos’ – son alumnos que de repente tienen como un bagaje importante de yo no puedo, traté y el inglés no es para mí... entonces hay que hacer un trabajo más personal como bajar el *affective filter* [filtro afectivo]... por eso como me enfoco más en el alumno como persona y de repente no tanto en enseñar más estructurado (Coor2Exp13F).

La hipótesis del filtro afectivo creada por Stephen Krashen es parte del modelo del monitor; se basa en el hecho de que muchos estudiantes, aunque estén expuestos a una extensa cantidad de *input* comprensible, no logran adquirir una L2: el filtro describiría una barrera metafórica que les impide a los estudiantes aprender y lo afectivo son los estados emocionales de los estudiantes, sus actitudes, sentimientos, entre otros. De esta manera, un estudiante tenso, ansioso o aburrido va a ‘filtrar’ el *input*, que puede no resultar en aprendizaje (Lightbown y Spada, 2006).

### 3.3.6 Influencia del grupo en la selección de EpAL – orientación a otros docentes

Para la docente coordinadora, muchos estudiantes que vienen a estudiar al instituto tienen como objetivo la comunicación. Sin embargo, algunos quieren aprender de la manera como aprendieron en el pasado, como a través de la gramática-traducción. Ella les explica cuál es el objetivo del instituto, la comunicación, y se trata de, entonces, crear una relación de confianza con ellos:

Sí, muchas veces piden la regla. Si mientras tengan la regla escrita en el pizarrón, o la pueden copiar en el cuaderno, o la pueden buscar en alguna parte del libro... [...] Hay algunos que necesitan como tener eso, más que nada el adulto, es como aprendieron ellos, o sea, cuando eran jóvenes... [...] Uno les explica también. Ellos también vienen acá al instituto buscando la comunicación. Si hay alguno que se pone más pesado, yo no tengo problema en explicarle el *audio lingual method* [método audiolingual], de cómo se hacían antes las cosas, los pros y los contras y de cómo fuimos avanzando hasta el *communicative approach* [enfoque comunicativo]... uno les explica y ellos entienden. Muchos aprendieron con el *grammar translation* [gramática traducción] y vienen buscando eso, vos les explicás lo que tenemos hoy, que aprendimos un montón de cosas, se van a beneficiar... bueno, ellos confían también... muchos vienen buscando eso, pero si vos les explicás... creo que lo que no hay que hacer es imponer; acá se hace eso y punto. Si tú les explicás que tenés una razón, que estudiaste el tema, que vas a hacer cosas y que no es capricho mío que los ponga a charlar con *information gap* [vacíos de información para completar], ellos terminan confiando. Obviamente que siempre al principio del curso te miden, pero después confían (Coor2Exp13F).

Parecería que la docente coordinadora toma en cuenta lo que piensan los estudiantes y les explica cuál es su forma de trabajo y la del instituto, haciendo que el estudiante tenga un abanico de

diferentes maneras de aprender. No es imponer una forma de trabajo, sino ofrecerles otras opciones que les pueden resultar muy eficientes.

Cuando otros docentes enfrentan ese problema en sus clases, la docente comenta:

En general, lo que hago cuando viene un docente que me dice que tiene un grupito que eso y otro grupito que el otro, lo primero que hago es ir a observarlos, veo las dinámicas de clase, veo las estrategias que ellos usan y en base a esto les sugiero acá hago esto, capaz que para esa gente les sirve esto otro... cuando viene el docente con eso, en general empiezo con observarlos y después trato de guiarlos. Cuando viene con el problema de que este alumno le pide no sé qué, trato de tener una entrevista con el alumno y explicarle cómo es la metodología de trabajo del instituto (Coor2Exp13F).

La clave parecería estar en observar al grupo, entender sus características, analizar cuáles son las EpAL que usa el docente y, en algunos casos tener una entrevista con los estudiantes.

Respecto a su experiencia con sus propios grupos, dice:

Creo que en las primeras clases uno va midiéndolos y les va poniendo ciertos ejercicios y va viendo cómo funciona. Trato de hacer un *needs analysis* [análisis de necesidades]. Les pido que... trato de no hacer el típico con las preguntas, sino darles como distintos ejercicios cortitos y después preguntarles qué les pareció más fácil, que les gustó más, qué les pareció más difícil y a partir de eso voy viendo. Bueno, hay mucho ensayo y error. Hay veces que uno decide que a este grupo les va a encantar todo eso y va y ve que no funciona mucho y en el momento trata de adaptar un poco y para planificar a futuro, sí lo adaptas (Coor2Exp13F).

En sus grupos, ella les ofrecería una oportunidad de reflexionar acerca de los ejercicios que hicieron en el momento del análisis de las necesidades. Parecería ser un momento interesante para dialogar con el grupo y entender sus creencias, así como sus expectativas.

### **3.3.7 Docente externa al instituto - D4Ext15ExpF**

En la entrevista con la docente externa al instituto, D4Ext15ExpF, se observa la búsqueda por desarrollar la motivación intrínseca y promover la autoconfianza del estudiante.

Con la finalidad de promover la motivación intrínseca en sus estudiantes, trata de entender cuáles son sus gustos y adaptar las temáticas del libro a sus intereses:

¿qué es lo que te gusta? ¿cuál es la música que te gusta? y a mí me han dicho “a mí me gusta el reggaetón”. Bueno, tal vez no es lo mejor... pero vamos a estudiar la biografía del cantante de reggaetón y eso es lo que el chiquilín quiere escuchar o quiere saber y poder decir después. Estoy diciendo un ejemplo a adaptar, pero supongo que vaya por ahí, va por el lado que no sea algo tal vez que ellos lo vean lejano a lo que pueden llegar a aplicar (D4Ext15ExpF).

Se observaría una preocupación de la docente en hacer que los estudiantes vean la L2 como algo que es parte de su vida y puedan hablar de los temas vistos.

Para que el estudiante se sienta cómodo en estudiar y siga avanzando, aunque tenga mucha dificultad y problemas, para promover la autoconfianza, la docente añade:

Entonces dicen “dije todo mal” y yo digo que no importa, hay que insistir. Capaz que diga que para esta profesora está todo bien, no es que esté todo bien, digo que todas las respuestas correctas son bienvenidas y todos tenemos que mejorar (D4Ext15ExpF).

Parecería que la docente considera el esfuerzo de cada estudiante buscando una manera de valorar sus aportes y mostrándoles que todos tenemos algo para mejorar.

### **3.3.8 Influencia del grupo en la selección de EpAL**

Como ya fue explicado, la docente trata de adaptar los contenidos del libro a los intereses del grupo. En sus palabras: “voy adaptándome a esa realidad que tengo enfrente y porque estoy frente a ese grupo” (D4Ext15ExpF). Va conociéndolos en los primeros días de clase y, a partir de lo que percibe del grupo, adaptaría su manera de trabajo:

Después de conocer y tener ese pantallazo, ese paneo de la clase, digo, con este grupo tengo que tal vez trabajar por este lado, tal vez este grupo precisa que uno sea más lineal, que sea más estricto [...]. A veces tengo un grupo que es mucho más creativo y pueden trabajar de una forma mucho más amplia, que les das un disparador y ellos te hacen un póster, después te hacen una presentación oral (D4Ext15ExpF).

Esta docente trata de crear instancias de trabajo diferenciadas para cada estudiante del grupo. Dentro de una misma temática, les presenta diferentes propuestas de trabajo para que elijan:

Hay una estrategia que se llama *Tic-tac-toe* y que capaz la has leído, bueno, es un tatetí en el en que, es por eso que hay que planificar un montón, pero, en realidad, después que te acostumbras a hacerlo lo haces. Entonces, generalmente siempre pongo en ese *tic-tac-toe*, pongo un *reading*, después pongo un *speaking*, después pongo un *listening*, pongo distintos tipos de actividades. Son la misma temática y ellos tienen que elegir tres. Ellos son los que eligen cuáles son las que quieren hacer. Esa es una estrategia que ya me parece que tengo el *template* hecho y que

les encanta. Y bueno, después, obviamente, en la parte de lo que es *assessment*, bueno, a ver cuál fue tu producto final (D4Ext15ExpF).

Su manera de trabajar no está libre de entrar en conflicto con las creencias de algunos de sus estudiantes, que, en general, vienen con una idea de lo que es aprender una L2, en general basada en experiencias tradicionales anteriores:

Hay otros alumnos que, es su realidad, que todavía vivo hoy por hoy, muy acostumbrados que vienen con esa mochila de lo que es ese enfoque conductista, tradicional, la prueba escrita, eso, aquello, qué tienen que hacer, quieren todo así. [...] Pero decirles, de ser sincera, esa es mi forma de trabajo, tal vez algunos prefieran otra, pero creo que algo vamos a poder sacar de la forma en que yo trabajo. Todos somos distintos y ellos tienen una docente distinta (D4Ext15ExpF).

Parecería que la docente trata de mostrarles a los estudiantes que hay diversas formas de trabajo y que, para ella, esa manera tiene sus ventajas. Los estudiantes podrían beneficiarse de ese abanico de posibilidades que les plantea.

#### 4. Discusión de los resultados y conclusiones

Aquí se presenta la discusión de los resultados, con la finalidad de responder a las preguntas de investigación propuestas para este trabajo. Se contextualiza retomando el objetivo de donde se desprenden las preguntas.

Tabla 45

*Objetivo 1*

Objetivo	Pregunta(s) de investigación
1 - Identificar y mapear las creencias de los estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula, a partir de metáforas conceptuales y las estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas.	1.1 ¿Cómo se presentan las creencias de los estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto de aula a partir de metáforas conceptuales?  1.2 ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de lenguas usadas por los estudiantes que se alinean con sus creencias?

#### 4.1 Preguntas 1.1 y 1.2

¿Cómo se presentan las creencias de los estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto de aula a partir de metáforas conceptuales? ¿Cuáles son las estrategias para el aprendizaje de lenguas usadas por los estudiantes que se alinean con sus creencias?

Contestar estas dos preguntas a la vez parece la manera más apropiada por la forma en la que fueron analizados los datos obtenidos de los estudiantes.

Primeramente, en la tabla que sigue se presenta un resumen de las estrategias para el aprendizaje de lenguas - EpAL que se pudieron observar en las cartas de los estudiantes:

Tabla 46

Metáforas y EpAL

Grupo	Estudiante metáfora	Estrategias para el aprendizaje (EpAL)
Bas1A1	A (19 años; F): CORRER UNA MARATÓN	Estrategias cognitivas: crear estructuras para <i>input</i> y <i>output</i> y ‘analizar y razonar’.
	B (21 años; M): UNA MONTAÑA RUSA	Estrategias cognitivas: ‘practicar’, practicar naturalmente y ‘analizar y razonar’.
	C (22 años; F): AMPLIAR HORIZONTES	Estrategia cognitiva: ‘practicar’, practicar naturalmente
Bas2A2	D (32 años; F): <i>DOING</i> <i>GYMNASTICS</i>	Estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica; estrategia cognitiva: ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia de compensación ‘superar limitaciones al hablar y escribir’
	E (53 años; F): <i>WORKING HARD TO</i> <i>SAVE TO BUY A</i> <i>NEW CAR AND GIVE</i> <i>IT TO MY ONLY</i> <i>CHILD</i>	Estrategia de memoria “revisar bien”, revisión estructurada; estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica; estrategia cognitiva: ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia cognitiva ‘crear espacio para <i>input</i> y <i>output</i> ’, tomar nota y subrayar; estrategia de compensación ‘superar limitaciones al hablar y escribir’; estrategia afectiva ‘tomar la temperatura corporal’.
	F (22 años; F): <i>BABY’S FIRST STEPS</i>	Estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia metacognitiva ‘modificar y planificar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica
	G (30 años; M): <i>RUN</i> <i>A MARATHON</i>	Estrategia de compensación; estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia social ‘cooperar con otros’.
InterB1	H (18 años; M): APRENDER A MANEJAR	Estrategias cognitivas ‘practicar’, practicar formalmente los sonidos de la lengua y ‘crear espacio para <i>input</i> y <i>output</i> ’, practicar naturalmente; estrategia metacognitiva, ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica; estrategia de compensación ‘inferir de modo inteligente’, usar claves lingüísticas.
	I (15 años; F): UN PASEO POR LA CIUDAD EN BICICLETA	Estrategia cognitiva ‘analizar y razonar’, traducir; estrategia afectiva ‘reducir la ansiedad’, utilizar la risa.

	J (15 años; M): UNA LLAVE A LA PUERTA DEL MUNDO EXTRANJERO	Estrategias afectivas ‘darse ánimo solo’, tomar riesgos inteligentemente y ‘reducir la ansiedad’, utilizar la risa; estrategias cognitivas ‘practicar’- reconocer y utilizar patrones y fórmulas y practicar naturalmente.
	K (18 años; F): UNA VENTANA HACIA NUEVOS APRENDIZAJES	Estrategias cognitivas ‘practicar’- practicar naturalmente y practicar formalmente con los sonidos y la escritura del idioma; estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica.
	L (17 años; M): APRENDER UN INSTRUMENTO Y LUEGO QUERER VIVIR GRACIAS A ELLO.	Estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica; estrategia de memoria ‘crear lazos mentales’, agrupar.
	M (18 años; F): no produjo una metáfora	Estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’, buscar oportunidades de práctica.
	N (16 años; M): <i>GROWING A TREE</i>	Estrategia cognitiva ‘practicar’, practicar naturalmente; estrategia metacognitiva ‘planificar y organizar el aprendizaje’
AvanC1	O (17 años; M): <i>BEING CAPTIVE IN A SMALL ROOM, BUT WHEN YOU FREE YOURSELF, YOU’LL NEVER BE LOCKED AGAIN</i>	No escribió la carta.

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Aquí se presenta una tabla que muestra la frecuencia de las EpAL usadas por cada grupo. Se tomó en cuenta la cantidad de veces que se mencionó cada una de las estrategias.

Tabla 47

*Frecuencia uso de EpAL*

Grupo	Frecuencia					
	Estrategias directas			Estrategias indirectas		
	Memoria	Cognitivas	Compens.	Metacog.	Afectivas	Sociales
Bas1A1	-	5	-	-	-	-
Bas2A2	1	8	4	4	1	1
InterB1	1	7	-	3	3	-
AvanC1	-	1	-	1	-	-

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

A partir de lo expuesto, se observa que el grupo Bas1A1 básicamente hace uso de las estrategias directas, las cognitivas. En el grupo Bas2A2 está presente una variedad de estrategias directas e indirectas. En el grupo InterB1, predominan las estrategias directas, cognitivas, seguidas por las estrategias metacognitivas y las estrategias indirectas, las estrategias afectivas. En el último grupo, el AvanC1, el único estudiante participante usa estrategias directas, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.

Este estudio tomó en cuenta las EpAL que fueron señaladas por los estudiantes de forma natural en su carta y, de esta manera, no se puede concluir de modo definitivo que son las únicas que usan. Se dio libertad a los estudiantes para describir lo que hacen para ayudarse a aprender el idioma. Oxford (1990) señala que en algunas investigaciones se ha observado que las estrategias de memoria, aunque contribuyan de manera efectiva para el aprendizaje de idiomas, son raramente citadas por los estudiantes. Una posible explicación ofrecida por la autora está en el hecho de que los estudiantes simplemente no las usan más allá de los niveles elementales; o puede ser que no sean conscientes de la frecuencia de su uso.

Lo que se puede observar en el estudio es que los estudiantes que están más comprometidos con el aprendizaje de lenguas parecen emplear un mayor número de EpAL, confirmando lo que dice Oxford:

Los estudiantes más altamente motivados utilizan una gama significativamente mayor de estrategias apropiadas que los estudiantes menos motivados. La

motivación está relacionada con el propósito del aprendizaje de idiomas, que es otra clave para el uso de estrategias (1990, p.13).

De todas las metáforas analizadas y contrastadas con las EpAL obtenidas en las cartas de los estudiantes, se podría categorizar a los estudiantes en tres grupos, según sus creencias sobre el aprendizaje de L2 y la cantidad de EpAL usadas: diversión/placer, esfuerzo y libertad. Las categorías con las metáforas que las originaron se presentan en la tabla que sigue:

Tabla 48

*Similitudes entre metáforas y frecuencia de EpAL*

<b>SIMILITUDES EN LAS METÁFORAS DE LOS ESTUDIANTES</b>		<b>Frecuencia de las EpAL observadas</b>
Diversión/ placer	MONTAÑA RUSA	2
	UN PASEO POR LA CIUDAD EN BICICLETA	2
Esfuerzo	CORRER UNA MARATÓN	2 estudiantes: 2 y 3
	APRENDER UN INSTRUMENTO	3
	DOING GYMNASTICS	3
	APRENDER A MANEJAR	4
	<i>WORKING HARD TO SAVE TO BUY A NEW CAR AND GIVE IT TO MY ONLY CHILD</i>	5
	<i>BABY'S FIRST STEPS</i>	2
	<i>GROWING A TREE</i>	2
Libertad		1
	AMPLIAR HORIZONTES	
	UNA LLAVE A LA PUERTA DEL MUNDO EXTRANJERO	4
	UNA VENTANA HACIA NUEVOS APRENDIZAJES	3
	BEING CAPTIVE IN A SMALL ROOM, BUT WHEN YOU FREE YOURSELF, YOU'LL NEVER BE LOCKED AGAIN	-

Elaborado por la autora en base a los datos brindados por los participantes

Los estudiantes del grupo “diversión/placer” emplean pocas EpAL y parece que no se involucran tanto en aprender el idioma como los estudiantes del grupo “esfuerzo”. Los estudiantes del grupo “esfuerzo” buscan oportunidades de aprendizaje dentro y también fuera del aula; estarían motivados, dispuestos a correr riesgos, valorarían el aprendizaje cooperativo y presentarían cierta independencia para aprender. En el último grupo, “libertad”, se percibiría que el idioma sería un puente para lograr otros objetivos, por ejemplo, para usarlo en la universidad: “ahora que estoy por entrar a la universidad me doy cuenta de que el inglés va a ser muy importante para mi carrera” (estudiante K, 18 años, F).

Las metáforas mostraron ser una herramienta que permite hacer una reflexión sobre cómo perciben los estudiantes el proceso de aprender inglés como L2, así como, en palabras de los docentes, cómo es trabajar con sus grupos. Se pudo observar que la selección de las metáforas ofrece una idea del nivel de comprometimiento o motivación por parte de los estudiantes para aprender. Se advierte que los estudiantes más motivados y comprometidos crearon metáforas que involucran esfuerzo y, a su vez, relataron que usan un mayor número de EpAL. Esto estaría indicando de alguna manera que el aprendizaje de una L2 no sería un mero placer o diversión, sino que implicaría un trabajo de esfuerzo personal y también colectivo para su adquisición. Aprender implica un conflicto cognitivo sobre una base afectiva. Por otra parte, el mayor número de las estrategias utilizadas que mencionan parecería indicar la variedad de caminos para el aprendizaje.

Un punto para destacar es que en la revisión de literatura se aconsejaba sensibilizar a los estudiantes sobre el significado de una metáfora, antes de recolectarlas para el estudio porque, aparentemente, los participantes de estudios anteriores presentaban problemas para comprender su significado. Se alentaba a hacer un trabajo exhaustivo con los estudiantes. Sin embargo, ese posible problema no se observó en los participantes de esta investigación. Solamente un estudiante no creó una metáfora (posiblemente porque no prestó mucha atención a la consigna o lo hizo muy rápido). Todos los participantes entendieron rápidamente de qué se trataba cuando se les solicitó que creasen una metáfora. Una posible razón es que los participantes de este estudio son todos hablantes de español, su L1, donde también es frecuente el uso de metáforas.

Uno de los estudios que reportó problemas con los participantes que presentaron dificultades en entender el concepto de metáfora fue uno que involucraba a estudiantes chinos.

Tabla 49

*Objetivo 2*

Objetivo	Pregunta(s) de investigación
2- Analizar cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre las creencias de docentes y estudiantes acerca de aprender inglés como L2 en el contexto del aula.	2- ¿Cuáles son los puntos de tensión que se puede observar a partir del análisis de las metáforas de los estudiantes sobre aprender inglés como L2 y las metáforas de los docentes sobre el trabajo con sus respectivos estudiantes?

Elaborado por la autora

#### **4.2 Pregunta 2**

¿Cuáles son los puntos de tensión que se puede observar a partir del análisis de las metáforas de los estudiantes sobre aprender inglés como L2 y las metáforas de los docentes sobre el trabajo con sus respectivos estudiantes?

En el Caso 1 se observa que el docente está preocupado en “nutrir” a sus estudiantes. Es un docente que quiere transformar la clase en una oportunidad de aprendizaje para sus estudiantes, así como en su metáfora de la cocina – cocinar es también transformar ingredientes en platos para alimentar. Los estudiantes del grupo Bas1A1 no parecen estar realmente comprometidos con el aprendizaje de L2, por lo que se observa que sus metáforas van por caminos diferentes – diversión/placer, libertad, y uno, esfuerzo. Aunque solamente hayan participado tres estudiantes, el docente dijo que es un grupo que no tiene una buena dinámica interna, lo que dificulta su trabajo. En cambio, en el Grupo Bas2A2 no parece haber tensión entre los estudiantes y el docente. Los integrantes del grupo son unidos, lo que facilitaría el trabajo del docente. La metáfora del docente, a su vez, concuerda con la idea de esfuerzo transmitida por todos los integrantes del grupo. En este caso hay coincidencia en los puntos de vista.

En el Caso 2, el docente parece no haber conocido a su grupo de manera total. Describe su trabajo a través de la metáfora del *city tour*, una imagen que remitiría a la idea de mirar las partes positivas del aula y no mirar lo que no conviene. Un *city tour* también implicaría una visión global de una ciudad, pero con escasa interacción con sus habitantes, con sus formas de vida. Es un mirar a distancia. Su opinión sobre el grupo estaría relacionada con la idea de que los estudiantes aprenden para pasar el examen. Las metáforas de los estudiantes, a su vez, son variadas, pero la mayoría está conectada a la idea de libertad.

En el Caso 3, solamente dos estudiantes participaron de la investigación. La docente en su metáfora se define como *a parent* – un/a padre/madre - y también está conectada con la idea de nutrir, de proporcionar cuidados, pero también puede transmitir la idea de coartar la libertad de los hijos y controlarlos. Uno de los estudiantes sigue la idea de la docente de nutrir, de cuidar, y el otro parece querer buscar su independencia, pero, lamentablemente, el estudiante no hizo la carta, lo que imposibilita sacar más conclusiones.

Tabla 50

*Objetivo 3*

Objetivo	Pregunta(s) de investigación
3- Describir e interpretar la posible influencia de las creencias de los estudiantes en la selección de estrategias para el aprendizaje de lenguas utilizadas por el docente en el aula de inglés como L2.	3.1 ¿Cuáles son las características de un docente que fomenta un buen aprendizaje de inglés como L2?  3.2 ¿De qué forma incorpora el docente las creencias de los estudiantes en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas que va a utilizar en el aula?

Elaborado por la autora

**4.3.1 Pregunta 3.1**

¿Cuáles son las características de un docente que fomenta un buen aprendizaje de inglés como L2?

Cada docente presenta su manera de trabajar particular, enfatizando algunas características más que otras.

Se observa en el docente D1Exp6M la preocupación por entender a sus estudiantes y darles oportunidades de *input* y *output*; ofrece oportunidades para ayudarlos a desinhibirse, fomenta la toma de riesgos, ve el error como parte del proceso y fuente de aprendizaje, y estimula a los estudiantes a buscar oportunidades de práctica fuera del aula.

El docente D2Exp4M ayuda a sus estudiantes a desinhibirse, fomenta la toma de riesgos y el aprendizaje cooperativo.

La docente D3Exp14F busca tener una buena relación con sus estudiantes, fomenta el aprendizaje significativo, ve el error como parte del proceso y ayuda a sus estudiantes a desinhibirse.

La coordinadora/docente Coor1Exp24F demuestra tener preocupación por el estudiante, de una manera general, y también por el ego lingüístico de ellos, busca promover la autoconfianza, fomenta el aprendizaje significativo y cooperativo y les trasmite entusiasmo a los estudiantes. Se percibe que ella conjuga lo cognitivo y lo afectivo.

La coordinadora/docente Coor2Exp13F enfoca su trabajo en la fragilidad del ego del estudiante.

De igual forma, la docente externa al instituto D4Ext15ExpF busca desarrollar la motivación intrínseca y la autoconfianza de los estudiantes.

Fue posible observar todas las características expuestas en el Marco Teórico entre todos los participantes del estudio.

Se podría percibir que, con los años de experiencia, como se observa en las coordinadoras/docentes y en la docente externa al instituto, hay una tendencia a preocuparse por las características personales de los estudiantes que puedan influir en el aprendizaje, como la

fragilidad del ego lingüístico del estudiante y la autoconfianza. Como ya fue expuesto en el capítulo anterior, los adultos, por más autoconfianza que parezcan tener, pueden sentirse inhibidos, frágiles, y ponerse en una actitud defensiva ante el desafío de aprender la L2 (Brown, 2001). Este hecho sin duda dificultaría el aprendizaje de inglés como L2.

De una manera general, podríamos resumir la preocupación por el otro - o sea, entendiendo que, independiente de la edad, son personas con todo el bagaje emocional de quienes van a empezar o seguir un viaje para adquirir un nuevo idioma – en empatía. Trabajar con adultos, principalmente en niveles iniciales, como fue presentado, es un desafío, porque como expuso el docente D1Exp6M “ellos vienen con muchas trabas”. Esas “trabas” pueden ser descritas por la fragilidad del ego lingüístico que el estudiante presenta sumada a la autoexigencia y la autocrítica.

Es importante que los docentes tengan la predisposición de conocer a los estudiantes, de mirarlos en su totalidad respetando quiénes son y teniendo empatía con ellos. El docente, con sus características, posibilita el aprendizaje de una L2 cuando le transmite lo que enseña con entusiasmo y demuestra empatía por el estudiante. Day (2005) menciona diversas investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo que hicieron estudios comparados de políticas que tenían el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Se concluyó que lo que los excelentes docentes tenían en común era un deseo apasionado de lograr el éxito de todos sus estudiantes. Fue posible notar esa actitud de los docentes, entre otros aspectos, a través del espíritu del aula - su sentido del humor, su calidez interpersonal, su paciencia y su empatía. Además, como fue mencionado anteriormente, para Day (2005), las investigaciones apuntan que los docentes que son percibidos por sus estudiantes como más exitosos, son apasionados y entusiastas, lo que impactaría en el aprendizaje. Por lo tanto, los estudios dan cuenta de que con empatía y entusiasmo se podría entender y motivar a los estudiantes para que el aprendizaje sea posible.

#### **4.3.2 Pregunta 3.2**

¿De qué forma incorpora el docente las creencias de los estudiantes en la selección de las estrategias de aprendizaje que va a utilizar en el aula?

Parecería que uno de los objetivos del instituto está en desarrollar la habilidad de comunicación de sus estudiantes y aquellos que buscan este instituto para estudiar inglés como L2 parecen tener ese objetivo también. Sin embargo, la presencia de los exámenes está muy presente en el aula. Dado lo expuesto, cada docente, partiendo de la idea de una enseñanza comunicativa, va a trabajar con sus grupos según sus propias creencias y tomando en cuenta el examen internacional que van a rendir al final del año lectivo.

El impacto que tienen la evaluación y los exámenes en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas es conocido como *washback effect* (Brindley, 2001) – podríamos decir el efecto del *washback*. Taylor (2005) argumenta que ese impacto en el aula puede ser percibido tanto positiva como negativamente: es positivo cuando el examen estimula una buena práctica del docente, por ejemplo, el desarrollo de la producción oral de los estudiantes, ya que esta va a ser evaluada en el examen; es negativo cuando el docente trabaja de una manera limitada con el lenguaje, de modo tal cual va a ser exigido en el examen. Por ejemplo, si la parte escrita del examen se evalúa a través de preguntas de múltiple opción, el docente solo trabaja de esa manera, sin desarrollar plenamente la capacidad de escritura en sus estudiantes (Davies et al., 1999 encontrado en Brindley, 2001).

De una manera general, se percibe una preocupación por los exámenes internacionales en las clases de los docentes. El docente D1Exp6M estimula a sus estudiantes a hablar porque ese es el primer año que van a tener una evaluación oral a cargo de un hablante nativo de inglés y tal práctica es un estímulo para los estudiantes que necesitan comunicarse con el interlocutor que no habla su L1. En palabras de una de las estudiantes entrevistadas:

Es el primer año que tenemos un examen oral. Nosotros hasta ahora no, el año pasado tampoco teníamos. No teníamos exámenes orales, oral no, solo escrito. Entonces, esta vez va a venir un profesor británico y entonces es peor... ¡él solo entiende inglés! Entonces te hacés entender o te hacés entender. Entonces, esa es la parte que más me motiva y me desafía (EstD32F).

Se podría argumentar que ese es un efecto positivo en las clases porque los estudiantes no solo están estudiando para pasar el examen oral, sino que están aprendiendo a comunicarse oralmente, lo que puede ser aplicado en situaciones reales de comunicación.

Asimismo, el docente D1Exp6M al pensar en las EpAL se preocupa por la dinámica de cada grupo y por sus características particulares. Este docente trataría de que sus clases no tuvieran un cambio drástico respecto a la manera como los estudiantes están acostumbrados a trabajar.

Las oportunidades de hablar sobre cualquier tema al principio de las clases son una manera de estimular a los estudiantes a seguir aprendiendo y prepararse para ese examen oral al final del año. Los estudiantes, a su vez, están de acuerdo con esta práctica porque es acorde a sus creencias.

Sin embargo, la estudiante EstE53F expresó su preferencia por hacer más *writings* (redacciones) porque para ella es así como se expresa mejor. No se planteó la posibilidad de que pudiera hacer más redacciones que las exigidas en cada unidad del libro, lo que no fue un conflicto para la estudiante, porque ella encuentra por su cuenta instancias para practicar el idioma de manera escrita.

Para el docente D2Exp4M existe un conflicto entre aprender el idioma y rendir el examen internacional. Parecería que tiene esta preocupación por el efecto del *washback* descrito arriba; la preocupación de que el efecto sea positivo en su enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes – los estudiantes no deben limitar su aprendizaje a lo que dicta el examen; deben expandir sus conocimientos más allá de lo exigido. El docente incorpora más ejercicios específicos para el examen internacional a partir de la mitad del año, principalmente por la presión del grupo.

Además de la tensión del examen, el docente D2Exp4M tiene su propio método de trabajo: las EpAL involucran principalmente un repaso al principio de cada clase y varias instancias de memorización de vocabulario.

De cierta manera, habría sido complicado tener en cuenta las creencias del grupo InterB1 en la selección de las EpAL por el hecho de que el docente manifestó que no entendió muy bien a ese grupo, no entendió “por dónde iban”. Con este grupo el docente sostuvo que basaba sus clases en el libro que es de calidad, aunque tuvo que adaptar algunas partes porque parecieron no interesar al grupo. Sin embargo, el grupo InterB1 no tiene un nivel de inglés como para hacer uso de materiales auténticos como le gusta al docente.

La docente D3Exp14F también parece tener presente el efecto del *washback* en sus clases con el grupo AvanC1, en las que los prepara para el examen internacional, pero preocupándose por el aprendizaje integral del idioma. Para ella, la aprobación del examen sería una consecuencia del aprendizaje. Sin embargo, el examen estaría presente en las clases y en las selecciones de EpAL, debido al alto costo que tienen esos exámenes, lo que ejercería una cierta presión para que el estudiante los aprobara.

También uno se basa mucho en cómo es el examen y qué estrategias van a necesitar en el examen cuando hay un examen final y más cuando es un examen internacional... y aparte están desembolsando un montón de dinero y más allá de aprender, tienen que salvar el examen (D3Exp14F).

La docente D3Exp14F expuso que va detectando lo que los estudiantes necesitan y les presenta diferentes EpAL que les pueden ser útiles y son ellos que deciden cuáles les sirven de acuerdo con sus características de aprendizaje. Ella trata de adaptar las EpAL a los estudiantes, aunque las clases sean grupales – expone y cada estudiante toma lo que le sirve.

La coordinadora/docente Coor1Exp24F explica que para ella hay mucho ensayo y error con cada grupo, pero lo más importante es conocer a los estudiantes. Ella tiene en cuenta que hay un programa que seguir con cada nivel y hay también evaluaciones que impactan en el trabajo del docente con el grupo. El docente puede presentar inquietudes, que pueden ser abordadas en clase, siempre y cuando se siga el plan del curso. Para ella es importante también explicar a los estudiantes y hacerlos entender su manera de trabajo cuando pueda presentarse algún conflicto de creencias.

Para la Coor2Exp13F algunos estudiantes van al instituto y quieren aprender inglés de la misma manera que aprendieron en el pasado, que en general es una manera más tradicional. Con los estudiantes hay que crear un ambiente de confianza; ellos necesitan confiar para entender cuál es la manera de trabajo. Muchas veces, principalmente el estudiante adulto, piden la regla, lo que entra en conflicto con la manera comunicativa con la que la Coor2Exp13F prefiere trabajar; en estos casos, ella les da la regla porque eso parece darles seguridad a los estudiantes adultos.

La docente hace un análisis de las necesidades al principio del año a través de ejercicios cortos para discutir con los estudiantes qué les pareció la resolución de cada uno. El trabajo de seleccionar las EpAL es un proceso de ensayo y error.

La docente externa al instituto, D4Ext15ExpF, busca conocer al grupo y, a partir de entonces, decide cómo tiene que actuar con él. Ella trataría de adaptar los contenidos del libro a los gustos de los estudiantes. Incluso, propondría actividades diferentes para que cada estudiante eligiera dentro del tema que están trabajando, proporcionando un espacio para explorar las cualidades de cada estudiante/grupo.

Algunos estudiantes que estudiaron con un enfoque más tradicional quieren que también enseñe de manera más tradicional, pero ella les ofrecería oportunidades de conocer otras estrategias, haciéndoles entender el porqué de su manera de trabajo.

#### **4.4 Conclusiones**

Esta investigación abordó la metáfora conceptual como una forma de tener acceso a las creencias de estudiantes y docentes acerca del proceso de aprender inglés como L2. Se evidenció de manera sucinta una oportunidad para reflexionar acerca de cómo los estudiantes perciben el proceso de aprendizaje. Quedó explicado cómo la metáfora, además de estar presente en el lenguaje que usamos, está presente en nuestros pensamientos y acciones (Lakoff y Johnson, 2003). Para entender las creencias de forma más detallada, fue necesario emplear otros recursos, como la carta y la entrevista estructurada, que permitieron, a través de las EpAL descritas en las

cartas de los estudiantes, analizar las creencias que sirven de base para las acciones y la construcción de la metáfora conceptual.

Comprender las creencias tanto de los estudiantes como de los docentes es vital para el trabajo en el aula. Como ya fue mencionado anteriormente, es en el aula donde se encuentran las creencias de estudiantes y docentes y se visualizan los puntos de tensión que facilitarían o dificultarían el mutuo entendimiento y el trabajo de ambas partes.

La mayoría de los estudiantes crearon metáforas que involucran esfuerzo para aprender inglés como L2 y pocos que lo asocian con el placer. Parecería que las metáforas asociadas con el placer pertenecen a estudiantes que no tendrían un buen rendimiento en el curso. Se podría pensar que hay una cierta disonancia entre lo que propone el instituto – clases divertidas y alegres – y lo que parecen destacar la mayoría de los estudiantes, que es el aspecto del esfuerzo. De esta manera, se haría necesario seguir indagando el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje que transmite el placer porque es importante poder conjugar el esfuerzo con el placer de estudiar un idioma.

Otros estudios podrían seguir investigando el uso de la metáfora conceptual para expresar lo que piensan los docentes y los estudiantes. Sería interesante, por ejemplo, hacer un estudio transversal con un grupo de estudiantes durante el año lectivo, recolectando metáforas a comienzos, a mitad y al final del año, y también realizar observaciones de clases y grupos focales o entrevistas (dependiendo del número de participantes) para discutir el significado de sus metáforas. Las metáforas podrían enfocarse en áreas específicas, a saber, ‘para mí hablar en clase es como...’ o ‘para mí, estudiar gramática en la clase de L2 es como...’. La expresión oral y el estudio de la gramática fueron temas mencionados repetidas veces por los participantes de esta investigación.

Se presentaron también algunas dificultades que los docentes relataron sobre conflictos de creencias con algunos estudiantes en el pasado. De esta manera, se entiende que es clave para el buen trabajo del docente con el grupo explorar cuáles son las creencias de cada uno. Las creencias demuestran ser esa parte invisible, pero muy presente en el aula, que va orientando la

toma de decisiones tanto de los docentes para guiar el grupo como de la manera que los estudiantes perciben el aprendizaje. En cierta forma, las creencias representarían la parte sumergida de un iceberg y la parte visible serían las interacciones que se suceden en el aula.

Por otra parte, se hace evidente que los docentes son quienes toman las decisiones en el aula para seleccionar las EpAL y, retomando a Borg (2003): “los profesores son pensadores activos que toman decisiones pedagógicas basándose en una red de conocimientos, pensamientos y creencias complejas, personalizadas y sensibles al contexto” (p.81). Con esta investigación, fue posible observar que los docentes tienen sus creencias sobre el proceso de aprendizaje que les sirven de base para seleccionar las EpAL que usan con cada grupo.

Parecería que profesores y estudiantes tienen como objetivo común la comunicación en las clases, pero podría ser que esta estuviera mediada por los exámenes internacionales. Estos exámenes, como ya fue mencionado anteriormente por la docente D3Exp13F, son costosos y, en cierta manera, ¿la comunicación en el aula podría estar siendo mediada por la presión de aprobarlos? Además, sería interesante estudiar en futuras investigaciones cuál sería la curva de aprendizaje de los grupos de estudiantes que se preparan y se presentan a los exámenes internacionales y la de los grupos cuyos estudiantes no los dan al final del año lectivo. Se podría estudiar la curva de aprendizaje con respecto a la adquisición de vocabulario y las mejoras en la comunicación oral, entre otros aspectos.

Algo que influiría en el trabajo docente es la falta de empeño por parte de los estudiantes, tal como fue descrito por el docente D1Exp6M, quien veía limitado su repertorio más variado de EpAL con el grupo Bas1A1. De esta manera, “cuando los estudiantes asumen más responsabilidad, se produce más aprendizaje, y tanto los docentes como los estudiantes se sienten más exitosos” (Oxford,1990, p.11). Sin embargo, llama la atención que el mismo docente responsable por dos grupos de estudio podría estar desarrollando más estrategias con un grupo y menos con otro, como fue indicado en la tabla 47. ¿Estaría el contexto inhibiendo que los estudiantes tuvieran una actitud diferente en relación con aprender una L2? ¿No estaría la expectativa del docente de tener un grupo ‘bueno’ influyendo en los resultados del grupo Bas1A1? Sería interesante realizar un estudio transversal con diversos grupos que tuvieran al

mismo docente e investigar cuáles son los factores que pueden determinar por qué algunos grupos usarían más o menos EpAL.

En las situaciones descritas por los docentes en las que hubo un conflicto de creencias entre ellos y sus estudiantes se percibió que los docentes trataron de ofrecer un abanico de opciones de trabajo para que el estudiante en cuestión pudiera agregar otras maneras de aprender el idioma. También se nota en los relatos, como el de la docente coordinadora Coor2Exp13F, que hay que crear una confianza con los estudiantes al principio del curso y explicarles las razones que existen por detrás de las acciones tomadas en el aula para que entiendan las intenciones del docente – lo que pasa por discutir las creencias sobre el aprendizaje de L2 con los grupos. Se podría pensar en investigar grupos en los que los docentes hayan reportado puntos de conflicto con algunos de los estudiantes, para entender cómo se dan los conflictos y cómo hacen para resolverlos.

Observando a los docentes, la que tiene mayor experiencia es la coordinadora Coor1Exp24F. Ella tiene una mirada integral de la enseñanza que crearía condiciones para aprender. Se destacan entre sus características la empatía y el entusiasmo. Tener a un docente entusiasmado en el aula contribuye a aprender porque, retomando a Manes (2014), aprendemos lo que nos motiva y nos inspira, ya que el aprendizaje pasa por la emoción. Entonces, el componente emoción es necesario en el aula. Otro estudio que resultaría interesante sería investigar la curva de aprendizaje de grupos que tengan al frente docentes que sean entusiastas y compararla con la de grupos cuyos docentes sean menos entusiastas.

Sería importante seguir indagando a otros docentes que presenten las mismas características - la empatía y el entusiasmo – para entender si son características personales y/o si se desarrollan con los años de experiencia.

Además, se podría pensar en aplicar este estudio de metáforas conceptuales en diferentes disciplinas – historia, geografía, biología, matemática, entre otras - y no solamente restringirse al estudio de L2.

Se espera que esta investigación pueda ayudar al docente ofreciéndole una instancia de reflexión sobre sus propias creencias y que pueda tener en cuenta que sus estudiantes también vienen a la clase con sus propias creencias. A la comunidad de investigación, que este trabajo pueda demostrar que a través del uso de las metáforas conceptuales es posible empezar a explorar lo que piensan docentes y estudiantes, ofreciendo una forma de expresión para sintetizar y exteriorizar los pensamientos complejos.

Por último, pero no menos importante, es lo que este estudio representó para la investigadora. Fue una oportunidad para entrar en contacto con diferentes docentes y le sirvió para pensar y analizar su propia práctica docente. También le permitió entender a fondo lo que es una investigación científica y le ha servido de preparación para las etapas siguientes de su vida académica. Sin contar con que todo el proceso fue una constante superación de límites porque la forzó a escribir en idioma español, o sea, su L2.

Espero que esta investigación pueda llegar a dar lugar a otras con el objetivo de mejorar la educación porque “la educación no es una preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma.” –John Dewey.

#### **4.4.1 Resumen de los hallazgos**

Es importante que docentes y estudiantes hablen sobre sus creencias sobre el proceso de aprendizaje de L2. Hay que dejar en claro cuáles son las expectativas, las intenciones y los objetivos tanto de los docentes como de los estudiantes. Las creencias son esa parte invisible de la clase de L2, pero que está muy presente y, también, parece estar en constante negociación entre los docentes y sus estudiantes. La metáfora, como se evidenció en esta investigación, ofrece una manera indirecta de poder acceder a lo que piensan los estudiantes y, a partir de ella, poder entender lo que hacen para aprender. Igualmente, los docentes pueden usar la metáfora para pensar cómo perciben el trabajo con sus grupos.

Es el docente que toma las decisiones para su grupo teniendo en cuenta muchos factores, como experiencias anteriores, lo que han estudiado y también los objetivos del curso y el peso que

tienen los exámenes internacionales cuando son parte del programa. Todos los docentes investigados tienen muy claro cuáles son sus creencias y por qué hacen lo que hacen en clase. Sin embargo, conocer a su grupo a fondo les permite poder encontrar maneras de trabajo que mejor se adapten a él. Además, conocer el grupo a fondo contribuiría a mejorar el vínculo que se forma entre docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Alarcón Hernández, P., Vergara Morales, J.; Díaz Larenas, C., y Poveda Becerra, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Folios*, (42), 161-177.
- Armstrong, S.L. (2015). Retrospective metaphor interviews as an additional layer in elicited metaphor investigations: bridging conceptualizations and practice. En: Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. 119-138. Amsterdam: John Benjamins.
- Barcelos, A.M.F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. (Disertación doctoral). Universidad de Alabama en Tuscaloosa, Alabama.
- Barcelos, A.M. F. (2003a). Researching beliefs in SLA: A critical review. En: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds). *Beliefs About SLA: New Research Approaches (Educational Linguistics)*. London: Palgrave Macmillan.
- Barcelos, A.M. F. (2003b). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. En: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds). *Beliefs about SLA: New research approaches (Educational Linguistics)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barnard, R. y Burns, A. (Eds.). (2012). *Researching language teacher cognition and practice: International case studies (New Perspectives on Language and Education)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bas, M. y Gezeğin, B.B. (2017). Metaphors of English as a foreign language. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 7(1), 2-8.
- 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.
- Brindley, G. (2001). Assessment. En Carter, R. Y Nunan, D. (Ed.). *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*.137-143. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brunner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Cameron, L. y Low, G.D. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, (32), 77-96.

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Day, C. (2005). *A Passion for teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Davini, M. C. (2011) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. En: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds). *Beliefs About SLA: New Research Approaches (Educational Linguistics)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *ASIAN EFL Journal*, 10(4), 7-24.
- Farías, M., y Véliz, L. (2016). EFL students' metaphorical conceptualizations of language learning. En *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(3), 833-850.
- Fang, S. (2015). College EFL learners' metaphorical perceptions of English learning. *The Journal of Asia TEFL*, 12, (3), 61-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2015.12.3.3.61>
- Farjami H. (2012). EFL learners' metaphors and images about foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 93-109.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mac Graw Hill.
- Hosenfeld, C. (2003). Evidence of Emergent Beliefs of a Second Language Learner: a Diary Study. En: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds). *Beliefs About SLA: New Research Approaches (Educational Linguistics)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, pp. 333-340.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.

- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 2-17.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P.; Barcelos, A. M. F.; Aro, M.; Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by. Afterword*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. En: Ortony, A. (ed.), *Metaphor and thought*. (2ª edición). 202-251. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. En: Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. 15-37. Amsterdam: John Benjamins.
- Manes, F. (2014). De las neurociencias al aprendizaje. Accedido el 17 de diciembre de 2017, desde <https://www.youtube.com/watch?v=JLPjliBH9EU&feature=youtu.be>
- Marrero, J., Rodríguez, A. y Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martínez Agudo, J. (2014). Analysing Spanish Learners' Beliefs about EFL Learning. *Porta Linguarium* 22, 285-301.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Menéndez, M. (2018). En qué consiste el Efecto Pigmalión. *Psicología-Online*. Accedido el 09 de marzo de 2019, desde <https://www.psicologia-online.com/en-que-consiste-el-efecto-pigmalion-3926.html>
- Mora, F. (2016). Neuroeducación [Archivo de video]. Recuperado de

- <https://www.youtube.com/watch?v=T1Q5yho2gTc&feature=youtu.be>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. (Applied linguistics in action). Segunda edición. New York: Routledge.
- Richards, I.A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Riley, P. A. (2006). *The beliefs of first year Japanese university students towards the learning of English*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Queensland, Australia.
- Rosenthal, R. y Babad E.Y. (1985). Pygmalion in the gymnasium. *Educational Leadership* 43, 36–39.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Oxford, England: Macmillan.
- Seung, E. Park, S. y Jung, J. (2015). Methodological approaches and strategies for elicited metaphor-based research: a critical review. En: Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. 39-64. Amsterdam: John Benjamins.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En: Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Ed.). *Lingüística Cognitiva*. 87-109. Barcelona: Anthropos.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal*, 59(2), 154-155. DOI: 10.1093/eltj/cci030
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. En: Griffiths, C. (ed.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wan, W., Low, G. D., y Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39, 403-415.
- Wan, W. y Low, G. (eds.). (2015). Introduction. En: Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor*

- analysis in educational discourse*. 1-12. Amsterdam: John Benjamins.
- Wan, W. (2015). Developing critical thinking in academic writing through a metaphor elicitation technique: an exploratory study. En: Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. 213-237. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, J. (2015). Metaphorical conceptualizations and classroom practices of instructors teaching an accelerated postsecondary developmental literacy course. En: Wan, W. y Low, G. (eds.) *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. 239-264. Amsterdam: John Benjamins.
- Willis, J. (1999). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, England: Longman.
- Xiong, H.; Li, L.; Qu, Y. (2015). Exploring EFL teachers' cognitive models through metaphor analysis. *Sage Open*, 5 (4), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244015608900>

## Anexos

### Anexo A

Ejercicio para los estudiantes para recolectar las metáforas

#### Metaphor Elicitation Exercise

General Information:

Sex: ( )M F( ) Age: \_\_\_\_\_ Years studying English: \_\_\_\_\_ First language: \_\_\_\_\_



*Metaphors* are a way to compare to by saying that one thing is another thing. For example, we say somebody is a *fool*. In the past in Europe, a fool was a person who entertained the king or queen by doing silly things. The fool was a kind of clown. He often did crazy or stupid things to make people laugh. So when we call somebody a fool we really mean that he or she is doing something silly or stupid. We don't really mean that they are somebody who entertains the king or queen. We are using a metaphor.

A) What do we mean when we say these things? Match the metaphor to the correct description and write the correct letter in the blank.

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 1. He is a giant. _____                   | a. The person is very beautiful. |
| 2. He is a turtle. _____                  | b. The person studies a lot.     |
| 3. I am a volcano<br>about to blow. _____ | c. The person is very tall.      |
| 4. She is a radiant flower. _____         | d. The person is very slow.      |
|   | e. The person is angry.          |



5. She is a bookworm. \_\_\_\_\_

B) Read each sentence below and put a  next to the ones that contain metaphors:

1. Their vacation was a nightmare. \_\_\_\_\_
2. The girl's hair is beautiful. \_\_\_\_\_
3. My best friend is an angel because she is always ready to help me. \_\_\_\_\_
4. My life is a dream. \_\_\_\_\_
5. My puppy is always happy. \_\_\_\_\_
6. Love is a flower that grows and becomes more and more beautiful. \_\_\_\_\_

7. The boy's room is a disaster area. \_\_\_\_\_  
8. She is tired of the winter and can't wait for the summer holidays. \_\_\_\_\_

C) Now it is your turn to create a metaphor by completing the following sentences:

1. Speaking English is

\_\_\_\_\_

2. Living in Montevideo is

\_\_\_\_\_

3. My best friend is

\_\_\_\_\_

**Complete the following sentence with an idea that expresses your opinion about learning English (you can choose from English or Spanish to express your thoughts).**

For me, learning English as a foreign language is (like)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

because \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Según su opinión, aprender inglés como lengua extranjera es (como) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Thank you for your cooperation!**

The exercises were created with the help of the following websites:

[https://bogglesworldesl.com/metaphor\\_worksheets.htm](https://bogglesworldesl.com/metaphor_worksheets.htm)

[https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/metaphor\\_match/comparison-idioms-intermediate/14885](https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/metaphor_match/comparison-idioms-intermediate/14885)

## Anexo B

### **Pauta tentativa para la elaboración del guion para la carta de los estudiantes de acuerdo al marco teórico utilizado**

#### **Version en inglés**

Hello! I would like to invite you to write a letter to a friend who wants to start learning English. Use either English or Spanish (or a mixture of both) to record your ideas.

**Remember, no one but the researcher is going to read your letter. It is confidential! Also, this is NOT part of your class evaluation. There are no right or wrong answers, therefore, do not worry about freely expressing your opinions and feelings.**

Imagine that a friend of yours wants to start learning English as a foreign language at a language institute. Since you have been studying English for some time, it would be great if you could give him/her some suggestions, based on your experience, about how to make the most of the classes. Feel free to express what you think are the easy and pleasant aspects of learning English in a group with your teacher. You could also mention the difficulties you have faced. It would be interesting if you described the strategies you use to complete the activities assigned by your teacher (use the dictionary/Google, talk to a classmate, guess the meaning, ask questions, use your first language, etc.). Also, list some of the activities you do in class that you think help you learn the language faster.

**Thank you!**

### **Versión en español**

¡Hola! Me gustaría invitarlo a escribir una carta a un amigo/amiga que quiere comenzar a aprender inglés. Use inglés o español (o una combinación de ambos) para registrar sus ideas.

**Recuerde, nadie más que el investigador leerá su carta. ¡Es confidencial! Además, esto NO es parte de su evaluación de clase. No hay respuestas correctas o incorrectas, por lo tanto, no se preocupe por expresar libremente sus opiniones y sentimientos.**

Un/una amigo(a) tuyo(a) quiere empezar a estudiar inglés como lengua extranjera en un instituto de idiomas. Tú, como ya estudias el idioma desde hace algún tiempo, podrías ofrecerle algunas sugerencias, a partir de tu experiencia, sobre cómo aprovechar al máximo las clases. Siéntete libre de expresar cuáles crees que son los aspectos que hacen que aprender inglés en un grupo con el docente sea fácil y placentero. También podrías mencionar las dificultades que tú has enfrentado. Sería igualmente importante mencionar las estrategias que usas para realizar las actividades asignadas por el docente (uso el diccionario/Google, hablo con mis compañeros, hago preguntas, uso mi lengua materna, etc.). Incluso, menciona qué actividades te ayudan a aprender más rápido el idioma.

**¡Gracias!**

## Anexo C

### **Pauta tentativa para la elaboración del guion de entrevista para los docentes de acuerdo con el marco teórico utilizado**

#### **Versión en inglés**

1. In your opinion, what is the best way to learn English?
2. How would you describe yourself as a teacher of English as a foreign language?
3. What are some of the language learning strategies that give you the most positive results in the classroom and you feel confident using?
4. How do you decide which language learning strategies to use with this group? What factors do you take into consideration when planning for this group?
5. I would like you to complete the following sentence using a metaphor:  
*For me, teaching English as a foreign language to this group is like... because*

#### **Versión en español**

1. Para usted, ¿cuál es la mejor forma de aprender una lengua extranjera?
2. ¿Cómo se describiría usted como docente de inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que le dan más resultado en el aula y que usted se siente más cómodo usando?
4. ¿Cómo decide/selecciona usted las estrategias que va a usar con este grupo? ¿Qué factores toma en cuenta?
5. Lo invitamos a completar la siguiente oración con una metáfora que resuma su tarea como docente de este grupo:  
*Según mi opinión, enseñar inglés como lengua extranjera para este grupo es como... porque...*

Anexo D

Pursuing a master's degree is (like)...



... climbing a mountain





## Anexo E

Entrevistas estudiantes – guion para entrevista estructurada

### Estudiante 1

Metáfora	Apuntes carta	Pauta tentativa guion entrevista
Doing gymnastics – hard work; make effort; makes you happy and excited; positive results!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remember new words, grammar, etc.</li> <li>- use Eng all the time (write letter, watch TV, read books)</li> <li>- talk to yourself in front of a mirror (it helps learn the lgg naturally; do not worry about mistakes)</li> <li>- Teacher should allow minimal use of L1 in class</li> <li>- Be part of a group, helps develop listening skills, recognize pronunciation and grammar correctness.</li> </ul>	<p>¿Cuál es la mejor manera, en tu opinión, para aprender inglés?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de ejercicios que haces en clase qué más te ayudan a aprender inglés y lograr tus objetivos? ¿Cuáles contribuyen menos para que logres tu objetivo?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que has enfrentado en este nivel?</p>

### Estudiante 2

Metáfora	Apuntes carta	Pauta tentativa guion entrevista
Working hard for a childhood dream left in suspense	<ul style="list-style-type: none"> <li>- memory is not the same at 53;</li> <li>-take notes in class; use pens of different color to highlight;</li> <li>-listen to music; read the lyrics; watch TV shows.</li> <li>-need a mental break in class</li> <li>- teachers have been of great help.</li> </ul>	<p>¿Cuál es la mejor manera, en tu opinión, para aprender inglés?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de ejercicios que haces en clase qué más te ayudan a aprender inglés y lograr tus objetivos? ¿Cuáles contribuyen menos para que logres tu objetivo?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que has enfrentado en este nivel?</p>

### Estudiante 3

Metáfora	Apuntes carta	Pauta tentativa guion entrevista
<p>Baby's first steps – you need help initially, you “fall” a lot; learn to be independent</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- use English all the time in class (think in English);</li> <li>-ask your teacher questions;</li> <li>-make mistakes;</li> <li>- at home: listen to music, read and watch TV.</li> </ul>	<p>¿Cuál es la mejor manera, en tu opinión, para aprender inglés?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de ejercicios que haces en clase que más te ayudan a aprender inglés y lograr tus objetivos? ¿Cuáles contribuyen menos para que logres tu objetivo?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que has enfrentado en este nivel?</p>

### Estudiante 4

Metáfora	Apuntes carta	Pauta tentativa guion entrevista
<p>Run a marathon – lots of practice and increase the difficulty until the day of the exam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoid using L1 in class (synonyms, explain meaning of the word)</li> <li>- information exchange exercises (practices speaking – very difficult)</li> <li>- practice pronunciation; it helps when listening to native speakers</li> <li>- working in group helps build confidence when speaking</li> </ul>	<p>¿Cuál es la mejor manera, en tu opinión, para aprender inglés?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de ejercicios, además de “information exchange” que haces en clase que más te ayudan a aprender inglés y lograr tus objetivos? ¿Cuáles contribuyen menos para que logres tu objetivo?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que has enfrentado en este nivel?</p>

## Estudiante 5

<b>Metáfora</b>	<b>Apuntes carta</b>	<b>Pauta tentativa guion entrevista</b>
Aprender a manejar – puede parecer difícil pero con práctica se torna algo natural	- mejor manera para aprender es en grupo; marca un ritmo de aprendizaje y motiva seguir estudiando; -se puede sacar dudas con los compañeros y hacerse amigos de ellos; (aprendizaje en grupo)	¿Cuál es la mejor manera, en tu opinión, para aprender inglés?  ¿Cuáles son los tipos de ejercicios que haces en clase que más te ayudan a aprender inglés y lograr tus objetivos? ¿Cuáles contribuyen menos para que logres tu objetivo?  ¿Cuáles son las dificultades que has enfrentado en este nivel?

## Anexo F

**From:** "Ana Maria F. Barcelos" <barcelosam@hotmail.com>  
**Subject:** Re: Pesquisa Crenças  
**Date:** December 17, 2017 at 6:35:21 AM GMT-3  
**To:** Natália Zambon Ferronato <nataliazf@yahoo.com>

Prezada Natália,

Obrigada por sua mensagem. Desculpe-me a demora em lhe responder. Foi o final de semestre aqui e estive muito apertada com lançamento de notas.

Obrigada por sua mensagem e por interesse no tema de crenças!! Muito bom saber que meu trabalho é útil para você. Fico contente que também queira ver a relação entre crenças de professores e alunos.

Obrigada por sua preocupação ética e por me enviar suas perguntas de pesquisa. Não creio que há problema algum, está tudo correto. Você está fazendo a pesquisa em outro contexto e está utilizando metáforas. Então, fique tranquila!

Desejo muito sucesso em seu trabalho e se precisar de mais alguma coisa, fique a vontade para me escrever.

Abrço

Ana Maria

\*\*\*\*\*

*I am realistic, I expect miracles!* (Wayne Dyer)

*To live a creative life, we must lose our fear of being wrong.* (Joseph Chilton Pearce)

*Only when we are brave enough to explore the darkness will we discover the infinite power of our light.* (Brene Brown)

***Be kind, for everyone you meet is fighting a hard battle. -- Ian MacLaren***

Ana Maria Ferreira Barcelos  
Professora Titular/Full Professor  
Lingua Inglesa e Linguistica Aplicada/English and Applied Linguistics  
Programa de Pos-Graduacao em Letras/Graduate Program  
Departamento de Letras  
Universidade Federal de Vicosa  
Vicosa-MG 36570-000 Brasil  
Fax: 31 3899-2410 Tel: 31 3899-1585  
Email: [barcelosam@hotmail.com](mailto:barcelosam@hotmail.com)  
<http://ufv.academia.edu/AnaBarcelos>

---

**From:** Natália Zambon Ferronato <nataliazf@yahoo.com>  
**Sent:** Friday, December 8, 2017 8:54:49 PM

**To:** barcelosam@hotmail.com; anamfb@ufv.br

**Subject:** Pesquisa Crenças

Prezada Professora Doutora Ana Maria Barcelos,

Eu sou Natalia Zambon Ferronato uma brasileira que mora em Montevideu e faz mestrado em Educação na Universidade ORT. É um imenso prazer escrever este e-mail para você.

Eu estou na etapa de escrever meu projeto de dissertação do mestrado e o tema crenças me fascina. Já li todos os seus livros (versão Kindle) e inclusive a sua tese de doutorado. Posso afirmar que admiro a sua trajetória.

Para o meu projeto, eu pensei em explorar o tema crenças da seguinte maneira: a ideia inicial é explorar as crenças dos estudantes de inglês (um grupo pequeno) e seu professor usando metáforas. Após análise das metáforas obtidas, eu volto ao campo para fazer entrevistas para aprofundar as ideias encontradas e entender se as crenças dos alunos influenciam o trabalho do professor e vice versa. A possibilidade de explorar se os alunos influenciam no trabalho do professor vem da leitura de um de seus artigos, no qual você menciona a pouca quantidade de trabalhos com esse enfoque (eu não encontrei trabalhos atuais sobre o assunto).

A consulta que gostaria de fazer se refere a redação dos objetivos. Uma parte dos meus objetivos é semelhante aos seus objetivos e eu não gostaria que houvesse qualquer problema na minha pesquisa. Na redação do projeto eu vou justificar de onde vem a ideia da pesquisa e colocarei a referência como corresponde. Você estaria de acordo com o fato de a redação dos objetivos ter algo semelhante aos seus? Incluo a redação dos mesmos a seguir:

**Objetivos específicos**

Identificar como estudantes conceptualizan sus creencias acerca del proceso aprendizaje de inglés como lengua extranjera usando metáforas.

Identificar como profesores conceptualizan sus creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera usando metáforas.

**Indagar sobre cómo las creencias de los estudiantes influyen en la práctica del profesor de inglés como L2.**

**Indagar sobre cómo las creencias de los profesores influyen en la formación de las creencias de los estudiantes acerca del proceso de aprendizaje de inglés como L2.**

Peço desculpa pela pergunta, mas eu quero fazer a pesquisa de forma transparente e ética. Parabéns pelas suas contribuições ao mundo acadêmico!

Um forte abraço,

Natalia