

# Cognición docente y filosofía de enseñanza en profesores en formación de inglés como lengua extranjera

## Teaching cognition and teaching philosophy in EFL training teachers

Daniel Martín-González<sup>1</sup>, Natalia Mora-López<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid [danielma@ucm.es](mailto:danielma@ucm.es)

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid [nataliamora@ucm.es](mailto:nataliamora@ucm.es)

Recibido: 30/6/2022  
Aceptado: 21/4/2023

Copyright ©  
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:  
Daniel Martín González  
Facultad de Ciencias Económicas y  
Empresariales  
Universidad Complutense de Madrid  
Campus de Somosaguas  
28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)

### Resumen

La cognición docente analiza las concepciones de los profesores sobre qué significa enseñar, dando énfasis a creencias que afectan la manera de actuar del profesorado en el aula. Aunque es un campo de trabajo plenamente reconocido y establecido en las últimas décadas, todavía son pocos los estudios que analizan las creencias de docentes en formación de inglés como lengua extranjera. Este estudio analiza 17 filosofías de enseñanza de alumnas de la asignatura de “Didáctica del Inglés” en un máster de formación del profesorado del CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid. El corpus formado por estos textos se ha analizado de forma cuantitativa y cualitativa. Por un lado, se ha procesado el texto con una herramienta online de gestión de corpus llamada Sketch Engine. Por otro lado, se ha analizado el corpus de forma cualitativa dividiendo los textos en 3 categorías de docentes en formación: con experiencia docente en academias y centros escolares, con experiencia en clases particulares y sin ningún tipo de experiencia. De este modo, se conseguirá conocer mejor las creencias de profesores en formación según el grado de experiencia en cuanto a temas como la definición de enseñanza/aprendizaje, el rol del profesor, el rol del alumno, la metodología de enseñanza y la evaluación.

### Palabras clave

Creencias Docentes, Filosofía de Enseñanza, Inglés como Lengua Extranjera, Formación del Profesorado

### Abstract

Teaching cognition analyzes teachers' concepts about teaching, emphasizing their beliefs, which affect the instruction process. This well-known field of knowledge, already established three decades ago, still lacks more studies on EFL training teachers' beliefs. This study analyzes 17 teaching philosophies from students of the “English Didactics” course from the Master's program in Teacher Training at CEU San Pablo, a private university in Madrid. This corpus has been analyzed both quantitatively and qualitatively. The texts have been processed through Sketch Engine, an online corpus manager. Moreover, students' philosophies have been divided into 3 main categories according to the training teachers' didactic experience:

---

those who had worked at language schools, private tutors, and no experience at all. Thus, this study will help to get to know better training teachers' beliefs in terms of the definition of teaching/learning, the teacher's role, the student's role, teaching methodology, and the evaluation.

### Key Words

Teachers' Beliefs, Teaching Philosophy, English as a Foreign Language, Teacher Training

---

## 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Las creencias del profesorado en todos los niveles educativos determinan su propia práctica docente y se integran en un campo conocido como cognición docente, a saber, una esfera de conocimiento ya establecida dentro del estudio de la didáctica y la educación:

*“A substantial amount of research over the past three decades has confirmed that what teachers think, know and believe have much influence on what teachers do in the classroom, teacher beliefs are shaped by teachers' prior learning and teaching experiences, and what teachers do is also influenced by the interaction between teacher belief and educational contexts” (Zheng, 2015, 1).*

El número de docentes de inglés en España es considerable, con una especialización que varía desde profesores de inglés como lengua extranjera para bebés hasta ancianos, pasando por todas las etapas educativas y diferentes entornos de aprendizaje. El profesorado de inglés en formación en España está también al alza, y resultado de ello es la gran oferta de másteres de formación del profesorado tanto en universidades públicas como privadas. De la misma manera, “el estudio de la cognición docente es un área de investigación consolidada y de notable importancia en el campo de la adquisición de lenguas” (Cautín-Epifani et al., 2020, p. 34), y así lo demuestran numerosos estudios al respecto (Borg, 2003; Zheng, 2015; Li, 2017, 2020). Como indica Li, “what teachers believe about teaching and learning is identified as the most important factor influencing their understanding of classroom pedagogy” (2020, p. 88).

Los objetivos principales de este estudio son dos:

- Analizar cuál es la concepción de profesores en formación sobre términos clave en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y comprobar cómo estos futuros docentes conciben temas predominantes en la docencia como son el conocimiento lingüístico, las habilidades comunicativas, la integración de lengua y contenido, la interacción del componente cultural, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y el fomento de la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Li, 2020).
- Conocer si existen diferencias internas en las creencias en grupos homogéneos como son los profesores en formación de inglés como lengua extranjera.

### 1.1. La cognición docente

La cognición docente se ha estudiado desde la perspectiva cognitiva, interaccionista y psicológico-discursiva. La primera de estas, que pone énfasis en el conocimiento, es la

más dominante. En estos estudios se analiza el conocimiento que tienen los profesores, cómo lo usan y sus consecuencias. Según Li,

*“the cognitive perspective focuses on the mental state of teachers, viewing teacher cognition as fixed mental entities (e.g., assumptions or prepositions) that exist in teachers’ heads, which guide their decision-making and actions”* (Li, 2020, p. 25).

Los trabajos sobre cognición docente son propensos a utilizar una etimología muy diferente: pensamientos (thoughts), ideas (ideas), percepciones (perceptions), puntos de vista (views), actitudes (attitudes) y creencias (beliefs). Seguiremos aquí la propuesta de Dafouz y Smit (2020), quienes optan por el último concepto porque refleja una fuerte tradición de investigación en este campo y engloba tanto las creencias de profesores como estudiantes (p. 73), que es el caso de los profesores de inglés en formación de un máster del profesorado en España. El término creencias (beliefs) se puede definir como “complex clusters of intuitive, subjective knowledge about the nature of language, language use and language learning, taking into account both cognitive and social dimensions, as well as cultural assumptions” (Dafouz et al., 2016, p. 127). Asimismo, Dafouz las define como “a complex set of psychological variables based on attitudes, experiences and expectations” (2021, p. 137) y, como tales, están sujetas al subjetivismo y al individualismo de cada docente, pudiendo llegar a ser opuestas o contradictorias entre diferentes profesores (Kalaja y Ferreira Barcelos, 2003, pp. 232-233; Li, 2020, p. 4).

Cabe mencionar que las creencias docentes son dependientes del contexto en el que surgen (Dafouz y Smit, 2020). Como indica Li, “contexts including social, educational and cultural values, school culture, the classroom as an organisation and learners as participants, have an important impact on beliefs development” (2020, p. 236). Y, en este sentido, el bagaje de los profesores de inglés en formación del CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid, es suficientemente específico como para considerarse de manera homogénea. Como ha demostrado la literatura, la investigación sobre la cognición docente de profesores de inglés en contextos geográficos concretos es aún deficiente (Cautín-Epifani et al., 2020), así como escasean las investigaciones sobre las creencias de estos profesores en etapa formativa (Barahona, 2016). De la misma manera, Payant indica que en el contexto de profesores de inglés como lengua extranjera o segunda lengua concretamente, se ha estudiado muy poco el uso de las filosofías de enseñanza y las creencias de estos profesores reflejadas en ellas (2017, p. 637). Y, sin embargo, sabemos de primera mano que estas creencias afectarán significativamente la metodología docente, la motivación de los estudiantes y su compromiso con el proceso de enseñanza, por un lado, y de aprendizaje, por otro (Böheim et al., 2021).

## **1.2. La filosofía de enseñanza**

La formación de docentes está adquiriendo cada vez más un matiz reflexivo fundamental (Payant, 2017, p. 653). La filosofía de enseñanza es una herramienta de autodesarrollo que conlleva implícita una actividad de autoconocimiento precedida por otra de reflexión (Beatty et al., 2009, p. 561). Esta actividad “helps teachers surface their own philosophical beliefs about teaching and understand some of the connections to traditional educational philosophies” (Beatty et al., 2009, p. 561). La filosofía puede definirse como “a systematic and critical rationale that focuses on the important

components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institutional contexts” (Schönwetter et al., 2002, p. 84).

Antiguamente, la filosofía de enseñanza era vista como una mera actividad para incluir en el portfolio docente (Payant e Hirano, 2018), pero estudios recientes como el de Beatty et al. 2009 desafiaron dicha concepción y ahora esta ha adquirido un rango superior dando prioridad a la reflexión y a la inclusión de más filosofías en la formación de los docentes (Laundon et al., 2020).

Una filosofía de enseñanza se compone de una síntesis de literatura académica conocida en conjunción con evidencias de carácter autoetnográfico (Owens et al., 2014) escrita en primera persona con un estilo más informal, íntimo y personal. El contenido de esta debe situarse en un contexto pedagógico preciso (Horsfall et al., 2012). Sobre los temas de dicho escrito, este debe expresar las creencias del escritor-docente, delineando la relación profesor-alumna/alumno (Felicilda-Reynaldo y Utey, 2015). Concretamente, se espera que una filosofía de enseñanza hable de si existe alguna evidencia de la práctica docente y sobre la enseñanza basada en el alumno de manera clara y reflexiva (Payant, 2017). En este sentido, es el documento que mejor resume las creencias de un profesor, ya sea en etapa de formación como en activo, y por eso es una actividad común de reflexión en países como Estados Unidos (Payant, 2017; Payant e Hirano, 2018).

En cuanto a la propia estructura y formato, como veníamos advirtiendo, al no tratarse de un escrito puramente académico, causa cierta confusión entre el profesorado en formación. Como indica Payant, se recomienda que una filosofía de enseñanza tenga una extensión máxima de una o dos páginas, se escriba en primera persona, se articule en torno a cinco párrafos y pueda contener imágenes o aspectos creativos que la hagan más llamativa (Payant, 2017).

Como señala Li, las creencias de docentes en formación necesitan aún más investigación (Li, 2020). De esta manera, este estudio analiza de forma pormenorizada estas creencias en las filosofías de enseñanza que han escrito para un curso del Máster de Formación del Profesorado de Inglés como Lengua Extranjera en CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid. Como se ha mencionado anteriormente, el estudio de las filosofías de enseñanza y creencias de profesores de inglés en formación no se ha estudiado en exceso. Payant e Hirano 2018 realizan un estudio similar pero centrado en el ámbito americano, donde la formación de profesores se produce en un contexto del inglés como segunda lengua y no como lengua extranjera, por eso establecemos aquí la necesidad de empezar a estudiar estas creencias de profesores en formación en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

## **2. CORPUS Y METODOLOGÍA**

Este estudio pretende identificar los aspectos característicos de las filosofías de enseñanza realizadas por parte de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera en cuanto a los principales componentes de la docencia, como son la metodología para la enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor y el papel del alumno en el aula de inglés entre otros. Para ello, se tomaron como muestra dos grupos de estudiantes (uno en modalidad semipresencial, con docencia los sábados, y otro en modalidad presencial, con docencia de lunes a viernes) de la especialidad de inglés como lengua extranjera del

Máster Universitario en Formación del Profesorado del CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid.

## 2.1. Participantes

Este estudio lo integran 17 estudiantes de máster que han escrito sus filosofías de enseñanza de forma individual, cuyas principales características se muestran en la Tabla 1.

Texto	Grupo (presencial/semi)	Edad	Sexo	Grado	Experiencia docente
1	Semi	28	M	Lenguas modernas	Academia y prácticas
2	Semi	35	M	Traducción	Academia y prácticas
3	Semi	25	M	Lenguas modernas	Academia y prácticas
4	Semi	26	M	Filología hispánica	Academia y prácticas
5	Semi	25	M	Estudios ingleses	Academia y prácticas
6	Semi	33	M	Traducción	Academia y prácticas
7	Presencial	23	M	Estudios ingleses	Clases particulares
8	Presencial	23	M		Clases particulares
9	Presencial	22	M	Estudios ingleses	Clases particulares
10	Presencial	22	M	Traducción	Clases particulares
11	Presencial	23	M	Traducción	No
12	Presencial	22	M	Traducción	Clases particulares
13	Presencial	22	M	Estudios ingleses	No
14	Presencial	22	M	Traducción	Clases particulares
15	Presencial	24	M	Estudios ingleses	Clases particulares
16	Presencial	24	M	Traducción	Clases particulares
17	Presencial	25	M	Estudios ingleses	No

**Tabla 1.** Listado de estudiantes que integran el estudio

Por un lado, el grupo de la modalidad semipresencial está formado por 6 alumnas con edades comprendidas entre los 25 y los 35 años, siendo todas ellas de origen español excepto dos, una de las cuales es de origen polaco y la otra, rumano. Acceden desde los estudios de Lenguas Modernas (2 alumnas), Estudios Ingleses (1 alumna), Traducción e Interpretación (2 alumnas) y Filología Hispánica (1 alumna), acreditando esta última un nivel C1 de inglés. Todas ellas han tenido experiencias docentes previas o actuales, en academias de idiomas, como refuerzo de Inglés de Primaria en centros escolares de Educación Infantil, como asistentes de español en Educación Primaria y Secundaria, o mediante las prácticas en Institutos de Educación Secundaria de estudios universitarios previos. Por otro lado, el grupo presencial está compuesto por 11 alumnas, con edades entre los 22 y los 25 años, siendo todas ellas de origen español. Acceden desde los

estudios de Traducción e Interpretación (6 alumnas) o Estudios Ingleses (5 alumnas). En este caso, estas alumnas no cuentan con experiencia previa en centros escolares, pero 8 de ellas tiene experiencia impartiendo clases particulares de inglés.

## 2.2. Corpus

El corpus consta por tanto de 17 textos, los 6 primeros (Texto 01-06) pertenecientes al grupo semipresencial y los 11 siguientes (Texto 07-17) al grupo presencial. La extensión de palabras de cada uno se recoge en la siguiente tabla (Tabla 2), junto con el número de párrafos en que se han dividido.

Texto	Nº palabras	Nº párrafos
1	487	5
2	318	7
3	555	3
4	467	6
5	679	5
6	562	3
7	489	3
8	408	4
9	480	6
10	544	5
11	701	6
12	492	6
13	607	4
14	460	6
15	564	4
16	525	6
17	426	8

**Tabla 2.** Listado de textos con número de palabras y párrafo

## 2.3. Metodología de estudio

La filosofía de enseñanza se realizó como actividad perteneciente a la asignatura “Didáctica del Inglés” del Máster en Formación del Profesorado, que se desarrolla paralelamente a otras asignaturas durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Esta asignatura se imparte en español y trata temas y conceptos como la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, las competencias clave, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación. La actividad se llevó a cabo una vez se habían presentado todos los temas del curso, siendo esta solo una de las distintas actividades que realizan los alumnos dentro de la asignatura.

Para presentar el concepto de filosofía de enseñanza, a las alumnas se les explicó previamente en qué consistía esta actividad, así como qué información se debe incluir y con qué organización. Como extensión adecuada, se les indicó aproximadamente entre una y dos caras, esto es, en torno a unas 500 palabras, y tuvieron dos semanas para realizar la actividad de reflexión y escritura fuera del aula.

En cuanto a la propia metodología de investigación, las filosofías fueron divididas en 3 grupos según el grado de experiencia docente de las profesoras en formación: primeramente, con experiencia en prácticas de títulos oficiales o academias; segundo,

solamente con experiencia en clases particulares; y, en tercer lugar, sin ningún tipo de experiencia.

El análisis de los textos se realizó de manera cuantitativa y cualitativa. En cuanto a la primera, se analizaron las palabras clave presentes en el conjunto total de los textos mediante Sketch Engine, una herramienta online de gestión de corpus que permite la creación de colecciones de textos personalizados, con funciones de extracción de colocaciones y frecuencia de tipos de palabras, entre otras. Para identificar las palabras que son propias o típicas del conjunto de textos analizados, esta herramienta lo compara con un corpus de referencia. Puede elegirse uno personal o uno estándar proporcionado por la propia herramienta. En este caso, se utilizó como referencia el corpus Spanish Web 2018 (esTenTen), una colección proporcionada por Sketch Engine y creada a partir de textos de internet con 16,9 mil millones de palabras con fecha no posterior a 2018, comprendiendo aproximadamente la mitad de los textos en español de España y español de América. Al realizar esta comparación, la herramienta tiene en cuenta la frecuencia de todos los términos en los corpus, transformada de absoluta a relativa por millón de palabras, asignándole así una puntuación que permite identificar qué palabras son más características de un conjunto en particular. Los cálculos concretos que se realizan para obtener estos resultados se pueden consultar en Sketch Engine (s.f.).

Se analizó de manera cualitativa la identificación de los elementos clave en la organización del texto y los contenidos aportados en cada párrafo tratando los textos de manera individual. Igualmente, se identificaron cualitativamente las asociaciones y caracterizaciones más importantes respecto al papel del profesor, el alumno y la metodología de enseñanza.

### **3. RESULTADOS**

Presentamos ahora el resultado de las palabras clave ofrecidas por la herramienta online de análisis de corpus Sketch Engine, así como el formato y contenido de las filosofías realizadas por estas docentes en formación.

#### **3.1. Palabras clave**

El estudio cuantitativo sobre las palabras clave que caracterizan este tipo de texto arroja una serie de datos que se resumen en la Tabla 3. Estos resultados se obtuvieron mediante la herramienta Sketch Engine, que comparó el corpus de filosofías de enseñanza recogidas para este estudio con un corpus de referencia (esTenTen), como se explicó en la sección 2.3.

Esta tabla muestra el listado de las 10 palabras que se han considerado más características de este tipo de texto una vez comparados los corpus (Ítem). La Frecuencia indica cuántas veces se han encontrado dichos términos en sendos corpus: el recogido para el estudio (Filosofías) y el esTenTen (Referencia). La Frecuencia relativa transforma la frecuencia absoluta de los términos (mostrada en las dos columnas anteriores) a por millón de palabras en el corpus correspondiente. Basándose en estos datos, Sketch Engine proporciona un valor (Puntuación) que permite considerar un término como más o menos característico del corpus analizado.

Ítem	Frecuencia (Filosofías)	Frecuencia (Referencia)	Frecuencia Relativa (Filosofías)	Frecuencia Relativa (Referencia)	Puntuación
Speaking	2	5.077	206,52623	0,25903	164,83
Autoaprendizaje	2	8.610	206,52623	0,43928	144,19
Empático	4	29.522	309,78934	1,50622	124,01
Tutoría	5	65.238	516,31555	3,32846	119,52
Alumno	161	2.781.917	16625,3613	141,93423	116,32
Vocabulario	8	121.052	826,10492	6,17611	115,26
Aprendizaje	69	1.301.553	7125,15479	66,40562	105,72
Covid	1	3	103,26311	0,00015	104,25
Educativo	1	15	103,26311	0,00077	104,18
Sociocomunicativa	2	46	103,26311	0,00235	104,02

**Tabla 3.** Palabras clave de las 17 filosofías docentes

### 3.2. Estructura y contenido de las filosofías

La estructura de las filosofías confirma, una vez más, la subjetividad de las mismas, plasmada en el formato y el contenido (Praat, 2005), incluso cuando los docentes tienen un contexto tan homogéneo como el presentado en este estudio. En relación con los datos presentados en la Tabla 2, los textos en conjunto suman 8.764 palabras organizadas en un total de 87 párrafos, lo que hace que la media sean 515 palabras por cada filosofía, con una media de 5 párrafos por cada una de ellas.

En cuanto al contenido, se encuentran temas comunes motivados por la propia instrucción de la actividad, aunque presentados de una manera muy dispar, que procederemos a analizar en la siguiente sección del artículo:

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- El rol del docente.
- El rol del alumno.
- El método de enseñanza que debe aplicarse.
- Evaluación.

## 4. DISCUSIÓN

Se presenta ahora el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de nuestro estudio.

### 4.1. Cuantitativo

Entre las palabras recogidas en la Tabla 3, aparecen menciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y su entorno: “autoaprendizaje”, “aprendizaje” y “educativo”. Es interesante señalar que estas palabras hacen referencia al proceso desde el punto de vista del alumno, puesto que tiene más prioridad el aprendizaje que la enseñanza, que no se encuentra en estas posiciones del listado. También se menciona un agente involucrado en este proceso, a saber, el “alumno”. Como sucedía en el caso anterior, se favorece la importancia del aprendiz sobre la del educador.

Sí es cierto que aparecen dos vocablos que hacen referencia al profesor, siendo estos “empático” y “tutoría”. Sin embargo, hay que notar que el uso concreto del primero en

este corpus se refiere a los sentimientos del profesor para con el alumno (que el profesor sea empático con el alumno) y el segundo a aquellas horas que el docente dedica especialmente al seguimiento de la evolución de los alumnos como grupo y de manera individual. Esto es, cuando se mencionan aspectos sobre el profesor, se destacan aquellos que se encuentran en relación directa con el estudiante y su importancia.

Se observan también términos referentes a los contenidos que se pueden tratar en el aula de inglés, como “speaking” y “vocabulario”. Es una práctica habitual que, al mencionar las destrezas lingüísticas de la lengua extranjera inglés, se utilicen informalmente palabras en esa lengua (*reading* para la comprensión escrita, *writing* para la producción escrita, *listening* para la comprensión oral y *speaking* para la producción oral). Por tanto, al utilizar aquí *speaking*, las autoras de las filosofías se refieren a la producción oral en lengua inglesa dentro del aula. Es llamativo que de entre las cuatro destrezas sea esta la que más caracteriza el corpus. Con relación a esto, se encuentra destacada también la palabra “sociocomunicativa”, que podría estar aportando un contexto y un propósito para la producción oral pero realmente describe una supuesta metodología docente. Respecto al vocabulario, forma parte también de los contenidos habituales de la clase de inglés como lengua extranjera, puesto que las cuatro destrezas se suelen complementar con la enseñanza de este y de gramática.

Finalmente, se ha considerado también la palabra “covid” como propia del corpus analizado. Hay que recordar que el corpus de referencia contiene textos no posteriores a 2018, por lo que, aunque en los años 2020 y 2021 haya sido una palabra de uso común en distintos tipos de texto, en este caso aparece entre los diez términos clave por la falta de uso extendido en el corpus de referencia. Por tanto, no puede tomarse como realmente característica de las filosofías de enseñanza por las limitaciones del corpus de referencia.

En conclusión, se puede decir que las diez palabras que se han considerado como más características de un corpus compuesto de filosofías de enseñanza frente a otro tipo de textos son aquellas que se refieren al alumno, su proceso de aprendizaje y a la vertiente del profesor más orientada de nuevo hacia el alumno. Por otro lado, también son imprescindibles los aspectos relativos al uso de la lengua de manera oral frente a otros contenidos lingüísticos.

## 4.2. Cualitativo

### 4.2.1. Profesores en formación con experiencia docente en prácticas/academias

Este subgrupo lo integran los primeros 6 textos (en torno al 35% del total), que han sido escritos por las estudiantes del grupo semipresencial de la asignatura. Todas estas docentes en formación ya han tenido alguna experiencia previa realizando algún tipo de práctica docente o trabajando en academias de inglés, donde ya se enfrentan a grupos reducidos de estudiantes, pero sin llegar a emular el contexto de formación reglada al que habrán de postular para trabajar en el futuro. Se procede ahora a analizar las ideas principales halladas en sus filosofías.

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las docentes en formación asumen asimismo un doble rol como aprendientes de una profesión y como futuras profesionales de la enseñanza. Por ello, este componente de la filosofía es clave en el conjunto de creencias de los profesores, pues es una de las más determinantes en el día a día del profesor. Cabe mencionar que la filosofía incluye muchos tokens de las palabras “aprender/aprendizaje” pero no “enseñar/enseñanza”, por lo que se entiende que la primera debe ser explicitada, mientras que la segunda se considera implícita en la propia actividad o cuando se describe el rol de profesor o su metodología. Por regla general, el aprendizaje se ha definido como un término puramente cognitivo y equivalente a la adquisición de conocimientos, desarrollar el intelecto, entender información y aplicarla en el día a día.

- El rol del docente.

Este es uno de los aspectos que más han enfatizado las autoras, posiblemente por la propia instrucción de la actividad. Se trata de uno de los temas más interesantes en las filosofías de enseñanza, pues las docentes en formación deben posicionarse en cuanto a su futuro rol como profesoras. 3 de las 6 filosofías enfatizan una misma idea, a saber, el rol de guía y mentor del docente. Asimismo, un cuarto reconoce que el profesor no es un mero transmisor de conocimiento, aunque no utiliza el concepto de “guía”, y centra su discurso en el docente como responsable de la educación cívica. Una de las profesoras en formación no define ningún papel del profesor, lo que es significativo. Parece reseñable mencionar que tanto esta docente como la otra también proveniente de sus mismos estudios de traducción, son las únicas que no reconocen el rol de guía del docente. Este resultado es bastante revelador, pues induce a pensar que la formación dentro de las lenguas modernas y filologías es más propicia a llevar a la creencia del docente como guía.

- El rol del alumno.

La mayoría de las docentes en formación dan una gran importancia al estudiante en su descripción del proceso de enseñanza, adaptando el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos y al contenido didáctico de los programas:

*“Mi filosofía de enseñanza se centra en un aprendizaje constante y la predisposición de adaptación a los alumnos” (Docente 5).*

*“Mi filosofía de enseñanza se basa en la adecuación del contenido didáctico a cada alumno” (Docente 6).*

Los otros dos textos no ponen un especial énfasis en el rol de los alumnos. De hecho, una de las docentes realiza exigencias al alumnado:

*“Durante las clases exijo que los alumnos me respondan de manera activa” (Docente 4).*

Sin embargo, por regla general, las docentes en formación asumen que son los profesores quienes deben velar por la motivación del alumnado, pues esto llevará a un correcto aprendizaje, que es el principal papel que el estudiante debe asumir. Gracias a esta motivación, los alumnos responden de múltiples maneras. En este sentido, los alumnos son meros receptores del gran trabajo que realiza el profesor al conocerlos mejor y esforzarse por motivarlos a querer aprender.

- El método de enseñanza que debe aplicarse.

La metodología de enseñanza no queda enmarcada en ninguna teoría educativa conocida en casi ninguno de los casos. Solamente dos personas hacen un uso explícito de teorías educativas. La docente 1 se adhiere erróneamente a la teoría cognitivista, pero no parece describirla correctamente; y lo mismo sucede con la teoría socio-comunicativa mencionada por la docente 4, cuando realmente parece hablar de un enfoque humanista de la enseñanza.

En cuanto a otros aspectos metodológicos, las docentes en formación destacan la importancia de la enseñanza de expresión oral en inglés, lo que puede tener que ver con el propio curso que están siguiendo en el máster, donde aprenden sobre el énfasis legislativo nacional al respecto de la práctica de la expresión oral en el aula de lengua extranjera y a la carencia de dicha práctica en su experiencia personal. La siguiente afirmación resume el sentir general de la mitad de las profesoras en formación de este estudio:

*“Muchos alumnos presentan dificultades a la hora de expresarse en inglés, por ejemplo. Una queja recurrente que me presentan alumnos adultos es la falta de fluidez. Conocen la gramática, entienden un texto, pero no son capaces de expresarse y sienten frustración”* (Docente 1).

- Evaluación.

A pesar de que el concepto de aprendizaje es principalmente cognitivo y basado en la adquisición de conocimiento, lo que tradicionalmente se ha evaluado por medio de exámenes, las autoras son reticentes asimismo en cuanto a esta forma de evaluar el aprendizaje:

*“Aprender es entender [...]. Con estas actividades, busco que los alumnos sean capaces de hacer uso del contenido sin tener que memorizarlo y plasmarlo en un examen; sino comprendiendo qué aprenden y para qué y siendo capaces de usarlo en una situación real mientras son protagonistas de su aprendizaje”* (Docente 5).

#### **4.2.2. Profesores en formación con experiencia docente en clases particulares**

Este subgrupo está formado por casi la mitad de los textos (los textos 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15 y 16), sobre un 47% del total del corpus. Estas autoras tienen experiencia docente previa pero solo en el contexto de clases particulares. Por tanto, no se han tenido que desenvolver aún como docentes dentro de un aula con grupos de estudiantes, pero sí han desempeñado el papel de profesoras, por lo que se encuentran en un punto medio entre el grupo descrito en la sección anterior y el que se describe en la posterior.

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al reflexionar sobre el proceso de enseñanza o, en este caso, sobre el de aprendizaje, estas autoras realizan, una vez más, una definición cognitiva, basada en la adquisición de conocimientos. Gracias al proceso de aprendizaje de contenidos, los alumnos pueden pasar de lo conceptual y lo procedimental a lo actitudinal y social, como destaca esta futura docente en los siguientes ejemplos al referirse a las culturas y las costumbres extranjeras. Sin embargo, a pesar de este foco en la enseñanza de contenidos, las autoras

toman la postura de un aprendizaje no basado en la memorística, sino en el pensamiento crítico y la reflexión por parte del alumno como clave en el éxito del proceso:

*“Muchos modelos de enseñanza siguen la filosofía de dar los contenidos al alumnado y que los memoricen, sin la necesidad de que el alumno reflexione [...]. Invitar al alumno a pensar es primordial para interiorizar conocimientos y para que el alumnado conozca que mediante la reflexión y la lógica pueden asimilar conocimientos más significativamente y, sobre todo, con más facilidad” (Docente 12).*

- El rol del docente.

Una vez más, el profesor es el transmisor de conocimientos. Además, se hace énfasis en el papel del entorno y la adaptación al alumno. En cuanto al entorno, el docente debe preocuparse por los sentimientos de los alumnos, protegiéndolos y variando el entorno para favorecer el aprendizaje:

*“Uno de mis principales objetivos sería crear un espacio seguro en el aula. Esto quiere decir que los alumnos se sientan libres, sin ningún tipo de presión o miedo a participar y tomar la palabra durante el curso de las clases” (Docente 10).*

Esta atención del profesor hacia el alumno se pone más de manifiesto en las filosofías de estas autoras al hablar de la adaptabilidad y flexibilidad que debe tener el docente hacia los alumnos. Como en otras ocasiones, es generalizada la postura de que el profesor no impone su enseñanza a los alumnos, sino que se adapta a las necesidades del alumnado. Junto con esta adaptación, el instructor se presenta, una vez más, como guía del alumno, incluyendo la formación e influencia más allá de los contenidos académicos.

- El rol del alumno.

El papel del estudiante se define en términos de actividades potenciales en el aula y fuera de ella (debe reflexionar, debatir, etc.). Además, en líneas generales, se hace hincapié en aspectos psicológicos y motivacionales de los alumnos:

*“Considero que es muy importante animar al alumnado a reflexionar, buscar, elegir, analizar, discutir, aplicar, equivocarse, etc. con el fin de que lleguen a sus propias conclusiones” (Docente 12).*

*“Mi filosofía de enseñanza busca, además, terminar con la concepción de «el inglés se enseña mal» mediante la motivación al alumno, haciendo del inglés una asignatura atractiva” (Docente 14).*

- El método de enseñanza que debe aplicarse.

Respecto a la forma de promover el aprendizaje y desarrollar las clases, las docentes en formación defienden el aspecto práctico, participativo y comprensivo de las actividades. Quieren, por tanto, que los alumnos no solo mantengan una conversación con el profesor sino también con sus compañeros diversificando así las fuentes de aprendizaje, fomentando su aspecto social y potenciando la figura del alumno como agente mediante metodologías activas y relacionadas con la tecnología:

*“En lo referente a las actividades y los trabajos realizados en el aula, es muy importante que estos sean prácticos y, en su medida, interactivos, con el objetivo de promover la*

*comunicación dentro del aula, el debate y el intercambio de perspectivas y reflexiones”* (Docente 12).

- Evaluación.

Los comentarios se distancian del uso tradicional del examen como instrumento evaluativo. A cambio, se opta por un conjunto variado de pruebas (trabajos de investigación, pruebas escritas, artículos de redacción, proyectos y presentaciones innovadoras que requieran el uso de TIC). Finalmente, se hace referencia también a cambiar la visión del alumno sobre los exámenes tradicionales en sí, rebajando su importancia numérica en la nota final de la asignatura y pasando de la evaluación de conocimientos a la de competencias:

*“Hacerles ver que no son tan importantes las calificaciones numéricas, realizar evaluaciones objetivas por proyectos y evaluando objetivamente las competencias de cada uno de ellos y de la forma más individualizada posible”* (Docente 10).

### **4.2.3. Profesores en formación sin experiencia docente**

Este subgrupo lo forman los textos 11, 13, 17, aproximadamente el 17% del corpus. Las autoras de estos textos no han tenido ningún tipo de experiencia como docentes, ni en entornos escolares ni en particulares. A pesar de que todas las autoras del corpus están cursando sus estudios para habilitarse oficialmente como profesoras y que, por tanto, sería esperable que en general estas alumnas no tuvieran experiencia docente hasta una vez superada esta formación, es notorio que el grupo sin experiencia es el de menor tamaño.

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Es llamativa la falta de explicación, desarrollo o menciones al proceso de enseñanza-aprendizaje como tal o a alguno de los dos aspectos desde una perspectiva más teórica. Solo se encuentra en uno de los tres textos una definición más explícita y es, en contraste con la línea general de los dos subgrupos analizados anteriormente, sobre la enseñanza y no sobre el aprendizaje. Sin embargo, en el caso observado, el uso de la palabra “enseñanza” parece utilizarse como sinónimo de educación o periodo escolar de los alumnos:

*“La enseñanza es un método muy eficaz para socializar a los estudiantes y ayudarles a adquirir las aptitudes necesarias para desarrollarse como personas plenas e integradas”* (Docente 13).

- El rol del docente.

Al tratar el papel del docente, estas autoras no solo se centran en su función dentro del aula, sino también en su figura dentro la sociedad. Además, se le considera un ejemplo o modelo a seguir. Se observa por tanto una percepción algo más idealizada del profesor que no se apreciaba en los subgrupos anteriores:

*“No solo somos trasmisores [sic] de conocimiento sino también modelos, es decir, educadores”* (Docente 11).

Por otro lado, se hace una referencia más específica sobre lo que el profesor debe hacer dentro del aula. En este caso, las autoras comentan aspectos del desarrollo cognitivo de

los alumnos y no se hace tanto énfasis en los contenidos, como sí se veía en el subgrupo anterior:

*“Quiero dar a mis alumnos las herramientas necesarias para desarrollar su mente, para que sean autónomos e independientes y desarrollen un pensamiento propio”* (Docente 11).

En este proceso de aprendizaje y desarrollo, el profesor se presenta como un facilitador, un asistente que debe ayudar a los alumnos. Además, también se mencionan los aspectos psicológicos, como la motivación. En este sentido, esta figura es similar a la que se veía en los subgrupos anteriores:

*“Considero que mi función es orientar, guiar, motivar y facilitar información para ayudar a que mis estudiantes desarrollen sus destrezas de manera más eficiente”* (Docente 13).

Por último, consideran que es necesario que el profesor se autoevalúe para poder seguir mejorando en su desempeño docente y, especialmente, poder seguir adaptándose a los alumnos según estos vayan cambiando. Esto muestra la consciencia sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación al paso del tiempo y el cambio de alumnado:

*“Será esencial la autoevaluación como profesora en las clases [...] Esto hace necesario una autoevaluación y disposición al cambio constante, pues el profesor deberá acomodarse a las nuevas situaciones que se le planteen”* (Docente 11).

- El rol del alumno.

Una vez más las autoras presentan al alumno como el centro de atención del profesor. En este caso, el propósito de estas docentes es que el alumno sea responsable y, especialmente, autónomo. Sin embargo, este aprendizaje no se circunscribe a la propia aula, sino que tiene un propósito más allá, el de hacer que el alumno pueda desenvolverse en la sociedad:

*“El alumno deberá desarrollar todas las competencias transversales que le permiten desenvolverse tanto en nuestra comunidad como en una angloparlante con una actitud reflexiva y activa, siempre con un enfoque totalmente comunicativo”* (Docente 11).

En el caso de este subgrupo, se le da tanta importancia al alumno que se sugiere que el profesor pueda consultarle incluso al respecto de cambios que pueda realizar el propio docente para adaptarse a ellos. Esto puede realizarse mediante la tutoría, contexto que sí aparecía en el subgrupo de profesores con experiencia en clases particulares:

*“Se desarrollarán tutorías donde el alumno podrá comentar mejoras y proponer cambios, para que su rendimiento sea el máximo”* (Docente 11).

- El método de enseñanza que debe aplicarse.

Al igual que en el subgrupo anterior, estas docentes en formación indican que debe utilizarse una multiplicidad de metodologías en lugar de una única para garantizar el correcto aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Entre estas, destacan las activas, orientadas al desarrollo de competencias mediante el uso de situaciones reales y actividades experienciales, que faciliten tanto el trabajo individual como cooperativo. Asimismo, se incide en la importancia de la integración de las TIC en la docencia:

*“No aplicaré un único método de enseñanza, sino que emplearé una variedad de diferentes tipos de métodos que se centran en los estudiantes”* (Docente 13).

*“La aplicación de una metodología activa, partiendo de situaciones-problemas, y no de teorías deducidas por otras personas, proporcionará al alumnado el desarrollo de las competencias básicas” (Docente 11).*

▪ Evaluación.

Al igual que en los subgrupos anteriores, la evaluación se distancia del procedimiento tradicional y no se plantea como la consecución final de un objetivo sino como la valoración de un proceso. Además, como también se había visto, se cuestiona la centralidad del examen como instrumento de evaluación en favor de otros:

*“Se prestará mucha atención al progreso y desenvolvimiento de los alumnos en el aula. El examen no será una herramienta esencial de evaluación, sino un simple instrumento más de ayuda en el aula” (Docente 11).*

## 5. CONCLUSION

Este estudio ha analizado de forma cualitativa y cuantitativa la filosofía de enseñanza realizada por docentes en formación de inglés, mientras cursan el Máster en Formación del Profesorado en el CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid, cuestión aún sin estudiar de forma pormenorizada (Li, 2020). Se han dividido sus escritos en tres grupos según el grado de experiencia docente en el momento: con experiencia docente en academias o centros escolares, en clases particulares y sin experiencia alguna.

En cuanto a los aspectos comunes y divergentes en los tres subgrupos, se observó que, en cuanto a la definición del proceso de enseñanza y aprendizaje, solamente los grupos con algún tipo de experiencia prestaban atención a este último.

Otro aspecto importante que debe reseñarse es la figura del profesor, que debe definirse como un guía, un modelo, un facilitador y el agente que debe buscar y promover la motivación en el alumnado. Así pues, hablan de los aspectos psicológicos, incluyendo referencia a la formación integral del alumno como persona, como ser social y como miembro de la sociedad, yendo más allá de los contenidos académicos en cuanto a la labor del profesor. En cambio, el grupo de autoras sin experiencia previa parece mostrar una pequeña idealización de esta figura que no se aprecia en los otros subgrupos, mencionando incluso la autoevaluación del docente y mostrando así también más conciencia en que deben seguir mejorando incluso una vez sean profesoras.

Respecto al papel del alumno, todos los subgrupos lo presentan unánimemente como centro del aprendizaje y con un propósito de conseguir que se convierta en un individuo autónomo. Sin embargo, el énfasis que se hace sobre otros aspectos varía en los subgrupos; por ejemplo, el subgrupo con experiencia en clases particulares destaca el hecho de despertar el interés del alumno y su gusto por los idiomas.

La metodología predominante mencionada en los textos es la activa, con foco en el alumno, de manera consecuente con su papel establecido previamente, y también con integración de la tecnología. En cambio, las autoras que sí han tenido experiencia previa en centros escolares y academias muestran mayor limitación en cuanto a la mención de metodologías o estrategias específicas. Son las futuras docentes que han tenido experiencia en clases particulares o ninguna experiencia las abogan por una mezcla de múltiples acercamientos.

Finalmente, en la reflexión sobre la evaluación se muestra unánimemente un distanciamiento con el examen como instrumento de valoración principal, y valoran el progreso del alumno y su evolución en el tiempo. Serán en este caso las autoras con experiencia en clases particulares las que amplíen también información sobre otra tipología de pruebas e instrumentos.

A pesar de los reveladores resultados sobre la reflexión de las profesoras en formación respecto a su filosofía de enseñanza, hay que decir que el corpus solo contaba con una muestra de 17 textos. Es esperable que una muestra mayor pueda arrojar resultados más precisos sobre las diferencias y similitudes no solo entre esta tipología de profesores, sino también respecto a la aplicación de otras variables, como el alumnado del Máster en Formación del Profesorado de la universidad privada frente a la pública, entre la enseñanza de distintas materias y no solo de Inglés como Lengua Extranjera, entre docentes hombres y mujeres, entre futuros docentes y aquellos que llevan un largo periodo de ejercicio, y entre participantes de distintos países. Sin duda, una continuación de esta investigación puede ayudar a entender mejor las creencias de los profesores en formación para poder compararlas con las ya conocidas sobre profesores en activo y entender su evolución a lo largo del tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural activity theory perspective*. Routledge.
- Beatty, J., Leigh, J. y Lund Dean, K. (2020). Republication of: Finding our roots: An exercise for creating a personal teaching philosophy statement. *Journal of Management Education*, 44(5), 560-576. <https://doi.org/10.1177/1052562920912916>
- Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A.-K., Alles, M. y Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to students' activation, motivation, and cognitive engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cautín Epifani, V., Arellano Arellano, R., Pezoa Tudela, R. y Gladic-Miralles, J. (2020). Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: Bases teóricas y una propuesta de investigación. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100033>
- Dafouz, E. (2021). 'So, after a week, I became a teacher of English': Physics lecturers' beliefs on the integration of content and language in English-medium higher education. En K. Read Talbot, M.-T. Gruber y R. Nishida (Eds.). *The psychological experience of integrating content and language* (pp. 133-152). Multilingual Matters.
- Dafouz, E. y Smith, U. (2020). *ROAD-MAPPING English Medium Education in the internationalised university*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>
- Dafouz, E., Hüttner, J. y Smith, U. (2016). University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual settings. En T. Nikula, E. Dafouz, Pat Moore y U. Smit (Eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 123-143). Multilingual Matters.
- Estenten - Spanish corpus from the web*. Sketch Engine (2021, November 3). Descargado el 28 de junio de 2022, de: <https://www.sketchengine.eu/estenten-spanish-corpus/>.

- Felicilda-Reynaldo, R.F. y Utley, R. (2015). Reflections of evidence-based practice in nurse educators' teaching philosophy statements. *Nursing Education Perspectives*, 36(2), 89-95. <https://doi.org/10.5480/13-1176>
- Horsfall, J., Cleary, M. y Hunt, G. (2012). Developing a pedagogy for nursing teaching-learning. *Nurse Education Today*, 32(8), 930-933. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.022>
- Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (2003) (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0>
- Laundon, M., Cathcart, A. y Greer, D. (2020). Teaching philosophy statements. *Journal of Management Education*, 44(5), 577-587. <https://doi.org/10.1177/1052562920942289>
- Li, L. (2017). *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh University Press.
- Li, L. (2020). *Language teacher cognition. A sociocultural perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8>
- Owens, L., Miller, J. y Grise-Owens, E. (2014). Activating a teaching philosophy in social work education: Articulation, implementation, and evaluation. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 332-345. <https://doi.org/10.1080/08841233.2014.907597>
- Payant, C. (2017). Teaching philosophy statements: In-service ESL teachers' practices and beliefs. *TESOL Journal*, 8(3), 636-656. <https://doi.org/10.1002/tesj.290>
- Payant, C. e Hirano, E. (2018). Recurring topics in English language teachers' written teaching philosophy statements. *TESL Canada Journal*, 35(1), 29-51. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1283>
- Praat, D. (2005). Personal philosophies of teaching: A false promise? *Academe*, 91(1), 32-35. <http://doi.org/10.2307/40252734>
- Schönwetter, D., Sokal, L., Freisen, M. y Taylor, L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of TP statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/13601440210156501>
- Sketch Engine (s.f.). Simple Maths. Recuperado de: <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/>
- Zheng, H. (2015). *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-23009-2>