

# La interculturalidad en contextos áulicos formoseños: una perspectiva desde la cognición del docente para la enseñanza de inglés

*Neri David Nuñez Acuña*

## **Introducción**

Este trabajo se enmarca en el contexto de los estudios cognitivos y es el resultado de una investigación sobre la cognición de docentes de inglés de escuelas secundarias llevada a cabo en Formosa, Argentina. La cognición del docente se define como lo que los docentes hacen, piensan, conocen, dicen y enseñan en un contexto áulico. En esta línea de trabajo, el abordaje de la gramática en el aula de lengua extranjera o segunda lengua resulta clave para explorar e identificar la cognición docente.

Gracias al interés por la temática, diferentes docentes-investigadores de muchos países, incluyendo la Argentina, siguen investigando sobre los estudios cognitivos en el ámbito educativo formal en diferentes contextos (Borg, 2003a, 2006; Andrews, 2006; Phipps y Borg 2009; Sanchez, 2010, 2012; Atkinson, 2011; Griva y Chostelidou, 2011; Sanchez y Borg, 2014; Roccia, Sacchi y Barbeito, 2014; Çapan 2014). Los estudios sobre la cognición docente son tan importantes a nivel mundial que muchas universidades toman como líneas de investigación a los estudios cognitivos en los posgrados. El ejemplo más

cercano es el de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, donde se especifica como una de las principales líneas de investigación en el campo de la psicología educacional y estudios cognitivos.

En la investigación de la que se desprende este trabajo, se analizan tres temas centrales que se enmarcan en las tendencias del siglo XXI a nivel educativo y que influyen sobre el tratamiento de la gramática en la clase de inglés. Ellos son: las Tics, las teorías/métodos de enseñanza y la interculturalidad.

En este trabajo haré mención de la interculturalidad en relación con la cognición docente en el tratamiento de la gramática. La razón que fundamenta la decisión de incluir este tema central se basa en que la diversidad cultural es uno de los rasgos distintivos que caracteriza a las instituciones escolares en la provincia de Formosa y ha sido poco estudiada en relación con la enseñanza de inglés.

El concepto de identidad cultural –al que hacen referencia Norton (2000), Bekerman (2002, 2007), Barboni (2011a), Porto (2014), Garbi (2015)–, la noción de valores compartidos (Pring, 1995; Halstead, 1996) y el concepto de educación ciudadana (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Corbertt, 2007; Osler y Starkey, 2015; Porto y Byram, 2015) fueron sumamente significativos para el desarrollo de la investigación aquí presentada. Este estudio intenta contribuir al campo de la interculturalidad en el abordaje de la gramática dejando evidencias sobre la necesidad de incluir aspectos interculturales dentro de los programas de estudio en las escuelas secundarias.

## **Pregunta de investigación**

La pregunta de investigación que guio esta indagación es: ¿de qué manera los docentes de inglés como lengua extranjera de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa perciben la cognición para el abordaje de la gramática?

En relación con esta pregunta, el objetivo general que persiguió la investigación fue indagar sobre la cognición actual de los docentes de

las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera.

Por su parte, los objetivos específicos respecto de esta pregunta fueron: identificar los supuestos teóricos, las creencias pedagógicas y los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógico-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas número 1, 3, 4, 5 y 6 de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática, y describir y analizar la incidencia de esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés.

## **Marco teórico y conceptual**

### ***Concepto de cognición para el tratamiento de la gramática***

Borg (2003a, p. 81) define la cognición como: “la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza –lo que los docentes saben, creen y piensan”. Sanchez y Borg (2014), por su parte, retoman la definición de Borg (2006) sobre la cognición docente para referirse a redes de creencias, conocimientos y pensamientos que los docentes de la L2 o lengua extranjera tienen sobre los aspectos de su profesión y que emplean en sus trabajos.

Para el presente trabajo se tomó la noción de cognición docente de Borg (2003a y 2006), entendida como lo que el docente piensa, sabe, cree y hace en su práctica pedagógica. La decisión por la cual adopté esta noción se basa en que la cognición influye considerablemente en nuestro quehacer cotidiano, dado que en nuestra práctica áulica tomamos decisiones haciendo uso de redes de conocimientos, pensamientos y creencias.

Estas decisiones surgen de algunos factores cognitivos y culturales, tales como las experiencias personales y profesionales acumuladas (Raouf, 2009; Sanchez y Borg, 2014), de creencias pedagógicas (Peacock, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Valsecchi y Ponce, 2015), del conocimiento pedagógico que posee el docente (Karaman, 2012), de sus concepciones (Eley, 2006; Moncada, 2015) y de sus representaciones mentales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Garófalo y Sühling, 2011).

## ***Noción de creencias para la enseñanza de lenguas***

Podemos considerar que las creencias (Pajares, 1992; Raths, 2001; Gonçalves, Rios Azevedo y Gaio Alves, 2013) son una de las componentes de la cognición. Valsecchi y Ponce (2015), al igual que Raouf (2009), afirman que la creencia es un factor determinante en las decisiones que los docentes toman con respecto a sus prácticas habituales. Por su parte, Griva y Chostelidou (2011), al investigar el rol de la conciencia del lenguaje desde la perspectiva de los docentes, sostienen que las creencias pedagógicas del docente se vinculan con valores, opiniones, actitudes hacia el aprendizaje y concepciones de roles de los docentes.

Pero no solo las creencias pedagógicas inciden de manera directa en las prácticas del docente. Tanto Borg (2001) como Phipps y Borg (2009) examinan las divergencias entre lo que los docentes de inglés dicen y hacen durante el abordaje de la gramática. En estos trabajos subyacen otras categorías similares o diferentes a las mencionadas por Griva y Chostelidou, a saber: el conocimiento práctico del docente (*teachers' practical knowledge*), el conocimiento de contenido pedagógico (*pedagogical content knowledge*) (Karaman, 2012), y las teorías de enseñanza (*teachers' theories of teaching*).

Según Raouf (2009). Las creencias de los docentes comprenden otras categorías que de una u otra manera influyen en las prácticas pedagógicas. Raouf toma en consideración dos categorías que Griva y Chostelidou mencionan en sus trabajos: valores y actitudes. Esta última es una categoría que guarda relación con lo que Borg (2001) y Phipps y Borg (2009) establecen como las teorías de enseñanza y aprendizaje.

## ***La inclusión de la interculturalidad***

La compleja tarea de los docentes es corroborada por el *Marco General de Política Curricular* (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, p. 21), al decir que “Los/as docentes se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas,

muchas de ellas cruciales e imprevisibles”. El docente ya no solo debe instruir sino también analizar, planificar, reflexionar y atender a la diversidad cultural del alumnado desde un enfoque intercultural con el fin de comunicar a hablantes de otras lenguas aspectos de la Argentina, en este caso Formosa.

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el Bloque 5 de los *Contenidos Básicos Comunes* (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995) para la E.G.B del área de Lenguas Extranjeras sostiene lo siguiente: “El aprendizaje de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión acerca de las propias” (p. 38). A su vez, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) del 2012 del área de Lenguas Extranjeras sostienen que las instituciones educativas deben proporcionar situaciones de enseñanza promoviendo en los educandos, entre otras cosas, “la revalorización de las lenguas y culturas propias a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2012, p. 5).

También aprovecho para señalar el aporte que hacen los NAP (2012) en el nivel del Ciclo Básico Secundario y el Ciclo Orientado Secundario, en especial sobre la reflexión intercultural. Este documento curricular, en relación con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), supone “el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende” y “el reconocimiento, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2012, p. 18).

La Ley Provincial de Educación N° 1470, en su séptimo capítulo, “Regímenes especiales”, señala como objetivos de la educación:

- b) Garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore la cultura de las comunidades indígenas que viven en el territorio provincial.

(...)

d) Asumir la interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y el reconocimiento de las otras culturas; promoviendo la convivencia armónica.

El estudio realizado por Porto (2014) en relación con la educación intercultural para la enseñanza de lenguas constituye un antecedente importante para este trabajo. Puesto que la identidad cultural y el desarrollo del individuo (Laclau, 2005) se van construyendo en diálogos e intercambios entre grupos diferentes, es necesario el abordaje de un enfoque intercultural desde cualquier disciplina. Esto se evidencia en el *Cuadernillo de Acompañamiento: Estudios interculturales*, donde se señala que el desarrollo de aspectos interculturales permitirá al alumnado adquirir las competencias necesarias para “descubrir e interpretar otras culturas, otros sistemas de valores y creencias” (Dirección General de Cultura y Educación, Programa de Educación Plurilingüe, 2015, p. 3). Salcedo y Sacchi (2014) sostienen que la perspectiva intercultural para el abordaje del inglés ha cobrado suma relevancia dentro del currículum argentino. Esta observación plantea la necesidad de ampliar e investigar esa cuestión en otras provincias del territorio argentino, en relación con las cuales las producciones científicas –al igual que lo que ocurre respecto a Formosa– son escasas.

### **Marco metodológico de la investigación**

Para esta investigación se llevó a cabo un estudio cualitativo cuyo enfoque metodológico fue interpretativo-descriptivo (Silverman, 2000; Mason, 2002; Bogdan y Biklen, 2003; Denzin y Lincoln, 2005). En el orden interpretativo, en esta investigación, me propuse interpretar y comprender de qué manera los participantes involucrados en la investigación “construyen socialmente” sus realidades a partir de sus prácticas, experiencias y narraciones autobiográficas (Vain, 2012, p. 39). Me propuse describir un “fenómeno sobre el

cual no se conoce demasiado” (Yuni y Urbano, 2006, p. 79) en el contexto local formoseño: la cognición actual de un grupo de docentes de inglés en el abordaje de la gramática en el aula. Para el recabado y análisis de los datos empíricos se utilizó la triangulación (Denzin, 1988) como estrategia de gran relevancia en la investigación interpretativa a partir de un grupo de instrumentos de recolección de datos.

### ***Instrumentos de recolección de datos***

Yuni y Urbano (2006, p. 52) señalan que, una vez identificado lo que se pretende explorar y reconstruir, es crucial la toma de decisiones para seleccionar “las técnicas para obtener los datos, organizarlos e interpretarlos”. Los instrumentos utilizados fueron:

#### ***a. Entrevista en profundidad***

La entrevista en profundidad utilizada para este estudio consistió de encuentros cara a cara entre el investigador y el sujeto investigado, tal como la describen Taylor y Bodgan (1987), para obtener aquellas interpretaciones –provenientes de diversas fuentes– que ofrece el participante: experiencias personales vividas y situaciones particulares. Boyce y Neale (2006) definen a la entrevista en profundidad como una técnica de investigación cualitativa que implica el desarrollo intensivo de entrevistas individuales con un pequeño grupo de encuestados para “explorar sus ideas, programa o situación particular” (p. 3).

#### ***b. Registro etnográfico***

El registro etnográfico en esta investigación consistió en la descripción densa de lo visto y de lo oído durante las clases de inglés estudiadas. Para Scribano (2008, p. 61), “los ojos y los oídos son las fuerzas conjuntas que ayudan a aprehender los detalles en un lugar particular”. En este instrumento no utilicé las grabaciones de cada interacción docente-alumno y alumno-docente para evitar la suscepti-

bilidad y la naturalidad con que los docentes participantes y alumnos trabajaban. Los datos se construyeron a partir de las notas de campo resultantes de los registros etnográficos.

### *c. Análisis documental*

El análisis documental incluyó diagnóstico, producción escrita del alumno, evaluación escrita y programa del docente. Al incluir este tipo de instrumento, cada uno de los documentos me permitió precisar algunos aspectos que me propuse explorar y comprender mejor en esta investigación, tales como el tipo de actividad, abordaje de la asignatura, forma de evaluar y contenidos prioritarios, entre otras cuestiones. Para Mason (2002), los análisis de documentos como instrumento de recolección de datos constituyen no solamente una de las fuentes más importantes sino también las más apropiadas en lo que respecta a investigación social.

### ***Selección de los docentes y las escuelas participantes***

La muestra de esta investigación estuvo conformada por nueve docentes de inglés de la comunidad del circuito cinco de la ciudad de Formosa. Por cuestiones de confidencialidad, las escuelas participantes recibieron un número ficticio y a cada docente involucrado se le proporcionó un pseudónimo. Los docentes pertenecían a las siguientes instituciones educativas: Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 1; Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 3; Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 4; Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 5; y Escuela Provincial de Educación Técnica N° 6.

Las cinco escuelas involucradas en este proyecto cuentan con dos turnos: mañana y tarde. En el turno mañana asisten los alumnos del Ciclo Orientado Secundario, mientras que en el turno tarde asisten los alumnos del Ciclo Básico Secundario. Son escuelas vecinas que están ubicadas en la comunidad del circuito cinco, una de las co-

munidades más pobladas en la ciudad de Formosa. Imparten inglés como lengua extranjera en los programas de estudio en ambos ciclos y la carga horaria semanal es de tres horas cátedra, equivalentes a 120 minutos de clase.

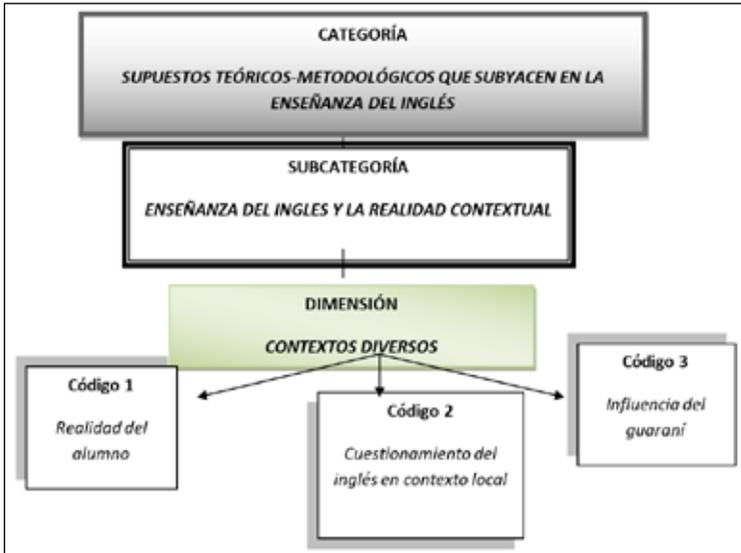
### ***Procesamiento de la información: codificación y categorización de los datos***

Por la profundidad del tema y de los datos recolectados de los distintos instrumentos se utilizó el software ATLAS TI versión 8.0. La justificación del uso de este programa se basa en que permite hacer buen uso de la cantidad de información cualitativa recabada sin perder de vista la riqueza de la información. Para el proceso de análisis de la información tuve en cuenta lo planteado por Strauss y Corbin (2002) sobre la idea de aplicar técnicas y procedimientos para desarrollar un nuevo marco conceptual. Por ello, adopté la teoría fundamentada, que tiene como objetivo generar teoría a partir de los datos obtenidos de diversas fuentes. Para la presente investigación recurrí a la codificación abierta, axial y selectiva siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002).

### **Análisis de los datos**

Por cuestiones de espacio, en este trabajo solo haré referencia al análisis y hallazgos de la categoría supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés, Código 3: Influencia del guaraní. Para facilitar la lectura, se presenta el siguiente diagrama que sintetiza el esquema conceptual del análisis realizado para esta categoría.

**Diagrama 1:** Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la categoría “supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés”



**Fuente:** Elaboración propia

En las siguientes citas se observa cómo algunos de los informantes sostuvieron que el idioma guaraní es influyente en la enseñanza del inglés:

Investigador: Nuestra provincia, ¿viste?, es una ciudad muy hermosa y aparte alberga muchas culturas, muchas lenguas. ¿Qué pensás sobre la interculturalidad, el respeto por la diversidad del otro, de los valores compartidos?

Profesora: Me parece que ayuda mucho a nuestro idioma que ellos aprendan guaraní porque escuchan tanto, es tan cercano, que les va a parecer más interesante el inglés a partir del guaraní.

Investigador: ¿Por qué?

Profesora: Me parece a mí.

Investigador: ¡Ah!

Profesora: Porque vos siempre venís y le hablás un poquito y querés dar una clase toda en inglés y te dicen alguna frase en guaraní, entonces, vos decís, si ellos entendieran bien, solamente frases nada más o palabritas sueltas, creo que podrían compararlo y dirían “me conviene saber un poco más”.

Investigador: O sea, decís que lo más importante sería que aprendan guaraní.

Profesora: No. No lo más importante. Que tengan la comparación, o sea, que sean dos idiomas. Viste que hay colegios que tienen francés e inglés. Y uno dice: “¿Para qué estudio inglés?”. Si ellos tienen, por ejemplo, “el guaraní lo uso y el inglés lo aprendo como algo, como un plus”...

(ED6, N 1, E 5, Pr 271-280, R 1-23).

En la misma línea de argumentación, ED 1 aporta la idea de la tercera lengua:

Profesor: Hay mucha diversidad. Me tocó trabajar en una escuela de modalidad aborígen donde manejaban muy poco castellano, y enseñarles inglés ya era enseñarles una tercera lengua, más o menos, extranjera. Eh... me tocó trabajar también... Actualmente trabajo con chicos que vinieron del Paraguay.

Investigador: ¿Ah sí?

Profesor: Que hablan muy poco castellano, y manejan solo el guaraní.

Investigador: Y, ¿cómo se adaptaron?

Profesor: Y, con ellos el trabajo es muy paulatino.

Investigador: ¿Paulatino?

Profesor: Sí. Porque ellos vienen con una base prácticamente cero. Arrancan de la nada, entonces para ellos hay que diseñarles actividades diferenciadas, pero siempre manteniéndoles con el grupo-clase.

(ED1, N 1, E 1, Pr 033-039, R 1-12)

El reconocimiento de la presencia de otras lenguas se manifiesta en los dichos de ED9, cuando dice:

Entonces hablábamos del aprendizaje de las lenguas autóctonas y entre ellas la del guaraní, que para nuestra zona es muy influyente y que los chicos tienen que saber que lo que habla la abuela está bien. Lo que hablan los tíos en guaraní está bien. Y que también traten de abrir su mente escuchando que las cosas pueden ser representadas de diferentes maneras, en diferentes lenguas. Les amplía su marco de pensamiento, y entonces, tienen otra forma de ver el mundo y con total respeto a los sonidos. Yo trabajo mucho con la importancia del guaraní cuando repasamos los doce sonidos vocálicos que tiene el guaraní, los seis: a-e-i-o-u-y...” (ED9, N 1, E 6, Pr 152, R 14-24).

Los extractos mencionados anteriormente revelan que hay un interés genuino por parte de los docentes por la sistematización de reglas fonéticas y además por los sonidos familiares con el guaraní y no se sesgan a la gramática en la enseñanza de la lengua. Tal es así que enfatizan la relevancia del uso de la lengua autóctona, el guaraní, en las clases de lengua extranjera. De hecho, los alumnos que hablan este idioma se ven potenciados cuando se les presenta una nueva lengua. Aquí entran en juego las relaciones de las lenguas y de qué manera se genera la interlengua (Corder, 1981), que se ve afectada por la lengua materna, que en estos casos no es el español.

La relevancia de la oralidad además de los aspectos formales también se visualiza en el siguiente extracto de ED8:

Profesor: En general, en 1° año y 2° año, lo que se toma en cuenta o lo que yo tomo en cuenta, por lo menos, es que ellos manejen un vocabulario que les permita expresarse. Para que ellos sepan ese vocabulario de una manera en la que puedan utilizarlo, necesitan de gramática. Entonces, vamos. Vocabulario y oraciones. Vocabulario-oraciones. Después de eso, la parte de pronunciación. O sea,

todos en la misma clase. Son 120 minutos y tratamos de que...

Investigador: se vincula todo.

Profesor: Se vincula todo. Exactamente. Damos vocabulario con su traducción al castellano o por lo menos su aproximación. Realizamos oraciones sobre ese vocabulario o un vocabulario relacionado cuando ellos tengan conocimiento previo o un conocimiento de alguna otra fuente, y después trabajamos la pronunciación para que al finalizar la clase o en la siguiente clase, en una clase de repaso, podamos trabajarlo oralmente. Oralmente en forma de pregunta, oralmente en forma de una exposición en el pizarrón, y siempre... Soy particularmente propenso a hacerlos pasar de a dos... (ED8, N 1, E 6, Pr 184-186, R 1-14)

Sería interesante aprovechar que algunos alumnos “manejan solo el guaraní” (ED1, N 1, E 1, Pr 035, R 1), y este manejo les servirá como un plus o “complemento...” (ED6, N 1, E 5, Pr 301, R 1-2) para el aprendizaje del inglés e interactuar con las diferentes culturas en el aula (Salcedo y Sacchi, 2014). Esta interacción entre culturas es compartida por Piquer, Cieri y Bina (2014, p. 182), al señalar que: “esa interacción entre culturas, que se construye con elementos compartidos, esa complementación de dos maneras de pensar, de concebir el mundo, y por ende, de dos culturas determina el surgimiento de una tercera”.

En este sentido, se observa de los datos que los informantes apoyan la idea de partir de una lengua más cercana para favorecer el aprendizaje de inglés. El guaraní es una lengua autóctona tan cercana que la mayoría de la población formoseña tiene manejo fluido de la misma.

## **Conclusiones**

La presencia del idioma guaraní en la clase de inglés fue uno de los hallazgos más interesantes que aportó esta investigación para el tratamiento de la gramática desde la enseñanza de inglés en un contexto áulico.

Formosa es una provincia plurilingüe. Una de las características distintivas en las aulas de lengua extranjera en la provincia es la presencia del idioma guaraní (Dietrich, 1995; Gandulfo, 2007). Esto se debe a la influencia de la cultura del país vecino: Paraguay. Si bien no es el idioma oficial de los formoseños, el guaraní ya está presente en el acervo lingüístico de los habitantes de esta provincia.

En mi contexto de investigación, según los informantes, los docentes enseñan inglés promoviendo el uso del guaraní en sus aulas, porque muchos de los alumnos tienen conocimiento de este idioma. Esta es una de las potencialidades de las que disponen los profesores de inglés de la provincia de Formosa y hacen uso de este interés para reforzar el espacio curricular que enseñan. De esta forma, los docentes hacen frente a las demandas de las tareas áulicas creando una mirada cultural que respete, acepte y valore la diversidad a nivel educativo.

Los docentes informantes, sujetos de esta investigación, sostuvieron que este idioma autóctono sirve de base para la construcción y revalorización de la identidad entre sus alumnos. El guaraní es una herramienta poderosa para la enseñanza de inglés y beneficia a los alumnos al momento de comparar las estructuras gramaticales del guaraní, español y el inglés. La comparación de estas lenguas crea conciencia, en los alumnos y docentes, sobre lo diverso y lo próximo entre esas lenguas, y sirve para atesorar, al mismo tiempo, la propia identidad cultural formoseña.

## **Referencias bibliográficas**

- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness, 15*(1), 1-19.
- Atkinson, D. (2011). Cognitivism and second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). London and New York: Routledge.
- Barboni, S. (2011a). *Enseñanza de inglés e Identidad Nacional a 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Al Margen. República Argentina.

- Barcelos, A., y Kalaja, P. (2003). Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. En P. Kalaja, y A. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 231-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bekerman, Z. (2002). Hidden dangers in multicultural discourse. *Race Equality and Teaching*, 21(3), 36-41.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37.
- Bogdan, R., y Biklen, S (2003, 4th ed.). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. New York: A and B.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21-29.
- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Boyce, C., y Neale, P. (2006). *Monitoring and Evaluation 2. Conducting in-depth interviews: A guide for Designing and Conducting in-Depth Interviews for Evaluation Input*. USA: Pathfinders International.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Çapan, S. (2014). Pre-Service English as a Foreign Language Teachers' Belief Development about Grammar Instruction. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 131-152.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras: Educación Primaria y Secundaria*. República Argentina.

- Corbertt, J. (2007). *An intercultural approach in English teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Denzin, N. (1988). Triangulation. En J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 511-513). Oxford: Pergamon Press.
- Denzin, N., y Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dietrich, W. (1995). El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Ejemplos seleccionados de nuevas grabaciones lingüísticas. En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 203-216). Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Dirección General de Cultura y Educación, Programa de Educación Plurilingüe (2015). *Cuadernillo de Acompañamiento: Estudios Interculturales*. Buenos Aires. República Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular: Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires. República Argentina.
- Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Garbi, J. (2015). *Sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales en la clase de inglés en la escuela primaria* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP. La Plata. República Argentina.
- Garófalo, M., y Sühring, A. (2011). Las fronteras y horizontes de las representaciones socio-lingüísticas en la escuela primaria. *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela*. Córdoba. República Argentina.

- Gonçalves, T., Rios Azevedo, N., y Gaio Alves, M. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: An exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2(1), 54-70.
- Griva, E., y Chostelidou, D. (2011). Language awareness issues and teachers' beliefs about language learning in a Greek EFL context. *Selected Papers from the 19th ISTAL*.
- Halstead, J. (1996). Values and Values Education in Schools. En J. Halstead y M. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London: Falmer Press.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II* (pp. 469-506). Barcelona: Paidós.
- Karaman, A. (2012). *The Place of Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education*. *Atlas Journal of Science Education*, 2(1), 56-60.
- Laclau, E. (2005). La construcción del pueblo. En *La Razón Populista* (pp. 91-216). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Cultura y Educación (2005). *Ley Provincial de Educación N° 1470*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). Resolución Ministerial N° 314: *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2018). *Resolución Ministerial N° 1613/18: Espacio Formativo: Lengua y Cultura Guaraní*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.

- Moncada, B. (2015). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, La Plata, República Argentina.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Osler, A., y Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language Learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29(3), 177-195.
- Phipps, S., y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Piquer, V., Cieri, M., y Bina, E. (2014). *Una mirada a la interculturalidad y la comunicación eficiente: Propuesta de diagnóstico y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural* (CCI). Córdoba: Unirio Editora.
- Porto, M. (2014). Foreign language teaching and education for intercultural citizenship. En D. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era* (Selected papers from the 39th FAAPI Conference) (pp. 66-80). Santiago del Estero: APISE. E-Book.
- Porto, M., y Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Pring, R. (1995). Pluralismo, educación y la enseñanza de los valores. *Revista española de pedagogía*, 201, 347-362.

- Raouf, M. (2009). The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar. *Special Issue English*, 49, 141-164.
- Raths, J. (2001). Teacher's beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.
- Roccia, V., Sacchi, F., y Barbeito, C. (2014). Creencias y currículo: resultados de un estudio de caso múltiple de docentes de inglés de nivel primario y medio de Río Cuarto. En M. Alonso, E. Cadario e I. Masellis (Comps.), *Acerca de la Didáctica e Investigación en Lengua Extranjera: Terceras Jornadas de Investigación y Cuartas Jornadas de Producción del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 93-106). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba: UniRio Editora, E-Book.
- Salcedo, N., y Sacchi, F. (2014). The role of culture in the EFL classroom: A study of teachers' beliefs and practices. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 81-91). Santiago del Estero: APISE. E-Book.
- Sanchez, S. (2010). *An investigation into the relationships among experience, teacher cognition, context, and classroom practice in EFL grammar teaching in Argentina*. (Tesis doctoral no publicada). The University of Warwick.
- Sanchez, S. (2012). The impact of self-perceived subject matter knowledge on pedagogical decisions in EFL grammar teaching practices. *Language Awareness*, 23(3), 220-233.
- Sanchez, S., y Borg, S. (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations. *System*, 44, 45-53.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.
- Valsecchi, M., y Ponce, S. (2015). Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente. En C. De Laurentis, S. Pereyra y S. Branda (Coords.), *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata-Argentina.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2da Ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.