

Mentores

Implementación de un programa de mentores para apoyar la formación inicial de profesores de inglés

Cecilia Schuster Muñoz, Tania Tagle Ochoa, Enriqueta Jara Illanes

Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco
Chile

Resumen

El artículo da cuenta de una experiencia de diseño e implementación de un Programa de Mentores para apoyar la Formación Inicial de profesores de Inglés en la Universidad Católica de Temuco.

En tal sentido, se analizan los marcos de referencia que sustentan la propuesta y se presentan los participantes, todos profesores de escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados y particulares que han colaborado en la formación práctica de estudiantes tanto en las prácticas progresivas como final.

El programa, organizado en dos fases, se focaliza en el desarrollo de la competencia profesional de los mentores desde una propuesta constructivista de aprendizaje y un enfoque reflexivo de formación.

Finalmente, se presentan algunos resultados y tendencias iniciales, puesto que el programa se encuentra en desarrollo.

Palabras clave: Mentores, Profesores de inglés

Abstract

This article refers to an experience of designing and implementing a Mentors' Training Programme to support English language teachers' Initial Education at the Universidad Católica de Temuco.

In this context, this article includes information about the frames of reference that support the proposal and also about the participants, teachers who work at public, subsidiary and private schools, and who have collaborated in the practical preparation of prospective teachers in progressive as well as professional practices.

The programme, organized in two stages, focuses on the development of mentors' professional competence from a constructivist and reflective approach.

Finally, this article presents only some results and initial trends because the programme is still developing.

Key words: Mentors, Teachers of English

1. Introducción

A las instituciones de Educación Superior chilenas se les están haciendo altas exigencias para preparar a los estudiantes de Pedagogía en Inglés con el fin de satisfacer las demandas que el sistema educacional solicita de ellos. Al respecto, el fortalecimiento de la formación inicial de docentes presenta algunas dificultades, entre éstas, uno de los puntos críticos que se ha señalado como mayor obstaculizador para el mejoramiento y/o transformación del desempeño profesional lo constituyen los marcos de referencia, teorías, imágenes o creencias de los profesores en formación. Relativo a esto, es necesario establecer que la práctica docente se orienta en función de las comprensiones que los sujetos tengan de tal actividad, la cual hace referencia a la unidad básica de la acción cultural humana que se desarrolla en una comunidad determinada (Sepúlveda, 2001).

La mayor dificultad para el cambio de las prácticas pedagógicas radica en que el conocimiento que subyace a las mismas, frecuentemente, se presenta en forma difusa, por lo que se tienden a reiterar inconscientemente, sin considerar las necesidades de los aprendices, ni las demandas particulares del objeto de estudio, limitando las posibilidades de desarrollo de las personas que están involucradas en esas acciones (Engestrom, 1999). Lo anterior adquiere especial importancia en nuestro contexto ya que como lo indican Inostroza (1996) y otros especialistas, frecuentemente las representaciones que subyacen a la acción de los estudiantes en formación están basadas en el llamado 'paradigma de transmisión de conocimientos', el que

se caracteriza por concebir el conocimiento como información, sustentado en verdades absolutas, ahistóricas y construido desde una lógica formal y abstracta; por lo tanto, desligado de las experiencias del diario vivir del estudiante.

Tomando en cuenta el importante rol que tiene la práctica de enseñanza en la modificación de las creencias, se hace necesario, desde el proceso de formación, seleccionar profesores guías (los que reciben a los estudiantes en sus aulas) que tengan una visión distinta a la tradicional sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para ofrecer, a los alumnos, experiencias de aprendizaje distintas a las que vivenciaron en el sistema escolar, de lo contrario las antiguas creencias se estarían reforzando a través de la observación de la práctica pedagógica ajena. Es decir, se sugiere que los estudiantes trabajen con profesores 'mentores' en los centros educativos. Entendiendo la mentoría como un proceso de acompañamiento o de apoyo (en contexto) que se le brinda al alumno en formación para construir sus aprendizajes (Tomlinson, Hobson y Malderez, 2007).

Diseñar e implementar un programa focalizado en el desarrollo de la competencia profesional de los mentores es una tarea desafiante ya que se debe considerar distintos elementos en el proceso formativo de los mismos. Al respecto, diferentes investigadores señalan que la propuesta constructivista y el enfoque reflexivo sugieren un conjunto de principios relevantes que es importante tener en consideración cuando se diseña un programa o curso de estas características:

Constructivismo

Esta propuesta sugiere que las personas construyen sus propias comprensiones o interpretaciones de la realidad basándose en sus conocimientos previos. Al respecto Vadeboncoeur (1997) señala que el constructivismo se asocia a teorías sobre la naturaleza del conocimiento y cómo el mismo se desarrolla.

Aprendizaje

Malderez y Bodóczyk (2002) indican que una comprensión tradicional sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se relaciona a una en que se espera que el aprendiz sea un receptor pasivo de información. Lundeberg (2003) indica que, desde esta perspectiva, los estudiantes son tratados como espectadores del proceso de aprendizaje, quienes se focalizan en encontrar soluciones y respuestas ya conocidas. Por su parte, Richardson (1997) sugiere que esta visión se asocia al enfoque de transmisión de la información. Este enfoque está basado en la teoría conductista en la cual el aprendizaje se visualiza como un producto de una asociación estímulo-respuesta, relacionándose éste con la formación de hábitos (Johnson y Johnson, 2001).

Como fue mencionado anteriormente, el constructivismo asume la idea de que las personas desarrollan sus propias comprensiones basándose en la interacción de lo que ellas ya conocen (conocimientos previos) y la nueva información. Relativo a esto Malderez y Bodóczyk (2002) plantean que desde esta perspectiva del aprendizaje, el objetivo no es el almacenamiento de la información ni tampoco la formación de

un set de hábitos, sino que una creación personal: esquemas o constructos de comprensión que pueden ser re-estructurados en formas exclusivamente significativas para el aprendiz.

Enseñanza

Malderez y Bodóczyk (ibíd.) sugieren que la enseñanza es una competencia *compleja y abierta*. Es *compleja* porque los docentes realizan o desarrollan muchos procesos al mismo tiempo con diferentes personas en diferentes contextos y es *abierta* porque no hay una forma *correcta* de realizar un determinado proceso, en otras palabras, hay diferentes formas de aproximarse y de satisfacer las necesidades de aprendizaje de las personas y existe una variedad de cursos de acción para satisfacer demandas similares.

Desde una perspectiva constructivista, como Williams y Burden (2001) sugieren, no hay una determinada forma de enseñar ya que la preocupación más importante de esta práctica social es desarrollar el aprendizaje. A este respecto, Malderez y Bodóczyk (2002) plantean que el aprendizaje es el objetivo de la enseñanza y éste, en términos de desarrollo de constructos, es esencialmente un proceso distinto para cada individuo. En otras palabras, cada aprendiz debe ser considerado como un sujeto con su propia base experiencial, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, sentimientos, etc.

En relación a la incorporación de enfoques constructivistas en el proceso de formación de docentes, se plantea que éstos asumen los siguientes principios orientadores:

Principio de la construcción de conocimientos o del aprendizaje significativo

Este principio demanda que el educador, en tanto facilitador del aprendizaje, identifique los conocimientos previos existentes en las estructuras cognitivas de los alumnos y que adapte la nueva información a éstos. Esta adaptación se hace sin renunciar a los objetivos de aprendizaje o, según corresponda, a los estándares de desempeño.

Principio de la contextualización sociocultural de la información

Este principio requiere que el educador sitúe las actividades de aprendizaje y, por consiguiente, los contenidos curriculares en contextos del mundo real, en particular en aquellos que se encuentran próximos al aprendiz. Desde esta perspectiva, se establece que la actividad cognitiva del sujeto no puede comprenderse sin tener en cuenta los contextos sociales y culturales en que el aprendizaje se realiza (Wertsch, 1993).

Principio de la actividad

Desde las ciencias cognitivas constructivistas, se propone la implementación de actividades 'funcionales' y/o de las 'autoestructurantes'. Por actividad 'funcional' se entiende aquella que al ejecutarse resuelve un problema real, la actividad tiene un propósito con sentido común y da cuenta de problemas cotidianos, aquellos que tienen que ver con la vida, es decir, en los que convergen situaciones humanas y sociales, las propias de la individualidad y las que se originan en las interacciones con otros. Por otro lado, por actividad 'autoestructurante'

se entiende aquella que responde al interés del que aprende. Mantiene las mismas características que la funcional pero surge como propuesta del aprendiz, es él quien decide qué hacer y cómo hacer algo.

Principio del trabajo cooperativo

El principio del trabajo cooperativo tiene como propósito la construcción de conocimiento a partir de la interacción entre pares. Esta interacción requiere de la confrontación de ideas, que a su vez demanda de los actores la descentración cognitiva, para de esta manera poder dar cuenta de las ideas de los otros.

Principio de la evaluación integrada

La propuesta de la construcción de conocimientos requiere de una evaluación de proceso que permita retroalimentar y retroalimentarse de los logros y no logros parciales que van teniendo lugar en el proceso de formación.

El enfoque reflexivo

Este enfoque sugiere una estrecha relación entre algunos elementos que juegan un rol preponderante en el proceso de desarrollo de la competencia profesional. Estos elementos son: los 'esquemas conceptuales existentes', el 'conocimiento recibido', el 'conocimiento experiencial', la 'práctica' y la 'reflexión'. De acuerdo al enfoque reflexivo, la competencia profesional se desarrolla reflexionando sobre el 'conocimiento recibido' (conocimiento sobre hechos, teorías, etc., que estaría asociado al estudio de una profesión determinada) y el 'conocimiento

experiencial' (conocimiento derivado de la experiencia de enseñanza) a la luz de la práctica (Wallace, 2001). Algunos de los elementos incluidos en el enfoque reflexivo se discutirán a continuación:

Creencias

Se ha indicado que cuando los profesores ingresan a un programa de formación profesional traen con ellos un bien establecido conjunto de creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (ver Pajares, 1992; Johnson, 1994; Thomas y Pedersen, 2003; Davis, 2003). Estas creencias surgen, principalmente, de sus experiencias en contextos educacionales en los cuales han participado ya sea como observadores de la acción profesional o en el desempeño de la misma (Richardson, 2003).

Teoría y práctica

La relación que se establece entre la teoría y la práctica en el proceso de formación del profesorado ha sido un tema discutido por diferentes escritores. Se ha señalado que el principal problema concerniente a este tema es que la teoría y la práctica son vistas como componentes separados del proceso de formación de profesionales; esto es, la teoría es vista como una generalización abstracta que no tiene conexión obvia con la realidad de la enseñanza, y la práctica es percibida como acciones implementadas en la sala de clases (Ur, 2006). Esta visión particular sobre la teoría y la práctica estaría basada en un enfoque específico sobre el proceso de formación profesional llamado 'racionalidad técnica' (ver Schon, 1983).

Como Calderhead (1988) indica, la separación entre teoría y práctica, en el

proceso de formación docente, es una falsa dicotomía porque la teoría está implícita en la práctica, y la relación entre teoría y práctica, en el proceso de formación docente, no es una de implementación – teoría trasladada a la práctica- sino una de continua interacción, en otras palabras, la teoría puede proveer el aparato analítico y conceptual para pensar sobre la práctica, mientras que la práctica puede proveer la oportunidad de asimilar la teoría.

Reflexión

Parece haber consenso general sobre el importante rol que juega la reflexión en el proceso de formación profesional (Malderez y Wedell, 2007). Este término ha sido ampliamente discutido por muchos investigadores (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Eraut, 1994; Francis, 1995; Goodwyn, 1997) ya que parece tener límites difusos. Korthagen (2001), revisando la literatura sobre el concepto, llega a la conclusión que la reflexión es un proceso cognitivo que se focaliza a re/estructurar una experiencia, problema o el conocimiento existente.

2. Descripción

El sistema de prácticas progresivas implementado por la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica de Temuco requiere que los estudiantes asistan y se integren a escuelas y colegios desde los primeros años de su formación académica. En este marco, es frecuente que los alumnos se enfrenten, en los liceos y escuelas, a prácticas pedagógicas totalmente contrarias a lo que la universidad les expone como el ideal de enseñanza, entrando

en cuestionamientos y contradicciones entre sus aprendizajes universitarios y la realidad observada.

Es así como surge la idea de diseñar un curso para formar a los mentores para que asuman este rol de acompañamiento de los alumnos en formación. En el proceso de implementación de este curso, se invitó a participar a profesores de inglés de escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados y particulares.

El proceso de selección de los docentes comenzó con una invitación realizada a 20 de ellos, quienes se estaban desempeñando profesionalmente en las instituciones educativas ya indicadas. Todos ellos eran docentes que recibían, en sus aulas, a alumnos de Pedagogía en Inglés. Los 20 profesores respondieron al llamado, se revisaron los antecedentes y se seleccionaron 12 de ellos. La tarea de seleccionar a estos docentes consideró tanto sus calificaciones profesionales como sus cualidades personales (ver a Shaw, 1992; Tickle, 1994).

El curso

El curso tuvo una duración de 10 meses, y se organizó en dos fases: de construcción y readecuación de los marcos de referencia y de implementación de la experiencia. En relación a la primera de ellas, realizada en las diez sesiones iniciales, dos por mes, se focalizaron los siguientes aspectos:

- a. Revisar, reflexionar y actualizar el conocimiento y la práctica de los enfoques teóricos para la enseñanza del inglés como idioma extranjero;
- b. Revisar, reflexionar y actualizar el conocimiento y la práctica de

la teoría asociada al paradigma de construcción de conocimiento, en conjunto con la revisión de los requerimientos del Ministerio de Educación para la formación inicial de docentes (Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes);

- c. Conocer la teoría de Mentoría, en relación a: Adquisición y práctica de habilidades para la reflexión, las relaciones interpersonales, observación y escucha activa, y de mediación y retroalimentación.

Durante la segunda fase, se trabajó paralelamente en sesiones presenciales y en la práctica de cada futuro mentor con un/a estudiante de práctica final (Internado Pedagógico). En tal sentido las sesiones se enfocaron a:

- d. Desarrollar en los futuros mentores la capacidad de evaluar las necesidades del futuro profesor para seleccionar el estilo de intervención y actividades adecuadas, y/o proveer ayuda práctica concreta.
- e. Desarrollar en los futuros mentores las habilidades necesarias para ayudar al futuro profesor a: conocer la cultura escolar, usar estrategias de enseñanza efectivas para resolver problemas en la sala de clases, tomar decisiones acerca de una clase, planificar eficientemente, manejar el tiempo, atender a la diversidad, reflexionar y autoevaluarse, asumir responsabilidades profesionales, usar la tecnología para la enseñanza.

El curso de formación de mentores se inició con la identificación de las ne-

cesidades de aprendizaje de los participantes. Considerando esta información se plantearon los objetivos asociados al mismo, estableciéndose entre ellos los siguientes: explorar las propias creencias en relación al aprendizaje, la enseñanza, la mentoría; desarrollar la competencia reflexiva sobre el propio quehacer profesional; desarrollar las habilidades de observación; desarrollar estrategias de retroalimentación, entre otros.

Relativo a los contenidos incluidos en el curso, Malderez y Wedell (2007) distinguen tres tipos de conocimiento que se requieren desarrollar en un programa formativo de estas características. Éstos son: *'knowing about'* este conocimiento está esencialmente relacionado con la comprensión de conceptos; *'knowing how'*, está principalmente asociado con el desarrollo de habilidades; y *'knowing to'* se relaciona con el proceso de acción y toma de decisiones, el cual es sostenido por todo aquello que es conocido previamente (*'knowing about'* y *'knowing how'*). En el desarrollo del curso y en relación al primer tipo de conocimiento (*'Knowing about'*), se puede destacar la inclusión de los conceptos asociados: al aprendizaje y la enseñanza dentro del marco de la teoría constructivista y desde el punto de vista del proceso de mentoría; a las creencias; a la identidad personal; al rol del mentor y a los estilos de mentoría, a la inteligencia emocional, entre otros. En relación al segundo tipo de conocimiento (*'Knowing How'*) se identifican habilidades para la reflexión, observación, retroalimentación, andamiaje y registro sistemático, entre otras. Respecto al tercer tipo de conocimiento (*'knowing to'*), el profesor mentor debía hacer uso del conocimiento

conceptual y procedimental construido para resolver situaciones propias de la práctica de mentoría.

Respecto a las actividades de aprendizaje desarrolladas, ellas se pueden reconocer en tres grupos, de: a) instrucción presencial con talleres, trabajo de pares/grupos, diálogo con retroalimentación, observación entre pares y auto observación; microteaching e intercambio de reflexiones y experiencias; b) trabajo autónomo con reflexión personal; y c) práctica de mentoría, que incluyó el trabajo conjunto del mentor con su alumno/a en práctica.

Finalmente es relevante mencionar que el instrumento utilizado para el proceso de evaluación fue un portafolio en el cual se solicitó incluir evidencias del desempeño como:

- Reflexiones personales de cada sesión y textos dados como lectura personal;
- Filmación y análisis reflexivo de una clase;
- Filmaciones de sesiones de planificación y de retroalimentación con el futuro profesor y de la clase realizada por éste;
- Informe final que considera los aprendizajes construidos durante el proceso.

3. Reflexión crítica

El proceso de formar mentores es un desafío tanto para quien forma como para quien es formado. La siguiente cita ilustra lo que ha significado para una profesora el hecho de desarrollar la labor de mentoría: *"El proceso de mentoría es un periodo de enriquecimiento en el cual el mentor acepta la responsabilidad y el desafío de compartir sus conocimientos, experiencias y emociones con un futuro profesor, quien es alguien que necesita*

ser guiado en diferentes aspectos para concretar el último paso de su carrera para convertirse en profesor. Es un momento en la vida en el cual yo, como mentora, soy la responsable de hacer que asuma que el tiempo de ser un profesor responsable, serio y dedicado ha comenzado. Es un proceso interesante, no es fácil, a veces estresante, pero cuando se aprende a confiar en las capacidades del otro, se logra el trabajo colaborativo y ambos comenzamos a crecer.” (P. 5)

Uno de los elementos que más ha potenciado el desarrollo del curso es el profesionalismo con que las futuras mentoras han asumido la asistencia a las sesiones y la disponibilidad y generosidad para recibir a sus estudiantes de Internado Pedagógico; se destaca aquí la vocación y el deseo de ser mejores cada día. Un indicador de ello es que de las 12 profesoras seleccionadas, 10 están finalizando con éxito el programa.

Asimismo, el asumir la misión de ser mentores implicó cambios sustanciales en algunos aspectos como en lo referente a la enseñanza, ya que el 50% de las profesoras fue formado en un paradigma de transmisión de conocimiento y bajo un enfoque estructuralista de la enseñanza del idioma. Otro aspecto importante fue el que desarrollaran la capacidad de reflexión, que les significó “pensar más allá”, trascender la práctica de un activismo más inconsciente y cambiarla por la regulación y conciencia de los procesos que se llevan a cabo, asumiendo un rol más mediador que transmisor frente al aprendizaje.

Otro logro del programa se relaciona a desarrollar en los mentores la necesidad de investigar su práctica docente, que les permita construir un conocimiento docente actualizado y renovado para intervenir cualificadamente en la complejidad de los

espacios que se proyectan desde la realidad educativa. En cuanto a la relación mentor – futuro profesor, un elemento crucial fue el que ellas asumieran su rol de mediadoras del aprendizaje, sin juzgar, dejando la autoridad a un lado y asumiendo el rol de colaborador con su futuro profesor.

En cuanto a los obstaculizadores asociados a los aspectos propios de la formación, se puede señalar la escasa experiencia reflexiva de los docentes, especialmente aquellos con más años de ejercicio profesional. Ello ha implicado un desafío mayor para el programa, pues la base que lo sustenta son los principios que emergen de las propuestas anteriormente discutidas (enfoque reflexivo y enfoque constructivista). En este punto es importante destacar el rol que el formador de mentores juega en este proceso, puesto que se necesita visualizar una coherencia entre el discurso y la práctica del mismo, en otras palabras, tiene que ser una referencia para el desarrollo del tipo de actitudes y habilidades que se espera que los mentores desarrollen. Lo anterior implica para el formador: desarrollar prácticas reflexivas, hacer explícitas las teorías que guían su acción profesional; considerar las necesidades de aprendizaje de los mentores; poner atención en construir adecuadas relaciones interpersonales; y mostrar compromiso con su propio desarrollo profesional (Malderez y Bodóczyk, 2002).

4. Conclusiones

Los resultados dan cuenta que el Programa ha generado un espacio de desarrollo profesional docente que ha impactado las propias prácticas pedagógicas de los par-

ticipantes, evidenciando mayor calidad en sus acciones pedagógicas, un avance en sus procesos reflexivos y especialmente, mayor compromiso con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, hay una positiva percepción del Programa, lo que valida las actividades desarrolladas, y que ha permitido contar con una abierta disposición a modificar sus acciones de acompañamiento con los estudiantes que asistirán a sus aulas a realizar prácticas.

Bibliografía

- Calderhead, J. (1988). *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation and Research in Education*. Vol 17, N° 4.
- Engestrom, Y. (1999). *Perspective on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 11/3, 229-241.
- Goodwyn, A. (1997). *Developing English teachers: The role of mentorship in a reflective profession*. Open University Press.
- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teachers. *Teaching and Teacher Education* 10/4, 439-452.
- Johnson, K. y Johnson, H. (2001) *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics*. USA: Blackwell Publishers.
- Korthagen, F. (2001). Building a realistic teacher education program. En F. Korthagen in cooperation with J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf and T. Wubbels (eds) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundeberg, M. A. (2003). Prompting the development of preservice teachers' beliefs through cases, action research, problem based learning and technology. En J. Raths and A. McAninch (eds). *Teachers beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. USA: Information Age Publishing.
- Malderez, A. y Bodóczy, C. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malderez, A. y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. London: Continuum.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. En Richardson, V. (ed). *Constructivist teachers education: Building new understandings*. London: The Falmer Press.

- Richardson, V. (2003). Pre-service teachers' beliefs. En J. Raths y A. McAninch (eds.), *Teachers beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Boston: Information Age Publishing.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sepúlveda, G. (2001). *Esbozo de la Teoría de la Actividad*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Shaw, R. (1992). *Teacher Training in Secondary Schools*. London: Kogan Page.
- Thomas, J. y Pedersen, J. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs. *School Science & Mathematics*. Vol 103, 7.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. London: Cassell.
- Tomlinson, Hobson & Malderez (2009). Mentoring in teacher education. En B., McGaw, P. Peterson y E. Baker (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- Ur, P. (2006). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vadeboncoeur, J. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. En V. Richardson (ed). *Constructivist teachers education: Building new understandings*. London: The Falmer Press.
- Wallace, M. (2001). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Williams, M. y Burden, R. (2001). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.