

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Percepciones sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la formación de profesores.**

San Martín, María Gimena, Requena, Pablo Esteban y Helale, Gabriela.

Cita:

San Martín, María Gimena, Requena, Pablo Esteban y Helale, Gabriela (2011). *Percepciones sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la formación de profesores. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/525>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACION DE PROFESORES

San Martín, María Gimena; Requena, Pablo Esteban; Helale, Gabriela  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo busca describir y comprender las percepciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en sujetos de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba desde la visión de la cognición docente (Woods 1996, Borg 2003b). Entre las diversas metodologías que han ayudado a conocer lo que los docentes creen o conocen, para el presente trabajo se seleccionó la de mapas conceptuales estructurados para que los sujetos completen. Estos estudios suelen enfocarse en cambios al corto plazo sin atender a si estos éstos persisten y asumir la existencia de una estructura conceptual modelo (el libro de texto o los mapas de los docentes) con la cual los resultados de los sujetos se comparan. El presente estudio constituye la fase piloto de un proyecto mayor que propone mejorar esos aspectos. Se analizaron mapas completados por 16 sujetos entre profesores (n=7) y alumnos (n=9). También se incluyó un grupo de graduados (n=7) con el fin de observar la presencia en el tiempo de algún tipo de creencias. Los sujetos incluyeron mayormente aspectos como la educación y la enseñanza de lenguas y sus respuestas también reflejan sus posicionamientos teóricos. Se concluye que el estudio situado de las creencias puede contribuir positivamente al programa de formación de profesores.

## Palabras clave

Percepciones Enseñanza Mapas Profesorado

## ABSTRACT

### PERCEPTIONS ABOUT TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TEACHER TRAINING

This paper seeks to describe and understand the perceptions about teaching English as a foreign language by subjects from the Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba from the perspective of teacher cognition (Woods 1996, Borg 2003b). Among the varied methodologies that have helped to know what teachers believe or think, for the present work we chose structured concept maps for subjects to complete. Other studies like this one tend to focus in short term changes disregarding their persistence in time and to assume the existence of a model conceptual structure (usually the textbook or the supervisors' maps) to which the maps of the students are compared. This study constitutes the pilot phase of a larger enterprise that aims at improving such pitfalls. 16 concept maps produced by university

professors (n=7) and trainees (n=9) were analyzed. A group of graduates of the program (n=7) was also included in order to see whether some beliefs were still present after graduation. In their maps, the subjects included mainly aspects such as education and teaching foreign languages and their answers also show their theoretical positioning. It is concluded that the situated study of beliefs can contribute positively to our teaching training program.

## Key words

Perceptions Teaching Maps Teacher-Training

## Marco Teórico

Desde sus orígenes en los trabajos pioneros de Joseph D. Novak en la década del 1970 (ver Novak & Cañas, 2008), los mapas conceptuales pasaron de representar el conocimiento científico emergente de los estudiantes a ser utilizados en la resolución de conflictos (Beirute & Mayorga, 2004), en el desarrollo de buscadores de internet (Carnot, Dunn, Cañas, Graham & Muldoon, 2001), en la diseminación de información sobre exploraciones espaciales (Briggs, Shamma, Cañas, Carff, Scargle & Novak, 2004) entre otros usos dentro de las áreas de salud (Tortora, 2002), negocios (Novak, 2003), filosofía (Steup & Sosa, 2005), formación de profesores (Haenisch, 2005; Schön, 1984), geografía (Strahler, 2005), administración escolar (McEwan, 2003), biología (Crowther & Cannon, 1998), ciencia política (Johnson & Reynolds, 2004), y comunicación (Pehler, 2005). La generalización en el uso de esta técnica (también llamada *mapas semánticos*, Kagan, 1990:448) ha sido atribuida a la representación única que ofrece de la comprensión que alguien tiene de ciertos conceptos e ideas (Raymond & Knepper-Muller, 2008:1). Entre las críticas al uso de mapas conceptuales en estudios sobre cognición, se ha destacado el interrogante de si un dibujo concreto puede reflejar estructuras de memoria abstractas (o la organización del conocimiento) (Kagan 1990:451). En este trabajo concebimos que ninguna técnica usada de manera aislada pueda ser la única herramienta que permita acceder a la cognición. Por eso, es que este estudio forma parte de un abordaje mayor que incluye cuestionarios, y diarios de reflexión. Durante la década de los 1980s, los mapas conceptuales se utilizaron mucho en educación para la mejora del

rendimiento estudiantil (Toms-Boronowski's, 1983), del recuerdo y uso de nuevo vocabulario (Margosian, Pas-caralle, & Pflaum, 1982) y el aprendizaje y la aplicación de conceptos (Pittleman, Levin, & Johnson, 1985). Versiones más libres de los mapas conceptuales, usados originalmente para comprender los esquemas conceptuales del alumnado (Champagne, Klopfer, Desena, & Squires, 1981), fueron utilizadas también en un estudio similar al que presentamos aquí, aunque ése trató las creencias respecto de la enseñanza de la lectura en profesores en formación y sus instructores (Roehler *et al.*, 1988). Otros estudios más recientes incluyen la práctica preprofesional como el de Francis & Knepper-Muller (2006) que rescata el uso de esta técnica para la comunicación efectiva y Van Leuvan (1997) sobre la enseñanza efectiva.

Vasta es la literatura sobre los sistemas de creencias y las percepciones docentes desde los años 1980s (para una revisión ver Borg, 2003a; Zheng, 2009 y Kalaja y Ferreira Barcelos (Eds.), 2003). Definimos a las creencias en los términos de Dewey (1933) como aquello de lo que no estamos seguros pero lo suficientemente confiados como para actuar en consecuencia y también aquellos que al presente aceptamos como cierto, pero que puede ser cuestionado en el futuro. Esta naturaleza dinámica de las creencias nos permite pensar que ellas pueden ser modificadas como resultado de la formación docente, en nuestro caso particular, tal como lo muestran (Maxson, 1996; Rust, 1994; Dooley 1997:86-87). Tomamos también el constructo CRS formado por *creencias, representaciones y saberes* (Cambra *et al.*, 2000; adaptado de Woods, 1996) y el concepto de *percepción docente*, que ha sido estudiado en relación con los alumnos y la habilidad de lectura (Meisinger, Bradley, Schwanenflugel & Kuhn, 2010), las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes (Murray & Zvoch, 2010), el uso de las TIC en la educación (Cortada, Badilla Badilla & Riera, 2010) entre muchas otras áreas. A pesar de la multiplicidad de términos utilizados para describir la cognición docente, y debido a la estrecha interrelación entre ellos, en la literatura existe una tendencia a usarlos de manera indistinta. (Kagan 1990: 421 y Zheng 2009:75).

### **Objetivo Principal**

Conocer los temas que emergen entre los sujetos en relación con su visión de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### **Metodología**

La muestra estuvo conformada por 7 profesores de materias pedagógicas (profesores titulares, adjuntos, ayudantes y adscriptos), 9 alumnos (5 de tercer año y 4 de cuarto año) y se incluyó un grupo de 7 graduados. En total se recogieron 24 mapas conceptuales estructurados (siguiendo la línea del experimento original de Champagne, Klopfer, Desena, & Squires (1981) quienes les dieron ya los conceptos a los alumnos para organizarlos. El organizador gráfico pre-diseñado fue un ma-

pa en araña, con un nodo central circular que contenía la pregunta: “¿Qué significa para usted enseñar inglés como lengua extranjera?” y siete enlaces rectos, que lo conectaban a siete nodos rectangulares de igual tamaño subordinados alrededor del principal. No se incluyeron conexiones entre los nodos subordinados. Este variación del típico (y más libre) mapa fue elegida dado que se trata de un estudio piloto en el que nos propusimos obtener resultados preliminares sobre aquellos tópicos que los sujetos elegirían para conectar con la pregunta central. Además, el análisis que se propone sólo tiene en cuenta la aparición o no de determinada temática, para lo cual la inserción de distintos niveles de subordinación en mapas más complejos hubiera dificultado la tarea de rastreo inicial (aunque se supone que las creencias con mayor número de conexiones con otras son más fuertes, Rokeach (1968) y Tobin & LaMaster's (1995) en Dooley (1997)). A los sujetos se les pidió que completaran el mapa conceptual con términos o frases, por lo que no se esperaba que extendieran el mapa añadiendo conexiones (lo que ningún sujeto realizó).

Nuestro análisis de los datos sigue la línea cualitativa de estudios como Erginer y Dursun (2009) a la vez que cuantifica de manera global los temas emergentes. Se diferencia de otros (como Özgün-Koca & Sen, 2006; Francis, 2006) que contabilizan la cantidad o tipo de enlaces nodos en busca de la amplitud o profundidad de conocimientos (Raymond & Knepper-Muller, 2008:3, Kagan, 1990:446-451) ya que el presente estudio piloto no ofreció a los sujetos la libertad de crear mapas originales. Por eso, el análisis se limitó al agrupamiento de las respuestas en categorías adaptadas de Sen & Özgün-Koca (2003). Las categorías seleccionadas fueron: educación (enseñanza en general, comentarios referidos a la escuela y su rol en general, la clase, niveles educativos, demandas o reconocimiento sociales de los roles), actitudes (ámbito afectivo, disfrute, interés, valores, satisfacción), enseñanza de la lengua (técnicas de enseñanza de la lengua, planificación, habilidades lingüísticas, interculturalidad, comunicación) y procesos cognitivos (pensamiento, razonamiento, inteligencia, motivación).

Por otro lado, un análisis lingüístico se abocó a la elección de verbos utilizados por los sujetos en sus respuestas. Este aspecto fue relacionado con las teorías implícitas de la enseñanza y del aprendizaje que advertimos subyacen a las acciones de los sujetos de este estudio.

### **Resultados**

De un total de 161 nodos que los 23 sujetos tenían para usar (7 por mapa), 18 fueron dejados en blanco: 14% de los nodos del grupo 1 (profesores), 10% de los nodos del grupo de graduados y 9% nodos en los estudiantes. A pesar de que la consigna no indicaba completar todos los nodos, se observa que los alumnos fueron quienes más ideas incluyeron en el mapa. Entonces, 143 nodos fueron analizados.

La distribución de los comentarios según las cuatro categorías utilizadas se presenta en la tabla 1.

Tabla 1 - Cantidad de comentarios por categoría por grupo

	Educación	Actitudes	Enseñanza de la lengua	Procesos cognitivos	Total por grupo
Profesores	17 (42%)	7 (17%)	10 (25%)	6 (15%)	40
Estudiantes	28 (47%)	5 (8%)	18 (30%)	9 (15%)	60
Graduados	19 (44%)	4 (9%)	15 (35%)	5 (12%)	43
Total	64 (45%)	16 (11%)	43 (30%)	20 (14%)	143

La mayoría de los comentarios (45%) se refieren a la educación en general (“agregar a una formación integral” o “amor a la profesión”); a la calidad educativa (“mejorar la calidad educativa”); a objetivos de la educación en general (“creación de hábitos”, “promover la autonomía” o “dar herramientas”); al rol docente (“vocación”, “responsabilidad” o “ayudar”), entre otros.

En segundo lugar, y con 30% de las respuestas, se encuentran los comentarios referidos específicamente a la enseñanza del contenido, en este caso: la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la comunicación (“forma de expresión” o “ampliar posibilidades de comunicación”), las habilidades lingüísticas (habla, escucha, escritura, lectura)(“desarrollar habilidades”), la instrucción (técnicas usadas)(“contar con una variedad de recursos”), la planificación (“planificación de clases”), la educación intercultural (“acercar la cultura extranjera al alumno”).

En tercer lugar se ubicaron los comentarios referidos a procesos cognitivos, como el desarrollo de estrategias de aprendizaje (“promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje”), la motivación (“motivación continua...” o “motivar a niños y adolescentes a formarse”), el desarrollo intelectual (“contribuir al desarrollo intelectual y personal del alumnos”), el pensamiento (“enseñar a pensar”) o inteligencia (“inteligencias múltiples”), entre otros ejemplos.

El 11% del total de las respuestas se ubicaron en el grupo de las actitudes (ámbito afectivo y volitivo), más específicamente en lo referido al disfrute (“disfrutar el hecho de ser profesor...”, “entusiasmo”, “diversión”), interés (“...compartir lo que me gusta”), valores (“no sólo enseñar la lengua, pero también valores”), satisfacción (“una actividad muy gratificante”, “satisfacción de contribuir al desarrollo personal...”).

Una comparación entre los tres grupos muestra que todos incluyeron más comentarios generales sobre educación en primer lugar, sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en segundo. La diferencia en los porcentajes entre estas dos categorías es menor en los graduados, quienes parecen haber asignado mayor importancia a la enseñanza de la lengua extranjera que a comentarios de la educación en general. A su vez, los resultados parecieran suponer que quienes asignan mayor importancia a las actitudes y valores son los profesores, seguidos por los graduados y finalmente los estudiantes. Esto puede deberse a que los estudiantes aún se encuentran muy enfocados en el contenido conceptual (lo que coincidiría con el alto porcentaje de sujetos que, en otro estudio en el mismo contexto, reportaron una educación centrada en el contenido, Reque-

na, Helale y San Martín, 2011).

El análisis exploratorio de los verbos utilizados por los sujetos, arrojó un gran número de ítems que clasificamos *grosso modo* según el gado con el que favorecen una visión tradicional de la educación (más positivista y de transmisión de conocimiento) o más constructivista (construcción social del conocimiento y énfasis en el proceso) (Madrid, 2004).

En el grupo de verbos con connotaciones a teorías de corte más tradicional, se encuentran: *transmitir, proveer, dar estrategias, motivar, lograr, inculcar modelos, marcar*, entre otros. Estos verbos activan metáforas de la enseñanza como apostolado, la dádiva del conocimiento, los objetivos cuantificables, la tabula rasa, etc. Por otro lado, se encuentran aquellos verbos que hemos agrupado bajo el nombre de modelos de corte más constructivista y humanista. Por ejemplo: *guiar, interactuar, acercar, fomentar, descubrir, ponerse en el lugar de..., crecer*, etc. Estos, activan otras metáforas de la enseñanza y del aprendizaje (por ejemplo el de aprendizaje por descubrimiento) y otros roles docentes muy distintos al grupo anterior, por ejemplo el rol del profesor como facilitador.

### Reflexiones Finales

Este estudio piloto ha intentado aproximarse a las creencias que mantienen tanto alumnos como docentes del profesorado de inglés de la UNC y los graduados del programa. Se ha descrito cómo los comentarios que los sujetos usan para describir la profesión posponen las actitudes y los procesos cognitivos. También, la manera en que aún existen sesgos de teorías tradicionales de la enseñanza que entrarían en conflicto con visiones más constructivistas del aprendizaje. Se sabe que los trayectos de formación docente pueden influir en las percepciones o creencias sobre estos temas (Brown & McGannon, 1998; Freeman, 1993; MacDonald *et al*, 2001; Peacock, 2001 en Borg, 2003b). Por ende, el estudio situado de las creencias dentro de un determinado contexto educacional puede contribuir positivamente al programa de formación de profesores.

## REFERENCIAS

- Beirute, L., & Mayorga, L. F. (2004). Los mapas conceptuales herramienta poderosa en la resolución alternativa de conflictos. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the 1st international conference on concept mapping (Vol.I)*. Pamplona, SPain: Universidad Pública de Navarra. Retrieved from <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-199.pdf>
- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in Grammar teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12 (2), 96-108.
- Borg, S. (2003b). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Briggs, G., Shamma, D. A., Cañas, A. J., Carff, R., Scargle, J., & Novak, J. D. (2004). Concept maps applied to Mars exploration public outreach. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. González (Eds.), *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the 1st international conference on concept mapping (Vol.I)*, pp.109-116). Pamplona, SPain: Universidad Pública de Navarra. Retrieved from <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-122.pdf>
- CambraGiné, M., Civera, I., Palou Sangrá, J., Ballesteros, C. & Riera Figueras, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *C & E: Cultura y Educación*, 17-18, 25-40.
- Carnot, M. J., Dunn, B., Cañas, A. J., Graham, P., & Muldoon, J. (2001). Concept Maps vs. Web Pages for Information Searching and Browsing. Retrieved from <http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/CMapsVSWebPagesExp1/CMapsVSWebPagesExp1.htm>
- Champagne, A. B., Klopfer, L. E., Desena, A. T., & Squires, D. A. (1981). Structural representations of students' knowledge before and after science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 18, 97-111.
- Cortada, M., Badilla Badilla, M. & Riera, J. (2010). Teachers perception about their training process through the Eduticom model using Interactive Whiteboard. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 2 (3-4), 288-300.
- Crowther, D.T. & Cannon, C.R. (1998). How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicum. In *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*, Ruba, P. A., & Rye, J. A. (Eds.). Minneapolis: Association for the Education of Teachers in Science.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: C. Heath
- Dooley, C. J. (1997). Examining congruence between beginning teachers practice and beliefs. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa, UM3 No: 9819931.
- Erginer, E. y Dursun, F. (2009). The meanings attributed to the future characteristics of teachers by prospective teachers: a concept map study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 1 (1), 1389-1395.
- Francis, R.W. (2006). Using concept maps as assessment tools: defining understanding. *Quarterly*. 9 (3). Retrieved from <http://www.collegequarterly.ca/2006-vol09-num03-summer/francis.html>
- Francis, R. W. & Knepper-Muller, E. (2008). Using Concept Maps to Promote Student Teachers' Growth and Success. *The Field Experience Journal*, 1, 1-8. Retrieved from [http://student-teacher-supervision.org/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/FEJ\\_vol1\\_compressed\\_1.77140038.pdf](http://student-teacher-supervision.org/yahoo_site_admin/assets/docs/FEJ_vol1_compressed_1.77140038.pdf).
- Haenisch, S. (2005). *Mathematics Concepts*. MN, USA: AGS Publishing.
- Johnson, J.B., & Reynolds, H.T. (2004). *Political Science Research Methods*. (5th Ed.). Washington: CQ Press.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M. (Eds.) (2003). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Educational Linguistics.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. 8 (1). Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v81ART7.pdf>
- Margosian, C.M., Pascarella, E.T., & Pflaum, S.W. (1982). The effects of instruction using semantic mapping on vocabulary and comprehension. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (ED 217 390)
- Maxson, S.P. (1996). The influence of teachers' beliefs on literacy development for at-risk first grade students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. 392 780)
- McEwan, E.K. (2003). *Ten traits of highly effective principals*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J. & Kuhn, M. R. (2010). Teachers' Perceptions of Word Callers and Related Literacy Concepts. *School Psych Rev*. 39 (1), 54-68.
- Murray, C. y K. Zvoch. (2010). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 19 (1), 41-54. doi: 10.1177/10634266 09353607
- Novak, J.D. (2003). The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them. Retrieved from <http://cmap.coginst.uwf.edu/info>
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. Technical Report IHMC Cmap-Tools 2006-01 Rev 01-2008. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Özgün-Koca, S. A. & Sen, A. I. (2006). The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about Effective Education. *Teaching and Teacher Education*. 22, 946-960.
- Pehler, S.R. (2005). Concept maps as a tool for learning standardized languages. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*. 14 (4), S39 (3).
- Pittleman, D.D., Levin, K.M., & Johnson, D.D. (1985). An investigation of two instructional settings in the use of semantic mapping with poor readers. Program Report 85-4, Madison WI: Wisconsin Center for Educational Research, University of Wisconsin.
- Raymond, W. F. & Knepper-Muller, E. (2008). Using Concept Maps to Promote Student Teachers' Growth and Success. *The Field Experience Journal*, 1. Retrieved from [http://academics.sru.edu/Education/FEJ/2008\\_V1/maps.htm](http://academics.sru.edu/Education/FEJ/2008_V1/maps.htm)
- Requena, P. E., Helale, G. & San Martín, M. G. (2011). Perceptions on the Practicum by Argentinean EFL Teacher Training Community. Paper presented in CARLA ILTE CONFERENCE, Minneapolis, MN.
- Roehler, L. R., Duffy, G.G., Herrmann, B.A., Conley, M. & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the "personal": Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum*, 20 (2), 159-165.
- Rust, F.O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching & Teacher Education*, 10 (2), 205-217.

Schön, D.A. (1984). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Sen, A. I. & Özgün-Koca, S. A. (2003). The utilization and comparison of qualitative and quantitative methods in analyzing concept maps. *Journal of Education*, 2, 1-9.

Steup, M. and Sosa, E. (eds. 2005). *Contemporary Debates in Epistemology*. Oxford: Blackwell.

Strahler, A. & Strahler, A. (2005). *Physical Geography* (3rd edition). New York: John Wiley & Sons.

Toms-Boronowski, S. (1983). An investigation of the effectiveness of selected vocabulary strategies with intermediate grade level students. (Doctoral dissertation, University of Wisconsin at Madison). Retrieved from Dissertation Abstracts International, 1983, 44, 1405A, (University Microfilms No. 83-16, 238).

Tortora, S.R. (2002). *Principles of Anatomy and Physiology* (10th edition). New York: John Wiley & Sons.

Van Leuvan, P. (1997). Using concept maps of effective teaching as a tool in supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (4), 261-277.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: CUP.

Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4 (1), 73-81.