



B Universitat de Barcelona

FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I
LA LITERATURA

CURSO 2012-13

***Cambios de creencias de profesores de
ELE en formación inicial: análisis de un
enfoque holístico basado en la
secuenciación***

Juan Francisco Urbán Parra

Trabajo de fin de máster

Tutor: Miquel Llobera Cànaves

Febrero de 2013

ÍNDICE

Introducción	3
1. Marco teórico	4
1.1. El papel de las creencias de los profesores en acción	4
1.2. La formación de profesores basada en la práctica reflexiva	7
1.3. Un enfoque formativo holístico basado en la secuenciación	9
1.4. La secuencia ESETE	14
2. Objetivos y pregunta de investigación	16
3. Metodología de investigación	17
3.1. Contexto de investigación	17
3.1.1. Los sujetos de investigación	17
3.1.2. Descripción de la experiencia formativa	18
3.2. Instrumentos de recogida de datos	21
3.2.1. El cuestionario (prueba A)	21
3.2.2. La prueba sobre las creencias acerca de la secuenciación (prueba B)	26
3.2.3. Administración de la pruebas	28
4. Análisis de los datos	29
4.1. Resultados de la prueba A	30
4.2. Resultados de la prueba B	31
4.3. Resultados de la prueba A: Maite	32
4.4. Resultados de la prueba B: Maite	33
4.5. Resultados de la prueba A: Jaime	34
4.6. Resultados de la prueba B: Jaime	35
4.7. Resultados de la prueba A: Lilia	36
4.8. Resultados de la prueba B: Lilia	37
4.9. Resultados de la prueba A: Danielle	38
4.10. Resultados de la prueba B: Danielle	40
4.11. Resumen de los resultados	41
5. Discusión	43
6. Conclusiones y reflexión final	45
Bibliografía	50
Anejo 1: cuestionario usado en la prueba A	53
Anejo 2: ejemplo de prueba B	55
Anejo 3: portafolio utilizado durante la tutorización	56
Anejo 4: tabla con los resultados de la prueba A	65

INTRODUCCIÓN

El presente estudio de caso pretende recoger, observar y analizar la evolución de las creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza a través de la competencia para planificar y secuenciar las actividades de clase de cuatro profesores en formación inicial del Instituto Cervantes de Orán durante los años académicos 2010-11 y 2011-2012. Durante este periodo, los sujetos de investigación participaron en actividades formativas concretas que describiremos brevemente en el presente trabajo y que se basan en los principios de la práctica reflexiva.

Asimismo, el plan formativo para profesores del mencionado centro estaba centrado en el último nivel de concreción curricular: la planificación de aula, donde el profesor debe tomar múltiples decisiones y donde asumimos que se materializan o revelan sus competencias docentes. Nuestro objetivo, para favorecer la orientación de los profesores en formación, es recoger muchas de las múltiples dimensiones que se dan en la planificación de aula en torno a una estructura de secuenciación concreta, intentando un acercamiento holístico a la gran cantidad de conocimientos y habilidades a los que se enfrenta un profesor en formación inicial.

Un estudio paralelo del enfoque formativo utilizado en el Instituto Cervantes de Orán en las fechas indicadas, puede consultarse en el trabajo final de máster de López (2013), que recoge un análisis de las reflexiones de los profesores en formación utilizando el portafolio inicial de profesores (PIP) (Urbán y López, 2012). Este estudio es una lectura complementaria que recomendamos para poder tener un panorama más amplio del contexto en el que se desarrolló la presente investigación.

Como hemos señalado, el presente es un estudio de caso y, en consecuencia, sus resultados deben entenderse dentro del contexto específico en el que se han producido. No pretendemos, por tanto, extraer generalizaciones aplicables directamente a otros contextos, aunque nuestra experiencia pueda resultar útil para iluminar aspectos concretos en la formación inicial de profesores, tanto con fines formativos como investigadores.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. *El papel de las creencias de los profesores en acción*

La aceptación general de una visión constructivista del aprendizaje ha traído consigo un cambio en la percepción de los aprendientes, y por lo tanto de los profesores en formación, como individuos que construyen sus propios conocimientos y competencias a partir de sus conocimientos y competencias previas, frente a la visión del docente como profesional que simplemente aplica modelos pedagógicos transmitidos por expertos.

Esta nueva visión ha llevado a un incremento en el interés acerca del pensamiento del profesor, así como acerca del modo en el que los conocimientos, creencias y valores previamente construidos por el docente determinan su actuación en el aula. En ese sentido, está comúnmente asumido (Williams y Burden, 1999) que las creencias de los profesores tienen una profunda influencia en su práctica docente. Los profesores entramos al aula con toda una serie de conocimientos, creencias, representaciones, valores y presuposiciones, tanto conscientes como inconscientes, acerca de múltiples aspectos de lo que allí sucede. Esto incluye creencias acerca de la lengua, acerca de cómo esta se aprende y se enseña, pero también acerca de qué se espera de los alumnos, cuál debe ser el papel del profesor o cuál es el marco cultural e institucional en el que se desarrollan las clases. Estas creencias suponen un filtro a la hora de percibir la compleja fenomenología que se da dentro del aula, al tiempo que se manifiestan en la propia actuación docente, en cada una de las múltiples decisiones que el profesor toma continuamente (Williams y Burden, 1999).

En un intento por describir cómo se estructura este bagaje previo del profesor a la hora de actuar ante nuevas situaciones, Schank y Abelson (1977; en Ballesteros, 2000), utilizan el concepto de *guión*: “un tipo de conocimiento específico que es usado por el individuo para interpretar hechos que ha experimentado en muchas ocasiones y que se trata, por tanto, de un conocimiento rutinario”.

En la misma línea, la noción de *esquema* (Agar, 1980; Rumelhart, 1980; en Ballesteros, 2000) supondría las “estructuras de datos para representar los conceptos guardados en la memoria”, mientras que “el conjunto de esquemas de que dispone cada individuo para interpretar el mundo constituye su teoría particular sobre la naturaleza de la realidad”.

Woods (1996) asume una realidad más compleja con su constructo *BAK: Beliefs, assumptions and Knowledge*, (en español: creencias, presuposiciones y conocimientos). Los *conocimientos* serían aquellos saberes que han sido demostrados y son aceptados generalmente como ciertos. Por su parte, las *presuposiciones* no han sido demostradas, pero las aceptamos en principio como ciertas, mientras que las *creencias* las aceptamos como ciertas a pesar de que no pueden ser demostradas ni hay acuerdo sobre ellas. Estos tres conceptos actúan de forma integrada conformando el constructo *BAK* y dando cuenta de cómo funciona el pensamiento del profesor a la hora de tomar decisiones en el aula.

Partiendo del modelo de Woods, Cambra *et al.* (2000) aportan el constructo interrelacionado de *CRS*, un sistema formado por *creencias, representaciones y saberes*. Las *creencias* supondrían “proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal”, es decir, claramente subjetivas. Por su parte, las *representaciones* son “proposiciones cognitivas, no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social”, es decir, compartidas con otros. Finalmente, los “saberes” constituyen “estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptados a nivel social”. Los autores insisten en que estos tres conceptos están interrelacionados y “forman un continuum, solapándose fácilmente” (Cambra *et al.*, 2000).

Otro modelo de explicación del pensamiento del profesor en el aula lo aportan Korthagen y Kessels (1999; en Esteve *et al.*, 2010) con el concepto de *Gestalt*, un “elemento holístico que se compone de necesidades, valores, sentimientos, pensamientos, convicciones y tendencias de actuación que se suscitan por una situación especial”. Según este constructo, que señala la importancia de la dimensión inconsciente en la reacción de los docentes, las *Gestalt* se irían conformando en situaciones concretas de similares características como un modelo de interpretación de dicha situación y reacción ante la misma, de forma que al darse de nuevo una de estas situaciones, se

desencadenan de forma automática. Este modelo de interpretación del pensamiento de los docentes subraya por tanto la importancia de las experiencias y contextos concretos, a los que está vinculada la formación de las *Gestalt*. Es decir, se trata de sistemas dinámicos que van conformándose y modificándose a partir de las experiencias de cada individuo.

Numerosos autores insisten en esta misma idea de que los sistemas de creencias se nutren entre otros aspectos, de la experiencia personal del docente. Cambra (2000) afirma que provienen principalmente de la experiencia propia en el aula, “de lo que funciona” y de “lo que no funciona”. Según esta autora, otras fuentes de las creencias, aunque secundarias, son los manuales, las experiencias de formación, las prescripciones curriculares, etc.

Asimismo, Cambra (2000) destaca la importancia de la experiencia de los docentes como aprendientes en la formación de las creencias. Los profesores hemos ido construyendo la forma en la que entendemos el aprendizaje y la enseñanza desde edades tempranas, con nuestro paso por los estudios de primaria y secundaria (Pajares, 1993; Strauss, 1996). Las perspectivas cognitivistas y socioconstructivistas vienen a reforzar esta idea del desarrollo del profesor como un proceso activo y en constante reestructuración que está marcado de manera fundamental por estos sistemas de creencias que nosotros mismos llevamos como bagaje a lo largo de nuestra experiencia tanto como docentes como de aprendientes. En línea con esta idea de reestructuración constante, Ramos (2006) distingue entre *ideaciones* y *creencias*. El término *ideaciones* tendría su origen en un concepto filosófico que da cuenta del momento en el que se forman las ideas (Ferrater Mora, 1980; en Ramos, 2006), por lo que equivaldrían a procesos esencialmente dinámicos. Según Ramos (2006: 13), estos procesos estarían “fuertemente influidos por la experiencia personal, tanto del propio individuo, como la de otros a la cual éste tiene acceso”. Las creencias, en contraposición, serían relativamente estables, consistiendo en las diferentes ideas que una persona se va formando en torno a un tema concreto.

En consecuencia, los sistemas de creencias tendrán una doble importancia. Por un lado, delimitan el tipo de profesores que somos y los procesos a través de los cuales guiamos a nuestros alumnos. Por otro lado, también determinan nuestra forma de acercarnos a las actividades formativas, es decir, la manera en la que aprendemos y nos

desarrollamos como profesores.

Por lo tanto, un punto de partida muy productivo en la formación de profesores puede ser el de hacer aflorar, comparar y cuestionar estas creencias (Richards y Lockhart, 1998). Aunque la literatura académica nos recuerde que están asentadas desde fases tempranas y son resistentes al cambio, al mismo tiempo hay un amplio acuerdo con respecto a que el cambio es posible, e incluso constante, en función de nuestras experiencias (Cambra *et al*, 2000). Las tendencias actuales en la formación del profesorado, como la perspectiva socioconstructivista, subrayan el papel de la reflexión acerca de nuestra práctica docente como motor de cambio de las creencias, así como los procesos formativos que tienen en cuenta la interacción y el intercambio de experiencias entre profesores.

1.2. La formación de profesores basada en la práctica reflexiva.

Donald Schön (1983) estudió diferentes comunidades de práctica (tales como médicos, abogados, profesores, entre otros) a lo largo de varios años y observó en detalle cómo sus miembros resolvían los diferentes problemas derivados de su propia praxis profesional a los que se enfrentaban diariamente. El análisis de cómo éstos exploraban sus experiencias para reconducirlas y obtener nuevos enfoques que replantearan posibles soluciones o modificaciones, le llevó a definir tipos de reflexión que sirven para comprender qué es la práctica reflexiva y cómo ésta puede ayudar al profesional a adquirir nuevos tipos de competencias o reestructurar y fortalecer las que ya posee.

En ese sentido, Schön (1983) distingue entre *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción*. Por una parte, la *reflexión en acción* es aquella que se produce en la misma práctica, cuando los docentes están en el aula y conectan todas las experiencias que ya tienen con los fenómenos que están sucediendo en el aula en ese momento, permitiéndoles efectuar reajustes de su acción en el momento presente. Por otra parte, tras la acción se puede analizar lo hecho a partir de una *reflexión sobre la acción*. El docente puede ahora a través de la interacción con otros, o con la ayuda de herramientas

reflexivas como un portafolio o un diario, pensar en cómo actuó y qué sucedió durante una sesión determinada y verbalizarlo, desarrollando preguntas e ideas acerca de su propia práctica que le ayuden a aprender de la experiencia con el propósito de generar nuevas soluciones o reajustes futuros.

Bajo los mismos principios, Killion y Todnem (1991) incluyen la *reflexión para la acción*, el resultado deseable de los otros dos tipos de reflexión, a través de la cual recogemos las conclusiones alcanzadas y las consideramos en la planificación de acciones futuras.

La influencia de las ideas de Schön ha sido fundamental para desarrollar un tipo de formación de profesores que parta de la propia práctica en el aula, y que ayude en la difícil tarea de conectar las experiencias de los docentes con el conocimiento teórico.

En esta línea, Richards y Lockhart (1998) proponen una serie de herramientas (diarios, cuestionarios, modelos de observación de clases, grabaciones, etc.) con el objetivo de ayudar a los profesores a desarrollarse profesionalmente a través de un acercamiento reflexivo a su práctica docente. Según este acercamiento, a la luz de la información que los profesores recogen acerca de su propia actuación en el aula, estos pueden examinar las decisiones tomadas, sus actitudes, creencias y presuposiciones acerca de la lengua, el aprendizaje, el papel del docente y del alumno, etc. Sobre esta base se promueve una reflexión crítica acerca de la propia actuación docente que ayude a desarrollar la propia competencia como profesor.

Un modelo de acercamiento reflexivo en la línea de la práctica reflexiva es el modelo ALACT propuesto por Korthagen (2001), mediante el cual se pretende fomentar la exploración de la propia práctica del docente a través de una reflexión sistemática. El modelo se denomina ALACT recogiendo las iniciales en inglés de los cinco pasos de los que consta: “(1) Action, (2) looking back on the action, (3) awareness of essential aspects, (4) creating alternative methods of action, and (5) trial.” (Korthagen 1985; en Korthagen 2001). Este ciclo ideal de reflexión se recoge en la Figura 1:

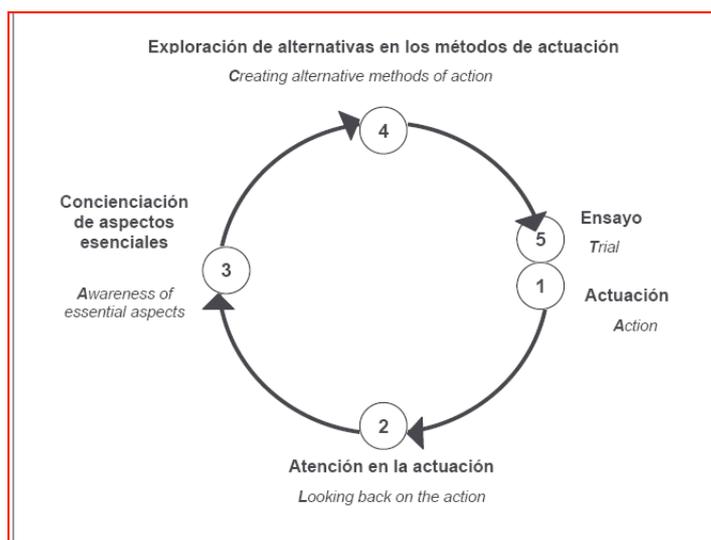


Figura 1: Modelo ALACT (Korthagen, 2001)

Según esta vía formativa, los conocimientos teóricos no son el punto de partida, sino que se parte de la actuación concreta del docente, según sus propias capacidades, para intentar mejorar dicha actuación gracias al acceso a conocimiento teórico palpablemente útil y aplicable. Una vez analizado el aspecto concreto de la práctica sobre el que se ha reflexionado, y planificado un cambio con vistas a obtener una mejora, el mismo docente pondrá en práctica la alternativa planificada en una nueva situación, volviendo a la práctica en un proceso circular que se retroalimenta continuamente.

Sobre la base de esta perspectiva conocida como *práctica reflexiva*, hemos intentado estructurar la acción formativa cuyo impacto tratamos de analizar con el presente estudio.

1.3. Un enfoque formativo holístico basado en la secuenciación

En el aula de segundas lenguas se materializan múltiples dimensiones y aspectos a los que el docente debe atender y dar respuesta de forma inmediata. Podemos hablar

de la dimensión cognitiva, psicológica, afectiva, social o puramente física¹, que se solapan e influyen mutuamente en el complejo acto social que supone la clase de español. Cada una de estas dimensiones exige del profesor conocimientos y habilidades particulares adecuados para gestionar múltiples aspectos interrelacionados. Para un futuro profesor en formación inicial, o bien con escasa experiencia, enfrentarse a todos estos aspectos en apariencia dispares puede resultar abrumador y desorientador. Algunas de las preguntas que podría hacerse el profesor novel en este estadio de desarrollo podrían ser: *¿por dónde empezar?*, *¿qué es más importante?*, *¿cómo llevo al aula todo lo que he aprendido en el programa de formación?*

Con el objetivo de fomentar la orientación de los docentes ante esa fenomenología, puede resultarnos útil la distinción que hacen Wilkins (1976) y Melero (2000) entre enfoques sintéticos y analíticos en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas. Un enfoque sintético supone que el aprendiz de lenguas se enfrentaría a la lengua tras la presentación –y explicación– sistemática por parte del profesor de todos los elementos por separado. Por otro lado, un enfoque analítico implica que el aprendiz se expone a la lengua de forma contextualizada e investiga desde ese contexto los componentes básicos y sus relaciones.

Si aplicamos la misma distinción a los modelos formativos, un enfoque sintético en la formación de profesores sería aquel según el cual se pretende que el docente adquiera los conocimientos teóricos de forma previa a su experiencia docente (de forma que cuente con los conocimientos necesarios para cada dimensión aludida). Este enfoque propondría la presentación sistemática al profesor de todos los elementos por separado a tener en cuenta a la hora de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se esperaría que el docente pusiera juntas todas las piezas en el aula, una vez terminada la formación y en el momento de enfrentarse a la docencia por primera vez.

Un acercamiento analítico, por otro lado, supondría que el docente se enfrenta a la actividad docente en su contexto (bien en el papel de alumno experimentando las actividades durante la formación, bien observando clases, bien realizando prácticas tutorizadas, etc.) y, con la ayuda o guía de un tutor, irá analizando la fundamentación de las diferentes decisiones implicadas en la práctica docente (a modo de ejemplo: cuándo,

¹ En la dimensión física podríamos incluir variables tales como la comodidad del aula, la temperatura, si hay ruidos, etc.

cómo y para qué introducir una actividad de comprensión lectora, cómo agrupar a los alumnos, qué tipo de tarea se les pide a los alumnos que realicen con un texto, etc.).

Partimos de la base de que un enfoque analítico facilita la orientación de los formandos de mayor manera que un enfoque sintético, dado que proporciona un acercamiento holístico y contextualizado a los diferentes procesos de enseñanza.

En el apartado 3.1.2 de la presente memoria se describe cómo en el presente estudio de caso, los profesores en formación se integraron en un programa formativo que seguía dicho enfoque analítico, basado en la práctica reflexiva. Como aspecto diferenciador, el programa formativo del centro ponía el foco en la secuenciación de actividades. Los formandos se enfrentaban a secuencias o segmentos de clase que experimentaban tomando el papel de alumnos, para después reflexionar acerca de los componentes que se ponían en juego en estos segmentos. Posteriormente estos docentes fueron integrados en el equipo del centro y, con la guía de un tutor, fueron analizando la fundamentación de las diferentes decisiones implicadas en la planificación de su propia práctica, siempre con el foco puesto en la secuenciación.

El objetivo que se pretendía era propiciar el acercamiento de los formandos a la compleja fenomenología del aula de manera agrupada y contextualizada, de forma que les permitiera ver el bosque al mismo tiempo que los árboles.

Para ello, el foco a lo largo de toda la formación estaba en la secuenciación, con el fin de dotar a las acciones formativas de una perspectiva holística que ayudara al docente en formación a interrelacionar y reflexionar sobre los acontecimientos de clase no de forma aislada o fragmentada, sino integral, contando con una estructura que les proporcionara una referencia constante. A continuación, detallaremos la fundamentación por la que se eligió dicho foco en la secuenciación.

Perrenoud (2005, 25) defiende que “una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver”. En la misma línea, Perrenoud (2005) se refiere a *dispositivos* y *secuencias*, es decir, estructuras mediante las que el docente planifica y organiza su ayuda pedagógica. Por lo tanto, en ámbitos de la formación de profesores parecería incompleto presentarles a los formandos una

actividad o un proceso concreto de aprendizaje que se diera en el aula sin relacionarlo con otros procesos con los que guarda relación. En consecuencia, tendríamos que considerar los diferentes procesos de aprendizaje así como el orden en que se presentan, orden que configura una estructura superior.

En esta línea, es interesante la aportación de Van Lier cuando analiza el andamiaje o ayuda pedagógica que aportan los docentes (aunque no solo los docentes, ya que según el mismo autor, podemos hablar de andamiaje entre iguales, entre los propios alumnos). Según Van Lier (2004), el andamiaje o apoyo pedagógico que aporta el profesor en el aula se concreta en dos niveles: por un lado, el *andamiaje interaccional* (o *nivel micro*), que consiste en la interacción directa en el aula entre los alumnos y el profesor o entre los propios alumnos. Este tipo de andamiaje no es completamente planificable, ya que la propia adaptación a las necesidades e intereses de los alumnos lo hacen intrínsecamente espontáneo y sujeto a las contingencias de la comunicación del aula. Fruto de este andamiaje interaccional surge, según Llobera (1995), el *discurso generado*, es decir, aquellas muestras de lengua que afloran en el aula como consecuencia de la interacción entre docente y alumnos.

Por otro lado, el *andamiaje estructurado* (o *niveles macro y meso*) da cuenta de la planificación detallada de la ayuda pedagógica que el docente prevé para que los alumnos puedan enfrentarse a las tareas de aprendizaje con éxito. Esta planificación se concreta en una selección fundada de tareas de aprendizaje y en su secuenciación en un orden coherente. Esta planificación también incluiría la selección, adaptación o creación de muestras de lengua (tanto orales como escritas, procedentes de libros de texto, de material preparado por el profesor o los propios alumnos, o de cualquier medio de comunicación) que conformarían lo que Llobera (1995) denomina *discurso aportado*, es decir, el *input* o *aducto* previsto de antemano.

Nuestra hipótesis es que centrando la atención de los profesores en formación en una estructura de secuenciación concreta, que de forma natural engloba las múltiples dimensiones antes mencionadas, se facilitará su orientación a través de *un acercamiento integrado y holístico* a dichas dimensiones y fenómenos. Por lo tanto, pondríamos en primer plano la planificación estructurada de la que habla Van Lier.

Asimismo, el hecho de escoger una estructura de secuenciación concreta en la formación inicial de profesores y poner el foco sobre ella convirtiéndola en modelo de referencia, responde al objetivo de conseguir un punto de anclaje constante para multitud de aspectos a lo largo de los diferentes momentos en que se desarrolla el pensamiento del docente. Esta función de proporcionar un anclaje o punto de apoyo a la reflexión del docente puede resultar especialmente interesante desde la perspectiva de la práctica reflexiva, (Schön, 1983; Killion y Todnem, 1991; en Latorre, 1992) según la cual se distinguen tres momentos y formas de reflexión:

a) *Reflexión sobre la acción*. Es la reflexión del docente “sobre la práctica, sobre las acciones y los pensamientos de uno mismo, que tiene lugar *después* de que la práctica es realizada” (Latorre 1992: 94).

b) *Reflexión en la acción*. Es la reflexión “sobre los fenómenos y sobre las formas espontáneas de pensamiento y acción de uno mismo *durante* la acción” (Latorre 1992: 94), es decir, mientras transcurre la sesión de clase.

c) *Reflexión para la acción*. Según Latorre (1992: 94), “es el resultado de las dos formas de reflexión anteriores”. Es la que se da tras los dos tipos primeros de reflexión ya mencionadas (la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción) y *antes* de afrontar con una perspectiva diferente una actividad docente en el aula sobre la que se ha reflexionado previamente. A través de dicha reflexión, y a la luz de las acciones pasadas, el profesor planea y delimita las actuaciones o cambios futuros.

En este sentido, la secuencia podría ser el nexo de unión entre la reflexión *en* la acción, *sobre* la acción y *para* la acción, pues está presente en los tres momentos, proporcionando así su carácter orientador para el profesor en formación.

En términos de diseño curricular, la planificación estructurada pone el foco en el tercer o último nivel de concreción curricular (García Santa-Cecilia, 1995), que se concreta en la planificación de aula, momento en el que el profesor debe atender a múltiples consideraciones y tomar decisiones respecto a las mismas. Es precisamente en este momento, así como en la actuación docente propiamente dicha, cuando asumimos que se materializan o revelan sus creencias y posicionamientos con respecto al

aprendizaje y los papeles del docente y del aprendiente. En consecuencia, analizar la forma de planificar y secuenciar de los docentes nos dará una gran cantidad de información concentrada acerca de su competencia docente. Bajo esta premisa, se diseñó una de las dos herramientas de recogida de datos del presente estudio, una prueba basada en la secuenciación, que se presenta en el apartado 3.2.2.

1.4. La secuencia ESETE

A lo largo de nuestra acción formativa, la estructura pedagógica concreta por la que se optó como nexo de unión y referencia constante fue la secuencia ESETE. Se basa en una estructura de andamiaje desarrollada por Esteve (2009) sobre la base de las secuencias VESET creadas por el Instituto de Formación IVLOS (Korthagen 2001). Estas secuencias o estructuras están concebidas para ayudar al profesor o a otras personas expertas a *mediar* en el proceso de construcción guiada de conocimiento explícito por parte del aprendiz, y ello siempre a partir del conocimiento previo que puede aportar el aprendiz, fomentando la participación activa del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje.

Su estructura es similar al modelo cíclico que proponen Adair-Hauck y Donato (1994), que parte de la lengua en uso comunicativo e incorpora actividades de análisis inductivo con otras de razonamiento deductivo, de manera que se alternen coherentemente momentos de reflexión metalingüística con otros de práctica comunicativa.

El término ESETE responde a las iniciales de los diferentes pasos de la secuencia en alemán. A continuación enumeramos dichos pasos según la propuesta de Esteve (2009):

E *Erfahrungen* (experiencias previas). En esta fase, los alumnos interactúan con modelos de lengua en uso, recurriendo a sus conocimientos previos. Se atiende al significado. En esta etapa abundan las actividades de comprensión del discurso aportado (Llobera 1995) por el docente o input, donde aparecerán los nuevos contenidos de

aprendizaje de la unidad didáctica, así como las actividades de interacción en las que el discurso generado por los alumnos será producto de los conocimientos previos de los alumnos, conocimientos tanto lingüísticos como del mundo. No se espera que los alumnos manipulen los nuevos contenidos de aprendizaje de la unidad didáctica, aunque estén expuestos a ellos. Esta fase proporciona al docente información valiosa acerca de las capacidades comunicativas de los alumnos en cuanto a tareas de aprendizaje concretas.

S *Strukturieren* (estructurar el conocimiento). Los alumnos, bajo la guía del docente, exploran el discurso aportado, es decir, los textos, orales o escritos, con cuyo significado han trabajado y donde se encuentran los nuevos contenidos de aprendizaje específicos de la unidad didáctica. Ellos mismos intentan establecer generalizaciones. Se atiende a la forma.

E *Einrahmen* (enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado). Continuando con la sistematización, el profesor recoge las aportaciones de los alumnos a través de un discurso co-construido y, basándose en estas aportaciones, recompone el concepto lingüístico que supone el nuevo contenido de aprendizaje.

T *Theorie* (teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios). El profesor aporta explicaciones adicionales si son necesarias.

E *Erfahrungen* (experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas). Tareas de aprendizaje comunicativas en las que, a diferencia de las tareas del primer paso, se espera que el discurso generado por los aprendientes contenga (de forma significativa y contextualizada) los nuevos contenidos de aprendizaje.

Es importante señalar que, aunque la secuencia se utilizó como referencia para la formación del centro y para los grupos de trabajo en los que se diseñaban actividades de aprendizaje, en ningún momento se utilizó el término ESETE ni la denominación de sus pasos en alemán. En su lugar, se utilizó una estructura de tres pasos simplificada:

experiencia previa (equivalente al primer paso de la ESETE), *sistematización* (los pasos *S, E y T*) y *experiencia nueva* (último paso de la ESETE).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos desarrollado anteriormente en la introducción del presente trabajo, nuestro objetivo era recoger, observar y analizar la evolución de las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza a través de la competencia para planificar y secuenciar las actividades de clase de cuatro profesores en formación inicial del Instituto Cervantes de Orán durante los cursos académicos 2010-11 y 2011-2012.

La acción formativa del centro en la que participaron los cuatro docentes en formación durante este periodo estaba basada en los principios de la práctica reflexiva y asimismo se articulaba en torno a la secuenciación de actividades de clase. Consecuentemente, también perseguíamos con este estudio evaluar los resultados de la acción formativa e intentar iluminar o identificar áreas de mejora como formadores y planificadores formativos del centro.

En consecuencia, nuestras preguntas de investigación se plantean en los siguientes términos:

¿Qué evidencias de cambio pueden identificarse en las creencias de los profesores en formación inicial tras una experiencia formativa basada en la práctica reflexiva y articulada en torno a la secuenciación de actividades?

¿Pueden aflorar creencias no conscientes de los profesores a través de una prueba basada en la secuenciación?

¿Qué diferencias se observan entre los profesores que están en su primer año de formación inicial y los que están en el segundo?

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Contexto de investigación

El estudio que se recoge en este informe se enmarca dentro de una serie de actividades formativas que se han desarrollado en el Instituto Cervantes de Orán durante el periodo académico 2010-2012 para profesorado en formación inicial. La acción formativa ha contemplado diversas vías como son los cursos de formación, la tutorización, la participación en grupos de trabajo que les permitieran integrarse en la toma de decisiones comunes al centro, y la elaboración de un portafolio propio.

Asumiendo como punto de partida que la formación dentro de un centro educativo ha de estar vinculada a las necesidades específicas que se detecten en el mismo, a continuación resumimos brevemente las características de los profesores en formación inicial del Instituto Cervantes de Orán, en Argelia.

En nuestro contexto particular, un grupo numeroso y creciente de docentes lo componen las profesoras jóvenes argelinas que apenas se han formado en la enseñanza específica de segundas lenguas, pero que cuentan con una gran motivación y ganas de aprender. Asimismo, es habitual una población flotante de docentes españoles que no suele tener apenas formación específica, y para los que en muchos casos la docencia de ELE supone el descubrimiento de una profesión que no habían considerado previamente, pero en la que se encuentran cómodos y pretenden continuar. Se trata de un conjunto heterogéneo de docentes que necesitan urgentemente de guías y ayudas que promuevan activamente la conexión entre la teoría y la práctica a la que se enfrentan a diario.

3.1.1. Los sujetos de investigación

Los cuatro sujetos de investigación fueron seleccionados de entre los profesores en formación inicial que se encontraban durante el periodo anteriormente citado (2010-

2012) trabajando en el centro. En concreto, se eligieron aquellos profesores que estaban realizando todas las actividades formativas a las que antes hacíamos referencia: participación en el curso de formación inicial del centro, en el programa de tutorización y que elaboraban a lo largo del curso un portafolio propio (Urbán y López, 2012; López, 2013).

En total resultó ser un heterogéneo grupo de cuatro docentes, tres profesoras y un profesor; todos ellos jóvenes de entre 22 a 27 años de edad. Dos de ellos eran españoles, una era argelina y otra, francesa. Los cuatro carecían de experiencia previa cuando entraron a trabajar en el centro y se integraron rápidamente en la vida del mismo debido a su gran motivación, ya que todos eran conscientes de que su paso por el Instituto Cervantes les serviría en su desarrollo y futuro profesional.

Para respetar la privacidad de los participantes, en este estudio se han utilizado nombres ficticios (Jaime, Danielle, Lilia y Maite). En los análisis de las pruebas realizadas se encuentran datos más concretos del perfil de cada sujeto.

3.1.2. Descripción de la experiencia formativa

Los cuatro sujetos de investigación participaron en todas las oportunidades formativas para profesorado inicial que el centro ofreció durante los años académicos 2010-2012. Uno de los elementos fundamentales del programa formativo fue un curso de formación inicial, así como un posterior programa de tutorización basado en la práctica reflexiva en el que se utilizaba un portafolio reflexivo. A continuación explicamos brevemente en qué consistieron dichos elementos formativos:

A) Curso de formación de profesores

En su primera edición (2010-2011) constó de 36 horas lectivas a lo largo de un periodo de dos meses en el que se trataron aspectos básicos en la formación inicial de profesores. Los talleres fueron impartidos por los profesores de plantilla del centro y tuvieron un carácter práctico. Durante los talleres, los

formandos se enfrentaban a segmentos de clase que experimentaban tomando el papel de alumnos, para después reflexionar acerca de los componentes que se ponían en juego en dichos segmentos. Muchos de los talleres que conformaban el curso eran coherentes con la secuencia pedagógica ESETE de la que previamente hacíamos referencia, la cual se analizaba en toda su complejidad, aunque para facilitar la orientación de los docentes se presentaba reducida a tres pasos. Asimismo, el curso constaba de una parte práctica en la que los profesores en formación impartían 8 horas de clase asesorados por un profesor con amplia experiencia que actuaba como tutor.

En su segunda edición (2011-2012) se repitió el mismo esquema formativo, aunque el curso se comprimió en 30 horas. La parte práctica no se llevó a cabo, ya que muchos de los profesores asistentes estaban impartiendo clases en el centro y eran tutorizados al mismo tiempo que asistían al curso.

B) Tutorización

Siguiendo los principios la práctica reflexiva (Schön, 1983; Richards y Lockhart, 1998; Korhtagen, 2001) expuestos previamente, según los cuales se considera a las personas en formación con una identidad propia y por lo tanto se trata de fomentar la autonomía y la construcción autorregulada de su desarrollo profesional, el objetivo del programa de tutorización iniciado en el centro intentaba proporcionar una formación inicial vinculada a la práctica, a partir de la cual los tutorandos fueran capaces de tomar decisiones en el aula de una forma coherente, fundamentada y autónoma, desarrollando su *competencia reflexiva* y un espíritu crítico que les llevara a cuestionarse sus acciones y les permitiera desarrollar su *competencia docente* partiendo de su propia praxis como profesores.

Los profesores *tutorandos* impartieron clase bajo la supervisión de un *tutor* que les iba guiando y ayudando a establecer objetivos y metas en su camino docente. Las sesiones de tutorización se desarrollaron a lo largo del curso, en sesiones de una o dos horas semanales como promedio.

El punto de partida de las intervenciones formativas del tutor eran siempre cuestiones o interrogantes que emergían de la misma práctica del tutorando; sin embargo, estos temas estaban vertebrados en torno a los 30 descriptores que contiene el portafolio inicial de profesores (PIP) (Urbán y López, 2012; López, 2013) que completaban los tutorandos, de tal manera que el portafolio, que pasamos a describir a continuación, se convertía en una herramienta para iluminar aspectos clave de la práctica docente sobre los que reflexionar.

C) *El portafolio inicial del profesor (PIP)*

Una característica de los programas de formación inicial de profesores es la gran cantidad de aspectos a los que tiene que atender por primera vez el profesor en formación, y sobre los que tiene que reflexionar. Para delimitar estos aspectos de la práctica docente a abordar, que necesariamente en la formación inicial serán limitados, y para facilitar la reflexión sobre los mismos, los profesores tutorizados contaron con la ayuda de un portafolio. Este portafolio (Urbán y López, 2012; López, 2013) cuenta con 30 descriptores (ver anejo 3) de competencias docentes concretas que intentan servir de guía para la reflexión de los tutorandos. El procedimiento de uso implica que el profesor en formación selecciona de su práctica docente evidencias o pruebas de su competencia en cada descriptor específico y justifica su elección en una breve reflexión escrita.

A la hora de diseñarlo, se tuvieron en cuenta los descriptores del Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) creado por el Consejo de Europa (Newby *et al.*, 2007) y se seleccionaron aquellos que considerábamos que nuestros profesores en formación inicial deberían trabajar este primer curso lectivo. Algunos fueron recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros fueron reformulados en diferentes términos para adecuarse mucho más a nuestro contexto. Asimismo, algunos fueron añadidos.

La novedad frente a la categorización que propone el PEFPI, aparte de la reducción del número de los descriptores, radica en que estos se organizan en

torno a la mencionada secuencia pedagógica (ESETE), en una versión simplificada de la misma en 3 pasos: *experiencia previa* (paso 1 de la ESETE), *sistematización* (pasos 2, 3 y 4) y *experiencia nueva* (paso 5). Como se ha detallado en el apartado 1.3. de la presente memoria, esta organización responde al intento de proporcionar un acercamiento holístico o integrador a los fenómenos que se dan en el aula, con el fin de fomentar la orientación de los formandos.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

3.2.1. El cuestionario (prueba A)

La primera de las pruebas diseñadas fue un cuestionario de creencias (en adelante, prueba A) que consistía en 16 afirmaciones independientes acerca de la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a las cuales los profesores debían especificar su grado de acuerdo o desacuerdo mediante la asignación de un número del 1 al 5, según la siguiente escala:

- 1= nada de acuerdo
- 2= poco de acuerdo
- 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4= bastante de acuerdo
- 5= muy de acuerdo

Para poder contrastar los resultados en el tiempo y observar los cambios en sus afirmaciones, los participantes debían cumplimentar el mismo cuestionario antes y después de la formación recibida, conformando la prueba A1 y A2 (anexo 1).

Con objeto de identificar cómo creen los profesores que, en esencia, aprenden los alumnos, consideramos dos extremos para formular las afirmaciones del cuestionario. Esta polaridad es un ejercicio de generalización que, aunque discutible, nos permitió dos anclajes teóricos particularmente útiles para nuestro propósito de situar

al grupo meta. Por un lado, el aprendizaje basado en la interacción significativa, o *aprendizaje comunicativo*, que es el que persigue la secuencia ESETE como estructura de andamiaje basada en el enfoque por tareas. Por otro lado, el *aprendizaje mecánico* o basado en la repetición de estructuras propio de enfoques metodológicos más tradicionales. Esta sería, por lo tanto, la dicotomía que nos ayudaría a identificar hacia qué lado de la balanza se inclinan los encuestados. En esta línea, se identificaron una serie de aspectos concretos a partir de los que puede identificarse una perspectiva bien comunicativa o bien mecánica del aprendizaje. Para cada uno de estos aspectos se seleccionaron dos ítems diferentes, bien adaptados de Johnson (1992; en Richards y Lockhart 1998: 51) y de Horwitz (1987; en Richards y Lockhart 1998: 52), bien elaborados expresamente, de forma que las dos afirmaciones pertenecieran cada una de ellas a las visiones opuestas del aprendizaje previamente mencionadas. El cuestionario fue pilotado mediante la realización del mismo por los profesores del centro, tras lo cual se incorporaron diferentes cambios, tales como la reformulación de algunas afirmaciones con el fin de evitar posibles ambigüedades. Los mencionados aspectos en torno a los que se articula la herramienta son los siguientes:

A) Percepción básica del aprendizaje como un proceso esencialmente comunicativo e interactivo, o por el contrario, esencialmente mecánico.

Para indagar acerca de la posición de los participantes en cuanto a dichos extremos, en principio se seleccionaron dos ítems con sentido opuesto: En el ítem 1, los profesores deben mostrar su grado de acuerdo con la siguiente afirmación, perteneciente claramente a una *perspectiva mecánica* del aprendizaje:

“La lengua se aprende por medio de ejercicios de repetición y práctica de las estructuras lingüísticas.”

Durante la administración del cuestionario se observaron problemas de interpretación con el ítem seleccionado como opuesto del anterior, por lo que finalmente se optó por no considerarlo con el fin de no comprometer la validez de la prueba.

B) Enfoque centrado en el significado frente a centrado en las formas lingüísticas.

Para identificar la posición de los participantes en cuanto a ambos extremos, se seleccionaron los ítems 2 y 4 respectivamente.

C) Concepción del error.

Como consecuencia del aspecto anterior, es decir, de si se parte de un enfoque centrado en el significado o de uno centrado en las formas lingüísticas, se mantendrá una concepción u otra del error. En el primero de los casos, se verá el error en el aula como un *elemento propio del aprendizaje* que puede ayudar al desarrollo si existe una retroalimentación adecuada que no interrumpa la comunicación. Desde la segunda perspectiva, el error será un *obstáculo para el aprendizaje* que hay que intentar evitar a toda costa hasta el punto de estigmatizarlo. En consecuencia, se le prestará más atención a la corrección de las producciones de los alumnos que al propio significado de dichas producciones. Para identificar la posición de los participantes en cuanto a ambos extremos, se seleccionaron los ítems 5 y 6.

D) Enfoque analítico, frente a enfoque sintético.

Siguiendo la diferenciación entre acercamiento analítico y acercamiento sintético de Wilkins (1976), la secuencia ESETE se basa en una concepción procedimental del aprendizaje según la cual el alumno se enfrenta a la lengua en un contexto de uso real, de forma holística, es decir, responde a un acercamiento analítico a la lengua. A partir de ahí, se desmenuzan los objetivos y contenidos de aprendizaje a través de un razonamiento inductivo. Un acercamiento contrario, o sintético, implicaría el desmenuzamiento previo de los contenidos de aprendizaje y su presentación formal ordenada y descontextualizada a los alumnos, para en una fase posterior, una vez dominados por separado, pedirles a los alumnos que integren todos los componentes en

una actividad comunicativa. Para identificar la posición de los participantes en cuanto a ambos extremos, se seleccionaron los ítems 3 y 7.

E) Mayor o menor tolerancia hacia la ambigüedad.

La elección de uno u otro acercamiento conlleva toda una serie de implicaciones en varios niveles. Una de estas implicaciones es que dentro de un enfoque analítico, los alumnos tendrán que estar habituados a una mayor ambigüedad; es decir, tendrán que trabajar con modelos de lengua que no van a comprender en su totalidad. Por el contrario, en enfoques anteriores basados en un modelo sintético, los alumnos suelen estar acostumbrados a entender la práctica totalidad de los textos a los que se enfrentan, por lo que su tolerancia a la ambigüedad tiende a ser mucho menor. Para identificar la posición de los participantes en cuanto a ambos extremos, se seleccionaron los ítems 8 y 10.

F) Razonamiento inductivo frente a razonamiento deductivo.

Un aspecto íntimamente relacionado con los anteriores será la dicotomía entre *razonamiento inductivo vs. deductivo*. Una perspectiva del aprendizaje comunicativa, basada en un enfoque holístico y analítico puede ir acompañada de forma natural por procesos de razonamiento inductivo, a través de los cuales, los alumnos establecen sus propias generalizaciones sobre la lengua partiendo de ejemplos concretos de uso. Por otro lado, una perspectiva mecánica basada en un enfoque sintético, suele tender a basarse en procesos de razonamiento deductivo, habitualmente proporcionados originariamente por el profesor. Para identificar la posición de los participantes en cuanto al razonamiento inductivo, se seleccionó el ítem 7, mientras que para el razonamiento deductivo contamos con el ítem número 3.

G) *Discurso del profesor: prolepsis*

Otro aspecto muy relacionado con el anterior es el tipo de *discurso del profesor* en cuanto a explicitación de los objetivos de aprendizaje. Como hemos indicado previamente, la secuencia ESETE se basa en un modelo de razonamiento inductivo por parte de los aprendientes, que es facilitado por un *discurso del profesor dialogado basado en la prolepsis*. El concepto de prolepsis (Rommetveit, 1979; Van Lier, 1996; en Esteve, 2007) implica que el docente asume (o pretende asumir) que los alumnos “saben más de lo que en ese momento son capaces de hacer” (Van Lier, 2004: 153; en Esteve, 2007) de forma que el docente proporciona únicamente la ayuda pedagógica necesaria para que los alumnos se acerquen a la lengua con una actitud proactiva e indagadora. Un ejemplo de discurso proléptico sería aquel mediante el cual el profesor, tras proporcionar ejemplos de lengua en uso, pretendería que los alumnos establecieran ellos mismos las generalizaciones lingüísticas pertinentes *tirándoles de la lengua* o *elicitando* el resultado previamente planificado. Este tipo de discurso se basa más en preguntas orientadoras y en la construcción común del nuevo conocimiento que en explicaciones o respuestas magistrales

Por el contrario, un modelo de razonamiento deductivo suele ir acompañado de un *discurso del docente frontal*, donde la construcción la realiza exclusivamente el profesor y los alumnos ven limitada su participación a la de ser meros receptores. Dada la importancia de los procedimientos prolépticos en la estructura que utilizamos como referencia, al igual que en el aspecto anterior se diseñaron 4 ítems para identificar las creencias de los participantes. Los ítems 10 y 12 nos indican su posición frente al discurso frontal, al mismo tiempo que frente a un tipo de razonamiento deductivo, por lo que estos ítems nos sirven con un doble propósito. Por el contrario, los ítems 11 y 14 nos indican las creencias con respecto al discurso dialogado de naturaleza proléptica.

H) *Discurso del profesor: contingencia*

Otra característica del *discurso del docente* concebido en la secuencia ESETE es el de la contingencia. Un *discurso contingente* será aquel discurso dialogado a través del cual el docente, contando con una planificación de los objetivos de la sesión, podrá

adaptar el discurso construido en común y el devenir de dicha sesión a las aportaciones de los alumnos, intentando ajustarse en mayor grado a sus necesidades. Por el contrario, un *discurso no contingente* se ceñirá a la planificación previa y estará más centrado en los contenidos que en la reacción de los aprendientes. El ítem número 13 medirá el grado de identificación de los participantes con este tipo de acercamiento, mientras que por su parte el ítem 15 lo hará con respecto al discurso contingente.

1) Concepciones acerca de la evaluación.

Por último, los dos extremos en la concepción del aprendizaje también se manifiestan en *diferentes formas de evaluar* el progreso de los alumnos. Desde una perspectiva comunicativa, se pretende coherentemente que sea una muestra de uso de la lengua por parte del aprendiente, bien oral o escrita, la que proporcione una medida del nivel de logro en el alcance de los objetivos. Por el contrario, desde una perspectiva del aprendizaje mecánica, habitualmente se evalúa a partir de una prueba, generalmente un examen, en el que se intenta identificar la competencia lingüística -declarativa- de los aprendientes. Para identificar la posición de los participantes en cuanto a ambos extremos, se seleccionaron los ítems 9 y 16.

3.2.2. La prueba sobre las creencias acerca de la secuenciación (prueba B)

De forma conjunta con la prueba A, a través de la cual se intentaban identificar las creencias de los participantes respecto a los procesos presentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la modificación de dichas creencias tras la formación recibida (pruebas A1 y A2), se diseñó y administró una prueba práctica (en adelante, prueba B) en la que los profesores debían ordenar una serie de actividades de clase para dar forma a una secuencia completa. Al igual que con el resto de las pruebas, los profesores completaron dos veces la prueba B, antes y después de la formación, conformando respectivamente las pruebas B1 y B2.

El diseño de secuencias o planificación de aula como último nivel de concreción curricular ha sido la columna vertebral de la formación del centro, y por lo tanto nos

interesaban especialmente las relaciones que pudieran identificarse entre las dos pruebas.

Mediante la prueba B, que se diseñó ex profeso para la presente investigación, los profesores en formación debían seleccionar una serie de procesos de entre un abanico determinado y posteriormente ordenarlos en una secuencia. Para ello, se les entregaban una serie de actividades extraídas de diferentes libros de texto. Los participantes debían escoger el número de actividades que consideraran oportuno y ordenarlas en una secuencia que ellos consideraran adecuada.

En cuanto al tipo de actividades o procesos propuestos en la prueba B, por un lado, y dado que es la referencia que hemos utilizado a lo largo de todo el cuestionario, los profesores podían encontrar, de forma desordenada, los diferentes elementos con los que poder conformar un ejemplo de secuencia ESETE (ver apartado 1.4. en la presente memoria). Asimismo, también había componentes que podían combinarse para crear otro tipo de secuencias, como la denominada PPP, o bien actividades basadas en acercamientos puramente estructuralistas.

Con objeto de facilitar el análisis, a cada tipo de actividad se le asignó un número según el momento de la secuencia ESETE en la que pudiera utilizarse:

E <i>Erfahrungen</i> (experiencias previas)	1
S Strukturieren (los alumnos exploran)	2
E <i>Einrahmen</i> (el profesor enmarca)	3
T <i>Theorie</i> (el profesor amplía)	4
E <i>Erfahrungen</i> (experiencia nueva)	5

Al resto de actividades que, por su naturaleza mecánica, no encajan en el tipo de secuencia que utilizamos, simplemente se les asignó la letra X. Esta codificación no se compartió con los formandos por razones obvias, dado que eran precisamente ellos los que debían valorar la pertinencia de los procesos de aprendizaje implicados en cada actividad.

De esta manera, podíamos identificar con facilidad si la secuencia propuesta por los profesores era coherente con la que tomamos como referencia en las diferentes actividades formativas. Es conveniente aclarar que no consideramos la ESETE como una receta o un corsé a la que los docentes deben adaptarse en cualquier caso, sino como una referencia de ordenación de procesos, que mantiene una coherencia entre actividades comunicativas y procesos de razonamiento inductivo cooperativo.

Esto implica que en determinados casos, habrá partes de la secuencia que no serán necesarias, en especial la 4ª parte o *theorie*. En este punto, es el docente el que debe ampliar o completar el conocimiento co-construido por los alumnos, pero únicamente cuando sea necesario y en el paso previo (*Einrahmen*) no haya sido posible sistematizar de forma inductiva los objetivos de aprendizaje por completo. En otras palabras, tomamos esta secuencia determinada con flexibilidad, aunque nos serán especialmente relevantes las secuencias que presenten otro orden de procesos, que respondan a otras visiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, por la información que nos dan del docente.

También conviene recordar que con alguna de las actividades sería posible realizar más de un único proceso. Por ejemplo, hay actividades que podrían ser ordenadas como primer paso de una ESETE y/o utilizarse en un segundo momento, realizando un paso de sistematización. Para poder clasificar la ordenación de nuestros sujetos de investigación fielmente, además de fotografiar su secuencia final (a modo de ejemplo, ver anejo 2), se grabó un audio en el que los profesor participantes explicaban porqué habían ido seleccionando cada una de las actividades y justificaban el orden.

3.2.3 Administración de las pruebas

Las pruebas A y B fueron administradas conjuntamente en septiembre de 2011 (A1 y B1), y repetidas de nuevo en julio de 2012 (A2 y B2, respectivamente), antes y después de la formación recibida durante el año académico 2011-2012. Las pruebas fueron administradas por los tutores de los participantes.

Para la realización de la prueba A, los sujetos de investigación debían simplemente contestar al cuestionario. Para evitar al máximo la posibilidad de que la

redacción de algunos ítems pudiera conllevar diferentes interpretaciones y se comprometiera la validez de la prueba, los encuestados fueron grabados en audio durante su realización. En aquellos casos en los que hubiera alguna duda en cuanto a la interpretación de las afirmaciones, podían preguntar al administrador de la misma. Estos audios fueron tenidos en cuenta para validar los resultados recogidos.

En cuanto a la prueba B, con objeto de asegurar una comprensión adecuada de la naturaleza de las actividades a ordenar, se siguió el siguiente protocolo:

1. Se le proporcionaron las actividades al participante, explicándole brevemente y sin ningún tipo de valoración qué era lo que tenían que hacer los alumnos en cada caso.
2. Se les dejaba a solas con las actividades durante el tiempo que consideraran necesario para que ordenaran la secuencia.
3. Una vez completada la secuencia, debían explicarla justificando sus decisiones. El tutor podía hacer preguntas cuando las considerara necesarias. Esta conversación se grabó en formato de audio.
4. Se realizó una fotografía de la secuencia (a modo de ejemplo, ver el anejo 2).

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como consideración preliminar, conviene recordar que la escala del cuestionario (prueba A) de 5 grados de acuerdo o desacuerdo con las diferentes afirmaciones no puede tomarse como una gradación rigurosa y absoluta del desarrollo de un profesor, sino más bien como un indicador de tendencias que permite visualizar posibles reestructuraciones o modificaciones en las creencias de los profesores en formación.

Para el análisis, se han recogido las respuestas de los encuestados en cada afirmación del cuestionario. Posteriormente, se ha calculado la media de todas las

respuestas de cada participante, generando un índice con el que poder analizar la tendencia predominante. En cuanto a este índice final, no podemos afirmar que un profesor con un índice de identificación con la enseñanza comunicativa de la lengua de un 4,6 esté mejor formado y tenga un criterio más fundado que otro con una media de 4,4, dado que el cuestionario, por sus propias limitaciones, no puede recoger todos los matices y consideraciones que un profesor con una sólida competencia docente puede contemplar ante las distintas afirmaciones del mismo, necesariamente simplificadas y descontextualizadas.

A tal efecto, habrían sido necesarias pruebas cualitativas adicionales, tales como entrevistas, diarios, *think-alouds*, etc., que hicieran aflorar de forma más libre las creencias de los profesores, y les permitieran justificar sus elecciones en sus propios términos.

Del mismo modo, la visualización de la secuencia en las pruebas B1 y B2 no tiene una única solución correcta, sino que puede resolverse con múltiples matices dependiendo del contexto real del aula y las necesidades y preferencias de los alumnos.

En todo caso, un aspecto a destacar tanto de la prueba A como de la prueba B es su agilidad a la hora de ser administradas y la viabilidad de incorporarlas en el día a día de un centro de enseñanza. En este sentido, y a pesar de las reservas previamente mencionadas, creemos que los datos recogidos mediante ambas pruebas pueden ser útiles a la hora de señalar tendencias, inclinaciones personales y evoluciones en un sentido o en otro. Para reforzar la validez de las pruebas, ambas fueron administradas en presencia del tutor del encuestado, y las conversaciones o justificaciones de cada elección fueron grabadas en audio, con la intención de poder ser tenidas en cuenta en el análisis posterior.

4.1. Resultados de la prueba A

La tabla adjunta como anejo 4 muestra las respuestas de los participantes para cada una de las 16 afirmaciones del cuestionario, tanto la primera vez que realizaron la

prueba, antes de la formación (prueba A1), como al final de la experiencia formativa (prueba A2). Las preguntas destacadas en color corresponden a afirmaciones en la línea de la enseñanza comunicativa de la lengua, mientras que el resto pertenece a una concepción más tradicional y mecánica del aprendizaje.

La tabla (anexo 4) permite observar si ha habido cambios de creencias significativos en cuanto a aspectos concretos del aprendizaje, o si por el contrario se han afianzado las creencias previamente recogidas. A modo de ejemplo, podemos ver que Maite sigue estando *muy de acuerdo* con la afirmación de que *los alumnos pueden trabajar con textos aunque no conozcan todo el vocabulario o toda la gramática* (P. 8), ya que ha mantenido la puntuación de 5 tanto en la prueba A1 como en la A2.

Por otro lado, cuando completó el cuestionario por primera vez, indicó estar *bastante de acuerdo* con que, *normalmente, es más importante que los alumnos piensen cómo decir algo que lo que quieren decir* (P. 4). En otras palabras, estaba bastante de acuerdo con que son más importantes las formas lingüísticas que el significado que quieren comunicar con ellas los alumnos. Por el contrario, en la prueba final indicó que no estaba *nada de acuerdo* con la mencionada afirmación, mostrando así una nueva sensibilidad ante la importancia del significado en el proceso de aprendizaje.

La parte inferior de la tabla recoge la media de las respuestas asignadas por los participantes tanto en cuanto a la enseñanza comunicativa como en cuanto a una enseñanza más mecánica, y así en la prueba A1 como en la A2. A continuación, revisaremos brevemente los resultados de la prueba B y posteriormente analizaremos los datos de forma individualizada.

4.2. Resultados de la prueba B

Los resultados de la prueba B se basan en el análisis de la secuencia didáctica compuesta por los participantes, para lo cual se partió de la foto de la propia secuencia (a modo de ejemplo, ver el anexo 2) tomada durante la prueba. Con el objetivo de lograr una interpretación de la secuencia que realmente reflejara las decisiones tomadas por los profesores y de reforzar así la validez de la prueba, se cotejó la imagen con la grabación

de audio en la que los participantes explicaban qué actividades habían seleccionado y el orden en el que las habían dispuesto, justificando sus decisiones.

Una vez interpretados los procesos de aprendizaje que los profesores habían asignado a las actividades, y el orden que habían establecido, se redujeron dichos procesos a número tal y como avanzábamos en el subapartado 3.2.2.

La tabla adjunta a continuación muestra los resultados para todos los participantes tanto en la prueba B1 como en la prueba B2. La secuencia de referencia sería 1-2-3-4-5, siendo valorado positivamente, como signo de una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje, si los profesores juzgan que necesitan más de una actividad para un paso determinado, en especial para el paso número 5 o *experiencia nueva*. Las actividades mecánicas que consideramos ajenas al modelo didáctico se muestran con una *X*. Cuando los profesores han asignado dos procesos diferentes y consecutivos para una sola actividad, se muestran ambos procesos separados por una barra: por ejemplo, la indicación 3/4 en la prueba B1 de Maite.

	Prueba B1	Prueba B2
Jaime	1 - 1 - 2 - 3 - X - X - 5 - 5 - X	1 - 2 - 3 - 3 - X - 3 - 3 - 5 - 5
Maite	4 - X - 3/4 - X - 5	1 - 2 - 3 - X - X - 5
Danielle	1 - 1 - 5 - 3 - 4 - X - 5	1 - 1 - 1 - 3 - X - 5 - 5
Lilia	1 - 1 - 3 - 4 - X - 5 - 5	1 - 1 - 1/2 - 3 - 4 - 4 - X - 5 - 5

Figura 3: Resultados de la prueba B.

A continuación, revisamos los resultados tanto de las prueba A1 y A2 como de las pruebas B1 y B2 por participante, lo que permite una visualización gráfica personalizada de su evolución.

4.3. Resultados de la prueba A: Maite

Maite llegó el año académico 2011-2012 al centro sin ningún tipo de formación específica en enseñanza de ELE, por lo que su evolución durante la formación recibida fue la más acusada. La figura 4 recoge cómo pasó, con respecto a la enseñanza comunicativa de la lengua, de un grado de acuerdo de 3,625 a un 4,5. Para que sirva como referencia, recordamos que el número 3 equivale a no estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, el 4 a estar *bastante de acuerdo*, mientras que el 5 equivale a estar *muy de acuerdo* con las respectivas afirmaciones.

Todavía más señalado es el paso de entre un 2,75 de acuerdo con un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en procesos mecánicos a un mero 1,375, siendo el 1 el mínimo grado de acuerdo:

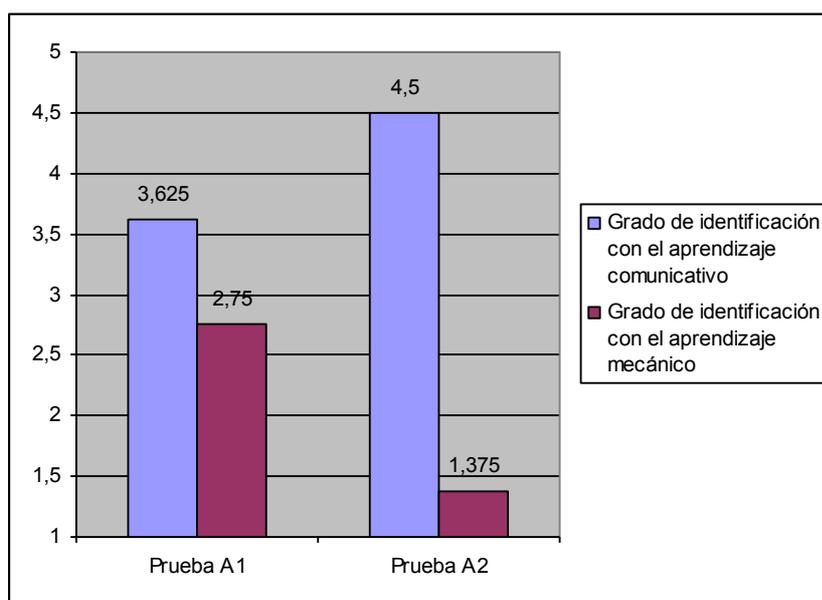


Figura 4: resultados de Maite en las pruebas A1 y A2.

4.4. Resultados de la prueba B: Maite

El pronunciado progreso de Maite tras el periodo de docencia y formación puede visualizarse en los dos gráficos adjuntos a continuación. Como puede observarse en la figura 5, la secuencia de la prueba B1 comienza con una estructura tradicional de explicación frontal por parte del profesor (paso número 4) mientras en la prueba B2 los pasos se realizan de forma gradual y adecuada a la secuencia de referencia, aunque sigue incluyendo actividades mecánicas. Asimismo, parece interesante destacar de la prueba B que la participante tan solo ha asignado una actividad por paso de la secuencia.

Estos resultados coinciden con los acusados cambios observados en los resultados obtenidos en la pruebas A1 y A2 respecto a las creencias generales acerca del aprendizaje.

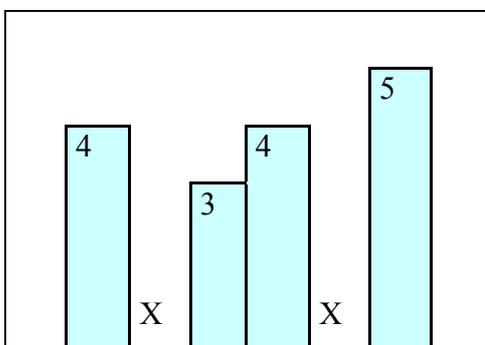


Figura 5: prueba B1 (Maite)

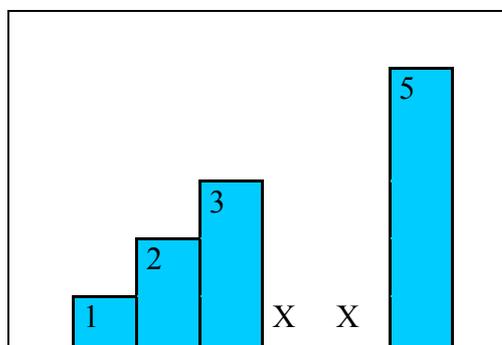


Figura 6: prueba B2 (Maite)

4.5. Resultados de la prueba A: Jaime

Jaime pertenece al grupo de docentes en su segundo año de trabajo en el Instituto Cervantes de Orán y, por lo tanto, de formación. Esto significa que en el momento de completar la prueba A1 ya había participado en las actividades formativas del año anterior, durante el que también había sido tutorizado.

Como refleja el gráfico adjunto, este profesor no ha mostrado una reestructuración radical de sus creencias, sino más bien pequeños cambios o ajustes en las mismas. Podemos observar que su identificación con el aprendizaje mecánico se mantiene, sin modificarse, a niveles muy bajos, en concreto en un 1,625. Por su parte, su grado de alineación con una perspectiva comunicativa se ha incrementado muy ligeramente, pasando de un 4,062 a un 4,25.

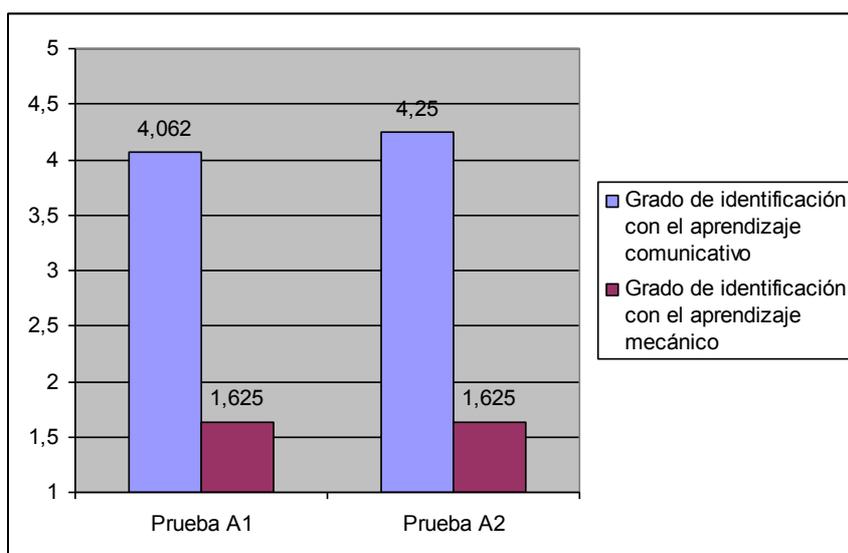


Figura 7: resultados de Jaime en las pruebas A1 y A2.

4.6. Resultados de la prueba B: Jaime

Los resultados de la prueba de secuenciación de Jaime coinciden con los de las pruebas A1 y A2 en que no muestran cambios radicales en sus creencias. De hecho, tanto la prueba B1 como la B2 suponen ejemplos de secuencias ESETE bien diseñadas. La participación de Jaime en las actividades formativas del año anterior, así como su experiencia docente en el centro le han proporcionado los recursos para secuenciar de forma coherente en cuanto al modelo pedagógico de referencia.

Como pequeños ajustes que se perciben, podemos observar que el docente es ahora más sensible a los procesos de sistematización inductiva, ya que ha designado 4 actividades para el paso 3 de la secuencia. También podemos destacar en la segunda secuencia un leve avance en su identificación con un enfoque comunicativo de la lengua, ya que en la prueba B1 podemos encontrar 3 actividades mecánicas mientras que en la prueba final hay tan solo una.

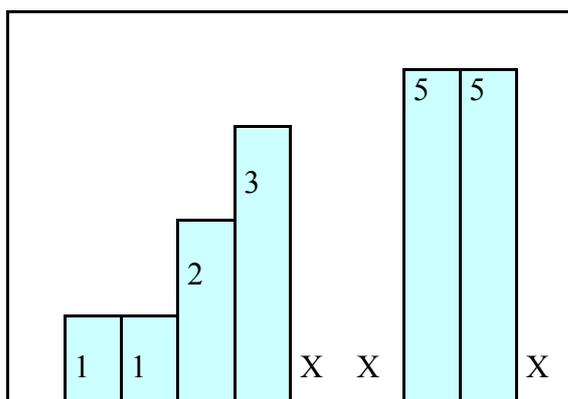


Figura 8: prueba B1(Jaime)

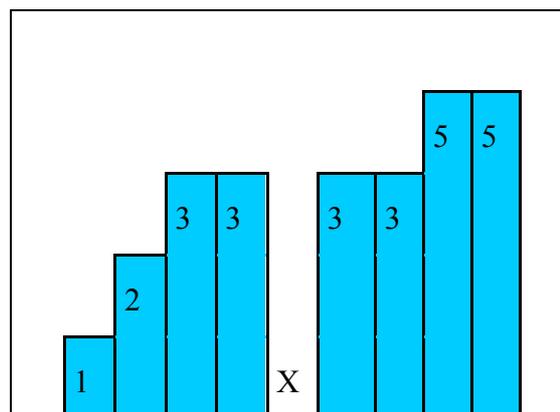


Figura 9: prueba B2 (Jaime)

4.7. Resultados de la prueba A: Lilia

Al igual que Jaime, Lilia se encontraba en su segundo año académico en el centro, por lo que también había participado en las actividades formativas del año anterior, durante el que también había sido tutorizada. La gran diferencia es que Lilia contaba con más experiencia docente al haber trabajado enseñando español en la enseñanza secundaria argelina, aunque por otro lado no contaba con ventaja en cuanto a formación específica.

De forma no muy diferente a la de Jaime, Lilia tampoco ha mostrado grandes cambios en sus creencias acerca del modelo pedagógico, aunque sí pequeños ajustes en las mismas. Como muestra el gráfico adjunto, el índice que presenta en cuanto a la enseñanza comunicativa ha subido ligeramente (de 4,625 a 4,875), al tiempo que el

índice de de identificación con la enseñanza mecánica se ha reducido de forma significativa, de un 2 a un 1,375.

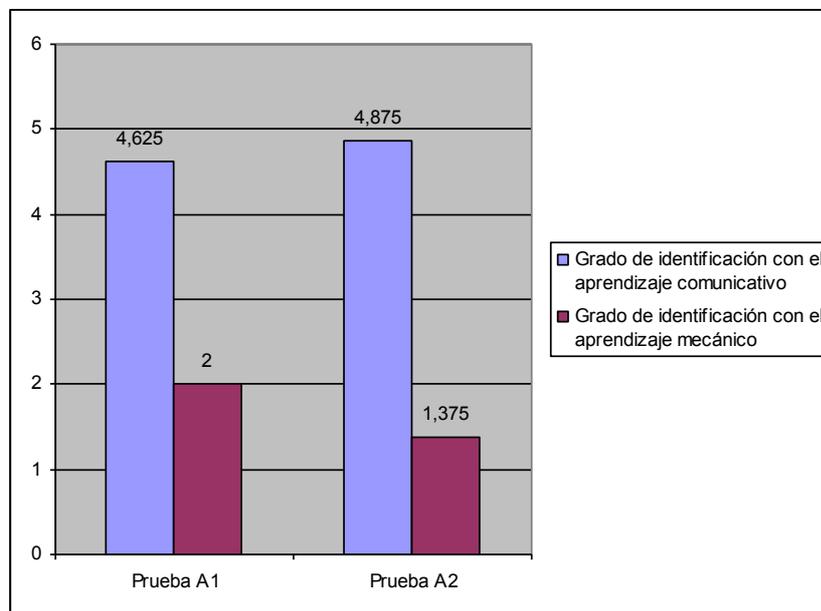


Figura 10: resultados de Lilia en las pruebas A1 y A2.

4.8. Resultados de la prueba B: Lilia

De nuevo de forma muy similar a Jaime, Lilia muestra leves reajustes en su secuencia final. El gráfico de la prueba B1 adjunto a continuación supone un buen ejemplo de la secuencia ESETE, aunque en la prueba final observamos cómo se han reforzado todavía más el primer paso o *experiencia previa*, así como el paso 4, en el que el profesor complementa y explica lo que los alumnos no han podido alcanzar de forma inductiva.

Sigue contando con actividades mecánicas, aunque de manera minoritaria, siempre para reforzar el proceso de sistematización, y antes de la práctica comunicativa, a la que en ambos casos le asigna importancia destacada.

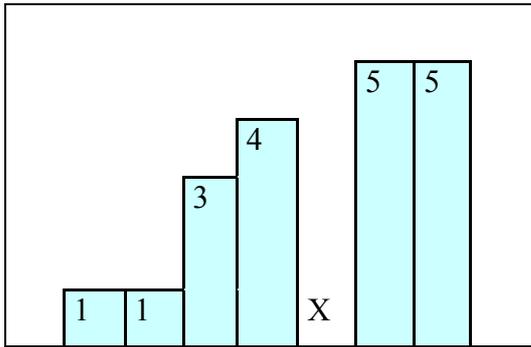


Figura 11: prueba B1(Lilia)

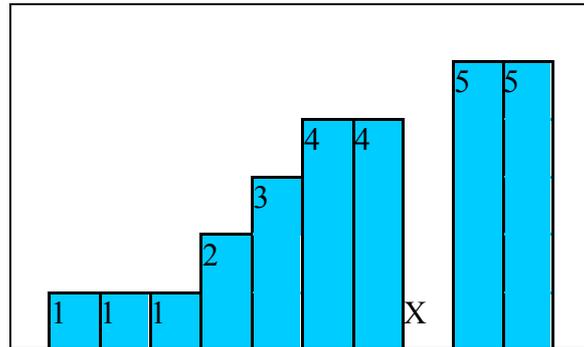


Figura 12: prueba B2(Lilia)

4.9. Resultados de la prueba A: Danielle

Danielle, al igual que Jaime y Lilia, se encuentra en su segundo año de trabajo y de formación en el Instituto Cervantes de Orán. En línea con sus compañeros, no presenta grandes modificaciones en sus creencias, aunque sí observamos una diferencia con respecto a la leve evolución de sus compañeros. Así como sus compañeros mostraban una tendencia hacia una mayor identificación con la enseñanza comunicativa, Danielle presenta un ligero avance en sentido contrario. Esta tendencia, aunque mínima, se ve confirmada por su presencia en el mismo grado en los dos polos de la enseñanza de la lengua contemplados: en el gráfico adjunto a continuación podemos observar el paso de un grado de identificación de 4,625 a 4,5 con respecto al aprendizaje comunicativo, así como un paso de 1,75 a un 1,875 respecto a la enseñanza basada en principios conductistas.

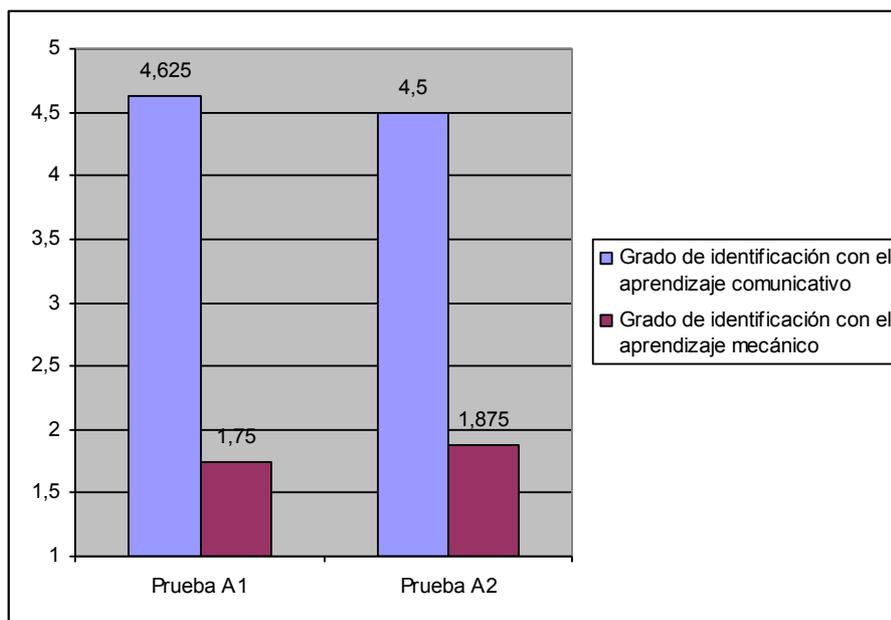


Figura 13: resultados de Danielle en las pruebas A1 y A2.

Aunque cambios más pronunciados (como, por ejemplo, los de una variación de un punto o más) sí nos indicarían de forma significativa si el docente se identifica en líneas generales con los principios básicos de la enseñanza comunicativa o no, las características de la metodología de investigación no nos permiten hacer afirmaciones categóricas con modificaciones de 0,1 puntos, sino más bien observar tendencias generales.

Como hemos indicado previamente, no podemos concluir que un profesor con un índice de acuerdo con la enseñanza comunicativa de la lengua de un 4,6 esté mejor formado y tenga un criterio más fundado que otro con una media de 4,4. Las afirmaciones hacen referencia a decisiones complejas que permiten considerar matices y reservas, especialmente en ausencia de un contexto de aula real. Lo que sí parece evidente es que Danielle está inmersa en un proceso de reflexión y reestructuración de creencias.

Si tomamos en consideración respuestas a afirmaciones concretas, podemos observar esta reestructuración en más detalle. Por ejemplo, la práctica totalidad de las afirmaciones (ver figura 13) en las que ha mostrado un alejamiento de las posiciones más comunicativas (afirmaciones 1 a 6) tienen que ver con el papel de la forma

lingüística en el aula, y más en particular con el tema de la corrección y el error. Así, parece que la profesora ha pasado a otorgarle un mayor peso a la corrección lingüística y a la retroalimentación de errores que en el momento de realizar la prueba A1.

Por otro lado, otros aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje se mantienen en una perspectiva claramente comunicativa o incluso muestran un leve avance. En particular, es muy claro el grado de identificación de la docente con las afirmaciones que implican un papel activo e indagador del alumno (afirmaciones 7, 8, 10, 11 y 12) y por lo tanto un acercamiento menos magistral por parte del docente y más basado en un discurso dialogado, basado en preguntas y adaptado a las aportaciones de los aprendientes (afirmaciones 10, 11, 12, 13, 14 y 15).

Sería difícil aventurar las causas de esta evolución sin obtener datos adicionales acerca de Danielle y su evolución como docente, mediante otros instrumentos cualitativos de recogida de datos (entrevistas, *think-alouds*, diario, etc.).

4.10. Resultados de la prueba B: Danielle

En el caso de Danielle, nos resulta especialmente interesante comparar los resultados de las pruebas A1 y A2.

Por un lado, la secuencia de la prueba B2 es claramente más coherente que la de la prueba B1, cuando asigna una actividad de *experiencia nueva* (nº 5), en la que los alumnos tienen que producir los contenidos de aprendizaje antes de la sistematización. La segunda secuencia presenta una progresión, como hemos dicho, más coherente con la secuencia de referencia. Asimismo, se observa en la secuencia final una especial sensibilización con la primera fase o *experiencia previa*, en la que los alumnos recurren a sus conocimientos previos, habiendo asignado 3 actividades a este paso. En este sentido, la prueba mostraría una mejora en cuanto al modelo pedagógico que vertebra la formación.

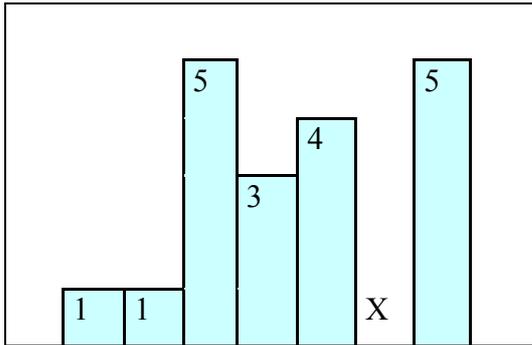


Figura 14: prueba B1(Danielle)

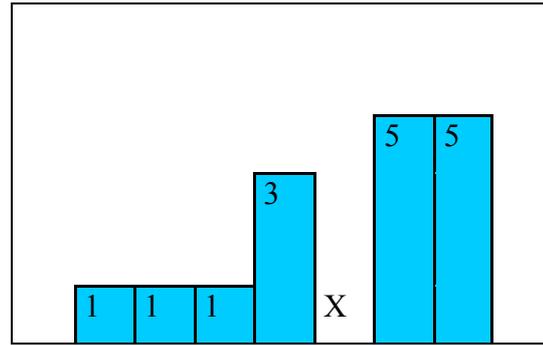


Figura 15: prueba B2(Danielle)

Por otro lado, se observa una disonancia con respecto a las pruebas A1 y A2. A pesar del alto grado de identificación expresado explícitamente por la participante en las pruebas mencionadas con el papel activo e indagador del alumno, en ambas secuencias se encuentra ausente el segundo paso, precisamente aquel en el que son los alumnos los que exploran la lengua para establecer generalidades de forma inductiva. Parece que, aunque la profesora conscientemente cree en la importancia del papel activo del alumno, continúa planificando otorgando un papel predominante al docente en las etapas de sistematización.

4.11. Resumen de los resultados

Como recapitulación de los resultados, podemos destacar que los cuatro participantes han mostrado signos de reestructuración en sus creencias, lo cual se refleja tanto en los resultados de la prueba A como de la prueba B. A pesar de que aparecen aspectos en común entre los docentes, asimismo aparecen diferencias significativas, por lo que merece la pena revisar sus resultados por separado.

Maite es la única profesora que se encuentra en su primer año de formación y prácticas docentes, a diferencia de sus compañeros, los cuales están en su segundo año. Ella es, con diferencia, la que presenta una modificación más acusada. Los resultados de ambas pruebas coinciden en mostrar una importante reestructuración hacia un mayor grado de identificación con el modelo pedagógico de referencia. A pesar de que ambas pruebas coincidan, la prueba B parece aportar más matices que la A, en el sentido de

que los resultados del cuestionario (prueba A) son equivalentes a los que obtienen sus compañeros al final del segundo año de formación. Por otro lado, la prueba basada en la secuenciación indica un buen conocimiento de la secuencia de referencia, pero todos los pasos se dan con una única actividad. Esto podría interpretarse como un indicador del grado de interiorización ya que, en sus compañeros, puede observarse que conforme se desarrolla su competencia docente, otorgan más actividades a una fase u otra conforme va profundizando su comprensión de los diferentes procesos de aprendizaje.

Por su parte, Jaime pertenece al grupo de docentes en su segundo año de formación y trabajo en el IC de Orán. Ninguno de los tres participantes con estas características mostraron una reestructuración radical de sus creencias, sino más bien pequeños cambios o ajustes en las mismas. En su caso, los resultados de la prueba B confirman los de la prueba A, aportando información añadida acerca de cómo ha aumentado la preocupación del docente por los procesos de sistematización y ha reducido las actividades mecánicas. La prueba basada en la secuenciación parece reflejar una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje.

Los resultados de Jaime son muy similares a los de Lilia, la única participante argentina. Sus resultados para las pruebas A y B son coherentes al mostrar pequeños reajustes. Asimismo, la prueba B parece reflejar una mayor preocupación por ciertos procesos de aprendizaje comprendidos en fases concretas de la secuencia de referencia.

La tercera docente en su segundo año de formación, Danielle, presenta unos resultados que merecen una atención particular. Al igual que sus compañeros, el reajuste en sus creencias es muy leve, pero, a diferencia de sus compañeros, este reajuste parece inclinarse en sentido contrario al modelo pedagógico de referencia. Los dos indicadores de la prueba A parecen confirmar esta tendencia. Los datos recogidos nos permiten conocer qué respuestas concretas de Danielle han causado esta evolución. Estas respuestas están relacionadas con la corrección lingüística y el error. Así, aunque en general se confirma su identificación con la enseñanza comunicativa de la lengua, parece que la profesora ha pasado a otorgarle un mayor peso a la corrección lingüística y a la retroalimentación de errores que en el momento de realizar la prueba A1.

Los resultados de Danielle en la prueba B también nos aportan información complementaria y en este caso hasta cierto punto contradictoria con la prueba A. Las

respuestas de Danielle en la prueba A reflejan un alto grado de identificación con el papel activo e indagador del alumno, pero en ambas secuencias de la prueba B se encuentra ausente el segundo paso, aquel en el que son los alumnos los que exploran la lengua para establecer generalidades de forma inductiva. Parece que, aunque la profesora conscientemente cree en la importancia del papel activo del alumno, continúa planificando otorgando un papel predominante al docente en las etapas de sistematización. Esto nos lleva a plantear la hipótesis de que la prueba basada en la secuenciación refleja creencias e ideaciones tanto conscientes como inconscientes, al exigir de los participantes un conocimiento procedimental. Por otro lado, la prueba basada en un cuestionario proporciona acceso a un conocimiento declarativo y explícito, que aludiría principalmente a creencias e ideaciones conscientes.

5. DISCUSIÓN

En vista de los resultados, reconsideraremos los motivos que nos llevaron a plantear la presente investigación. El objetivo inicial partía del interés por mejorar la práctica de formación de profesores que llevamos acabo en el Instituto Cervantes de Orán. Esta práctica tiene, entre otras características, una aproximación reflexiva al desarrollo profesional, en línea con lo descrito por Richards y Lockhart (1998), para lo cual nos basamos en los conceptos de Schön (1983) de *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción*, ampliados por Killion y Todnem (1991) con el constructo *reflexión para la acción*. El modelo de ciclo de reflexión ideal que utilizamos como referencia es el modelo ALACT de Korthagen (2001).

Otra característica a destacar de nuestro planteamiento formativo es el intento de evitar la presentación fragmentada de la realidad del aula a los profesores en formación inicial, y facilitar su orientación ante la compleja fenomenología de la misma. Para ello, se vertebraron los contenidos de formación en torno al último nivel de concreción curricular (Santa-Cecilia, 1995), en el momento de planificar la ayuda pedagógica dentro de lo que Van Lier (2004) denomina andamiaje estructurado. En otras palabras,

se utiliza una estructura de secuenciación como referencia a partir de la cual se analizan de forma inductiva los diferentes conocimientos y habilidades que conforman la competencia docente.

Nos interesaba tener una mayor comprensión de la naturaleza de los cambios que experimentaban los participantes en nuestro programa de formación basado en los principios previamente expuestos. Esto nos llevó a planificar un estudio de carácter exploratorio e interpretativo, con dos instrumentos complementarios de recogida de datos: un cuestionario, en el que se basaba la prueba A, que se administraba al comienzo (A1) y al final (A2) de la experiencia formativa. De forma paralela, se diseñó y aplicó una prueba basada en la secuenciación (prueba B) que se administró de forma conjunta con el cuestionario, conformando las pruebas B1 y B2.

Destacando la colaboración siempre positiva de los participantes, y tras la experiencia adquirida durante el proceso de investigación, deberíamos mencionar ciertas limitaciones de las pruebas utilizadas. Algunas afirmaciones del formulario podrían haber sido reformuladas para obtener una información más precisa. De hecho, una de ellas no fue considerada en el recuento total debido a las ambigüedades que los participantes parecieron detectar en su formulación, a pesar de haber sido reformulada tras la retroalimentación recibida en el primer pilotaje de la herramienta. Por su parte, para la prueba basada en la secuenciación se seleccionaron actividades de diferentes libros de texto de ELE que respondían a diferentes concepciones de la lengua y del aprendizaje. Hubiera sido interesante revisar dichas actividades, eliminar alguna de ellas por resultar repetitiva y añadir otras más variadas.

Los datos obtenidos nos resultan útiles en el sentido de que nos presentan un perfil de las creencias de los participantes y nos permiten observar reajustes y evoluciones tras la experiencia docente y formativa. A pesar de ello, en diferentes momentos se identifica la necesidad de haber triangulado los datos con otro tipo de pruebas cualitativas adicionales (entrevistas semiestructuradas, *think alouds*, etc.) que hubieran permitido aflorar las creencias de los docentes de manera más libre y nos habrían proporcionado información más profunda acerca de los profesores en formación.

No obstante, nos parece que los resultados obtenidos son significativos. Las ideaciones profesionales de los participantes se han desarrollado y han mostrado signos de una mayor profundidad en su comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que la prueba basada en la secuenciación ha accedido a creencias tanto conscientes como inconscientes de los profesores, aunque en el futuro pretendemos complementar este tipo de pruebas con entrevistas abiertas o semiestructuradas. Se pone de manifiesto que las creencias de los profesores son complejas, así como de investigación compleja (Pajares, 1993).

A continuación, en el apartado de conclusiones, retomaremos las preguntas de investigación y trataremos de darles respuesta a la luz de los resultados del estudio.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

La primera preguntad de investigación fue formulada en los siguientes términos:

¿Qué evidencias de cambio pueden identificarse en las creencias de los profesores en formación inicial tras una experiencia formativa basada en la práctica reflexiva y articulada en torno a la secuenciación de actividades?

A la vista de los resultados, podemos afirmar que la experiencia formativa diseñada según los principios previamente expuestos (basada en la práctica reflexiva y vertebrada bajo un enfoque holístico), ha supuesto en general un impacto significativo en el desarrollo de la competencia docente de los profesores en formación. Tanto el cuestionario de creencias, (prueba A) como la prueba de secuenciación (prueba B) reflejan una reestructuración en las creencias de los cuatro participantes, que tienden a identificarse en mayor grado con un acercamiento comunicativo del aprendizaje, así como con la secuencia de procesos utilizada como referencia.

Como veremos en la respuesta a la tercera pregunta de investigación, este impacto no ha sido el mismo para todos los participantes, advirtiéndose claras

diferencias entre la profesora en su primer año de experiencia y formación y sus compañeros.

Los datos, no obstante, no nos permiten identificar el grado de impacto de los diferentes aspectos en los que se basa la acción (práctica reflexiva, foco en la secuenciación), sino su influencia combinada, en su conjunto. Para el futuro, contemplamos estudios más precisos para delimitar de forma específica la influencia de centrar la formación en el último nivel de concreción curricular a través de una estructura de secuenciación concreta.

¿Pueden aflorar creencias no conscientes de los profesores a través de una prueba basada en la secuenciación?

Asumiendo que el cuestionario en el que se basa la prueba A recoge únicamente creencias explícitas de los participantes, nos planteamos si de la misma manera la prueba de secuenciación recoge creencias conscientes de los profesores o, por el contrario, refleja también creencias no conscientes. Una hipótesis que manejamos es que el proceso de planificación de aula o secuenciación, se encuentra a mitad camino entre la verbalización explícita y la práctica del aula. A la vista de los datos obtenidos, parece que el análisis de las secuencias de los profesores en formación nos proporciona una gran cantidad de información acerca de su competencia docente, que puede complementar a la que proporciona un estudio sobre creencias explícitas. En el último nivel de concreción curricular por parte de los docentes, o planificación de aula, los profesores toman múltiples decisiones en base a creencias, representaciones y saberes tanto conscientes como inconscientes y estas pueden visualizarse de forma holística en una secuenciación concreta. Por lo tanto, sería esperable que una prueba de carácter procedimental y no puramente declarativa, basada en la secuenciación, proporcionara información no identificable mediante un cuestionario como el que compone la prueba A.

En este sentido, es interesante señalar los resultados de la prueba B de Danielle. Al tiempo que en la prueba A expresa con mucha claridad su identificación con una perspectiva que fomenta el papel proactivo e indagador del alumno, tanto en la prueba

B1 como en la B2 se encuentra ausente el segundo paso, aquel en el que son los alumnos los que exploran la lengua para establecer generalidades de forma inductiva. Podríamos aventurar la hipótesis de que la profesora alberga tensiones en sus creencias a nivel consciente e inconsciente, lo cual sería habitual según numerosos autores. Parece que, conscientemente, cree en la importancia del papel activo del alumno, pero a la hora de diseñar una secuencia, continúa otorgando un papel predominante al docente en las etapas de sistematización. En este caso hubiera sido muy interesante haber triangulado los resultados con otro tipo de pruebas cualitativas adicionales tales como entrevistas semiestructuradas.

En todo caso, a pesar de los resultados obtenidos, serían necesarios estudios adicionales con un mayor número de docentes para sacar conclusiones definitivas.

¿Qué diferencias se observan entre los profesores que están en su primer año de formación inicial y los que están en el segundo?

Un aspecto que creemos que merece especial atención es la gran diferencia entre Maite, la participante recién llegada al centro y el resto de sus compañeros que habían llegado el año anterior. La primera presenta una acusada y consistente evolución en sus creencias, tanto reflejadas a través del cuestionario, como implícitamente, en la prueba de secuenciación. Sus tres compañeros, por otro lado, coinciden en presentar solo leves reajustes, que, aunque intuimos que pueden representar importantes procesos reflexivos, no marcan un cambio de paradigma tan acusado.

Está comúnmente asumido que la formación inicial y las primeras prácticas como docente son fundamentales, y de hecho se contaba con encontrar diferencias relevantes entre la profesora de primer año y sus compañeros. Aun así, la evolución de la curva de aprendizaje de los profesores en formación inicial (como representación gráfica de su evolución como docente) es un área escasamente investigada.

La experiencia de Maite nos ha hecho replantearnos la importancia de los procesos por los que pasa un profesor en su primera etapa como tal. En concreto, nos ha llevado a la hipótesis de si en lugar de ser fundamentales los primeros años, pueden serlo las primeras semanas de experiencia docente, siempre que se acompañen de una

formación conectada con la práctica y basada en la reflexión sistemática. Podría ser un momento crucial en el desarrollo del docente, ya que podemos aventurar que se están conformando gran parte sus creencias y representaciones acerca del aula desde el punto de vista del profesor, y que le acompañarán consciente o inconscientemente durante mucho tiempo.

Esto nos ha llevado a plantearnos la necesidad de futuros estudios, de carácter longitudinal, que exploren con mayor precisión la evolución de los docentes durante sus primeras prácticas formativas a través de la reestructuración de sus creencias.

Otro aspecto relacionado con el anterior es la delimitación de las etapas por las que pasan los docentes noveles en su conceptualización de la secuencia didáctica. Los datos muestran una curiosa coincidencia entre los resultados de Maite tras su primer año, y los de sus compañeros Lilia y Jaime al comienzo del segundo año. Todos parecen coincidir en la construcción de una secuencia coherente con la estructura de referencia, es decir, conocen los procesos implicados y respetan el orden de los mismos. Todas las fases están representadas, aunque sea de forma básica, con una única actividad.

En lo que parece ser un mayor grado conciencia con respecto a la secuenciación, tanto Jaime como Lilia presentan al final del segundo año de formación ligeras modificaciones en las que refuerzan fases concretas de la secuencia. Por ejemplo, Jaime pasa de asignar una única actividad para el paso 3 de la sistematización a planificar cuatro diferentes para el mismo proceso. Asimismo, Lilia amplía con más actividades tanto el paso 1 como el 4.

Esto nos permite especular con la hipótesis de que en un primer momento los docentes asumen la secuencia de referencia y se concentran en seguir sus pasos, mientras que la siguiente fase, aunque no pueda apreciarse en modificaciones radicalmente diferentes, se caracteriza por una mayor comprensión de los propios procesos, lo que les lleva a considerar la necesidad de reforzar pasos concretos.

Como reflexión final, podemos afirmar que el estudio nos ha proporcionado información interesante sobre la evolución de los profesores participantes, tanto a través del cuestionario sobre creencias explícitas, como mediante la prueba basada en la secuenciación.

Por un lado, el cuestionario ha dado cuenta de las reestructuraciones en las creencias explícitas de los docentes tras la formación recibida basada en la práctica reflexiva. Por otro lado, estos datos se han visto respaldados por la gran cantidad de información que ha aportado la prueba basada en la secuenciación, excepto en un aspecto concreto de una participante, donde ha sacado a la luz tensiones entre creencias explícitas e implícitas del docente acerca del papel del alumno. Asumimos que en el proceso de secuenciación se materializan muchos recursos de la competencia docente tanto conscientes como inconscientes.

Por otro lado, se han puesto de manifiesto las diferencias entre los participantes en su primer y segundo año de formación, siendo la reestructuración de creencias mucho más acusada en las etapas más iniciales que en las posteriores, cuando la reestructuración se vuelve mucho más sutil y afecta más a la apropiación de conceptos, y la profundización en los mismos que al cambio completo de paradigmas.

Asimismo, podemos afirmar que el estudio nos ha proporcionado nuevas hipótesis de trabajo, ampliado las áreas de atención y de estudio para el futuro, tanto a la hora de planificar programas de formación inicial basados en la práctica reflexiva, como a la hora de plantearnos nuevas investigaciones.

Bibliografía

Adair-Hauck, B.; Donato, R. 1994. "Foreign language explanations within the zone of proximal development", *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, nº 3: 533-557.

Ballesteros, C. 2000. *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. M. Llobera. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cambra, M. 2000. "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva". En Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (eds.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Cambra, M.; Ballesteros, C.; Palou, J.; Civera, I.; Riera, M.; Perera, J.; Llobera, M. 2000. "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral". *Cultura y educación*, 17(18): 25-40.

Esteve, O. 2007. "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Referencia al proyecto: HUM 2004-1923/FILO). [Documento digitalizado: C6_Esteve, O. (2007)]

Esteve, O. 2009. "La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado". Ponencia dentro del IV Encuentro internacional de profesores de español como lengua extranjera, organizado por el Instituto Cervantes de Liubliana los días 16 y 17 de octubre de 2009.

Esteve, O.; Melief, K.; Alsina, A. 2010. *Creando mi profesión*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Killion, J.; Todnem, G. 1991. "A process for personal theory building". *Educational Leadership*, 48(7), 14-16.

Korthagen, F. A. 1985. "Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands". *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.

Korthagen, F. A. 2001. "Linking Practice and Theory". *The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA

Latorre, M. A. 1992. *La reflexión en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

López, S. 2013. *Propuesta de portafolio de formación inicial de profesores (PIP): análisis de las reflexiones de profesores de ELE en formación inicial*. Memoria de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona (Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona).

Llobera, M. 1995. "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Siguan, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre "lenguas y educación"*. Barcelona: Horsori, pp. 17-37.

Melero Abadía, P. 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Newby, D. et al. 2007. *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*. Graz: Consejo de Europa. [Documento de Internet disponible en <http://epostl2.ecml.at/>]

Pajares, M. F. 1993. "Preservice Teacher's Beliefs: A Focus for Teacher Education". *Action in Teacher Education* 15 (2): 45-54.

Perrenoud, P. 2005. *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.

Ramos Méndez, C. 2006. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Documento de Internet disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0220106-132751/>]

Richards, J. C.; Lockhart, C. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Schön, D. A. 1983. *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (Ed. Esp.: El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998).

Strauss, S. 1996. "Confessions of a Born-Again Constructivist", *Educational Psychologist*, 31: 15-22.

Urbán, J.F.; López, S. 2012. "Herramientas reflexivas en la formación inicial de profesores de E/LE: el portafolio del profesor". *Actas de las IV Jornadas de Formación de profesores de ELE en Chipre*. Nicosia: Universidad de Chipre. [Documento de Internet disponible en <http://elechipre.weebly.com/actas.html>]

Van Lier, L. 1996. "Interaction in the language curriculum". En Candlin, C.N. (ed.) *Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Nueva York: Longman.

Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

Wilkins, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M.; Burden, R. L. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Anejo 1: cuestionario (prueba A)

Este cuestionario está diseñado para investigar cómo creen los profesores que se deben ordenar las actividades en el aula de segundas lenguas. Nos interesa tu sincera opinión, y recuerda que no es una evaluación de tu trabajo.

Muchas gracias por tu participación.

Años de experiencia como profesor de lenguas extranjeras: _____

Formación específica como profesor de lenguas extranjeras

Horas de asistencia a cursos y talleres (aproximadamente): _____

Máster para profesores de lenguas extranjeras: Si/No

¿Sabes lo que es una secuencia didáctica? Si/No

Si lo sabes, explícalo brevemente con tus propias palabras:

A. Estas afirmaciones giran en torno al tipo de actividades y procesos que se dan en clase. Asígnale un número del 1 al 5 a cada una, según tu grado de acuerdo con ellas:

1= nada de acuerdo

2= poco de acuerdo

3=ni de acuerdo ni en desacuerdo

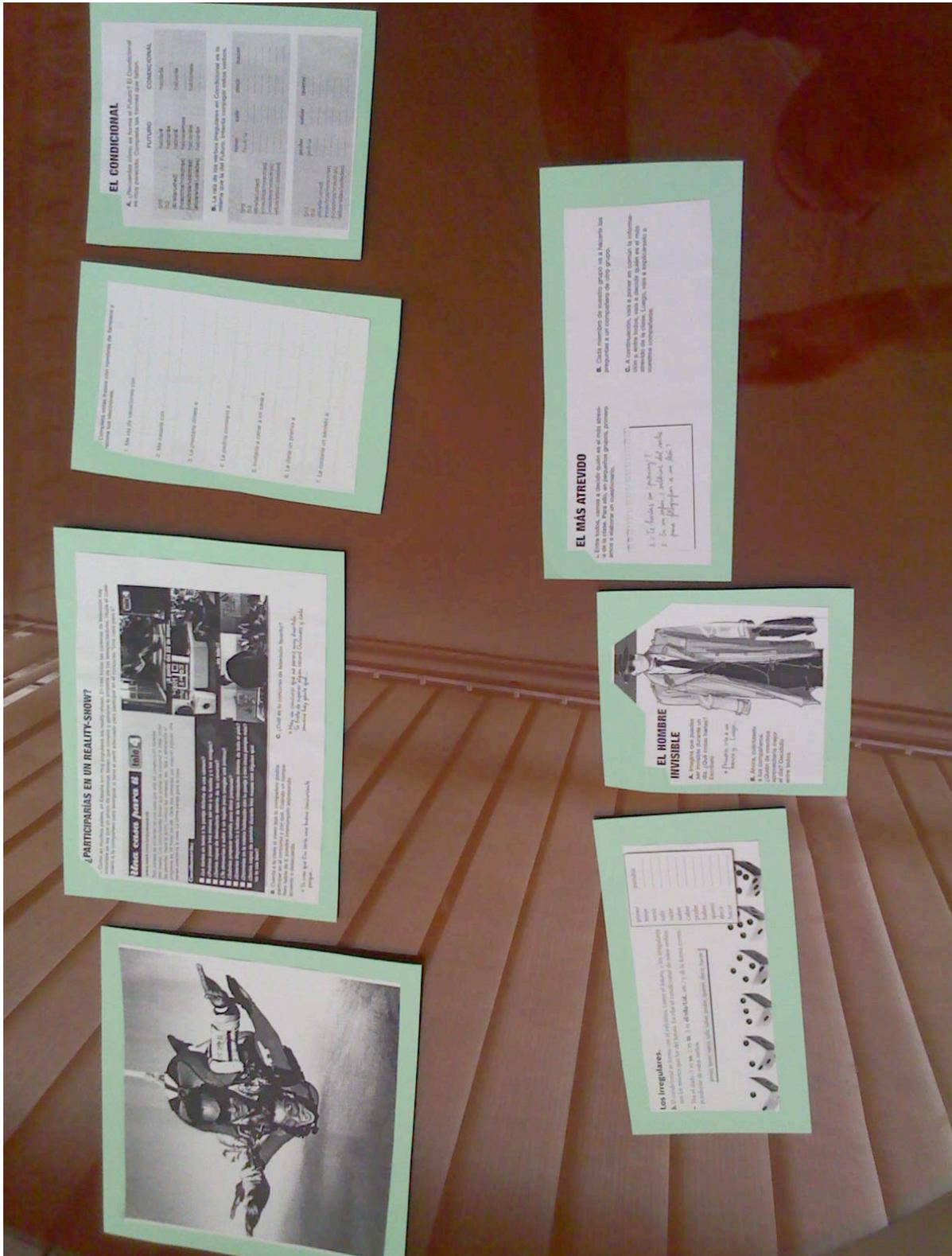
4=bastante de acuerdo

5=muy de acuerdo

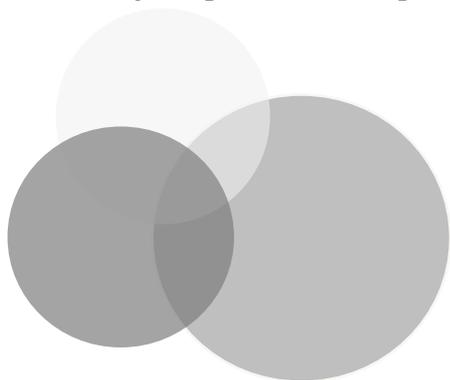
1. La lengua se aprende por medio de ejercicios de repetición y práctica de las estructuras lingüísticas.
2. Lo importante es que los alumnos puedan comunicar lo que quieren, aunque cometan errores.
3. Los alumnos deben dominar un aspecto gramatical determinado antes de poder utilizarlo para hablar o escribir.

4. Normalmente, es más importante que los alumnos piensen cómo decir algo que lo que quieren decir.
5. Cuando los alumnos cometen errores orales, es mejor ignorarlos para no interrumpir la comunicación, mientras se pueda entender lo que están tratando de decir.
6. Si a los alumnos principiantes se les permite cometer errores, será difícil que hablen correctamente en el futuro.
7. Los alumnos pueden sacar ellos solos una regla gramatical.
8. Los alumnos pueden trabajar con textos aunque no conozcan todo el vocabulario o toda la gramática.
9. Sabemos si los alumnos han aprendido si saben utilizar la gramática y el vocabulario para hablar o escribir.
10. Los alumnos tienen que entender todo en todo momento: conforme aparezcan elementos nuevos, el profesor tiene que explicarlos bien.
11. El profesor puede preguntar a los alumnos acerca de cómo funciona la gramática en un texto, sin explicar más que lo imprescindible.
12. El profesor debe explicar muy claramente cada nuevo contenido lingüístico antes de proporcionarles a los alumnos ejemplos de uso y actividades de práctica.
13. Si al dialogar con el profesor los alumnos se van del tema, hay que explicarles con delicadeza que no es el momento y volver enseguida sobre lo planificado.
14. El profesor debe preguntar mucho y explicar poco para hacer que los alumnos piensen en cómo funciona la lengua.
15. El profesor debe tener planificada la sesión, pero al mismo tiempo, mientras va dialogando con los alumnos, poder variarla según los intereses de estos.
16. Sabemos si los alumnos han aprendido si demuestran que dominan la gramática en un examen.

Anejo 2: ejemplo de secuencia realizada por uno de los participantes (prueba B)



Anejo 3: portafolio del profesor utilizado en la formación



Nombre:

Fecha de inicio:



PIP

Portafolio Inicial
de Profesores

PUNTO DE PARTIDA de _____
Fecha y lugar: _____



1. Mi experiencia como estudiante de lenguas o como profesor/a:

2. Creo que un profesor/a tiene que ser...

3. Creo que un profesor/a tiene que saber hacer...

porque...

4. Creo que mis puntos fuertes como profesor/a serán los
descriptores:

porque...

5. Creo que tendré que trabajar más en los descriptores:

porque...

La secuencia: la experiencia previa

El primer grupo de descriptores gira en torno a lo que es capaz de hacer el profesor para ayudar a los alumnos a vincular sus conocimientos y experiencias previas con el input lingüístico y su contexto comunicativo.

1

Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos del español, de otros idiomas y del mundo, así como con sus experiencias personales.



2

Puedo seleccionar actividades comunicativas en las que aparezcan los contenidos de aprendizaje aunque no tengan que producirlos.



3

Puedo seleccionar modelos de lengua (textos orales o escritos) con un input adecuado a los alumnos y a los objetivos.



La secuencia: la sistematización

Este grupo de descriptores describe competencias del docente durante la sistematización de los contenidos lingüísticos (de forma inductiva, dialogada, etc.).

4

Conozco los objetivos y contenidos del curso, y cómo se organizan en las diferentes unidades.



Sé presentar modelos de lengua y ayudar a los alumnos a que saquen la regla (o hagan sus propias generalizaciones):

5

A) A través de actividades de razonamiento inductivo.



B) A través del discurso del profesor.



Planifico la clase pero soy capaz de ser flexible y de adaptarme a las necesidades e intereses de los alumnos.

6



Utilizo un metalenguaje comprensible y adecuado a mis alumnos.

7



La secuencia: la experiencia nueva

Este grupo de descriptores describe las competencias del docente relacionadas con la facilitación de procesos comunicativos centrados en el significado, pero durante los que los alumnos pueden manipular los nuevos recursos lingüísticos.

8

Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas (de producción) según los siguientes criterios:

- Atención al significado
- Vacío de información
- El alumno habla desde su yo personal
- Objetivo lingüístico
- Objetivo extralingüístico



9

Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral que ayuden a mis estudiantes a utilizar los contenidos de aprendizaje y a desarrollar su fluidez.



10

Soy capaz de ayudar a los alumnos para que planifiquen, estructuren y revisen textos escritos (por ejemplo, utilizando mapas de ideas, esquemas, etc.).



11

Sé utilizar la co-evaluación entre compañeros y sacar partido de la retroalimentación mutua para mejorar el proceso de escritura.



12

Soy capaz de reconocer los puntos fuertes de la actuación de un alumno así como las áreas en las que necesita mejorar.



A lo largo de toda la secuencia

Los siguientes descriptores no se vinculan con un momento particular de la secuencia didáctica, sino que indican competencias necesarias en todo momento de la misma.

13

EN ESPAÑOL: Soy capaz de dar la clase en español.



14

AGRUPACIONES: Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o en puesta en común con toda la clase.



15

TRATAMIENTO DEL ERROR: Soy capaz de usar diferentes técnicas para tratar los errores de manera que ayude al proceso de aprendizaje y no perjudique la confianza del alumno o impida la comunicación.



16

TIEMPO: Sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase.



17

EVALUACIÓN CONTINUA Y COMUNICACIÓN CON EL ALUMNO: Informo adecuadamente al alumno de su progreso (puntos fuertes y aspectos a mejorar).



18

AFECTIVIDAD: Soy capaz de potenciar un clima de confianza que ayude a disminuir el nivel de ansiedad y favorezca la interacción y la participación de todos los alumnos.



19

MATERIALES: Sé **adaptar** materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos



Lengua y cultura

Estos descriptores aluden a la competencia comunicativa y conciencia lingüística del propio docente, así como a su capacidad para actuar como mediador intercultural en el aula entre las culturas propias de los alumnos y las culturas del mundo hispánico.

Lengua

20

Soy nativo o tengo la capacidad comunicativa en español certificada por un nivel C1 o C2 del nuevo DELE.



21

Tengo los suficientes conocimientos lingüísticos como para comprender lo que confunde a los estudiantes y dar respuestas precisas a sus preguntas.



22

Soy capaz de detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia u otros materiales y resolver dudas.



Cultura

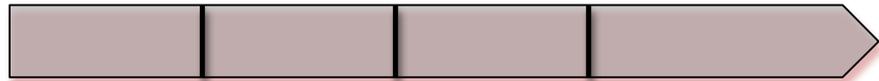
23

Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).



24

Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).



25

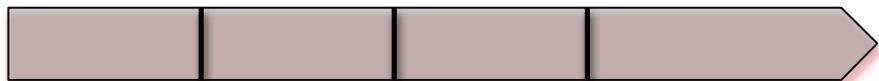
las

Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales en "normas de comportamiento".



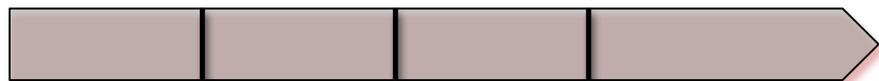
26

Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno.



27

Soy capaz de detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia u otros materiales y resolver dudas.



Reflexión y autoevaluación

Los últimos descriptores (del 28 al 30) describen la capacidad del docente para reflexionar de forma crítica acerca de su práctica, y de mejorar a partir de esta reflexión, así como del *feedback* que le aportan alumnos y compañeros.

28

Soy capaz de aceptar y asimilar los comentarios y las críticas que me hagan los alumnos y otros profesores y de tenerlos en cuenta en el futuro.



29

Soy capaz de evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia y en los resultados del aula y de tener esta reflexión en cuenta en el futuro.



30

Soy capaz de evaluar críticamente mi modo de enseñar con respecto a la teoría y sus principios.



Anejo 4: tabla con los resultados de las pruebas A1 y A2

	Jaime		Maite		Danielle		Lilia	
	Prueba A1	Prueba A2	Prueba A1	Prueba A2	Prueba A1	Prueba A2	Prueba A1	Prueba A2
P. 1	2	1	3	1	3	2	2	1
P. 2	4	4	4	4	5	4	5	5
P. 3	3	2	3	2	1	3	1	1
P. 4	2	3	4	1	1	2	4	3
P. 5	4	4	1	4	5	4	5	5
P. 6	1	1	1	1	1	2	1	1
P. 7	3	4	4	5	5	5	5	5
P. 8	5	5	5	5	5	5	5	5
P. 9	4	4	5	5	4	4	2	4
P. 10	1	1	4	1	2	1	1	2
P. 11	4	5	4	5	4	5	5	5
P. 12	1	1	2	1	1	1	1	1
P. 13	2	3	3	2	3	2	1	1
P. 14	5	5	2	4	4	4	5	5
P. 15	3,5	3	4	4	5	5	5	5
P. 16	1	1	2	2	2	2	5	1

Grado de acuerdo con la enseñanza comunicativa	4,062	4,25	3,625	4,5	4,625	4,5	4,625	4,875
Grado de acuerdo con la enseñanza mecánica	1,625	1,625	2,75	1,375	1,75	1,875	2	1,375