

# La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas

David Lasagabaster  
Juan Manuel Sierra (eds.)

44

---

 **CUADERNOS DE EDUCACIÓN**

---

Los coordinadores de este volumen, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, son profesores del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. Su experiencia docente se ha desarrollado en los distintos niveles educativos, desde la Educación Infantil, Primaria y Secundaria hasta los estudios universitarios. Sus publicaciones han girado en torno a la adquisición de segundas lenguas, la didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera y el multilingüismo. Estos autores son asimismo editores del volumen *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*, publicado por la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.



# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

44

DAVID LASAGABASTER  
JUAN MANUEL SIERRA (EDS.)

LA OBSERVACIÓN  
COMO INSTRUMENTO  
PARA LA MEJORA DE  
LA ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE  
DE LENGUAS

**ICE - HORSORI**

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez,  
Iñaki Echebarría, Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Septiembre 2004

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona  
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Editorial Horsori  
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona  
[http: www.horsori.net](http://www.horsori.net)

© David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra  
© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori  
Depósito legal: B-40.080-2004  
I.S.B.N.: 84-96108-11-2  
Impreso en A & M Gràfic, S. L.

## ÍNDICE

Introducción <i>David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra</i> .....	9
<b>Capítulo 1</b>	
¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado <i>Josep María Cots</i> .....	15
<b>Capítulo 2</b>	
Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación <i>Sagrario Salaberry</i> .....	51
<b>Capítulo 3</b>	
La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente <i>Olga Esteve</i> .....	79

## Capítulo 4

La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación <i>Sheila Estaire</i> .....	119
--	-----

## Capítulo 5

Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores <i>David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra</i> .....	155
---	-----

## Capítulo 6

Opiniones, creencias y actitudes del profesorado de L2 hacia la observación <i>David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra</i> .....	189
---	-----

## INTRODUCCIÓN

Este volumen tiene como objetivo fundamental presentar al profesorado que se dedica a la enseñanza de una L2 (ya sea ésta una lengua extranjera o cualquiera de las lenguas cooficiales del Estado español) una fundamentación teórica y diversas experiencias prácticas de observación en el aula que pueden ser de gran ayuda para mejorar su labor docente diaria. Lo que se pretende, por tanto, es propiciar la reflexión sobre nuestro trabajo, de manera que seamos más conscientes de nuestras propias prácticas de enseñanza, así como de nuestras creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. El volumen apuesta por un posicionamiento descriptivo más que prescriptivo, en el que los distintos autores se centran más en una descripción de lo que ocurre en la clase que en pontificar sobre cómo debería desarrollarse la docencia. Si partimos del presupuesto (Gebhard y Oprandy, 1999) de que existe muy poca evidencia empírica de la existencia de un método concreto de enseñanza que sea superior a los demás en todos los contextos, comprenderemos más fácilmente que cuando hablamos de observación, no se trata tanto de verter juicios de valor, cuanto de explorar e investigar sobre nuestra práctica docente con la ayuda de la observación.

Es bien sabido que todo profesor de lengua está sumamente ocupado por su quehacer pedagógico, por lo que el espacio para la reflexión sobre su propia docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje queda muy limitado. A pesar de que con la reforma educativa de 1992 se propició la reflexión en equipo en cada centro educativo, en

la realidad se dista mucho de cumplir este objetivo. Es por ello que la recopilación de las reflexiones, experiencias e investigación en el aula del profesorado que contribuye en este volumen puede resultar muy útil para la mejora de ese espacio de reflexión tan necesario para una práctica docente de calidad.

Por todo ello consideramos que este libro puede resultar de interés para todo docente de lenguas, incluyendo los de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Academias de lenguas, Centros de Formación del Profesorado y, naturalmente, a los docentes e investigadores de la Educación Universitaria. Los autores que participan en esta obra destacan por una amplia experiencia docente en diversos niveles educativos y por su investigación en el campo de la adquisición y la didáctica de segundas lenguas, así como por su labor en la formación del profesorado. Estos autores pertenecen a instituciones universitarias de distintos lugares del Estado (Universidad de Almería; Universidad Antonio de Nebrija; Universidad de Lleida; Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea y Universidad Pompeu Fabra), lo que confiere al volumen un carácter plural y un amplio abanico de perspectivas y contextos varios. El objetivo sería, por tanto, lograr la implicación del profesor como investigador de lo que ocurre en su propia clase, con el fin de contribuir a su desarrollo profesional y facilitar las innovaciones educativas (Elliott, 1991).

Los contenidos hacen referencia al campo de la observación en relación con un amplio abanico de lenguas, aunque son el alemán y el inglés como lenguas extranjeras las que adquieren mayor relevancia. Sin embargo, es importante destacar que las conclusiones vertidas en esta obra son aplicables no sólo a las lenguas extranjeras, sino también a las lenguas de nuestro contexto, incluyendo en esta categoría todas las lenguas oficiales del Estado español (tanto la lengua mayoritaria como las minoritarias). Además, se ha de considerar que la práctica totalidad de lo publicado en este campo hasta el momento se ha llevado a cabo en inglés, y casi siempre, referido a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es por ello que nuestra inclusión del alemán como lengua extranjera supone una novedad que a buen seguro será muy del agrado de los lectores.

Los principales objetivos de este volumen serían, por tanto, los siguientes:

1. Presentar el marco teórico y las ventajas de la observación con el fin de mejorar la práctica docente en el aula de L2.
2. Describir experiencias concretas de observación en el aula en diferentes segundas lenguas y distintos niveles educativos pa-

ra fomentar la reflexión entre el profesorado, futuros profesionales de la enseñanza e investigadores.

3. Proporcionar los instrumentos adecuados para posibilitar que el profesorado se convierta en investigador (aunque sea en términos modestos) de su práctica docente.
4. Reflexionar sobre los resultados obtenidos en una amplia y detallada encuesta al profesorado de distintos niveles educativos de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) para analizar sus opiniones, creencias y actitudes hacia la observación en el aula y ofrecer conclusiones sobre el papel que el profesorado asigna a esta práctica.

Es importante recordar que las experiencias aquí propuestas representan diferentes posturas ante la observación, ya que no existe una visión única ni una práctica idéntica derivada de la misma, por lo que corresponderá al lector elegir la que más se adapte a su estilo personal y contexto educativo, dependiendo de la percepción que cada uno tenga del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los seis capítulos de que consta este libro se presentan diferentes experiencias de observación que reflejan la filosofía personal de sus autores, lo que se cristaliza en las diferentes maneras de abordar la observación y en los diferentes procedimientos e instrumentos utilizados.

El primero de los capítulos, *¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado* de Josep María Cots, presenta una aproximación metodológica a la observación en el aula desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado de secundaria de lengua extranjera. Tras destacar la importancia que esta práctica tiene en la formación del profesorado, este autor analiza los elementos que pueden ser objeto de observación en el aula. El objetivo sería, por tanto, impulsar la reflexión de los futuros docentes sobre seis componentes fundamentales: el profesor, el alumnado, la interacción verbal, la sesión de clase y, finalmente, el aula como entorno de aprendizaje y como entorno social.

El capítulo de Sagrario Salaberri, titulado *Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación*, hace hincapié asimismo en el papel que la observación juega en la formación inicial del profesorado, en este caso el de educación primaria. Salaberri argumenta la importancia de utilizar distintos instrumentos de observación, de manera que obtengamos informaciones diversas sobre un mismo hecho educativo, para lo que partirá de la observación simétrica (es decir, entre iguales) y de la triangulación (entendida como la recogida de información a través de diferentes perspectivas pa-

ra comprender mejor una realidad concreta). En este capítulo se proporciona un ejemplo concreto de la validez de la observación como medio para impulsar la participación activa de los futuros docentes en su formación, para lo que se incluyen modelos de fichas mediante los cuales se desarrolló la experiencia.

El tercer capítulo, *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*, escrito por Olga Esteve, defiende el papel fundamental de la reflexión en las prácticas formativas, para lo que propone un modelo que parta de las experiencias personales y no del saber teórico. Esta autora defiende que la observación de la clase constituye el mejor medio cuando se trata de impulsar los procesos reflexivos en los docentes, de tal forma que supongan una mejora de la actuación pedagógica. Para ello, lleva a cabo una breve disección de los principales instrumentos de observación, que aparecen divididos en instrumentos para la observación introspectiva y para la observación de lo exterior. Finalmente, Esteve propone el portafolio como instrumento clave para la formación del profesorado, proporcionando ejemplos basados en experiencias reales.

Sheila Estaire, en su contribución *La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación*, y tras establecer un marco teórico como punto de inicio, procede a describir un programa de formación permanente del profesorado de inglés en el que la observación constituye uno de los componentes básicos. Todas aquellas personas interesadas en el campo de la observación encontrarán en este capítulo una lista extensa y exhaustiva de los papeles del profesor y del alumno, pero sobre todo, de las distintas áreas susceptibles de ser observadas. De este modo, las contribuciones prácticas presentadas en los capítulos anteriores se ven así complementadas con un amplio abanico de posibilidades que pueden ser adaptadas a los diferentes contextos educativos. También se proporcionan distintos tipos de fichas a modo de ejemplos prácticos y que pueden guiar el proceso de observación.

En el capítulo de Lasagabaster y Sierra, *Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores*, se trata de examinar el siempre controvertido tema de la corrección de errores desde la observación. Este estudio aporta la visión de 11 alumnos universitarios y de 10 profesores de inglés como lengua extranjera, quienes vieron por dos veces un extracto de un vídeo de una clase de inglés de educación secundaria (Lubelska y Matthews, 1997). En primer lugar, y por escrito, los participantes anotaron los Movimientos de Corrección de Errores (MCE) y la naturaleza de los mismos. Posteriormente, en grupos, reflexionaron sobre la efectividad de dichas correcciones. Los resulta-

dos indican que un gran número de errores no fueron detectados por los participantes y que, además, se produjeron notables diferencias entre profesores y alumnos. De este hecho los autores extraen una serie de implicaciones pedagógicas, al tiempo que se postula el uso de la observación dentro de un marco cooperativo que recoja las aportaciones de profesores y alumnos.

El corolario a este volumen viene de la mano de los editores, quienes en su estudio, *Opiniones, creencias y actitudes del profesorado de L2 hacia la observación*, analizan los resultados obtenidos por medio de una encuesta en la que se invitó a los profesores a manifestar sus opiniones acerca del papel de la observación. Los 185 participantes son profesores en activo de la Comunidad Autónoma Vasca pertenecientes a todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta profesorado universitario o de academias de idiomas. El instrumento utilizado fue un cuestionario que constaba de diferentes secciones en las que se recogían tanto sus opiniones con respecto a la observación, como sus experiencias en este campo o su disposición a ser observados y observar. Los análisis de los resultados permiten a los autores comprobar que el profesorado muestra una actitud muy positiva hacia la observación, así como presentar un decálogo, que según los propios profesores participantes, debería tenerse en cuenta para que las experiencias de observación tengan éxito.

Esperamos que este volumen contribuya a consolidar conocimientos y a abrir nuevas perspectivas sobre la observación como instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el lector se siente empujado a iniciar –para quienes no la hayan experimentado con anterioridad– o consolidar –para quienes ya tengan experiencia en este campo– algún proceso de observación o de investigación de su propia docencia (investigación-acción), consideraremos que nuestro objetivo se ha visto cumplido.

Finalmente, queremos agradecer a nuestros colegas, que se han animado a redactar sus experiencias en las diferentes contribuciones de que consta este volumen, su esfuerzo y colaboración durante el proceso de cristalización de este proyecto, ya que a sus obligaciones docentes han tenido que sumar el arduo trabajo que requiere poner por escrito sus experiencias en este campo.

David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra  
*Vitoria-Gasteiz, marzo de 2004*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elliott, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Gebhard, J. G. y Oprandy, R. (1999) *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lubelska, D. y Matthews, M. (1997) *Looking at Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Capítulo 1

### ¿QUÉ SE PUEDE OBSERVAR EN EL AULA? UN PROGRAMA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

*JOSEP MARIA COTS*  
*Universitat de Lleida*

El objetivo de este capítulo es el de presentar una aproximación metodológica a la observación en el aula desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado de secundaria de lengua extranjera. Para ello, después de reflexionar brevemente sobre la importancia de la observación como herramienta de formación y de comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, presentaré los distintos elementos que pueden ser objeto de observación en el aula. Para cada uno de estos elementos proporcionaré una serie de nociones que pueden ser de utilidad para guiar su observación.

#### 1. LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN

Cuando hablamos del papel de la observación en la formación inicial del profesorado nos referimos básicamente a dos tipos de situaciones, las cuales muy a menudo se suceden cronológicamente en el

proceso de formación de la misma forma que se describe en este apartado. La primera situación consiste en la observación de profesorado experto; dicha observación puede realizarse bien sea 'en directo', asistiendo al aula donde se desarrolla la clase, bien sea 'de forma remota' mediante grabaciones (audio o audiovisuales) o transcripciones de la interacción verbal que se produce durante la clase. La segunda situación a la que podemos referirnos al hablar de observación es aquella en la que el aprendiz, en el papel de profesor<sup>1</sup>, es observado por parte de una persona experta (un profesor con experiencia, un formador). Aunque la finalidad última en ambos casos es la misma, el aprendizaje, la diferencia más significativa es que mientras que la primera situación raramente incorpora una finalidad evaluativa, sino más bien de ejemplificación o modelación, la segunda suele asociarse a algún tipo de evaluación.

En este capítulo me centraré en el primer tipo de observación, es decir, la observación de profesorado experto en acción. Sin embargo, en lugar de enfocar la observación como presentación de 'buenos modelos' para ser imitados por los aprendices, prefiero plantearla como la creación de contextos para la reflexión y toma de conciencia sobre el proceso formal de enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento está en la línea de los cambios que ha experimentado la concepción de la docencia. Así, de una idea de la docencia como un *arte*, que se aprende con la práctica y la guía del experto 'artesano', se pasó en los años cincuenta a concebir la docencia como una *ciencia*, sujeta a principios y métodos basados en la investigación, a relaciones de causa-efecto y, por tanto, a la aplicación de técnicas y métodos concretos como garantía del éxito del proceso. A finales de los años ochenta empieza a surgir la metáfora del profesor como *practicante reflexivo* o *pensador* (Wajnryb, 1992; Richards, 1998), la cual apunta a una concepción de la docencia como un proceso en el que el docente, en lugar de seguir fielmente los dictados de la tradición o de un método concreto basado en la investigación, toma la iniciativa para construirse, a partir de su experiencia personal, académica y profesional, una teoría personal y viable que le permita comprender y mejorar su práctica.

En lo que resta de este primer apartado desarrollaré brevemente tres temas que, desde mi punto de vista, merecen ser discutidos antes de pasar a considerar los objetos de observación en el aula. El primero de estos temas es el papel de la observación como medio para una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo tema se refiere a la noción de 'conciencia docente' (Gebhard, 1999) y su contribución al desarrollo de la competencia docente. Finalmente, me parece interesante reflexionar sobre la noción de 'contexto

to de observación' como un elemento crucial a la hora de explicar aquello que se observa.

### 1.1. La observación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Por extraño que nos pueda parecer, a pesar de la popularidad de trabajos centrados en la observación en el aula como los de van Lier (1988) Nunan (1989), Allwright y Bailey (1991) o Bailey y Nunan (1996), que promueven la observación en el aula como medio para una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el año 2003 todavía podemos encontrar propuestas como las de Sheen (2003: 232) para que la investigación en lingüística aplicada tome en consideración el aula como una fuente esencial de evidencia empírica: «(...) applied linguists need to devote their energies to the observation, description, and analysis of what occurs in real classrooms, in order to attempt to correlate teaching and learning practices with successful learning outcomes in the long term». Esta situación podría deberse al hecho de que, a menudo, la enseñanza de lenguas continúa considerándose como un proceso lineal, en el que el profesor 'dirige' un *input* específico a los alumnos para que sea internalizado y, posteriormente, reproducido. Frente a esta concepción, autores como Nunan (1991) o van Lier (1997) proponen una perspectiva 'orgánica' o 'ecológica' del proceso, según la cual el objetivo de las actividades didácticas debe ser el de proveer oportunidades potenciales de aprendizaje, en las que los alumnos crean y comprueban hipótesis a partir de los datos lingüísticos que se producen en una situación de comunicación en la que participan con una finalidad concreta. De acuerdo con esta visión, el proceso de aprendizaje tendrá, a modo cíclico, retrocesos y saltos adelante, dependiendo del nivel de 'participación' (*engagement*) del alumno desde el punto de vista perceptual, cognitivo y afectivo (van Lier, 1997).

Dada la centralidad que la noción de 'participación' tiene para la perspectiva 'orgánica' o 'ecológica' del proceso de aprendizaje, parece irrefutable asignar un papel central a la observación para explicar cómo se produce y cuáles son los elementos concretos que inciden en el éxito o fracaso del aprendizaje. Esta observación, según van Lier (1997), deberá tener tres ejes focales: (a) el entorno físico y social en el que se desarrolla el proceso, (b) las acciones (verbales y no-verbales que se llevan a cabo), y (c) el grado de participación perceptual, cognitiva y afectiva en dichas acciones por parte de los alumnos y el profesor. Para poder comprender la naturaleza de cada uno de estos aspectos del aula y de la interacción que se produce entre ellos du-

rante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la observación debe ir más allá de la descripción y sistematización de fenómenos directamente observables (p. ej., número de ocasiones en que el profesor pregunta a un alumno concreto), introduciendo de forma decidida la interpretación y el juicio del observador.

## 1.2. La conciencia docente

La conciencia, o capacidad de reflexionar sobre uno mismo y su entorno, es quizás la característica más definitoria de los seres humanos. Para Chafe (1994: 38-39), la conciencia constituye la base del pensamiento y de la acción, y su función es la de organizar las experiencias intelectuales y afectivas en un sistema de pensamiento que permita al individuo interactuar con su entorno con un cierto nivel de control sobre las posibles consecuencias de esa interacción. Según Vygotsky (1978; citado en van Lier, 1996: 71), la conciencia se desarrolla a través de la participación en prácticas socioculturales concretas, lo cual significa que las personas somos conscientes de distintas cosas dependiendo del entorno en el que se ha desarrollado nuestra conciencia. Ante un entorno desconocido, el nivel de conciencia de la persona disminuirá necesariamente y, por lo tanto, su acción será mucho menos eficiente y efectiva. Con el tiempo y la acumulación de experiencias, esa persona irá aumentando su nivel de conciencia y su conducta se hará más eficiente y eficaz.

Otro aspecto que interesa destacar sobre la conciencia humana es que se presenta en distintos niveles según las circunstancias y necesidades de interacción de la persona con su entorno. Así, van Lier (1998) distingue cuatro niveles de conciencia: intransitiva, transitiva, metac conciencia y conciencia crítica. El primer nivel es el más básico y se refiere al estado contrario a la inconsciencia, al hecho de estar vivo, despierto. Éste sería el caso de acciones cotidianas como la de andar o hablar, de cuyos mecanismos de producción raramente somos conscientes. El segundo nivel, conciencia transitiva, está relacionado con la capacidad de focalizar nuestra atención en elementos concretos, con distintos grados de atención. Continuando con los ejemplos anteriores, podríamos decir que nuestra conciencia transitiva entra en acción cuando al experimentar dolor en una rodilla somos capaces de dirigir nuestra atención a esa parte de la pierna; cuando utilizamos un idioma que no dominamos dirigimos nuestros esfuerzos articulatorios para pronunciar unos sonidos concretos. El tercer nivel, la metac conciencia, se refiere a la capacidad de objetivar la conciencia que tenemos de nosotros mismos o de nuestro entorno a fin de ejercer un

control sobre ellos. Este nivel comporta a menudo la capacidad de analizar, manipular y hablar con distintos grados de sofisticación sobre aquel elemento que queremos controlar. Así, cuando nos duele la rodilla andamos sin apoyar la pierna o vamos al médico y le describimos los síntomas; cuando queremos hablar una lengua extranjera, nos podemos apoyar en las reglas gramaticales e intentamos memorizarlas. Finalmente, el nivel de la conciencia crítica es aquél que permite al individuo trascender el entorno físico inmediato y analizar su relación con el entorno social. Volviendo a los ejemplos anteriores, podríamos decir que un nivel de conciencia crítica nos informaría sobre el hecho de que hay ciertas maneras de andar que responden más que otras al canon de elegancia, y que, de la misma forma, ciertas formas de hablar se consideran más aceptables que otras y tienen connotaciones sociales distintas.

Trasladando la clasificación anterior al ámbito del profesorado en formación, podríamos decir que, a pesar de su larga experiencia como alumnos, en muchos casos los futuros profesores tienen exclusivamente un nivel de conciencia intransitiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, sobre la situación del aula. De acuerdo con el enfoque reflexivo que promueven autores como Wallace (1991), Wajnryb (1992) o Richards (1998), el objetivo básico de la formación del profesorado debería pasar por el desarrollo de la conciencia docente en los niveles de conciencia transitiva, metaconciencia y conciencia crítica. Dado que, como se ha dicho anteriormente, el individuo construye su conciencia participando en prácticas socioculturales concretas, la observación debería tener un papel destacado en la consecución de este objetivo, ya que constituye una forma de 'hacer participar' al profesorado en formación en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con los tres niveles de conciencia mencionados, el método observacional a seguir podría incluir tres ejes fundamentales. El primer eje corresponde al nivel de conciencia transitiva y consistiría en desarrollar la capacidad de 'advertir' y 'focalizar la atención' sobre acciones y objetos concretos que aparecen en el aula y su relación con los participantes. Con el segundo eje se pretende desarrollar el nivel de metaconciencia sobre la situación de enseñanza-aprendizaje que supone el aula. Para ello es preciso disponer de un aparato analítico mediante el cual poder reflexionar sobre los distintos elementos que intervienen en dicha situación. Mientras que el primer y segundo ejes forman parte de la mayoría de los programas de formación, no ocurre lo mismo con el tercer eje, que corresponde al nivel de conciencia crítica. El trabajo a desarrollar en este eje, en la línea de las propuestas de Pennycook (2001) para una "lingüística aplicada crítica", incluiría los

siguientes aspectos: (a) contextualización socio-política de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, (b) significación que estas situaciones tienen para los individuos que en ellas participan y para el entorno social en el que se desarrollan, y (c) cuestionamiento de ideas, creencias o nociones pedagógicas que, por el hecho de que suelen formar parte de lo que podríamos denominar ‘sentido común’ o del bagaje de ‘conocimientos aceptados generalmente’, raramente se consideran desde un punto de vista crítico.

### 1.3. El contexto de observación

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula puede concebirse como una situación de comunicación en la que, adaptando la propuesta que Verschueren (1999) hace para el análisis del contexto en una situación comunicativa, podemos distinguir tres elementos distintos. En primer lugar, tenemos los participantes, con sus actos (verbales y no verbales), sus creencias y sus expectativas sobre el desarrollo del proceso. En segundo lugar, podemos distinguir el entorno socio-cultural e ideológico en el que se desarrolla el proceso, y que se introduce en el aula principalmente a través de las creencias y expectativas de los propios participantes y de las reglas que rigen el funcionamiento de la institución social en la que tiene lugar el proceso educativo. En tercer lugar, debemos considerar el entorno físico inmediato, en sus dimensiones temporal y espacial.

Una idea interesante en la propuesta de Verschueren (1999: 108-109) es la de que el contexto no es algo estático, inamovible, ante el cual los participantes no tienen otro remedio que adaptarse. Se trata más bien de una concepción constructivista de la realidad social, en la que el contexto es ‘generado’ por los propios participantes, los cuales, a fin de conseguir sus propósitos, ‘movilizan’ los distintos objetos físicos y mentales (es decir, ideas, creencias, conocimientos, etc.) que tienen disponibles. Esta noción de contexto hace que se desdibujen los límites entre los niveles ‘micro’ y ‘macro’, que tradicionalmente se consideran en el análisis del proceso educativo. De acuerdo con esta división, la observación en el aula se limitaría a menudo al nivel ‘micro’, dejando para otros el análisis de la interrelación entre el aula y los aspectos socio-culturales y políticos que inciden en ella a través de los participantes. El resultado de este tipo de análisis micro, que se suponía que era la responsabilidad de la observación en el aula, es una representación descontextualizada y desideologizada de lo que en ella ocurre, que no acaba de ‘explicar’ el éxito o fracaso del proceso educativo y que en algunas ocasiones

reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje a aspectos meramente técnicos.

La observación en el aula no debe limitarse a describir y explicar lo que en ella sucede, sin tener en cuenta que los individuos que participan en ella entran y salen, y, por tanto, 'importan' y 'exportan' experiencias físicas, intelectuales y afectivas, que en un momento dado pueden convertirse en recursos para la acción dentro y fuera del aula. Por este motivo, es preciso que el centro de la observación lo constituyan los individuos que participan en el aula, con identidades concretas que proyectan en sus actos, y cuyo análisis exige otros medios además de la simple observación dentro del aula, como son la observación fuera del aula, la entrevista o la introspección de los propios participantes.

Por otro lado, tampoco puede suponerse que lo que sucede en el aula es únicamente el resultado de la subjetividad de los participantes, ignorando que se trata de una situación que forma parte de una institución social cuyas estructuras y actuaciones frecuentemente no dependen de los individuos que la componen, sino de su entorno sociopolítico. Es por ello que es preciso observar qué sucede fuera del aula, e incluso fuera de la escuela, si pretendemos que nuestra observación sea explicativa en lugar de simplemente descriptiva.

## 2. OBJETOS DE OBSERVACIÓN

En este y en los siguientes apartados desarrollaré una propuesta de objetos de observación en el aula. Esta propuesta se estructura en tres bloques. El primero corresponde a los 'agentes', los cuales en el modelo propuesto por Giddens (citado en van Lier, 1988: 48) para el análisis de la estructura social podrían considerarse como los 'recursos' (*resources*) de que dispone la estructura para desarrollar los procesos necesarios para su existencia, adaptación y evolución. En nuestro caso, consideramos exclusivamente los recursos humanos, profesor y alumnos, aquéllos capaces de tomar la iniciativa y convertirse en agentes de los distintos procesos que tienen lugar en el aula. Aunque podrían considerarse otros agentes cuya actuación incide, quizás de una forma menos directa, en el proceso educativo como son los padres o los responsables educativos, en esta propuesta nos limitaremos a los dos que están presentes en el aula, ya que, de alguna forma, constituyen el eslabón final a través del cual la institución educativa cumple con su función social.

El segundo bloque, siguiendo con la propuesta de Giddens, corresponde a las 'reglas' (*rules*), un concepto con el que nos referimos a aquellos aspectos del aula que imponen regularidades en la conduc-

ta social. En este bloque se incluyen dos aspectos: los patrones interactivos y la sesión de clase.

Finalmente, el tercer bloque ('el aula como entorno') pretende reflejar las dos grandes orientaciones, lingüística y sociológica que se han adoptado en el análisis de los procesos en el aula (Allwright y Bailey, 1991: 9-10). En la primera orientación, el aula se considera como un entorno para el aprendizaje lingüístico. En la orientación sociológica, el aula es más bien un entorno en el que se crean y recrean relaciones sociales.

Así pues, la propuesta de observación en el aula que se desarrollará en este capítulo es la siguiente:

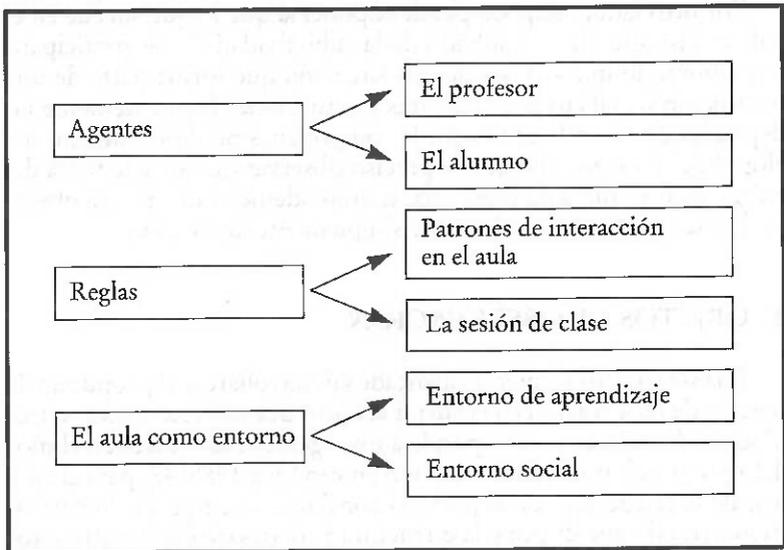


Figura 1. Elementos de observación en el aula.

### 3. EL PROFESOR

La observación del profesor podría centrarse en tres aspectos: pensamiento, roles y decisiones. Además de la observación visual del comportamiento del profesor en el aula, la recogida de datos relacionados con los aspectos que se proponen requiere el uso de otros instrumentos de investigación, como son la entrevista, el diario o el cuestionario, con la finalidad de obtener datos introspectivos que

permitan la triangulación con la interpretación que el observador hace a partir del comportamiento del profesor.

### 3.1. El pensamiento del profesorado

La importancia del estudio del pensamiento del profesorado como medio para profundizar en la comprensión del proceso educativo deriva del pensamiento postmoderno, representado por filósofos como Derrida o Foucault. Según estos filósofos, el conocimiento constituye una forma de construcción social de la realidad basada en la interpretación y en la negociación del significado del mundo social (Kvale, 1996: 41). Así pues, dado el papel central de la subjetividad en la construcción de la realidad social que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece necesario interrogarse sobre la naturaleza de esa subjetividad y su importancia para explicar el desarrollo de prácticas concretas.

Una forma de iniciar el análisis del pensamiento del profesorado es la de intentar distinguir entre los tres elementos que, según Woods (1996; citado en Cambra *et al.* 2000), forman parte del sistema del pensamiento: creencias, representaciones y saberes. En los tres casos, nos referimos a un conjunto de proposiciones que el individuo puede o no ser capaz de explicitar y a las que asigna el suficiente grado de validez, veracidad o fiabilidad como para depender de ellas a la hora de definir su visión del mundo y su conducta (Cabaroglu y Roberts, 2000: 387-388). La diferencia entre los tres componentes del sistema radica en el nivel de aceptación social que el propio individuo considera que tienen dichas proposiciones y en el nivel de estructuración. Así, las creencias consisten en un conjunto de proposiciones, no necesariamente estructuradas ni explícitas, que el individuo acepta como verdaderas, aun reconociendo que otros no las compartan. Las representaciones son proposiciones que, al igual que las creencias, pueden no estar estructuradas ni ser explícitas, pero que el individuo tiene conciencia de compartir con otros. En tercer lugar, los saberes son conjuntos de proposiciones estructuradas en un sistema coherente y explícito, aceptado de manera general y que forma parte del conocimiento académico.

Otra forma de aproximarse al pensamiento del profesorado consiste en averiguar sus orígenes, para lo cual se podría establecer una división entre aquellos orígenes relacionados con la experiencia personal y aquéllos que tienen que ver con el conocimiento profesional transmitido y compartido. Kindsvatter *et al.* (1988; citado en Richards y Lockhart, 1994 : 30-31) proponen las siguientes fuentes:

- (i) La experiencia personal como aprendiz.
- (ii) La experiencia profesional sobre 'lo que funciona' y 'lo que no funciona'.
- (iii) La personalidad.
- (iv) La práctica profesional 'establecida' por y/o para un grupo.
- (v) La formación académica.
- (vi) El método pedagógico empleado.

Los objetos del pensamiento del profesorado pueden constituir una tercera vía para el análisis. Estudios como los de Richards (1998) o Breen *et al.* (2001) muestran algunos de los principios generales que guían al profesorado de lengua en sus decisiones y cómo éstos tienen una repercusión directa en su acción docente. Así, el primero propone una serie de máximas para explicar la relación entre el pensamiento y las decisiones de los profesores que estudia: implicación de los alumnos, planificación, orden, motivación, corrección, eficiencia, coherencia metodológica y autonomía del alumno. Breen *et al.* (2001), por su parte, de un total de casi 200 principios mencionados por 18 docentes de inglés como segunda lengua extraen 5 grandes grupos, relacionados con (a) la forma de acometer el proceso de aprendizaje por parte del alumno, (b) las características personales de los alumnos, (c) el uso de recursos en el aula para optimizar el aprendizaje, (d) el contenido que se enseña / aprende, y (e) el rol del profesor.

### 3.2. Los roles del profesor

El concepto de 'rol' puede definirse como la función o papel que desempeña alguien en un lugar o en cierta situación (Moliner, 1998), lo cual determina su grado de implicación en la situación así como su grado de responsabilidad. De acuerdo con esta definición, podríamos concebir al profesor como un participante activo, del que se espera que lleve a cabo una serie de acciones y se relacione con los alumnos de distintas formas con el propósito último de promover el aprendizaje. La reflexión sobre el concepto de rol por parte del profesorado en formación es importante porque, a pesar de ser un elemento esencial en la implementación de una metodología concreta (como puede apreciarse en las constantes referencias a la función del profesor en todas las guías que acompañan los libros de texto), a menudo no es objeto de discusión previa en dichos materiales ni se ofrecen distintas alternativas. De esta forma, el profesor se convierte en una especie de autómatas, reproductor acrítico de una metodología cuyo grado de adecuación a su realidad particular puede ser escaso. Otro

aspecto importante del concepto de rol en la formación del profesorado es su utilidad para caracterizar distintos estilos docentes a través de las funciones que adopta el profesor para con su alumnado. Al tratarse de una categoría *émica*, es decir, compartida por los propios participantes en la situación observada (a menudo hablamos del 'papel' de un individuo en una situación concreta) se presta fácilmente a ser objeto de discusión entre observador y profesor y alumnos.

El análisis de los roles del profesor puede centrarse en varios aspectos. Si nos centramos en la interacción verbal que se produce en el aula, podemos distinguir entre distintos tipos de actos de habla, como los que propone Coulthard (1985: 123-129): elicitación, evaluación, información, orden, marcador de cambio de actividad, nominación, etc. El análisis en este caso consistiría en ver en qué medida la conducta interactiva del profesor puede caracterizarse a partir de la mayor o menor presencia de tipos concretos de actos de habla.

Otra posibilidad para el análisis de los roles del profesorado es la de centrarse en las responsabilidades que le otorga el material pedagógico que utiliza. Así, por ejemplo, en el caso de una guía del profesorado que incluye pruebas para evaluar los aprendizajes de los alumnos, diríamos que el material ofrece la oportunidad al profesor de renunciar no sólo a su rol de evaluador en lo que concierne a la definición del tipo de instrumento, sino también a su rol de diseñador de actividades, ya que de alguna forma éstas vienen condicionadas por el tipo de evaluación que se lleva a cabo. Otros roles que pueden analizarse en los materiales pedagógicos son el tipo de participación que se espera del profesor en debates o discusiones en grupo, el rol de modelo que debe desempeñar por ejemplo en aspectos relacionados con la pronunciación o con la dicción en general, o su función de 'explicar' el funcionamiento de la lengua.

Un tercer nivel de análisis puede ser el de averiguar los roles que la institución, el sistema educativo y la sociedad confieren al profesorado. Siguiendo con el ejemplo de la evaluación, podríamos en este caso contrastar entre unas instituciones educativas, como las británicas, en las que ciertas pruebas (p. ej., *O Levels* y *A Levels*) son confeccionadas por instituciones externas especializadas (p. ej., *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*), y las instituciones educativas españolas, en las que los exámenes son elaborados por el propio profesorado. Otros roles institucionales que pueden variar entre distintas culturas educativas son mencionados por Richards y Lockhart (1994: 98-101): análisis de necesidades, diseño curricular, elaboración de materiales, tutoría, asesoría, trabajo en equipo, gestión de la institución, investigación educativa, desarrollo profesional.

En cualquiera de los tres aspectos que se proponen para la observación de los roles del profesor es importante tener en cuenta los conflictos, tensiones y contradicciones que pueden presentarse entre las expectativas de los distintos agentes que participan directa o indirectamente en la institución educativa. A modo de ejemplo, se podría citar el caso de un sistema educativo, como el español, que esperase que el profesorado participase activamente en el diseño curricular y en la elaboración de materiales, ignorando, al mismo tiempo, la enorme presión que se ejerce sobre el profesorado por parte de una industria editorial que le ofrece un diseño curricular y unos materiales elaborados con muchos más medios.

### 3.3. Las decisiones del profesorado

Las decisiones que el profesorado toma sobre su tarea docente constituyen uno de los aspectos más importantes en los programas de formación inicial. Sin embargo, la mayoría de estas decisiones se refieren al estadio de planificación previa a la docencia. De ahí que a menudo las referencias al tema de las decisiones en dichos programas queden disimuladas dentro de unidades con títulos como 'planificación de las clases' o 'diseño curricular' (véase, por ejemplo, Harmer, 1991; Ur, 1996). La reconstrucción de la lógica seguida por un profesor concreto en la toma de decisiones y la observación de los resultados que la toma de esas decisiones ha supuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, suponen un intento de racionalizar dicho proceso y, por lo tanto, de facilitar de su comprensión.

El hecho de que algunos materiales para la formación del profesorado de lenguas puedan incluir el tema de las decisiones dentro de unidades dedicadas a la planificación supone que a veces se ignore una primera distinción que debemos tener en cuenta en la observación del proceso educativo. Esta distinción es la que reflejan autores como Richards y Lockhart (1994: 78-79) y Bailey (1996), basada en el momento en que se produce la toma de decisiones: antes, durante o después de la tarea docente. Las decisiones que se toman antes de realizar la tarea docente son aquéllas a las que se suele conceder mayor importancia, ignorando que una parte muy importante de la excelencia docente se basa en la capacidad de tomar decisiones durante la sesión de clase y, con posterioridad a ésta, a partir de la experiencia acumulada en esa y otras sesiones anteriores.

Los objetos sobre los que el profesorado toma decisiones son también un aspecto que puede formar parte de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aspecto destacado es el de ver

en qué medida aquellos elementos que constituyen el centro de interés o preocupación en el pensamiento del profesorado (véase el apartado 3.1) son objeto de toma de decisiones. De esta forma, puede obtenerse una idea de la dimensión del contraste entre 'pensamiento' y 'acción' que se produce en todo comportamiento humano.

Finalmente, la relación entre la toma de una decisión y los medios necesarios para llevarla a cabo en términos de recursos materiales, actividades, roles de los participantes, disposición física, etc. forma también parte del saber hacer del profesorado. El ver de qué modo una decisión concreta afecta la constelación de elementos que forman parte de la vida cotidiana del aula puede ser de gran ayuda a la hora de valorar las ventajas y los inconvenientes de actuaciones concretas por parte del profesorado.

#### 4. EL ALUMNADO

Aunque al hablar del alumnado podríamos focalizar nuestra atención, de forma paralela a como lo hacíamos con el profesorado, en su pensamiento, en los roles que puede adoptar en el aula, o en sus decisiones, la importancia de estos aspectos es inferior debido al menor grado de responsabilidad que los alumnos tienen en el diseño y la gestión de las actividades en el aula. Por este motivo parece más útil concentrarse en otros elementos en los que, aunque dependientes de las decisiones del profesorado, las características y modos de participación del alumnado son decisivas. Entre estos elementos trataremos los siguientes: (i) *input* y *output*, (ii) actividades de aprendizaje y (iii) estrategias de aprendizaje.

##### 4.1. *Input* y *output*

Una forma de concebir el aula de lenguas extranjeras es la de un contexto en el que se crean oportunidades de *input* (o exposición a la lengua) y *output* (práctica de la lengua) adecuadas al nivel del alumnado, de tal manera que promuevan el aprendizaje lingüístico y el incremento de la receptividad o apertura de los alumnos a nuevos conocimientos o experiencias (Allwright y Bailey, 1991: 24-25). De hecho, cuando el profesorado planifica la mayoría de sus actividades lo hace frecuentemente pensando en el tipo de *exposición* a la lengua y/o *práctica* de la misma que conllevan. Vemos, por tanto, que estos conceptos son familiares a los agentes en el aula, lo cual puede facilitar su observación y la reflexión sobre los mismos. Tanto el *input* co-

mo el *output* han sido y continúan siendo objeto de teorías y debate, especialmente a partir de la teoría del *input* de Krashen (1985) y de la teoría del *output* de Swain (1985).

Un primer aspecto que puede observarse en el aula está relacionado con la respuesta del alumnado ante distintos tipos y fuentes de *input*. Además de la distinción básica entre oral y escrito, podemos distinguir, por ejemplo, entre planificado o no planificado (p. ej., un texto leído *vs.* una narración improvisada), con o sin refuerzo visual (audio *vs.* vídeo), interactivo o unidireccional (una conversación *vs.* un monólogo), etc. Dentro de estas oposiciones, una de la más importantes para el profesorado de lengua extranjera es la de si el *input* está adaptado al nivel de los alumnos y en qué medida, o, por el contrario, está pensado para receptores nativos; en este segundo caso, el profesorado deberá pensar en las estrategias que deben adoptarse para hacer que ese *input* sea comprensible (*comprehensible* en terminología de Krashen, 1985).

Según la teoría de Swain (1985), mientras que el *input* tiene un papel fundamental en el desarrollo de la competencia semántica, el *output* es clave para el desarrollo de la competencia gramatical. Para la observación de la producción lingüística del alumnado puede ser interesante partir de propuestas concretas como las que menciona Nunan (1989) sobre estadios en el desarrollo de la complejidad en distintos niveles lingüísticos; dichos estadios son definidos en función de la presencia o ausencia de ciertos elementos o estructuras. Sin embargo, en el análisis del nivel de complejidad del *output* es importante tener en cuenta distinciones como producción planificada y producción improvisada, o producción con la finalidad de internalizar una estructura y producción con finalidades comunicativas.

#### 4.2. Actividades de aprendizaje

El concepto 'actividades de aprendizaje' es fundamental para entender la forma de conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y alumnado. Así, para muchos profesores y alumnos una sesión de clase consiste en una sucesión de actividades con distintas finalidades pedagógicas y empleando distintos recursos. De hecho, para referirnos al proceso educativo en el aula utilizamos quizás con más frecuencia el verbo 'hacer' que los verbos 'enseñar' o 'aprender' (p. ej., 'Hoy no hemos hecho casi nada en clase' en lugar de 'Hoy no hemos aprendido casi nada en clase'). En este sentido, podríamos decir que el interés de observar el aula a partir de las actividades que en ella se realizan radica en el hecho de que,

al igual que sucede con la noción de rol (véase 3.2), nos centramos en una categoría *émica*, es decir, compartida por los propios sujetos investigados, con lo cual el diálogo entre el investigador y los participantes en el aula es más fácil y transparente.

Para aproximarse a las actividades de aprendizaje en el aula es preciso, en primer lugar, establecer una taxonomía de actividades a partir de distintos parámetros, entre los cuales se pueden citar (a) el tipo de habilidad que se trabaja (p. ej., expresión oral, comprensión escrita, etc.), (b) los recursos o materiales utilizados (p. ej., libro de texto, pizarra, etc.), (c) las agrupaciones de los alumnos (p. ej., individual, por parejas, etc.) o (d) el uso de determinadas estrategias o procedimientos de aprendizaje (p. ej., memorización, análisis, etc.). Una vez establecida la clasificación, es posible averiguar en qué medida unos tipos de actividades predominan por encima de otros, bien sea en términos de frecuencia, bien sea tomando en consideración su duración.

Otro foco de atención en relación con las actividades de aprendizaje puede ser la observación de los patrones secuenciales en los que se organizan a lo largo de la sesión de clase, de la semana, del trimestre, etc. Esto debería permitirnos obtener una perspectiva mucho más global de la opción metodológica adoptada por el profesor. Al mismo tiempo, el análisis de la secuenciación de actividades puede ser útil para reflexionar sobre el grado de autonomía del profesor con respecto a la propuesta de ordenación que se hace en el libro de texto, observando el nivel de ajuste entre el orden de las actividades llevadas a cabo en el aula y el que se propone en el libro de texto.

A pesar de la importancia de centrarse en el desarrollo de la actividad en sí misma, fijándose en aspectos como la forma de dar las instrucciones, la manera en que los alumnos las siguen o los recursos utilizados, uno de los aspectos que merecen especial atención por parte del observador es el de los resultados (*outcomes*) de la actividad en cuanto a su contribución al aprendizaje. En el caso de que la actividad incorpore una forma de evaluación pública al final (p. ej., una presentación oral o la corrección en voz alta de un ejercicio escrito), la simple observación de lo que sucede en el aula debería permitir hacerse una idea del nivel de éxito con que los alumnos han realizado la tarea que se les había encomendado. Sin embargo, cuando la actividad no incluye una evaluación pública, es preciso que la observación en el aula se complemente con la recogida de datos suplementarios como puede ser el cuaderno en el que se ha realizado el ejercicio, la grabación (audio o vídeo) de distintos grupos de trabajo (en el caso de trabajo por grupos), o preguntando a los propios alumnos después de la sesión de clase.

### 4.3. Estrategias de aprendizaje

Siguiendo la definición de 'estrategias de aprendizaje' que propone Oxford (1990: 8), diremos que se trata de acciones concretas que el alumno lleva a cabo a fin de hacer que su aprendizaje sea más fácil, rápido, divertido, autónomo, y más susceptible de ser transferido a nuevas situaciones. Sin embargo, esta definición no es lo suficientemente instrumental para guiar el proceso de observación en el aula. Uno de los primeros problemas que plantea el concepto de estrategia de aprendizaje es el de si presentan algún tipo de acción física que sea observable. Así, por ejemplo, mientras que estrategias como la consulta de un diccionario o la petición de ayuda a un compañero son acciones observables, otras estrategias de tipo mental, como la traducción para uno mismo de una palabra nueva o su análisis en morfemas a fin de memorizarla, pueden no estar acompañadas de ninguna acción aparente. Por este motivo, la observación de las estrategias de aprendizaje requiere en ocasiones un esfuerzo de interpretación por parte del observador para identificarlas a partir de indicios indirectos como pueden ser una alusión del alumno al hecho de que la palabra en cuestión tiene la misma terminación que otra o que su libro de texto esté lleno de términos traducidos por él mismo.

Otro problema relacionado con las estrategias de aprendizaje es el de hasta qué punto el sujeto es consciente de ellas o no y, por lo tanto, en qué medida pueden ser objeto de aprendizaje. Si fuese el caso que una estrategia no estuviese sometida al control de la conciencia, sería debatible que se pudiese enseñar y hacer explícita en el aula (Hawkins, 1998), con lo cual se pondría en cuestión la posibilidad de observarla. Por otra parte, el hecho de que ciertas estrategias se asocien con individuos concretos, considerados como 'buenos aprendices de lenguas', puede ser de ayuda para el desarrollo de la observación, ya que ésta puede centrarse especialmente en esos aprendices, intentando llevar a cabo un seguimiento detallado y exhaustivo de su conducta.

Las distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje que se han propuesto (Skehan, 1989; Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Holec *et al.*, 1996) pueden ser útiles para una estructuración inicial del proceso de observación. Así, siguiendo una de las distinciones que establecíamos antes, puede empezarse por diferenciar entre estrategias de tipo conductual (p. ej., salir voluntario) y estrategias de tipo mental (p. ej., memorizar), estrategias esencialmente relacionadas con el aprendizaje lingüístico (p. ej., la traducción) y estrategias relacionadas con el aprendizaje en general (p. ej., análisis).

En cualquier caso, la tarea central de la observación debe consistir en buscar indicios de distintos tipos de estrategias, los cuales deberán ser sistematizados y, posiblemente, convertirse en herramienta de enseñanza y aprendizaje.

## 5. PATRONES DE INTERACCIÓN EN EL AULA

La relevancia del estudio de la interacción en el aula viene avalada por los trabajos de diversos autores considerados como clásicos en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. El participar en una interacción es visto como útil porque, en primer lugar, es una forma de 'motivar *input*' de los interlocutores (Krashen, 1985); es decir, el hablante, mediante sus contribuciones a la interacción, consigue que le hablen de lo que le interesa. En segundo lugar, el interlocutor menos competente, a través de su *feedback*, consigue hacer que el resto de interlocutores ajusten su *output* de acuerdo con su nivel de competencia (Long, 1983). En tercer lugar, el esfuerzo por producir *output* que sea comprensible es uno de los requisitos para el desarrollo de la competencia gramatical (Swain, 1985). La finalidad última de la observación de los patrones interactivos en el aula podría coincidir perfectamente con los objetivos del estudio de Johnson (1995: 3) sobre la comunicación en el aula de segunda lengua: reflexionar sobre la forma en que dichos patrones se establecen y mantienen, los efectos que unos patrones determinados tienen sobre la participación de los aprendices, y la manera en que dicha participación influye en la forma de aprender y usar la lengua.

Una propuesta de aproximación a los patrones interactivos en el aula desde el punto de vista de la observación podría centrarse en tres aspectos: (a) características estructurales del discurso del profesor y de los aprendices, como fuentes de *input* y *output* en el aula; (b) descripción de tipos de secuencias de interacción características de un aula concreta; y (c) el rol de la pregunta y de la retroalimentación (*feedback*) como elementos esenciales para el desarrollo de la tarea docente.

### 5.1. Características del discurso del profesor y de los aprendices

De los estudios que menciona Chaudron (1988: 50-52) sobre la importancia del habla del profesor en términos del tiempo de clase que ocupa, se puede concluir que entre un 50% y un 70% del tiempo de clase es ocupado por el profesor. De ahí que pueda parecer per-

tinente iniciar la observación por el análisis cuantitativo y estructural del discurso del profesor, el cual constituye, al menos potencialmente, la más importante y significativa fuente de *input* para el alumno. Por otra parte, es también interesante ver qué cantidad y calidad de *output* de los alumnos se asocia con una calidad concreta de *input* del profesor.

El análisis del discurso del profesor desde un punto de vista cuantitativo puede realizarse de diversas formas: cronometraje del tiempo durante el que habla o recuento del número de turnos de habla o de palabras por parte del profesor. En los dos últimos casos se hace preciso llevar a cabo una transcripción. Por otro lado, una alternativa a cronometrar o transcribir una sesión de clase entera puede ser la de centrarse en períodos de varios minutos pertenecientes a diversos momentos de la clase.

Desde el punto de vista estructural, el análisis del discurso del profesor puede realizarse tomando en consideración aquellos aspectos que suponen una desviación del discurso cotidiano y que forman parte de la adaptación necesaria para que pueda ser entendido por los aprendices. Los distintos aspectos susceptibles de ser observados pueden organizarse en los niveles lingüísticos tradicionales, como son el fonológico (p. ej., un menor grado de reducción vocálica), el morfo-sintáctico (p. ej., dominio de los tiempos verbales de presente) y el léxico (p. ej., ausencia de frase hechas). También pueden incluirse en la observación aspectos no verbales (p. ej., mayor uso de la gestualidad) o discursivos (p. ej., abundancia de reformulación y repetición).

Para la observación del discurso de los aprendices se puede partir de una propuesta de estadios de niveles de competencia como la que cita Nunan (1989: 37-40), que contempla 6 estadios en el desarrollo del conocimiento de la sintaxis en lengua inglesa, desde la producción de palabras aisladas o fórmulas fijas hasta la creación de oraciones complejas. Alternativamente, la ordenación cronológica de los contenidos a través del currículo o del programa del libro de texto constituye en sí misma una propuesta implícita de estadios evolutivos que puede emplearse para la observación del nivel de competencia comunicativa de los aprendices. Desde otro punto de vista, el discurso del aprendiz puede también observarse teniendo en cuenta las distintos tipos de estrategias comunicativas propias del aprendiz como las que cita Bygate (1987: 42-50): distintos tipos de transferencia de la L1 (p. ej., traducción literal, préstamo de la L1 con pronunciación de la L2), invención de palabras, paráfrasis, simplificación, evasión (es decir, no mencionar el tema o referente) y petición de ayuda (p. ej., "¿Cómo se dice...?").

## 5.2. Secuencias de interacción

Si la interacción verbal es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, en el ámbito de las lenguas todavía es más importante, ya que la lengua constituye al mismo tiempo el fin y el medio de aprendizaje. La relevancia de la observación de los patrones de interacción en el aula se debe a que, además de crear oportunidades de *input* y *output*, es el 'lugar' en el que se crean oportunidades de relación social (y, en consecuencia, motivación para la acción) y de concienciación sobre la lengua y el hecho comunicativo (y, por tanto, intensificación del proceso de comprensión). La observación de secuencias de interacción permite centrarse en aquellos 'momentos' clave del proceso educativo en los que se 'establece contacto' entre los participantes en el aula, en unos casos para negociar su organización social y en otros para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si en el apartado anterior proponíamos un enfoque 'monológico' en la observación del discurso del profesor y de los aprendices, centrándonos básicamente en sus características estructurales, en este apartado la propuesta de observación debería pasar por un modelo analítico, como el que propone Coulthard (1985), basado en categorías que se definen por su función interactiva y su posición en la secuencia discursiva. Veamos un ejemplo de análisis:

Profesor: Juan, ¿has hecho los deberes?  
 Juan: No, no tuve tiempo ayer.  
 Profesor: ¿Y eso?  
 Juan: No me acordé.  
 Profesor: Pues ponte a hacerlos ahora.  
 Juan: Vale.

Acto	Funcion interactiva	Posicion interactiva	
		<i>Intercambio</i>	<i>Turno</i>
Juan	nominación	1	1
¿has hecho los deberes?	elicitación	1	1
No	respuesta	1	2
no tuve tiempo ayer	justificación	1	2
¿Y eso?	elicitación	2	1
No me acordé.	respuesta	2	2
Pues ponte a hacerlos ahora	directivo	3	1
Vale	aceptación	3	2

Tabla 1. Ejemplo de análisis de la interacción siguiendo el modelo Coulthard (1985).

El análisis representado en la tabla anterior nos permite observar, entre otros aspectos, la estructura de la interacción en forma de 3 intercambios profesor-alumno, que siempre inicia el profesor con algún tipo de demanda hacia el alumno. A través de este tipo de análisis en unidades ('actos') definidas a partir de su función y su posición en la interacción es posible empezar a descubrir patrones de interacción asociados a situaciones o prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje. Mediante la observación de dichos patrones podemos hacernos una idea bastante fiable sobre el proceso de construcción de conocimientos y de relaciones sociales en el aula, lo cual puede en algunos casos contribuir a explicar el éxito o el fracaso del proceso educativo.

### 5.3. Preguntas y retroalimentación

Una parte importante de la observación de los patrones de interacción en el aula la constituyen las preguntas y la retroalimentación por parte del profesor. En el caso del aprendizaje de lenguas, las preguntas y la retroalimentación adquieren una relevancia especial, ya que uno de los procedimientos clave para este tipo de aprendizaje es precisamente el saber participar en la interacción oral. A través de las preguntas el profesor intenta crear dichas situaciones y, mediante la retroalimentación, procura apoyar los esfuerzos de los aprendices para participar en la misma.

Las funciones de las preguntas y de la retroalimentación pueden convertirse en un primer objeto de observación en el aula. La pregunta, además de crear situaciones de interacción oral, supone para el profesor una herramienta imprescindible para llevar a cabo otras funciones dirigidas a los aprendices como (a) mantener su atención, (b) centrar su atención en contenidos concretos, (c) evaluar el nivel de comprensión y producción, o (d) gestionar las actividades de la clase. A su vez, la retroalimentación, además de ser un apoyo en el proceso de construcción de la interacción, permite al profesor (i) comunicar al aprendiz en qué medida su intento de comunicarse ha tenido éxito, y (ii) elevar la motivación del aprendiz creando un clima de receptividad y empatía.

Otra posibilidad que ofrece el centrarse en las preguntas y la retroalimentación es la de analizar las distintas realizaciones en que ambos tipos de contribuciones se presentan en el aula. En el caso de la pregunta, Tsui (1995) distingue los siguientes emparejamientos:

- a) Preguntas cerradas *vs.* preguntas abiertas, según requieran menor o mayor expresión de subjetividad y/o elaboración. Así, por

- ejemplo, mientras que la pregunta “¿Cuántos años tienes?” se consideraría cerrada, “¿Por qué no comes carne?” sería abierta.
- b) Preguntas de comprobación (*display*) vs. preguntas referenciales, según el profesor sepa la respuesta con antelación (y sólo pretenda comprobar el estado de conocimiento del alumno) o sea una pregunta genuina en la que quien pregunta desconoce la información.

Siguiendo a Richards y Lockhart (1994) podríamos añadir un tercer emparejamiento, el cual nos permitiría incluir la distinción entre preguntas de contenido y preguntas de gestión de la actividad pedagógica, según estén directamente relacionadas con el contenido pedagógico de la clase (por ejemplo, con la finalidad de practicar una estructura o de comprobar el conocimiento del alumno) o sirvan para gestionar las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, preguntas como quién ha hecho los deberes o quién quiere salir a la pizarra).

En cuanto a las realizaciones de la retroalimentación, podemos hablar de nuevo de emparejamientos:

- a) Positiva vs. negativa, según se indique incompreensión-rechazo o comprensión-aceptación de la producción del aprendiz (por ejemplo, “¿Cómo?” vs. “Vale”).
- b) Centrada en la forma vs. centrada en el contenido, según el comentario se apoye en aspectos formales del mensaje o en su contenido (por ejemplo, “No se dice ‘la aula’, se dice ‘el aula’” vs. “Estoy de acuerdo contigo”).

## 6. LA SESIÓN DE CLASE

Según el modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje formal de una lengua que plantean Allwright y Bailey (1991: 18-19), la sesión de clase (y la interacción que en ella se produce) constituye el “crisol” en el que profesor y alumnos se reúnen con la finalidad de colaborar en la construcción de algo nuevo, esencialmente un nuevo estadio de conocimiento y/o habilidades, sin descartar otros objetivos como el conocimiento personal, la adquisición de valores o la capacidad de socialización. A la sesión de clase acude, por una parte, el profesor ‘equipado’ con su programa, su método, su planificación, su personalidad y sus expectativas para con los alumnos y el desarrollo de la misma. Por otra, los alumnos acuden también con su personalidad y expectativas.

La sesión de clase supone un encuentro social altamente significativo si tenemos en cuenta la frecuencia con que se produce, el momento de la vida en el que se encuentran muchos alumnos y la responsabilidad que la sociedad en su conjunto deposita en las instituciones educativas. En gran medida, el proceso educativo depende de la forma en que profesor y alumnos quieran o puedan participar en este encuentro social. Así pues, para observar el desarrollo de una clase podemos centrarnos en tres aspectos: (a) relación entre planificación e implementación (b) estructura secuencial de actividades, y (c) elementos para la gestión.

### 6.1. Relación entre planificación e implementación

Uno de los aspectos básicos para observar el desarrollo de la sesión de clase es saber la forma en que el profesor, como responsable institucional máximo, ha querido *a priori* definir el encuentro. El desarrollo del proceso de observación desde el punto de vista de la planificación puede centrarse en el grado de ajuste o desajuste existente entre la planificación y la implementación de dicha planificación en la sesión de clase. Partiendo de la propuesta de Lubelska y Matthews (1997: 48), podemos representar los elementos que suelen formar parte de la planificación de una clase, y que deberían ser objeto de indagación antes y durante la sesión, mediante el siguiente diagrama:

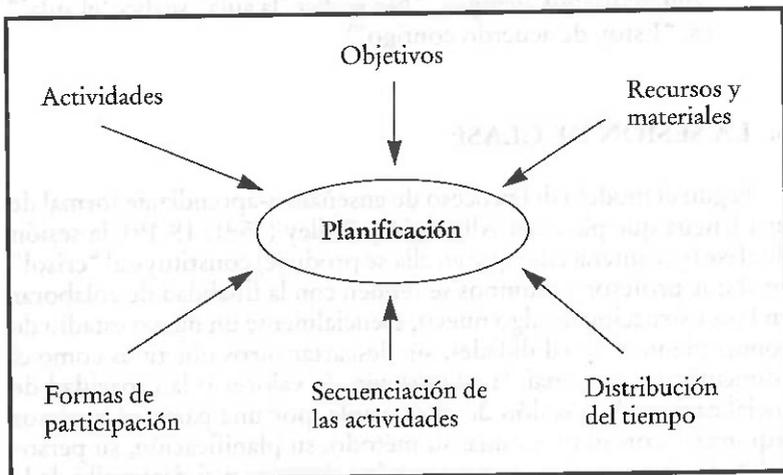


Figura 2. Elementos que suelen intervenir en la planificación de una clase.

La comparación que proponíamos antes entre la planificación de la sesión de clase y lo que realmente ha sucedido en la misma es una acción que muchos profesores realizan habitualmente, aunque quizás de una forma menos organizada de lo que supondría una observación sistemática centrada en la relación entre planificación e implementación. Del análisis de esta relación pueden derivarse importantes consecuencias para una mejor comprensión de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje y del proceso educativo en general, lo cual no puede hacer más que repercutir en la mejora profesional del docente.

## 6.2. Estructura secuencial de actividades

La sesión de clase, como cualquier ritual de tipo institucional, puede concebirse como una secuencia planificada de actividades en las que los participantes son capaces de reconocer de forma más o menos explícita aspectos como su secuenciación, la finalidad de cada una de ellas y la finalidad global, y las diversas formas de participación que cada una de las actividades exige. Siguiendo en esta misma línea, podríamos decir que, como en todo ritual, la efectividad de la sesión de clase depende en gran manera de la medida en que la distribución de las distintas actividades contribuye a su sentido y finalidad global. De ahí que sea de interés observar detalladamente la estructura de la sesión de clase como una estructura dramática basada en una secuencia concreta de actividades (escenas) que se agrupan en fases (actos), unidos por distintos elementos que le dan coherencia como son la finalidad, los participantes, los contenidos, los recursos, etc.

En una primera aproximación, en la observación de la secuencia de actividades en el aula podemos distinguir tres fases: (a) fase de toma de contacto, (b) fase de instrucción, y (c) fase de conclusión. A pesar de su brevedad en relación con la fase de instrucción, las fases de toma de contacto y de conclusión pueden tener diversas e importantes funciones como (a) clarificar los objetivos de la clase, (b) motivar a los alumnos, (c) relacionar las actividades de clase con otras clases, (d) situar el trabajo de clase en el programa de la asignatura o en los objetivos del curso, (e) revisar contenidos, etc. La fase de instrucción es la más extensa desde un punto de vista cronológico y es en ella donde se produce la incorporación progresiva de nuevos aprendizajes. Además de emplear distintas taxonomías de actividades de enseñanza-aprendizaje como las que se han apuntado en el apartado 4.2, un método de observación que puede ser interesante consiste en ver

en qué medida la secuencia de actividades en el aula se ajusta a la ordenación que se propone en los materiales que se utilizan o en un enfoque concreto. Como ejemplos de secuencias de actividades típicas asociadas a ciertos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras podemos citar la secuencia que propone Harmer (1991) para la introducción de una estructura nueva (contextualización de la estructura > elicitación > explicación > reproducción mecánica > reproducción creativa) o la que propone Underwood (1989) para las actividades de comprensión oral (preparación para la escucha > escucha > trabajo posterior a la escucha).

Después de describir la secuencia concreta de actividades en el aula, podemos pasar a plantearnos los parámetros en los que se basa dicha ordenación. Aquí podemos encontrar una multiplicidad de factores: dificultad, tipo de habilidad, forma de aprendizaje, tipo de participación de los aprendices, tema, objetivos, etc.

## 7. EL AULA COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE

Nuestra sociedad se caracteriza, entre otras cosas, por la 'institucionalización' del aprendizaje. Para ello, la sociedad se dota de unas instituciones especializadas a las que asigna la función social de educar a los ciudadanos. Consecuentemente, el aula, como escenario primordial en el que una institución educativa desarrolla su misión, constituye uno de los entornos de aprendizaje más significativos para el individuo, tanto desde un punto de vista cuantitativo (el tiempo que pasa en ella) como cualitativo (lo que supone para el individuo en cuanto a adquisición de conocimientos y promoción social). De ahí que sea importante observar y reflexionar sobre aquellos aspectos que hacen del aula un entorno privilegiado para el aprendizaje y que, a la vez, la distinguen de otros contextos en los que el aprendizaje es quizás menos eficiente y eficaz. En este apartado se tratarán tres aspectos que han sido objeto de investigación como variables que pueden contribuir a explicar el desarrollo cognitivo que supone el aprendizaje de una lengua en situación de aula: (a) la receptividad (p. ej., Allwright y Bailey, 1991), (b) la participación (p. ej., Johnson, 1995), y (c) la focalización en la forma (p. ej., Doughty y Williams, 1998).

### 7.1. La receptividad

Cuando hablamos de receptividad nos referimos normalmente a un estado mental de apertura y de voluntad de aceptar las acciones y

significados que otra persona produce con la intención de modificar nuestra conducta o nuestra forma de entender el mundo. La observación de un estado mental sólo puede basarse en datos obtenidos de forma indirecta, interpretativa, a través de las acciones que el individuo lleva a cabo o a través de la recogida de sus opiniones y puntos de vista. Así pues, para la observación sistemática de la receptividad en el aula debemos recurrir, en primer lugar, al análisis interpretativo de las acciones de profesor y alumnos, los cuales tomaremos como indicios que pueden revelarnos su estado mental. En segundo lugar, deberemos intentar confirmar nuestras interpretaciones de lo que hemos visto en el aula confrontándolas con (a) nuestras propias interpretaciones de otros datos obtenidos de los individuos observados (p. ej., mediante entrevistas, diarios de clase, trabajos académicos, etc.) o (b) con las interpretaciones de esos mismos datos por parte de otro observador.

Una forma de iniciar un proyecto de observación en torno a la receptividad de los alumnos podría consistir en considerar, *a priori*, cuáles son los comportamientos que suelen asociarse con un estado mental de receptividad: postura, dirección de la mirada, lapso de respuesta, participación, uso del cuaderno para tomar notas, etc. Dicha relación de indicios conductuales de la receptividad, puede convertirse en una 'plantilla' o 'ficha' para observar la presencia de ciertos comportamientos asociados con la receptividad de los alumnos en el aula y la frecuencia con que se producen. De esta forma, sería posible concluir que cuanto mayor sea la variedad y frecuencia de estos comportamientos, más elevado se considerará el grado de receptividad. Cabe señalar también que una observación como la que se propone, puede llevarnos a plantear el análisis de dos estados mentales estrechamente relacionados con la receptividad como son la 'atención' y la 'ansiedad', los cuales tradicionalmente han sido objeto de preocupación por parte de los docentes. La correlación entre cada uno de estos estados con el de receptividad parece ser distinta: mientras que la atención se plantea en una relación directamente proporcional a la receptividad, la ansiedad se relaciona con la receptividad en relación inversa. El interés de estos dos conceptos para la observación es que quizás son conceptos más familiares para el profesorado y el alumnado y, por tanto, son más susceptibles de tener asociados con ellos toda una serie de indicios conductuales que permitan la observación de la receptividad.

Si entendemos la receptividad en el aula como el resultado de una serie de decisiones y acciones llevadas a cabo por el profesor y destinadas a elevar el nivel de aceptación de sus propuestas didácticas, en lugar de centrarnos en los comportamientos de los alumnos podemos

hacerlo en el comportamiento del profesor. En este sentido, es frecuente encontrar en manuales de formación del profesorado sugerencias concretas para incrementar la 'efectividad' de las actividades de aprendizaje, lo cual no parece posible sin un incremento del nivel de receptividad de los aprendices. De esta forma, muchas de las sugerencias pedagógicas que se suelen hacer podrían reinterpretarse como indicios para la observación y análisis de la conducta del profesor en relación con la receptividad de los alumnos. Como ejemplo podemos citar los títulos de los apartados que aparecen en el conocido manual de Ur (1996), y en los que encontramos conceptos indudablemente relacionados con la receptividad (enfanzados en negrita por el autor): *successful oral fluency practice, tasks that stimulate writing, evaluating lesson effectiveness*.

## 7.2. La participación

Al centrar nuestra observación en la participación de los individuos en la construcción de un entorno de aprendizaje dentro de las posibilidades que ofrece el aula, podemos retomar aquellos elementos que mencionábamos en el apartado sobre patrones de interacción en el aula para caracterizar el aula como un entorno comunicativo. Sin embargo, en este caso nuestra reflexión debería centrarse en las posibilidades de aprendizaje lingüístico que dicho entorno ofrece. Por tanto, dentro de este apartado se incluirían aspectos de la interacción verbal en el aula como las preguntas, la retroalimentación, las secuencias de turnos, el uso de la L1 y la L2, etc., siempre teniendo en cuenta el potencial y los resultados en relación con el aprendizaje. Por otro lado, es también preciso destacar que con el concepto 'participación' (al igual que con el concepto 'interacción') podemos referirnos a un estado mental de sintonía entre dos o más individuos en el que el uso verbal no es imprescindible. Así, en la situación de aula es posible encontrar alumnos que 'participan' en el desarrollo de la clase 'interactuando' con el profesor no tanto de forma verbal, respondiendo a sus preguntas, como prestándole atención, realizando las actividades que propone y respondiendo a las propuestas del profesor.

Uno de los aspectos de la participación que puede llamarnos la atención en primer lugar es la posesión del espacio comunicativo en términos cuantitativos. Se trata, ni más ni menos, que de observar y cuantificar (en términos de tiempo, número de palabras, unidades de información, etc.) la distribución de las voces de los distintos participantes a lo largo de la sesión de clase. De los resultados de esta ob-

servación puede obtenerse una primera visión de las oportunidades de aprendizaje mediante la exposición a la lengua (*input*) y la producción (*output*) que ofrece la interacción en el aula.

Además de saber quién ocupa el espacio comunicativo del aula, nos puede interesar también averiguar cómo se ocupa este espacio. Desde este punto de vista podemos plantearnos qué oportunidades de aprendizaje conllevan las distintas formas de ocuparlo. De esta forma, se pueden observar aspectos como los usos de la L1 y la L2 en relación con actividades pedagógicas concretas (p. ej., explicar la gramática en L1 *vs.* corregir ejercicios en L2), la producción de los alumnos (p. ej., producción planificada como leer un texto *vs.* producción improvisada como participar en una discusión de clase), la distribución de preguntas y respuestas según el rol de profesor y alumno (p. ej., preguntas por parte del profesor *vs.* respuestas cortas por parte de los alumnos), o el tipo de preguntas (p. ej., preguntas abiertas y referidas a información personal *vs.* preguntas cerradas de evaluación de conocimientos).

### 7.3. La focalización en la forma

La focalización en la forma tiene lugar cuando la atención de los participantes en el aula de lenguas se concentra en un elemento lingüístico determinado (sonido, palabra, expresión, estructura oracional o textual, función pragmática, etc.) con la finalidad de explicar / comprender su uso y, de esta forma, facilitar su adquisición. Aunque, como muestra van Lier (1998), la focalización en la forma es parte de la interacción cotidiana, la función de 'instruir' que tiene la institución educativa y la existencia de ciertas creencias sobre el proceso de aprendizaje lingüístico hacen que a menudo el aula de lengua se convierta en un escenario 'especializado' en reflexionar sobre las formas lingüísticas más que un escenario en el que los individuos tienen oportunidades de comunicarse entre ellos. Es en este sentido que en la clase podríamos distinguir entre momentos de 'focalización en la forma' y momentos de 'focalización en la comunicación'.

La localización y descripción de los distintos momentos de focalización que aparecen en la clase puede ser una pauta para la observación en el aula desde el punto de vista de la importancia que se concede a las formas o a la comunicación. Algunas preguntas que podemos intentar responder son las siguientes: ¿Qué importancia en términos cuantitativos (tiempo de clase) y cualitativos (tipo de actividades) se concede a la focalización en la forma con relación a la focalización en el significado? ¿Qué tipo de patrón se utiliza pa-

ra focalizar en la forma? En cuanto a esta segunda pregunta, encontramos básicamente un patrón 'pro-activo', que anticipa problemas que puede tener los aprendices, y un patrón reactivo, según el cual la 'focalización' en la forma debe introducirse en respuesta a problemas que se plantean a los aprendices al participar en situaciones de comunicación. ¿Qué formas lingüísticas son objeto de mayor o menor focalización? ¿Cómo reaccionan o participan los aprendices en los momentos de clase en que se focaliza en la forma y en los momentos en que se focaliza en la comunicación?

Otro aspecto de la focalización en la forma que puede observarse es el de las representaciones del funcionamiento del sistema de la lengua que se construyen en el aula y que de alguna forma condicionan el método de aprendizaje. Para ello es necesario observar las 'explicaciones' del profesor o las que aparecen en los materiales que se usan. Así, por ejemplo, una regla determinada puede presentarse como una opción del hablante entre varias posibilidades de expresar un significado o como una obligación; también esa misma regla puede representarse en un contexto comunicativo o de forma aislada. Las representaciones del funcionamiento del sistema también pueden verse influidas por el grado de explicitación y el uso de un metalenguaje más o menos sofisticado. En este caso también, la observación deberá centrarse también en las 'explicaciones' del profesor y las que se incluyen en los materiales didácticos. Finalmente, la observación de los aprendices trabajando de forma autónoma (individualmente o en grupo) puede suponer una importante fuente de información para observar el nivel de 'penetración' de dichas representaciones.

## 8. EL AULA COMO ENTORNO SOCIAL

Como hemos dicho anteriormente, el aula constituye el 'contexto de aprendizaje' más claramente definido en nuestra sociedad. En general, se acepta que el aula es el entorno por excelencia en el que los individuos reciben instrucción en forma de conocimientos y habilidades que deberán aplicar con posterioridad. Por este motivo, es comprensible que a menudo se observe y analice todo lo que sucede en el aula exclusivamente desde el punto de vista de su contribución a la función social que se le asigna: la promoción del proceso de aprendizaje. Sin embargo, autores como Bonfenbrenner (1979) o Fraser (1986) nos recuerdan que el comportamiento individual y en grupo de alumnos y profesor contribuye a crear un sistema social con una influencia determinante en el proceso de aprendizaje. El aula es, pues, un contexto en el que los aprendices construyen su conoci-

miento de forma social, a través de la convivencia con otros, escuchando o preguntando al profesor o a los compañeros, respetando las opiniones de los demás, expresando sus puntos de vista, etc. Al observar el aula como un entorno social, nos preguntamos esencialmente sobre aquellos aspectos que confieren al grupo una entidad determinada en función de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En este apartado nos centraremos en tres aspectos concretos: (a) poder, (b) relaciones grupales y (c) identidad.

### 8.1. Poder

Cuando hablamos de 'poder' desde un punto de vista social nos referimos a la capacidad que tienen unos individuos de determinar la naturaleza de la realidad social a través de su interacción con otros individuos. Si partimos de un enfoque esencialista de la realidad social, podríamos considerar que el poder es una cualidad del individuo como puede ser la edad o la riqueza. Por otro lado, si se adopta un enfoque constructivista, el poder no es algo inherente a un individuo sino que se negocia en la interacción con otros individuos en contextos concretos (Gumperz, 1982; Widdicombe, 1998). Desde el punto de vista de la observación en el aula, el enfoque constructivista nos obliga a considerar a profesor y alumnos como verdaderos agentes, a través de cuya acción social no sólo se auto-definen, sino que también definen a los demás y la realidad social que les rodea, reforzando, resistiendo, acatando o acomodándose a las definiciones de otros.

Para empezar a estudiar el poder en el aula, nos centraremos en la figura del profesor, al cual la institución otorga, en mayor o menor grado, un poder por encima del de los alumnos para gestionar la actividad socio-educativa en el aula. De ahí que sea interesante ver cómo el profesor representa ese poder que la institución le concede y de qué medios se vale. Una de las manifestaciones del poder en el aula es la capacidad de regir los patrones de interacción (p. ej., ¿Quién puede hacer preguntas? ¿Quién puede mostrar desacuerdo? ¿Quién puede decir si algo está bien o mal? ¿Quién puede hablar?). La posesión de conocimientos es otra fuente de poder en el aula, ya que se trata de un objeto que el alumno necesita poseer a fin de superar el curso. Así, por ejemplo, el profesor que se presenta a sí mismo como la fuente primordial de conocimientos (a través de sus explicaciones en el aula y evaluando exclusivamente lo que ha explicado) refuerza su poder frente a otro que procura que los alumnos sean más autónomos y aprendan a construir los conocimientos por su cuenta.

A pesar de que tradicionalmente se ha considerado a los alumnos como participantes relativamente pasivos en lo que se refiere a la gestión de la actividad en el aula, a medida que se ha ido 'democratizando' la escuela, el alumno ha ido adquiriendo un cierto poder. Actualmente, por ejemplo, existe un cierto consenso sobre la conveniencia de que profesor y alumnos negocien ciertos aspectos relacionados con los objetivos, contenidos y la organización de la actividad de enseñanza-aprendizaje, y de que el fruto de esa negociación se haga explícito en una especie de 'contrato de clase'. Otro aspecto observable del poder en el aula relacionado con el comportamiento de los alumnos es el grado de resistencia, acatamiento o acomodación al *status quo* que define el profesor o la institución. Es obvio que dentro del grupo de alumnos se pueden encontrar distintas actitudes, desde la confrontación abierta con el profesor o las reglas de la institución hasta la obediencia no cuestionada, pasando por actitudes intermedias como la de violar las reglas de forma clandestina, sin cuestionar su existencia.

## 8.2. Relaciones grupales

Las relaciones grupales que se establecen en el aula tienen un papel esencial, tanto en el desarrollo del proceso de aprendizaje, como en el establecimiento de una identidad social concreta, ya que constituyen refugios en los que el alumno encuentra abrigo intelectual y emocional (Wexler, 1992). Para la observación de este tipo de relaciones puede ser necesario, una vez más, sobrepasar los límites del espacio del aula, observando a los alumnos en horas de recreo, por ejemplo, o preguntándoles directamente sobre sus preferencias en cuanto a los compañeros de clase. Por otra parte, aunque el foco de atención en este apartado sean los alumnos, no debe perderse de vista la influencia del profesor en la definición del clima social del aula y, por tanto, en la construcción de las relaciones grupales. Así, un clima que favorezca el trabajo individual y la competitividad puede ser un obstáculo para el establecimiento de relaciones grupales con una finalidad intelectual. En cambio, favoreciendo el trabajo en grupo y la cooperación las posibilidades de que emerjan relaciones grupales nuevas aumentan.

Para la observación de las relaciones grupales en el aula podemos centrarnos en tres ámbitos: relaciones, tarea y sistema (Moos y Trickett, 1974; citado en Williams y Burden, 1997: 196). Dentro del primer ámbito, relaciones, incluimos los sentimientos de los distintos miembros del grupo hacia los otros miembros y hacia el grupo como enti-

dad; sentimientos como el compromiso, la pertinencia o la co-responsabilidad pueden ser útiles para guiar la observación. En el segundo ámbito, objetivos, el interés se centra en los resultados prácticos de la acción del grupo en cuanto a la tarea que tiene encomendada; aquí podemos centrarnos en aspectos como la eficiencia en la realización de la tarea o la calidad del trabajo realizado. Finalmente, el ámbito del sistema concierne a aquellas acciones que lleva a cabo el grupo para mantenerse como tal o cambiar; dentro de este apartado podemos observar las acciones de los miembros del grupo encaminadas a dotarse de una estabilidad organizativa (p. ej., explicitar ciertas reglas, reconocer un líder) y reorganizarse si las circunstancias lo exigen (p. ej., proponer un cambio de reglas o de miembros del grupo).

El poder y la responsabilidad que la institución educativa deposita en el profesor lo convierten en una figura clave para entender las relaciones grupales en el aula. Para ello, es preciso distinguir entre los aspectos 'instructivos' de su conducta (definición de contenidos, materiales, método, estrategias) y los aspectos 'interpersonales' en los que el objetivo primordial es la creación y mantenimiento de un ambiente de trabajo (Wubbels, Creton y Hoomayers, 1992; citado en Williams y Burden, 1997: 196). Dentro de los aspectos a observar podemos incluir distintas acciones que el profesor lleva a cabo y que crean una relación interpersonal concreta con los alumnos: liderazgo (p.ej., proponer una actividad), empatía (p.ej., bromear con los alumnos), solidaridad (p.ej., ayudar a un alumno a resolver una tarea), disciplina (p.ej., imponer un castigo), etc.

### 8.3. Identidad

Una práctica frecuente en los estudios sobre aprendizaje de lenguas ha consistido en considerar a los aprendices exclusivamente desde el punto de vista de sus capacidades cognitivas, ignorando otros aspectos de su identidad socio-cultural. Dichos aspectos, como demuestran autores como Norton (2000) o Miller (2003), pueden ser tanto o más relevantes a la hora de explicar el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje. Al igual que la categoría social de poder, la identidad puede concebirse como una cualidad que el individuo está negociando constantemente con otros individuos y de acuerdo con el escenario institucional en el que se encuentran. De esta manera, podemos afirmar con Giddens (1991) que la identidad es el resultado de la integración en una 'narración' personal de distintos elementos que el individuo va incorporando a través de su paso por distintos entornos sociales; uno de esos entornos es el aula.

Para la observación de la identidad podemos partir de la distinción que hace Zimmerman (1998) entre identidad discursiva, identidad situacional e identidad transportable. La identidad discursiva se basa en el comportamiento interactivo del individuo (p. ej., en un grupo de alumnos los hay que siempre están preguntando y los hay que no preguntan nunca). La identidad situacional es aquella que suele ir asociada a la situación institucional concreta (p. ej., en el aula hay siempre como mínimo una persona que tiene el rol de 'profesor' y varias con el rol de 'alumno'). Finalmente, la identidad transportable es la que se asocia a un individuo concreto independientemente de su conducta interactiva o del contexto institucional (p. ej., en el aula encontramos niños y niñas, alumnos de origen inmigrante y alumnos nacidos en el país, etc.). Una forma de analizar las identidades en el aula podría consistir en ver cómo los distintos individuos se 'sitúan' en cada uno de los tres tipos de identidad y de qué manera este 'situarse' influye en la dinámica del grupo. Así, podría ser que una niña (identidad transportable) asumiese el rol de alumna (identidad social) participando en clase (identidad discursiva), mientras que para un niño ese mismo rol supondría no participar en clase. Otro ejemplo podría ser el de un profesor (identidad situacional) que no lo parece debido a la forma en que viste (identidad transportable) y a la forma en que habla (identidad discursiva).

Otro aspecto que merece la atención cuando se observa el aula desde el punto de vista de la identidad es el de la 'agentividad'. Con este concepto nos referimos a la capacidad que tiene un individuo de adoptar una postura, representarse a sí mismo ante los demás, tomar la iniciativa y, en general, esforzarse por controlar su entorno de acuerdo con sus objetivos (Miller, 2003: 115). Para observar la agentividad en el aula deberemos centrarnos en aprendices concretos, fijándonos en aquellas acciones (físicas o verbales) que llevan a cabo por su propia iniciativa con la finalidad de responder a ciertas circunstancias y adaptarlas a sus prioridades. Algunas muestras típicas de agentividad en el aula podrían ser (a) protestar cuando el profesor manda una tarea para casa, (b) cambiar de pupitre para estar más cerca de un amigo, o (c) apuntar lo que dice el profesor sin que éste lo haya mandado.

## 9. CONCLUSIÓN

En este capítulo he querido justificar y esbozar una propuesta de programa de observación en el aula con la finalidad de promover la reflexión y el análisis del profesorado en formación en torno a seis

elementos centrales para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: (a) el profesor, (b) los alumnos, (c) la interacción verbal, (d) la sesión de clase, (e) el aula como entorno de aprendizaje y (f) el aula como entorno social.

Obviamente, además de saber qué es lo que hay que observar, es preciso que el observador conozca distintos procedimientos para llevar a cabo la observación y el análisis de lo que sucede en el aula. Dentro de estos procedimientos hemos mencionado la observación estructurada (mediante 'fichas / plantillas de observación' en las que se establece de antemano aquellos fenómenos que se quieren observar), la observación no-estructurada (en la que el observador toma notas para, posteriormente, realizar una descripción de lo que sucedió en el aula), la grabación en audio y en vídeo, la transcripción de fragmentos de interacción en el aula, la entrevista, los diarios de clase y los cuestionarios (véase Esteve en este volumen).

Otro aspecto a tener en cuenta en la observación en el aula se refiere al tipo de datos que se quiere recoger, y que pueden ser interesantes para una posterior reflexión. Siguiendo a Allwright y Bailey (65-67), diremos que mientras que ciertos aspectos del aula son cuantificables (p. ej., el número de preguntas que hace un profesor, el espacio de tiempo en el que los alumnos trabajan individualmente, el número de palabras producidas por cada alumno, etc.), otros aspectos no se someten fácilmente a medición (p. ej., el enfado, la ansiedad, la receptividad, etc.). Siguiendo esta misma oposición, los autores hablan de categorías analíticas de 'baja inferencia' o de 'elevada inferencia', respectivamente, en función de si la apreciación del fenómeno en cuestión requiere un menor o mayor esfuerzo de interpretación más allá de lo que es inmediatamente visible.

La observación de nuestro entorno no es una habilidad innata. Todos los seres aprendemos a desarrollar esta habilidad a partir de esquemas mentales que nos son transmitidos de una forma explícita o implícita. Esto hace que a veces uno no vea lo que otros ven, y que a veces uno vea lo que otros no ven. Como personas y como profesionales, tenemos la obligación no sólo de 'aprender a observar' el entorno en el que desarrollamos nuestra vida social y profesional, sino que también debemos plantearnos críticamente nuestros esquemas para aproximarnos al aula, y al mundo en general, y explorar nuevos esquemas para observar y comprender mejor la realidad que nos rodea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. y Bailey, K. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antaki, C. y Widdicombe, S. (eds.) *Identities in talk*. Londres: Sage.
- Bailey, K. (1996) The best laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. En Bailey, K. y Nunan, D. (eds.)
- Bailey, K. y Nunan, D. (eds.) (1996) *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. y Thwaite, A. (2001) Making sense of language teaching: teacher's principles and classroom practices. *Applied Linguistics* 22/4, 470-501.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cambra, M.; Ballesteros, C.; Palou, J.; Civera, I.; Riera, M.; Perera, J.; y 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.
- Cabaroglu, N. y Roberts, J. (2000) Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System* 28, 387-402.
- Chafe, W. (1994) *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chaudron, C. (1988) *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moliner, M (1998, 2ª. ed.) *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Coulthard, M. (1985, 2ª ed.) *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, B. (1986) *Classroom environment*. Londres: Croom Helm.
- Gebhart, J. (1999) *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991) *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Hawkins, R. (1998) Learning strategies. En K. Johnson y H. Johnson, (eds.) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics* (pp. 195-197). Oxford: Blackwell.
- Holec, H., Little, D. y Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use: studies towards a common European framework or reference for language learning and teaching*. Estrasburgo : Council of Europe Publishing.
- Johnson, K. (1995) *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman
- Kvale, Steinar (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Long, M. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. Clarke, M. y J. Handscombe (eds.) *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 207-225). Washington, D.C.: TESOL.
- Lubelska, D. y Matthews, M. (1997) *Looking at language classrooms: Trainer's guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, J. (2003) *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Inglaterra: Longman/Pearson.
- Nunan, D. (1989) *Understanding language classrooms*. Nueva York: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1991) *Language teaching methodology*. Nueva York: Phoenix ELT.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Pennycook, A. (2001) *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Mahwah, Nueva Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Richards, J. (1998) *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, R. (2003) Focus on form – a myth in the making? *ELT Journal* 57/3, 225-233.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1989) *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, S. y C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Tsui, A. (1995) *Introducing classroom interaction*. Londres: Penguin.
- Underwood, M. (1989) *Teaching listening*. Londres: Longman.
- Ur, P. (1996) *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1988) *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Longman.
- van Lier, L. (1997) Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly* 31, 783-787.
- van Lier, L. (1998) The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* 7, 2/3, 128-145.

- Verschueren, J. (1999) *Understanding pragmatics*. Londres: Arnold.
- Wajnryb, R. (1992) *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991) *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, P. (1992) *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*. Londres: Falmer Press.
- Widdicombe, S. (1998) Identity as an analysts' and a participants' resource. En C. Antaki y S. Widdicombe (eds.) (pp. 191-206).
- Williams, M. y Burden, R. (1997) *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, D. (1998) Identity, context and interaction. En C. Antaki y S. Widdicombe (eds.) (pp. 87-106).

## NOTA

<sup>1</sup> De forma totalmente convencional, con éste y otros términos en los que existen formas masculinas y femeninas utilizaré la forma masculina para referirme a ambos sexos.

## Capítulo 2

### TRIANGULACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INTERSUBJETIVIDAD EN LOS PROCESOS DE OBSERVACIÓN

*M<sup>a</sup> SAGRARIO SALABERRI RAMIRO*  
*Universidad de Almería*

«Lo esencial es invisible a los ojos»  
El Principito

#### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se plantea la necesidad de utilizar distintos instrumentos de observación que permitan proporcionar informaciones diversas sobre un mismo hecho educativo. Con ello, se pretende lograr dos objetivos: por una parte, acercarnos a la observación desde una perspectiva simétrica, es decir, entre iguales, superando enfoques más tradicionales en los que al observador se le asigna el papel de «experto» que puede proporcionar una mejor visión sobre los hechos educativos que acontecen; por otra, crear situaciones de construcción de intersubjetividad mediante la triangulación, de manera que el resultado de la observación no se derive de la visión que un solo sujeto tiene sobre el hecho observado, contribuyendo así a crear un modelo de observación colaboradora. Para ilustrar este enfoque, se pre-

sentarán resultados de auto-observación, observación del otro y observación compartida por distintos sujetos participantes en dos tareas de formación inicial de profesorado de Educación Primaria.

Se analizarán distintas aplicaciones prácticas de la observación en la formación de futuros profesores de Educación Primaria que cursan la especialidad de lengua extranjera (inglés). Para ello, resulta imprescindible definir brevemente las distintas etapas que han de recorrer, desde alumnos en formación hasta profesionales de la educación, y las identidades asociadas a cada una de ellas. Podemos distinguir tres etapas claramente definidas: (a) como alumno que aún no ha tenido experiencia como profesor que enseña directamente en el aula (*pre-teacher*); (b) como alumno que combina conocimientos teórico-prácticos en las prácticas de enseñanza (*student-teacher*); c) como profesor que asume responsabilidades en su función de educador y enseñante. Estos papeles diversos se desarrollan en contextos diferentes que demandan el uso de instrumentos de observación diversificados.

## 2. TRIANGULACIÓN

El término fue adoptado en antropología a partir de trabajos de campo para sugerir que, al menos, es necesario tener dos perspectivas para obtener una imagen adecuada de un fenómeno (Allwright y Bailey, 1991: 73). Una metáfora que puede contribuir a comprender bien este concepto es la de la pirámide iluminada: si una pirámide recibe luz sobre una de sus caras y sólo podemos ver esa cara, no tenemos una visión completa del objeto; en cambio, si aumentamos los focos de luz sobre las distintas caras, la reconstrucción del objeto se aproximará más a la realidad. En los procesos de investigación en el aula, como señala van Lier (1988: 13), muchos investigadores son partidarios del uso de la triangulación, es decir, la exploración de distintos tipos de datos, de diferentes métodos y de distintos instrumentos de investigación. En efecto, la triangulación puede adoptar distintas formas ya que se pueden triangular datos, métodos, fuentes, etc.

Habiéndose aplicado este concepto en los procesos de investigación cualitativa, y más concretamente en los de investigación-acción, es posible identificar distintas modalidades de triangulación. La triangulación de datos se hace recurriendo a distintas fuentes de información (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.), pero también se puede hacer triangulación en el tiempo, por ejemplo cuando se explora un hecho longitudinalmente; en el espacio, cuando se hacen investigaciones comparadas; o de personas, bien sea mediante in-

teracción grupal o colectiva. Pérez y Gimeno (1988) señalan la observación participante, la triangulación y la necesidad de contrastar los relatos verbales con la observación directa como características comunes a la investigación cualitativa.

En relación con los procesos de investigación, Denzin (1970) describe cuatro tipos de triangulación diferentes:

- a) Triangulación de datos, que incluye tres subtipos: tiempo, espacio y persona; es decir, los datos deberían ser recogidos en tiempos distintos, en lugares diferentes y procedentes de una variedad de personas y colectivos (profesores, alumnos, observador externo, etc.).
- b) Triangulación del investigador, es decir, recoger las contribuciones de varios observadores sobre el mismo objeto de estudio.
- c) Triangulación de teorías, que consiste en utilizar más de un enfoque para generar categorías de análisis.
- d) Triangulación de métodos, que implica el uso de métodos múltiples para la recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, escalas de observación, resultados de pruebas, notas de campo, etc.)

A la combinación de múltiples métodos, tipos de datos, observadores y teorías en la misma investigación se le llama triangulación múltiple. Así pues, un concepto fundamental para investigar a través de la observación es contrastar la información, combinar datos y puntos de vista procedentes de distintas fuentes y diversos participantes, utilizando procedimientos múltiples. En este sentido, la triangulación ha influido en el desarrollo de la observación participante (Stenhouse, 1984), que normalmente ha conducido a la observación de la actuación de un profesor por parte de otro compañero. En nuestro caso, nos planteamos que el alumno realice prácticas de observación mediante tareas de juego de rol y micro-enseñanza antes de hacer el *practicum* en un centro escolar y aplicaremos la triangulación a la observación recogiendo perspectivas subjetivas e intersubjetivas.

### 3. HACIA LA BÚSQUEDA DE LA FIABILIDAD EN LA OBSERVACIÓN

La fiabilidad es un concepto asociado tradicionalmente a la investigación cuantitativa y un reto para la investigación cualitativa ya que

con frecuencia se ha desconfiado de datos recogidos y analizados desde esta última perspectiva. Los primeros sistemas de observación, como el «análisis de la interacción» de Flanders (1970), que se centraba en ir anotando cada tres segundos los comportamientos observables del profesor, eran susceptibles de cuantificación y parecían ser científicos en la medida en que permitían establecer comparaciones «objetivas» entre profesores.

Como ejemplo de preocupación reciente por el tema, Lanzaraton (2003) trata sobre los criterios para evaluar la evaluación cualitativa en lingüística aplicada, indicando que este tipo de investigación, por su propia naturaleza, constituye una «actividad situada» que es «interpretativa» y «naturalista», cuya fuente de datos son las notas de campo, observaciones, conversaciones, etc., e indica que existe una tendencia a definir la investigación cualitativa, no con entidad propia, sino en contraste con la investigación cuantitativa y, en consecuencia, a muchos investigadores les cuesta abandonar resultados que consideran «objetivos», «replicables», y «generalizables» por un trabajo que describen como «subjetivo» y «no generalizable» (íbidem: 2).

El tipo de observación unilateral, que a veces se aplica en la formación docente, ofrece ciertas dudas sobre su fiabilidad en la medida en que los datos recabados sobre una situación o fenómeno son distintos, o interpretados de forma diferente, cuando varía el instrumento de observación o el sujeto que los interpreta. De ahí que los registros de observaciones se multipliquen incluyendo grabaciones de clases, notas de campo, etc. Denzin (1970: 472) ya indicó que «cuanto mayor es la triangulación, mayor es la confianza en los resultados derivados de la observación», y Bailey (2001: 118) sugiere que la triangulación constituye un recurso para los investigadores que trabajan con datos no cuantificables con el fin de comprobar sus interpretaciones proporcionando credibilidad mediante la incorporación de múltiples puntos de vista y/o varias fuentes de datos.

#### 4. DESDE LA SUBJETIVIDAD HACIA LA INTERSUBJETIVIDAD

Señala Rommetveit (1985: 186-187) que el mayor peligro de un paradigma plural y consistente es que nos privamos a nosotros mismos de la oportunidad de buscar refugio en realidades del presente, no contaminadas por el repertorio de posibles perspectivas humanas y estrategias de atribución y categorización inherentes al lenguaje ordinario. Nuestra posición es tal que cualquier estado «real» de los hechos es enigmático y permanece así hasta que lo vemos desde cierta

posición y desde una perspectiva determinada. El enigma de «cómo es el mundo real ahora» se resuelve subjetivamente mediante un proceso de comparación.

Asumimos que cada persona tiene la capacidad para adoptar una amplia gama de perspectivas sobre los objetos, acontecimientos y hechos y, en ese sentido, es un habitante de muchos «mundos posibles». Qué aspectos de un determinado objeto, acontecimiento o situación pueden ser generados por cualquier persona que preste atención a ese estado de hechos depende de su perspectiva y dominio «privado» de experiencias alternativas que resulten relevantes en ese momento. Lo que se produce cuando esa visión es sustituida por un paradigma plural y consistente es una reformulación radical de suposiciones sobre la intersubjetividad humana y la comunicación. La pregunta fundamental en este enfoque plural es cómo se pueden lograr estados de intersubjetividad y realidad social compartida en los encuentros que se producen entre distintos «mundos privados» (Rommetveit, 1985: 186-187).

El concepto de intersubjetividad ha sido aplicado y definido por diversos autores (Cazden, 1988; Newson y Newson, 1975; Riegel, 1979; Rogoff, 1990; Rommetveit, 1985; Wertsch y Stone, 1985) desde perspectivas diferentes. La comunicación tanto verbal como no verbal, por su propia naturaleza, implica intersubjetividad, constituyendo una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación o el puente que se establece entre dos personas en una misma situación para informarse. La intersubjetividad es definida por Duranti y Goodwin (1992: 27) como «la habilidad que tienen los individuos por separado para saber o actuar en un mundo común» y, para ello, requiere la existencia de indexicalidad, es decir, no se puede crear intersubjetividad cuando los interlocutores no tienen puntos en común o son incapaces de construirlos conjuntamente.

Para Rogoff (1990), la intersubjetividad supone una comprensión compartida entre los individuos cuya interacción se basa en intereses y suposiciones comunes que constituyen la base para su comunicación. La comunicación y la interacción implican ideas compartidas socialmente, así como patrones y reglas sociales del uso de la lengua. Los significados y el conocimiento social se conforman y evolucionan a través de la negociación dentro de grupos y, por tanto, se ven influidos por la intersubjetividad de la comunidad a la que pertenecen los individuos.

La intersubjetividad no sólo proporciona la base para la comunicación sino que apoya a las personas para ampliar su comprensión de la nueva información y de las actividades que se realizan entre los

miembros del grupo (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978). Es decir, el conocimiento se deriva de las interacciones entre personas y sus entornos y reside dentro de las culturas (Shunk, 2000). Cuando los miembros de una comunidad son conscientes de sus significados intersubjetivos, les resulta más fácil comprender nuevas informaciones y las actividades que surgen en la comunidad. Entendemos que los alumnos que están en formación inicial con la expectativa de ser profesores son miembros de una comunidad con características propias, que comparte normas, un lenguaje particular, modelos de interacción concretos, etc.

Rommetveit (1985: 187) habla de estados de intersubjetividad, señalando que «un estado de intersubjetividad en relación con una situación S se logra en un determinado estadio de la interacción en una pareja si, y sólo si, algún aspecto A de la situación S es tratado por un participante y los dos prestan atención al mismo conjuntamente». Los estados de subjetividad dependen del privilegio que tiene el hablante y el compromiso del oyente, ya que el hablante tiene la prerrogativa de determinar a qué se está refiriendo y qué quiere decir, mientras que el oyente está destinado a buscar el significado de lo que se dice adoptando la perspectiva del hablante temporalmente.

Para Cazden (1988), la intersubjetividad tiene carácter social y se relaciona con los puentes que se establecen entre lo conocido y lo nuevo y, por tanto, está relacionada con la experiencia del sujeto, es decir, con el hecho, acontecimiento o fenómeno que éste conoce ya que no es posible comunicar lo desconocido. Sin embargo, un proceso de intersubjetividad cooperativa favorece el conocimiento de los puntos de vista del otro y modifica las perspectivas de quienes participan en el diálogo. En el entorno del aula, la intersubjetividad favorece procesos de socialización en los que los alumnos adoptan perspectivas diferentes, lo que les permite cambiar su percepción y la forma de comprender las situaciones de aprendizaje analizando el presente con perspectivas de futuro.

Esta autora también distingue entre la intersubjetividad que se produce en situaciones de mediación con expertos y la mediación entre iguales, concepto basado en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978). En situaciones de aprendizaje, se ha interpretado tradicionalmente que el experto es el profesor y el novicio es el alumno, aunque en los últimos años se han observado las ventajas y posibilidades de mediación entre iguales ya que cada participante no es absolutamente novicio en todo, sino que cada uno hace contribuciones como experto en determinados momentos y aspectos. Esta última modalidad favorece que la intersubjetividad adquiera un carácter más simétrico en relación con otras en las que la intersubjetividad es

claramente asimétrica. Cazden (1988) indica que las actividades en equipo fomentan el aprendizaje mediado y la intersubjetividad cooperativa, pudiendo adoptar distintas modalidades en el aula: profesor-grupo, alumno-grupo, alumno-equipo, alumno-alumno.

Podemos identificar dos tipos de entornos intersubjetivos. Por una parte, el de las tareas o actividades en las que el alumno interactúa con los materiales o herramientas mediadoras en el aprendizaje y, por otra, el que se crea con los compañeros, el profesor o el tutor para socializar el conocimiento.

## 5. INTERSUBJETIVIDAD Y OBSERVACIÓN

Con independencia del contexto en que se lleve a cabo la observación, uno de los problemas inherentes a la misma es lo que Labov (1972) denominó «la paradoja del observador», es decir, cuando escrutamos el comportamiento de otros, normalmente alteramos los patrones de comportamiento que queremos observar, con lo cual estamos observando en parte lo que la persona observada desea que veamos. Según la situación, el sujeto que es objeto de observación responde con comportamientos, actitudes, lenguaje, etc. a los que entiende que el observador ha asignado calidad, o simplemente enmascara prácticas que de forma subjetiva cree que no serían bien valoradas. En definitiva, se trataría de un tipo de actuación que no representa la práctica habitual y que está bastante influida por la subjetividad.

Una forma de superar esta paradoja es a través de la denominada observación participante, en la que el observador participa en las actividades observadas y que, en su forma más pura, es realizada por alguien que forma parte del grupo. Sin embargo, tanto la observación participante como la no participante pueden quedarse en el plano meramente descriptivo y desarrollar métodos, técnicas e instrumentos de observación que busquen la mayor objetividad posible, excluyendo al sujeto del objeto de conocimiento. Sin embargo, la intersubjetividad convierte a los sujetos en protagonistas y les permite reconstruir categorías que utilizan en la concepción de sus propias experiencias. Si tradicionalmente se ha entendido que la observación cambia en función del objeto observado, cuando hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje el objeto no es el meramente pedagógico, sino el propio sujeto implicado en el acto didáctico. Por tanto, la observación compartida basada en la intersubjetividad supone un cambio cualitativo importante ya que admite que existen aspectos subjetivos tanto en el observador como en el sujeto observado.

La aplicación de este concepto a la observación nos lleva a una serie de conclusiones:

- a) La observación entre iguales, en este caso alumnos en contextos de formación inicial, favorece la intersubjetividad desde un plano más simétrico que cuando se realiza entre profesor y alumnos.
- b) Los procesos de intersubjetividad han de basarse necesariamente en una percepción previa que es subjetiva. Por ello, creemos que la auto-observación es un paso previo que favorece el desarrollo del plano subjetivo para poder pasar después al intersubjetivo mediante la observación cooperativa o compartida.
- c) Los procesos de intersubjetividad contribuyen a crear índices de pertenencia y participación en una comunidad concreta.
- d) La intersubjetividad ha de desarrollarse, al menos, en dos planos: entre el sujeto y las herramientas que permiten acceder a las tareas de aprendizaje, y entre los sujetos con el fin de socializar el conocimiento.

## 6. LA OBSERVACIÓN SIMÉTRICA

La observación activa ha estado asociada tradicionalmente al papel del profesor más que al de los alumnos, fomentándose la observación entre profesores-formadores o profesores observando a alumnos. En relación con la observación de las prácticas de enseñanza, Crookes (2003: 29) puntualiza que «la observación en el aula es un rasgo arquetípico de la práctica educativa y, probablemente, el rasgo más común a todas las prácticas. También induce a la ansiedad particularmente cuando, como ocurre en la mayoría de los casos, el observador es un director o persona que trabaja para la administración». En efecto, la observación suele producir un cierto grado de desazón en la persona observada que suele depender de quién es el observador, por lo que la observación entre alumnos puede ser un recurso muy útil de reflexión y descubrimiento, especialmente cuando se entiende como proceso cooperativo. La observación por parte de un compañero normalmente se percibe como menos intimidatoria que la realizada por el profesor y, al mismo tiempo, estimula la colaboración en la medida en que los alumnos intentan identificar conjuntamente dificultades, estrategias, formas de resolver problemas, etc. Por tanto, entendido así, es un instrumento que conduce al desarrollo cooperativo (Salaberry y Appel, 1993).

Aunque los alumnos pueden hacer grabaciones en audio y vídeo de sí mismos mientras realizan una determinada tarea, el enfoque que se sugiere aquí se centra en la observación de acontecimientos orales «in situ», para lo que se sugieren los siguientes pasos generales: (a) los alumnos que participan en una tarea se auto-observan y toman nota de los recursos que utilizan, sus actitudes, etc., (b) también observan al compañero y anotan los estilos, técnicas, etc. que perciben; (c) en parejas intentan llegar a un acuerdo sobre sus apreciaciones particulares y el éxito alcanzado en la realización de la tarea, comentando sus observaciones de forma cooperativa y; d) toman decisiones sobre la forma en que pueden aconsejar y ayudar a los compañeros.

## 7. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Es preciso situarnos en una comunidad de aprendices que, en nuestro caso, comparte esencialmente las siguientes características:

- a) Son alumnos que cursan la asignatura de Didáctica del Idioma Extranjero en tercero de la titulación de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (Inglés) y han tenido muy poca formación inicial al respecto.
- b) La asignatura, que tiene nueve créditos, se imparte durante el primer cuatrimestre. En el segundo cuatrimestre, los alumnos realizan el *practicum* en centros escolares.
- c) El programa de formación incluye tareas de juego de rol y micro-enseñanza, entre otras, con las que los alumnos no suelen estar muy familiarizados, pero que entendemos les preparan para avanzar en su formación.

Las dos tareas seleccionadas para este estudio de observación compartida y construcción de intersubjetividad son un juego de rol y una sesión de micro-enseñanza que se describen a continuación.

### 7.1. Juego de rol

El juego de rol es un tipo de tarea en la que los participantes adoptan ciertos papeles, por ejemplo, observador, supervisor, profesor, alumno, etc. Puede aplicarse en distintas etapas educativas y con finalidades diversas, desde aprender la lengua extranjera hasta actuar como supervisores de una actividad. Algunos autores consideran que

el juego de rol es un tipo de simulación (Wallace, 1991: 46); otros, señalan que en el juego de rol el participante actúa sin dejar de ser él mismo, mientras que en la simulación es imprescindible transformarse en otro tipo de sujeto.

En la formación del profesorado se suele utilizar este tipo de tarea para representar actuaciones de aula, observaciones, etc. Por ejemplo, Pennington (1990: 147) propone un juego de rol encadenado en el que los participantes deben ver una secuencia de una grabación en vídeo tres veces, tomando notas sobre la misma adoptando papeles que corresponden a tres tipos de observadores: observador objetivo (descriptivo), observador halagador y observador crítico. Con posterioridad, los mismos participantes deben realizar otros juegos de rol en los que adoptan el papel del profesor que han observado en el vídeo o de un supervisor de ese profesor, en ambos casos interpretando papeles positivos y negativos.

En ocasiones, el solapamiento entre juego de rol y micro-enseñanza es evidente en la medida en que los papeles que adoptan los participantes corresponden a los que se utilizan en situaciones de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, hemos hecho una distinción entre ambos tipos de tareas ya que, mientras que los juegos de rol pueden incorporar muchas situaciones de micro-enseñanza, no ocurre lo mismo al contrario. Las tareas que van a ser objeto de triangulación se identifican claramente como juego de rol la primera, y como micro-enseñanza la segunda.

## 7.2. Micro-enseñanza

Con independencia de la utilidad y eficacia probadas en el uso de diversas técnicas en la formación de futuros profesores (dinámica de grupos, talleres, etc.), la micro-enseñanza tiene especial interés, ya que reúne en sí técnicas diversas. Los alumnos se enfrentan a situaciones de enseñanza que demandan habilidades que han de incorporar en su repertorio de destrezas como profesores. La micro-enseñanza es definida por Wallace (1991: 87) como «un contexto de formación en el que se ha reducido y simplificado de alguna manera el campo de actuación de un profesor». Los alumnos adoptan distintos papeles en función de las tareas asignadas, lo que les permite tener experiencias vivenciales como profesores, como alumnos o como observadores. Si bien la experiencia de micro-enseñanza es rica en sí misma por el proceso implícito que conlleva, es igualmente enriquecedor el hecho de que los alumnos tengan posteriormente oportunidades para reflexionar con los demás compañeros y el pro-

fesor sobre el proceso de desarrollo de la sesión con el fin de incorporar mejoras en el futuro.

Como indica Woodward (1992), las alternativas de micro-enseñanza son múltiples y todas de gran valor formativo en función de las necesidades de los alumnos y los espacios disponibles. Mediante esta técnica se da oportunidad a los alumnos para experimentar el uso de destrezas específicas en su práctica docente. Consiste en la exposición de una «micro-lección» o «micro-tarea» ante los compañeros. Es una estrategia de aprendizaje importante tanto para el alumno que expone como para los compañeros que participan como alumnos y observan.

## 8. CONSTRUCCIÓN DE INTERSUBJETIVIDAD EN LA TAREA DE JUEGO DE ROL

Esta tarea tiene como finalidad la observación de habilidades y actitudes interculturales entre alumnos que están en periodo de formación. La selección de esta tarea en particular se basa en fomentar el desarrollo de actitudes interculturales y la sensibilidad para percibir las en otros, considerando que el multilingüismo y la multiculturalidad son situaciones frecuentes en las aulas. La tarea se realiza en parejas (ver anexo 1) y a cada alumno se le asigna un papel: un alumno actúa como investigador de una cultura diferente y el otro como representante de esa cultura.

El procedimiento de observación se desarrolla siguiendo estos pasos:

1. *Auto-observación subjetiva*: mientras realizan la tarea, cada alumno va tomando notas de auto-observación y de observación del compañero, siguiendo la ficha del anexo 2. La ficha incluye dos apartados, uno sobre observación de la realización de la tarea, es decir, si resulta familiar, si se han comprendido las instrucciones, etc., y otro sobre actitudes interculturales.
2. *Observación subjetiva del otro*: durante el desarrollo de la tarea, cada alumno debe observar en el compañero las mismas categorías que está observando de sí mismo, siguiendo la ficha del anexo 2 que incluye los apartados descritos anteriormente. Se les deja un tiempo una vez que han realizado la tarea para poder completar y ampliar observaciones que no pudieron anotar en el transcurso de la misma. En estos dos pasos descritos, los alumnos se observan a sí mismos y al otro desde su visión subjetiva de lo que está ocurriendo.

3. *Observación intersubjetiva*: cuando los alumnos han completado sus observaciones subjetivas, trabajan conjuntamente con el compañero con quien realizaron la tarea para construir una visión intersubjetiva de los hechos a partir de las observaciones previas y redactan un informe en el que reflejan las conclusiones alcanzadas después de intercambiar sus puntos de vista. Es importante que presten atención a las coincidencias y a las discrepancias y que reflejen en su informe las razones que les han llevado a comprender mejor los puntos de vista que les diferencian.

Los siguientes ejemplos ilustran la **percepción subjetiva** que Ana tiene con respecto a sí misma y con respecto a Rocío (pseudónimos) en relación con sus actitudes interculturales. Por razones de espacio no se incluyen los datos de auto-observación, observación del otro y observación compartida con respecto a la tarea:

Ana (investigadora de una cultura diferente)

Auto-observación de sus actitudes interculturales:

*«He sido tolerante, o eso pienso, porque he respetado sus respuestas. He intentado ser amable con ella y preguntarle de manera indirecta. Me he inhibido un poco debido a sus reacciones y su seriedad. Pienso que he hecho bien el papel que me ha tocado y todo lo relacionado con el cambio de personalidad me interesa y me motiva. Me ha costado un poco reconocer las normas de su cultura y estaba al principio algo confundida porque no me aclaraba nada. No he tenido que utilizar comunicación no verbal. No la he entendido a ella porque no hay confianza entre ambas. He sentido rechazo y pasividad por parte de ella».*

Ana observa las actitudes interculturales de Rocío:

*«Ha tolerado bien las diferencias y yo sabía que era así porque en alguna ocasión hemos estado hablando sobre su pensamiento hacia los inmigrantes. Ha colaborado activamente en el juego. La comunicación era distante, pero seguramente era parte del papel que tenía que representar. Se introdujo en el papel perfectamente. Hizo bastante bien lo de dar a conocer las normas y las siguió de manera exhaustiva. Se comunicó muy bien de forma no verbal. Con respecto a la empatía, diría que es muy buena 'teatrera'. La observé rara ya que ella es totalmente diferente al papel que le correspondió representar».*

Rocío (representante de una cultura diferente)  
Auto-observación de sus actitudes interculturales:

*«Acepto las diferencias culturales en otras personas, pero me he sentido mal cumpliendo las normas indicadas para esta tarea. He colaborado en todo momento con los investigadores. He tratado de dar respuestas completas a cada pregunta. Ha sido bastante difícil adoptar un papel diferente, no por representar el papel, sino por no poder mirar a los ojos, por ejemplo. Creo que he usado habilidades para dar a conocer las normas, aunque mi compañera no ha observado todas. Al principio ha habido confusión para utilizar las normas de forma consistente. Mi habilidad para la comunicación no verbal ha sido buena. Me ha costado mucho tener empatía, pero lo he representado lo mejor que he podido. La verdad es que ha sido difícil tener comportamientos diferentes por no estar acostumbrada».*

Rocío observa las actitudes interculturales de Ana

*«Algunas de mis actuaciones le causaban risa y otras la ponían un poco nerviosa. Ha mostrado mucha colaboración. Ha tenido mucha iniciativa para comunicar. En cuanto a su papel, sólo tenía que preguntar y el mío era más difícil. Creo que le costó un poco identificar las normas. Cuando compartía información con otros investigadores hacía mejor seguimiento de las normas. Por parte de ella no hubo demasiada comunicación no verbal. No percibí que se pusiera en lugar del otro. Ha mostrado extrañeza y risa hacia comportamientos diferentes».*

El siguiente extracto corresponde al intercambio de puntos de vista entre Ana y Rocío para establecer una *visión intersubjetiva* sobre los comportamientos y actitudes de cada una en la realización de la tarea:

Ana y Rocío  
Observación compartida:

*«Las dos hemos entendido la tarea con una finalidad diferente: Rocío ha tomado la actividad como juego y Ana le ha dado mucha profundidad en relación con el tema de interculturalidad. Con respecto a la tolerancia, Rocío reconoce que no ha aceptado las normas que le ha tocado representar, ha sentido impotencia y estaba dolida porque esto no es característico de su personalidad. Rocío piensa que Ana se reía a veces o se muestra*

*ba nerviosa, lo que indica que no tenía una actitud muy tolerante, pero ha comprendido que en realidad Ana se sentía rechazada porque no la miraba a los ojos y guardaba distancia y por eso se reía o se ponía nerviosa. Coincidimos en que a Ana le costó identificar las normas a pesar de que Rocío las dio a conocer bien. Ana notó a Rocío rara y sintió pasividad, rechazo, extrañeza, pero ha llegado a comprender que a Rocío le resultó muy difícil representar ese papel porque no va con su personalidad».*

El extracto anterior, tomado del informe elaborado por ambas alumnas en el que describen los acuerdos a los que han llegado tras una negociación sobre la perspectiva que cada alumna tiene de sí misma y de la otra, muestra cómo han abordado temas que tienen gran importancia para percibir las actuaciones mutuas. Por ejemplo, el entendimiento de la tarea como simple juego de rol o como puente para la reflexión sobre interculturalidad hace que cada alumna se implique en ella de forma diferente. También la interpretación conjunta de la risa ayuda a aclarar que no se trata de una muestra de no aceptación, sino de un mecanismo de defensa ante actitudes valoradas inicialmente como rechazo, pasividad, etc. Del mismo modo, se evidencia la influencia de características personales, propias de la identidad de cada una, en las actuaciones.

Una vez que las alumnas han construido el proceso de observación conjunta, anotan en su portafolio individual (véase Esteve en este volumen) aquellas implicaciones que les han resultado más significativas, lo que implica hacer un viaje de vuelta a la subjetividad como espacio de reflexión personal. Éstas son algunas de las anotaciones hechas por Ana y Rocío:

Ana

*«Ha sido una actividad muy significativa y a partir de ella he cambiado la visión que tenía con respecto al hablante intercultural. Al principio me sentí un poco extraña, pues yo era la investigadora y tenía que hacerle preguntas a mi compañera para averiguar rasgos de su cultura, además ella actuaba de una forma anómala y yo me preguntaba insistentemente por qué se comportaba así. Más tarde comprendí que formaba parte de su rol. Intenté obtener la mayor información posible no sólo de mi compañera, sino de otros representantes de esa cultura para hacerme una idea mejor de lo que estaba ocurriendo».*

## Rocío

*«Cuando representé el papel de una cultura diferente, no me sentí para nada a gusto. Me pareció duro el no mirar a los ojos, o tener que alejarme de la persona con quien se suponía entablaba un diálogo. Completé las diferentes planillas y me fui a casa, allí más tranquila reflexioné bastante y me di cuenta de que más allá de toda la teoría que se nos ofrece acerca de la diversidad, realmente una persona de cultura diferente necesita toda la comprensión y tolerancia posible, el doble de lo que suponía en un principio cuando me hablaban de personas de distinta cultura».*

Otra pareja que realizó el mismo juego de rol estaba formada por Pablo y Sophie (pseudónimos), un alumno español y una alumna francesa que asistía a clase como estudiante del programa Erasmus. Precisamente por tratarse de una tarea intercultural, y dado que uno de los miembros de la pareja era en sí representante de una cultura diferente, surgieron otros tipos de conflictos que sólo se pudieron resolver desde la intersubjetividad. A continuación, se presentan las narraciones aportadas por Sophie sobre su auto-observación y cómo el proceso de intersubjetividad ayuda a aclarar parte de los conflictos surgidos:

### Sophie

#### Auto-observación de sus actitudes interculturales

*«He tenido aún más tolerancia hacia las diferencias porque creía que yo estaba así siempre (mostrando comportamientos diferentes). Difícil de bajar cada vez los ojos cuando el otro habla. No sabía cómo actuar normalmente (para dar a conocer las normas) o cómo la gente actúa en Francia, así difícil saber lo que cambia. Utilizo muchos gestos, pero no sé si realmente sirven para la comunicación. Es que como podía solamente decir si o no, y como no hablo perfectamente español, después de un momento (mi compañero) no tenía más preguntas. Los dos (el compañero y ella) frustrados de no encontrar las respuestas. Como (él) me creía tímida, él se puso tímido también... o solamente era porque no sabía qué preguntarme».*

### Pablo

#### Observación de las actitudes interculturales de Sophie:

*«No la encuentro muy tolerante hacia las diferencias. No tuvo mucha iniciativa en la comunicación, aunque tenía que*

*ayudarme un poco. Su habilidad para dar a conocer las normas ha sido aceptable, pero nos costó a los dos entenderlo bien. Su habilidad para la comunicación no verbal fue buena y se desenvolvía bien sin hablar para comunicarnos, y más con Sophie que necesitamos el lenguaje gestual para entendernos».*

Después de compartir las observaciones para construir el espacio de intersubjetividad, Pablo y Sophie expresaron lo siguiente:

*«A pesar de que hemos tenido diferencias por no conocernos y por la diferencia de cultura y lengua, hemos logrado hacer la tarea y ponernos de acuerdo en cómo nos hemos visto uno a otro. Hubo problemas ya que Pablo confundió la timidez del papel de Sophie con su personalidad real, además de tener problemas para diferenciar entre la cultura que Sophie tenía que representar y la suya real. Entendemos que las dificultades se han derivado de la diferencia en la lengua, en la cultura y que no nos conocíamos mucho. Sophie quiere expresar: ¿Cómo hacer entender que mi manera de actuar ha sido por el juego y no porque soy así normalmente?, y que se ha dado cuenta de lo frustrante que debe ser no poder expresar sus ideas y sus pensamientos. 'Diez minutos son soportables, pero una vida entera no podría', dice Sophie».*

En su portafolio personal, Sophie manifiesta lo siguiente:

*«Como hace más de tres meses ahora que estoy en la posición de un hablante intercultural, el juego no tenía tanto interés para mí. Antes de España estaba en África negra y experimenté lo desconcertante y lo indignante que puede ser enfrentarse a otra cultura y quizás por eso he encontrado este juego demasiado lejos de la realidad. Nunca vas a preguntar cosas tan personales tan directamente a alguien que no conoces. Lo que era interesante era imponerse barreras en la comunicación, porque generalmente cuando la gente ve que estás extranjero no te obliga a respetar sus reglas, y ver que con nuestra educación no podemos aceptar lo que nos parece sumisión.*

La triangulación llevada a cabo a través de la auto-observación, la observación del otro, la observación compartida y el portafolio evidencia que Sophie ha vivido esta tarea de forma bastante diferente al resto de la clase: por una parte, su experiencia previa intercultural le hacía ver el juego de rol como un reflejo lejano de la realidad y con

poco que ofrecer en comparación con lo vivido. Por otra, el conflicto existente entre su posición como representante de una cultura natural –francesa– y al mismo tiempo actuando según el papel asignado como representante de una cultura inventada le producía dudas sobre lo que pudiese percibir el compañero: ¿Sería su actuación interpretada como parte del juego de rol o como hablante de su cultura natural? A esto se podría añadir el dato interesante de que Sophie percibe indiscreción en las preguntas de Pablo porque las encuentra demasiado personales, sin embargo es un tema que refleja en el portafolio y que no comenta con él en la conversación mantenida sobre las observaciones, es decir, un tema no tratado en la construcción de intersubjetividad.

## 9. CONSTRUCCIÓN DE INTERSUBJETIVIDAD EN LA TAREA DE MICRO-ENSEÑANZA

Para realizar esta tarea (ver anexo 3) se dividió la clase en dos grupos. Dentro de cada grupo, un alumno actuó como profesor y el resto de los compañeros como alumnos que tenían que representar los papeles asignados mientras el profesor intentaba llevar a cabo una actividad en inglés diseñada para educación primaria. La actividad consistía en colocar un dibujo de cara a la pared para que los alumnos hicieran preguntas con el fin de adivinar lo que se representaba en el mismo. Mientras se desarrollaba la actividad, unos alumnos debían actuar de forma colaboradora y otros debían mostrar comportamientos disruptivos o de falta de atención. El objetivo para la profesora era realizar la actividad y al mismo tiempo resolver los problemas que fuesen surgiendo.

1. *Auto-observación subjetiva:* mientras se realiza la sesión de micro-enseñanza, los alumnos van completando la ficha de observación del anexo 4, que contiene dos apartados diferenciados, uno sobre la micro-enseñanza como tarea de aprendizaje, y otro sobre la sesión que se está desarrollando. La profesora lo hace inmediatamente después de terminar la sesión ya que no dispone de tiempo mientras realiza la actividad.
2. *Observación subjetiva del otro:* cada alumno, desde la perspectiva del papel que tiene que representar anota observaciones sobre la actuación de la profesora: si ha solucionado los problemas, si ha prestado atención a los alumnos no problemáticos, si ha podido llevar a cabo la actividad, etc. La profesora, por otra parte, anota observaciones sobre el grupo-clase

y alumnos en particular que han llamado especialmente su atención.

3. *Observación intersubjetiva*: la profesora y los alumnos debaten sus distintos puntos de vista basados en las observaciones que han anotado. Dos alumnos actúan como observadores externos del debate y recopilan en un informe los acuerdos a los que han llegado los alumnos y la profesora.

Auto-observación de la profesora:

*«Casi todos los alumnos participaron, pero hubo dos o tres que no. La verdad es que no fue fácil desde el punto de vista del profesor. La comunicación fue buena. Todos lo entendieron y tuve iniciativa para comunicar. Creo que me comporté como una profesora al organizar la clase. Utilicé algunas estrategias, pero podía haber potenciado algunas más. Tuve capacidad para resolver problemas, pero sé que en algunos momentos no tuve habilidad suficiente porque hubo una alumna que preguntaba mucho y otra que se aburría. Creo que socialicé poco al grupo»*

La profesora observa la actuación del grupo de alumnos:

*«Casi todos participaron y trabajaron en la tarea. Cada alumno simuló bien su papel. Los alumnos preguntaban y tenían iniciativa, pero no todos. Utilizaron la comunicación verbal, pero no sé si utilizaron la comunicación no verbal. Creo que mis alumnos no utilizaron estrategias para solucionar problemas que planteaban otros compañeros. No tuvieron ningún problema para realizar la tarea. Algunos alumnos estaban integrados en el grupo, pero las chicas que estaban hablando no tenían ningún respeto».*

Los alumnos observan a la profesora considerando el papel que tenía que cumplir cada uno de ellos:

Un alumno que se tenía que comportar perfectamente durante la sesión:

*«Los alumnos han participado más en la tarea que la profesora. Le ha faltado soltura y se ha centrado más en los alumnos nerviosos, inquietos. Ha utilizado estrategias que usaban mis profesores cuando yo era pequeño. Ha tenido poca habilidad para socializar el grupo, los alumnos hacían lo que querían».*

Un alumno que tenía que estar hablando continuamente con el compañero y callarse cuando lo cambiaran de sitio:

*«Ha simulado bien el papel de maestra y ha tenido iniciativa. Ha tratado de corregir los comportamientos que eran negativos. Mi problema no lo resolvía ya que en vez de cambiarme a mí de sitio, cambiaba a mis compañeros».*

Alumno colaborador con la maestra:

*«Todos se han metido en sus papeles de una manera asombrosa, quizás demasiado. La mayoría ha hablado, aunque había gente que sin hablar lo ha hecho muy bien. A la profesora le ha faltado un poco de imaginación. No ha socializado el grupo muy bien».*

Un alumno que no prestaba atención y estaba haciendo otro trabajo durante la clase:

*«La profesora ha asumido su papel a la perfección. Ha tratado de corregir todos los comportamientos negativos. Se ha visto apurada para resolver los problemas, pero ha conseguido realizar la tarea. Fue difícil socializar el grupo porque era muy heterogéneo».*

Un alumno que no debía decir nada hasta que la profesora le llamase por su nombre:

*«No participé porque mi papel no me lo permitía y la profesora no me hizo participar. Simuló su papel de maestra muy bien y trató de adaptarse. No hizo uso de la comunicación no verbal. Se preocupó demasiado por los que mostraban un mal comportamiento. Trató de mantener el orden llamando la atención a ciertos alumnos y cambiando de asiento a otros para poder así llevar a cabo la actividad sin mayores inconvenientes. No hizo participar a algunos alumnos en clase».*

Un alumno que tenía que mirar por la ventana y no prestar atención durante la sesión:

*«Todos han participado mucho. Actitudes típicas de una clase real. En mi caso, la profesora ha intentado que colaborara. La maestra ha intentado atender a todos, incluso a mí que no estaba haciendo nada. La situación se ha asemejado a la realidad».*

Un alumno que tenía que hablar fuera de turno durante tres minutos en la sesión:

*«Parecía profesora de verdad. No se salía de su papel nunca. No usaba gestos para dar pistas, sólo hablaba. Prestaba atención a los más ruidosos. No podía llevar bien la clase por el ruido y no avanzaba. Trataba de responder y resolver los problemas con los ruidosos y no avanzaba. Poca habilidad para socializar el grupo».*

Un alumno que tenía que levantar la mano continuamente para intentar responder el mayor número posible de preguntas:

*«He participado activamente, pero la maestra no me prestaba mucha atención. La profe no me aclaraba mis dudas. Se la veía con mucha iniciativa, pero un poco nerviosa por el ambiente de clase. No explicó demasiado bien las características del dibujo».*

Un alumno que debe hacer muchas preguntas demostrando que no sabe lo que tiene que hacer:

*«Creo que la profesora participó mucho en la tarea. Caminé por la clase y traté de atender a la mayoría de los alumnos. Se comportó como si ya fuera maestra. Mi papel ha sido duro para la profesora y he representado exageradamente mi papel. La profesora trató de explicar de varias maneras la tarea. Se mostró nerviosa. Llamaba por el nombre cuando quería pedir silencio. Creo que se le presentó una clase con mucha dificultad y la tarea fue resuelta finalmente. Hubo poca socialización porque todos los alumnos trabajaban individualmente».*

Después de completar las fichas de auto-observación y observación mutua, el grupo de alumnos y la profesora que participaron en la sesión de micro-enseñanza debatieron sus puntos de vista para construir un espacio de intersubjetividad. Las conversaciones fueron analizadas por dos alumnos que actuaron como observadores externos y que no habían participado en la sesión de micro-enseñanza. A continuación, se presenta un extracto del informe que elaboraron.

Informe de los observadores externos sobre la construcción de intersubjetividad:

*«El grupo formado por los alumnos y la profesora están de acuerdo en que los alumnos que interrumpían la clase de manera insistente eran atendidos por la profesora, pero ésta no tomó iniciativas para que dejaran participar al resto de la clase».*

*Piensan que la profesora caminó por la clase y pidió colaboración y que muchos de los problemas de comunicación con los que tuvo que enfrentarse se debieron a la sobreactuación de algunas alumnas. Han observado que se ha prestado más atención a los alumnos que planteaban problemas evidentes que a los menos participativos, más prudentes y colaboradores. Reconocen que, a pesar de todas las dificultades, realizaron la tarea».*

La alumna que actuó como profesora, por su parte, anotó las siguientes observaciones en su portafolio, después de realizar la observación compartida:

*«El papel de profesora lo acepté, pues constituía para mí todo un reto. Al preparar la actividad me propuse una serie de metas que, debido a las circunstancias de la clase, me fue imposible lograr. La dificultad para mí fue mantener el orden y a la vez desarrollar la actividad. Espero que esta dificultad pueda superarla cuanto antes. Pero en la puesta en común estuvimos de acuerdo en que había desempeñado bien la función de profesora y que la actividad había quedado clara».*

El análisis de los datos proporcionados por las diversas fuentes contribuye a una mejor comprensión de lo sucedido: quienes actuaron como alumnos son capaces de entender que exageraron su actuación y que esa sobreactuación no facilita la realización de tareas de micro-enseñanza; quienes tenían un papel cooperativo o prudente se sintieron menos atendidos que quienes mostraban comportamiento negativo, algo que con bastante frecuencia ocurre en las aulas; el grupo reconoce buenas actuaciones por parte de la profesora en la medida en que la actividad didáctica simulada se pudo completar y controló una buena parte de las conductas que entorpecieron el normal desarrollo de la clase.

Para realizar el proceso de triangulación en la situación de micro-enseñanza expuesta anteriormente, se han utilizado diversas fuentes de información: la percepción que los alumnos tienen de sí mismos recogida mediante auto-observación, la percepción que cada alumno tiene de la actuación del otro a partir de las observaciones realizadas. Sin embargo, los procesos de observación seguirían contemplando al alumno observado como objeto si no tuviesen oportunidades para intercambiar sus puntos de vista, negociar y llegar a acuerdos. De este modo, la aproximación a la realidad se va construyendo a través de la actividad humana y se potencia la intersubjetividad como comprensión compartida entre individuos.

## 10. CONCLUSIONES

Las posibilidades de triangulación en la investigación cualitativa en general, y en la investigación en el aula en particular, son múltiples como hemos intentado exponer de forma teórica y práctica. En los casos estudiados, la auto-observación enriquecida con la observación del otro favorece la reflexión colaboradora entre alumnos que participen en tareas de formación y facilita el intercambio entre los papeles de observador-observado, propiciando relaciones más simétricas que vienen dadas por las oportunidades vividas por los sujetos de ser percibidos como iguales.

La transición desde la subjetividad hacia la intersubjetividad supone un avance en la consideración de qué constituye el objeto de la observación. Mientras que en las prácticas de observación más tradicionales se reforzaba la relación entre sujeto y objeto, llegando a convertirse el sujeto observado en objeto de estudio, la observación compartida propone procedimientos basados en la intersubjetividad como forma de reconstruir hechos en los que tanto el sujeto observador como el sujeto observado adquieren un papel activo y tienen oportunidades para expresar sus propias experiencias, sus puntos de vista, es decir, respetando su identidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991) *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. (2001) Observation. En R. Carter y D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 114-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C.B. (1988) *Classroom Discourse*. Oxford: Heinemann.
- Crookes, G. (2003) *A Practicum in TESOL. Professional Development through Teaching Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. (1970) *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Duranti, A. y Goodwin, C. (1992) Rethinking context: An introduction. En A. Duranti y C. Goodwin (eds.) *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon* (pp. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flanders, N. (1970) *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Lanzaraton, A. (2003) Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal* 87, 1-12.
- Newson, J. y Newson, E. (1975) Intersubjectivity and the transmission of culture: On the social origins of symbolic functioning. *Bulletin of the British Psychological Society* 28, 437-446.
- Pennington, M.C. (1990) A professional development focus for the language teaching practicum. En J.C. Richards y D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education* (pp.132-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje* 42, 37-63.
- Riegel, K.F. (1979). *Foundations of Dialectical Psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1985) Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En J.V. Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salaberrí, S. y Appel, G. (2003) Assessment and diversity: Development of personal identities through portfolios. En M. Jiménez y T. Lamb (ed.) *Differentiation in the Modern Languages Classroom* (pp. 211-229). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Shunk, D. H. (2000) *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tanner, R. y Green, C. (1998) *Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach*. Harlow Essex: Longman.
- van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. Harlow: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. y Stone, A. (1985) The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives* (pp. 162-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1992) *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (2001) 'It must be cultural because I don't do it': Cultural awareness in initial TESOL teacher education. En M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (Eds.) *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 111-129). Clevedon: Multilingual Matters.

**ENCUENTRO DE CULTURAS**  
(Juego de rol)

**Investigador**

- A) Estás investigando culturas distintas a la tuya y encuentras a un grupo de personas de otra cultura. Te interesa conocer algunas de las «normas» que rigen la comunicación en estas culturas.
- Durante los próximos diez minutos, únete a otro investigador si lo deseas e intenta hablar con dos o tres representantes de esa cultura para averiguar todo lo que puedas sobre su forma de comunicar.
  - Debes comportarte de forma amistosa para que se sientan relajados y cómodos.
  - Anota las conclusiones a las que llegues.

(Adaptado de Mary Williams, 2001:122-123)

---

**ENCUENTRO DE CULTURAS**  
(Juego de rol)

**Representante de una cultura diferente**

- B) Quieres ayudar a los investigadores que tienen interés por tu cultura, pero:
- Sólo puedes decir sí o no a una persona de distinto sexo que el tuyo, pero puedes hablar con normalidad con alguien de tu mismo sexo.
  - No puedes tener ningún contacto físico con ellos.
  - Debes mantenerte alejado a medio metro de los investigadores.
  - No debes mantener contacto visual con el investigador mientras habla, pero puedes hacerlo cuando hables tú.

(Adaptado de Mary Williams, 2001:122-123)

## ANEXO 2

<b>Ficha de auto-observación y de observación del otro en una tarea de sensibilidad intercultural</b>	
<b>A) En torno a la TAREA</b>	
Aceptación del tipo de tarea (factores afectivos, personalidad, timidez, inhibición, sentido del ridículo, utilidad, etc.)	
Comprensión de la estructura de funcionamiento de un "role-play"	
Comprensión de instrucciones	
Comprensión de la finalidad que persigue	
Utilidad del material proporcionado	
Posibilidades de realización de la tarea en función del tiempo y espacio	
Otros	
<b>B) En torno a la ACTITUD INTERCULTURAL</b>	
Tolerancia hacia las diferencias	
Actitud colaboradora	
Iniciativa en la comunicación	
Capacidad para adoptar un papel diferente	
Habilidad para dar a conocer las normas y para identificarlas	
Habilidad para hacer seguimiento de las normas	
Habilidad para la comunicación no verbal	
Empatía	
Actitudes hacia comportamientos diferentes	
Otros	

## ANEXO 3

<b>Microenseñanza</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se divide la clase en dos grupos de 12 alumnos cada uno.</li> <li>2. Un alumno dentro del grupo actúa como profesor, siguiendo las instrucciones indicadas en el recuadro correspondiente. Los demás miembros del grupo actúan como alumnos y se comportan siguiendo las instrucciones.</li> </ol>	
<b>Papel del Profesor/a</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara material para realizar la siguiente actividad en el aula:</li> </ul> <p><b>Adivina lo que hay en el dibujo</b></p> <p>Busca un dibujo interesante que tenga muchos detalles. La clase debe adivinar lo que hay en la ilustración haciendo preguntas a las que sólo puedes responder sí o no. Cuando creas que han adivinado suficientes cosas, muestra el dibujo a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los demás compañeros de tu grupo actuarán como alumnos y se comportarán siguiendo las indicaciones que recibirán en unas tarjetas.</li> <li>• Pon en práctica la actividad y trata de mantener el orden solucionando los problemas que surjan. No te olvides de reforzar los comportamientos positivos y de resolver los problemas de comportamiento.</li> </ul>	
<b>Papel del alumno/a</b>	
Mira por la ventana mientras se desarrolla la sesión.	Coopera con el profesor/a durante la clase.
Levanta la mano para contestar el mayor número posible de preguntas.	Compórtate perfectamente durante la clase.
Habla con tu compañero/a todo el tiempo. Si te cambian de sitio, cállate.	Realiza cualquier otro trabajo durante la sesión y no prestes atención.
Contesta fuera de turno durante tres minutos.	En la fase en que el profesor/a está dando las instrucciones, haz muchas preguntas mostrando que no sabes lo que hay que hacer.
Compórtate perfectamente durante la clase.	Coopera con tu profesor/a en clase.
No digas nada hasta que el profesor/a se dirija a ti llamándote por tu nombre.	Levántate y muévete por la clase una vez durante la sesión
(Adaptado de Tanner y Green, 1998)	

## ANEXO 4

<b>Ficha de auto-observación y de observación del otro en una tarea de micro-enseñanza</b>	
<b>A) En torno a la TAREA</b>	
Aceptación del tipo de tarea (factores afectivos, personalidad, timidez, inhibición, sentido del ridículo, utilidad, etc.)	
Comprensión de la estructura de funcionamiento de un "role-play"	
Comprensión de instrucciones	
Comprensión de la finalidad de la tarea	
Utilidad del material proporcionado	
Posibilidades de realización de la tarea en función del tiempo y espacio	
Otros	
<b>B) En torno a los papeles de PROFESOR/ALUMNO</b>	
Participación en la tarea	
Facilidad para simular papeles diferentes (p.e. no reírse)	
Iniciativa en la comunicación	
Utilización de la comunicación verbal y no verbal	
Actitudes hacia comportamientos diferentes	
Estrategias utilizadas para enfrentarse a los problemas que plantean los alumnos	
Capacidad para resolver problemas y realizar la tarea	
Habilidad para socializar el grupo	
Otros	

### Capítulo 3

## LA OBSERVACIÓN EN EL AULA COMO BASE PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

OLGA ESTEVE  
*Universitat Pompeu Fabra*

### 1. INTRODUCCIÓN

«En un principio mi formación consistía en asistir a cursos de toda índole en los que buscaba 'recetas' que pudiese aplicar rápidamente al aula de lengua extranjera: pero pronto me di cuenta de que no tenía suficiente con este tipo de formación. La misma inquietud para mejorar me llevó a buscar nuevos caminos para formarme.» (J.B. EOI-Barcelona/Drassanes)

Estas palabras reflejan una inquietud que hemos detectado repetidas veces en seminarios de formación. Esta inquietud pone de manifiesto la necesidad de encontrar caminos alternativos a una formación que, en muchas ocasiones, parece no satisfacer las necesidades del docente. El problema radica tal vez en cómo la formación del profesorado se ha entendido hasta ahora. En unas ocasiones ha pecado, quizás, de favorecer prácticas encaminadas a la transmisión de conocimientos declarativos provenientes de las disciplinas más teóricas y, a pesar de contener informaciones altamente relevantes para el do-

cente y su práctica, no ha sabido establecer el vínculo con la propia realidad. En otras, la formación se ha basado drásticamente en la presentación de actividades de aprendizaje “listas para su uso inmediato en el aula”, lo que ha conducido en muchas ocasiones a la elaboración de un ideario de recetas didácticas que, a pesar de su aparente utilidad, no ayudan a encontrar vías para construir una metodología didáctica propia.

En este capítulo me propongo dar una panorámica real y alternativa de la formación del profesorado de lenguas que va dirigida a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno. Para ello me centraré en primer lugar en el concepto clave de este tipo de prácticas formativas, el de la **práctica y aprendizaje reflexivos**, para pasar más adelante a presentar y analizar con detenimiento cada uno de los elementos que la acompañan, especialmente el **papel de la observación**.

## 2. EL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Para entrar a desarrollar el concepto de “aprendizaje reflexivo en la formación de profesorado”, invito a realizar la siguiente actividad dirigida a llevar a cabo una pequeña introspección sobre el significado de la reflexión en la práctica docente individual.

Cómo reflexiono sobre mi práctica docente	
1. ¿Reflexionas sobre tu práctica docente?	
Sí .....	
No .....	
2. ¿Cuándo reflexionas?	
¿Inmediatamente después de clase? .....	
Cuando vuelves a casa.....	
¿En otros momentos? ¿Cuándo?.....	▶

3. Se trata de una actividad individual o, ¿Compartes tus reflexiones con alguien? ¿Con quién?
4. ¿Cuánto dura normalmente este proceso?
5. ¿Tienes alguna manera sistemática de recoger cada una de las reflexiones que llevas a cabo sobre tu docencia?
6. ¿Crees que el tiempo que inviertes en la sistematización de esas reflexiones es productivo?

Tabla 1. Reflexión sobre la práctica docente. Ficha adaptada de Wallace (1998: 55).

¿Por qué es tan relevante el concepto de reflexión en el ámbito de la formación de profesorado? Veamos las razones que aducen los defensores de prácticas formativas basadas en el denominado “aprendizaje reflexivo” (Korthagen, 2001).

Dentro del ámbito de la formación inicial y continua de profesores, el momento presente se caracteriza por la búsqueda de nuevos modelos, todos ellos con un objetivo común: el de conseguir una vinculación más estrecha entre la práctica docente y el conocimiento teórico. Efectivamente, el equilibrio entre estos dos niveles parece ser uno de los retos más importantes en el proceso de profesionalización de los futuros docentes. Una de las razones que se aducen para explicar la falta de interrelación entre práctica y teoría es que muchas de las prácticas formativas van dirigidas primordialmente a la transmisión de conocimientos. La teoría, es decir, los contenidos, conforman el eje central del adiestramiento y su aplicación práctica –que es en definitiva lo que más necesita el docente en su práctica profesional– queda subordinada a ella. La consecuencia más inmediata de la aplicación de este modelo es que el docente no llega a establecer un vínculo entre lo que percibe en su realidad diaria en el aula y lo que proviene del saber teórico, y desarrolla un sentimiento de frustración y en ocasiones de rechazo hacia unos conocimientos que podrían ser provechosos. Por otro lado, también existe evidencia empírica (Kort-

hagen, 2001) que indica que un modelo de transmisión “tradicional” aporta muy poco al cambio cualitativo que se espera de la persona en proceso de formación, un cambio que deberá desembocar o bien en la capacidad de llevar a cabo una buena práctica docente (en el caso de la formación inicial) o bien en una mejora de la misma (en el caso de la formación continua).

Parece que todo el debate en el ámbito de la formación debe girar en torno a un concepto clave: el de **cambio o transformación**. La pregunta que ello plantea es qué modelo de formación provoca realmente un cambio cualitativo. Las investigaciones más recientes en el campo de la formación de profesorado (Holmes, 1998; Korthagen, 2001; Liebermann, 1998; Wallace, 1991) apuntan una idea importante: si se desea fomentar un proceso de formación que realmente desemboque en un cambio cualitativo, es importante y necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del profesor en formación, que parta de sus experiencias vividas y de la realidad de su futuro profesional; un modelo, en definitiva, que parta de la persona misma y no del saber teórico.

Este planteamiento “más ligado a la realidad” se sustenta en el “aprendizaje reflexivo” como principio general de la formación. El “aprendizaje reflexivo” se basa en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado.

Afirmar que se parte de la persona misma es afirmar que se parte de su globalidad, es decir, de todo el conjunto de saberes y experiencias de esa persona, de sus propios valores, significados y sentimientos, de su propia percepción del mundo, etc. Es lo que la psicología de la personalidad denomina la *Gestalt*. A partir de prácticas reflexivas adecuadas, la persona elaborará conceptos y principios nuevos que conectará continuamente con los anteriores, e irá desarrollando así su *Gestalt*, en tanto que creará un nuevo orden de relaciones conceptuales (Korthagen, 2001).

Desde este prisma, la formación se basa en la práctica y su eje central lo constituye el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión. La conciencia del sujeto sobre el propio proceso —lo que se conoce como *awareness*— adquiere capital importancia. ¿Qué significa “aprender a través de la experiencia y a partir de la práctica?” ¿Y qué entendemos por *awareness*? Analicemos cada uno de estos factores con detenimiento.

## 2.1. Aprender a partir de la propia experiencia y de la propia práctica

En el núcleo del concepto didáctico básico del “aprendizaje reflexivo” se halla, como venimos apuntando, el principio de que los (futuros) docentes aprenden de forma más eficaz cuando se establece un vínculo con sus experiencias prácticas. De la situación concreta en que se encuentran se extraen experiencias, que serán reelaboradas a partir de unos principios teóricos. Igualmente, se considera necesario que la integración de las experiencias se incluya en el conjunto de conocimientos y experiencias y que, a su vez, se reflexione sobre alternativas de actuación. Durante este proceso se pueden crear vínculos con conocimientos de tipo teórico, pero teniendo siempre presente que la naturaleza de una teoría relevante para la práctica es completamente diferente de la del saber teórico en el sentido tradicional.

No se trata de un conocimiento *conceptual* (*Teoría* “con mayúscula”), sino de uno *perceptual* (*teoría* “con minúscula”). Esta última equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el propio sujeto en formación a partir de la reflexión sobre sus experiencias, y que progresivamente se va contrastando con el saber teórico más elaborado. A partir de esta contraposición, que nace del propio sujeto y que tiene lugar en él, se construye un nuevo conocimiento que se convertirá a su vez en nuevo objeto de reflexión. Se inician así una serie de procesos cíclicos en los cuales los nuevos saberes entran en conexión con saberes ya interiorizados y construidos por el mismo sujeto.

Vista a través de este prisma, la formación no tiende a convertir a los sujetos que se forman en “recolectores” de conocimientos acerca de la práctica docente, sino en unos profesionales que han alcanzado un buen conocimiento de su propia práctica.

## 2.2. Tomar conciencia de la propia actuación

«Si durante mucho tiempo se ha considerado que el profesor de lengua tenía que enseñar a usar este instrumento de comunicación de manera adecuada, ahora se le pide además una tarea que, paradójicamente, es más compleja: **que comprenda lo que hace y lo que hacen sus alumnos**»<sup>1</sup> (Nussbaum, 1996: 122). En el sentido de lo que apunta esta cita, un aprendizaje reflexivo deberá orientarse indefectiblemente hacia **prácticas de “indagación”**, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la propia prácti-

ca docente y en el contexto en el que ésta tiene lugar. Y en este tipo de prácticas, la reflexión juega un papel de primer orden. Korthagen (2001: 58) define la reflexión como «the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights».

Esta definición hace hincapié en el papel de la formación de (nuevas) estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje de una persona. El proceso de reflexión no es estático, es dinámico y se basa en la misma actuación. Efectivamente, existe una estrecha relación entre actuación y aprendizaje (*action and learning*). El aprendizaje mejora la calidad de la actuación, y ésta crea a su vez nuevas necesidades de aprendizaje; así se generan procesos cíclicos en los cuales ambas dimensiones se retroalimentan mutuamente.

Otros investigadores educativos en el campo de pedagogía de lenguas, como Legutke (1997) y van Lier (1996) consideran que sólo si el docente llega a ser consciente de lo que hace y es capaz de llevar a cabo una reflexión crítica, en el sentido de la definición apuntada, sobre su propia pedagogía y sus convicciones, podrá avanzar en su actuación pedagógica y, por lo tanto, será capaz de promover indirectamente un aprendizaje mejor.

¿Qué entendemos por desarrollo profesional? Según estos autores, no se trata solamente de participar en seminarios de formación y/o intercambiar ideas con otros profesores sino de reflexionar profundamente sobre la propia tarea docente. Y ello conlleva una focalización no tanto en el ¿qué? sino en el ¿porqué?

El porqué es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión necesario para que el docente no solamente sea capaz de detectar problemas o aspectos de su pedagogía a mejorar sino también de iniciar acciones educativas concretas en beneficio de la propia metodología didáctica. El planteamiento de esta pregunta tendría que formar parte integral de la práctica diaria como profesional de la enseñanza. El problema principal es que comporta necesariamente un buen conocimiento tanto del espacio de las aulas como de aquellas disciplinas teóricas que pueden tener unas implicaciones muy directas para este espacio. Siguiendo a Nussbaum (1996), la coherencia de la didáctica de la lengua se construye en tres espacios en estrecha relación, el de las aulas; el de la comunidad de didactas y el de las disciplinas teóricas.

La comunidad de didactas debe estar constituida no solamente por el colectivo de docentes, sino también por un colectivo de investigadores. Ambos grupos deberían llegar conjuntamente, a través del intercambio de experiencias y de conocimientos adquiridos a partir de lecturas pertinentes, a acuerdos sobre cómo es la realidad del aula

y a perfilar acciones pedagógicas. Los docentes aportarían su experiencia, los investigadores los marcos teóricos y los instrumentos necesarios para captar los acontecimientos del aula, es decir, para investigar en ella.

Partimos de la base que, en general, el docente es buen conocedor del espacio de las aulas puesto que éste conforma su lugar de actuación, un lugar en el que se ve inmerso cada día y que lógicamente no puede obviar. Conoce lo que ocurre en ellas porque de una manera más o menos consciente observa los acontecimientos: las reacciones de los alumnos, la forma de actuar, etc. Ahora bien, por lo que respecta a las diferentes disciplinas teóricas, este conocimiento ya no se perfila como tan profundo. Además, habitualmente se produce un cierto rechazo hacia las mismas.

Existen, sin embargo, otros condicionantes externos que, según van Lier (1996) y nuestra propia experiencia, dificultan la iniciación en las disciplinas teóricas y la reflexión sobre la propia práctica docente desde el prisma del aprendizaje reflexivo: el factor "tiempo" y el "contenido de la reflexión". Respecto al primero creemos que es una realidad que en la enseñanza en el ámbito no universitario no se ofrece institucionalmente mucho tiempo para la reflexión. Se ofrecen quizás ocasiones para transmitir información nueva o para discutir con otros colegas sobre experiencias pedagógicas que se han llevado a cabo en clase. Sin embargo, y siguiendo las ideas de van Lier, no es suficiente fomentar intercambios de experiencias, sino que hay que crear espacios más abiertos, sin restricciones de tiempo, que den cabida a la reflexión.

Por otro lado, no se puede iniciar ninguna reflexión si no se tiene una idea clara sobre lo que hay que reflexionar. Los docentes tienen que estar en condiciones de saber dónde comenzar, de detectar dónde está el problema y de vislumbrar qué factores, tanto internos como externos, tienen una relación directa con el problema que se plantea. Sólo así podrán ser conscientes de lo que sucede en su ámbito de actuación y, tras analizar el problema, iniciar acciones pedagógicas para solucionarlo.

No podemos pensar que se trate de una tarea fácil que cada docente pueda realizar solo, sin ayuda y sin una preparación adecuada. Así nos lo ha demostrado nuestra propia experiencia. Porque, como apuntábamos, para llegar al fondo de la cuestión, es decir, a entender lo que ocurre y por qué ocurre, tan necesarias son las observaciones que pueda hacer el docente como la dimensión teórica de la que hablábamos.

### 3. ¿CÓMO FOMENTAR PROCESOS REFLEXIVOS EN LOS DOCENTES QUE DESEMBOQUEN EN LA MEJORA DE LA PROPIA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA?

Dos son a mi entender los factores determinantes para la consecución de prácticas formativas basadas en los principios presentados: “las observaciones de clase” desde los presupuestos del aprendizaje reflexivo y “los modelos de formación” que den cabida al mismo. Vamos a tratar cada uno de estos factores por separado.

#### 3.1. Las observaciones de clase desde los presupuestos del aprendizaje reflexivo

Para introducirnos en el papel de la “observación” desde el punto de vista del aprendizaje reflexivo tendremos que precisar en primer lugar qué se entiende por “observaciones de clase”, para plantear a continuación en qué medida éstas pueden ser de ayuda en el proceso reflexivo para el desarrollo profesional del docente. Me parece necesaria esta precisión, porque en muchas ocasiones se relaciona «observación» con “evaluación externa de la práctica docente” o bien “observación de aspectos directamente observables” (en la actuación).

Según Allwright (1988) la observación es aquel procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados posteriormente con detenimiento (citado en Cambra, 1992: 333). Se presenta, por lo tanto, como un medio para alcanzar unos objetivos de índole muy diversa. Cambra (1992) presenta un listado sobre posibles distinciones dentro de esta diversidad, entre ellas:

- a) los ámbitos donde se utilizan las observaciones (en la investigación o en la formación del profesorado);
- b) los modelos de formación que se hayan seleccionado (en forma de curso de postgrado, correspondiendo a un plan de formación institucional o por iniciativa de un colectivo de profesores, etc.);
- c) el tipo de formación: inicial o permanente;
- d) y sobre todo: quién observa y quién es observado.

A partir de estas diferenciaciones, consideramos necesario plantearse algunas cuestiones antes de incorporar la observación como un

medio al servicio de la formación y la mejora de la práctica docente, a saber:

- 3.1.1. El objetivo de la observación.
- 3.1.2. El tipo de observación, que está estrechamente relacionado con el objetivo.
- 3.1.3. Los instrumentos o las técnicas adecuadas para cada tipo y/u objetivo.
- 3.1.4. La relación entre observador y observado.

### *3.1.1. El objetivo de la observación*

Respecto a este factor, hay que diferenciar el objetivo global que se persiga en la observación del objetivo específico de la misma (Ziebell, 2002):

**Objetivo global.** Se entiende por tal la intención específica por la cual se opta por la observación. Existen en principio dos objetivos globales que, a mi modo de ver, no se excluyen sino que se complementan y se pueden enriquecer mutuamente siempre y cuando la observación esté bien planteada: el objetivo dirigido al acompañamiento del proceso de formación, y otro más dirigido a la evaluación. Como he apuntado, considero que ambos objetivos se retroalimentan y será –como veremos más adelante– la relación que se establezca entre el observador y el observado y el tipo de instrumento de observación que se utilice lo que, en definitiva, influirá decisivamente en la posibilidad de que la observación una estos dos vértices de una manera coherente y sobre todo constructiva.

**Objetivo concreto.** No podemos, sin embargo, observar si no se tiene claro qué es lo que se quiere, puede o debe observar, es decir, el objetivo específico. Pensemos que el aula es un contexto social en el cual tienen lugar múltiples acontecimientos y de múltiples maneras. Se considera poco fructífera una observación en la que no se precise el objeto de estudio. Esta cuestión es altamente importante; sin embargo, ofrece, una cierta dificultad, en tanto que, como decía anteriormente, el docente está por regla general más acostumbrado a intercambiar experiencias sobre tareas concretas que ha incorporado en la clase que a fijar objetivos concretos sobre qué trabajar desde una perspectiva más reflexiva.<sup>2</sup> Presento más adelante un modelo de formación y unos procedimientos útiles para fijar objetivos concretos.

### 3.1.2. Tipo de observación

Uno de los puntos que, a mi entender, es de importancia crucial es la distinción de Cambra (1992) sobre las personas que participan en la observación. Aquí podemos distinguir entre “autoobservación”, en la que el docente se observa a sí mismo, y la “heteroobservación”, en la cual uno de los protagonistas es observado por otros. La manera en la que los primeros se adiestran en el uso de observaciones y la manera en la que los últimos participan será, como veremos más adelante, un factor determinante para que las observaciones de clase sean útiles para la mejora de la propia práctica docente.

Otra distinción interesante es la que hace Wallace (1998) entre aquellos instrumentos que sirven prioritariamente para la introspección (*looking inward*) y aquéllos que se utilizan para captar los acontecimientos “exteriores, de fuera” (*looking outward*). Los dos tipos de instrumentos no se excluyen, ni uno es más relevante que el otro. Su uso depende por encima de todo del objetivo de la observación y del tipo de información que se quiera recoger.

Me parece importante y necesario incorporar la distinción de Wallace porque, desde el prisma del aprendizaje reflexivo que hemos adoptado, hay que entender el concepto de “observación” de una manera amplia y polifacética. Más adelante presentaremos un instrumento de formación en el que confluyen los distintos tipos de observación presentados.

### 3.1.3. Instrumentos de observación

Como decíamos más arriba, la esencia de las observaciones es tener constancia de los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados. Se desprende de este objetivo la necesidad de captar dichos acontecimientos para que puedan ser susceptibles de análisis y de interpretación. Para ello habrá que recurrir necesariamente a instrumentos aptos para este fin. En este sentido, no sólo deberemos tener en cuenta el objetivo global y concreto sino también la manera como podemos tener constancia tanto de «datos más introspectivos» como de datos más directamente observables (Allwright y Bailey, 1991). Recordemos lo apuntado más arriba sobre la importancia de que en las observaciones confluyan las distintas perspectivas.

#### *Instrumentos para la observación introspectiva*

Como el concepto indica, se trata de una reflexión privada, personal en la que se vuelve la mirada hacia uno mismo y su actuación:

hacia lo que ha ocurrido en el aula, hacia las percepciones y reacciones propias y la de los alumnos, etc. Esta reflexión sobre la actuación ya forma parte intrínseca del trabajo del docente: así podríamos hablar de las “reflexiones de pasillo”, cuando salimos de clase y de forma intuitiva y espontánea recorremos mentalmente los acontecimientos del aula. Sin embargo, para que este tipo de reflexión sea realmente útil para la mejora de la práctica docente, es necesario sistematizarla y dotarla de una base más sólida, de tal modo que pueda ser susceptible de posteriores lecturas y análisis. De ahí la importancia de incorporar instrumentos específicos para captar la “reflexión privada” (la mirada hacia dentro). Todos ellos se basan en la actividad de plasmar, generalmente por escrito, las reflexiones que se llevan a cabo, y esto de forma individual. Asimismo, las reflexiones pueden centrarse en un acontecimiento concreto del aula, en una semana de trabajo, en el seguimiento de todo un mes de una metodología determinada, etc. Depende, como venimos diciendo, de la finalidad de la introspección. Apunto aquellos que me parecen más útiles; todos ellos provienen del ámbito de la investigación en el aula (Richards y Lockhart, 1998; Wallace, 1998).

**Notas de campo e informes de clase:** se utilizan básicamente para apuntar de forma rápida y breve aquellos puntos o aspectos de la clase que son susceptibles de una reflexión posterior: sirven, por lo tanto, para focalizar el centro de interés de la reflexión de una forma rápida y concisa. Pueden adquirir una forma más estructurada, a partir de la elaboración de un formato concreto (en este caso se les llama *log*). Los denominados informes de clase ofrecen quizás una crónica más fiel de los acontecimientos del aula; al ser más detallados que las notas de campo, sirven de buen recordatorio de lo que sucedió. Para que los informes sean coherentes y sobre todo útiles y prácticos, se sugiere confeccionar primero un listado de preguntas que sirvan de guía en el momento de confeccionarlo, como por ejemplo (Richards y Lockhart, 1998: 18):

- “¿Cuáles fueron los principales objetivos de la clase?”
  - “¿Qué procedimientos didácticos utilicé?”
  - “¿Qué problemas encontré y cómo los resolví?”
  - “¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase?”
  - “¿Cuáles fueron las menos?”
- Etc.

**Diarios:** un diario se compone de las reacciones escritas ante los acontecimientos que ocurren en el aula. Elaborar un diario cumple

dos funciones: por un lado, retener ideas para reflexionar sobre ellas posteriormente; por otro, como un instrumento que ayuda a descubrir facetas de la propia actuación (hallar explicaciones a través de la escritura en sí misma). Según Richards y Lockhart (1998: 16), a través de la escritura de diarios se pueden explorar distintos aspectos dentro de las experiencias del aula:

- reacciones personales a cosas que suceden;
- observaciones sobre problemas que se detectan;
- descripciones de aspectos significativos de los acontecimientos (aspectos positivos);
- ideas para analizar en el futuro, etc.

El objetivo primordial de este procedimiento es que los profesores narren y describan sus reacciones, reflexiones, interpretaciones y sentimientos con respecto no solamente al desarrollo de las clases y, por lo tanto, de la metodología didáctica subyacente: las narraciones escritas sobre los acontecimientos del aula no deben informar únicamente sobre hechos puntuales sino transmitir la sensación de que se está participando activamente en ellos. Como vemos, el diario ofrece claramente una vía «para recordar los pensamientos sobre lo sucedido y sus reacciones ante ello, así como para recopilar información sobre las propias experiencias» (Williams y Burden, 1998: 15).

*Thinking-aloud protocols* (protocolos o informes orales): se trata de una técnica que también proviene del campo de la investigación (principalmente del ámbito de la investigación en procesos de aprendizaje) y que, como su nombre indica, consiste en “pensar en voz alta” durante el desarrollo de una actividad concreta y en retener esa reflexión a través de grabaciones. La reflexión en voz alta debe ser, como apuntábamos, sincrónica, es decir, debe llevarse a cabo en el mismo momento de realizar una actividad concreta. Por esa dificultad de tiempo, no suele utilizarse mucho en la formación de profesorado. Si es el caso, se hace recordar al profesor en voz alta y durante unos pocos minutos una actividad profesional (por ejemplo, preparación de unos ejercicios concretos para los alumnos, reacción a un artículo de una revista especializada, etc.).

**Encuestas y cuestionarios:** se trata de un instrumento muy útil para «recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivación y preferencias, y permiten al profesor recopilar gran cantidad de información de una manera relativamente rápida» (Richards &

Lockhart, 1998: 19). Es muy importante concretar el objetivo de la investigación para poder formular las preguntas de forma concisa y pertinente con respecto al objetivo que se persiga.

### *Instrumentos para la observación "de lo exterior"*

En cuanto a los instrumentos para captar las actuaciones directamente observables, debemos apuntar la importancia que adquiere el despliegue técnico que comporta este tipo de observación. Si ésta debe servir de base para analizar fenómenos concretos del aula, no se podrá omitir en algunas ocasiones el uso de medios técnicos (Ziebell, 2002) como los siguientes.

**Grabaciones:** la decisión de utilizar grabaciones no es aleatoria, sino que se desprende de la propia naturaleza tanto de las observaciones como del contexto del aula: por un lado, las grabaciones permiten introducirse intensamente en los datos y percibir fenómenos interesantes que de otra manera pasarían desapercibidos; por otro, en el aula, como entorno social, tienen lugar una serie de comportamientos no verbales por parte de los participantes que podrían ser muy significativos (por ejemplo, la posición del profesor con respecto al grupo de clase) y que no serían perceptibles sin una grabación en vídeo.

**Sistemas de categorías:** se trata de un medio muy utilizado en el ámbito de la investigación en el aula. Sirve básicamente al investigador-observador para preparar los aspectos en los que quiere focalizar su investigación: el tipo de preguntas que formula el profesor en clase, el tipo y la cantidad de respuestas que suscita en los aprendices, etc. Como sistema está más dirigido a establecer unos cánones cuantitativos ("qué hace quién cuándo", ¿cuántas veces responden los alumnos?, etc.). Se basa por tanto en un paradigma de investigación cuantitativo que es, sin embargo, útil para captar de forma rápida y eficaz algunos procesos del aula que son directamente observables.

**Las transcripciones:** existe otro factor que también hay que tener en cuenta si se opta por las grabaciones: en muchas ocasiones, pero siempre dependiendo del objetivo de la observación, las grabaciones conllevan otro procedimiento, el de la transcripción. No se trata solamente de visualizar las grabaciones tantas veces como sea necesario sino de analizar los datos de la manera más concisa posible. Para ello es necesario aplicar un sistema de transcripción, que no tiene que ser forzosamente fonética (depende del objetivo de la investigación), que

reproduzca *fidedignamente* el discurso generado por las personas a las que se esté observando. Como he comentado, la decisión de incorporar transcripciones depende del objetivo concreto y de la profundidad de la observación. Respecto a la transcripción, ésta se utiliza en muchas ocasiones en el ámbito de la investigación-acción.

**Hojas de observación:** a diferencia de los sistemas de categorización, las hojas o parrillas de observación se utilizan mayoritariamente en el campo de la formación y presentan un formato más abierto. El objetivo de la incorporación de este tipo de parrillas es, por un lado, el de “preparar la observación”: establecer unas preguntas-guía que sirvan de base para la observación y, por lo tanto, ayuden a definir el objetivo específico. Por otro lado, al presentar un formato abierto y no centrado en minicategorías permiten incorporar todo tipo de comentarios. Uno de los valores más importantes de las parrillas de observación es que pueden ser utilizadas tanto por los observadores como los observados. Desde este prisma, las parrillas adquieren un valor altamente formativo, porque pueden ser usadas como base para un diálogo constructivo entre ambas partes, en tanto que ofrecen dos perspectivas de un mismo acontecimiento que son susceptibles de ser contrastadas y discutidas.<sup>3</sup>

### *3.1.4. La relación entre observador y observado en la heteroobservación*

Aparte de la intención general y los objetivos específicos de la observación, así como el tipo de observación por el que se opte, la relación entre las personas que participan en la misma es, desde mi punto de vista, uno de los factores más decisivos para la consecución de resultados relevantes para la propia formación. Cuando hay diferenciación, como es el caso de la heteroobservación, se hace absolutamente necesario establecer una relación de *simetría* entre ambas partes para evitar que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración. Creo que en este punto es decisiva la actitud del «más experimento». Y la experiencia me ha demostrado que no se trata simplemente de adoptar una actitud aparentemente más abierta y colegial sino de entender la observación desde el prisma de lo que se denomina «perspectiva ecológica» (van Lier, 1997; Wideen *et al.*, 1998), una perspectiva que si bien nace en el contexto de la investigación en el aula se puede, desde mi punto de vista, extrapolar al campo de la formación.

Los principios de aproximaciones ecológicas al aprendizaje parten de los presupuestos de pensadores como Bakhtin o Wittgenstein,

o de psicólogos como Vigotsky y apuntan hacia un aprendizaje significativo, también en la formación de profesorado, basado por encima de todo en la co-construcción de conocimiento a partir de la interacción entre individuos, sean más o menos expertos. Esta visión del aprendizaje parte, por lo tanto, del principio básico de que toda persona puede tanto aprender como aportar información significativa en el contexto social en el que se encuentre, y ello a través de la interacción.

Esta visión implica indefectiblemente que la persona más experta debe saber partir del conocimiento y el saber hacer de la persona menos experta. A su vez debe saber construir, conjuntamente con ella, nuevos significados a partir de, por una parte, ese conocimiento y saber hacer previos y, por otra, a partir del diálogo. Se trata de una perspectiva interpretativa que intenta establecer relaciones entre lo que el individuo es capaz de hacer por sí solo y lo que puede ser capaz de hacer con la ayuda de otros (iguales o más expertos), siempre en un contexto determinado. Para que este tipo de interacción constructiva sea posible, el observador deberá respetar una serie de principios, basados en la investigación etnográfica (el estudio de contextos sociales, la interpretación de lo que se desarrolla y ocurre en ellos) que expongo a continuación:

*a) La perspectiva de los participantes: el principio émico*

Para la perspectiva interpretativa hacia la que apunta la observación ecológica, cada situación observada tiene que ser entendida desde la perspectiva de los participantes (**principio émico**), es decir, el interés central es entender e interpretar la realidad educativa desde la perspectiva de las personas implicadas. Una de las ideas más relevantes al respecto es que se da más importancia al proceso (cómo se implican los profesores, la relación de colaboración que se establece entre ellos y el observador, etc.) que al producto final: «This means that evidence of learning (or even more so, an understanding of learning) cannot be based on the establishment of causal (or correlational) links between something in the input and something in the output» (van Lier, 1997: 786).

El objetivo principal es, como apunta van Lier, no tanto el producto que se deriva de la observación sino lo que la observación puede aportar al colectivo involucrado en ella, en nuestro caso al docente en formación. Esta “aportación” se traduce en un mejor conocimiento de sí mismo y de la tarea docente que desarrolla, lo que implica necesariamente una toma de conciencia por su parte. Desde esta perspectiva, la persona que adopte el rol de observador deberá

estar familiarizada con la esencia de lo que se denomina “investigación educativa”<sup>4</sup>, una investigación que según Contreras «permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión» (Contreras, 1991: 65).

### *b. La importancia del contexto: el principio holístico*

Cuando se lleva a cabo una observación en un contexto educativo, hay que entender que los elementos que lo conforman son tanto internos como externos (Contreras, 1991). El colectivo de docentes no trabaja aisladamente en un aula, sino que trabaja en un contexto institucional que marca claramente una línea de actuación y un sílabo determinado, es decir, en un entorno social determinado, con una idiosincrasia y circunstancias determinadas y a partir de unos condicionantes determinados.

El contenido de la reflexión que se inicie a través de la observación tiene que unir necesariamente las prácticas aisladas dentro del aula (las que realiza cada profesor de forma independiente) con todo aquello que tenga una influencia directa sobre las mismas. Se trata del **principio holístico** que implica, por parte del observador, un conocimiento exhaustivo del contexto que observa. Será, por lo tanto y como he apuntado reiteradamente, necesario replantearse las relaciones de poder instaladas entre más expertos y menos expertos.

Las observaciones externas implican, por lo tanto, unas actitudes determinadas: por parte del observador, un respeto absoluto hacia el aula y sus protagonistas por ser un contexto cultural y una fuente de información altamente valiosa; por parte del observado, aceptar abrir las puertas de su aula a otros, entendiendo que la innovación en didáctica requiere un trabajo en cooperación y una relación de ayuda (Cambra, 1992), una relación que «no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados en la que uno sabe y los otros escuchan. (...) Deben establecerse en el marco de **comunidades de diálogo** en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian»<sup>5</sup> (Contreras, 1991: 65).

Quisiera presentar en este punto un instrumento que, desde mi punto de vista, puede resultar muy beneficioso para prácticas basadas en el aprendizaje reflexivo y que permite tanto relacionar los dos tipos de objetivos más generales, el de acompañamiento y evaluación, como establecer los objetivos específicos sobre los que basar la observación de clase. Asimismo, permite la confluencia de observaciones más introspectivas y de evidencias captadas desde la incorporación de observaciones de la actuación. Se trata del “portafolio de

desarrollo profesional”, un instrumento formativo polifacético y multidimensional. La importancia de este instrumento nos obliga a tratarlo en una sección aparte.

#### 4. EL PORTAFOLIO DE DESARROLLO PROFESIONAL

Tal como hemos apuntado, se considera que ha tenido lugar un “aprendizaje reflexivo” si, en lo sucesivo, se perciben cambios en el comportamiento concreto en el aula. En este sentido, se plantea la cuestión de cómo se puede seguir un proceso de formación de estas características y cuál es el papel de la observación (en todas sus facetas) y de la evaluación (en todas sus vertientes) en este proceso.

En su acepción general, el portafolio es una carpeta o dossier del que se sirven los modernos profesionales (arquitectos, artistas, diseñadores, etc.) para presentarse ante sus posibles clientes; incluye muestras de su trabajo y referencia a sus actividades en general, y es una forma diferente de presentar el tradicional curriculum vitae (CV), que permite a quien lo consulta hacerse una idea más precisa de las habilidades y competencias profesionales de su titular. El portafolio nace en los ambientes profesionales del Canadá y los EE.UU., y pronto se extiende su uso a otros países, como Australia y el Reino Unido. En este sentido, el portafolio no es otra cosa que un medio de conservar, de forma organizada y estructurada, aquellos documentos, relativos al propio trabajo, que uno considere más relevantes para que otras personas puedan conocerlo cabalmente.

De los contextos profesionales pronto pasa al de la educación, y, en particular, al contexto de la formación del profesorado. En los años ochenta se utiliza el Portafolio dentro de un programa denominado “Teacher Assessment Project”. Y así en Estados Unidos empezó a aplicarse al contexto académico superior y, sobre todo, al de la formación de profesorado. Esta aplicación también ha llegado en los últimos diez años a Europa, donde va adquiriendo cada vez más difusión, sustituyendo paulatinamente al uso de diarios.

##### 4.1. El Portafolio en el contexto de la formación de profesorado

La difusión que el uso del Portafolio ha alcanzado en el campo de la formación de profesorado puede deberse a las necesidades sentidas por los profesores inscritos en cursos de formación o actualización, y al deseo que tienen de comunicarse, interactuar, reflexionar, de escuchar algo relevante para la propia práctica, de probar cosas nuevas

y evaluarlas, y de evaluar también, aunque sea de forma intuitiva, las propias habilidades. En el contexto de la formación de profesorado, el portafolio se concibe actualmente como (Sklenár, 2000):

- un producto, una realidad material, impresa o en soporte tecnológico,
- elaborado por su titular –el propio profesor, por definición en proceso de formación y actualización permanente– de forma autónoma,
- con el objetivo de “hacer patente” –ante sí mismo y ante otros: evaluadores externos– aquello que se produce en su práctica docente y formativa.

**Hacer patente** significa aportar MUESTRAS o evidencias (que puedan verificarse) de lo que el profesor hace en sus clases, el modo en que lo hace y la frecuencia o intensidad con que hace determinadas cosas. Es un procedimiento, no obstante, orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el mero registro de lo que se ha hecho), sino que tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del Portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de su competencia docente.

En ese sentido, el portafolio de desarrollo profesional se utiliza actualmente en el campo de la formación de profesorado como un instrumento para la “descripción, valoración externa y autoevaluación de la práctica docente”. Tiene, por lo tanto, dos vertientes: la **acreditativa**, en tanto que sirve como muestrario hacia el exterior para ser evaluado, y la **formativa**, pues permite tanto al profesor en formación como al docente tomar conciencia de la propia actuación pedagógica y de los objetivos de formación que se fijan a partir de esa conciencia.

El Portafolio de la formación de profesores puede caracterizarse del siguiente modo (Sklenár, 2000):

- Está orientado hacia la persona en formación: es el profesor en formación quien elabora el portafolio a partir del reconocimiento o conciencia de su estado actual y de los objetivos que se propone alcanzar.
- Está orientado hacia la práctica: más que evaluar conocimientos, documenta y, consecuentemente, hace transparentes las decisiones pedagógicas y formativas del que lo elabora, en este caso el docente.
- Está orientado hacia el proceso: acompaña todo el proceso de desarrollo de formación y el cambio que en él experimenta el docente.

- Está orientado hacia el futuro: mueve al docente a fijarse nuevos objetivos a partir de la reflexión sobre la consecución de los anteriormente fijados, en una espiral formativa.
- Está orientado hacia un aprendizaje de por vida: el proceso mismo de su elaboración conlleva una toma de conciencia, una búsqueda de soluciones y/o nuevos caminos y una valoración de la aplicación consciente de cambios.

El portafolio puede utilizarse tanto en la formación inicial como en la permanente, si bien hasta el momento se ha utilizado mayoritariamente en la primera. Por esta razón, habitualmente se contemplan tres fases en su desarrollo: la inicial, la intermedia y la final (el Portafolio final). Todas ellas están en relación con las fases del programa de formación. Según van Tartwijk *et al.* (2003) las distintas fases recogen distintos tipos de información y contienen distintos componentes:

- a) en el portafolio inicial tienen cabida las experiencias previas de los docentes en formación (de cualquier tipo) o las relacionadas con las primeras semanas de experiencia en el programa de formación;
- b) el intermedio y el final incluyen las experiencias, reflexiones, etc., que aquél va acumulando a lo largo del programa, hasta finalizar el mismo.

La propia esencia del portafolio excluye la idea de que la conclusión del programa suponga una interrupción en el proceso formativo y un cierre del portafolio. Tras la presentación del portafolio final, el docente –que habrá interiorizado el componente formativo que le ofrece este instrumento– sigue utilizándolo de forma autónoma y siempre en provecho de su autoformación.

Con respecto a la estructura, existe consenso en que el portafolio debe contemplar dos grandes bloques: el del CV o datos objetivos, y el de la reflexión con evidencia. El primero, como su nombre indica, engloba todo aquello que aparece normalmente en los CV (certificados, titulaciones, etc.). Contiene, por lo tanto, datos objetivos. Para que los usuarios tengan una buena comprensión del tipo de información que debe incorporarse en el apartado del CV, es de gran importancia que en un anexo al portafolio se incorpore un documento con el perfil de las competencias que debe alcanzar la persona en formación (van Tartwijk *et al.*, 2003). Así, el titular dispone de un punto de referencia y de base para la gestión de su elaboración de su portafolio.

El segundo bloque es el bloque central del portafolio e incluye documentación de carácter subjetivo e introspectivo, con refle-

xiones del titular sobre su práctica docente y formativa; estas reflexiones van siempre acompañadas de las pruebas o muestras de la práctica (las evidencias). La selección de pruebas o muestras que incluir en este apartado queda al criterio del titular, que decidirá al respecto siempre de manera razonada. No existe un formato específico, pero es importante que el bloque constituya una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Ello significa que no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos (“lo que ha salido mejor”) sino todo aquello que realmente documente el desarrollo y el “cambio”, aquello que sea realmente significativo para el proceso en el que está inmerso el profesor en formación. Puede ser una planificación “a medias”, una unidad didáctica comentada, la descripción de cambios introducidos, etc. Estas muestras o evidencias deben ir acompañadas siempre de la reflexión pertinente. El tercer bloque, que puede contemplarse como el bloque de los anexos, debe servir, como se ha indicado, de punto de referencia para el docente.

Como se desprende de la estructura descrita, en el portafolio confluyen claramente los dos tipos de observaciones que hemos presentado más arriba. Efectivamente, la misma esencia del portafolio conlleva una mirada hacia la propia actuación. Ello obliga necesariamente a utilizar instrumentos que capturen tanto la actuación misma, lo que se traduce por “evidencias”, como las reflexiones que se vayan llevando a cabo sobre la práctica docente, es decir, que capturen los resultados de la “introspección”.

El aspecto más relevante del portafolio en su vertiente formativa es que, por su esencia, puede guiar y orientar al sujeto en formación durante su proceso reflexivo. El portafolio es, desde este punto de vista, un instrumento eficaz de “acompañamiento” de toda la práctica reflexiva, desde los primeros pasos hasta los niveles más elevados de la reflexión. Para ello, deberá presentar una estructura ágil y abierta que permita iniciarlo a partir de cualquiera de las fases del ciclo reflexivo en el que se encuentre el profesor. Dicho de otra manera, permite incorporarlo como instrumento autorregulador en cualquier nivel de la reflexión y de la formación.

Cada institución debe establecer los criterios por los que se regirán los procesos de evaluación del portafolio; estos criterios deben ser compartidos por formadores y profesores en formación, y aplicados en colaboración (de ahí la importancia de la comunidad de diálogo y de la relación simétrica entre unos y otros). Existen, sin embargo, unos criterios generales que subyacen a todos ellos, a saber:

- Respecto a la estructura: si el portafolio contiene todos sus componentes y está bien estructurado, en qué medida el autor es consecuente en la elaboración.
- Respecto a la evidencia: en qué medida las pruebas que incluye el titular hacen patentes los cambios que está experimentando a lo largo de su proceso de formación.
- Respecto a la reflexión: con qué profundidad reflexiona sobre su práctica y sobre los cambios que está experimentando.

Las experiencias acumuladas por diversas instituciones en distintos países han dado resultados positivos para ambos procesos (apoyo y evaluación), especialmente cuando se trata de potenciar el aprendizaje autónomo y responsable de los (futuros) docentes. Presentamos a continuación un modelo de portafolio para la formación continuada de profesores de alemán como lengua extranjera.<sup>6</sup>

#### 4.2. Un modelo de Portafolio

El modelo que presento a continuación se ha erigido como el instrumento de formación por excelencia en nuestro programa formativo. Antes de entrar a detallar la estructura y los apartados de este modelo, es importante contextualizar su uso. Como describiré más adelante, el uso de este tipo de instrumento está indefectiblemente relacionado con el modelo formativo por el que se opte. Nuestro programa ha adoptado la forma de curso semipresencial, de dos años de duración, y tiene las siguientes características metodológicas y estructurales (las segundas devienen de las primeras):

Características metodológicas generales:

- Parte de las experiencias de los docentes para crear un puente desde la práctica a la teoría.
- Entiende la reflexión como parte intrínseca del proceso de formación y de mejora cualitativa de la práctica docente.
- Entiende la evaluación desde su vertiente formativa y conjuga esta perspectiva de la evaluación con otra más acreditativa.

Intervención de los formadores:

El tipo de intervención de los formadores en nuestro modelo de formación se basa en los presupuestos del aprendizaje reflexivo descrito más arriba y difiere, consecuentemente, de la intervención en prácticas formativas basadas en la “transmisión de conocimiento”. Estas diferencias se concretan en los siguientes puntos.

1) *Concibe la formación como «co-construcción» de conocimiento, y no como su transmisión.*

Para ello, el formador parte de los conocimientos o informaciones que aporta el profesor en formación, de tal forma que se establece un diálogo “más simétrico”, gracias al cual los saberes y experiencias de los docentes en formación entran en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el experto, otros compañeros u otras fuentes de recursos. Este procedimiento metodológico afecta directamente a la manera en que se presentan y se organizan los contenidos. Los contenidos se presentan y se basan en un sistema modular y no lineal que permite una incorporación y un tratamiento *a la carte*, es decir, que permite la incorporación de ámbitos de conocimiento a partir de las necesidades de los docentes en formación que vayan surgiendo en el diálogo pedagógico mencionado más arriba.

Se trata de establecer un sistema de agrupaciones de los componentes que conforman las distintas áreas de conocimiento y presentar las mismas en un número no elevado de módulos de tal manera que permitan el reconocimiento inmediato de su ubicación. Así, cada módulo ofrece una especie de «paraguas» que permite trabajar cada uno de sus componentes en relación con un todo. Ello ayuda a la persona en formación a situarse y a orientarse y a trabajar en la formación desde un procedimiento «en espiral»: trabajar cada uno de los componentes de un módulo (por ejemplo, el módulo de adquisición de lenguas) de una manera más introductoria o más profunda según cada caso, pero siempre con una referencia clara a un todo, a una globalidad, que es la que ofrece el módulo. De este modo se evita la “construcción de compartimentos estancos” y se fomenta el establecimiento de redes lógicas de conexiones, básicas para el aprendizaje significativo.

2) *Fomenta el trabajo en colaboración entre iguales.*

La interacción ofrece un gran potencial para el fomento y desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. A este respecto, son de sumo interés las recientes propuestas de los enfoques vygotskyanos orientadas al *andamiaje colectivo* (*collective scaffolding*), que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de aprendices (Nyikos y Hashimoto, 1997). El trabajo en colaboración, bien guiado y bien tutorizado, ayuda a generar procesos de reflexión: a través de la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices, cada

aprendiz (en nuestro caso, el docente en formación) verbaliza su *discurso interior* (*private speech*: Vygotsky, 1978), es decir, sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno. Verbalizarlos equivale a elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un proceso que va de la reflexión *interpsicológica* a otra de orden *intrapsicológico*; esta última es el máximo operante del proceso de aprendizaje. Se trata de un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse cuidadosamente a través de instrumentos y actividades diversas. En este punto es determinante el papel del formador-tutor, en particular su manera de gestionar la docencia en la formación.

### 3) *Acompaña constructivamente el proceso de reflexión.*

En el proceso de formación, los docentes disponen de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo) que les proporciona el tutor. Se trata de ayudar a través de la intervención pedagógica a que el docente en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que aquél ya aporta, guiar, orientar o aconsejar.

### 4) *Ayuda a que el proceso de reflexión desemboque en la autonomía del docente con respecto a su propia formación.*

El docente deberá aprender a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario. El objetivo es que el docente llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. Entra así en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el aprendizaje autónomo. Esta dimensión se basa en la observación, el análisis y la evaluación. Para que el docente en formación llegue a este nivel de autonomía, se le dota de los instrumentos necesarios. No se trata sólo de acompañar el proceso, se trata de enseñar paulatinamente a llevar a cabo el proceso de forma autónoma. El *portafolio* se mostró en nuestro grupo como un instrumento de gran utilidad.

La estructura adoptada del curso nace, así pues, del modelo metodológico adoptado. Ello conlleva la estructuración del curso en bloques de trabajo en grupo (grupo de clase) y en bloques de trabajo autónomo. Estas últimas conforman unas fases no presenciales en las cuales los docentes, de forma individual o en pequeños grupos, experimentan y se observan o co-observan en las propias

aulas, reflexionan sobre las experiencias que están llevando a cabo, etc. Por las razones aducidas respecto a la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje, en estas fases se fomenta especialmente el trabajo en colaboración (Nyikos y Hashimoto, 1997; Nunan, 1992).

Para la fase de trabajo autónomo, que está orientada a la elaboración del portafolio, los profesores en formación reciben una “guía” en forma de hojas de trabajo. Asimismo, y éste es el aspecto más importante, se les enseña a “autoobservarse o a co-observarse” en la propia actuación, tanto desde la perspectiva introspectiva como desde la externa. Para ello, el portafolio está concebido como un “instrumento paraguas”, al servicio de una intervención metodológica como la descrita, que engloba subinstrumentos específicos para:

- a) iniciar al docente en procesos reflexivos a partir de una reflexión basada en el “contraste”<sup>7</sup> de sus experiencias y su práctica con otras que provienen de otros compañeros o de conocimientos más teóricos y a partir de la verbalización de esta reflexión;
- b) fomentar la reflexión personal a partir de las discusiones que se generan en el trabajo en grupo y del trabajo en colaboración en las fases autónomas, siempre a partir de la verbalización de las propias percepciones y experiencias;
- c) preparar al docente en formación para “distanciarse” de su actuación y saberla observar de una manera más objetiva y consciente;
- d) ayudarlo a formular “objetivos personales de cambio” realistas para su situación y su personalidad, a partir de la “observación desde la distancia” y de la interacción con otros (más expertos o iguales);
- e) a llevar a cabo un seguimiento de en qué medida se evidencian los cambios hacia los que ha dirigido sus esfuerzos;
- f) a formular nuevos objetivos a partir de la observación y la autoevaluación y de la perspectiva que pueda aportar la observación de otros (más expertos o iguales);
- g) finalmente, a evaluar globalmente el proceso de formación con todos sus componentes.

Como veremos, a través de la guía se intenta incorporar la perspectiva multidimensional de la observación que hemos descrito.

### 4.3. Guía para el Portafolio personal

#### *Portafolio inicial:*

**“La confrontación: mirando hacia atrás y ahora y contrastando”**

Mis reflexiones iniciales. YO + .....

- ..... el curso en el que estoy participando
- ..... la asistencia al congreso ....
- ..... las lecturas ....
- ..... las discusiones con otros/as compañeros/as
- ..... la observación de mi propia actuación (*a través de grabaciones*)
- ..... la observación y los comentarios de un/a compañero/a (*a través de grabaciones o de la observación participante*)
- ..... *¿qué más me ha aportado algo?*

**¿Qué es/ha sido significativo para mí y mi práctica docente? ¿Por qué es/ha sido significativo? ¿Qué aspectos de mi docencia creo que debo mejorar?**

#### *Portafolio intermedio:*

**“Toma de conciencia: mirando hacia adelante, ensayando, mirando hacia atrás, revisando”**

- ▷ **Mi centro de interés para** (*las próximas semanas, los próximos días, el próximo mes, etc.*):
  - ¿En qué quiero centrar mi atención? ¿Cuál es mi objetivo o tengo más de uno?
  - El/los objetivo/os que me propongo, ¿son realistas para mí?
  - ¿Cómo puedo alcanzar los objetivos que me he propuesto? ¿Dónde puedo encontrar ayuda? ¿O podré yo solo/a?
  - ¿Se trata de un objetivo adecuado a mi carácter y a mi personalidad?
- ▷ **¿Qué haré exactamente para alcanzar el/los objetivos que me he propuesto?** ▷▷ **PLAN DE ACCIÓN 1**
- ▷ **¿Cuándo, cómo, con quién ensayaré y revisaré el plan de acción? ¿Cómo (me) puedo demostrar que he cambiado algo?**
  - ¿Cómo y cuándo he incorporado el plan de acción? ¿Qué ha representado para mí?

- *Graba tus clases y observa tu actuación, pregúntate: ¿He alcanzado mis objetivos?*
  - *¿Qué ha sido lo más significativo para mí? ¿Por qué?*
  - *¿En qué competencia/aspecto creo que debo seguir trabajando?*
- ▷▷ PLAN DE ACCIÓN 2, 3,....

**Portafolio final:**  
**“Evaluación del proceso: mirando hacia atrás”**

- ▷ *¿Qué he ido cambiando en mi docencia a lo largo de este proceso?*
- *Para este cambio ..... presento la/s siguiente/s evidencia/s .....*
  - *Para este otro ..... presento esta/s evidencia/s .....*
- ▷ *¿Cómo evaluó mi propio proceso?*
- *Comparando las primeras evidencias con las últimas, ¿percibes algún cambio significativo? ¿Cuál?*
  - *A partir de las grabaciones que hayas recogido en los distintos momentos y de las sucesivas reflexiones, evalúa tu actuación. Argumenta esta autoevaluación.*

*Haz una selección argumentada de las evidencias que presentas. ¿Por qué son significativas? Justifica debidamente tu elección.*

Tabla 2. Portafolio personal (para una mejor comprensión del portafolio, adjuntamos la descripción de dos experiencias; véanse anexos).

El tipo de intervención formativa presentada nos lleva indefectiblemente a realzar la importancia de la base conceptual de los modelos de formación por los que se opte.

## 5. LAS OBSERVACIONES DE CLASE Y SU RELACIÓN CON LOS MODELOS DE FORMACIÓN

La mayoría de los modelos basados en el aprendizaje reflexivo presenta un marco psicológico sobre el desarrollo cognitivo profesional (*professional development*), con sus fases pertinentes, fases que

se corresponden a los estadios cognitivos que, según los resultados de investigaciones empíricas, recorren los sujetos en formación en un proceso cíclico de aprendizaje reflexivo.

Según el denominado modelo de formación ALACT, desarrollado por Korthagen (2001), el proceso de un docente en formación, en su camino hacia la concienciación de la propia práctica profesional, recorre las siguientes fases:

- a) El punto de partida es la experiencia de la persona y de su actuación (*action*) en prácticas concretas, una actuación que se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes.
- b) En la segunda fase se inicia un lento proceso de concienciación, en tanto que “se mira hacia atrás”, y se fija la atención en la actuación llevada a cabo: *attention*.
- c) En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, *awareness*: la persona empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio.
- d) En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores.
- e) Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo.

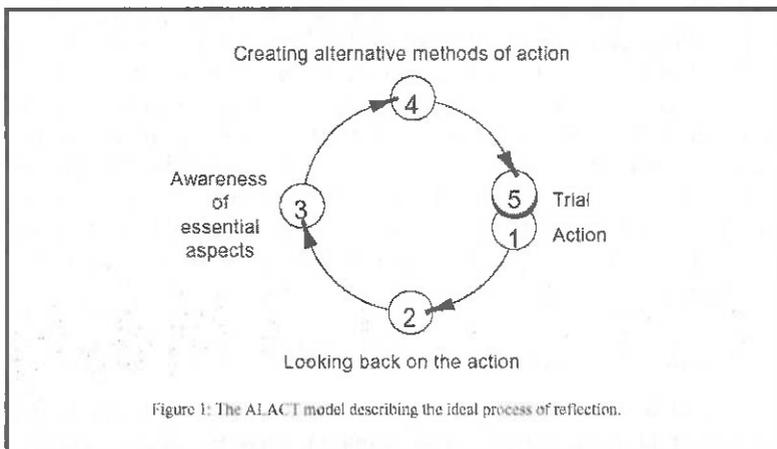


Figura 1. Modelo ALACT (Korthagen, 2001).

Entre la tercera y cuarta fase, el profesor en formación necesitará de bases teóricas y conceptuales que le ayuden a conformar una base lo suficientemente sólida que fundamente sus decisiones y planes de actuación. Es en este momento cuando tienen entrada los contenidos teóricos, unos contenidos que se derivan de las necesidades de la actuación y de la reflexión sobre la actuación y no viceversa.

Como se desprende de la gráfica presentada, la base de este modelo la conforma la **observación** de la propia actuación, es decir, la **autoobservación**, así como la observación "hacia dentro", la reflexión privada. De ahí la importancia que adquieren ambas dimensiones de la observación para la reestructuración y la mejora de las prácticas pedagógicas.

No todos los modelos de formación existentes promueven procesos reflexivos de este tipo, es decir, no todos generan procesos de reflexión autónoma ni entienden, consiguientemente, la observación en los términos descritos hasta ahora. Cambra (1992: 340-343) nos presenta una descripción de tres tipos de modelos y de los usos que cada uno de ellos hace de las observaciones de clase. Por su interés para nuestros propósitos, los describimos a continuación.

#### *a) El modelo prescriptivo*

Un primer modelo es el «prescriptivo o directivo», cuyo principal objetivo es el de comparar, a través de la observación, lo que es deseable con lo que no lo es. Este tipo de observaciones se basan en un perfil específico de lo que es un buen profesor y adquieren, por lo tanto, una faceta de demostración de lo que se hace bien, siempre a partir de un modelo preestablecido. El uso de la observación en este tipo de modelo formativo se basa en su totalidad en la heteroobservación, que a su vez puede ser directa o diferida (grabada en vídeo) y en ella intervienen claramente juicios de valores y procesos evaluativos que pueden ser perjudiciales para el desarrollo profesional del docente, en tanto que se centran en la adquisición del saber y del saber hacer, perspectiva que entra en conflicto con la perspectiva del aprendizaje reflexivo. Esta perspectiva queda más plasmada en los otros dos modelos que nos presenta Cambra.

#### *b) El modelo alternativo*

El modelo que Gaies (1983) denomina «alternativo» se aparta del anterior, en tanto que en él no intervienen juicios de valores y entiende la observación como un instrumento que puede servir de ayuda al profesor para encontrar formas alternativas a lo que se observa. Este

modelo contempla más la autoobservación y entiende la heteroobservación como un instrumento útil al servicio de prácticas reflexivas.

### *c) El modelo colaborativo*

Finalmente, Cambra (1992: 341) nos propone el modelo «colaborativo», el cual se centra en las capacidades de análisis del profesor en formación y entiende la formación del profesorado en un sentido muy amplio, próxima a la autoformación en equipo y también a la investigación en el aula por parte de los propios docentes (Esteve, 2000).<sup>8</sup>

A mi entender, tanto el «modelo alternativo» como el «colaborativo» están acorde con los principios del aprendizaje reflexivo. Permiten poner en marcha las fases del proceso cíclico de reflexión descrito más arriba: en ellas la concienciación de lo «que se hace» y «por qué se hace» es la base de la reestructuración o transformación. Asimismo, y justamente por la razón aducida, ayudan a llevar a cabo un análisis y una interpretación de los fenómenos que tienen lugar en el aula, un contexto que se contempla en su totalidad. Esta visión se halla muy cercana a la denominada “investigación etnográfica”, un tipo de investigación que estudia los fenómenos sociales en su contexto. Ambos modelos, como veremos a continuación, se caracterizan por unos procedimientos metodológicos basados en el constructivismo social y en un diálogo simétrico entre expertos y no expertos.

## **6. INTERVENCIÓN FORMATIVA EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN BASADOS EN EL APRENDIZAJE REFLEXIVO: BASES PSICOPEDAGÓGICAS DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL**

Actualmente, parece existir un amplio consenso entre los especialistas en formación del profesorado de lenguas en valorar muy favorablemente los enfoques metodológicos derivados de la teoría socio-cultural o socioconstructivista de aprendizaje (que se vienen aplicando ya en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas), y proponer su aplicación también en el ámbito de la formación de profesores de lenguas (Oxford, 1997). Los presupuestos más importantes de esta escuela psicológica en relación con el campo de la formación del profesorado son los siguientes:

1. El proceso de formación se entiende como un proceso cognitivo en el que el individuo construye conocimiento nuevo y

competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y mediante la interacción con otros individuos. Se basa en la idea de que cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados. Esta premisa conforma también la base de las teorías constructivistas del aprendizaje en niños (Coll, 1993) y del aprendizaje en los procesos de formación de profesorado (Freudenthal, 1991; Korthagen, 2001): desde la concepción constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso activo del aprendiz, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus conocimientos con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.

2. De lo dicho se desprende que el proceso de aprendizaje, y en nuestro caso de formación, no es uniforme en todas las personas de un mismo grupo, es individual. En consecuencia, las prácticas docentes, y también las formativas, deberán situarse en lo que se denomina *Zona de Desarrollo Próximo* o ZDP (Vygotsky, 1978); este concepto hace referencia al estadio cognitivo en que se halla el aprendiz y que puede transformarse mediante la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno –el nivel actual–, que representa aquello que el aprendiz sabe y es capaz de hacer por sí mismo, y otro –el nivel potencial–, que representa lo que puede ser capaz de hacer gracias a la ayuda que, mediante la interacción con ellos, recibe de otros.
3. La instrucción que proporciona debe ir más allá de la transmisión de información explícita y debe elaborar unos procedimientos metodológicos que permitan integrar la experiencia y los conocimientos de las personas en formación con campos de conocimientos y competencias nuevas.
4. El eje fundamental de esos procedimientos metodológicos lo constituyen los conceptos de co-construcción de conocimientos y de andamiaje colectivo. Es mediante la interacción social (y no necesariamente con un interlocutor más experto, sino también entre iguales) como los individuos desarrollan sus saberes (conocimientos y competencias); los saberes se construyen, o mejor dicho, se co-construyen.
5. La función del formador, por tanto, se entiende necesariamente como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática. Para que esto sea posible, es necesario que el formador entienda que su acción pedagógica debe moverse

dentro de lo que se denomina ajuste a la ayuda pedagógica, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas*. La cuestión es ¿cómo se puede crear y trabajar en las ZDP? Según teóricos del constructivismo, como Onrubia, la ayuda pedagógica:

«debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los **esquemas de conocimientos** de los alumnos en relación con el contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar **desafíos y retos** que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas» (Onrubia, 1993: 102-103).

6. Finalmente, cabe destacar la importancia que adquiere la relación de simetría que se establezca entre formadores y personas en formación, de tal suerte que ésta dé cabida a una auténtica comunidad de diálogo como la que hemos descrito a lo largo del capítulo.

## 7. CONCLUSIONES

Desde estas bases psicopedagógicas, la formación de profesorado debería, a mi entender:

- 1) insertar las actividades de formación en el ámbito de marcos u objetivos más amplios, en los cuales aquéllas adquieran sentido;
- 2) establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas;
- 3) establecer un equilibrio entre el curriculum externo, establecido por la programación, y el interno, que aparece “sobre la marcha” a partir de las experiencias previas de los docentes, de la reflexión sobre su actuación y de las necesidades que se deriven de ello;
- 4) establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objetivo de aprendizaje y los conocimientos previos de los docentes;

- 5) promover la autonomía de los docentes en el manejo de los conocimientos que está aprendiendo.

Y para ello es fundamental que el grupo de formadores:

- a) Conozca los modelos de formación basados en la práctica reflexiva y esté familiarizado con las formas de llevarlos a cabo.
- b) Conozca la teoría socioconstructivista de aprendizaje y sepa trabajar en las *Zonas de Desarrollo Próximo*; esté entrenado en estrategias discursivas y de otra índole dirigidas a hacer emerger el conocimiento previo del docente en formación y a intervenir en la co-construcción de nuevos conocimientos.
- c) Esté familiarizado con una perspectiva pedagógica cercana a la «investigación educativa», una investigación que, como decíamos, permite desarrollar nuevas formas de comprensión.
- d) Conozca la esencia y la forma de trabajo con *Portafolios de desarrollo profesional*.
- e) Tenga un buen conocimiento de todos los módulos de contenidos del programa (no es, por tanto, sólo experto en un área de conocimiento); sea capaz de establecer constantemente relaciones entre las cuestiones que plantea el docente y que emergen de su reflexión con ámbitos más teóricos de conocimiento.
- f) Sepa establecer relaciones entre un contenido y otro, entre un ámbito y otro y garantizar así un hilo conductor que en todo momento sirva de paraguas y guía conceptual.
- g) Sepa combinar su rol de «experto» con el rol de tutor o guía; en otras palabras, que sea muy diestro como «gestor de procesos reflexivos».
- h) Sea capaz de intervenir con su saber teórico en los momentos necesarios o, en su defecto, informar a los docentes en formación de las fuentes y recursos más adecuados para satisfacer las necesidades que vayan emergiendo.
- i) Sea un buen gestor de procesos grupales y sepa dinamizar grupos de personas en proceso de formación para que tenga lugar un andamiaje colectivo.

El enfoque presentado pretende establecer, a partir de la observación de la propia actuación en el aula, una estrecha relación entre la práctica, la investigación y el conocimiento teórico (van Lier, 1996):

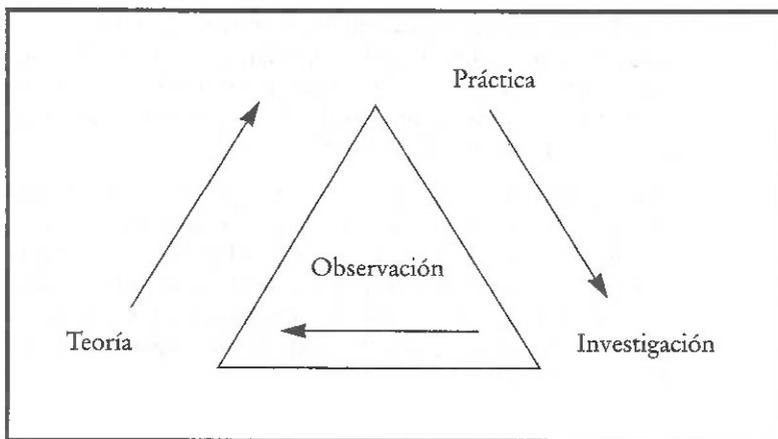


Figura 2. Relación entre práctica, investigación y conocimiento teórico.

Para que la confluencia de estos tres ámbitos sea posible y, sobre todo, fructífera para el desarrollo profesional del docente es necesario cumplir varios requisitos, no solamente por parte de los modelos de formación –como ya hemos expuesto–, sino también por parte del docente, a saber:

- Sentir la necesidad real de iniciar cambios.
- Contemplar la investigación en “minúscula” y entenderla como un instrumento de ayuda para la mejora de la propia práctica docente.
- Perder el respeto al saber teórico y entenderlo como una parte intrínseca de su formación.

Para concluir, presentamos las reflexiones de algunos profesores sobre la experiencia llevada a cabo, unas reflexiones que dan cuenta por sí mismas del valor formativo de la propuesta pedagógica por la que abogamos.

«Ha sido una actividad de formación que ha tenido aportaciones desde diferentes puntos de vista. Por un lado, la autoobservación, una vez consigues llevarla a cabo desde una cierta distancia, aporta datos muy interesantes que no sería posible obtener mediante otras fuentes o mediante la

simple reflexión de “¿qué he hecho hoy?”(...) Las lecturas nos ayudaron a identificar los problemas y también a diseñar el plan de acción (...). No menos importante es el hecho de haber aprendido este método de ‘hacer investigación’.” J.B.(EOI-Barcelona-Drassanes)

«La experiencia me ha enseñado que puedo analizar, planificar y dirigir mi proceso de aprendizaje como docente. Desde el punto de vista actual, no solamente repetiría la experiencia, sino que veo la necesidad de volver a grabar mis clases después de haber introducido los primeros cambios, así vería la efectividad de los mismos.» G.C. (EOI-Terrassa)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. (1988) *Observation in the language classroom*. Londres-Nueva York: Longman.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Cambra, M. (1992) Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera, *Temps d'Educació*. 8, 333-354.
- Carandell, Z.; Keim, L.; Esteve, O. y Carretero, A. (2003) *Vergleich*. Documento interno. Sin publicar. Proyecto europeo Comenius “Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el Aprendizaje Reflexivo”.
- Coll, C. (et al) (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, J. (1991) El sentido educativo de la investigación, *Cuadernos de Pedagogía* 196.
- Esteve, O. (2000) *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE*. Espejo de Idiomas. Cuadernos de didáctica nº1. Vélez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas.
- Freudenthal, H. (1991) *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Gaies, S. (1983) The investigation of language classroom process, *TESOL Quarterly* 19, pág. 1 y ss.
- Holmes, M. (1998) Change and tradition in education: The loss of community. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.
- Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA

- Legutke, M. (1997) Handlungsraum Klassenzimmer 'and beyond'. En H.P.TIMM (ed.), *Englisch lehren und lernen*. Berlin: Cornelsen.
- Lieberman, A. (1998) The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp.13-20). Dordrecht: Kluwer.
- Nunan, D. (1992) *Collaborative Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1996) La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. LOMAS (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Nyikos, M. y Hashimoto, R. (1997) Constructivist theory applied to collaborative learning in teaching education: in search of ZPD. *Modern Language Journal* 81, 506-517.
- Onrubia, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 193 y ss.). Barcelona: Graó.
- Oxford, R. (1997) Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications, *Peabody Journal of education* 72, pp. 35-66.
- Richards, J.C. y Lockhart, Ch. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press (Sucursal en España).
- Sklenár, J. (2000) *Portfolio-Evaluation in der Lehrerfortbildung. Einsatz des Teaching Portfolios als Evaluationsform im Fernstudienkurs "Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis" in Ungarn*. Documento interno. Sin publicar.
- van Lier, L. (1988) *The classroom and the language learner*. London-New York: Longman.
- van Lier, L. (1995) Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación* 14, pp. 20-29.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Nueva York: Longman.
- van Lier, L. (1997) Approaches to Observation in Classroom Research. Observation From an Ecological Perspective, *TESOL Quartely* 31/4, pp. 783-786.
- van Tartwijk, J., Lockhorst, D., Thooolen, B. y Tuithof, H. (2003) *A multi-purpose electronic portfolio: tensions and possibilities*. Documento interno. Sin publicar. Utrecht: Universidad de Utrecht (IVLOS).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harward University Press.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. Y Moon, B. (1998) A Critical Analysis of the

Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research* 68/2, pp. 130-178.

Ziebell, B. (2002) *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudienangebot. Munich: Langenscheidt.

## NOTAS

<sup>1</sup> La negrita es nuestra.

<sup>2</sup> Desde mi punto de vista y como trato en el apartado 5, esto se debe en parte a los modelos formativos y a su forma de entender los conocimientos sobre qué hacer en el aula.

<sup>3</sup> Para ejemplos de este tipo de parrillas remitimos al capítulo 4 de este volumen, en el que se presentan muestras y experiencias concretas con este instrumento.

<sup>4</sup> El objetivo principal de la investigación educativa es establecer un puente de unión entre la investigación en el aula y la didáctica.

<sup>5</sup> La negrita es nuestra.

<sup>6</sup> Este modelo ha sido elaborado por el equipo de coordinadoras del Curso de Postgrado de Didáctica del Alemán como Lengua Extranjera, O. Esteve, Z. Carandell y L. Keim. El curso se organiza bianualmente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. La incorporación del portafolio en este tipo de curso en su doble vertiente, formativa y acreditativa, se inició en el año 1997. Actualmente este equipo participa en el proyecto Comenius: "Aprender en y a través de la práctica: profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el Aprendizaje Reflexivo", subvencionado por la Unión Europea y liderado por la institución IVLOS de la Universidad de Utrecht en Holanda, la cual está especializada en el uso del portafolio en la formación de profesorado. El objetivo del proyecto es la elaboración de una línea de formación basada en el aprendizaje reflexivo y de los instrumentos pertinentes para fomentarlo.

<sup>7</sup> Este procedimiento metodológico se recoge en el documento "Vergleich", elaborado por Z. Carandell, L. Keim O. Esteve y A. Carretero para el proyecto europeo Comenius "Aprender en y a través de la práctica".

<sup>8</sup> Estas experiencias nacieron de un trabajo de investigación en colaboración entre un grupo de profesores de Escuelas de Oficiales de Idiomas de Cataluña y yo misma.

## ANEXO 1

### Experiencia con el portafolio (Eva Rodríguez. EOI-Girona)

Soy profesora de alemán como lengua extranjera y actualmente, noviembre de 2003, estoy cursando el segundo año del "Postgrado de Didáctica del Alemán" que finalizará en mayo de 2004. Entre otras muchas particularidades de este postgrado cabe destacar que no existe ningún examen final, ya que en su lugar debemos presentar un portafolio al acabar el mismo, que según mi parecer es mucho más laborioso y profundo que un simple examen. ¿Qué supone crear un portafolio? Pues bien, un portafolio es para mí como si durante un periodo de tiempo prolongado, en este caso dos años, empezara a coleccionar en un álbum de fotos todas aquellas "instantáneas" que retrataran las experiencias personales más significativas, tanto positivas como negativas, y las comentara con los pensamientos y reflexiones de cada momento. Si extrapolamos esta idea a la formación de un profesor de lenguas, es como si acumuláramos pruebas de la actividad y/o reflexión docente.

Las pruebas que he ido acumulando siguen un estricto orden cronológico, que me ayuda a comprobar dónde estaba hace un tiempo, dónde me encuentro actualmente y hacia dónde voy en mi proceso de formación personal. Podría afirmar que es como una guía personal que me ayuda a no perderme por el camino.

### Portafolio inicial (julio 2002 – mayo 2003)

Al principio de este proceso intenté plasmar mis reflexiones en una especie de redacción, "El postgrado y yo", tras asistir al primer intensivo de 15 días. Por aquel entonces, estaba fascinada por lo que habíamos descubierto en el curso y, de alguna forma, fue una fase que me abrió los ojos a muchas cuestiones del día a día en clase; cuestiones o aspectos que antes pasaban desapercibidos. Para procesar, sin embargo, todos los contenidos del programa de formación necesitaba poner en práctica muchas cuestiones. Así pues, cada vez que he intentado poner algo en práctica he guardado todo lo que estaba relacionado: dudas que me surgían al diseñar una actividad, diferentes borradores de una misma actividad, la actividad en sí, los resultados de mis alumnos, las reflexiones posteriores sobre lo que había funcionado o no, etc. Por un lado, estas pruebas demuestran transformaciones o cambios importantes personales y, por otro, creo que me pueden ayudar a mirar atrás desde el presente para ver si ahora puedo detectar mis propios logros y/o errores, aunque aún no he intentado "diagnosticarme" de forma sistemática. Supongo que toda esta reflexión trata de mirar dónde y cómo me encontraba hace un tiempo y de compararlo con el presente, para extraer conclusiones sobre aquello que ha empezado a cambiar, es decir, a evolucionar dentro de mí.

### Portafolio intermedio (julio 2003 – septiembre 2003)

Sobre la base de este primer año, el siguiente paso fue tener que fijarme objetivos concretos de cara al segundo año. En primer lugar, seleccioné cuatro objetivos concretos: controlar el uso de la lengua objeto de aprendizaje y el de la lengua materna en el aula durante los niveles iniciales; trabajar la destreza de la expresión oral que tenía un poco descuidada; intentar componer un programa global de los objetivos más importantes durante todo un curso como guía para los alumnos; y, por último, desarrollar la autonomía de mis alumnos en el mayor grado posible. Para realizar estos objetivos también tuve que pensar, en segundo lugar, cómo llevarlos a cabo: en cuanto al primer objetivo, he trabajado bastante el *classroom-discourse* en niveles iniciales a diferencia de otros cursos; también estoy dedicando más tiempo a desarrollar la expresión oral; asimismo, desarrollé un programa de todo el curso para uno de mis grupos y, en relación con el último punto, estoy empezando un proceso de investigación para ver cómo se puede potenciar la autonomía de los alumnos en el aula.

### Hacia el portafolio final (noviembre 2003 – mayo 2004)

Actualmente, he extraído varias conclusiones provisionales a partir del análisis de experiencias recientes positivas y negativas y, en ambos casos, he comprobado que dichas experiencias son claves por varias razones. En primer lugar, me he dado cuenta de que mis expectativas sobre los alumnos no siempre se corresponden con los resultados que obtengo en clase: a veces, puede que exija demasiado y me “decepcionen” los resultados o, por el contrario, me sorprende muchas veces cuando veo que mis aprendientes pueden dar mucho más de sí. Estos desajustes creo que se basan en las diferentes creencias que tenemos los alumnos y yo sobre el rol del profesor y el del alumno en el aprendizaje de una lengua. En segundo lugar, pienso que la actitud del alumno es decisiva y que hay que trabajarla en clase para que éstos aprendan a experimentar, arriesgar y a jugar con la lengua extranjera para evitar una actitud insegura e inhibida que frene el aprendizaje. En tercer lugar, creo que el ambiente en clase también es muy importante y que influye mucho en la motivación de un grupo. Por esta razón, me preocupa que un grupo no se conozca o que no se tenga la suficiente confianza, así que estoy buscando formas de unir a diferentes individuos para que formen un grupo integrado. Por último, creo que debo reflexionar en mayor medida sobre la manera cómo aprendemos, es decir, el “aprender a aprender” y no sólo qué estamos aprendiendo en clase, para que de esta manera los alumnos sepan por qué realizan actividades de un modo en concreto y sobre todo cuál es el objetivo de toda actividad. Creo que el objetivo común de todo es lograr una mayor implicación del alumno en su aprendizaje, ya no sólo como aprendiente, sino antes bien como persona.

## ANEXO 2

### Experiencia con el portafolio (Marta Alberdi. EOI-Girona)

Tras tres años de experiencia docente como profesora de alemán en la escuela oficial de idiomas, la participación en el “Postgrado de Didáctica del Alemán”, me ha permitido llevar a cabo un proceso de reflexión, así como tomar consciencia de mis propios objetivos en el aula, la evaluación y resultados de los mismos. Una parte importantísima de este proceso personal de reflexión es la elaboración de un portafolio como trabajo final del postgrado que reúne mis primeras expectativas sobre el curso, así como las dudas sobre mi metodología y función en el aula. Durante el curso anterior y el presente he ido recogiendo actividades y tareas desarrolladas por los alumnos. Algunas actividades se repiten pero el planteamiento es diferente y asimismo los resultados, que permiten comprobar si cumplen con los objetivos planteados. El portafolio representa una ayuda eficaz en el análisis de mi evolución como profesora. El portafolio no es una unidad, sino que se compone de tres partes.

#### Portafolio inicial ( julio 2002-mayo 2003)

Quisiera definir esta parte como fase de descubrimiento, en la que surgen grandes interrogantes. En este momento renacen mis dudas, temores, cuestiono mi metodología y mi función de profesora. Finalizado el intensivo, plasmo en un texto mis reflexiones sobre el curso y la acción que ha producido en mí se refleja en mis anotaciones. Me siento impaciente por empezar las clases con los alumnos y poner en práctica la teoría. Soy consciente que junto a esta primera fase de reflexión, se inicia el camino de mi propia evolución como profesora.

#### Portafolio Intermedio ( julio2003-septiembre2003)

En esta segunda fase dispongo de bastante material sobre actividades realizadas en clase, borradores y resultados.

Representa el momento de fijar objetivos concretos y reales para el próximo curso y, para ello, investigar y elaborar actividades determinadas que conduzcan al cumplimiento de éstos.

1. Potenciar estrategias de aprendizaje.
2. Estructurar unidades didácticas de forma cíclica, trabajando sobre todas las destrezas y fijando objetivos concretos para cada una de las actividades.
3. Tratamiento del error. Los alumnos deben concebir el error como indicador de la progresión, no como fallo que obstruye el proceso de aprendizaje.

4. Transmitir recursos que proporcionen autonomía.
5. Implantar el concepto de autoevaluación y co-evaluación.
6. Desarrollar la competencia sociocultural, consiguiendo un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el país donde se utiliza la lengua.

#### Portafolio final (noviembre2003-mayo2004)

En esta última parte incluyo una serie de reflexiones provisionales sobre mi experiencia docente y los resultados; expreso mis deseos, necesidades, preocupaciones; analizo los factores que influyen sobre mis objetivos. Éstos se encuentran en diferentes niveles.

**Objetivos** respecto a mi persona como profesora:

**Actitud.** Debe ser positiva y receptiva, actúo como vínculo entre los alumnos y el idioma, pero no soy la única fuente de información, los alumnos tiene voz propia, opinión, existe una interacción.

**Competencias.** Siento la necesidad de formación continua, de ampliar y actualizar mis conocimientos lingüísticos, así como culturales.

**Creencias.** ¿Cuál es mi función como profesora? No se limita a transmitir una lengua, también debo intentar que los alumnos piensen por sí mismos, que extraigan conclusiones propias, es decir, “que aprendan a aprender”. El alumno debe desmitificar la imagen del profesor y nosotros la del alumno. Unos y otros debemos vernos como personas.

Todo este *collage* de materiales, reflexiones propias y resultados, me permiten un análisis amplio de mi evolución como profesora que llena de sentido mi labor en el aula.

## Capítulo 4

### LA OBSERVACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE: ÁREAS PARA LA REFLEXIÓN E INSTRUMENTOS PARA LA OBSERVACIÓN

*SHEILA ESTAIRE*

*Universidad Antonio de Nebrija*

#### 1. INTRODUCCIÓN

La observación en el aula es uno de los instrumentos de formación permanente más eficaces para establecer un vínculo fuerte entre los aspectos teóricos de la metodología didáctica y la práctica en el aula. Existe muy a menudo una percepción de que los módulos de formación teórica que se ofrecen dentro de los programas de desarrollo profesional de profesores en activo no revierten en la mejora de la práctica docente todo lo que sería deseable. Una forma de subsanar este problema es sin duda la observación en el aula cuidadosamente focalizada y tratada como parte integral de proyectos de investigación-acción.

Un programa de observación como instrumento de formación permanente puede tomar muy diferentes formas. Desde un programa informal y autogestionado de auto-observación o de observación entre compañeros, hasta un programa formal de observación que puede estar organizado dentro de uno o más centros educativos pa-

ra sus profesores, o que puede consistir en una serie de observaciones como parte importante de un curso de formación. En programas formales de estos dos tipos tienen cabida la auto-observación, la co-observación y la observación externa llevada a cabo por un experto, que en el caso de formar parte de un curso, será seguramente un profesor del mismo. Asimismo pueden tener cabida las sesiones de micro-enseñanza y la observación de clases grabadas en vídeo.

Cualquiera que sea el tipo de observación que se lleve a cabo, es conveniente tener siempre presente que la finalidad última de un programa de observación dentro de la formación permanente es la mejora de la práctica docente, la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje; no es un instrumento cuya finalidad principal sea detectar errores, evaluar al profesor, emitir juicios de valor. Es un instrumento de investigación de lo que sucede en el aula tendente a acciones concretas que optimicen los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que se están analizando, un instrumento de búsqueda, un instrumento que aumenta el grado de concienciación de los profesores hacia su labor, una herramienta para la innovación y el desarrollo profesional. Desde esta perspectiva es de primordial importancia que todo lo que rodea la observación esté imbuido de una actitud de apoyo, constructiva, positiva, reflexiva, activa. Es esencial que el profesor observado se sienta respaldado por el observador, y que le vea como una persona con quien discutir aspectos concretos de sus clases y que le ayuda a encontrar soluciones y optimizar su práctica docente. Es esencial también que entre los dos hagan todo lo posible por minimizar la tensión que una observación genera normalmente.

Antes de iniciar un programa de observación es necesario establecer un marco dentro del cual se va a operar. ¿Qué principios guían nuestra práctica docente? ¿Qué creencias subyacen tras nuestro trabajo? ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje deseamos fomentar? ¿Qué funciones desempeña un profesor dentro de ese modelo? ¿Hacia dónde queremos ir, qué deseamos lograr a lo largo del programa de observaciones? ¿Qué áreas susceptibles de observación podemos establecer dentro del marco en el que trabajamos? Asimismo, es necesario buscar y establecer sistemas organizativos que promuevan de forma efectiva el proceso de reflexión, concienciación y mejora de la práctica docente deseada: un protocolo de acción, un conjunto de instrumentos a utilizar durante las observaciones para la recogida y análisis de datos, y procedimientos que garanticen un análisis y seguimiento tanto de aspectos susceptibles de mejora como de aspectos que funcionan satisfactoriamente y deben consolidarse, promoverse y rentabilizarse.

## 2. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Creo que puede ser de interés describir un programa de formación permanente que tiene la observación como uno de los pilares centrales, en el que trabajé durante muchos años, hasta 1998, como formadora y como directora del departamento que lo imparte. La manera de llevar a cabo las observaciones, su seguimiento en el aula y la imbricación de todo ello en el programa general del curso fue puliéndose a lo largo de los años para aumentar su efectividad, y ha sido fuente de satisfacción, desarrollo personal y profesional para un gran número de profesores. Puede verse como un modelo a seguir en algunos o varios aspectos, o como una experiencia que puede generar ideas para otros programas más ajustados al contexto en el que cada uno trabaja.

Me refiero a un programa de formación del profesorado de inglés ofrecido ininterrumpidamente desde 1978 por el British Council (Consejo Británico) de Madrid como centro reconocido por la Universidad de Cambridge para impartir sus cursos COTE (Certificate for Overseas Teachers of English) y DOTE (Diploma for Overseas Teachers of English), reconocido por el Ministerio de Educación (MEC) a través de un convenio firmado entre el British Council y el MEC.

### 2.1. Características del programa

Las características del programa COTE son las siguientes:

- Sede de los cursos: British Council, Madrid.
- Profesorado: Formadores pertenecientes al departamento de formación del profesorado (Teacher Development Unit) del British Council de Madrid.
- Alumnado: Profesores de inglés en activo en todo tipo de instituciones (EGB/Primaria, BUP/ESO, COU/Bachillerato, FP, Escuelas Oficiales de Idiomas, academias de lenguas, Escuelas de Magisterio/Facultades de Educación, etc.).
- Asignaturas (con algunas variaciones a lo largo de los años): Adquisición y aprendizaje de lenguas; Métodos y enfoques: una perspectiva histórica; El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas; El desarrollo de la competencia comunicativa; El desarrollo de las destrezas; Tratamiento en el aula de las estructuras gramaticales, las funciones y nociones, el léxico, la fonología, el discurso, la pragmática; Tratamiento del error;

Las funciones del profesor y del alumno; La gestión del aula; La programación; Evaluación formativa y sumativa; La investigación en el aula; Nuevas tecnologías y otros apoyos; El trabajo centrado en el alumno; La autonomía en el aprendizaje; Factores afectivos; Estrategias de aprendizaje; La diversidad y su tratamiento.

- Duración y trabajos a realizar:
  - Curso presencial de una duración de 9 meses;
  - 120 horas presenciales de clase;
  - 6 observaciones de clase de cada profesor asistente realizadas en su centro de trabajo, llevadas a cabo por un tutor;
  - 3 co-observaciones en las que cada profesor asistente es observado por un compañero de curso;
  - 2 miniproyectos de investigación-acción con un elemento importante de auto-observación realizados por cada profesor asistente sobre aspectos derivados de las observaciones realizadas con tutor o de las co-observaciones;
  - trabajos escritos. La documentación generada por las seis observaciones con tutor se recogen en un trabajo escrito que se acompaña con un comentario general sobre los aspectos más relevantes de la experiencia. Otro trabajo escrito recoge la documentación y un comentario general de las tres co-observaciones. Asimismo cada miniproyecto de investigación-acción queda reflejado en un trabajo escrito. Por otra parte el curso incluye otros trabajos escritos no relacionados directamente con el programa de observaciones;
  - examen escrito al final del curso.

El curso DOTE, que no se imparte desde 1994, era una prolongación del COTE durante la cual se profundizaba en los contenidos, se ampliaban, y se continuaba con el programa de observaciones y trabajos escritos.

## 2.2. Modelo de enseñanza - aprendizaje propuesto

Los principios básicos que se promueven en este programa de formación permanente como guía para la práctica docente podrían formularse sucintamente de la siguiente forma.

- En nuestras clases estamos desarrollando la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la L2. Estamos desarro-

lloando su competencia comunicativa en todas sus dimensiones, no sólo su competencia lingüística. Para ello estamos constantemente entretrejiendo conocimientos formales y conocimientos instrumentales a través de las tareas que se realizan y toda la actividad que se desarrolla en el aula (Estaire y Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1994).

- Esto lo estamos realizando dentro de una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras (Coll, 1987; Ellis, 1994; McLaughlin, 1987; Williams y Burden, 1999). El alumno es agente activo de su propio aprendizaje; realiza un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos. Por lo tanto, la organización del trabajo en el aula debe partir de una reflexión sobre la forma de facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Necesitamos concebir nuestro trabajo y reflexionar sobre el mismo desde la perspectiva del alumno y lo que éste necesita para realizar un aprendizaje sólido. Prestamos especial atención al aprendizaje significativo, al trabajo centrado en el alumno, a la autonomía en el aprendizaje, a ayudar al alumno a aprender a aprender (véase teoría sociocultural en el capítulo de Esteve).
- Tenemos una concepción social del aprendizaje de lenguas extranjeras. El aula de L2 es un contexto social, en el cual se tiene en cuenta la naturaleza social de la lengua y se fomenta el aprendizaje colaborativo (Nunan, 1992; Williams y Burden, 1999).

### 2.3. Las funciones del profesor

Siguiendo estos principios emerge la figura de un profesor que en su práctica docente desempeña un amplio abanico de funciones que realiza por separado o simultáneamente (Littlewood, 1996; Wright, 1987). Abarcarlas todas requiere una formación y un entrenamiento que son difíciles, llevan tiempo, necesitan una alta dosis de determinación y reflexión, pero que resultan enormemente gratificantes en un proceso de desarrollo profesional, para el cual la observación es una herramienta altamente eficaz.

- 1) El profesor como *estructurador, organizador y gestor* del trabajo del aula:
  - estructura y organiza el trabajo *antes de la clase* –programa;

- estructura, organiza, coordina y gestiona el trabajo *durante la clase* –ejecuta el programa.
- 2) El profesor como *instructor; el centro de atención de los alumnos*.  
El profesor, en el centro de atención de los alumnos, trabajando en gran grupo, desarrolla su papel de instructor:
- transmitiendo nuevos conocimientos, reforzando conocimientos ya adquiridos;
  - dando instrucciones para realizar las diferentes tareas que componen la clase;
  - dirigiendo las tareas que se realizan en gran grupo;
  - corrigiendo, explicando;
  - evaluando, etc.
- 3) El profesor que *pasa a segundo plano*.  
El profesor pone la tarea en manos de los alumnos, pasa a segundo plano, proyecta un perfil bajo, reduciendo su intervención. Durante la tarea:
- asesora, aconseja, actúa como monitor, orienta;
  - actúa como fuente de recursos cuando procede (en otras ocasiones fomenta en los alumnos el uso de otros recursos como los propios compañeros, diccionarios, gramáticas, Internet, etc.);
  - observa, toma notas que guiarán acciones posteriores;
  - restringe su actuación como evaluador/juez.
- 4) El profesor como *promotor del proceso de aprendizaje* de sus alumnos:
- se esfuerza por ayudar a los alumnos a comprender su papel como agentes activos de su propio aprendizaje y a percibirle a él como copartícipe en este proceso; negocia aspectos relacionados con el trabajo a realizar;
  - fomenta un trabajo serio, riguroso, exigente y responsable;
  - ayuda a los alumnos a desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje;
  - ayuda a los alumnos a desarrollar su autonomía, prestando atención a:
    - la creación de actitudes y atmósfera favorables: participación y contribución de los alumnos a diferentes aspectos de la “vida en el aula”; iniciativa; desarrollo de espíritu de grupo y sentimiento de pertenencia;
    - la creación de ocasiones en las que los alumnos dirijan su

- propio trabajo: participación de los alumnos en la determinación de objetivos y otros aspectos relacionados con su aprendizaje; toma de decisiones; elaboración de registros de trabajo realizado; reflexión sobre el aprendizaje realizado y el progreso conseguido; evaluación de los procesos seguidos; participación en actividades de auto-corrección, co-corrección, auto-evaluación; uso independiente de diversos recursos, etc.;
- activa conocimientos previos, en relación con los temas, las situaciones, los contenidos lingüísticos y con otros contenidos que se van a trabajar, etc.;
  - ayuda a los alumnos a establecer conexiones entre lo nuevo y lo ya conocido, a reestructurar esquemas existentes.
- 5) El profesor que *atiende a diferentes aspectos afectivos* que influyen en el proceso de aprendizaje:
- crea una atmósfera que fomenta el aprendizaje y la comunicación;
  - motiva, muestra interés, entusiasmo;
  - muestra una actitud positiva, distendida; cuando hace una pregunta da tiempo a los alumnos para que piensen en lo que van a decir;
  - alienta, da ánimos, estimula, dinamiza;
  - fomenta en los alumnos la participación, la interacción y el trabajo colaborativo, delega y comparte responsabilidades con los alumnos;
  - muestra interés por los alumnos como personas, no sólo como aprendientes; muestra interés por lo que expresan, piensan, etc.; intercambia opiniones con ellos.
- 6) El profesor como *evaluador* de diferentes aspectos del trabajo en el aula:
- evalúa los procedimientos pedagógicos utilizados; los materiales usados y su explotación; la organización de las tareas realizadas;
  - evalúa el progreso de los alumnos en relación con los objetivos marcados, los procesos seguidos;
  - evalúa su propia actuación como facilitador del aprendizaje;
  - comparte estas responsabilidades con sus alumnos.
- 7) El profesor como *investigador* en el aula:
- analiza las necesidades e intereses de los alumnos;

- investiga la efectividad de distintos procedimientos pedagógicos, diferentes dinámicas de grupo, etc.;
- investiga diversos aspectos de su propia actuación, promueve aquellos aspectos que resultan positivos y reorienta aquellos que necesiten mejorar.

#### 2.4. Áreas que pueden ser objeto de observación

El análisis de las diferentes funciones del profesor nos lleva a determinar una larga lista de áreas que pueden ser objeto de observación en el aula, de reflexión, discusión y acción, una lista siempre abierta a ampliaciones (no todos los puntos están formulados con el mismo grado de detalle), modificaciones, y nuevas inclusiones con el fin de ajustarla a diferentes contextos educativos y de reflejar campos no contemplados aquí (Arnold, 1999; Breen, 1990; Breen, 2001; Consejo de Europa, 2002; Coyle y Valcárcel, 2001; Dickinson, 1988; Ellis, 2003; Martín Peris, 2000; Nunan, 1988; Nunan, 1992; Nunan, 1996; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rea-Dickins, y Germaine, 1992; Richards y Lockhart, 1998; Richards y Schmidt, 1983; Rodríguez Tuñas y Morales, 1998; Rutherford, 1987; Scrivener, 1994; Underwood, 1987; Ur, 1996; Wajnryb, 1992; Weir y Roberts, 1994; Willis y Willis, 1996; Woodward, 1992).

Tanto el observador como el observado pueden utilizar el listado que presento a continuación como banco de datos donde seleccionar aquellos aspectos específicos sobre los cuales deseen focalizar su atención durante las observaciones. (Nota: existe cierto grado de solapamiento entre algunos puntos.)

##### *Antes de comenzar la clase*

*Programación de la clase:* el observado y el observador discuten el plan de clase presentado por el observado (ver modelo en Anexo 1), centrándose en los siguientes puntos.

- 1) Claridad de los objetivos; especificación de objetivos en términos de comunicación, de capacidad de uso de la L2. Relación entre objetivos de clase y objetivos de la unidad didáctica que se está desarrollando.
- 2) Selección de tareas, y selección y explotación de materiales a utilizar, adecuadas a las características de los alumnos.
- 3) Secuenciación coherente de tareas, y de las diferentes fases

- dentro de las mismas. Si procede: posibles extensiones o diversificaciones para algunos alumnos concretos.
- 4) Programación clara y pormenorizada de la actividad que desarrollarán los alumnos en cada fase de las tareas programadas y que desarrollará el profesor ofreciendo el apoyo necesario para asegurarse de que los alumnos podrán realizar las tareas eficazmente, y a través de ellas avanzar en su proceso de aprendizaje, (véase Anexo 2 para más detalles).
  - 5) Temporalización prevista para las diferentes fases de las tareas.
  - 6) Especificación de contenidos a tratar durante el desarrollo de las tareas programadas. Formas de tratarlos.
  - 7) Criterios y procedimientos de evaluación del proceso de aprendizaje (realización de las tareas, desarrollo de los contenidos, consecución de objetivos, etc.) que van a ser utilizados por el profesor y los alumnos.
  - 8) Coherencia entre objetivos, materiales, procedimientos, contenidos, evaluación; su adecuación a las características de los alumnos.
  - 9) Potencial de interés, motivación, participación de los alumnos presentes en el trabajo a realizar.
  - 10) Si procede: variedad de agrupamientos, de dinámicas de trabajo, de tareas, de ritmo, etc.
  - 11) Predicción de problemas organizativos, lingüísticos, culturales y de cualquier otra índole que pueden surgir, y planificación de formas de tratarlos.
  - 12) Capacidad de ofrecer al observador u otro interlocutor una fundamentación rigurosa en cuanto a los objetivos de aprendizaje y a la selección de las tareas, materiales, procedimientos, etc., incluidos en el plan de clase.

### *Ya en el aula*

#### *El aula: espacio, atmósfera*

- 13) El espacio en el aula: la distribución de sillas y mesas y cualquier otro factor relacionado con el equipamiento del aula que se considere relevante.
- 14) Las paredes como recurso. Ejemplo: existencia de a) un tablón de anuncios o espacio en la pared reservado para exhibir trabajos de los alumnos; b) letreros con muestras de "lenguaje de clase" más utilizado (por ejemplo ¿Qué significa

X?); c) murales relacionados con países hispanohablantes, su cultura, etc., o murales relacionados con otros aspectos de la L2; d) utilización de las paredes como apoyo para la realización de ciertas tareas.

- 15) Atmósfera general del aula, al principio, durante y al final de la clase. ¿Ambiente de apoyo al aprendizaje? ¿Atención a la dimensión afectiva?
- 16) “Estilo general” de actuación del profesor y su interacción con los alumnos; interés y entusiasmo que transmite; ánimo que da a los alumnos, interés que muestra en los alumnos como personas (lo que expresan, lo que piensan), formas en las que delega y comparte algunas de sus responsabilidades con los alumnos, etc.
- 17) Relación entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí; forma de relacionarse.

#### *Los alumnos: aspectos generales*

- 18) Actitud hacia el aprendizaje de la L2, interés, motivación, participación, iniciativa, aportación al trabajo de clase, colaboración, responsabilidad, esfuerzo, atención al trabajo que se está realizando, disciplina.
- 19) Atención y respeto hacia lo que sus compañeros dicen, forma de organizarse en su trabajo, forma de trabajar en grupo, forma de trabajar individualmente, forma de reaccionar ante las tareas, creatividad, evidencia de cierto grado de autonomía, etc.
- 20) Esfuerzo por utilizar la L2 como lengua vehicular en el aula.
- 21) Capacidad de evaluar lo realizado: auto-evaluación, co-evaluación.
- 22) Capacidad de identificar sus propios puntos fuertes y áreas que necesitan mejorar. Capacidad de dirigir su propio trabajo y de marcarse objetivos de aprendizaje.

#### *El profesor: apoyo al proceso de aprendizaje*

- 23) Forma en que guía y fomenta el trabajo de los alumnos como agentes activos de su propio aprendizaje.
- 24) Atención prestada a la motivación.
- 25) Recursos utilizados para el mantenimiento de la disciplina necesaria para dar lugar al aprendizaje.

- 26) Habilidad para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los objetivos y caminos a seguir para lograrlos; a tomar conciencia de lo que se está realizando en el aula, cómo se está realizando y por qué.
- 27) Habilidad para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de la forma en que se entrelazan las tareas que realizan (tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico), y la forma en que a través de ellas van adquiriendo conocimientos sobre la lengua al mismo tiempo que capacidad para usarla (conocimiento formal y conocimiento instrumental).
- 28) Equilibrio y combinación de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico programadas.
- 29) Forma en que ayuda a los alumnos a aprender a aprender, a tomar conciencia de ciertas estrategias de aprendizaje y a aplicarlas.
- 30) Utilización de técnicas y actitudes que fomentan el trabajo centrado en el alumno.
- 31) Utilización de técnicas y actitudes que promueven la autonomía de los alumnos.
- 32) Habilidad para relacionar los aspectos que se están tratando en la lección con las vivencias, experiencias y conocimientos de los alumnos.
- 33) Capacidad para adaptar, si fuera necesario, los materiales del manual u otras fuentes, con el fin de hacerlos más cercanos a las vivencias de los alumnos, más asequibles, más motivadores, más efectivos.
- 34) Habilidad para activar conocimientos previos en relación con los temas, las situaciones, los contenidos, etc., que se van a tratar.
- 35) Habilidad para ayudar a los alumnos a establecer conexiones entre lo nuevo y lo ya conocido, a reestructurar esquemas ya existentes.
- 36) Sensibilidad hacia la diversidad de los alumnos (diferentes ritmos de trabajo, estilos de aprendizaje, niveles de L2, niveles de motivación, etc.) y formas de tratarla.
- 37) Sensibilidad hacia las dificultades que encuentran los alumnos y esfuerzo por ofrecer los apoyos necesarios adecuados.
- 38) ¿Énfasis en lo que los alumnos no comprenden o no pueden expresar o, por el contrario, esfuerzo por aportar apoyos adecuados para que lo logren?
- 39) Criterios/procedimientos/instrumentos de evaluación utilizados por el profesor y/o los alumnos durante la clase.

*El profesor: gestión del trabajo en el aula y habilidades docentes*

- 40) Variedad de estilos de actuación: pasar de un primer plano a un segundo plano, volver a un primer plano; movimiento dentro del aula según la fase de trabajo que se esté desarrollando; formas de reaccionar ante imprevistos.
- 41) Uso de rutinas que marquen claramente el comienzo o el final de una tarea, o fase dentro de una tarea, incluido cambios de voz y entonación.
- 42) Efectividad en el uso del trabajo en parejas o grupos; técnicas de agrupamientos, variedad de técnicas; fomento del trabajo colaborativo.
- 43) Actividad del profesor durante las tareas en las que los alumnos trabajan de forma simultánea (individualmente o en grupos): el profesor circula, asesora, ofrece apoyo, observa, anota datos que guiarán acciones posteriores, etc.
- 44) Fomento del uso de la L2 como lengua vehicular en el aula durante toda o la mayor parte de la clase; su uso en las rutinas de clase, en la interacción social y cooperativa dentro del aula, etc.
- 45) Forma de iniciar la clase.
- 46) Iniciación/presentación de las tareas de forma efectiva, contextualizada, motivadora.
- 47) Si procede, técnicas de activación de la lengua a utilizar en una tarea que está a punto de iniciarse.
- 48) Claridad y precisión de las instrucciones para la realización de tareas.
- 49) Claridad y precisión de las explicaciones sobre contenidos lingüísticos; corrección de los conceptos transmitidos en estas explicaciones.
- 50) Efectividad y variedad de técnicas para asegurarse de que los alumnos han comprendido las instrucciones o las explicaciones que acaban de recibir.
- 51) Efectividad y variedad de técnicas para hacer preguntas de diferentes tipos –preguntas que fomenten la comunicación y la participación; que ayuden a pensar, que involucren a todos los alumnos.
- 52) Capacidad de explotación de los materiales de aula en todo su potencial comunicativo y pedagógico.
- 53) Habilidad para involucrar a los primeros alumnos que terminan una tarea en la realización de una extensión de la misma mientras esperan que sus compañeros la finalicen.
- 54) Formas de tratar el error en cualquiera de las destrezas

- (¿cuándo sí, cuándo no, cómo, en qué momento, por quién?). Variedad en el tratamiento del error. Técnicas diferenciadas, adecuadas a cada situación.
- 55) Técnicas de comprobación de resultados al finalizar las tareas.
  - 56) Técnicas de recapitulación lingüística y no lingüística utilizadas al finalizar una tarea.
  - 57) Oportunidades creadas/aprovechadas para fomentar el uso del diccionario en clase.
  - 58) Habilidad en el uso de apoyos visuales (dibujos en la pizarra, otros dibujos, mímica, etc.).
  - 59) Efectividad en el uso de la pizarra por profesor y alumnos como un recurso importante en el proceso de aprendizaje. Organización de la pizarra.
  - 60) Habilidad en el uso de otros recursos (vídeo, cassette, retroproyector, ordenador, Internet, etc.). Posible colaboración de los alumnos en el funcionamiento de estos recursos.
  - 61) Formas de trabajar las destrezas, incluido el desarrollo de microdestrezas específicas, la integración de las destrezas en la secuencia de tareas que conforman la lección, el tratamiento dado a los textos escritos u orales utilizados y forma de explotarlos tanto desde un punto de vista de comunicación como pedagógico, la evaluación de las destrezas:
    - la expresión oral,
    - la expresión escrita,
    - la comprensión oral,
    - la comprensión escrita.
  - 62) Formas de tratar los contenidos lingüísticos y de evaluarlos:
    - el léxico,
    - las estructuras gramaticales,
    - las funciones y nociones,
    - el discurso,
    - la pragmática,
    - la fonología,(incluidas las formas de relacionar estos contenidos lingüísticos con el *tema* principal de la clase, contextualizándolos, personalizándolos, etc.).
  - 63) Formas de tratar y evaluar otros contenidos (ej. socioculturales, interculturales, actitudinales, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, etc.).
  - 64) Forma de dar la clase por terminada.

## 2.5. Organización del programa de observación con tutor

El programa de observaciones llevadas a cabo por profesores del curso sigue una estructura compleja que intenta cumplir con las características mencionadas en la introducción y que es el resultado de sucesivas búsquedas y modificaciones a lo largo de los años.

### *Uno o más días antes de la clase*

- El profesor programa la clase que va a ser observada y lo refleja por escrito en un plan de clase (ver ejemplo en Anexo 1).
- De forma presencial si es posible, o en su defecto por correo electrónico o fax, el profesor presenta su plan de clase al observador y discuten su claridad, coherencia, viabilidad, adecuación a los alumnos, efectividad, etc. (ver 2.4, puntos 1-12).
- Asimismo, se establecen, de común acuerdo, los aspectos principales sobre los cuales focalizará su atención el observador. En algunos casos específicos puede haber aspectos a observar que estén fijados de antemano.
- El profesor hace modificaciones en su plan de clase si a raíz de la discusión fuera aconsejable.
- El observador selecciona y prepara la ficha de observación más apropiada para los aspectos a observar.

### *Ya en el aula*

- El profesor entrega la versión final del plan de clase al observador, quien durante la observación la utilizará como guía para hacer referencia en sus anotaciones y comentarios a fases concretas especificadas en el plan de clase.
- Comienzan la clase y la observación; el observador se sienta en un lugar desde el que no distraiga el trabajo del aula, observa y toma notas.

### *Al final de la clase*

- El profesor y el observador comentan de forma breve (máximo 5-10 minutos) algunos aspectos generales de la clase, esforzándose por no emitir juicios de valor y por no centrarse

sólo en aspectos negativos, puntos débiles. En este punto del proceso se prefiere una conversación breve porque seguramente no haya tiempo para más entre clase y clase, y muy especialmente porque es recomendable dejar tiempo para que, tan pronto como sea posible, el profesor pueda reflexionar con calma sobre su clase, sin influencias externas.

### *Más tarde ese mismo día*

- El profesor reflexiona sobre su clase y escribe sus comentarios.
- El observador reflexiona sobre la clase y organiza sus notas y comentarios.

### *A partir de ese momento, tan pronto como puedan*

- El profesor y el observador se reúnen para analizar y comentar la clase, basándose en sus notas y fichas. Si una reunión se hace difícil en el plazo de dos o tres días, este paso se hace inicialmente por correo electrónico o fax y se completa con una reunión tan pronto como sea posible. De iniciarse de forma no presencial, el profesor enviará sus reflexiones al observador, y éste contestará con comentarios a lo expresado por el profesor así como cualquier otro tipo de comentario que considere pertinente. Cualquiera que sea el formato de esta fase de análisis y comentario de la clase, el producto final consiste en dos reflexiones escritas: una escrita por el observado, otra por el observador.
- En muchos casos este paso de análisis y comentario conjunto lleva a la identificación, por parte del profesor observado, de alguna área de su trabajo que necesita atención. Para centrar esta fase de seguimiento, redacta un plan de acción para un trabajo de investigación-acción que tendrá la auto-observación como elemento importante. Este plan de acción se implementa en clase durante un período fijado por él mismo, durante el cual llevará un diario de clase.
- Por otra parte, como una forma de integrar las reflexiones originadas por las observaciones a los contenidos del curso, es muy posible que también se detecten aspectos que será interesante tratar en las sesiones de clase con los demás profesores asistentes.

## 2.6. Instrumentos de observación e investigación

A continuación presento una muestra de instrumentos de observación e investigación utilizados en el programa que describo. Para la utilización de la mayoría de las fichas de recogida y análisis de datos que se incluyen será necesario elaborar una versión con mucho más espacio para escribir.

### 2.6.1. Ficha de observación: aspectos generales

Esta ficha refleja las diferentes secciones en las que está dividido el apartado 2.4. Para su utilización el observador rellena la columna de la izquierda con los aspectos concretos que desee observar, que puede seleccionar de los puntos sugeridos en dicho apartado. Aquí, como ejemplo, he rellenado la ficha con algunos puntos, pero sin duda pueden modificarse para ajustarse a la clase observada. Durante la observación, el observador hace anotaciones y comentarios, que completará después de la clase y que, junto con el plan de clase entregado por el observado, servirán de base tanto para la conversación post-observación con el observado como para el informe escrito.

ASPECTOS A OBSERVAR	ANOTACIONES/COMENTARIOS
Programación	
Objetivos: claridad, adecuación	
Especificación contenidos: claridad, adecuación	
Tareas, sus fases, su secuenciación: selección, adecuación, coherencia, planificación detallada	
Tareas: potencial de interés, de motivación, de participación, de aportación de los AA	
Equilibrio/integración de las destrezas	
Variedad de agrupamientos y dinámicas de clase	
Temporalización	

Criterios y procedimientos de evaluación programados	
Coherencia objetivos, contenidos, y evaluación	
<b>El aula</b>	
Distribución de sillas y mesas; otros equipamientos. Otros factores relevantes	
Paredes y otros recursos: su aprovechamiento	
Atmósfera general	
Interacción entre P/AA y AA/AA	
<b>Los alumnos</b>	
Interés, motivación, participación, iniciativa, aportación al trabajo de clase, atención, esfuerzo	
Uso de la L2 como lengua vehicular	
Forma de trabajar individualmente y en grupo	
Grado de responsabilidad y autonomía	
Capacidad de evaluar lo realizado	
<b>El profesor: gestión de la clase, apoyo al aprendizaje, habilidades docentes</b>	
Atención a la motivación	
Explotación de materiales y tareas	
Atención al trabajo centrado en el alumno y a la autonomía	

Activación de conocimientos previos y establecimiento de conexiones entre lo nuevo y lo ya conocido	
Atención a la diversidad	
Criterios y procedimientos de evaluación	
Actuación en primer plano/en segundo plano	
Instrucciones: claridad, precisión	
Explicaciones: claridad, precisión	
Técnicas de comprobación. Técnicas de recapitulación al finalizar tareas	
Tratamiento del error	
Variedad de tipos de preguntas	
Uso de apoyos visuales. Otros apoyos	
Desarrollo de las destrezas	
Formas de trabajar los contenidos lingüísticos	
Formas de trabajar otros contenidos	
Formas de iniciar y terminar la clase y de marcar las diferentes fases del trabajo	
Consecución de objetivos	
Comentario general	

Ficha 1. Observación de aspectos generales (adaptada de ficha estándar utilizada en los cursos COTE y DOTE de la Universidad de Cambridge, impartidos en el British Council de Madrid).

Dentro del programa descrito, en las observaciones llevadas a cabo por un tutor, ésta es la ficha estándar, a veces sustituida o complementada con otras. Puede también ser utilizada en las co-observaciones, y en las auto-observaciones sirve como ficha para guiar la reflexión y escribir comentarios una vez finalizada la clase.

### 2.6.2. *Ficha de observación vertebrada a través de la actividad de alumnos y profesor*

Esta ficha vertebra la observación a través de la actividad de los alumnos y del profesor en las distintas fases de la clase. La parte central de la ficha es descriptiva y los espacios a la izquierda y a la derecha se reservan para los comentarios. Durante la observación se rellena cada recuadro central con una *descripción breve* de la actividad de los alumnos y del profesor en *cada fase* de la clase (aquí he rellenado tres fases, a título de ejemplo). Esta separación entre actividad de los alumnos y del profesor ayuda a centrar la atención del observador en el trabajo de los alumnos como agentes activos de su propio aprendizaje y en la forma en que el profesor presta el apoyo necesario para la realización de las tareas programadas y el progreso en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A continuación, durante la observación, se escriben *comentarios* sobre cada fase en el espacio a la izquierda (aspectos de esa fase que funcionaron bien) o a la derecha (aspectos de esa fase a mejorar), según proceda. Estos comentarios pueden abarcar aspectos relacionados con los alumnos, la actuación del profesor, los materiales utilizados, el planteamiento de las tareas, etc. La separación entre comentarios a la izquierda y a la derecha fomenta un equilibrio entre comentarios positivos sobre aspectos que vale la pena mantener y rentabilizar, y comentarios sobre aspectos que necesitan mejorarse, ambos igualmente importantes para el análisis y discusión que sigue a la clase.

Entre los recuadros de la parte central correspondientes a cada fase de la clase se puede también hacer cualquier otro tipo de anotación que se considere pertinente y pueda ser de utilidad en el análisis de la clase entre observado y observador.

Comentario sobre aspectos que funcionaron bien	Descripción de la actividad de los alumnos	Descripción de la actividad del profesor	Comentarios sobre aspectos a mejorar
	Fase 1 (Indiv.) Leen texto y observan gráfico para descubrir errores de interpretación del gráfico en información dada en texto. Los subrayan.	Contextualiza tarea. Da instrucciones. 	
	Fase 2 (Gr. 3) Discuten con compañeros los desfases entre gráfico y texto. Comparan rápidamente con otro grupo. (Gran gr.) Puesta en común.	Circula. Asesora. Observa el proceso. Coordina puesta en común.	
	Fase 3 (Indiv.) Corrigen todos los errores de información hallados en texto. Puesta en común.	Circula y ayuda; pide a distintos AA que vayan escribiendo versión correcta en PZ. Coordina puesta en común.	
Comentario general	etc.		

Ficha 2. Observación de la actividad alumnos/profesor (adaptada de Woodward (1992)).

Esta ficha puede ser utilizada en observaciones con tutor y en co-observaciones. En el caso de auto-observaciones, igual que la ficha anterior, es útil para guiar la reflexión y escribir comentarios una vez finalizada la clase.

### 2.6.3. *Ficha de observación: atención focalizada en factores que promueven o entorpecen el aprendizaje*

Esta ficha focaliza la atención en aquellos factores que promueven o entorpecen el aprendizaje. Las preguntas a hacerse son: ¿Qué factores observo relacionados con el aula, con las tareas que se realizan, con el trabajo de los alumnos, con el trabajo del profesor, etc. que *promueven* la creación de condiciones para un aprendizaje efectivo? ¿Qué factores observo que *entorpecen* el aprendizaje? La ficha puede ser utilizada en los mismos contextos que las dos anteriores. El listado del apartado 2.4. puede ser de utilidad como fuente de ideas.

- 1) Factores relacionados con el aula, que promueven/entorpecen el aprendizaje.

*Se puede incluir en el reverso un esquema de distribución del espacio en el aula.*

- 2) Factores relacionados con las tareas que se realizan, que promueven/entorpecen el aprendizaje.

- 3) Factores relacionados con los alumnos, que promueven/entorpecen el aprendizaje.



<p>4) Factores relacionados con el profesor: organización, gestión, habilidades docentes, apoyo al proceso de aprendizaje, que promueven/entorpecen el aprendizaje.</p>
<p>5) Otros factores que promueven o entorpecen el aprendizaje.</p>
<p>6a) Comentario sobre la programación de la clase en relación con el aprendizaje logrado.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>6b) Comentario sobre los objetivos especificados en el plan de clase y su consecución a lo largo de la clase.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Ficha 3. Observación factores de aprendizaje (adaptada de Scrivener (1994)).

**2.6.4. Ficha de observación: atención focalizada en los alumnos y su proceso de aprendizaje**

En esta ficha los dos primeros puntos focalizan la atención en los alumnos. A continuación se relaciona lo observado con una serie de

factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje (punto 3). En el programa que describo esta ficha se utiliza muy a menudo en las co-observaciones, pero sin duda puede también ser útil en observaciones con tutor o en auto-observaciones.

1. **Los alumnos durante la clase:** motivación, participación activa, colaboración, esfuerzo, atención a lo que se está realizando, señales de interés o aburrimiento, formas de trabajar en grupo o individualmente, formas de reaccionar frente a las tareas, uso de la L2, evidencia de cierto grado de autonomía, capacidad de evaluar lo realizado / logrado, atmósfera al principio, durante y al final de la clase.
  
2. **Los alumnos:** sensación de logro, evidencia de aprendizaje, resultados de las tareas.
  
3. ¿Cómo se podría relacionar lo anotado en los puntos anteriores con los siguientes factores y cualquier otro factor que se desee agregar?
  - Con los *objetivos* de la clase:
  
  - Con las *tareas* (materiales y su explotación, procedimientos seguidos, dinámica utilizada, grado en el que todos los alumnos pueden participar, temporalización, ritmo, aportación de los alumnos a la tarea, coherencia y equilibrio de la secuencia de tareas realizadas, etc.):
  
  - Con la *atmósfera* del aula, relación P/AA y AA/AA, dinámica de grupos, ánimo y apoyo ofrecido por el P y entre AA, sensibilidad del P hacia dificultades que encuentran los AA:

- Con la actuación del *profesor*: su gestión del aula, apoyo al proceso de aprendizaje, habilidades docentes, tratamiento del error (cuándo sí, cuándo no, cómo, en qué momento, por quién?), etc:
- Con *otros factores* que se desee considerar:

Nota: Cuando se utilice esta ficha para una co-observación, se puede agregar la siguiente pregunta: ¿Qué has encontrado de mayor interés / utilidad para ti como profesor en esta observación y reflexión sobre la clase?

Ficha 4. Observación de alumnos y su proceso de aprendizaje (adaptada de Noel Artist (1980), British Council, Madrid).

### 2.6.5. *Ficha de observación para tareas de expresión oral*

Esta ficha, diseñada para la observación de tareas de expresión oral, puede ser utilizada para auto-observación, co-observación y observación con tutor. Los comentarios deberán ir acompañados de una descripción de la tarea y de los materiales de clase utilizados.

- 1) Datos concretos que sirvan como evidencia de que la tarea funcionó bien/mal; estuvo bien/mal organizada; resultó efectiva/no efectiva como herramienta de aprendizaje; a los alumnos les resultó interesante/poco interesante.

.....  
.....  
.....  
.....

- 2) ¿Tuvieron todos los alumnos suficientes oportunidades de hablar?  
¿Prestaron atención a lo que decían sus compañeros?

.....  
.....  
.....  
.....

- 3) ¿Hubo alumnos que no parecieron involucrados? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....  
.....

- 4) Muestras de lengua utilizada por los alumnos ¿Representan estas muestras un uso real, auténtico de la lengua?

.....  
.....  
.....  
.....

- 5) ¿Se evaluó la tarea? ¿Qué criterios de evaluación de la expresión oral se utilizaron o podrían haber sido utilizados en relación con esta tarea? ¿Participaron los alumnos en la evaluación de la tarea?

.....  
.....  
.....  
.....

6) ¿De qué diferentes formas se trataron los errores? Ejemplos.

.....  
.....  
.....  
.....

7) Ideas para seguimiento de esta tarea.

.....  
.....  
.....  
.....

*Cuando se utiliza esta ficha para la auto-observación se pueden agregar los siguientes puntos.*

8) ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta tarea? ¿Qué hizo que funcionaran bien?

.....  
.....  
.....  
.....

9) ¿Qué aspectos querrías que hubieran funcionado mejor en esta tarea?

.....  
.....  
.....  
.....

10) ¿Qué has aprendido a través de esta reflexión?

.....  
.....  
.....  
.....

11) De las cosas que funcionaron bien y que quieres continuar haciendo y reforzando, y cosas que quieres que funcionen de forma diferente, ¿sobre cuáles querrías trabajar en las próximas semanas? Haz un plan de acción y, pasadas algunas semanas, reflexiona sobre estos propósitos y agrega tus reflexiones a la ficha.

.....  
.....  
.....  
.....

Ficha 5. Observación de tareas de expresión oral (adaptada de Cathy Myers (1994), British Council, Madrid).

*2.6.6. Ficha de observación: atención focalizada en responsabilidades que el profesor puede delegar y compartir con los alumnos.*

La finalidad de esta ficha es ofrecer apoyo/guía a aquellos profesores que deseen comenzar gradualmente a delegar y compartir responsabilidades con los alumnos con la finalidad de fomentar su participación en la «vida de la clase» (Deller, 1990). Puede resultar muy efectivo que en la conversación post-observación entre observado y observador, junto con los comentarios sobre aspectos concretos que se han observado, se consideren otras posibles formas de realizar cambios graduales en las áreas bajo estudio y se establezcan otras posibles áreas para trabajar en el futuro.

Puede utilizarse en co-observación y en observación con tutor, muy a menudo como complemento para otra ficha más general. En el caso de auto-observación, es útil para guiar la reflexión, escribir comentarios una vez terminada la clase, y programar acciones futuras.

Observa la clase y, para los aspectos seleccionados, haz una señal en el continuum en el punto que mejor represente lo observado. Puedes también anotar en el reverso los detalles que desees recordar para la conversación con el profesor observado.

RESPONSABILIDAD SÓLO DEL PROFESOR	CONTINUUM	RESPONSABILIDAD DE LOS ALUMNOS
Sólo P detecta y corrige errores		AA colaboran en detección y corrección de errores
Sólo P conoce objetivos de la clase y de la unidad didáctica		AA conocen objetivos y los utilizan para evaluar su progreso
Solo P controla el tiempo y el ruido en el trabajo en grupo		AA colaboran en el control del tiempo y del ruido
Solo P evalúa		AA participan en la evaluación
Sólo P distribuye y recoge materiales		AA colaboran en la distribución y recogida de materiales
Sólo P contesta preguntas formuladas por AA		AA contestan preguntas formuladas por sus compañeros
Sólo P ofrece explicaciones requeridas		AA ofrecen explicaciones a dudas planteadas por otros AA
Sólo P aporta materiales a utilizar en clase		AA aportan materiales a utilizar en clase
Sólo P recoge información en la pizarra		AA colaboran en la recogida de información en la pizarra
Otros		

Ficha 6. Observación de responsabilidades profesor/alumnos (adaptada de Fitzpatrick (1995)).

### 2.6.7. Guión para un trabajo de investigación-acción

Como se menciona en los apartados 2.1 y 2.5, en el programa de formación permanente que describo, los profesores realizan mini-proyectos de investigación-acción (Allwright y Bailey, 1991; Wallace, 1998) sobre aspectos que surgen de las observaciones realizadas. A continuación presento como ejemplo un guión para un tipo de proyecto de investigación/acción que se puede realizar.

- 1) Identifica un aspecto de tu práctica docente que desees reorientar, pulir, mejorar, y para lo cual te sea útil la grabación de una de tus clases. (Ver ejemplos de posibles aspectos a observar debajo).
- 2) Graba una de tus clases.
- 3) Escucha la grabación varias veces, centrando tu atención en el aspecto específico sobre el cual vas a trabajar.
- 4) Después de escuchar la grabación y analizar el aspecto sobre el que vas a trabajar, decide qué cosas quieres modificar y cómo lo realizarás; refléjalo por escrito en un plan de acción.
- 5) Implementa tu plan de acción durante un cierto tiempo. Durante ese período lleva un diario de clase.
- 6) Cuando consideres que has logrado tu objetivo total o parcialmente, graba otra clase.
- 7) Analiza esta nueva grabación y compárala con la primera grabación. Evalúa el progreso realizado. Escribe un informe sobre la experiencia de investigación-acción.

#### *Sugerencias de posibles aspectos a observar:*

- a) El profesor actuando de "eco" de lo que dicen los alumnos. Este hábito muy extendido de repetir lo que dicen los alumnos da pie a que éstos no se esfuercen por expresarse lo mejor posible, ya que el profesor repetirá y mejorará lo expresado. Por otra parte no fomenta el que los alumnos se escuchen unos a otros. Acentúa el trabajo centrado en el profesor y reduce las oportunidades para el trabajo centrado en el alumno.
- b) THP vs. THA = tiempo de habla del profesor vs. tiempo de habla de los alumnos.  
En un porcentaje alto del trabajo realizado en el aula, el profesor debe esforzarse por hablar lo mínimo posible y por maximizar el tiempo durante el cual son los alumnos los que hablan y se escuchan unos a otros.

- c) “Tiempo para pensar” proporcionado por el profesor antes de que los alumnos den una respuesta.  
Muy a menudo se espera una respuesta inmediata, olvidando que los alumnos necesitan tiempo para pensar qué van a decir y cómo van a decirlo.
- d) Tratamiento del error.  
Técnicas/variedad de técnicas/tratamiento diferenciado, adecuado a cada situación/efectividad de las técnicas utilizadas.
- e) Claridad y precisión de las instrucciones para la realización de las tareas.  
Las instrucciones deben pensarse desde la perspectiva del alumno, que, al contrario que el profesor, no conoce los materiales a utilizar ni ha reflexionado sobre ningún aspecto de la tarea hasta ese momento. Hay cosas que nos pueden parecer obvias y que no lo son para los alumnos. Puede haber ambigüedades que requieren clarificación.
- f) Técnicas de comprobación de la comprensión por parte de los alumnos de instrucciones, y explicaciones. Técnicas de comprobación de los resultados obtenidos en las tareas.
- g) Variedad de tipos de preguntas utilizadas. Preguntas que fomenten la comunicación y la participación, que ayuden a pensar y formular hipótesis, que involucren a todos los alumnos.
- h) Uso que hace el profesor de la L2 y la L1. Formas de fomentar el uso de la L2 por parte de los alumnos.  
¿Cuándo utiliza el profesor la L2, cuándo la L1? ¿Con qué fin utiliza una u otra? ¿Podría reducir el uso de la L1? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Cómo fomenta el profesor el uso de la L2 por parte de los alumnos?
- i) Técnicas utilizadas para activar conocimientos previos de los alumnos en relación con los temas, las situaciones, los contenidos, etc., que se van a tratar.
- j) Formas de marcar las diferentes fases de la lección, p.e. cambios de voz y entonación, expresiones utilizadas.
- k) Tratamiento del léxico.  
Variedad de técnicas, efectividad de las técnicas utilizadas, tipos de tareas para trabajar el léxico, elección de léxico a tratar, evaluación del léxico, etc.
- l) Claridad, precisión, corrección de las explicaciones lingüísticas ofrecidas.

Tabla 1. Guión de proyecto de investigación-acción (adaptado de Mark Levy y Cathy Myers (1995), British Council, Madrid).

### 3. CONCLUSIÓN

La experiencia descrita en el apartado 2 es el reflejo de un esfuerzo continuado durante un largo período de tiempo por encontrar formas de estimular la reflexión crítica de los profesores y proveer los medios más efectivos para la experimentación didáctica en el aula y su observación. Formas de integrar los conocimientos teóricos adquiridos en el curso y los conocimientos prácticos desarrollados por la actividad en el aula. Formas de garantizar que los conocimientos adquiridos en el curso reviertan en la mejora de la práctica docente, creando un doble proceso de retroalimentación: del curso de formación permanente al aula, y del aula nuevamente al curso, con el fin de que todos los profesores asistentes tengan una oportunidad de compartir sus experiencias de experimentación e innovación didáctica. Refleja asimismo un esfuerzo por encontrar una estructura eficaz para el programa de observaciones (2.5.) que permita que el observado y el observador actúen como copartícipes en un proceso de búsqueda y de mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, y que su relación sea de apoyo, de confianza mutua, positiva, constructiva, enriquecedora.

Invariablemente en la larga historia de los cursos COTE y DOTE impartidos en el British Council de Madrid, los profesores asistentes consideran las observaciones y la forma en que están imbricadas en el curso, como el principal factor diferenciador de estos programas, valorando este componente como lo que más les ha ayudado en su práctica docente y, en cierta forma, lo que más les ha marcado en su carrera profesional. Esto no significa que en muchos casos, al inicio de cada curso, no haya que vencer ciertas resistencias, reticencias, miedos y nervios por parte de los asistentes. Para ello es esencial explicar claramente y discutir con el grupo la finalidad y las características del programa de observaciones, discutir sus temores, y dar los primeros pasos en la creación, entre todos, de una atmósfera adecuada. Todos los equipos que en diferentes períodos hemos impartido estos cursos hemos prestado especial atención a este aspecto, y creo que siempre hemos logrado reducir las tensiones y crear en los participantes una actitud abierta, positiva y constructiva. Sin duda, la actitud de los observadores y el protocolo a seguir son factores determinantes en esta labor, factores que hemos desarrollado y pulido a lo largo de los años.

El programa es complejo en su organización pero en el caso descrito ha resultado perfectamente aplicable. Requiere, eso sí, mucho tiempo y dedicación, una estructura organizativa que lo haga posible, y un buen equipo de observadores que hayan reflexionado a fondo

sobre la función de la observación en un programa de formación profesional, y que hayan desarrollado las actitudes y el modo de actuar más apropiados. Creo que es un programa que puede reproducirse en su totalidad en algunos contextos, o parcialmente en otros, utilizando algunos de sus componentes. Y puedo asegurar que es un programa que depara grandes satisfacciones y oportunidades de aprender tanto a los observados como a los observadores.

## ANEXO 1

### Un instrumento para programar clases

En el programa que describo en este artículo se recomienda el siguiente modelo de plan de clase, que puede resultar de gran ayuda para asegurarnos que en el aula todo funcione de la forma más efectiva posible. Esta ficha refleja un procedimiento que plantea la clase desde la perspectiva del alumno, poniéndonos en su sitio, y viendo su actividad como la columna vertebral de la clase, y la actividad del profesor como encaminada a ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento y ser capaces de llevar a cabo eficazmente las tareas programadas. (La descripción de tres fases de trabajo incluida en la ficha 2 podrían servir de ejemplo).

fase núm.	tiempo estimado	Actividad de los alumnos	Actividad del profesor	agrupa- miento	des- trezas	con- tenidos

Ficha 7. Instrumento para programación: Estaire (2000).

Para cada fase de la clase necesitamos tener en cuenta los siguientes puntos y registrarlos en la ficha:

- qué actividad desarrollarán los alumnos en esa fase,
- qué será necesario que haga el profesor en esa fase para apoyar el trabajo de los alumnos, para asegurarse de que los alumnos podrán llevar a cabo su trabajo eficazmente y así avanzar en su proceso de aprendizaje,
- qué tipo de agrupamiento será el más adecuado,
- qué recursos, medios, apoyos serán necesarios,
- estimación del tiempo necesario,
- qué destrezas se trabajarán,
- qué contenidos lingüísticos y de otra índole se trabajarán; en algunos casos en la columna de contenidos se puede prescindir de las divisiones entre fases.
- Si se desea se puede agregar otra columna, "dificultades/problemas previstos (lingüísticos, culturales, organizativos o de cualquier otra índole), y su tratamiento".

En primer término, arriba del recuadro, es conveniente especificar los objetivos de las tareas a realizar y cualquier otro dato relevante.

## ANEXO 2

### La organización de tareas antes de llevarlas al aula

En este anexo se sugieren una serie de pasos para la programación de tareas que pueden ser de ayuda para asegurarnos que éstas funcionen con un grado máximo de eficacia y efectividad cuando las llevemos al aula.

#### 1) Planificación cuidada de las tareas:

- Utilización como guía de las siguientes preguntas:
- ¿quién hace qué; con quién; sobre qué; con qué recursos/medios/apoyos; cómo (siguiendo qué procedimientos); cuándo (en qué fase de la lección o secuencia de tareas); por cuánto tiempo; con qué objetivo pedagógico? (Breen 1987).
- Planificación **poniéndonos en el lugar de los alumnos** (por ejemplo, al contrario que nosotros, los alumnos no han visto con anterioridad los materiales, ni han reflexionado sobre los procedimientos a seguir; por lo tanto, necesitan clarificar aspectos que a nosotros nos pueden parecer evidentes; puede haber ambigüedades que también necesiten clarificación; los alumnos están *aprendiendo* la L2, no son profesores). Necesitamos preguntarnos constantemente: ¿cómo podemos asegurarnos de que los alumnos podrán llevar a cabo las tareas eficazmente y a través de ellas avanzar en su proceso de aprendizaje?

- En caso apropiado, **adaptación de materiales** con el fin de hacerlos más cercanos a las vivencias de los alumnos, más asequibles. Los materiales se pueden personalizar o relacionar con el entorno de los alumnos.
  - Posible **extensión de la tarea** para los alumnos que individualmente o en grupo terminan la tarea antes que los demás. Posible **diversificación de la tarea**.
  - Comprobación de que los procedimientos a seguir generan una **dinámica** activa, participativa, colaborativa, centrada en el alumno, que crea oportunidades para la toma de decisiones por parte de los alumnos, y fomenta la responsabilidad y la autonomía.
  - Comprobación de que las tareas de comunicación desarrollan al máximo su **potencial comunicativo** (por ejemplo la atención a oportunidades para la negociación de significados; atención a los procesos comunicativos de planificación, ejecución y seguimiento).
- 1) Establecimiento de **objetivos** especificados en términos de comunicación, de capacidad de uso de la L2, de cosas a realizar a través de la L2 –los alumnos conocerán y asumirán estos objetivos, y los utilizarán como base para la reflexión sobre su progreso.
  - 2) Establecimiento de **límite de tiempo** para cada tarea, negociándolo rápidamente con los alumnos. En trabajo en grupo, una vez fijado, un alumno será responsable de controlar el tiempo en cada grupo. Otro alumno puede también responsabilizarse de controlar el nivel de ruido de su grupo.
  - 3) Al finalizar una tarea de comunicación, realización de una **puesta en común** (que puede ser muy breve) de resultados relacionados con la finalidad comunicativa de la tarea y, si se estima conveniente, posterior discusión de aspectos lingüísticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991) *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. (1990) Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. *Comunicación, lenguaje y educación* 7-8, 7-32.
- Breen, M. (ed.) (2001) *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Longman.
- Coll, C. (1987) *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.

- Coyle, Y. y Valcárcel, M. (2001) Estrategias en el aula de lenguas extranjeras de primaria. En G. López Téllez (ed.) *Metodología en la enseñanza del inglés* (pp. 89-115). Madrid: MEC, Colección Aulas de Verano.
- Deller, S. (1990) *Lessons from the Learner*. Londres: Longman.
- Dickinson, L. (1988) *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2000) Un procedimiento para planificar clases. Centro Virtual del Instituto Cervantes: Didactired. < <http://cvc.cervantes.es>>.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación* 7-8, 55-90.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994) *Planning Classwork: a Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Fitzpatrick, F. (1995) Observation and Feedback: Peering at your Peers. *The Teacher Trainer* 9.2, 14-16.
- Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Peris, E. (2000) La Enseñanza Centrada en el Alumno. *Frecuencia-L*, Marzo 2000, 3-29.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Nunan, D. (1988) *The learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Rea-Dickens, P. y Germaine, K. (1992) *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998) *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (eds.) (1983) *Language and Communication*. London: Longman.
- Rodríguez Tuñas, R. y Morales, G. (1998) *El Trabajo en grupo*. Oxford: Oxford University Press.
- Rutherford, W. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Londres: Longman.
- Scrivener, J. (1994) *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Underwood, M. (1987) *Effective Classroom Management*. Londres: Longman.

- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (1992) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. y Roberts, J. (1994) *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psicología para Profesores de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. y Willis, D. (eds.) (1996) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Woodward, T. (1992) *Ways of Training*. Londres: Longman.
- Wright, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

## Capítulo 5

### LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES COMO OBSERVADORES: PERCEPCIONES Y DIFERENCIAS AL ANALIZAR LA CORRECCIÓN DE ERRORES

DAVID LASAGABASTER Y JUAN MANUEL SIERRA  
*Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea*

#### 1. INTRODUCCIÓN

La corrección de errores siempre ha sido un asunto controvertido. Si analizamos su evolución durante los últimos años asistimos a cambios radicales en el tratamiento de los mismos. Desde los tiempos del método audiolingual, que contemplaba el aprendizaje lingüístico como un proceso de formación de hábitos en el que se requería una posición intervencionista, pasando por la postura defendida por Krashen en la que la corrección quedaba arrinconada como una práctica perjudicial e innecesaria en el proceso de adquisición de una L2, hasta una posición mucho más crítica de la necesidad y el valor de la corrección de errores a partir de los postulados de la teoría del análisis de errores y la conciencia lingüística. En la actualidad, la controversia dista mucho de haber sido resuelta, por lo que el profesorado se encuentra en muchas ocasiones confuso ante las posturas divergentes de los adalides de la práctica correctora y quienes se decantan por el abandono total de la misma (por ejemplo, Truscott, 1996). No

obstante, los docentes son partidarios en su mayoría de la corrección y son conscientes de que el dilema no es tanto *corregir o no corregir*, tanto como *qué corregir y cuándo hacerlo*: «Also, there is plenty of research evidence to show that ESL students want correction and believe that it is helpful (. . .) and so teachers are under pressure to treat errors in the classroom» (Lee, 1997: 466). Es decir, hay numerosos estudios que demuestran que el alumnado quiere ser corregido y piensa que esta corrección les es útil.

Una de las tareas más frustrantes para muchos profesores de lenguas extranjeras consiste en corregir una y otra vez los errores que ya han sido recurrentemente tratados en clase (Mantello, 1997). Un claro ejemplo que ilustra esta cuestión es el estudio longitudinal realizado por Han y Selinker (1999) en el que una estudiante de noruego, cuya lengua materna era el tailandés, continuaba cometiendo el mismo error a pesar de las continuas correcciones por parte del profesor utilizando diversas estrategias: «el profesor no sólo señalaba la naturaleza errónea de la estructura en cuestión, sino que también frecuentemente escribía la versión correcta en el margen con unas pocas palabras explicándola. A pesar de esta evidencia negativa explícita que se le proporciona al aprendiz, seguimos viendo la persistencia de estructuras propias de su interlengua» (Han y Selinker, 1999: 254) (traducción de los autores). El mayor problema de este tipo de situaciones es que pueden conducir a una eventual fosilización de algunos errores. Long (1977) defiende que la falta de eficacia de la corrección se puede deber a que habitualmente se trata de una práctica errática, ambigua, muchas veces efectuada a destiempo y, por ende, poco eficaz a corto plazo.

Una de las posibles explicaciones podría encontrarse en la diferente percepción que profesores y alumnos tienen sobre la corrección más adecuada de los errores. En el pasado, una estrategia común del profesorado bilingüe era recurrir a analogías y diferencias entre la L1 y la L2 del alumnado con el fin de tratar de erradicar y prevenir errores de diversa naturaleza (morfosintácticos, fonéticos, léxicos, etcétera). Con las nuevas aportaciones de la psicolingüística (Selinker, 1972 y 1992) que introdujeron el concepto de interlengua, las limitaciones del análisis contrastivo quedaron claramente expuestas, dando lugar a un paradigma denominado análisis de errores (*error analysis*), en el que la L1 pasaba a un segundo plano: «Fruto del fracaso del análisis contrastivo a la hora de dar cuenta de todos los errores que los alumnos cometen, el Análisis de Errores ha surgido tanto como alternativa teórica como metodológica, posicionándose como el sucesor natural por excelencia» (Haded, 1998: 56) (traducción de los autores).

Una de las ideas fundamentales consistía en que los errores se pueden describir desde la L2 sin necesidad de hacer referencia únicamente a la L1 de los estudiantes. El propio Selinker (1992) es de los que piensa que la lengua materna no es sino una de las muchas fuentes de error y que otras fuentes tales como la influencia de los procedimientos pedagógicos o las estrategias de aprendizaje y comunicación utilizadas por los aprendices juegan también un papel fundamental. De este modo, en la actualidad asistimos al desarrollo de la denominada *conciencia lingüística* (*language awareness*) de los alumnos (Cots y Nussbaum, 2002; James, 1998; Lasagabaster y Sierra, 2001), que incorpora las ventajas de los paradigmas anteriores, entre los que naturalmente se incluye la comparación entre las distintas lenguas de los aprendices.

Efectivamente, el alumno no es una *tabula rasa* cuando comienza a estudiar una lengua extranjera como L2, puesto que al menos conoce su propia L1, cuando no una L2 como es el caso de todas las comunidades españolas con lengua propia. Por lo tanto, el aprendiz está acostumbrado a establecer comparaciones entre las lenguas que conoce, quedando ampliamente demostrado que los sujetos bilingües equilibrados poseen una conciencia metalingüística más desarrollada, lo que les facilita el aprendizaje de una lengua extranjera (Lasagabaster, 1998; Sanz, 2000). Naturalmente, es de esperar que en la corrección de errores los alumnos también estén habituados a servirse de estrategias que les ayuden a progresar en su aprendizaje, ya que éste es un recurso didáctico que se emplea desde los primeros niveles, aun cuando no siempre se tenga conciencia de ello (Romera, 1998). Sin embargo, en muchos casos los profesionales de la enseñanza no explotamos ni fomentamos adecuadamente estas estrategias que los alumnos ya poseen, perdiendo de este modo la posibilidad de sacar provecho de sus conocimientos previos.

Coincidimos con Schulz (1996) cuando señala que con el fin de establecer una credibilidad pedagógica y aumentar la participación de los alumnos, el profesorado debe hacer un esfuerzo para explorar las creencias que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de la lengua (Lasagabaster y Sierra, 2002 y 2003), de manera que se pueda crear un espacio de entendimiento común entre las expectativas de unos y otros. Por lo tanto, pretendemos examinar si los alumnos hacen algún uso efectivo de estas estrategias que ya poseen y si encuentran efectiva la corrección que se realiza habitualmente por parte del profesor en el aula. Este estudio es, en parte, una réplica del realizado por James (2002) con cuatro alumnos Sócrates-Érasmus de la Universidad de Gales, en el que el autor concluye que incluso alumnos con escasa competencia lingüística son capaces de desarrollar de manera crítica

su conciencia lingüística mediante la reflexión sobre los Movimientos de Corrección de Errores (MCEs) realizados por el profesor.

Además, en este estudio pretendemos analizar la visión aportada por una muestra compuesta por 10 profesores de inglés como lengua extranjera sobre la corrección de errores llevada a cabo por una colega. Esto nos permitirá contrastar las percepciones de ambos colectivos, alumnado y profesorado, sobre los MCEs así como su opinión sobre la eficacia de los mismos. Uno de los pocos estudios sobre actitudes hacia la corrección de errores que cuenta en su muestra con la participación tanto de profesores como de alumnos es el realizado por Schulz (1998), en el que esta autora, después de revisar distintos estudios que indicaban que la conciencia gramatical y la corrección explícita favorecen la adquisición de la segunda lengua, concluye que la instrucción y la evidencia negativa podrían ser esenciales para el dominio de ciertas estructuras en el caso de los adultos y adolescentes. Esta autora presentó una serie de aseveraciones sobre distintos aspectos de la enseñanza de la gramática y de la corrección de errores en un cuestionario de formato de elección múltiple. En su estudio, y coincidiendo con las opiniones expresadas por los participantes respecto a la enseñanza formal de la gramática, los resultados indicaron que los aprendices se manifestaban sorprendentemente favorables a la corrección explícita. Al comparar las actitudes de profesores y alumnos, Schultz encontró grandes discrepancias. La divergencia de opiniones se mostró con mayor claridad en el caso de la corrección de errores en la expresión oral, en la que el profesorado defendía que no se debía corregir al alumno cuando éste estaba hablando. Esta discrepancia quedó diáfananamente reflejada en los siguientes porcentajes: el 90% de los estudiantes era partidario de la corrección en un ejercicio de expresión oral, por únicamente un 42% de los profesores.

Parece, pues, fundamental estudiar detenidamente las diferentes perspectivas de los estudiantes y de los profesores con respecto a los MCEs, puesto que si se produce una discrepancia entre las percepciones de ambos colectivos, esto puede repercutir negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se ha de considerar que gran parte de los estudios que se han ocupado de la corrección de errores se han venido centrando en la producción escrita, efectuándose dicha corrección fuera del aula (Cohen, 1987; Chaudron, 1988; Enginarlar, 1993; Lee, 1997; Leki, 1991), mientras que los que se han basado en la corrección de errores durante el desarrollo normal de la clase son muy reducidos (Lyster, 1998; Roberts, 1995). Teniendo en cuenta que la corrección realizada durante la impartición de la clase es normalmente mucho más habitual que la efectuada fuera de ella sobre la producción escrita, nuestro estudio se enmarca en la observa-

ción y la posterior reflexión de lo que ocurre en la clase. Además, es importante destacar el hecho de que la corrección escrita se realiza fundamentalmente de manera individualizada por parte del profesor, siendo los casos de corrección en común o entre alumnos (*peer correction*) mucho menos frecuente, mientras que la efectuada durante la clase tiene la ventaja de que, a pesar de que pueda ser realizada a título individual, permite que la totalidad de los alumnos se puedan beneficiar de la misma.

## 2. METODOLOGÍA

La muestra total de este estudio estaba formada por 21 participantes. Por una parte, 11 alumnos de la especialidad de Filología Inglesa de la Facultad de Filología, Geografía e Historia de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. Todos ellos eran alumnos de tercer y cuarto curso y estaban matriculados en la asignatura *Diseño curricular del inglés*. Por otra parte, contamos con la colaboración de 10 profesores de lengua inglesa con distintos grados de experiencia y en diferentes niveles educativos. Nueve de ellos eran profesores vascos que impartían la lengua extranjera y uno era un hablante nativo de inglés. La profesora con menos experiencia docente llevaba tres años dando clases, mientras que la más experimentada contaba con 13 años de docencia. Todas ellas eran profesoras de educación primaria y/o secundaria, excepto una de ellas que había impartido clases exclusivamente en academias de idiomas. Su alta competencia lingüística quedaba acreditada no sólo por contar con la titulación oficial para la enseñanza del inglés, sino también por los títulos de conocimiento avanzado de la lengua inglesa que poseían (*Proficiency, Cambridge Advanced English* y el título de aptitud de la Escuela Oficial de Idiomas). Asimismo, tres de ellas poseían títulos específicos para la enseñanza del inglés o del español como lengua extranjera. El único representante masculino (el hablante nativo) había desarrollado su carrera docente durante diez años en distintas academias de idiomas y había realizado un curso de un año de duración encaminado a la formación de profesores de inglés a hablantes de otras lenguas (TOEFL).

Los participantes vieron un vídeo comercial de 15 minutos de duración (Lubelska y Matthews, 1997) en el que una profesora de educación secundaria imparte una clase de inglés a alumnos de bachillerato. Estos alumnos cursaban estudios en el modelo lingüístico denominado D, es decir, un modelo en el que todas las asignaturas se imparten en euskera excepto la asignatura de lengua y literatura española que se cursa en castellano. Por lo tanto, estos alumnos son bi-

lingües en euskera y castellano, y para ellos el inglés representa su tercera lengua.

En esta lección se trabaja la descripción de enfermedades, sus síntomas y tratamiento con vistas a realizar un *role-play* en el que un alumno será el médico y otro el paciente. La parte de la clase que observaron los participantes en el estudio está dividida en tres apartados: (i) Introducción y revisión del vocabulario relevante. En esta primera fase se producen varios MCEs. (ii) Antes de realizar un ejercicio de comprensión oral en el que escucharán una conversación entre un médico y su paciente, se les pide que traten de rellenar, en parejas, las palabras que faltan en el diálogo. (iii) Escuchan el diálogo para corregir y completar los huecos. Aquí se producen también varios episodios de corrección de errores.

La elección de este extracto como base para nuestro trabajo vino determinada por dos razones fundamentales. Por una parte, a pesar de que se trate de una clase en la que predomina un enfoque pedagógico centrado en la profesora, los alumnos cometen el número suficiente de errores (en concreto, doce) como para que el extracto fuese susceptible de análisis. Por otra parte, dichos errores están espaciados en el tiempo, lo que permite que los participantes tomen notas sin perder el siguiente error.

Tras ver el vídeo en dos ocasiones, su tarea consistió en detectar los MCEs que realizó la profesora y en indicar si dicha corrección les parecía eficiente o no en la siguiente escala: muy eficiente, eficiente o poco eficiente. A continuación, se les pidió que explicasen por qué consideraban que la corrección fue eficiente o no, especificando además de qué tipo de error se trataba. Los MCEs presentes en la grabación correspondían a una de las siguientes categorías:

- Errores de pronunciación (PR).
- Errores gramaticales (GR).
- Errores de vocabulario (VB).
- Errores de tipo pragmático: esta categoría no se añadió en la hoja de trabajo que se les entregó ante la más que factible posibilidad de que los participantes no estuviesen familiarizados con este concepto. De hecho, los estudiantes de Filología Inglesa de la muestra no cursan la asignatura de pragmática hasta el último año de carrera. Además, la falta de referencia alguna al término *pragmática* durante el análisis individual y en grupo de los MCEs no hace sino confirmar esta intuición. Los profesores hacen referencia a la naturaleza pragmática de dos de los MCEs, aunque sin citar en ningún momento el término *competencia pragmática*.

- Errores de corrección durante el ejercicio de comprensión oral (CCO).

Por lo que respecta al colectivo de alumnos, tras haber realizado esta tarea individualmente y por escrito (véase anexo 1), se les entregó una hoja (véase anexo 2) en la que se incluían todos los movimientos de corrección que realizó la profesora. A continuación se le pidió que pusiesen en común sus opiniones sobre el grado de eficacia de la corrección en tres grupos. En el primer grupo se incluyeron tres alumnos de nivel intermedio alto, en el segundo cuatro alumnos de nivel avanzado, y en el tercero otros cuatro de nivel avanzado alto. Esta división se llevó a cabo teniendo en cuenta las calificaciones de los alumnos en las asignaturas Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de la especialidad (exámenes de primer y segundo curso). A pesar de que algunos errores pudieran haber pasado desapercibidos, se les solicitó que, una vez comprobado el error en la hoja que se les facilitó, diesen también su opinión en el grupo. Las conversaciones de los alumnos fueron grabadas en soporte audio para su posterior análisis.

El mismo procedimiento se siguió en el caso del profesorado, quienes fueron divididos en tres grupos tomando como único criterio su disponibilidad. El primer grupo estuvo formado por 5 profesoras que cursaban sus estudios de licenciatura, por lo que compartían aula en la asignatura *Diseño curricular del inglés* con los alumnos de la muestra. El segundo grupo estaba formado por tres profesores y el último únicamente por dos profesoras que estaban realizando los cursos de doctorado en la especialidad de Filología Inglesa. Este grupo en concreto realizó sus comentarios en inglés por decisión propia, a pesar de que en todos los casos tanto la presentación de la tarea como las hojas de trabajo estaban redactadas en castellano. Es por ello que algunas de las citas aparecen en lengua inglesa.

### 3. RESULTADOS

En esta sección se mostrarán en un primer momento los MCEs que se produjeron durante la clase grabada en vídeo para, a continuación, analizar los comentarios realizados por los participantes tanto individualmente por escrito como aquéllos que surgieron en los respectivos grupos. En nuestro análisis procederemos en un primer lugar a dar cuenta de los comentarios efectuados por los alumnos, para después centrarnos en la labor del profesorado.

### Error 1

Teacher (profesor):	Why did you go to the doctor's ? (¿Por qué fuiste al médico?)
Pupil (alumno):	Er...the last time because...I have..er..hurt in my leg. (Eh ... la última vez porque ... yo me he ... ehh ... hecho daño en la pierna)
Teacher:	You had a pain in your leg? How did it happen? (¿Te dolía la pierna? ¿Cómo ocurrió?)

Este MCE fue captado por 8 de los 11 estudiantes. Tan sólo uno de ellos consideró que la corrección fue eficiente pero sin justificación alguna, mientras que para el resto (siete) este MCE no destacaba precisamente por su eficiencia. En lo que respecta a las justificaciones, los más críticos coincidían en señalar que la profesora debería haber hecho más hincapié en la corrección efectuada por medio de una explicación más extensa, ya que de lo contrario el alumno pudo no percibir dicha corrección. Al analizar el error en grupo, sus comentarios redundaron en la misma línea y destacaron la falta de una explicación que hubiese ayudado al alumno a comprender la naturaleza de su error. Por ende, en el caso de este primer MCE, parece claro que los alumnos coinciden en su apreciación. Los tres alumnos que no percibieron este error parecen confirmar la tesis de sus compañeros, en el sentido de que el MCE también pasó desapercibido para ellos.

En el caso de los profesores, los diez participantes (100%) detectaron este MCE. Cuatro de ellos consideraron que la corrección fue muy eficiente y tres la clasificaron como eficiente, aduciendo que el tiempo dedicado a esta corrección fue el adecuado. Por el contrario, para tres de ellos la corrección fue poco eficiente debido a la rapidez de la misma y a que la profesora no hizo uso de la pizarra. Por último, una profesora de este último grupo destacó la ineficacia de la corrección al no hacer referencia al verbo utilizado por el alumno (*hurt*) y cambiar totalmente la estructura de la frase.

A la hora de comentar el primer error en grupo, los profesores partidarios de que la explicación no era necesaria para que el MCE fuera (muy) eficiente, valoraron la corrección indirecta como suficiente, destacando el uso de la pizarra y del lenguaje corporal. Además destacaron que la profesora relacionó esta primera corrección con el vocabulario que iba a aparecer posteriormente y que por tanto no era preciso insistir más en este momento. Para quienes no fue eficiente, por su parte, la rapidez de la corrección pudo suponer en sí misma un problema, por lo que hubieran considerado positivo el que la profesora hubiese hecho trabajar algo más a los alumnos por me-

dio de la utilización del lenguaje corporal. Por lo tanto, para parte de ellos el uso que hace del lenguaje corporal fue suficiente, mientras que para otros resultó escaso. Este primer ejemplo ya da cuenta de la disparidad de opiniones que puede surgir al analizarse la eficacia de un MCE determinado.

### Error 2

Pupil: Because I had a flu. (porque tenía una gripe)  
Teacher: Flu. You had the flu. (porque tenía gripe)

Ninguno de los alumnos fue capaz de detectar este particular MCE. Este hecho habla por sí solo sobre la eficacia de esta corrección. Al comentarlo en grupos, los alumnos destacaban en primer lugar el que ninguno se hubiese percatado del mismo, para después comentar que el alumno del vídeo tampoco se había dado cuenta. Además señalaron que si ellos, con un mejor nivel de inglés, no lo habían captado, era todavía menos probable que el alumno fuese consciente de la corrección. Los alumnos de nivel avanzado alto fueron los únicos que se extendieron en sus comentarios para añadir que aunque la corrección les parecía bien, la profesora debería haber explicado el porqué del error, ya que de lo contrario el alumno corregido "debe aceptar dicha corrección sin más".

Cuando se analizaron las respuestas individuales de los profesores, también se constató que este MCE había pasado desapercibido para la práctica totalidad del colectivo, ya que tan sólo una de las profesoras lo detectó, afirmando además que esta corrección era poco eficiente debido a la falta de una explicación sobre la naturaleza del error y a la no utilización de la pizarra. Ni siquiera el hablante nativo fue capaz de captar este MCE en concreto. Una vez en grupo, el propio hablante nativo destacó la dificultad de oír en el contexto de un aula (con los ruidos inherentes a toda clase) la diferencia entre "a" y "the" en la frase *you had the flu*. Este comentario explicaría por sí solo el bajo grado de detección que se produjo en este MCE. Aunque algunos participantes echaron en falta una explicación de tipo gramatical para diferenciar entre ambos tipos de artículos (definido versus indefinido), la mayoría pensó que el tiempo dedicado al MCE era el adecuado teniendo en cuenta el momento de la clase en el que se encontraban ("en ese momento no es relevante") y porque "la profesora no se puede detener en todos los errores".

### Error 3

Pupil: Because I had a stains in my...skin. (Porque tenía una manchas en mi ... piel)

Teacher: You like... like spots? Or... OK. A stain, you have a stain on your shirt, like ketchup falls on your shirt, you try to wash it, you get a stain. But on your skin you have spots. (¿Como... como granos? O... vale. Una mancha, tienes una mancha en la camisa, como cuando te cae ketchup a la camisa, intentas lavarla, tienes una mancha. Pero en la piel se tienen granos)

En este episodio el alumno comete dos errores: por un lado, utiliza la palabra *stains*=*manchas* en lugar de *spots*=*granos* y, por otro, usa el artículo singular *a* con el sustantivo plural *stains*. En este caso, 8 de los 11 alumnos se percataron de este MCE. Todos los alumnos señalaron que esta corrección fue eficiente o muy eficiente (2 y 6 alumnos respectivamente). Los discentes coincidieron en alabar la habilidad de la profesora para mostrar, con claridad y por medio de ejemplos significativos, la diferencia de uso entre las palabras *stains* y *spots*. En la discusión en grupo, el colectivo de alumnos de nivel intermedio llegó a aseverar que "éste es el único error que la profesora explica bien", porque le dedicó más tiempo a la explicación y se apoyó en un mayor número de ejemplos clarificadores.

Nueve de los 10 profesores captaron este MCE, considerando 3 de ellos que el mismo era muy eficiente y seis eficiente. La principal razón que esgrimieron estaba relacionada con el hecho de que la profesora explicó la diferencia entre los vocablos *stain* y *spot*, ejemplificando su uso. Una de las profesoras llega a destacar el acierto en la elección de los ejemplos, ya que en su opinión se logra un alto grado de empatía con los alumnos al tratar dos temas tan familiares para ellos como el de los granos (acné, adolescencia, etcétera) y la mancha de ketchup (comida rápida, hamburgueserías, etcétera). También se destaca una vez más la adecuación del lenguaje corporal a la explicación. Los comentarios en grupo siguieron en esta línea positiva, destacándose lo atractivo y relevante de los ejemplos y la implicación de los alumnos. También se valoró positivamente el que se le dedicara más tiempo que al error inmediatamente anterior.

Llama la atención que la corrección gramatical que la profesora (*a stains* ⇒ *a stain*) lleva a cabo no fue detectada ni por los profesores ni por los alumnos, tanto a nivel individual como durante el trabajo en grupo.

#### Error 4

Pupil: Headaches [ich].  
Teacher: Headaches [eiks]. OK? Headaches [eiks].

En este caso, el alumno pronuncia la palabra *headache* (dolor de cabeza) incorrectamente. Sólo una alumna del grupo avanzado alto fue consciente de este MCE. Al examinarlo en grupo se produjo una gran discrepancia entre los alumnos. Por un lado, estaban quienes argumentaban que la utilización de la pizarra por parte de la profesora hubiera hecho más eficiente este MCE. Incluso hubo quien, en el grupo avanzado alto, defendía el uso de símbolos fonéticos comentando que “la profesora debería haber utilizado la pizarra con la pronunciación fonética”. Inmediatamente una compañera le recordó que en estos niveles los alumnos no están familiarizados con la transcripción fonética. La rapidez de la corrección parece que no ayudó a que este MCE fuese detectado.

Cinco de los diez profesores detectaron este MCE al analizarlo individualmente y para cuatro la corrección fue muy eficiente, por sólo una que la encontró poco eficiente, ya que consideró que la simple repetición no fue suficiente y que, además, no les corrigió luego, al realizar el ejercicio de rellenar huecos, la pronunciación errónea de estas mismas palabras (*headache* en este caso y *stomachache*, que aparece en el siguiente MCE, el número 5). Los cuatro que apoyaron la eficacia de la corrección fundamentaron su respuesta en la adecuación y validez de la repetición coral como estrategia idónea para este MCE. Al trabajar en grupos, se destacó una vez más la idoneidad de la repetición como estrategia para trabajar la pronunciación.

#### Error 5

Teacher: Stomachache.

Class: Stomachache [ich] (algunos estudiantes parecen pronunciar esta palabra siguiendo la pronunciación del alumno de *Headache* en el error anterior).

Teacher: Stomachache [keik].

Como ocurriera en el caso anterior, se trata de la pronunciación incorrecta de la palabra *stomachache* (dolor de estomago). En este caso únicamente dos alumnos detectaron este error (calificando el MCE de poco eficiente), lo que claramente demuestra la dificultad que implican las correcciones de pronunciación para el alumnado. Los alumnos manifestaron la insuficiencia de esta corrección basándose en que “la corrección en grupo no es suficiente. Se necesita individualizar”. También destacaron los inconvenientes de la repetición en grupo: “Los alumnos repiten, pero al no ser de forma individual, no se sabe si todos lo dicen de una manera aceptable”; “además algunos se escaquean.” Una vez más se destacó el uso de la pizarra para remarcar el error, algo que los alumnos encontraron loable. En el ca-

so de los profesores, sólo uno de ellos captó este MCE y lo calificó de poco eficiente, lo que quedaría confirmado por el hecho de que ninguno de sus colegas se percató del mismo.

Cabe destacar que el comentario en grupos de estos dos últimos MCEs (errores 4 y 5) dio lugar a un intercambio de opiniones más prolongado que en los errores anteriores, lo que demostraría la preocupación de los profesores por los aspectos de la pronunciación. De hecho, intercambiaron opiniones sobre su propia experiencia como profesores y como aprendices de otras lenguas extranjeras, reflexionando sobre las estrategias más adecuadas para la enseñanza de la pronunciación. Comentaron los beneficios de la repetición coral (el alumno se percata de su error de modo anónimo, dentro del grupo y no sufre presión alguna) y los de la individual (personalización del error), así como el efecto que el código escrito puede tener en la pronunciación (“el alumno lee *stomachache* y castellaniza la pronunciación”).

#### Error 6

- Pupil 1: ... a really bad pain, doctor. Down here. (... un dolor muy fuerte, doctor. Aquí abajo)
- Pupil 2: Mmm, OK.
- Teacher: Er...It's not exactly OK. (Ehh... no es exactamente bien)
- Class: All right. (De acuerdo)
- Teacher: All right. All right. You got the idea. (De acuerdo. De acuerdo. Lo habéis cogido)

En primer lugar conviene recordar ahora que este MCE tiene lugar mientras los alumnos están realizando un ejercicio de completar huecos (CCO) después de haber escuchado en soporte audio el diálogo entre un médico y su paciente. En este caso el error consiste en que al rellenar los espacios de la tarea de comprensión oral, el alumno no ha completado el hueco correspondiente con la palabra exacta que se oye en la cinta que escuchan (*All right*), sino con *OK*. Todos los alumnos, menos uno, identificaron este MCE. Tres lo consideraron poco eficiente, mientras que para los demás la corrección fue eficiente. Sin embargo, ha de decirse que siete de los alumnos que lo vieron no detectaron la naturaleza concreta del error como se colige de sus explicaciones escritas, ya que lo sitúan en la categoría de error de vocabulario, cuando en realidad se trata de un error atribuible a la no selección de la palabra exacta requerida en un ejercicio de comprensión oral. Los alumnos no consideraron que este error precisase de corrección (“no lo veo grave como para corregirlo”), pero sí que se mostraron contrariados por

el modo en que se produjo esta corrección: "El alumno se puede sentir mal. Y si es tímido más. Hay que tener cuidado cómo se dicen las cosas. No me ha gustado la forma de corregirlo". Únicamente dos alumnos lo clasificaron en la categoría adecuada (CCO).

Nueve de los diez profesores detectaron este MCE, aunque destaca la división de opiniones sobre la eficacia del mismo: tres lo consideraron muy eficiente, tres eficiente y otros tres poco eficiente. Los que lo valoraron más positivamente sostuvieron que la corrección de la profesora implicó a los alumnos en general y al que cometió el error en particular, siendo de la opinión que esto les haría pensar sobre el error. Los que pensaron que fue poco eficiente adujeron que la corrección no les parecía esencial y que podía haberse esperado hasta el final de la actividad para realizarla. Una de ellas fue más allá y comentó lo siguiente: "No explica la diferencia, sin más corrige y les pregunta, *You got the idea?* Qué idea si no ha explicado nada".

La discusión en grupo de este MCE reveló claramente que los profesores se dieron cuenta de que la intención de la profesora era corregir con exactitud la palabra que faltaba en el hueco del ejercicio de comprensión oral, pero no estimaron relevante corregir la diferencia entre *Ok* y *All right*. No comprendían el que la profesora hubiera interrumpido el diálogo, para introducir la sustitución de *OK* por *All right*. De sus comentarios se extrae que no estimaron importante la exactitud de la corrección en ese preciso momento de la clase ("corta la conversación, debía haberlo hecho después") y un grupo también discutió la cuestión de la brusquedad de la corrección. Para algunas de las profesoras del grupo más numeroso, formado por cinco miembros, el MCE fue brusco (coincidiendo con los alumnos), mientras que otras defendían lo contrario.

#### Error 7

- Pupil: Now ... just lay down... here. (ahora ... simplemente échese ... aquí)
- Teacher: How do you spell that? (¿Cómo deletreas ese (verbo)?)
- Pupil: <L...A>?
- Teacher: No. The other....it's the other verb. (No. El otro ... es el otro verbo)
- Pupil: <I>
- Teacher: <L...I...E>.....

En este caso, la profesora corrige la utilización del verbo *lay* en lugar de *lie* (se trata de dos verbos irregulares que habitualmente crean

confusión entre los alumnos). Siete de los alumnos detectaron este MCE, lo que no deja de ser sorprendente ya que la profesora incluso hizo uso de la pizarra para explicarlo, por lo que podría esperarse que todos ellos lo hubiesen captado. En la parte escrita del análisis, se produjo una división de opiniones, ya que 4 lo vieron como eficiente y 3 como poco eficiente. Al analizarlo en grupo, lo que habían justificado por escrito apareció de nuevo, reforzándose con comentarios en una u otra dirección. Los que lo vieron como poco eficiente subrayaron la rapidez de la corrección y la falta de explicación más detallada ante una cuestión gramatical que produce confusión entre los alumnos: "Explica muy poco y muy rápido algo que necesita más explicación. Los alumnos no se enteran"; "No da explicación de por qué ese verbo es así, si es regular, irregular ...". Por su parte, otro sector defendía que no se puede corregir todo siempre, ya que de lo contrario se interrumpe continuamente la clase: "Si te corrigen todo sería horrible. Tiene que corregir, pero no todo. Es el nivel que tienen".

Ocho de los diez profesores captaron este MCE, destacando el hecho de que, excepto una profesora que consideró que la corrección gramatical sobre los diferentes tiempos verbales del verbo irregular no era apropiada en este momento, todos los demás la calificaron como muy eficiente o eficiente. Los argumentos utilizados para justificar la eficiencia de esta estrategia correctora fueron variados: desde la importancia que le otorgaron al uso de la pizarra y a que invitase al estudiante a recordar y deletrear el verbo en cuestión ("les implica en la corrección"), hasta destacar que la profesora, al conocer la L1 de los alumnos, se percató de la necesidad de este MCE. Como comenta una de las profesoras: "It is easy to be mistaken with these verbs" (es fácil confundirse con estos verbos). En este mismo sentido es curioso como el profesor nativo hace un comentario en tono jocoso destacando que: "It's short but efficient - Who can remember the different tenses of 'lie' and 'lay'?" (Es corta pero eficiente - ¿Quién puede recordar los diferentes tiempos de 'lie' y 'lay'?).

Esta última idea se confirmó cuando los docentes pusieron sus opiniones en común, ya que dos de los tres grupos destacaron que estos dos verbos y sus respectivos tiempos verbales tradicionalmente crean mucha confusión entre el alumnado. Incluso el profesor nativo destacó de nuevo la complejidad que para ellos entrañan estos dos verbos: "*lain*, ¿Cuándo utilizamos *lain*? Normalmente en conversación no se utiliza", hecho que fue subrayado por una de sus colegas (profesora no nativa) cuando señaló que "así que a nosotros nos cuesta tanto", comentario que fue zanjado por el profesor nativo con un rotundo "y a mí".

## Error 8

- Pupil: OK. How long have you had it? (Desde cuándo lo tienes -el dolor-?)
- Teacher: Oh Dear. Oh Dear, How long have you had it?  
<D...E...A...R>

Este MCE se inscribe asimismo en el ejercicio de comprensión oral al que ya nos hemos referido al comentar el error número 6. Éste es nuevamente un error que se corrige dentro del contexto del ejercicio de comprensión oral anteriormente mencionado y en el que se solicita a los alumnos que proporcionen las palabras exactas enunciadas en la cinta magnetofónica (error tipo CCO), es decir, *Oh Dear* en lugar de *OK*. Siete de los 11 alumnos detectaron que en este momento concreto de la clase se estaba realizando algún MCE, pero únicamente un alumno supo de qué tipo de error se trataba. Entre los seis alumnos que no apreciaron la naturaleza del error, dos de ellos pensaron que la profesora corregía la entonación, mientras que los otros cuatro restantes no fueron capaces de aclarar de qué tipo de error se trataba. En realidad, lo que la profesora pretendía era que los alumnos añadieran las palabras exactas (*Oh dear*) para completar el hueco del diálogo. Por lo tanto, se puede concluir que los alumnos no captaron la naturaleza de la corrección del MCE, como quedó expuesto tanto en los comentarios escritos como en la grabación en grupo. Los pocos alumnos que dieron alguna opinión creyeron que la profesora estaba corrigiendo la entonación o la pronunciación de la palabra *dear*.

Sólo una profesora detectó la naturaleza exacta de la corrección llevada a cabo y calificó el MCE de muy eficiente, destacando la validez de la repetición y la estrategia del deletreo. La dificultad de percibir este MCE queda nuevamente patente en el hecho de que 6 profesores más constataron la existencia de algún tipo de MCE, pero sin atinar en su diagnóstico. Una vez más se achaca el error a cuestiones de pronunciación y entonación: una profesora señala que "El acento y la entonación que utiliza el estudiante no son los adecuados, y la profesora le corrige", y otra añade que "La profesora proporciona el modelo de pronunciación de la frase". El ejemplo más conspicuo de la dificultad de darse cuenta de la naturaleza de este MCE, lo encontramos en el hecho de que otra profesora considera que se trata de un MCE centrado en el aspecto gramatical: "Se debe utilizar el participio pasado en el pretérito perfecto".

La interacción en grupo permitió que dos de los tres grupos de profesores se dieran cuenta finalmente, con el error en versión escrita, de que lo que pretendía la profesora era que el alumno incluyese

las palabras *Oh dear* en lugar de *Ok*. El tercer grupo, el grupo más numeroso, seguía pensando que la corrección venía dada por cuestiones de pronunciación y entonación, sin percatarse de que se trataba de un error de tipo CCO. Hay que destacar que una de ellas sí se percató del tipo de error que era, pero que luego la discusión en grupo o bien le convenció de lo contrario o bien impidió que siguiera haciendo valer su punto de vista. Por lo tanto, algo que podría parecer obvio (ya que cuentan con el MCE transcrito en la hoja –anexo 2– y habían visionado el vídeo dos veces) no resultó tan claro en el caso de este último grupo.

#### Error 9

Pupil:	Appendicitis [-isitis]
Teacher:	Appendicitis [-is'aitis] OK. Very good. Appendicitis. This «-itis» [-itis], Spanish [-itis] , in English is [-aitis] OK, say <i>appendicitis</i> .
Pupil:	Appendicitis
Teacher:	Double <p> Appendicitis.

En este error la profesora corrige la pronunciación españolizada de la palabra *apendicitis*. Siete alumnos captaron este error, y la mayoría (cinco sujetos) califican el MCE de muy eficiente. Todos los grupos, independientemente de su nivel de inglés, apreciaron la estrategia de comparación que la profesora realizó entre la pronunciación en castellano e inglés. Sus comentarios al respecto podrían resumirse de manera diáfana en la siguiente aseveración de una de las alumnas: “Hace un contraste con el español que es muy válido”.

Seis de los diez profesores fueron conscientes de que la profesora corregía la pronunciación de la palabra *apendicitis* y coincidieron en señalar que se trataba de un MCE muy eficaz. Las razones que dieron fueron la repetición de la pronunciación, después de dar el modelo correcto y el recurso a la comparación con el castellano del sufijo –itis. La siguiente cita resume a la perfección el sentir generalizado de los seis profesores con respecto al error 9: “Utiliza la repetición para corregir la pronunciación, que creo que es la mejor manera de hacerlo; también la escribe en la pizarra y la compara con el español”.

Los comentarios en grupo del profesorado vienen a confirmar esta valoración positiva de este MCE, ya que destacaron nuevamente la eficacia de la comparación entre el español y el inglés, además de apuntar que se trataba de un MCE muy necesario teniendo en cuenta el contenido léxico de la lección. También fue elogiado el uso de la pizarra. Una profesora, sin embargo, apuntó que se podía haber aprovechado la oportunidad para referirse a otras enfermedades con la

misma terminación en -itis. Esta profesora destacaba que ella siempre se prepara exhaustivamente todo el vocabulario que puede surgir en la lección (“lo último es que me pillen por no tener machacado el vocabulario de la lección”), por lo que echó de menos esta posibilidad. Esta reflexión sin duda puede resultar muy familiar a muchos profesores no nativos que enseñan en clases de un nivel intermedio o avanzado.

#### Error 10

- Pupil: Take an aspirin ... Drink more ... er .... more water. (Tome una aspirina ... Beba más ... eh ... más agua).
- Teacher: Drink a lot of liquids .... (Beba muchos líquidos ...)

En este MCE, la profesora trata de llamar la atención del alumno sobre la limitación que la palabra *water* implica a la hora de explicar la recomendación médica con propiedad, ya que la ingesta de líquidos recomendada no debe limitarse únicamente al agua. Lo más llamativo en el caso de este error es que ninguno de los alumnos, incluidos los de nivel avanzado alto, percibió este matiz en el MCE. Resulta curioso que cuando los alumnos discutieron sobre este error en grupo, ninguno de ellos aportó ningún comentario sustancial sobre el mismo, lo que claramente demuestra que ni con la versión escrita acabaron de comprender la naturaleza de este MCE.

Por lo que respecta a los profesores, tan sólo dos de ellas se percataron de este MCE, calificándolo de muy eficiente dado que estimaron que la profesora que aparece en el video elabora la explicación inicial del alumno y habla de líquidos en general (*drink a lot of liquids*). A pesar de que estas dos profesoras consideraron muy acertada la actuación de su colega, sus otros nueve compañeros no lo captaron, así como ninguno de los alumnos, lo que relativizaría el valor de su opinión. Lo que queda patente es que este MCE resultó muy difícil de detectar para la gran mayoría de la muestra (tan sólo lo detectan dos personas de un total de 21).

Al examinarlo en común, éste fue uno de los errores a los que más tiempo dedicaron, analizándolo conjuntamente con el error 11. Lo más reseñable es la unanimidad total que existe con respecto a que “más que un error es otra forma de decirlo, para mí no es una corrección, le está dando recursos, parafrasea lo que el alumno ha dicho con anterioridad”. Tan sólo una profesora pareció ser consciente de que lo que se pretendía era matizar el significado de la recomendación: “me parece bien, amplia, elabora, porque no es sólo agua”, pero también es cierto que habla de “error entre comillas”. Asimismo destaca la aparición de comentarios relativos a otros dos aspectos.

Por un lado, el aspecto afectivo de la corrección, que queda muy bien resumido en la siguiente opinión: “Es peligroso porque puede inducir al alumno a pensar que lo ha dicho mal, le puede llevar a no participar”. Por otro lado, surgió una cuestión en la que los propios profesores entonaban un *mea culpa*, en concreto, la que hace referencia a la distribución de los turnos de habla entre el profesor y el alumno: “A veces los profesores nos adelantamos a los alumnos, interpretando lo que dicen sin darles tiempo a expresarse, intentamos adivinar lo que van a decir y hablamos por ellos, les interpretamos”.

#### Error 11

Pupil: Don't speak. (No hable.)

Teacher: Don't speak so much. Good. (No hable tanto. Bien.)

Como ya sucediera en el caso anterior, este error tampoco fue detectado por los alumnos cuando lo analizaron individualmente y no suscitó debate alguno entre ellos durante la discusión en grupo. Cabe destacar, que este MCE es de la misma naturaleza que el anterior: la profesora intenta que el alumno sea consciente de la importancia de hablar con propiedad, ya que no es lo mismo decir *don't speak* (prohibición) que *don't speak so much* (moderación). Ninguno de los profesores (incluyendo el hablante nativo) fue capaz de detectar este MCE.

Como ocurriera en el caso del error anterior, en este MCE los profesores también se explayaron al examinarlo en grupos. Es significativo que dos de los tres grupos destacaron la eficacia del mismo, ya que consideraron que se precisaba de una explicación más detallada sobre la recomendación del médico, lo que no deja de ser paradójico, puesto que las mismas personas no eran de esta opinión con respecto al error 10, que también destaca por su carácter pragmático y por el deseo de la profesora de que el alumno se expresara con exactitud. Las referencias al carácter pragmático del MCE quedan patentes en el siguiente comentario del profesor nativo: “Eso es más que sólo inglés, eso es más profundo”. Estos dos grupos estimaron que se trataba de una corrección muy eficaz, puesto que no se ceñía únicamente al aspecto gramatical, sino que “estas cosas hay que corregirlas y el alumno tiene que darse cuenta de que hay que expresarse con más exactitud”. Una de las profesoras incluso hizo un comentario en clave de humor, algo que, sin duda, hubiera facilitado tanto la detección por parte de los alumnos como la eficacia de este MCE: “les tenía que haber dicho: ¿entonces qué, no hables hasta que te dé el alta dentro de 15 días?”.

## Error 12

- Pupil: Since when does it hurt? (¿Desde cuándo le duele?)  
Teacher: OK. Wha- how long has it ...been happening to him?  
When did it start? (Vale. ¿Qu- desde cuándo ... le ocurre? ¿Cuándo empezó?)

En este error el alumno hace una traducción literal de *desde cuándo*, lo que le lleva a utilizar un tiempo verbal, el presente, inadecuado en inglés en este contexto. Este error tampoco fue captado por ninguno de los discentes. En las grabaciones reconocieron que se les había pasado por alto (“No me he enterado, necesito verlo más veces”), al tiempo que destacaban la necesidad de que la profesora le hubiera dedicado más tiempo y una explicación más extensa para que este MCE realmente llegase a ser efectivo. En consecuencia, el MCE no fue considerado eficiente. Por lo que a los profesores se refiere, seis de ellos detectaron este MCE, calificándolo todos ellos como poco eficiente. Sus juicios se basaron en la celeridad de la corrección, por lo que no se atrajo suficientemente la atención del discente sobre su error: “Muy rápida, no creo que el alumno se entere”.

Durante el trabajo en grupos todos los profesores coincidieron en destacar que este MCE precisaba más tiempo: “Me da la impresión de que lo ha dicho tan rápido que ha pasado totalmente desapercibido para los alumnos”. Un grupo fue más allá y señaló que debía haber explicado el pasado, “sin meterte en profundidades, hay que recordar este punto, porque a este nivel hay que controlar el uso del pasado simple”, añadiendo asimismo que “hubiera estado bien hacer referencia a la interferencia del español, puesto que el alumno está traduciendo literalmente del español. Podría haber explicado el uso de *how long*”.

## 4. CONCLUSIONES

Coincidimos plenamente con Lapkin y Swain (1990) cuando manifiestan que es quizás sorprendente, dada la frecuencia de errores que se cometen en el aprendizaje de lenguas y de todo el tiempo que se dedica a su corrección, que se sepa tan poco sobre los efectos de dicha corrección y que exista un desconocimiento bastante generalizado sobre los resultados obtenidos a través de los distintos enfoques y estrategias. Es por ello que en este capítulo hemos tratado de acercarnos a esta cuestión teniendo en cuenta las opiniones tanto de los alumnos como de los profesores, lo que nos permite comparar las diferentes percepciones de estos dos colectivos. Tal y como indica Kern

(1995: 71), las creencias tanto de los discentes como de los docentes son importantes a la hora de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que pueden ayudarnos a “predecir conflictos que pueden contribuir a aumentar la frustración, la ansiedad y la falta de motivación del alumno y, en algunos casos, incluso al abandono del estudio de la lengua extranjera” (la traducción es nuestra). En este estudio hemos tratado de aportar algunos datos que contribuyan a una mejor comprensión de esta cuestión.

A modo de resumen, en la siguiente tabla aparece el número de errores captados por cada uno de los dos colectivos implicados en esta investigación, ya que consideramos que puede facilitar el análisis de los datos y dar al lector una visión global de los MCEs detectados:

	Alumnos		Profesores	
	Detectados	%	Detectados	%
MCE 1 (hurt/had a pain)	8	72,7%	10	100%
MCE 2 (the/a flu)	0	0%	1	10%
MCE 3 (spots-stains)	8	72,7%	9	90%
MCE 4 (headaches)	1	9%	5	50%
MCE 5 (stomachache)	2	18,1%	1	10%
MCE 6 (Ok/All right)	3	27,2%	9	90%
MCE 7 (lay/lie)	7	63,6%	8	80%
MCE 8 (Ok/Oh dear)	1	9%	1	10%
MCE 9 (apendicitis)	7	63,6%	6	60%
MCE 10 (water/lot of liquids)	0	0%	2	20%
MCE 11 (don't speak so much)	0	0%	0	0%
MCE 12 (since when does it hurt?)	0	0%	6	60%
Media	3,3	28%	5,8	48,3%

Tabla 1. MCEs detectados por profesores y alumnos.

En primer lugar queremos destacar que de un total de 132 MCEs (es decir, el producto de multiplicar los 12 errores que se podían haber detectado por los once alumnos participantes), éstos percibieron menos de una tercera parte de los mismos, concretamente el 28% (37 MCEs). Y esto a pesar de que el nivel de competencia en inglés de los discentes observadores era más alto que el de los alumnos observados en el vídeo. En el caso de los profesores, de los 120 MCEs (12 MCEs por diez profesores) susceptibles de ser detectados, el número ascendió a 58 (48,3%), es decir, incluso el colectivo docente tampoco fue consciente de más de la mitad de los MCEs. No obstante, las diferencias entre ambos colectivos quedan claramente patentes (28% versus 48,3%). Estos datos deberían hacernos reflexionar sobre el hecho de que muchos MCEs pasan desapercibidos en nuestra práctica docente diaria.

En lo que a los diferentes tipos de errores se refiere, ya hemos comentado que se pueden distinguir 5 categorías. La primera englobaría los *errores de pronunciación* (errores 4, 5 y 9). En este caso, las diferencias porcentuales entre ambos grupos son mínimas con la salvedad del MCE 4, en el que los alumnos que lo captan suponen un 9% , por un 50% de los profesores. Los alumnos consideraron que este tipo de corrección requiere individualización y soporte visual, de manera que la simple aportación de la pronunciación correcta no es suficiente. Además, destaca el enorme consenso sobre la efectividad de las estrategias contrastivas en las que el docente recurrió a la comparación de las dos lenguas, lo que sustentaría la importancia de fomentar la conciencia lingüística de los discentes, algo a lo que ya hacíamos referencia en nuestra introducción. El profesorado también se muestra partidario de la repetición individual con vistas a mejorar la pronunciación, pero a diferencia de los alumnos, también se decantan por la repetición coral, la cual no resulta del agrado de los discentes. Cabe destacar con respecto al MCE 9, que ambos colectivos aceptan de muy buen grado la utilización de la L1/L2 (castellano) para establecer comparaciones con la lengua extranjera.

La segunda categoría está compuesta por los *errores que se produjeron durante el ejercicio de comprensión oral* (errores 6 y 8). En este caso se ha de tener en cuenta que los alumnos no percibieron la naturaleza del error, ya que hicieron comentarios que denotaban su falta de comprensión de lo que estaba sucediendo en clase. La media de detección que resulta de sumar los porcentajes de estos dos MCEs es de 18%, mientras que por parte de los profesores se eleva al 50%. Éste es un ejemplo claro de como en ocasiones algunas cuestiones que damos por sentadas no resultan tan evidentes a los ojos de nuestros alumnos. Parece evidente que se trata de una actividad de com-

pletar huecos en la que la profesora prima la exactitud, pero incluso entre nuestros alumnos, que cuentan con un mayor nivel de inglés y más experiencia en el aprendizaje de la lengua extranjera, esto tampoco resultó ser tan obvio.

Un hecho destacable en relación con el MCE 6 fue que suscitó un debate sobre el aspecto afectivo de la corrección, al que los alumnos atribuyeron suma importancia, haciendo hincapié en el cuidado que se debe tener al realizar correcciones delante de todo el grupo. Este colectivo mostró cierto malestar por la, a su juicio, brusca corrección realizada por la profesora. Los profesores también se manifestaron sobre este aspecto, pero desde una perspectiva más favorable. El sentir general sobre la labor de la profesora a la hora de corregir a sus alumnos fue bastante positivo y queda reflejado claramente en el comentario del profesor nativo que participó en nuestro estudio, quien destacó el buen hacer de la profesora en la esfera afectiva: "No hace que los alumnos se sientan incómodos. Las correcciones son cortas y están hechas con delicadeza, no hay presión". Una vez más, por tanto, se observan diferentes apreciaciones entre ambos colectivos. No obstante, ambos grupos coinciden en destacar que se debe ser muy cuidadoso y considerar el cómo y cuándo se realiza la corrección.

En el caso de los *errores gramaticales* (errores 2, 7 y 12), los cuales conforman la tercera categoría, la única diferencia significativa se encuentra en el MCE 12; ninguno de los alumnos captó este error, por un 60% de los profesores que sí lo hizo. Los comentarios de los alumnos destacan sobre todo por el énfasis en la necesidad de una explicación más detallada, incluyendo el porqué de la corrección. En general, los profesores coinciden con estas apreciaciones, aunque se muestran más satisfechos con la labor de la profesora en el MCE 7, aduciendo la variedad de estrategias correctoras utilizadas y que ya hemos comentado en su momento. Esta preferencia de ambos colectivos (corrección más elaborada) viene corroborada por el estudio realizado por Lyster (1998) en clases de inmersión en francés en el contexto canadiense, cuyos resultados indicaron que la corrección explícita de los errores gramaticales no resulta tan eficaz como la negociación de la forma. Es decir, la simple corrección del error mediante la aportación de la forma correcta por parte de la profesora (como ocurre en el MCE 2) no produce la reparación del error por parte del alumno.

En la cuarta categoría, *errores de vocabulario* (errores 1 y 3), los porcentajes no arrojan diferencias notables entre ambos grupos. En esta categoría nos encontramos el error (*stains versus spots*) cuya corrección despertó los mayores elogios, ya que la profesora dedicó más tiempo y una ejemplificación clarificadora sirviéndose de la pro-

pia L2. Esto trajo consigo que este MCE fuera visto con muy buenos ojos por parte de todos los sujetos de la muestra. En el caso de dicho MCE hay que reseñar los elogios que recibe la contextualización del vocabulario por medio del lenguaje corporal, ya que se destaca la consecución de la implicación de los alumnos fruto de la utilización de esta estrategia. Tradicionalmente, la práctica pedagógica atribuye gran importancia a la utilización del lenguaje corporal en los niveles educativos de infantil y primaria. Sin embargo, nuestros resultados indican algo que muchos profesores ya han constatado en su práctica docente, como es el hecho de que los alumnos adolescentes con un nivel intermedio de lengua extranjera también se manifiestan partidarios del uso del lenguaje corporal.

La última categoría, la de los *errores de tipo pragmático* (errores 10 y 11), parece indicar que los alumnos no dan la suficiente importancia a los diferentes matices de la lengua dependiendo de los contextos en que se utiliza, como queda patente en el hecho de que nadie los captó ni tan siquiera cuando pudieron reflexionar sobre ellos en grupo. Sin duda estos resultados representan una llamada de atención sobre la necesidad de fomentar la reflexión de los alumnos acerca de este aspecto de la competencia comunicativa. Los porcentajes obtenidos entre los profesores no invitan tampoco al optimismo, ya que sólo 2 captaron el MCE 10 y ninguno el MCE 11. Esto quiere decir que de un total de 42 MCEs que se podían haber detectado en esta categoría, sólo se captó el 4,7%. Incluso a la hora de comentar estos MCEs en grupo, la opinión generalizada de los docentes era que no se trataba de un error, sino de una manera de parafrasear lo que el alumno había dicho, pero que implicaba el riesgo de que los alumnos se abstuvieran de participar en clase ante tanta interrupción.

Tras muchos años de utilización del denominado enfoque comunicativo, cuyo objetivo es fomentar el dominio equilibrado de los cuatro aspectos de la competencia comunicativa (competencia gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva), lo que estos datos parecen confirmar es la dificultad de trabajar de manera eficiente el desarrollo de la última, es decir, la competencia discursiva. Ésta es una cuestión sobre la que también se muestran preocupados los profesores de lengua castellana y vasca, y que por otra parte no se limita al uso de la lengua extranjera, sino que, al contrario, podría ser consecuencia de la pobre utilización por parte del alumnado de los aspectos discursivos incluso en la dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca. En cualquier caso, las respuestas dadas por el profesorado también deberían invitar a la reflexión, puesto que aquéllos que deben impulsarla, al menos en el caso de nuestra muestra, no parecieron otorgarle la importancia que realmente tiene. Conviene

recordar que la pragmática incluye el estudio de (Richards, Platt y Platt, 1992):

- La interpretación y uso del lenguaje en relación con el conocimiento del mundo real.
- Cómo los hablantes utilizan y entienden los actos de habla.
- Cómo la estructura de las frases está influenciada por la relación entre quien habla y quien escucha.

Los estudios demuestran que hay algunos errores que los alumnos encuentran más fáciles de corregir que otros. Así, parece que los denominados errores superficiales (*surface errors*), es decir, los relativos a la ortografía, puntuación o vocabulario, presentan menos problemas que aquellos errores de significado (*meaning errors*) que afectan al nivel semántico y pragmático de la producción. Nuestros resultados confirman esta hipótesis. En este sentido, Day *et al.* (1983) sugieren que los profesores deberían tener en cuenta el tipo de correcciones que efectúan los hablantes nativos a los hablantes no nativos fuera del contexto escolar. En su estudio estos autores se percataron de que el tipo de errores que los hablantes nativos corregían con mayor frecuencia eran aquéllos que impedían el curso normal de la conversación, es decir, errores que afectan al discurso y al vocabulario. Sorprendentemente, la corrección de errores sintácticos, que normalmente supone un porcentaje muy alto de los errores corregidos por los profesores en el aula, tan sólo suponía un 7% en el caso de los hablantes nativos. Estos resultados vendrían a coincidir con los que recoge Medgyes (1994), cuando compara las opiniones de los profesores sobre la corrección de errores realizada por profesorado nativo y no nativo. Los participantes destacaban las diferentes actitudes de estos dos colectivos, de manera que los profesores nativos no son normalmente tan estrictos en la corrección de errores, puesto que dan prioridad a la comunicación, mientras que los no nativos fueron descritos como más proclives a la penalización de errores por ver el inglés principalmente como una asignatura dentro del currículo escolar. Los alumnos del presente estudio también señalan la importancia que para ellos tiene el no ser corregidos constantemente con vistas a evitar sentirse cohibidos y, por tanto, tener la oportunidad de comunicarse más libremente sin la sensación de sentirse continuamente corregidos. Por lo tanto, nuestro estudio no corrobora los resultados obtenidos por Schultz (1998), ya que sus alumnos eran mayoritariamente partidarios de la corrección durante la realización de un ejercicio de expresión oral, como ya se ha señalado en la introducción.

Sin embargo, si atendemos a los comentarios que realizaron en grupo, esto no implica que los alumnos no deseen ser corregidos. Al contrario, se decantan por una corrección más selectiva en la que primen dos factores fundamentales: (i) Necesidad de un mayor tiempo dedicado al MCE. (ii) Mayor utilización de recursos y estrategias didácticas con el fin de mejorar la eficacia de la corrección. Por su parte, los profesores comparten las opiniones de los alumnos. Estas dos cuestiones quedan claramente recogidas en la siguiente reflexión de uno de ellos: "Lo que escribía en el encerado, sí que lo pillan, les hace reflexionar. Las corregidas al paso no sirven, a menos de que sea algo ya machacado." También es cierto que se producen algunas diferencias entre ambos grupos en aspectos muy puntuales, tal y como se puede apreciar en la tabla 2, en la que se reflejan las recomendaciones

	Recomendaciones	
	Alumnos	Profesores
<b>Errores de pronunciación</b> (MCEs 4, 5 y 9)	Individualización Contraste L1-L2/L3 Soporte visual (uso de la pizarra)	Individualización Contraste L1-L2/L3 Repetición coral
<b>Errores de comprensión oral</b> (MCEs 6 y 8)	Factor afectivo de la corrección (cuidado con el cómo y el cuándo)	Factor afectivo de la corrección
<b>Errores de gramática</b> (MCEs 2, 7 y 12)	Explicar el porqué del error Explicación más detallada (más tiempo)	Explicación más detallada (más tiempo) Utilización de la pizarra Contraste L1-L2/L3
<b>Errores de vocabulario</b> (MCEs 1 y 3)	Dedicar más tiempo Explicación más detallada	Dedicar más tiempo Utilización de la pizarra Utilización del lenguaje corporal Buscar una mayor implicación de los alumnos
<b>Errores de pragmática</b> (MCEs 10 y 11)	Sin recomendación alguna	Sin recomendación alguna

Tabla 2. Recomendaciones del profesorado y alumnado para la corrección de errores.

realizadas por cada colectivo con respecto a los diferentes tipos de errores. Los profesores se muestran más partidarios de:

- La repetición coral en los MCEs de pronunciación.
- Un mayor uso de la comparación entre las diferentes lenguas presentes en el currículo en el caso de los MCEs de pronunciación y gramática.
- Mayor importancia concedida al uso de la pizarra para los MCEs de gramática y vocabulario.
- La utilización del lenguaje corporal y la implicación de los alumnos en los MCEs de vocabulario.

## 5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La conclusión final tendría por tanto dos vertientes. Por un lado, los alumnos consideraron más eficaces aquellas correcciones en las que se utilizó más tiempo y se hizo uso de un mayor número de recursos y estrategias correctoras. Estos datos parecen señalar que los alumnos se muestran partidarios de que en nuestra práctica docente no corriamos tan constantemente (de modo rápido y superficial), sino que cuando lo hagamos, le dediquemos tiempo y medios, aunque nuestros MCEs sean más esporádicos, lo que en su opinión contribuiría a la eficacia de los mismos. Sin duda alguna, el resultado más llamativo de este estudio radica en la comprobación del altísimo número de MCEs que pasaron desapercibidos entre los alumnos, e incluso entre los profesores, lo que sustentaría empíricamente esta propuesta pedagógica. Esta opinión de los alumnos se ve confirmada por los resultados obtenidos por Mantello (1997) entre sus propios estudiantes, quienes, con respecto a un ejercicio escrito y su corrección, se mostraron claramente partidarios de una corrección selectiva (pero dedicándole más tiempo) de un número determinado de estructuras lingüísticas.

El trabajo en grupo de los profesores destacó los siguientes aspectos: la necesidad de explicaciones más detalladas, una mayor ejemplificación, la implicación activa de toda la clase, la utilización de la pizarra y una mayor dedicación de tiempo a los MCE. Este acuerdo con el punto de vista de los alumnos queda nítidamente reflejado en el siguiente comentario a modo de corolario que suscitó el acuerdo de todas las profesoras del grupo más numeroso: «Las únicas correcciones que han sido eficaces son las que han implicado a todos los alumnos, cuando explica, pone ejemplos y usa el encerado y les dedica más tiempo. Las que hace al paso no sirven, pasan totalmente de-

sapercibidas. Rectificar y dejar que siga la conversación no sirve de nada, a no ser que sea una cosa que se ha repetido muchas veces y lo haga simplemente para recordar».

De hecho, en estos días en los que la utilización de ordenadores en combinación con programas específicos para el aprendizaje del inglés está cada vez más extendida, la opinión que nuestros estudiantes manifestaron en otro estudio (Lasagabaster y Sierra, 2003) en el que se les preguntaba, entre otras cosas, sobre sus preferencias a la hora de corregir errores, se observó que mayoritariamente les preocupaba la falta de explicaciones detalladas sobre los errores cometidos en dichos programas informáticos. Por lo tanto, la importancia que los alumnos conceden al tiempo dedicado a la corrección de errores queda fuera de toda duda. Esto les llevaba a mostrar una clara preferencia por el profesor a la hora de ser corregidos, hasta el punto de que el 70,3% de los 59 alumnos encuestados prefería ser corregido por el profesor, en detrimento del ordenador (opción elegida por sólo un estudiante).

Por otro lado, y ésta sería la segunda conclusión, aunque no podemos negar el efecto del grado de competencia en inglés (los alumnos del grupo bajo fueron los que menos MCEs detectaron), todos los discentes, independientemente de su competencia, tienen ideas muy claras sobre qué estrategias son las más adecuadas para la corrección de sus errores. Como también se ha apuntado en la introducción, la exploración de las opiniones de los alumnos constituye una fuente esencial de información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y de la práctica de corrección de errores en particular.

Tomando como punto de partida la teoría de Schmidt (1990), según la cual la percepción consciente es la condición necesaria y suficiente para convertir el *input* en *intake*, Roberts (1995) concluye que la hipótesis de su estudio es que la eficacia de la corrección del error está directamente relacionada con dos factores. En primer lugar, que el aprendiz reconozca que está siendo corregido y, en segundo lugar, que entienda la naturaleza de la corrección. Las conclusiones de su estudio sugieren que los aprendices tan sólo son conscientes de los MCEs en el aula una porción del tiempo y que, incluso cuando lo son, es probable que no entiendan la naturaleza de su error en muchas de las situaciones, lo que vendría a corroborar los resultados obtenidos en el estudio aquí presentado. Tal y como señalan Lee (1997) y Plumb *et al.* (1994) entre otros, una de las mayores dificultades que encuentran los alumnos radica en la mera detección del error, detección que en muchas ocasiones no viene determinada por la falta de conocimientos lingüísticos. En efecto, muchos profesores somos

conscientes de que gran parte de nuestro alumnado no se percató del error, de su naturaleza o del MCE hasta que el profesor se lo hace notar de manera explícita y directa. Por lo tanto, el reto del profesorado consistiría en proporcionar a los aprendices correcciones de las que deberían no sólo darse cuenta sino también entenderlas. Esto es algo que puede parecer lógico, pero tanto nuestros datos como los de Roberts (1995) revelan que en muchas ocasiones esto no es así, por lo que el profesorado debería cerciorarse de que los MCEs son aprehendidos por sus discentes.

Por último, querríamos destacar que, como docentes, ambos coincidimos en señalar que la clase analizada estuvo muy bien impartida, por lo que naturalmente este estudio no pretende, ni mucho menos, juzgar la calidad de esta lección en concreto. De hecho, en general, los comentarios de los profesores que participaron en el estudio abundaron en el mismo sentido, comentarios que podrían sintetizarse en la siguiente cita: «A mí ella me ha parecido que está muy bien. Es muy expresiva, su lenguaje corporal es muy bueno . . .». Nuestro objetivo ha sido propiciar la reflexión sobre las opiniones que algunos de nuestros colegas y alumnos tienen acerca de la siempre difícil tarea de corregir errores. En nuestra opinión la observación se ha revelado como un instrumento muy eficaz para fomentar esta necesaria reflexión sobre aspectos de tan crucial importancia pedagógica como la percepción y corrección de errores. En muchas ocasiones estos MCEs pasan desapercibidos y no son objeto de la reflexión compartida, tal y como nos lo confirmaron los profesores participantes en el estudio de manera informal una vez finalizada su participación. Confiamos en que este estudio propicie el uso de la observación dentro de un marco cooperativo que se beneficie de las aportaciones tanto de profesores como de alumnos, y que aporte soluciones a nuestro quehacer pedagógico.

## AGRADECIMIENTOS

Desearíamos mostrar nuestro agradecimiento tanto a los alumnos como al profesorado que amable y desinteresadamente prestaron su colaboración para la realización de este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandl, K. (1995) Strong and weak students' preferences for error feedback options and responses. *The Modern Language Journal* 79, 194-210.
- Cohen, A. D. (1987) Students processing of feedback on their compositions. En A. L. Wenden y J. Rubi (eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 57-69). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cots, J. M. y Nussbaum, L. (eds.) (2002) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Chaudron, G. (1988) *Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Day, R., Chenowith, N., Chun, A. y Luppescu, S. (1983) Foreign language learning and the treatment of spoken errors. *Language Learning and Communication* 2, 215-224.
- Enginarlar, H. (1993) Student response to teacher feedback EFL writing. *System* 21, 193-204.
- Haded, M. S. (1998) The merits of exploiting error analysis in foreign language teaching and learning. *RELC Journal* 29, 55-65.
- Han, Z y Selinker, L. (1999) Error resistance: towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research* 3, 248-275.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Harlow, Inglaterra: Longman.
- James, C. (2002) Learners' awareness of error correction options. Ponencia presentada al 7º Congreso de la Association for Language Awareness. Umea: Universidad de Umea. 1-3 de julio de 2002.
- Kern, R. G. (1995) Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 28, 71-92.
- Lapkin, S. y Swain, M. (1990) French immersion research agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Review* 46, 638-669.
- Lasagabaster, D. (1998) Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Bilbao: Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, D. y Sierra, D. (eds.) (2001) *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Zarautz: Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, D. y Sierra, D. (2002) University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness* 11, 132-142.

- Lasagabaster, D. y Sierra, D. (2003) Students' evaluation of CALL software programmes. *Educational Media International* 40, 293-304.
- Lee, I. (1997) ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System* 25, 465-477.
- Leki, I. (1991) The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals* 24, 203-218.
- Long, M. (1977) Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. En H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.) *On Tesol '77* (pp. 278-293). Washington, DC: TESOL.
- Lubelska, D. and Matthews, M. (1997) *Looking at Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998) Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
- Mantello, M. (1997) A touch of . . . class! *The Canadian Modern Language Review* 54, 127-131.
- Medgyes, P. (1994) *The Non-Native Teacher*. Hong Kong: Macmillan.
- Plumb, C., Butterfield, E. C., Hacker, D. J. y Dunlosky, J. (1994) Error correction in text. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6, 347-360.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992) (Segunda edición) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Inglaterra: Longman.
- Roberts, M. A. (1995) Awareness and the efficacy of error correction. En R. Schmidt (ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 163-182). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
- Romera, A.-M. (1998) El error como recurso de didáctica contrastiva (nivel superior). *Frecuencia-L* 8, 38-40.
- San Martín Vadillo, R. (1998) Error judgement: A comparative study. *Greta* 6, 106-109.
- Sanz, C. (2000) Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23-44.
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schulz, R. A. (1996) Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals* 29, 343-364.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Truscott, J. (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327-369.

## ANEXO 1

### OBSERVACIÓN DE LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

A continuación vais a observar un vídeo de 14 minutos de duración en el que una profesora de inglés en una ikastola imparte una clase a alumnos de Bachillerato. En esta lección se trabaja la descripción de enfermedades, síntomas y tratamiento con vistas a realizar un *role-play* en el que un alumno será el médico y otro el paciente. La parte de la clase que vais a ver estaría dividida en tres partes: (i) Introducción y revisión del vocabulario relevante. En esta primera fase se producen varios MCEs (ii) Antes de realizar un ejercicio de comprensión oral en el que escucharán una conversación entre un médico y su paciente, se les pide que traten de rellenar en parejas las palabras que faltan en el diálogo. (iii) Escuchan el diálogo para corregir y completar los huecos. Aquí se producen también varios episodios de corrección de errores.

Tras ver el vídeo en dos ocasiones, vuestra tarea consistirá en detectar los MCEs que realiza la profesora y en indicar si dicha corrección os parece eficiente o no en la siguiente escala: muy eficiente, eficiente o poco eficiente. A continuación, se os pedirá que expliquéis por qué consideráis que la corrección es eficiente o no, es decir, que justificuéis vuestra elección y digáis de qué tipo de error se trata:

Tipos de errores: PR = pronunciación. GR = gramática. VB = vocabulario. CCO = corrección durante el ejercicio de comprensión oral.

Nombre y apellido:

Fecha:

**(ERROR):\***

Muy Eficiente \_ Eficiente \_ Poco eficiente \_

Elige el tipo de error: PR \_ GR \_ VB \_ CCO \_ No sé \_

Breve justificación:

**(ERROR):**

Muy Eficiente \_ Eficiente \_ Poco eficiente \_

Elige el tipo de error: PR \_ GR \_ VB \_ CCO \_ No sé \_

Breve justificación:

\* Nota: Este mismo formato se repite 12 veces, tantas como errores tenían que corregir los participantes.

## ANEXO 2

### OBSERVACIÓN DE LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En esta hoja se incluyen todos los movimientos de corrección que realizó la profesora. Ahora lo que se os pide es que en grupo intercambiéis vuestras opiniones sobre el **grado de eficiencia de la corrección**. Algunos errores os han podido pasar desapercibidos, pero al comentarlo en el grupo podéis dar vuestra opinión. Si alguno de los errores no lo ha detectado ningún miembro del grupo, podéis también comentar sobre el mismo una vez que comprobéis cuál es el error en la siguiente lista.

#### Error 1

Teacher: Why did you go to the doctor's ?  
Pupil: Er...the last time because...I have..er..hurt in my leg.  
Teacher: You had a pain in your leg? How did it happen?

#### Error 2

Pupil: Because I had a flu.  
Teacher: Flu. You had the flu.

#### Error 3

Pupil: Because I had a stains in my...skin.  
Teacher: You like... like spots? Or...OK. A stain, you have a stain on your shirt, like ketchup falls on your shirt, you try to wash it, you get a stain. But on your skin you have spots.

#### Error 4

Pupil: Headaches [ich].  
Teacher: Headaches [eiks]. OK? Headaches [eiks].

#### Error 5

Teacher: Stomachache.  
Class: Stomachache [ich] (algunos estudiantes parecen pronunciar esta palabra siguiendo la pronunciación del alumno de *Headache* en el error anterior).  
Teacher: Stomachache [keik].

#### Error 6

Pupil 1: ... a really bad pain, doctor. Down here.  
Pupil 2: Mmm, OK.

Teacher: Er...It's not exactly OK.  
Class: All right.  
Teacher: All right. All right. You got the idea.

#### Error 7

Pupil: Now.. just lay down... here.  
Teacher: How do you spell that?  
Pupil: <L...A>?  
Teacher: No. The other...it's the other verb.  
Pupil: <I>  
Teacher: <L...I...E>.....

#### Error 8

Pupil: OK. How long have you had it?  
Teacher: Oh Dear. Oh Dear, How long have you had it?  
<D...E...A...R>

#### Error 9

Pupil: Appendicitis [-isitis]  
Teacher: Appendicitis [-is'aitis] OK. Very good. Appendicitis.  
This «-itis» [-itis], Spanish [-itis], in English is [-aitis]  
OK, say appendicitis.  
Pupil: Appendicitis  
Teacher: Double <p> Appendicitis.

#### Error 10

Pupil: Take an aspirin ... Drink more ... er .... more water.  
Teacher: Drink a lot of liquids ....

#### Error 11

Pupil: Don't speak.  
Teacher: Don't speak so much. Good.

#### Error 12

Pupil: Since when does it hurt?  
Teacher: OK. Wha- how long has it ...been happening to him?  
When did it start?

## Capítulo 6

### OPINIONES, CREENCIAS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO DE L2 HACIA LA OBSERVACIÓN

DAVID LASAGABASTER Y JUAN MANUEL SIERRA  
*Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea*

#### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizaremos los resultados obtenidos por medio de una encuesta en la que profesores de distintos niveles educativos (educación infantil y primaria, educación secundaria, universidad y academias de idiomas) dieron sus opiniones acerca del papel que le asignaban a la observación en la clase de L2. Coincidimos plenamente con Wallace (1998) cuando asevera lo siguiente:

«En ciertos momentos parecía asumirse que el único conocimiento que merecía la pena era el de los 'expertos', quienes a menudo pertenecían a la esfera académica y dedicaban la mayor parte de su tiempo a proyectos de investigación financiados por sus universidades. Más recientemente se reconoce que este tipo de conocimiento 'recibido' es únicamente una parte de la historia. Las creencias, actitudes y el conocimiento adquirido por medio de la experiencia tanto de profesores como de alumnos son también factores importantes en el proceso de

enseñanza-aprendizaje» (Wallace, 1998: 89) (la traducción es nuestra).

Por lo tanto, este capítulo pretende dar voz a los docentes en este tema. La observación de la clase de L2 puede tener cuatro objetivos fundamentales (Murphy, 1992):

- (i) Evaluar la enseñanza con el objetivo de determinar los puntos débiles del docente, lo que conducirá a una enseñanza más efectiva y de mayor calidad. El método más habitual consiste en que un profesor experimentado observe la práctica docente de un profesor más inexperto o en prácticas.
- (ii) Un segundo objetivo consiste en aprender el oficio por medio de la observación. El caso típico sería el de los alumnos de Magisterio que asisten durante su periodo de prácticas a las clases de un profesor para *aprender el oficio*.
- (iii) Un tercer objetivo sería el de aprender a observar, ya sea nuestra propia labor o la de nuestros compañeros. Para ello hay que familiarizarse con la recogida de datos, su análisis e interpretación. No se trata de que el docente se convierta en un investigador profesional, sino que se familiarice con técnicas sencillas que le pueden servir de gran utilidad en su trabajo.
- (iv) El último objetivo sería el de observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria, de modo que nos percatemos por ejemplo de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza, o de que una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella. Ghebard y Oprandy (1999), siguiendo los postulados de Murphy (1992) y Fanselow (1987) elaboran este último objetivo de la siguiente manera: «El objetivo es observar a otros profesores para construir y reconstruir nuestro propio conocimiento sobre la tarea docente y por ende aprender más sobre nuestras actitudes docentes, creencias y prácticas pedagógicas. Cuanto más observemos y desarrollemos nuestra docencia, tanto más libres seremos para tomar nuestras propias decisiones pedagógicas fundamentadas» (Gebhard y Oprandy, 1999) (la traducción es nuestra).

De esta manera, por medio de un cuestionario específicamente diseñado para este estudio, pretendemos recabar información relacionada con estos cuatro objetivos que muchos estiman fundamentales para la observación de la clase de L2.

## 2. MÉTODO

Este apartado aparece dividido en tres subapartados en los que se detalla la muestra que participó en el estudio, el instrumento utilizado en el mismo y el procedimiento que se siguió para su cumplimentación y el análisis de los resultados.

### 2.1. La muestra

Los participantes del estudio fueron 185 profesores distribuidos por niveles educativos de la siguiente forma: 77 profesores de educación infantil y primaria, 47 de educación secundaria, 39 de universidad y 22 de academias de idiomas. Por lo tanto, el porcentaje de la muestra para cada uno de estos niveles fue el siguiente:

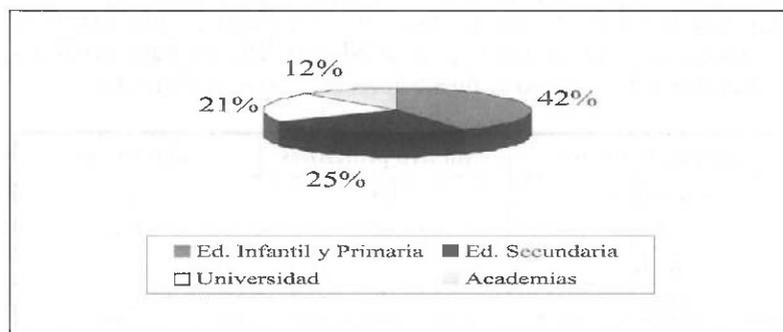


Figura 1. Porcentaje de los participantes por nivel educativo.

Todos los encuestados impartían docencia en las tres provincias (Álava, Bizkaia y Gipuzkoa) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), aunque más de la mitad (54%) enseñaban en Álava. Casi la mitad (46,5%) de los mismos eran maestros, el 40,5% eran licenciados y un 11,9% había alcanzado el grado de doctor. El conjunto del profesorado desarrollaba su labor docente o bien en el ámbito de la enseñanza pública (42,7%) o bien en el de la privada (23,2%), siendo los que habían trabajado en ambos tipos de instituciones un 34,1%. Todos los profesores universitarios pertenecían a la Facultad de Filología, Geografía e Historia de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, ya que esta Facultad es la única de la Universidad Pública Vasca que imparte las especialidades de Filología, mien-

tras que los profesores de educación infantil, primaria y secundaria trabajaban tanto en centros públicos como privados, y los de academias, como es natural, exclusivamente en centros de iniciativa privada.

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre las siguientes bandas: la primera englobaba a los profesores menores de 36 años (36,4%), la segunda desde los 36 hasta los 49 años (57,1%) y la tercera y última la de aquéllos que contaban con más de cincuenta años y que suponía un 6,5% de la muestra. Como se puede comprobar en estos porcentajes la mayoría de la muestra queda encuadrada en la segunda categoría, mientras la categoría de profesores mayores de 50 años sólo cuenta con 12 sujetos. Por lo que respecta a la clasificación de la muestra por sexo, un 74,3% eran mujeres por un 25,7% de hombres. Estos datos reflejan la situación real de la enseñanza de lenguas extranjeras en la que la gran mayoría de los docentes son mujeres, tal y como ocurre en nuestro estudio, donde 3 de cada 4 participantes pertenecen al sexo femenino. Aunque el castellano es la lengua materna de más de la mitad de la muestra (57,1%) y el euskera de otro cuarto de la misma (25%), destaca la amplia variedad de lenguas maternas de los participantes, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Lengua materna	Número profesores	Porcentaje
Castellano	106	57,1
Euskera	46	25,0
Inglés	8	4,3
Alemán	5	2,7
Euskera y castellano	5	2,7
Gallego	4	2,2
Francés	2	1,1
Francés y castellano	1	0,5
Inglés y castellano	1	0,5
Árabe y castellano	1	0,5
Polaco	1	0,5
Sueco	1	0,5
Japonés	1	0,5
Catalán	1	0,5
Ruso	1	0,5
Italiano	1	0,5
Total	185	100,0

Tabla 1. L1 de los participantes.

En lo concerniente a la asistencia a cursos, jornadas, seminarios o congresos relacionados con la enseñanza de la L2, este profesorado mostró un alto grado de participación en actividades de perfeccionamiento, como queda patente en la siguiente figura donde se puede observar que más de un 80% dedica anualmente parte de su tiempo a cursos de reciclaje profesional:

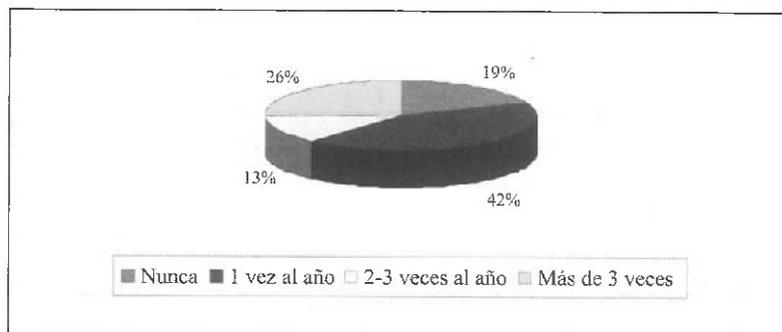


Figura 2. Asistencia a cursos de especialización.

Además, este colectivo acumulaba un alto número de años de experiencia docente: los que llevaban de 1 a 4 años en el mundo de la enseñanza suponían un 26,5%, los que llevaban de 5 a 12 eran un 42% y los que contaban con una gran experiencia docente (de trece a más de 21 años) representaban un 31,5% de los participantes. En cuanto a la L2 que impartían, casi tres cuartas partes enseñaban inglés como lengua extranjera, seguidos a mucha distancia por los que daban clases de euskera (9,7%), y castellano como lengua extranjera o alemán (4,3%). La preponderancia del inglés como lengua extranjera hegemónica en el sistema educativo vasco, y por extensión en el del Estado español y en gran parte de Europa, también se puede observar en nuestra muestra.

Hay que destacar que todos los profesores que enseñaban lenguas distintas del inglés, euskera, alemán o francés, impartían clases en los niveles universitarios, incluidos los profesores de castellano, ya que se trataba de docentes que enseñaban castellano como lengua extranjera a los alumnos que participaban dentro del programa de intercambio de estudiantes universitarios denominado Sócrates/Erasmus.

L2 impartida	Número profesores	Porcentaje
Inglés	137	74,1%
Euskera	18	9,7%
Castellano	8	4,3%
Alemán	8	4,3%
Francés	6	3,2%
Polaco	1	0,5%
Sueco	1	0,5%
Japonés	1	0,5%
Catalán	1	0,5%
Gallego	1	0,5%
Ruso	1	0,5%
Árabe	1	0,5%
Italiano	1	0,5%

Tabla 2. L2 impartida por los participantes.

## 2.2. El instrumento

Para llevar a cabo este estudio se diseñó un cuestionario (véase el anexo) que constaba de 30 ítems que se podrían dividir en dos secciones fundamentales. La primera (ítems 1-10) recogía los datos personales, así como otros relativos a la experiencia docente de los participantes y de los que nos hemos servido en el subapartado anterior para describir la muestra. La segunda sección (ítems 11-30) se centraba concretamente en una serie de preguntas encaminadas a recoger las opiniones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la observación en la clase de L2. Además, se les preguntaba por sus experiencias en este campo, así como sobre su disposición a participar en actividades de observación en el aula.

El cuestionario presenta una amplia tipología de preguntas, entre las que se incluyen ítems tanto de carácter cerrado como abierto. Ambos tipos de preguntas tienen sus aspectos positivos y negativos. Si bien es cierto que las preguntas abiertas nos permiten recabar un mayor abanico de respuestas más elaboradas por medio de las propias palabras del encuestado, también es cierto que su codificación resulta muy compleja y habitualmente no es todo lo fiable que debería. Es por ello que los cuestionarios cerrados son mucho más fre-

cuentas, ya que son fáciles de codificar y relativamente objetivos. La principal desventaja de las preguntas cerradas la encontraríamos en que puede obligar a la persona que responde a utilizar los conceptos, términos y cuestiones que el investigador propone, en lugar de tener libertad para elaborar sus propias ideas y preferencias. En la siguiente tabla se sintetizan los pros y contras del cuestionario cerrado:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa de poco tiempo</li> <li>• No requiere que el encuestado escriba mucho</li> <li>• Bajo coste</li> <li>• Fácil de procesar</li> <li>• Facilita la comparación entre grupos</li> <li>• Útil para comprobar determinadas hipótesis</li> <li>• No necesita preparación especial por parte del pasador de la prueba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida de respuestas espontáneas</li> <li>• Posibilidad de sesgo en la categorización de las respuestas</li> <li>• En ocasiones puede resultar excesivamente directo</li> <li>• Puede provocar irritación en los encuestados</li> </ul>

Tabla 3. Ventajas y desventajas del cuestionario cerrado. Fuente: Oppenheim, 1992: 115.

Es por ello que, puesto que nuestra muestra no es excesivamente amplia, hemos optado por un tipo de cuestionario que incluyera también items abiertos, con el objetivo de paliar las desventajas que Oppenheim atribuye a las preguntas cerradas.

### 2.3. Metodología

Los cuestionarios fueron entregados a cada profesor para que lo cumplimentasen individualmente y de modo anónimo. Se procedió a repartir las encuestas durante los meses de febrero y marzo de 2003 y, a pesar de las múltiples ocupaciones de los docentes por esas fechas, hay que destacar el alto grado de colaboración que se obtuvo, ya que de un total de 250 cuestionarios entregados, se recibieron 185 debidamente respondidos. No cabe duda de que el que éstos fueran

entregados personalmente por los responsables del estudio contribuyó eficazmente a que la respuesta obtenida fuese tan positiva. Una vez de haber codificado todos los resultados en el caso de las preguntas cerradas, se procedió a su análisis por medio del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Sin embargo, la codificación y categorización de las respuestas procedentes de los ítems abiertos tuvo que realizarse de modo manual.

### 3. RESULTADOS

El primer dato que llama la atención es el relativo al bajo número de profesores que tenía algún tipo de experiencia en cursos, seminarios, jornadas o congresos sobre la observación en el aula de L2, ya que tan sólo 1 de cada 4 (26,8%) contaba con alguna participación en este tipo de eventos. Teniendo en cuenta que los participantes en nuestro estudio mostraron un alto grado de participación en actividades de perfeccionamiento (ver figura 2), este dato nos parece más revelador si cabe. Por otra parte, este bajo porcentaje de participación en actividades de formación centradas en la observación contrasta con el alto interés que este tema despertó entre la muestra, ya que más de la mitad (54,4%) había leído algún libro o artículo sobre este aspecto y más de un 80% mostraba su predisposición favorable a participar en algún tipo de curso que tuviese la observación como tema de trabajo.

Con objeto de comprobar la importancia que realmente se le otorgaba a la observación en relación con una serie de aspectos considerados claves en la formación y reciclaje del profesorado para la mejora de la práctica docente, la pregunta 14 del cuestionario presentaba una escala Likert de 4 puntos (que iban de *nada importante a muy importante*) en la que toda una serie de aspectos pedagógicos debía ser evaluada en función de su utilidad.

En aras de una lectura más sencilla, las categorías nada importante y poco importante por un lado, y las denominadas bastante importante y muy importante por otro, han sido unificadas en una única columna. En primer lugar hay que destacar la total unanimidad del profesorado encuestado sobre los dos aspectos considerados como más importantes para la mejora de la docencia, ya que tanto la experiencia docente como la metodología de la L2 alcanzaron unos porcentajes superiores al 95%, incluso por encima de una cuestión tan capital para el profesorado de segundas lenguas como la mejora del nivel de competencia en la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje (que logró por su parte el apoyo del 88,3%). Teniendo en cuenta que

	Nada o poco importante	Bastante o muy importante
1. Experiencia docente	3,3%	96,7%
2. Metodología de la L2	4,4%	95,6%
3. Mejora del nivel de competencia en la L2	11,6%	88,3%
4. Observación en el aula	15,2%	84,8%
5. Evaluación	16,4%	83,6%
6. Psicología Educativa	17,1%	82,9%
7. Fonética y fonología	18,6%	81,3%
8. Lingüística	33,2%	66,8%
9. Teoría educativa	41,4%	58,6%
10. Utilización de textos literarios	42%	58%

Tabla 4. Valoración de varios aspectos para la mejora de la docencia.

el tema central del presente volumen es la observación en el aula, nos congratulamos de que este aspecto fuese considerado por los profesores como muy importante, alcanzado las opiniones muy o bastante favorables un 84,8% del total de respuestas.

Otros tres aspectos, evaluación (83,6%), psicología educativa (82,9%) y fonética y fonología (81,3%) superan ampliamente el apoyo decidido de más de tres cuartas partes de la muestra. Finalmente, el grupo formado por la lingüística (66,8%), la teoría educativa (58,6%) y la utilización de textos literarios (58%) no concitó un apoyo amplio y en opinión de los docentes se trata de aspectos que tienen poca importancia para la mejora de su tarea docente. Por una parte, parece obvio que el profesorado se muestra muy crítico hacia aquellas aportaciones teóricas de las ciencias del lenguaje o de la teoría educativa que, en su opinión, no tienen una aplicación viable o provechosa en el aula, o cuya implementación supone o bien una excesiva utilización de tiempo, o bien un amplio despliegue de recursos. Es por ello probable que la teoría educativa y la lingüística se asocien con una perspectiva teórica de poca o nula aplicación en la clase.

Por otra parte, una posible explicación a la aparición de la utilización de los textos literarios en último lugar de las preferencias del profesorado la podemos encontrar en los bajos niveles de lectura entre el alumnado en general. Así, los datos aportados por el Eustat (Instituto Vasco de Estadística) no pueden ser más reveladores, ya que en un estudio completado en el año 2001 se observó que el 44,8%

de la población de la CAV nunca lee libros, el 22,1% lo hace ocasionalmente y fundamentalmente cuando están de vacaciones, mientras que tan sólo un 33,1% lo hace habitualmente o los fines de semana. En el ámbito educativo, un estudio llevado a cabo por la Fundación Bertelsmann (Lasagabaster, 2001) concluye que el 55% de los estudiantes de educación primaria (de 6 a 12 años) disfrutan de la lectura, mientras que este porcentaje se reduce drásticamente a un 8% en el caso de los estudiantes de secundaria de entre 12 y 16 años. Quizás en un contexto en el que la televisión, el mundo de la imagen, la música y la oralidad predominan, no sea extraño que la literatura, tal y como destaca Schofer (1990), se haya convertido desgraciadamente en algo marginal y complementario en la enseñanza de la L2. Además, los profesores, quizás con programas cada vez más exigentes y apretados, han dejado de lado el papel que la literatura podría jugar como instrumento de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se les preguntó si estimaban que la observación en el aula podía ser un instrumento eficaz para la mejora de su docencia (ítem 15), las respuestas de los encuestados fueron las siguientes:

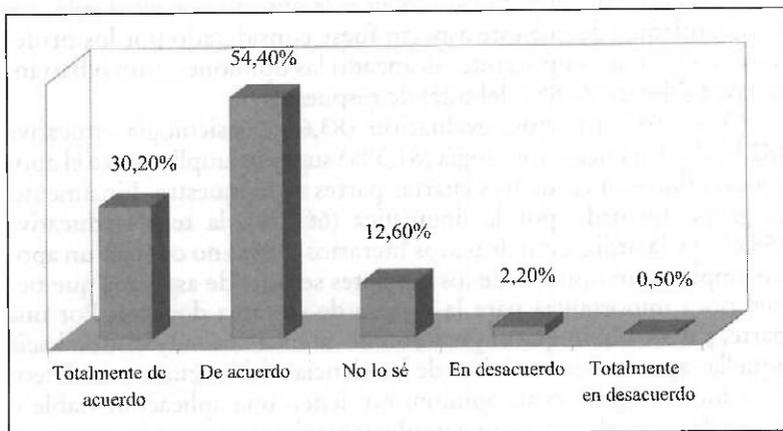


Figura 3. ¿Es eficaz la observación para mejorar la docencia?

De estos datos se colige la importancia que los profesores le conceden a la observación y que vendría a corroborar los datos mostrados en la tabla 4, ya que en su gran mayoría se decantan por la eficacia de la observación. De hecho, de los 185 participantes, solamente uno se mostró totalmente en desacuerdo y cuatro en desacuerdo con

la aseveración que se les presentó, lo que representa un 2,7% del total de la muestra.

Las preguntas del cuestionario hasta aquí analizadas hacen referencia a las creencias y actitudes del profesorado desde un punto de vista teórico, sin preguntarles sobre su disposición a participar directamente en experiencias de observación. Este último aspecto va a ser en concreto el que trataremos en las siguientes líneas. A la pregunta de si estarían dispuestos a participar activamente en un grupo de trabajo sobre la observación en el aula (ítem 16), el 58,8% se mostró dispuesto, por un 39,4% que respondió negativamente. Por lo tanto, creemos necesario destacar que, aunque el 84,6% juzgó que la observación era importante para su práctica docente (como se puede ver en la figura 3), el número de profesores dispuestos a implicarse personal y activamente en un grupo de trabajo desciende hasta un 58,8%, y de hecho, un 39,4% declina formar parte de grupo alguno.

Entre los comentarios favorables los más frecuentes fueron sin duda alguna los relativos a la mejora de la práctica docente, ya que, en opinión de los encuestados, la observación posibilita la reflexión sobre la misma: "Porque puedes escuchar otras experiencias y otras metodologías, siempre se aprende" (sujeto 2) o "porque puede ser una experiencia de la que se extraigan conclusiones positivas y aplicables" (sujeto 76). Algunas opiniones revelan la especificidad e importancia de la observación: "Lo considero fundamental" (sujeto 49); "se puede llegar a conclusiones interesantes acerca del proceso docente, a las que no se puede llegar por otro medio" (sujeto 182). Una de las profesoras extranjeras justifica su apoyo a la observación señalando que "el nivel de la enseñanza de idiomas en España es bastante bajito. Si se pudiera hacer algo por medio de la observación para mejorar sería genial" (sujeto 97). Entre las aportaciones del colectivo universitario se podría destacar un apoyo generalizado, pero siendo conscientes de la poca tradición que existe en nuestro contexto en este campo: "Porque sólo observo intuitivamente, pero supongo que hay técnicas para mejorar la observación" (sujeto 110); "Porque me parece un tema poco investigado y, sobre todo, poco aplicado" (sujeto 121); "Me parece uno de los métodos más imprescindibles para la formación continua del profesorado, un método utilizado además ya en universidades extranjeras como las estadounidenses" (sujeto 129).

Por otro lado, entre quienes no se mostraron partidarios de participar en la observación la principal razón aducida —presente en todos los niveles educativos— hacía referencia a la falta de tiempo: "No tengo tiempo, estoy participando en un proyecto de introducción de la lengua" (sujeto 1). Otros consideraron que había otros aspectos docentes de mayor relevancia: "hay temas prioritarios" (sujeto 58);

“Creo que tengo otras prioridades más interesantes para mejorar mi docencia” (sujeto 92), o argumentaron falta de información sobre el tema: “no creo tener la suficiente información sobre en qué consiste exactamente” (sujeto 175); “No conozco el tema ni lo que implica participar en el grupo” (sujeto 4). Entre el profesorado universitario nos encontramos con respuestas tajantes tales como “No lo considero útil” (sujeto 120), otras que tienen que ver con características personales: “no me resulta agradable ni ser observado, ni observar a mis colegas” (sujeto 124); “No me gusta sentirme controlada” (sujeto 65) o, finalmente, opiniones relacionadas con su labor investigadora: “No incide en mis líneas de investigación” (sujeto 112). De hecho este último es uno de los aspectos más destacados, ya que en repetidas ocasiones se hace referencia a que el campo de investigación del encuestado no tiene relación con la observación, por lo que no se muestran muy partidarios de centrarse en este campo. No ha de olvidarse que la faceta investigadora ocupa una parte muy importante del tiempo de los docentes universitarios y que además se caracteriza en la gran mayoría de los casos por una especialización bastante marcada.

En la pregunta 17, los porcentajes obtenidos con respecto a si estarían dispuestos a ser observados en clase son muy similares a los obtenidos en el ítem anterior (ítem 16). De hecho el 56,6% se prestaría a ser observado, por un 38,5% que se manifiesta contrario a esta posibilidad. Las justificaciones favorables apuntan mayoritariamente a lo enriquecedor y positivo de la experiencia de ser observado, ya que permite la posibilidad de analizar errores y corregirlos, puede proporcionar críticas constructivas sobre el proceso de enseñanza, al tiempo que se obtienen beneficios de la experiencia de los compañeros: “A pesar de la incomodidad y nerviosismo que puede generar, soy de la opinión de que el diálogo posterior con quién te ha observado puede ser muy enriquecedor” (sujeto 133); “Porque puede ser bueno recibir una crítica constructiva de alguien con más conocimiento y experiencia” (sujeto 5); “Puede ser una experiencia de la que se extraigan conclusiones positivas y aplicables” (sujeto 76).

El sentir mayoritario de los más reacios se inclina por resaltar la incomodidad, desconfianza, inseguridad y nerviosismo que les supondría la presencia de un observador en la clase: “No soy yo. Estoy más atenta al observador que a la clase.” (sujeto 135); “creo que me cohibiría bastante” (sujeto 137); “incomodidad, no podría dar clase con naturalidad” (sujeto 144); “Otra persona en clase tendría un efecto muy negativo” (sujeto 182). Entre las opiniones negativas las hay que destacan por su contundencia: “No me gusta sentirme vigilada” (sujeto 64) o “no me gusta sentirme controlada” (sujeto 65). Un segundo aspecto de las críticas se centraría en las repercusiones que el

ser observado tendría para la marcha de la clase: “Crea una situación irreal en la clase. Distrae a los alumnos.” (sujeto 153); “No, porque no rendiría al 100%” (sujeto 46).

Finalmente, también hay quienes se muestran favorables a ser observados pero estableciendo una serie de condiciones: “Siempre que el objetivo fuera compartido y los hallazgos se transfirieran a las aulas y a la práctica docente, a la propia y a la de otros colegas»”(sujeto 63).

El siguiente bloque de preguntas (items 18, 19, 20, 22 y 23) recaba información sobre el profesor como observador y sobre sus preferencias respecto a por quién prefieren ser observados. El primero de estos items (item 18) pretende saber si los participantes desearían hacer el papel de observador de un colega, siendo las respuestas favorables más numerosas aunque por un escaso margen (51,4% versus 44,1%), siendo los que ponen algún tipo de condición un 4,5%. En este último grupo todos los profesores señalaban la importancia de la observación siempre que “la observación se inscriba dentro de un equipo con unos objetivos claros” (sujeto 155) y existiera una afinidad personal entre observador y observado. Cuando se les dio la opción de elegir la persona por la que preferirían ser observados (item 19), las distintas respuestas recogidas aparecen en la siguiente tabla:

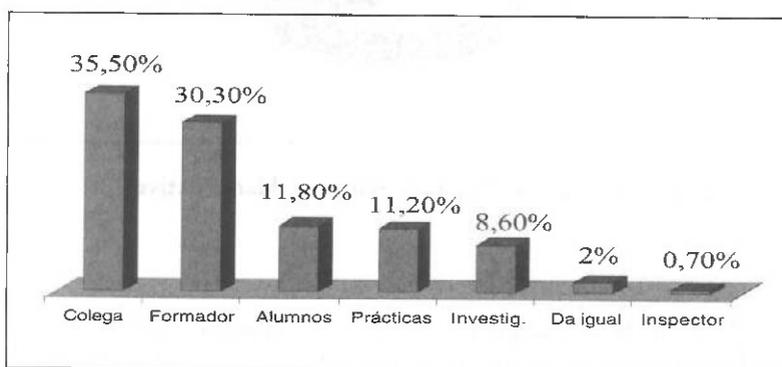


Figura 4. ¿Por quién preferirías ser observado?

Las dos posibilidades por las que más claramente se decantan los profesores son las de ser observados por un colega o por un formador del profesorado, opciones que resultaron elegidas por dos tercios de la muestra. La opción del colega se justifica por la afinidad de circunstancias y el conocimiento de la realidad cotidiana: “Porque al

estar en mi misma situación conoce los problemas a los que nos enfrentamos” (sujeto 104). Asimismo se destaca el nivel de confianza y comunicación que puede existir entre observador y observado: “Por compartir el trabajo es más fácil mejorarlo conjuntamente” (sujeto 25). Los que se inclinan por la figura del formador del profesorado inciden sobre todo en sus conocimientos y objetividad: “Creo que es el más adecuado para evaluar mi trabajo en el aula” (sujeto 107). Por el contrario, la opción menos deseada es sin duda alguna la del inspector, que tan sólo es apoyada por un sujeto (0,7%). Otro hecho reseñable es que la figura del investigador sólo sea apoyada por el 8,6%, tal vez debido a la sensación predominante entre muchos profesores de que éste vive alejado de la realidad del aula.

Cuando se les requirió su opinión sobre la posibilidad de ser observados por un hablante nativo de la L2, la mayoría no mostró preferencia especial por esta opción:

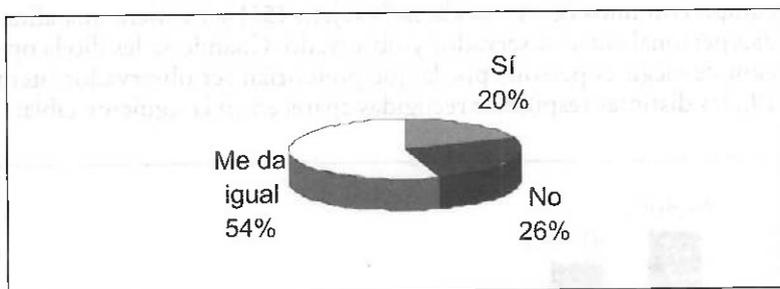


Figura 5. ¿Preferirías ser observado por un hablante nativo?

El 54% eligió la opción *me da igual*, señalando que “en cuanto a didáctica no tiene porque ser mejor un nativo que una persona de aquí” (sujeto 14) y que en cualquier caso “el objetivo es el mismo, la mejora de la práctica docente” (sujeto 56), por lo que podemos decir que la cuestión que consideraron fundamental fue la de la observación como instrumento de mejora, algo para lo que la lengua materna del observador resultó ser irrelevante. Esta idea queda remachada en el siguiente comentario: “La importancia de la L1 es relativa, alguien bien formado o experimentado que no sea nativo puede ser un observador más válido” (sujeto 109). El aspecto más valorado por la gran mayoría de los encuestados fue el de la experiencia docente, siendo incluso considerado como más importante que la competen-

cia lingüística. Esta idea queda claramente reflejada en el siguiente comentario: "Por mi experiencia he comprobado que hablante nativo no significa necesariamente un mayor nivel de competencia como docente de la L2, sino con frecuencia más bien lo contrario. Preferiría alguien con un nivel de competencia adecuado, nativo o no, para que la experiencia fuera enriquecedora" (sujeto 141). Este punto de vista es también compartido por la gran mayoría de los hablantes nativos (de lenguas diferentes al euskera y el castellano) de la muestra.

Un cuarto de los participantes se mostró contrario a esta posibilidad. Las razones esgrimidas giraron alrededor de la incomodidad e inseguridad que puede generar el estar delante de un hablante nativo: "Me sentiría incómoda por la diferencia de competencia lingüística" (sujeto 9); "Estaría pendiente de todos los fallos y de lo que el observador pudiera estar pensando de mí" (sujeto 18). El restante 20% sí que se decantó por el hablante nativo argumentando la posibilidad de mejorar su competencia lingüística: "puede ser enriquecedor, sobre todo en aspectos fonológicos" (sujeto 13); "Así me informa de qué puedo mejorar" (sujeto 11). La preponderancia de inglés como lengua extranjera hegemónica queda de nuevo de manifiesto en el comentario, no exento de humor, de una profesora nativa sueca: "En mi caso sería difícil encontrar otro observador, pero no es imposible y no excluyo la posibilidad" (sujeto 100).

En las preguntas 22 y 23 los encuestados debían responder si habían sido alguna vez observados en clase. En relación a la observación realizada por un estudiante en prácticas (ítem 22), la mitad de la muestra (50,5%) había sido observada en alguna ocasión por una persona de estas características, y de éstos, el 65,9% estimaba que no le había ayudado a mejorar su práctica docente, básicamente debido a la poca aportación del observador: "No me aportó mucho" (sujeto 11). Del 34,1% que defendía que había sido una experiencia positiva, los dos puntos en los que consideraron que hubo mejoría como resultado de ser observado en clase fueron la planificación docente (inclusión de actividades más variadas y elaboradas) y la posibilidad de compartir opiniones con el estudiante observador. Este sentir queda recogido en las siguientes dos citas: "Te esmeras más en la planificación y desarrollo de los procesos docentes en clase. Se enriqueció la interacción con el alumno" (sujeto 63); "Llevar mejor preparada la clase y poder comentar con él el trabajo diario" (sujeto 2).

Un 45,3% de la muestra fue observado por alguna otra persona que no fuera un estudiante en prácticas. La figura que ejerció en más ocasiones el papel de observador fue el colega (51,3% de los observados), especialmente en los casos en los que esta persona era la responsable de la introducción del aprendizaje temprano del inglés en

educación infantil y primaria. No obstante, las respuestas demostraron que los profesores habían sido observados por una gran variedad de personas: inspector (16,6%), representante de una editorial (7,7%), profesores extranjeros (5,1%), representantes de instituciones varias tales como la televisión pública vasca (ETB), HABE (Instituto de Alfabetización de Adultos en euskera), profesores en prácticas en el programa IRALE de perfeccionamiento del euskera para impartir clases en la lengua minoritaria, etcétera. También se observó que algunos profesores fueron observados por más de una persona. En este caso, el porcentaje (51,3%) de quienes pensaron que la experiencia de observación había contribuido a mejorar su docencia fue bastante superior al obtenido en el caso del estudiante en prácticas (34,1%). La mayoría de los comentarios se centraron en mejoras globales del proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien algunos fueron más específicos: “Me hizo reflexionar mucho sobre mi papel en clase. Consideró que debía dar más protagonismo a los alumnos” (sujeto 13).

Cuando se inquirió entre aquéllos que manifestaron no importarles ser observados cómo preferirían que se llevara a cabo dicha observación (item 21), algo más de la mitad eligió el procedimiento de notas tomadas por el observador:

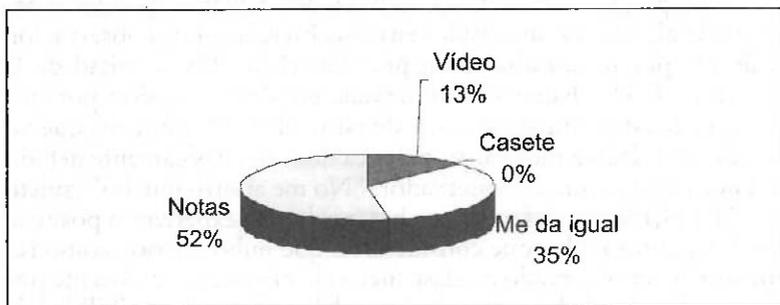


Figura 6. ¿Cómo preferirías ser observado?

Aunque un porcentaje importante (35%) se mostró indiferente ante la cuestión de qué instrumento de observación debía ser utilizado, la mitad de los profesores eligió la toma de notas por parte del observador, mientras que únicamente un 12,7% prefería la grabación en vídeo. Respecto al procedimiento de toma de notas la razón mayoritariamente aducida para justificar esta elección se refiere a la co-

modidad que implica, al no precisar de la intromisión de un elemento extraño y ajeno a la clase como el vídeo, ya que es menos intrusivo que este último: “Porque cámaras, magnetófonos, etc., imponen mucho. Creo que afectarían de modo negativo” (sujeto 47); “No me quiero oír ni ver a mí misma en un vídeo a posteriori” (sujeto 25). Por el contrario quienes aparecen seducidos por las ventajas del vídeo destacan la importancia de poder observarse y mejorar: “Me permite observarme a mí misma y así poder criticar mi propio trabajo” (sujeto 107); “Permite obtener una visión global del aula y analizar cuestiones importantes como el lenguaje corporal que no quedan plasmados en otros soportes” (sujeto 181). Por lo tanto, podemos hablar de una división de opiniones con respecto al mismo instrumento de observación, el vídeo, dependiendo principalmente de la personalidad del profesor.

Las preguntas 24, 25 y 26 hacen referencia a la reflexión (más o menos sistemática) que todo profesor realiza sobre su tarea docente. En concreto, en el ítem 24 se preguntó al profesorado cómo efectuaba esta reflexión, teniendo que valorar del 1 al 6 (1=la más habitual y 6=la menos habitual) cuál era el procedimiento al que más recurrían. Las respuestas aparecen en la tabla 5:

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Reflexionando sobre la clase	1	6	2,05	1,26
Hablando con colegas informalmente	1	6	2,63	1,50
Hablando con colegas formalmente	1	6	3,47	1,48
Hablando con los alumnos	1	6	3,56	1,22
Anotando mis reflexiones	1	6	4,52	1,70
Mientras lees artículos y libros sobre la enseñanza-aprendizaje de la L2	1	6	4,71	1,31

Tabla 5. ¿Cómo reflexionas sobre tu docencia?

Puesto que el 1 equivalía a la opción más habitual, las medias más bajas obtenidas son las que hacen alusión a las actividades más realizadas por el profesorado, mientras que las puntuaciones más altas se corresponden con los procedimientos menos habituales. Por ende, la reflexión individual sobre lo acaecido en clase se erige como la op-

ción más respaldada y habitual entre los profesores, seguida a continuación por el intercambio tanto informal como formal con los colegas. La opción menos utilizada, por el contrario, la constituye la lectura de artículos y libros sobre la enseñanza-aprendizaje de la L2, por lo que podemos concluir que esta actividad no está muy extendida entre los profesores en activo. Otra cuestión que merece atención tiene que ver con la poca frecuencia de la reflexión conjuntamente con los alumnos o el escaso hábito de anotar las reflexiones.

En este ítem también se les ofreció la posibilidad de añadir otros medios utilizados para la reflexión. Tan sólo cuatro sujetos hicieron uso de esta opción, señalando la autograbación para su posterior observación con vistas a mejorar la docencia (tres sujetos) o teniendo en cuenta los resultados de la evaluación para proceder posteriormente a la reflexión (1 sujeto).

Los resultados de la pregunta 25 nos sirvieron para analizar sobre qué aspectos de la práctica docente reflexiona más frecuentemente el profesorado. Como ocurriera en el caso del ítem anterior, las medias más bajas son las correspondientes a las opciones más habituales, ya que el 1 equivale a la actividad más recurrente y el 4 a la menos utilizada:

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Cuestiones metodológicas	1	4	1,84	0,93
Relación con tus alumnos	1	4	1,88	0,83
Mejora de tu formación como docente	1	4	2,91	0,92
Tu propia motivación	1	4	3,36	0,93

Tabla 6. Aspectos sobre los que reflexiono con más frecuencia.

La tabla 6 muestra con claridad que las cuestiones metodológicas son las que ocuparon el mayor tiempo de reflexión, seguidas muy de cerca por la relación que se mantiene con el alumnado. La reflexión sobre la propia motivación concitó por el contrario muy poco interés.

La cuestión de si el profesorado se había autoobservado sistemáticamente (verbigracia, por medio de un diario) en alguna ocasión (ítem 26), mostró que el 68,2% no lo había realizado nunca, mientras

que un 31,8% sí que lo había hecho. Lo más reseñable es que entre aquéllos que recurrieron a un seguimiento sistemático de su reflexión, la gran mayoría (93,2%) coincidía en destacar que dicha experiencia les ayudó a mejorar su docencia. Los dos aspectos que acapararon la gran mayoría de los comentarios fueron, por un lado, las cuestiones metodológicas representadas por la planificación, la selección de actividades, las actividades de evaluación, etcétera, incluyendo reflexiones autocríticas sobre su labor docente: “La selección de actividades de enseñanza-aprendizaje contextualizadas para cada grupo de alumnos” (sujeto 67); “Seguir un orden y trabajar todas las destrezas por igual” (sujeto 2); “Mejor programación y ser más consciente de errores y aciertos” (sujeto 6).

Por otro lado, el segundo aspecto que destaca sobremanera es el de la relación con el alumnado: “Mejorar el rendimiento con el alumnado” (sujeto 62); “Mi relación con el alumnado; su motivación; resultados de su aprendizaje y su autoestima personal” (sujeto 56). Asimismo, los profesores hacen hincapié en la importancia de lograr cierto grado de empatía con los alumnos, para lo que citan repetidamente el papel de la comprensión y la paciencia: “Me ha ayudado a ser más paciente y a explicar la materia de otra forma” (sujeto 43).

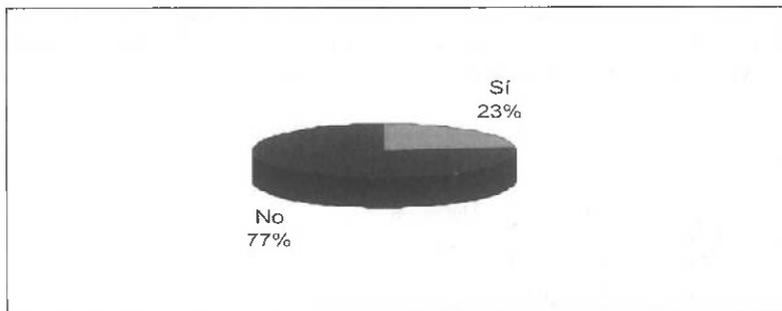


Figura 7. ¿Has observado alguna vez a un colega?

La pregunta número 27 arrojó los siguientes porcentajes: el 77% de los participantes no había observado nunca a otro colega mientras impartía clase, por menos de un cuarto (23%) que sí lo había hecho en alguna ocasión (y no como estudiante en prácticas). El número de conclusiones positivas excedió nítidamente al de las negativas. Los

comentarios más favorables redundaban sobre cuestiones metodológicas o de interacción con el alumnado, pero especialmente sobre la aportación de nuevas ideas y las relaciones con los colegas: “Me gustó cómo se trabajaba con el alumnado y se interaccionaba con el mismo” (sujeto 62); “Me ayudó a ver qué aspectos debía llevar a mi aula y cuáles no. Ser más crítico sobre mi propia actuación. Mejorar mi trabajo en equipo, estar más abierto a otros colegas, etc.” (sujeto 63), “Ver que no soy el único con los mismos problemas” (sujeto 13); “Me sirvió para ver la situación del aula desde otro punto de vista” (sujeto 41).

Entre las conclusiones negativas, el campo más sobresaliente es, una vez más, el relativo a las cuestiones metodológicas: “No fueron muy positivas, se seguía un libro de texto poco adecuado a mi entender y la clase era muy monótona” (sujeto 57). Algunas afirmaciones recogen claramente la insatisfacción de enseñar los idiomas siguiendo un enfoque comunicativo en un contexto poco adecuado: “La motivación del alumnado y su número no ayudan a mantener un proyecto comunicativo” (sujeto 6). Finalmente, una tercera opción era la de quienes, sirviéndose de su experiencia como observadores, mantenían una postura que excluía el juzgar la labor del observado: “No las juzgo. Cada asignatura y cada persona son diferentes” (sujeto 77); “El método de observación fue muy positivo, siempre que la observación sea mutua y haya confianza entre los dos compañeros. Más importante que la crítica que puede llevar a cambios es la reafirmación en los aspectos positivos” (sujeto 121).

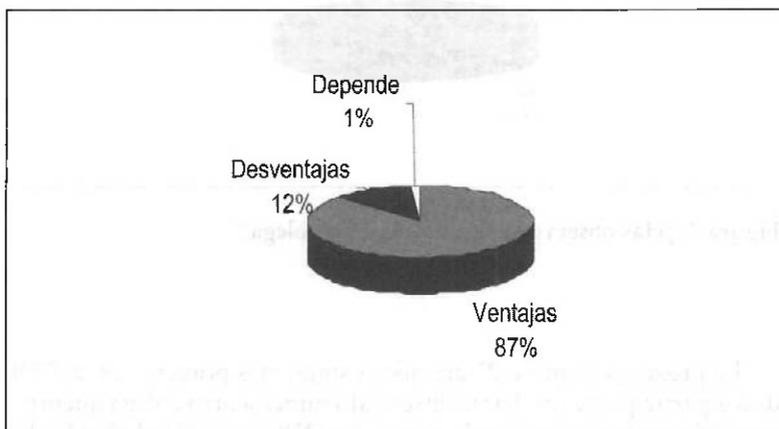


Figura 8. ¿La observación qué implica, más ventajas o desventajas?

Los que consideraban que la observación implica más ventajas que desventajas (item 28) fueron muy superiores en número (87%) a los que primaban las desventajas (12%), mientras que los que preferían matizar su respuesta, es decir, los partidarios de la opción *depende* (opción que no fue incluida en el cuestionario y que los encuestados añadieron en sus comentarios justificativos), fueron únicamente un 1,3%. Las principales ventajas radicaban en la posibilidad de mejorar el nivel de consciencia y reflexión sobre la labor cotidiana y los propios errores, a la vez que la oportunidad de compartir y contrastar opiniones con los colegas: “Favorece la reflexión y te puedes dar cuenta de aspectos positivos y negativos” (sujeto 10); “Ser más consciente de lo que haces. Además recibes aportaciones de otras personas” (sujeto 5). Algún comentario refleja muy gráficamente la capacidad motivadora que se puede desprender de la observación: “¡Te pone las pilas!” (sujeto 149). Estas ventajas podrían quedar sintetizadas en el comentario realizado por el sujeto 128 y que puede servirnos de corolario a las mismas:

“Me ayudaría decididamente a reflexionar sobre mis clases de un modo más sistemático. Además sería un factor motivacional extra a la hora de preparar mis clases. Podría ayudarme a centrar mi atención en aspectos concretos, como por ejemplo la corrección de errores.” (véase Lasagabaster y Sierra en este volumen para profundizar en la cuestión de la percepción de errores).

Hay quien en sus comentarios va incluso más allá concediendo a la observación un papel fundamental: “Sólo desde la observación se puede abordar la enseñanza (no sólo de una L2)” (sujeto 103). Las desventajas asociadas a la práctica de la observación se pueden resumir en la situación de incomodidad y nerviosismo que conlleva el ser observado, y lo desagradable que puede llegar a resultar sentirse controlado: “Que te lo hacen pasar mal (nervios). No nos gusta sentirnos cuestionados” (sujeto 11); “Incomodidad. Falta de naturalidad con los alumnos” (sujeto 45). En el extremo más negativo nos encontramos con aseveraciones tan tajantes como las siguientes: “Somos profes y lo sabemos todo. Que no se atrevan a sacarnos fallos” (sujeto 21); “Supone un esfuerzo adicional en tu trabajo diario, ya excesivo y poco satisfactorio” (sujeto 42). Finalmente, en algunos casos se señala que la observación *per se* no es ni buena ni mala, sino que está condicionada por las circunstancias en las que se lleva a cabo y el procedimiento que se sigue; “Cuanto más cualificado sea el colega, más productiva resultará la experiencia de la observación” (sujeto 156).

Por su parte, el análisis exhaustivo de las preguntas abiertas del cuestionario nos permite establecer un **decálogo** sobre las condiciones que los profesores juzgan como más importantes para participar en una experiencia de observación. Éstas serían, de más citadas a menos, las siguientes:

1. Creación de una *situación afectiva positiva* donde haya empatía y confianza entre observador y observado, así como respeto mutuo: “El profesor observado ha de sentirse cómodo” (sujetos 15, 18, 19, etcétera); “Debe primar un clima de confianza entre observador y observado” (sujeto 96).
2. La constatación de que la observación requiere de *tiempo* para poderla realizar: “La observación precisa de un tiempo del que muchas veces no se dispone” (sujeto 4); “Que haya suficiente tiempo para la preparación de las clases, etc.” (sujeto 10). En relación con esta segunda condición, hay que señalar que los profesores que más hincapié hacen en este aspecto son los de educación primaria.
3. Que el observador pase *inadvertido* y afecte lo menos posible al desarrollo normal de la clase. Una de las profesoras lo expresa claramente: “Que sea invisible” (sujeto 135); “Una de las condiciones es que la persona que viene a observar pase inadvertida para que la clase siga su curso normal” (sujeto 101); “Integración del observador en el aula y las actividades para que los alumnos/as no estén condicionados” (sujeto 177).
4. *Establecer* claramente desde el principio *los objetivos y el procedimiento* a seguir: “Saber claramente para quién, cómo y para qué” (sujeto 52); “Explicar con claridad qué objetivos se persiguen y con qué finalidad” (sujeto 115); “Organización de un equipo de trabajo con unos objetivos claros y compartidos” (sujeto 155).
5. Que la *crítica sea constructiva* y el observador mantenga una postura en todo momento objetiva sobre la labor realizada por el observado: “Es importante partir de un punto de vista positivo para mejorar. Que no sea una mera recogida de datos y observación negativas” (sujeto 16); “Que la información recogida no sea demasiado subjetiva o difusa” (sujeto 141); “Que el que observa sepa hacer un *feedback* constructivo y no machacón o deprimente” (sujeto 21).
6. Que el *observador tenga experiencia* en la materia y esté familiarizado con la asignatura que se imparte: “Que el observador conozca la materia o el proyecto en el que se está trabajando” (sujeto 44); “Tener ante todo cierta experiencia en la metodo-

- logía y didáctica de la L2” (sujeto 119); “La persona destinada a observar las clases, debería ser ella misma una profesora en activo, que además sepa moverse en el ámbito profesional del profesor observado” (sujeto 97). Varios de los participantes destacan además que la persona destinada a esta tarea debería contar con formación en el campo de la observación: “Que éste sea alguien cualificado que realice su trabajo sin prejuicios que condicionen sus conclusiones” (sujeto 108).
7. Que exista una *coordinación* entre la persona observada y el observador, de manera que se comenten y evalúen conjuntamente los resultados fruto de la observación: “Consensuar el momento y preparar un poco las actividades con el observador; comentarlas y evaluarlas conjuntamente (sujeto 100); “Que el observante tome notas y comente todos los aspectos posteriormente con el observado” (sujeto 130).
  8. Que el proceso de observación *no se convierta en una práctica alejada de la realidad del aula*: “Que no se parta de apriorismos teóricos, sino de prácticas viables: no bla bla teórico y burocratización” (sujeto 116).
  9. Que la observación sea una *práctica sistemática* para no obtener una visión parcial de lo que sucede en la clase y sus beneficios sean tangibles: “Que haya una periodicidad para ver resultados a medio plazo” (sujeto 130); “Que tenga un seguimiento, que no sea algo puntual que no lleva a nada” (sujeto 169).
  10. Que la participación sea *voluntaria*: “Que el observado acepte con ganas el ser observado” (sujeto 21); “El profesor observado ha de sentirse cómodo y haber elegido libremente el ser observado” (sujeto 15).

Finalmente, en el último item del cuestionario se pretendía recoger libremente los comentarios del profesorado respecto al tema de la observación. En las siguientes líneas recogemos literalmente algunas de las muchas aportaciones que resumen con claridad el sentir del profesorado, no sólo sobre las características, papel y beneficios de la observación, sino también sobre sus dificultades y el papel de la administración educativa. Estas citas son muy explícitas y consideramos que no necesitan comentario adicional alguno:

*Un sistema educativo que se precie y de calidad debería utilizar la observación en el aula, el análisis y la reflexión de los resultados, así como su transferencia al aula de un modo sistemático y promoverlo asiduamente (sujeto 63).*

(. . .) Por otra parte nuestro sistema educativo ha olvidado sistemáticamente esta técnica junto con la reflexión en el aula (sujeto 56).

*Me hubiera gustado participar en una experiencia de este tipo porque hubiera podido aprender mucho de otros profesores (sujeto 82).*

*Como llegamos a la docencia sin tener (sin que se nos pida) preparación, la auto-observación (no sé si en el sentido que le dais) y la autocrítica, junto con algún comentario aprovechable de los alumnos, son las únicas bases con que contamos (cuento) para mejorar mis clases. Supongo que una mirada objetiva vendría bien, pero . . . ¿existe? (sujeto 110).*

*Que en la observación se diera complicidad, que se ayude en la práctica docente. Y lo más importante, que no sea un modo más de llenar cuestionarios o encuestas y que no va a ninguna parte. Porque la observación supone más tensión a un profesorado que de antemano ya está estresado pues da muchas clases diferentes, lo que supone mucho movimiento y necesidad de muchos recursos y tiempo de preparación (sujeto 20).*

*En la enseñanza privada, el número de horas lectivas del profesorado no facilita la realización de actividades de observación ni reflexión. No hay tiempo (sujeto 91).*

*Me parece muy interesante porque a nivel universitario hay poca investigación, aunque ya se van presentando proyectos de tesis sobre el tema (sujeto 118).*

*Este es un tema que me parece muy interesante pero sobre el que no se oye demasiado, y tal vez fuera interesante retomarlo y trabajar en equipo como una ayuda a nuestra labor profesional (sujeto 128).*

*Lo único que me cabe pensar es que tratándose de adultos con años en la enseñanza será bastante difícil conseguir gente dispuesta a ser observada, primero por desinformación sobre el tema, y segundo, por miedo al fracaso de un sistema que tenemos ya muy interiorizado. El cambio siempre asusta (sujeto 175).*

*En nuestro sistema educativo libresco, erudito, burocratizado y rutinario estas técnicas son una quimera. La administración educativa de la CAV ni se preocupa por su puesta en práctica. Los expertos dicen: el secreto de una metodología de calidad se sustenta en dos pilares básicos: 1. Reflexión sobre la práctica para ir la mejorando en un proceso de investigación acción. Y 2. En la fundamentación de esa práctica en teorías de aprendizaje sólidas (sujeto 62).*

*Cuando he sido observado he estado muy incómodo y nervioso. Pero mi docencia, después de la observación y las críticas constructivas, mejoró mucho. Creo que una observación profesional es uno de los puntos importantes para la mejora del desarrollo de nuevas metodologías (sujeto 178).*

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de nuestro estudio puede contribuir a dar una visión general de cuál es la posición del profesorado de la CAV respecto a la observación. Pensamos que la información aquí recabada puede ser representativa en gran medida del sentir de los docentes en general independientemente de su lugar de trabajo o su ubicación geográfica, en espera de que se realicen otros estudios que aporten más datos al respecto.

El primer bloque de resultados se refiere a las creencias y actitudes del profesorado. La principal conclusión de nuestro estudio radica en la actitud positiva que la gran mayoría de los profesores muestra hacia la observación, y esto a pesar de la baja participación del profesorado de la muestra en cursos, seminarios, jornadas o congresos sobre observación. De hecho más de un 80% de los participantes se mostraron dispuestos a participar en algún tipo de curso que tuviera la observación como tema de trabajo. Este interés quedó reflejado igualmente en el hecho de que la observación en el aula obtuviera el cuarto lugar en la valoración de aspectos más relevantes para la formación y el reciclaje del profesorado (el 84% lo valoró como bastante o muy importante), sólo por detrás de la experiencia docente, la metodología de la L2 y la mejora del nivel de competencia de la lengua objeto de aprendizaje.

Otro porcentaje digno de mención sería el del 87% de los participantes que prima las ventajas de la observación sobre sus posibles desventajas. Asimismo, destaca sobremanera que la mayoría (93,2%) de quienes se habían autoobservado encontraron esta experiencia muy satisfactoria. A pesar de que tres cuartas partes de los encuestados nunca habían observado a otro colega, hay que recordar que un 56,6% se mostró partidario de ser observado.

No obstante, las opiniones de los profesores que tuvieron la experiencia de ser observados no fueron excesivamente positivas. Los que fueron observados por estudiantes en prácticas no obtuvieron réditos pedagógicos de su presencia en clase (el 65,9% respondió en este sentido), mientras que a uno de cada dos de los que fueron observados por otra persona que no fuera un estudiante en prácticas esta expe-

riencia tampoco les satisfizo. No deja de resultar sorprendente que, a pesar de estos datos tan poco alentadores, el profesorado continúe reflejando una actitud favorable a la observación y creyendo en su utilidad. En el primer caso, el de los que fueron observados por el estudiante en prácticas, la razón de este descontento es clara: el estudiante no está preparado para llevar a cabo una observación sistemática, ni existe un intercambio de opiniones, ya que éste en la gran mayoría de las ocasiones asiste a la clase para aprender y no para aportar.

En el caso de las personas que fueron observadas por alguien que no fuera un estudiante en prácticas, una de las razones que podría explicar los pocos beneficios obtenidos de su experiencia sería la de que habitualmente, cuando en los centros se llevan a cabo experiencias de observación, éstas se limitan a las realizadas sobre nuevos proyectos. Normalmente en este tipo de casos los objetivos no se diseñan conjuntamente por medio del consenso, no existe un ambiente de confianza mutua entre observador y observado, la actitud del observado tiende a ser defensiva, y, sobre todo, no se trata de una práctica de carácter voluntario y elegida libremente. No obstante, hemos de recordar que el porcentaje de personas que encontró algo positivo en las aportaciones del observador fue mayor en este caso que en el de los estudiantes en prácticas (51,3% versus 34,1%).

De estos datos se podría concluir que existe la necesidad de que se organicen un mayor número de eventos que acerquen al profesorado el campo de la observación y, sobre todo, fomenten el establecimiento de equipos de trabajo estables tanto dentro de cada centro escolar como entre los distintos centros y niveles educativos. Igualmente parece necesario el desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito universitario. Estos últimos deberían contar con la participación activa de profesores pertenecientes a los distintos niveles educativos.

Al tratar las condiciones idóneas en las que se debería llevar a cabo toda experiencia de observación, los comentarios de los profesores manifestaron que, en todo caso, debe tratarse de una actividad realizada en colaboración dentro de un equipo. La búsqueda de las opiniones de los colegas y de los propios alumnos es algo que los profesores buscan. Gebhard y Oprandy (1999), en su obra *Language Teaching Awareness*, recogen las impresiones y comentarios de profesores que se han visto inmersos en experiencias de observación, y entre éstos también surge ineluctablemente la necesidad de compartir experiencias y conocimientos:

Quiero investigar . . . mi propia docencia. No puedo hacerlo sin entenderla, y no puedo entenderla por mí mismo . . . Necesito a otras personas: colegas y estudiantes. Cooperando con

otros, podemos llegar a entender nuestras propias experiencias y opiniones. También podemos enriquecerlas con la comprensión y la experiencia de otros (Edge, 1992, en Gebhard y Oprandy, 1992) (la traducción es nuestra).

Otras de las opiniones que los docentes manifiestan es su preocupación por el modelo de observación a implementar. En todos los proyectos de innovación la literatura distingue dos procedimientos: uno sería el que va de arriba abajo (*top-down*), es decir, diseñado por expertos que demasiado a menudo están muy lejos de la realidad de la clase, o los denominados de abajo a arriba (*bottom-up*) que consistirían en recoger el sentir de los profesores para de esta forma partir de sus presupuestos y lograr que ellos mismos sean los sujetos que pongan en marcha la experiencia de innovación. Los participantes en este estudio se mostraron claramente partidarios de este último planteamiento, coincidiendo con lo que señala Widdowson (1993: 267), en el sentido de que una de las principales preocupaciones del profesorado es que no acabe produciéndose una dependencia excesiva de los denominados *expertos*, en muchas ocasiones alejados de la práctica docente diaria, y convirtiendo cualquier intento de renovación pedagógica en una carga adicional sobre el ya de por sí sobrecargado quehacer del profesorado.

El porcentaje de profesores que estaría dispuesto a participar activamente en el seno de un equipo que tuviera como objetivo la observación baja considerablemente con respecto a los que mostraron interés por la observación. Ya vimos en el análisis de los resultados que la falta de tiempo era la principal razón esgrimida para no comprometerse a trabajar en equipo. Todos somos conscientes de que los horarios del profesorado se caracterizan por el gran número de horas de dedicación docente, por lo que el tiempo que se precisa para diseñar y poner en marcha una experiencia de observación es algo de lo que muchos docentes carecen. Wallace (1998: 8) señala, recogiendo el sentir del profesorado, que lo que se necesita es tiempo para una enseñanza más efectiva, un sentimiento que el lector probablemente compartirá: "(...) let me give an example of statement that many teachers have made (...): 'I could be more effective if I had more time to prepare my teaching.' This is probably a sentiment that many of us would share!". Éste sería el momento de reiterar las sugerencias tantas veces hechas a la administración educativa de que se puedan organizar equipos de trabajo en los centros que cuenten con horas de liberación de las tareas docentes, para de este modo poder realizar proyectos de mejora e innovación educativas adecuadamente y con unas mínimas garantías de éxito.

Asimismo, destacan como prioritario que la tarea no sea meramente crítica, sino que se debería realizar en un ambiente de mutua confianza y en el que primara la crítica constructiva. Ésta es una idea que defienden como fundamental muchos de los autores que trabajan en este campo (Ghebard y Oprandy, 1999; Richards y Nunan, 1990; Wallace, 1998), apostando por un enfoque más descriptivo que prescriptivo, evitando a toda costa que el análisis de la lección degenerara simplemente en un análisis crítico. A modo de resumen recordamos el **decálogo** que en opinión de los profesores debe tenerse en cuenta para que la experiencia de observación tenga éxito:

1. Necesidad de crear una situación afectiva positiva.
2. La observación precisa de tiempo para realizarla.
3. El observador debe pasar inadvertido.
4. Establecer claramente objetivos y procedimiento.
5. Carácter constructivo de la crítica.
6. El observador debe ser una persona experimentada y familiarizada con la L2.
7. Coordinación entre observado y observador.
8. Debe ser un proceso cercano a la realidad del aula.
9. La observación debe ser una práctica sistemática.
10. Carácter voluntario de la observación.

Aunque esta cuestión no haya surgido en nuestro cuestionario, son muchos los autores (Wallace, 1998; Widdowson, 1993) que dentro del marco de la investigación en la acción sugieren la publicación, o por lo menos alguna forma de compartir tanto los procesos como los resultados de la investigación (ya sea a través de seminarios, jornadas, reuniones o congresos). Es por ello que desde estas líneas aprovechamos la oportunidad para animar a todos aquellos docentes en activo inmersos en este tipo de (o en otras) experiencias a participar en foros y a presentar y dar cuenta del trabajo que están llevando a cabo. Estamos convencidos de que una gran cantidad de experiencias docentes muy válidas, aprovechables y factibles realizadas diariamente por el profesorado de L2 no ve jamás la luz, perdiéndose así una fuente valiosísima de información.

También es cierto en cualquier caso que parte del profesorado es reacio a participar en este tipo de experiencia. Los principales problemas aducidos tienen que ver con la sensación de incomodidad y nerviosismo asociada a esta práctica, así como a que habitualmente la observación equivale para muchos a evaluación. Wallace (1998) añade a estas razones la sensación de ansiedad que la mayoría de nosotros tenemos con respecto a nuestra actuación como docentes, incluso en-

tre el profesorado experimentado y competente, quienes también sienten las más de las veces que no están explotando al máximo todo su potencial como enseñantes. No debemos olvidar, no obstante, que sólo 5 profesores (2,7%) estimaron que la observación no es eficaz (véase gráfica 3).

A pesar de que la mayoría de los diseños curriculares han especificado cada vez con mayor detalle la implementación del enfoque comunicativo en las aulas de L2, la realidad es que existen aún pocas investigaciones que se hayan ocupado de lo que ocurre realmente en las aulas en las que este enfoque se está llevando a cabo. La observación en el aula puede llegar a ser, sin ningún género de dudas, un instrumento muy útil para obtener una visión más detallada y veraz de lo que acontece en las aulas, lo que idealmente nos permitiría transformar, mejorar y poner en marcha una práctica docente de mayor calidad. Burns (1999) critica además el hecho de que las convenciones de la investigación académica han creado un vacío entre la teoría, la investigación y la práctica, con el resultado de que muchos docentes se muestran escépticos ante todo tipo de investigación (e incluso llegan a despreciarla), considerándola un coto privado de los investigadores académicos, quienes en su opinión carecen de conocimientos en profundidad sobre lo que realmente sucede en las aulas de L2. Estos profesores que albergan una actitud tan poco positiva hacia la investigación académica, encontrarían sin duda más cercana e interesante la observación en el aula, ya que su principal objetivo radica en facilitar la reflexión y de este modo proporcionar instrumentos más efectivos para mejorar la actividad docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burns, A. (1999) *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fanselow, J. F. (1987) *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. Nueva York/Londres: Longman.
- Gebhard, J. G. y Oprandy, R. (1999) *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. (2001a) Boosting literary awareness. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.) *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 273-288). Zarauz: Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, D. (2001b) La observación de la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica* 11/12, 67-84.
- Murphy, J. M. (1992). An etiquette for nonsupervisory observation of L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 25, 215-225.

- Oppenheim, A. N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Continuum.
- Richards, J. C. y Nunan, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schofer, P. (1990) Literature and communicative competence: A springboard for the development of critical thinking and aesthetic appreciation of literature in the land of language. *Foreign Language Annals* 23, 325-334.
- Wallace, M. J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1993) Innovation in teacher development. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 260-265.

## ANEXO

### La observación en el aula de L2

En primer lugar queremos agradecerte que dediques unos minutos de tu tiempo a la cumplimentación de este cuestionario sobre la observación en el aula de L2.

La observación se podría definir como el registro de lo que sucede en el aula con el fin de reflexionar sobre lo que en ella acontece con vistas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Edad:  
 Hasta 35 —                      De 36 a 49 —                      Más de 50 —
2. Hombre —                      Mujer —
3. Lengua materna:  
 Euskera —      Castellano —      Inglés —      Alemán —  
 Francés —      Otra (especifica) \_\_\_\_\_
4. Provincia donde impartes docencia en la actualidad:  
 (especifica) \_\_\_\_\_
5. Titulación:  
 Diplomatura — Licenciatura — Máster —      Doctorado —  
 Cursos de especialización de larga duración en didáctica de la L2,  
 un mes como mínimo (especifica): \_\_\_\_\_
6. Asistes a cursos, jornadas, seminarios o congresos relacionados con la enseñanza de la L2:  
 Nunca —                      Normalmente una vez al año —  
 Entre 2 y 3 veces al año —                      Más de 3 veces al año —

7. Años de experiencia en la enseñanza de una L2:  
 de 1 a 4  de 5 a 12  de 13 a 20  más de 21
8. L2 que impartes o has impartido:  
 Euskera  Castellano (como lengua extranjera)  Inglés   
 Alemán  Francés  Otras (específica) \_\_\_\_\_
9. Nivel educativo en el que has impartido la L2:  
 Enseñanza Infantil  Enseñanza Primaria  Enseñanza Secundaria   
 Bachillerato  Escuela Oficial de Idiomas  Universidad   
 Academias  Euskaltegi  IRALE   
 Otros (específica) \_\_\_\_\_
10. Tipo de institución en la que has impartido docencia:  
 Pública  Privada  Pública y Privada
11. ¿Has participado en algún curso, seminario, jornada o congreso sobre “la observación en el aula de L2”?  
 Sí  No
12. ¿Te interesaría asistir a un curso sobre “la observación en el aula de L2”?  
 Sí  No
13. ¿Has leído algún libro o artículo sobre “la observación en el aula de L2”?  
 Nunca  Alguna vez  A menudo
14. Valora de 1 a 4 la utilidad de los siguientes aspectos para la mejora de tu docencia. Rodea con un círculo la opción elegida (1= nada importante; 2=poco importante; 3=bastante importante; 4=muy importante):
- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Psicología educativa .....                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Teoría educativa.....                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Mejora del nivel de competencia en la L2.....           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Experiencia docente.....                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Observación en el aula.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Metodología de la L2.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Evaluación.....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Lingüística.....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Fonética y fonología .....                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Utilización de textos literarios en la clase de L2..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
15. Considero que la observación en el aula puede ser un instrumento eficaz para la mejora de mi docencia:  
 Totalmente de acuerdo  De acuerdo  No lo sé   
 En desacuerdo  Totalmente en desacuerdo

16. ¿Estarías dispuesto a participar activamente en un grupo de trabajo sobre la observación en el aula?  
 Sí  No   
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
17. ¿Te prestarías a ser observado en clase?  
 Sí  No   
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
18. ¿Te gustaría hacer el papel de observador en clase de un colega?  
 Sí  No   
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
19. ¿Por quién preferirías ser observado (elige sólo una opción)?  
 Inspector(a)  Formador(a) del profesorado   
 Estudiante en prácticas  Colega   
 Investigador  Tus alumnos   
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
20. ¿Preferirías ser observado por un hablante nativo de la L2 que impartes?  
 Sí  No  Me da igual   
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
21. Si no te importara ser observado, ¿cómo preferirías que se llevara a cabo dicha observación?  
 Grabación en vídeo  Grabación en cinta magnetofónica   
 Notas tomadas por el observador  Te da igual   
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
22. ¿Has sido alguna vez observado en clase por un estudiante en prácticas?  
 Sí  No   
 Si tu respuesta es afirmativa, ¿consideras que esta experiencia te ayudó a mejorar tu docencia?  
 Sí  No   
 Si tu respuesta es nuevamente afirmativa, selecciona dos aspectos en los que consideras que hubo mejoría como resultado de ser observado en clase:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

23. ¿Has sido alguna vez observado por algún observador que *no sea* un estudiante en prácticas?  
 Sí (especifica por quién) \_\_\_\_\_ No \_  
 Si tu respuesta es afirmativa, ¿consideras que esta experiencia te ayudó a mejorar tu docencia?  
 Sí \_ No \_  
 Si tu respuesta es nuevamente afirmativa, selecciona dos aspectos en los que consideras que hubo mejoría como resultado de ser observado en clase:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
24. Todo docente reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando tú realizas esta reflexión, ¿cómo lo haces? Haz tu valoración del 1 (la más habitual) al 6 (la menos habitual).  
 \_ Hablando con colegas informalmente  
 \_ Hablando con colegas formalmente (seminarios, reunión de departamento, etc.)  
 \_ Anotando mis reflexiones por escrito  
 \_ Reflexionando a solas sobre lo sucedido en la clase  
 \_ Hablando con tu alumnado  
 \_ Mientras lees artículos y libros sobre la enseñanza-aprendizaje de la L2  
 \_ Otras (especifica) \_\_\_\_\_
25. Cuando reflexionas sobre tu práctica docente lo haces más frecuentemente sobre (valora del 1 –el más habitual– al 4 –el menos habitual–):  
 \_ La relación con tus alumnos (aspectos disciplinarios, motivación, etc.)  
 \_ Cuestiones metodológicas (enseñanza de la gramática, destrezas orales, etc.)  
 \_ Tu propia motivación  
 \_ Mejora de tu formación como docente
26. Sin embargo, no todo el mundo lleva a cabo dicha reflexión de un modo sistemático sirviéndose de algún instrumento de auto-observación (diario, por ejemplo). ¿Te has auto-observado sistemáticamente en alguna ocasión?  
 Sí \_ No \_  
 Si tu respuesta es afirmativa, ¿consideras que esta experiencia te ayudó a mejorar tu docencia?  
 Sí \_ No \_  
 Si tu respuesta es nuevamente afirmativa, selecciona dos aspectos en los que consideras que hubo mejoría como resultado de auto-observarte:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

27. ¿Has observado alguna vez la clase de algún colega (no como estudiante en prácticas)?

Sí  No

Describe muy brevemente tus conclusiones al respecto:

---

---

---

28. En tu opinión, la observación qué implica, ¿más ventajas o más desventajas para tu práctica docente?

Más ventajas  Más desventajas

Enumera por favor las ventajas más importantes:

---

---

---

Enumera por favor las desventajas más importantes:

---

---

---

29. Para participar en una experiencia de observación en el aula, ¿cuáles son en tu opinión las condiciones más importantes?

---

---

---

30. Por último, te agradeceríamos cualquier comentario que quieras realizar respecto a este tema:

---

---

---

---

---

---

---

---

Últimos títulos publicados

## COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

29. **Julia Manzano**  
*De la estética romántica a la era del impudor*
30. **Serafín Antúnez**  
*La acción directiva en las instituciones escolares.  
Análisis y propuestas*
31. **José Palos (Coord.)**  
*Estrategias para el desarrollo de los temas  
transversales del currículum*
32. **Isabel Paula Pérez**  
*Habilidades sociales: Educar hacia la  
autorregulación*
33. **Joan Mateo**  
*La evaluación educativa, su práctica y otras  
metáforas*
34. **Gemma Pujals, M.ª Celia Romea**  
*Cine y Literatura.  
Relación y posibilidades didácticas*
35. **Elena Barberà (Coord.)**  
*La incógnita de la Educación a Distancia*
36. **Liliana Tolchinsky, Rosa Simó**  
*Leer y escribir a través del currículum*
37. **Montserrat Guasch, Carmen Ponce**  
*¿Qué significa intervenir educativamente  
en desadaptación social?*
38. **Francisca Pérez Romero**  
*Una propuesta didáctica sobre la narración.  
Intercambiar vivencias y reconocerse  
en la escritura*
39. **Ana Teberosky, Marta Soler (comp.)**  
*Contextos de alfabetización inicial*
40. **Xosé R. Fernández Vázquez**  
*Educación e igualdad de  
oportunidades entre sexos*
41. **Teresa Lleixà**  
*Educación física hoy.  
Realidad y cambio curricular*
42. **Pilar Pérez Esteve, Vicent Roig Estruch**  
*Enseñar y aprender inglés en educación  
infantil y primaria (2 volúmenes)*
43. **Cristina Díez Vegas**  
*La escritura colaborativa en educación infantil*

Este volumen presenta al profesorado que se dedica a la enseñanza de una L2 una fundamentación teórica y diversas experiencias prácticas de observación en el aula. Sus principales objetivos son:

- Presentar el marco teórico y las ventajas de la observación con el fin de mejorar la práctica docente en el aula de L2.
- Describir experiencias concretas de observación en el aula en diferentes segundas lenguas y distintos niveles educativos para fomentar la reflexión entre el profesorado en activo, futuros profesionales de la enseñanza e investigadores.
- Proporcionar los instrumentos adecuados para posibilitar que el profesorado se convierta en investigador (aunque sea en términos modestos) de su práctica docente.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos en una encuesta al profesorado de distintos niveles educativos para analizar sus opiniones, creencias y actitudes hacia la observación en el aula y ofrecer conclusiones sobre el papel que el profesorado asigna a esta práctica.

Los contenidos presentan el campo de la observación en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, aunque son el alemán y el inglés como lenguas extranjeras los principales focos de atención de esta obra. Sin embargo, es importante destacar que las conclusiones vertidas son aplicables no sólo a las lenguas extranjeras, sino también a las lenguas de nuestro contexto, incluyendo en esta categoría todas las lenguas oficiales del Estado español (tanto la lengua mayoritaria como las minoritarias). Finalmente, consideramos que este libro puede resultar de interés para todo docente de lenguas, sea cual sea el nivel educativo en el que desarrolla su labor profesional.

*CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento de por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.*



ISBN 84-96108-11-2



9 788496 108110