

El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza

MARÍA ELVIRA BARRIOS ESPINOSA

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

Recibido: 22 septiembre, 2003 / Versión aceptada: 31 mayo, 2004

RESUMEN: El presente artículo expone y analiza los hallazgos de una investigación de naturaleza cualitativa orientada a contrastar la planificación de sesiones que elaboran siete futuros maestros de inglés en su período de Prácticas de Enseñanza de la especialidad y el desarrollo interactivo de las mismas. Estos hallazgos -presentados y discutidos en torno a las diferencias que se advierten entre el plan y la evolución interactiva de las clases, el grado de competencia que manifiestan los informantes en el discurso profesional de la enseñanza de una LE, y las discrepancias y semejanzas que se observan entre las teorías que manifiestan sostener estos futuros maestros y las que emanan de su enfoque didáctico- proporcionan información sobre los inicios del aprendizaje profesional de la enseñanza de profesores en formación.

Palabras clave: formación de profesores; formación inicial; enseñanza de lenguas

ABSTRACT: This article describes and analyses the findings of a qualitative investigation into the relationship between the planning of lessons carried out by seven prospective teachers of English doing the practical component of their preparation programme and the interactive sessions where such plans were implemented. These findings -discussed in relation to the differences found between the lesson plans and the lessons themselves, the level of competence that informers display of the professional discourse of foreign language teaching, and the coincidences and discrepancies between their exposed theories and their theories in use- supply information about the beginnings of the professional learning of teachers involved in initial preparation programmes.

Key words: teacher education; initial training; language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La preparación práctica inicial del profesorado aún hoy adolece de una base de investigaciones sólida que contribuya a justificar las estrategias de formación, los objetivos y los contenidos que los planes y programas de prácticas plantean. En este sentido, a pesar del creciente número de investigaciones en este ámbito de la formación del profesorado, tanto

dentro como fuera de nuestras fronteras se han alzado voces que insisten en la necesidad de dedicar una mayor atención investigadora al aprendizaje y experiencias de futuros profesores durante un período de su preparación profesional que todos los estamentos implicados coinciden en calificar de fundamental y crítico en el proceso de aprender a enseñar y en el currículum de la formación de profesorado (véase, p. ej., Freeman, 1989; González Sanmamed, 1995; Johnson, 1996; Pérez Gómez, 1997; Richards y Crookes, 1988; Zabalza y Marcelo, 1993).

González Sanmamed (1995), quien ha indagado exhaustivamente en el cuerpo de investigaciones sobre las Prácticas de Enseñanza en nuestro estado, es tajante al referirse a la laguna existente en el conocimiento sobre el desarrollo de éstas: «A pesar de... los esfuerzos de investigación que se han realizado, no conocemos con exactitud qué sucede realmente en este período de formación.» (p. 28)

Por su parte, Johnson (1996), en una reflexión en la que coincide con un análisis anterior de Freeman (1989)¹, se pronuncia así sobre la necesidad realizar investigaciones acerca de las experiencias prácticas de los futuros profesores para obtener información con la que fundamentar las propuestas de formación de profesorado de L2/LE:

Without a better understanding of how preservice teachers conceptualize their initial teaching experiences, ... the field of second language education will continue to operate without a grounded theoretical framework of how to teach second language teachers to teach. (p. 30)

Más adelante, esta especialista en formación de profesorado de idioma continúa insistiendo en la relevancia de analizar la experiencia práctica inicial de los futuros profesores para conocer cómo aprenden éstos a enseñar y para orientar su formación profesional:

While the TESOL practicum is only one experience in the long-term development of a effective second language teacher, a better understanding of pre-service teachers' perceptions of the practicum many enable the field of second language teacher education to better understand how second language teachers learn to teach and how teacher preparation programs can effectively enhance this development process. (p. 47)

Por otra parte, la búsqueda bibliográfica que realizamos con motivo de este estudio reveló una ausencia de investigaciones sobre profesores de una LE en procesos de formación práctica inicial en nuestro entorno cercano al constatar que el ámbito geográfico y cultural del que son originarios y en el que desarrollan su labor docente la inmensa mayoría de los informantes de estas investigaciones se caracteriza por variables contextuales muy diferentes a las de nuestro medio. Este panorama confirma, pues, la necesidad de realizar estudios en los que se reconozcan las peculiaridades contextuales, formativas, socio-culturales e históricas de nuestros programas y de nuestros estudiantes para profesores.

¹ Freeman (1989) sostenía en su influyente artículo "Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education" que el componente práctico de muchos programas de formación de profesorado de L2/LE carecía de una fundamentación acerca de cómo enseñar a enseñar a futuros profesores de idioma.

2. LA PLANIFICACIÓN Y LA ENSEÑANZA INTERACTIVA DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

El ámbito de la investigación educativa experimentó un cambio de orientación muy significativo con la incorporación de la indagación sistemática sobre fenómenos relativos a la cognición del profesor. Desde sus comienzos, este paradigma de investigación asumió la distinción establecida por Jackson (1968) entre enseñanza "preactiva" e "interactiva", al considerar que existen diferencias cualitativas en los pensamientos y decisiones que desarrolla el profesor en cada una de estas fases de su ocupación docente.

Clark y Peterson (1986:258) clasificaron los estudios sobre el pensamiento del profesor en tres ámbitos de investigación: a) planificación del profesor, que incluye los procesos de pensamiento que ocurren con anterioridad a la interacción en el aula y los procesos de pensamiento o reflexiones que ocurren con posterioridad a la interacción didáctica y que orientan futuras intervenciones en el aula; b) pensamientos y decisiones interactivas del profesor; y c) teorías y creencias del profesor, definidas como "the rich store of knowledge that teachers have that affects their planning and their interactive thoughts and decisions."

Con respecto al planteamiento de nuestro estudio, resultan particularmente interesantes los hallazgos de investigaciones acerca de la relación que se establece entre la planificación que realiza el profesor de sus clases y el desarrollo interactivo de las mismas, y, más concretamente, de aquéllas que analizan en qué sentido la planificación que elabora el profesor se refleja en lo que realmente ocurre en el aula. De la revisión acerca de este tema realizada por Clark y Yinger (1987) se concluye que la planificación del profesor influye en las oportunidades que crea éste para aprender, en el contenido que se trabaja en clase, en los patrones de agrupamiento que se emplean y en el enfoque general que se adopta en torno a los procesos del aula. Asimismo, la planificación se toma en cuenta para organizar las transiciones entre una actividad y la siguiente. Finalmente, las investigaciones indican que la planificación conforma a grandes rasgos lo que es probable o posible que ocurra en el aula, y que ejerce una influencia significativa sobre la actuación del profesor y sobre los aspectos a los que éste concederá más importancia en el transcurso de la clase. La influencia de la planificación sobre la docencia interactiva es tal que, según las investigaciones, los profesores tienden a no desviarse de los planes una vez que se inicia la interacción en el aula (Joyce, 1980; Shavelson, 1983). Durante esta fase interactiva de la enseñanza, los planes actúan como «guiones mentales» o «imágenes» (Shavelson y Stern, 1981) que sirven de apoyo psicológico, derivado éste del sentido de dirección, de la seguridad y de la confianza que aportan en las situaciones de enseñanza, que se caracterizan precisamente por la incertidumbre, la imprevisibilidad y la complejidad, ante las cuales el profesor en ocasiones ha de reaccionar de manera inmediata y modificar su actuación con respecto a lo que había anticipado en la planificación. En definitiva, el plan parece contener la orientación general de la clase; sin embargo, los detalles más sutiles de la enseñanza en el aula, entre los que se encuentra el comportamiento verbal que manifiesta el docente, resultan impredecibles, y, consecuentemente, no se someten a planificación (Clark y Peterson, 1986).

Por otra parte, los modelos conceptuales del procesamiento cognitivo de información por profesores parten de la caracterización de las decisiones interactivas del docente como desarrollo de rutinas de enseñanza bien establecidas (Clark y Peterson, 1986; Joyce, 1980;

Shavelson, 1983; Shavelson y Stern, 1981). Estas rutinas pueden ser bien los “guiones” o planes mentales con los que inicia el profesor la clase, o los mecanismos y estrategias de los que éste se vale para regular las actividades y manejar el control y la disciplina de la clase (Yinger, 1982). Según estos modelos, durante el transcurso de la interacción didáctica, el profesor monitoriza la clase en busca de indicadores –normalmente en forma de participación del alumnado– con objeto de determinar si la rutina funciona según se ha planificado. Si el comportamiento del alumno es aceptable, la gestión y dirección de la clase será automática; en caso contrario, éste acude a otra rutina desarrollada como producto de la experiencia previa, o bien, en el caso de que carezca de una rutina relevante, reacciona espontáneamente; si no considera necesaria la actuación inmediata, el profesor ha de determinar si se requiere algún tipo de actuación posterior o si simplemente debe guardar la información en su memoria y no actuar.

Las investigaciones sobre este tema (véase, p. ej., Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Shavelson y Stern, 1981) coinciden en apuntar que los profesores son reacios a modificar sus rutinas, aun en los casos en que éstas no marchen según lo esperado, y que, cuando introducen cambios, lo hacen normalmente para ajustar el flujo de las actividades establecido únicamente, y no para modificarlo significativamente o para remplazarlo. El interés central del profesor es, pues, el de mantener el desarrollo fluido de las actividades, pues la inclusión de cambios drásticos generaría incertidumbre que afectaría tanto a los alumnos como a él mismo, la cual le requeriría un mayor nivel de procesamiento de información que le restaría capacidad de dirección y control sobre los acontecimientos del aula, lo que a su vez podría derivar en problemas de gestión y disciplina (Shavelson y Stern, 1981).

El último de los dominios de investigación en que Clark y Peterson (1986) clasificaron los estudios sobre el pensamiento del profesor se refiere al de las teorías y creencias de los profesores. La psicología cognitiva define las creencias como la representación que tiene la persona de la realidad; esta representación guía tanto el pensamiento como el comportamiento (Anderson, 1985). Nisbett y Ross (1980) consideran asimismo que toda la percepción humana está influida por las creencias, y, consecuentemente, ejercen influencia sobre la manera en que se comprenden los acontecimientos y se actúa ante ellos. Además de esta premisa, las investigaciones realizadas en el ámbito del pensamiento del profesor comparten la convicción de que las creencias juegan un papel crítico en el aprendizaje de la enseñanza por parte de futuros profesores, en cómo interpretan la nueva información que reciben acerca del aprendizaje y la enseñanza, y en cómo esa información se traslada a la práctica del aula (Clark y Peterson, 1986; Munby, 1982; Pintrich, 1990).

Nuestra investigación, que pretende ser una aportación al estudio de dimensiones relativas a la cognición y a la actuación de futuros maestros de inglés en nuestro contexto particular, abarca los tres dominios en los que Clark y Peterson (1986) clasificaron la investigación acerca del pensamiento del profesor: los procesos desarrollados en la fase preactiva de la enseñanza, los procesos que se generan durante el desarrollo mismo de la interacción y las teorías y creencias que futuros maestros expresan sostener, así como las que se infieren de sus declaraciones y de su planteamiento docente global.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se planteó los siguientes objetivos:

- profundizar en procesos de pensamiento que ponen en marcha futuros maestros de inglés a raíz de su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza;
- identificar qué diferencias existen entre la concepción *a priori* de su intervención docente y la realidad de la misma en situaciones de enseñanza interactiva; e
- investigar cómo se evidencian las discrepancias entre las teorías expuestas y las teorías en uso de estos futuros profesores al contrastar la planificación que elaboran de las sesiones de enseñanza y el desarrollo interactivo de las mismas.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Metodología

Para la realización de este estudio se optó por una metodología basada en los principios de los estudios cualitativos (Bogdan & Biklen, 1982; Glaser y Strauss, 1967; Goetz y Lecompte, 1984), al entender que la misma se adecua a los objetivos de la presente investigación, al contexto específico en el que se sitúa el estudio y a las particularidades de éste, permite una variedad de técnicas de recogida de información y métodos de análisis a partir de los propios datos que se recogen², y posibilita comprender las interpretaciones y perspectivas profesionales de futuros maestros de inglés.

En la definición que realizan de la investigación cualitativa, Bogdan y Biklen (1982: 27-30) destacan en ella las siguientes cinco características que nuestro estudio cumple:

El entorno natural constituye la fuente directa de los datos.

Según estos autores, los investigadores cualitativos acuden al contexto en que los hechos ocurren al considerar que éste influye de manera significativa en el comportamiento humano.

1. La investigación cualitativa es descriptiva.

The qualitative research approach demands that the world be approached with the assumption that nothing is trivial, that everything has the potential of being a clue which might unlock a more comprehensive understanding of what is being studied. (p. 28)

2. Los investigadores cualitativos se preocupan por el proceso y no sólo por los resultados o el producto.

² Denzin y Lincoln (1998:3) adoptan la metáfora del bricolaje para referirse a la multiplicidad metodológica que abarca la investigación cualitativa, en el sentido de que el investigador, al igual que la persona que se dedica al bricolaje, emplea, de forma pragmática, estrategias y materiales que tiene a su disposición, incluso de su propia creación, si entre los instrumentos existentes no encuentra lo que necesita. Y añaden: «The product of the *bricoleur's* labor is a bricolage, a complex, dense, reflexive, collagelike creation that represents the researcher's images, understandings, and interpretations of the world or phenomenon under analysis".

El proceso de la investigación, el cómo se llega a los hallazgos descritos adquiere una relevancia extraordinaria en los estudios de naturaleza cualitativa.

3. Los investigadores cualitativos tienden a analizar los datos de manera inductiva.
They [qualitative researchers] do not search out data or evidence to prove or disprove hypotheses they hold before entering the study; rather, the abstractions are built as the particulars that have been gathered are grouped together. (p. 29)
4. El significado representa una preocupación esencial al enfoque cualitativo.
Los investigadores que trabajan dentro del enfoque cualitativo procuran averiguar las interpretaciones y las perspectivas de los participantes en el estudio.

El interés por captar los significados, las interpretaciones y las intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los participantes constituye, por tanto, una de las características fundamentales que definen la metodología cualitativa. Por otro lado, la meta de esta orientación metodológica es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno social estudiado tal como se manifiesta en las distintas situaciones y contextos sociales (Schwandt, 1994). Para comprender una situación, realidad o fenómeno, los investigadores cualitativos tratan de captar lo que las personas dicen y hacen, así como los procesos de interpretación que éstas utilizan para comprender la realidad (Maykut y Morehouse, 1994). En este sentido, el investigador cualitativo procura penetrar en el mundo interior de las personas y entenderlas desde dentro, a través de un proceso de inmersión en los fenómenos investigados (Marshall y Rossman, 1989).

El enfoque metodológico de corte cualitativo ha sido empleado en numerosas ocasiones para la realización de estudios sobre docentes en formación³. De hecho, Bogdan y Biklen (1982) identifican la investigación sobre programas de formación profesional, y, más específicamente, sobre programas de formación del profesorado, como uno de los tres principales usos de la metodología cualitativa⁴.

4.2. Informantes

Siete estudiantes (5 alumnas y 2 alumnos) matriculados en la asignatura de Prácticum III de la carrera de Maestro -Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)- en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga en los cursos 1999/2000 y 2000/2001 participaron voluntariamente en esta investigación. Con el fin de obtener información sobre elaboraciones personales determinamos establecer, como condición para la participación en el estudio, que los informantes percibieran que su tutor o tutora en el colegio les facilitaba poder desarrollar durante sus prácticas una unidad didáctica de forma autónoma, y que no se les imponía una determinada manera de actuar o de tratar didácticamente los contenidos que iban a impartir.

³ La revisión bibliográfica de las investigaciones en torno a la cognición del profesor de L2/LE incluida en el estudio de Barrios (2002) aporta abundante evidencia de este extremo en el ámbito de la preparación de profesorado de L2/LE.

⁴ Los otros dos usos principales a los que se refieren estos autores son los siguientes:

- Estudio de sujetos implicados en los procesos educativos: padres, profesores, orientadores y especialistas en distintas parcelas educativas.
- Innovación, evaluación y cambios curriculares

En todas las reuniones previas al comienzo de la investigación hicimos hincapié en que el estudio carecía por completo de función evaluadora para reducir en lo posible el riesgo señalado por Erickson (1986:142) cuando escribe:

One source of difficulty with trust is the tendency for informants to assume, whatever the researcher's presentation of the purposes of research was during the initial stages of negotiation of entry, that the researcher's purposes are in some way evaluative.

4.3. Período de recogida de datos

Como período de recogida de datos para el estudio seleccionamos el momento de las Prácticas en el que los estudiantes de Magisterio diseñan y desarrollan una unidad didáctica en un grupo de clase de Educación Primaria, que es la fase del Prácticum de especialidad en la que de manera más prolongada y autónoma asumen la docencia de la asignatura.

La elección de este período estuvo determinada por considerar que en el diseño y desarrollo de la secuencia de procesos que constituyen una unidad didáctica el profesor explicita y sistematiza su concepción del currículum y de la enseñanza (Gimeno, 1988); además, consideramos que una unidad didáctica puede analizarse como un «núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuencia de aprendizaje susceptible de ser tratada como un todo completo en relación a los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha y se desarrollan.» (Rodríguez Moreno, 1991:6).

4.4. Técnicas de recogida de datos

La observación, el recuerdo estimulado, las encuestas y la recogida de documentos -las planificaciones de las sesiones de clase- fueron las técnicas de obtención de datos empleadas en el estudio. Consideramos que el empleo de una variedad de fuentes de las que se obtienen los datos del estudio garantizaba el cumplimiento de los criterios de credibilidad y fiabilidad exigibles a este tipo de investigación (Lincoln y Guba, 1985) al posibilitar el tipo de triangulación que Denzin (1978) denominó «triangulación de fuentes». De este modo, los datos obtenidos con una técnica nos servirían para comprobar la exactitud de los hallazgos y de las impresiones iniciales (Patton, 1990: 244). Además, el empleo de una combinación de tipos de datos obtenidos por diferentes medios incrementa la validez del estudio ya que las deficiencias de un enfoque puede compensarse con las potencialidades de otra u otras de las estrategias empleadas (Marshall y Rossman, 1989:79-111).

Lecompte y Schensul (1999) resumen de este modo los beneficios de incorporar una variedad de fuentes de información en los estudios etnográficos:

... ethnographic researchers build redundancy into their data collection methods. This is done for several reasons. First, multiple sources of data serve as sources of confirmation or corroboration for each other. Just as surveyors never establish the existence of a straight line with fewer than three points, researchers try to ensure that each question asked is answered by more than one data source. ... Another reason for using multiple sources of data is to make sure that if one data set or source proves to be unreliable or incomplete, others will suffice to provide the information needed to answer each research question posed. (pp. 130-131).

4.4.1. Observación de clases

Se observaron y grabaron en vídeo y audio tres clases impartidas por cada uno de los siete informantes con la finalidad de que constituyeran, por una parte, un registro permanente, exacto y recuperable de su actuación en el aula, así como de comportamientos y reacciones de los alumnos y, por otro, un material a partir del cual los participantes podían recordar y expresar sus intenciones, reflexiones y decisiones interactivas en las sesiones de recuerdo estimulado. La modalidad de observación adoptada fue la observación no participante, que consiste en contemplar lo que está ocurriendo y registrar los hechos sobre el terreno (Lecompte y Preissle, 1993; Peltó y Peltó, 1978)⁵.

La observación no participante exige que el observador elabore un registro lo más completo y exacto posible de los datos observados con el fin de obtener descripciones exhaustivas y detalladas del comportamiento de los individuos observados (Lecompte y Preissle, 1993). Este requisito de exhaustividad ha llevado a algunos autores (p. ej., Mehan, 1979) a recomendar el empleo de técnicas de observación que por un lado recojan la máxima cantidad posible de información y que, por otro, conserven los datos brutos con objeto de que otros investigadores puedan ratificar la veracidad de las conclusiones. A este respecto, cada vez es más frecuente el empleo de aparatos de grabación y de cámaras fotográficas por los investigadores cualitativos y etnográficos. En nuestro estudio, todas las sesiones observadas fueron grabadas en su totalidad en audio y vídeo y transcritas posteriormente. La grabación en vídeo nos iba a permitir disponer de las ventajas que apuntan algunos autores (p. ej., Erickson, 1986; Lecompte y Schensul, 1999) respecto de la utilización de registros audiovisuales a la hora de realizar el análisis de observaciones, entre las que destacan la posibilidad de un llevar a cabo un análisis exhaustivo y de poder observar en repetidas ocasiones lo grabado desde múltiples perspectivas analíticas y enfoques, y la reducción de la dependencia del observador a la tipificación analítica inicial, que aminora la probabilidad de realizar el análisis a partir de inferencias interpretativas erróneas o escasamente depuradas.

A estas consideraciones hay que añadir que la transcripción de los registros de las observaciones genera datos con un elevado nivel de detalle, permite realizar análisis repetidos, pormenorizados y escrupulosos de los datos registrados (Nastasi, 1999) e identificar pormenores relativos a los intercambios orales (Atkinson y Heritage, 1984) y a la comunicación no verbal, tales como gestos, movimientos, y otros aspectos del lenguaje corporal (Lincoln y Guba, 1985), y posibilita asimismo que el lector cuente con suficiente información detallada como para que pueda "visualizar" la clase (Lecompte y Preissle, 1993).

⁵ El término empleado para designar el papel que adoptó la investigadora en este estudio varía, sin embargo, dependiendo de distintas fuentes consultadas; así, este papel coincide con el denominado «observador como participante» por autores como Adler y Adler (1998) y Glesne y Peshkin (1992) en el sentido de que se mantuvo en el aula exclusivamente como observadora, pero, en momentos anteriores y posteriores a las sesiones de observación, estableció cierta interacción con los participantes en el estudio, quienes le explicaban en ocasiones sus planes para la sesión, le transmitían inquietudes o le hacían depositaria de confidencias. En este sentido, en cuanto al grado de participación tanto con los informantes como en las actividades observadas, la investigadora adoptó una «participación pasiva» (Spradley, 1980), mientras que, en las sesiones de recuerdo estimulado, asumió un papel mucho más activo.

4.4.2. Cuestionarios

Los participantes en el estudio completaron por escrito dos cuestionarios⁶, uno con posterioridad a la planificación de cada una de las tres sesiones que iban a ser analizadas y con anterioridad a su desarrollo interactivo (véase Anexo 1), y, el otro, con posterioridad a la actividad de recuerdo estimulado en la que los informantes visionaban y comentaban los 40 primeros minutos de la sesión que acababan de impartir (véase Anexo 2). Las cuestiones planteadas en los cuestionarios incluían preguntas sobre actuaciones en el aula, preguntas sobre opiniones y juicios de valor y preguntas sobre cómo estos maestros en ciernes reaccionaron emocionalmente a las experiencias en el aula (Patton, 1990).

La bibliografía especializada previene contra el riesgo de asumir la veracidad de los datos obtenidos a través de encuestas, entrevistas, y cualquier otra modalidad de autoinforme, puesto que los datos que facilitan los informantes no siempre son indicadores fieles de sus comportamientos reales, por lo que se aconseja que éstos sean contrastados y corroborados con datos procedentes de observaciones. Con todo, estimamos que la información que proporcionan las encuestas es válida para explorar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas o acontecimientos, para conocer cómo interpretan acontecimientos, así como para indagar en lo que creen que hacen o que es social o profesionalmente correcto (Cohen y Manion, 1980). Asimismo, en nuestro estudio, al tratarse las respuestas a las preguntas del cuestionario de un material escrito que ofrece la posibilidad de ser releído y modificado previamente a su entrega a la investigadora, son los propios informantes quienes garantizan la representatividad de sus informes.

Asimismo, a pesar de la cautela con que ha de aceptarse la veracidad de los datos que proporcionan los autoinformes en general, los documentos personales que producen los informantes en los que exponen sus propias acciones, experiencias, percepciones y creencias, constituyen en nuestro caso una inestimable fuente de información con la que responder a las cuestiones de la investigación orientadas a contrastar las ideas que manifiestan sostener futuros maestros de inglés con las que se derivan de su intervención docente, y a determinar las diferencias que existen entre la planificación previa a las sesiones y el desarrollo de la interacción didáctica en el aula.

4.4.3. Recuerdo estimulado

Siguiendo los procedimientos descritos por Shavelson & Stern (1981), los informantes del estudio participaron en procesos de recuerdo estimulado. Inmediatamente después de cada sesión veían la reposición de los 40 primeros minutos de la misma y se les pedía que proporcionaran comentarios sobre sus pensamientos y decisiones interactivas mientras impartían clase. Los comentarios obtenidos fueron grabados y, posteriormente, transcritos y relacionados con las secuencias o acontecimientos de la clase que los suscitaron.

El recuerdo estimulado constituye una técnica diseñada para obtener datos de los procesos cognitivos del profesor en el transcurso de la actividad docente sin que el instrumento

⁶ Los cuestionarios escogidos fueron empleados por primera vez por Barrios (2002).

empleado interfiera con la actuación del individuo mientras realiza la tarea -en nuestro caso-, con la tarea de impartir clase. A tal fin, el investigador graba la clase en audio o en vídeo (y audio), y la grabación se repone una vez finalizada la misma para facilitar al profesor recordar y comentar sus pensamientos, decisiones, sentimientos, etc. a lo largo de su intervención didáctica interactiva. En este sentido, la técnica del recuerdo estimulado utiliza los informes verbales como indicadores de los procesos cognitivos de los profesores y presuponen, por consiguiente, que éstos son capaces de acceder y de expresar estos procesos mentales⁷.

Esta técnica ha sido empleada en varios estudios para indagar en los pensamientos interactivos de profesores de inglés en formación inicial (Barrios, 2002; Golombek, 1998; Gutiérrez Almarza, 1996; Johnson, 1992, 1994, 1996; Woods, 1991, 1996).

4.4.4. Cuadros de planificación de sesiones

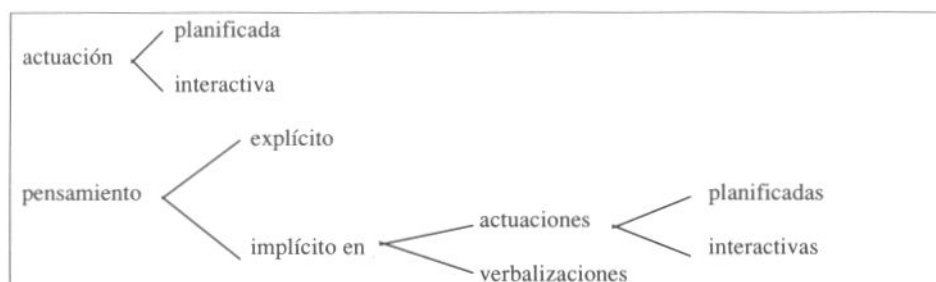
Otra de las técnicas de recogida de datos que el presente estudio empleó fue un documento de planificación elaborado para los fines de la investigación en el que los informantes debían registrar el plan de cada una de las tres sesiones que iban a impartir (véase Anexo 3). La inclusión de este documento de planificación como instrumento de recogida de información se debió a nuestra concepción de la planificación como un proceso psicológico en el cual el docente visualiza el futuro, considera objetivos y medios, y diseña un esquema que guía su actuación posterior en el aula (Clark y Yinger, 1987), por lo que resulta revelador de las creencias de éste, de sus valores, interpretaciones y opciones metodológicas. La información que debían registrar los informantes en el cuadro de planificación que se les suministró se refería a la denominación o tipo de actividad, el tiempo que se estimaba que podría ocupar su desarrollo, el tipo de agrupamiento en que se planteaba realizar, y, finalmente, la actuación prevista durante su ejecución, tanto por parte de los alumnos (técnicas de aprendizaje ejercitadas o desarrolladas) como por parte del propio docente en prácticas (estrategias metodológicas desplegadas), así como la justificación de tales actuaciones previstas en la planificación. A los informantes no se les proporcionó instrucción alguna acerca de la cantidad de información y de detalle que debían registrar respecto de cada uno de estos aspectos.

4.5. Análisis de los datos

La cuádruple vertiente de nuestro estudio -por un lado indaga en aspectos relativos a dominios del pensamiento (concepciones, ideas, creencias, juicios valorativos, interpretaciones...) y, por otro, en cuestiones relativas a estrategias metodológicas, y, además, contrasta ideas expuestas con ideas en uso y actuaciones planificadas con situaciones interactivas en el aula- (véase Cuadro 1) requirió un tipo de análisis y un sistema de codificación que incluyera todos los ámbitos que el estudio pretendía abarcar.

⁷ La utilización de informes verbales como fuentes de datos para la investigación de procesos cognitivos no ha estado, sin embargo, exenta de controversia. Se ha advertido que esta técnica, concebida para explorar los pensamientos de los profesores durante su actuación interactiva, puede también provocar la estimulación y articulación de los pensamientos de éstos durante el momento mismo del visionado de la clase y, por tanto, cabe la posibilidad de que los pensamientos verbalizados no representen de forma pura los pensamientos interactivos de los informantes (Ericsson y Simon, 1980; Nisbett y Wilson, 1977).

Cuadro 1: Dimensiones del estudio.



El análisis del contenido junto al análisis de las tareas de aprendizaje propuestas sirvieron de herramientas con las que afrontamos el análisis y la categorización de los datos de este estudio. El análisis del contenido (Bardin, 1986; Lincoln y Guba, 1985: 336-339; Patton, 1990: 381-384) fue la metodología utilizada para identificar las categorías, temas y tendencias más destacadas a partir de la información obtenida de los participantes en el estudio. El procedimiento de categorización de los datos recogidos se realizó separadamente con relación a la información referente a cada uno de ellos, y, más adelante, partiendo del informe individual resultante, se llevó a cabo un análisis adicional *inter caso* donde se procedió a la identificación de tendencias y aspectos más frecuentes identificados en los datos relativos a los siete informantes. Por otra parte, la incorporación al estudio del análisis de las actividades o tareas (véase, p. ej., Carter y Doyle, 1987; Doyle, 1981, 1985a, 1985b; Emmer, 1986; González Sanmaned, 1995; Parrillas, 1992) se debió a nuestra consideración de las mismas como elementos del proceso didáctico a través de los cuales el profesor explicita su concepción del currículum, sus creencias personales sobre la enseñanza y sus conocimientos de tipo pedagógico relativos a la materia que enseña.

El proceso de análisis de las actividades o tareas desarrolladas en el aula por cada una de los participantes en el estudio se realizó en tres fases:

- 1ª A partir de la transcripción obtenida de las sesiones, segmentamos cada una de ellas en función de las actividades que iban siendo identificadas, a las que les fuimos asignando una denominación que caracterizaba su contenido. Esto nos hizo establecer la secuencia de actividades de cada sesión.
- 2ª Las actividades o tareas identificadas por el procedimiento anteriormente descrito se analizaron con relación a las siguientes dos dimensiones:
 - Dimensión organizativa:
Con respecto a esta dimensión, se examinó la modalidad de agrupamiento empleada, el tipo y modo de participación del alumnado que se fomenta, la distribución del tiempo y la organización del espacio del aula.
 - Dimensión didáctica:
Los datos extraídos y analizados con respecto a esta dimensión comprendían las actuaciones del futuro maestro en el aula y de los alumnos (destreza desarrollada, modalidad de actividad, estrategias y/o técnicas ejercitadas, etc.), el contenido trabajado, así como los materiales y recursos utilizados.

3º La información obtenida sobre cada una de las actividades propuestas por el profesor en prácticas se analizó y contempló individual y globalmente en el conjunto formado por las cuatro sesiones analizadas, se atendió a la secuencia de actividades desarrollada en las sesiones, se agruparon las actividades semejantes, se identificaron actividades, componentes y características más frecuentes, repetidas y/o de ocurrencia más prolongada, y se detectaron tendencias y patrones en la estructura y organización de las mismas.

Posteriormente, con el propósito de detectar diferencias entre la planificación de las clases y el desarrollo real de las mismas en el aula, procedimos a contrastar información obtenida a partir de los *Cuadros de planificación* y de los *Cuestionarios de planificación* con la información derivada del análisis de las actividades realizadas durante la actuación interactiva y del *Cuestionario posterior a la intervención didáctica*.

5. HALLAZGOS

Los hallazgos obtenidos por nuestro estudio se expondrán y comentarán con referencia a las siguientes categorías del análisis:

- Diferencias entre la planificación y el desarrollo interactivo de las clases.
- Discrepancias y concordancias entre ideas expuestas e ideas en uso.

5.1. Diferencias entre la planificación y el desarrollo interactivo de las clases

El contraste entre las planificaciones y las situaciones interactivas de las sesiones que imparten los siete informantes del estudio evidencia, como más destacadas, las diferencias que aparecen a continuación:

- Mayor variedad, riqueza y complejidad de las situaciones interactivas.
- Modificaciones en la ejecución en el aula de actividades concretas.
- Omisión de referencias a características del propio estilo docente.
- Escasa eficiencia en la estimación del tiempo de realización de las tareas.

Se aprecia que, de manera generalizada, las planificaciones de clase constituyen una exposición bastante escueta, incompleta y parcial de las estrategias metodológicas y de los procedimientos de aprendizaje que se ejecutan y practican en la fase interactiva de la enseñanza, la cual se revela mucho más compleja, rica y variada de lo que podría suponerse a partir de la información contenida en los documentos de planificación⁸, que carecen de detalles en cuanto al desarrollo específico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la secuenciación de pasos en los que se presentan las instrucciones y las explicaciones de las actividades y a los detalles del comportamiento lingüístico que adoptan los informantes en el aula.

⁸ Los cuestionarios de planificación y el Cuadro de planificación de cada sesión.

Curiosamente, es precisamente al implementar en el aula esas actuaciones genéricas que figuran en la planificación cuando los estudiantes de nuestro estudio hacen uso de estrategias didácticas y hacen practicar procedimientos de aprendizaje de corte tradicional y estructural -centrados en el desarrollo de la competencia gramatical fundamentalmente y alejados de los planteamientos actuales para la enseñanza de un idioma a niños- que destacan en su enfoque didáctico como aspectos muy peculiares y característicos del estilo personal de enseñanza de cada uno de ellos. Se trata principalmente de aclaraciones del significado de los datos que proporcionan en inglés a través de la traducción al español, de la práctica de los contenidos a través de la traducción del español al inglés o viceversa, del suministro de información explícita sobre el sistema y funcionamiento de la LE -en ocasiones haciendo uso de terminología lingüística abstracta- y de la exposición a los alumnos a la forma escrita de los contenidos lingüísticos que se trabajan en las distintas actividades. Por otro lado, es interesante observar que los informantes no emiten generalmente ningún comentario, ni en los documentos de planificación ni en los que elaboran con posterioridad a impartir la clase, acerca de estas dimensiones en las que se manifiestan los aspectos más significativos e idiosincrásicos de su tratamiento didáctico y de su estilo docente, lo cual nos da pie a pensar que constituyen actuaciones asimiladas en forma de rutinas que se han automatizado -probablemente como resultado de la exposición prolongada a las mismas en su experiencia anterior como alumnos de una LE- y, de las que, consecuentemente, no se muestran conscientes.

Con respecto a algunas tareas concretas, se aprecian además diferencias entre el desarrollo previsto y la ejecución de las mismas en el aula. Característicamente, el planteamiento de las actividades en la planificación está mucho más centrado en los alumnos, es más participativo, y pretende desarrollar en mayor grado la competencia comunicativa de los alumnos en la LE -particularmente la competencia comunicativa oral-, en contraste con el fomento reiterado de la competencia lingüística escrita que ocurre en el aula.

Otras de las diferencias más evidentes entre la planificación y la enseñanza interactiva son las relativas al tiempo del que se dispone en cada sesión en general y a la duración de las actividades en particular. Típicamente, los estudiantes en prácticas realizan planificaciones tomando en cuenta el tiempo total estipulado para la duración de la sesión -normalmente entre 45 y 55 minutos-; desestiman, por tanto, los períodos de transición entre sesiones y entre actividades, dificultades e interrupciones imprevistas, etc. Además, quizás por la tendencia que demuestran a infravalorar la dificultad -tanto de las tareas que proponen como del aprendizaje en general de una LE- realizan en los documentos de planificación cálculos poco eficientes de la duración de las actividades, por lo que plantean frecuentemente planificaciones muy ambiciosas que no consiguen desarrollar plenamente en el aula, todo lo cual contribuye con asiduidad, por un lado, a crearles un sentimiento de frustración y de desánimo al considerar que no han cumplido sus expectativas, y, por otro, a no desarrollar actividades que, precisamente por plantearse al final de la sesión, tienen carácter más lúdico y distendido que el resto y/o desarrollan alguna de las destrezas orales de comprensión o expresión.

5.2. Discrepancias y concordancias entre las ideas expuestas y las ideas en uso

Los informantes de nuestro estudio evidencian poseer individualmente un complejo y rico sistema de creencias tanto acerca de procesos de enseñanza y aprendizaje en general

como de procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE en el aula en particular, en el que se aprecian, además, ciertas inconsistencias entre algunas ideas que afirman sostener y las que derivan del tratamiento didáctico que aplican en el aula. Asimismo, este conjunto de creencias se configura como un sistema organizado en dos niveles diferenciados; por un lado, un nivel profundo de creencias sólidamente arraigadas, que son las que se ponen de manifiesto de forma característica en las prácticas de enseñanza en el aula, en decisiones espontáneas tomadas ante circunstancias y acontecimientos imprevistos, y en justificaciones no premeditadas; y, por otro, un nivel más superficial y menos influyente en el estilo docente que se despliega en el aula, que aflora típicamente en su planteamiento didáctico previsto y en sus manifestaciones explícitas construidas cuando disponen de tiempo suficiente para su elaboración; en caso de conflicto con las anteriores, son las primeras, las que integran el nivel más profundo, las que prevalecen y se imponen sobre las últimas.

No obstante, a pesar de la existencia de incongruencias ostensibles entre algunas ideas que declaran los informantes –y que hacen pensar que asumen una perspectiva funcional y comunicativa de la LE– y la teoría en uso que se desprende de la intervención interactiva en el aula –que refleja un enfoque estructuralista y centrado en los elementos formales del código de la LE–, se observa asimismo un grado de coherencia interna muy elevado que se manifiesta de forma congruente en el conjunto de las dimensiones que conforman el planteamiento didáctico que desarrolla cada uno de los informantes del estudio (modalidades de agrupamientos propiciados, funciones ejercidas por ellos como docentes, tipos de errores y modo de corrección de los mismos, objetivos que se plantean con las tareas de aprendizaje, contenidos sobre los que se centra la atención didáctica, etc.), en el que se identifican claramente métodos y enfoques didácticos académicos y tradicionales. Curiosamente, esta contradicción se manifiesta incluso en las prácticas de enseñanza que adoptan informantes que se manifiestan expresamente críticos con los métodos tradicionales de enseñanza que comentan haber experimentados como alumnos de una LE en el colegio o en el instituto.

6. DISCUSIÓN

Los hallazgos de nuestro estudio confirman y completan los obtenidos por otros estudios anteriores en el sentido de que corrobora la función de la planificación como guía en la que se esbozan las líneas generales de lo que va a ocurrir en el aula con respecto a las actividades que se van a plantear, secuenciación de las mismas, tipos de agrupamiento que se emplean y planteamiento global (véase, p. ej., la revisión sobre este tema realizada por Clark y Yinger, 1987). Como tendencia que se advierte de manera más acusada en unos informantes que en otros, una vez que da comienzo la clase, éstos se inclinan a mantener el plan previsto o incluirle una modificación poco significativa –tal como revelan otros estudios (véase, p. ej., Barrios, 2002; Clark y Peterson, 1986; Shavelson y Stern, 1981), –incluso en ocasiones en las que el flujo de la instrucción se ve seriamente afectado –principalmente a causa de falta de comprensión por los alumnos de la tarea a realizar y de la dificultad intrínseca a la misma a debido a la complejidad de procesos cognitivos que su realización requiere– lo cual podría estar motivado por la seguridad que al parecer proporciona a los profesores la planificación en las situaciones de enseñanza –caracterizadas por la celeridad, la simultaneidad y la imprevisibilidad de muchos de los acontecimientos que ocurren en el aula– la cual representa

un apoyo aún más necesitado y apreciado por profesores con escasa experiencia profesional, carentes de alternativas metodológicas al enfoque previsto y de una capacidad de monitorización y evaluación de las situaciones suficientemente desarrollada y eficiente (véase, p. ej., Barrios, 2002; Johnson, 1994).

Nuestros hallazgos coinciden asimismo con los recopilados por Clark y Peterson (1986) y los obtenidos por Barrios (2002) en el sentido de que ponen de manifiesto que mientras que la planificación contiene el planteamiento general, los pormenores del desarrollo didáctico, tales como los relativos a la actuación lingüística, a las estrategias docentes relativas a cómo suministrar las explicaciones y las instrucciones a las actividades, a cómo introducir las mismas, o a cómo plantear la transición de una actividad a otra no se someten a planificación ni a consideración anticipadamente. Y es precisamente en estos aspectos de la intervención didáctica que de forma espontánea e imprevista se ponen en marcha en el aula en los que se manifiestan las ideas más consolidadas e influyentes del sistema de creencias sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros informantes, las cuales conjeturamos que fueron adquiridas en el transcurso de su prolongada experiencia como alumnos en un aula en general, y como alumnos en un aula de LE en particular, y de ahí su profunda influencia sobre las distintas dimensiones de su planteamiento didáctico, que supera la que ejercen las ideas adquiridas posteriormente como fruto de su paso por los cursos de formación inicial en la Universidad.

Existe un considerable número de estudios que ha aportado una sólida evidencia del poder ejercido por las experiencias como alumnos sobre la actuación y desarrollo profesional de los profesores. Este fenómeno, al que Lortie (1975) se refirió como las “13.000 horas de aprendizaje por observación”, y que consiste en los cientos de horas que nos pasamos observando a los profesores desde nuestra infancia, en el transcurso de las cuales internalizamos muchos de los comportamientos observados, ha sido juzgada por algunos expertos -apreciación con la que coincidimos a la luz de nuestros hallazgos- como una influencia más poderosa que la ejercida incluso por los propios programas de formación (Feinman-Nemser y Buchman, 1986; Lortie, 1975; Pennington 1990). A este respecto, las creencias o teorías implícitas que los maestros traen consigo a la experiencia de formación constituyen de este modo su teoría personal o “teoría oculta” (Ramani, 1987) acerca de cómo se aprende y cómo se enseña un idioma, y constituyen poderosas pautas que inciden en cómo el futuro profesor interpreta los acontecimientos del aula. Tal es la influencia que se le reconoce a las experiencias previas que hay autores (p. ej., Feinman-Nemser, 1983; Gutiérrez Almarza, 1996) que sostienen que la formación inicial no comprende únicamente la que se recibe en instituciones de formación, sino que incluye, además, las experiencias de aprendizaje anteriores.

Destaca asimismo en los datos de nuestro estudio el carácter tácito de estas poderosas ideas que conforman el estilo de enseñanza singular e idiosincrásico de los profesores en ciernes de nuestro estudio -la mayoría de ellas coherentes con un enfoque tradicional y académico de la enseñanza de una LE contrario a las corrientes actuales sobre la enseñanza de una LE a niños- que las hace más resistentes a su escrutinio, requisito y condición fundamental para su posterior revisión, modificación y transformación (véase Schön, 1983; Argyris *et al.*, 1985) en la línea de estos planteamientos más acordes con los conocimientos de los que actualmente se dispone acerca de la psicología del aprendizaje infantil y de métodos efectivos para la enseñanza de una LE a niños en un aula, los cuales parten de una concepción de la LE como un instrumento de comunicación.

Finalmente, estudios que abordan aspectos del pensamiento del profesor de LE han puesto de manifiesto –tal como se evidencia en los datos de nuestra investigación– la existencia de inconsistencias entre algunas ideas que los profesores manifiestan sostener y sus creencias implícitas en las prácticas de enseñanza que desarrollan (Bailey *et al.*, 1996; Barrios, 2002; Johnson, 1994, 1996; López-Arenas, 1991). No obstante, nuestro análisis concuerda con los realizados por Breen (1998), Thwaite y Breen (1998), Woods (1996) y Smith (1996) en el sentido de que, con relación a cada uno de los informantes, se observa una consistencia interna muy significativa puesto que creencias y presupuestos se evidencian de forma coherente en las distintas dimensiones que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, en justificaciones que aportan a sus actuaciones y en las descripciones que hacen de las mismas. Este es el caso, por ejemplo, de la concepción de la lengua como código o sistema fundamentalmente que sostienen los informantes, que se evidencia de forma congruente en aspectos tales como la atención preferente a los aspectos formales de la LE *per se* en detrimento de la atención a su valor en la comunicación de significados, el tipo y concepción de las actividades que plantean, el énfasis, modo y contenido de la corrección que llevan a cabo, papeles que adoptan en el aula, las modalidades de agrupamiento más frecuentemente adoptadas, etc. Nuestra interpretación de esta coherencia en el planteamiento didáctico global es compatible con la que Woods (1996:247) plantea en su estudio sobre la actuación y el pensamiento de ocho profesores universitarios de L2 desde la óptica de su propuesta sobre el constructo de red o sistema BAK (acrónimo de *Beliefs, Assumptions y Knowledge*):

There were certainly contradictions in teachers' remembering facts, and contradictions between what teachers said they did and what they actually did. However, it was not as if they had to 'remember' a particular belief in order to use it in a decision; rather, the BAK was part of the perceiving and thinking about the events, and part of the structuring and organizing of the decisions. When a decision was considered, it was considered in the context of BAK, and when it was remembered later, it was also remembered in the context of BAK.

Por otra parte, el hecho de que no se encuentren referencias en los autoinformes que elaboraron los participantes en el estudio a actuaciones características del enfoque metodológico que exhiben éstos en clase puede ser interpretado como si éstas constituyeran rutinas de enseñanza automatizadas, internalizadas y asimiladas probablemente a lo largo de su experiencia de aprendizaje por observación como alumnos. Woods (1996:252) reflexiona sobre las discrepancias entre comportamiento y sistema de Creencias, Presupuestos y Conocimientos (BAK) en términos que podrían explicar esta ausencia de reconocimiento consciente por parte de nuestros informantes de actuaciones típicas de su estilo docente en el aula:

The discrepancy [el autor se refiere a la discrepancia entre el comportamiento y lo identificado como parte del sistema de creencias, presupuestos y conocimientos de un individuo] could occur in a case where some unit of behaviour has become an unconscious routine and carried out as an unanalyzed chunk. In such a case, the individual may not be aware of a particular behaviour which has been internalized previously and reflects the characteristics of a prior state in the evolution of the teacher's BAK.

Además, nuestros datos evidencian que, a estas alturas iniciales de experiencia profesional, los informantes ya poseen un rico sistema de creencias acerca de procesos de enseñanza-

aprendizaje, tanto de naturaleza general como específicos de la asignatura que enseñan, que es también uno de los hallazgos de Gutiérrez Almarza (1996) con respecto a los futuros profesores de LE de su estudio al inicio de un programa de formación. Nuestro análisis caracteriza este entramado de creencias como un sistema constituido por un nivel profundo, que es en el nivel en el que se advierte de forma más contundente el tipo de coherencia arriba referido, y un nivel superficial de discutible solidez formado por las ideas que de forma más evidente se contradicen con las prácticas de enseñanza observadas. En las ocasiones en las que entran en conflicto creencias que pertenecen a niveles distintos, las relativas al nivel más profundo se imponen sobre las que constituyen el nivel más superficial e inestable, lo cual es coherente con la sugerencia de Pajares (1992), quien, en su revisión de estudios sobre creencias de profesores, sostiene que las creencias formadas con anterioridad tienden a representar la modalidad de acción dominante, y continúan influyendo en lo que los profesores hacen y afirman, a pesar de que entren en contradicción con ideas de adquisición más reciente, cuyo origen, en nuestro caso, podría atribuirse al proceso de formación formal en el que se encontraban inmersos nuestros informantes.

7. CONCLUSIÓN

La investigación que nos ocupa ha sacado a la luz aspectos de la intervención docente de futuros maestros de inglés que se evidencian al contrastar la planificación didáctica que realizan de las sesiones que van a impartir mientras cursaban el componente práctico de su carrera y el desarrollo efectivo de las mismas en el aula. Los hallazgos obtenidos de esta comparación -discutidos en torno a las diferencias que se advierten entre la planificación y la evolución interactiva de las clases, el grado de competencia que manifiestan los informantes en el discurso profesional de la enseñanza de una LE, y las discrepancias y semejanzas que se observan entre las teorías que manifiestan sostener estos futuros maestros y las que emanan de su enfoque didáctico- aportan una valiosa información sobre el sistema de creencias de estos docentes en ciernes, sobre la compleja relación que se establece, por un lado, entre la fase preactiva e interactiva de la enseñanza y, por otro, entre las ideas expresas y las ideas en uso, y sobre el valor y funciones del discurso profesional en la percepción y en el análisis de los fenómenos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P.A. y Adler, P. (1994). "Observational Techniques", en N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 377-392.
- Anderson, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Argyris, C., Putnam, R. y McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.
- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.) (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinsky Fleischman, N., Holbrook, M.P., Tuman, J., Waissbluth, X. y Zambo, L.J. (1996). "The language learners's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'", en D. Freeman, y J.C. Richards (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-29.

- Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- Barrios, M.E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Breen, M.P. (1998). "The Relationship Between Teachers' Pedagogic Principles and Their Classroom Practices", en M.P. Breen, B. Hird, M. Milton, R. Olivers y A. Thwaite: *Principles and Practices of ESL Teachers. A Study of Teachers of Adults and Children*. Centre for Applied Language & Literacy Research: Edith Cowan University, 40-66.
- Carter, K. y Doyle, W. (1987). "Teachers' knowledge structures and comprehension processes", en J. Calderhead (ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell, 147-60.
- Clark, M.C. y Peterson, P. (1986). "Teachers' thought processes", en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3rd. ed. Nueva York: Macmillan, 255-96.
- Clark, M.C. y Yinger, R.J. (1979). "Teachers' Thinking", en P.L. Peterson y H.J. Wlaberg (eds.): *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan, 231-63.
- Clark, M.C. y Yinger, R.J. (1987). "Teacher Planning", en J. Calderhead (ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell, 84-103.
- Cohen, L. y Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Londres: Croom Helm.
- Denzin, N.K. (1978). *The Reseach Art: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1998). "Introduction. Entering the Field of Qualitative Research", en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Londres: Sage, 1-34.
- Doyle, W. (1981). "Research on Classroom Contexts", en *Journal of Teacher Education*, 32, 6: 3-6.
- Doyle, W. (1985a). "Learning to Teach: An emerging direction in research on preservice teacher education", en *Journal of Teacher Education*, 36, 1: 31-32.
- Doyle, W. (1985b). "Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation", en *Journal of Teacher Education*, 36, 3: 31-35.
- Emmer, E.T. (1986). "Academic activities and tasks in first-year teachers' classes", en *Teaching and Teacher Education*, 2, 3: 229-44.
- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in reseach on teaching", en M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of reseach on teaching*. 3ª edición. Nueva York: MacMillan, 119-161.
- Ericsson, K.A. y Simon, H.A. (1980). «Verbal report as data», en *Psychological Review*, 8: 215-251.
- Faerch, C., Haastруп, K. y Phillipson, R. (1984). *Language Learner and Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Feiman-Nemser, S. (1983). "Learning to teach", en L. Shulman. y G. Sykes (eds.): *Handbook of Teaching and Policy*. Nueva York: Longman, 12-24.
- Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1986). "Pitfalls of experience in teacher preparation", en L. Katz y J. Raths (eds.): *Advances in Teacher Education*. Norwood, Nueva York: Ablex, 61-73.
- Freeman, D. (1989). "Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education", en *TESOL Quarterly*, 23, 1: 27-45.

- Freeman, D. (1996). "Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching", en D. Freeman y J.C. Richards (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press, 221-41.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, B.G. y Strauss, L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glesne, C.E. y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. Nueva York: Longman.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Golombek, P.R. (1998). "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge", en *TESOL Quarterly*, 32, 3: 447-464.
- González Sanmamed, M. (1995). "Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos de aula", en *Investigación en la Escuela*, 25: 27-42.
- Gutiérrez Almarza, G. (1996). "Student foreign language teacher's knowledge growth", en D. Freeman y J. C. Richards (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 50-78.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, K.E. (1992). "Learning to Teach: Instructional Actions and Decisions of Preservice ESL Teachers", en *TESOL Quarterly*, 26, 3: 507-535.
- Johnson, K.E. (1994). "The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers", en *Teaching & Teacher Education*, 10, 4: 439-52.
- Johnson, K.E. (1996). "The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum", en D. Freeman y J.C. Richards (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-49.
- Joyce, B. (1980). *Toward a theory of information processing in teaching* (Research Series N° 76). East Lansing, IRT: Michigan State University.
- Lecompte, M.D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Lecompte, M.D. y Schensul, J.J. (1999): *Designing and Conducting Ethnographic Research*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- López-Arenas González, J.M. (1991). *Enseñando inglés en Bachillerato. Profesores expertos y novales*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marshall, C. y Rossman, G.M. (1989). *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: The Falmer Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Munby, H. (1982). "The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology", en *Instructional Science*, 11: 201-25.
- Nastasi, B.K. (1999) "Audiovisual Methods in Ethnography", en J. Schensul, M.D. Lecompte,

- B.K. Nastasi y S.P. Borgatti: *Enhanced Ethnographic Methods*. Walnut Creek: Altamira Press, 1-50.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1989). *Human inferencias: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- Nisbett, R.E. y Wilson, T.D. (1977). "Telling more than we can know: Verbal report on mental processes", en *Psychological Review*, 84: 231-259.
- Pajares, M.F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", en *Review of Educational Research*, 62:307-32.
- Parrillas, A. (1992). "Análisis de procesos de clase: una perspectiva ecológica", en C. Marcelo (coord.). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel, 227-57.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* 2nd edition. Newbury Park, California: Sage.
- Pelto, P.J. y Pelto, G.H. (1978). *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M.C. (1990). "A professional development focus for the language teaching profession", en J.C. Richards y D. Nunan (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 132-51.
- Pérez Gómez, A. (1997). "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las Prácticas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29:125-40.
- Pintrich, P.R. (1990). "Implications of psychological research on student learning and college teacher for teacher education", en W.R. Houston (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan, 826-857.
- Ramani, E. (1987). "Theorizing from the classroom", en *ELT Journal*, 41,1: 3-11.
- Richards, J.C. y Crookes, G. (1988). "The practicum in TESOL", en *TESOL Quarterly*, 22, 1:9-27.
- Rodríguez Moreno, M. del M. (1991). "Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor", en *Signos*, 3: 4-13.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books Inc..
- Shavelson, R. (1983). "Review of Research on Teachers' Pedagogical Judgements, Plans and Decisions", en *The Elementary School Journal*, 83, 4: 392-413.
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior", en *Review of Educational Research*, 51: 455-98.
- Schwandt, T. A. (1994). "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry", en N.K. Denzin, y Y.S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 118-127.
- Smith, D.B. (1996). "Teacher decision making in the adult ESL classroom", en D. Freeman y J.C. Richards (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-216.
- Twaite, A. y Breen, M.P. (1998). "Conclusions from the study", en M.P. Breen et al. *Principles and Practices of ESL Teachers. A Study of Teachers of Adults and Children*. Centre for Applied Language & Literacy Research: Edith Cowan University, 67-72.

- Woods, D. (1991). "Teachers' Interpretation of Second Language Teaching Curricula" en *RELC Journal*, 22, 1:1-18.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yinger, R.J. (1982). "A Study of Teacher Planning", en W. Doyle y T.L. Good (eds.): *Focus on Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press, 239-259.
- Zabalza, M.A. y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de Prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

ANEXO 1

Cuestionario de planificación

Con el presente cuestionario se pretende que reflexionéis acerca de cómo lleváis a cabo el proceso de planificación de las clases que conforman la Unidad Didáctica. Es importante que justificéis cada una de vuestras respuestas, es decir, que proporcionéis una respuesta razonada, y que incluyáis toda la información que os sea posible.

No olvidéis de que debéis completar este cuestionario justamente después de elaborar la planificación de la clase, y antes de impartirla; de lo contrario, es muy posible que se os olviden detalles significativos.

A continuación, en negrita, aparecen las preguntas que habéis de contestar después de completar la planificación de la clase. Después de cada pregunta, en cursiva, unas notas aclaratorias os suministran una información añadida para facilitaros la interpretación de las mismas.

1. ¿Qué factores, conocimientos, consideraciones, información, etc. acerca de la situación de enseñanza en la que te encuentras has tenido en cuenta a la hora de planificar esta clase?

(Con esta pregunta se persigue que pienses acerca del cúmulo de información de muy diverso origen -tipo de alumnado, aspectos metodológicos, ideas sobre la enseñanza, etc.- que de modo consciente has manejado en tu labor de planificación; normalmente se tienen en cuenta varios componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje).

2. ¿Qué aspecto(s) de la planificación te ha(n) resultado más complicado(s) o problemático(s)? ¿Por qué?

(Esta pregunta persigue que pienses acerca del aspecto -tipo de actividad, forma de llevarla a cabo, distribución del tiempo de clase, de los agrupamientos, etc.- que te han hecho dudar más, en cuyo diseño definitivo has empleado más tiempo, que ha generado en ti mayor número de alternativas posibles, etc. Recuerda que has de justificar la razón por la que identificas uno o más aspectos como los más complicados o problemáticos).

3. a) ¿Qué criterios has utilizado para ordenar la secuencia de actividades que has incluido en esta clase?

(Se trata con esta pregunta de que razones el orden de las actividades que componen esta clase; razones de tipo didáctico, metodológico, psicológico, etc., o una combinación de dos o más motivos pueden haber determinado su configuración definitiva).

b) ¿Cómo has intentado hacer que cada una de las actividades que has planificado constituya una secuencia integrada en el todo de esta clase?

(Se entiende que cada clase, aunque enfocada hacia la consecución de los objetivos más generales de la Unidad Didáctica, constituye en sí misma una unidad que también persigue la consecución de unos objetivos parciales propios, que son los que han de estar especificados en el cuadro de Planificación de la Clase).

4. a) **¿Qué actividades previas a la planificación de esta clase has llevado a cabo?**
(La planificación de una clase no suele ser una actividad puntual en la que el profesor o profesora se decide por una opción determinada, sino que suele tratarse de un proceso que engloba también los pasos previos en los que se buscan y consideran alternativas, materiales, actividades, características, conocimientos, etc. que servirán de información sobre la que elaborar el plan definitivo).
- b) **¿Consultaste con algún/a compañero/a, con el/la tutor/a, con la supervisora, etc. al planificar esta clase? ¿Con quién/es? ¿En qué sentido(s) o aspecto(s) te afectó (o afectaron) dicha(s) consulta(s)?**
(Esta pregunta pretende que indiques la persona o personas de tu entorno con la que pudieras haber intercambiado impresiones acerca de tu plan, y, sobre todo, en qué aspecto concreto -orden de las actividades, forma de llevarla a cabo, simplemente para afianzar tus ideas sobre qué hacer, etc. - te afectaron dichas consultas).
- c) **¿Qué recursos has consultado y/o utilizado (por ejemplo, libros, artículos de revistas, diccionarios, etc.) al planificar esta clase? ¿En relación con qué actividades o aspectos? Identifica los recursos y justifica la elección de estos recursos en concreto con respecto a esta clase.**
(En tu respuesta a esta pregunta has de identificar los recursos de los que has hecho uso -fuente/origen, nombre, editorial, etc.- indicando además en relación con qué aspecto o sección de la clase y la razón o razones que te llevaron a su empleo).

5. **¿Qué alternativas has considerado antes de decidirte por tu plan de clase definitivo? ¿Por qué las descartaste en beneficio de lo que decidiste finalmente?**

(De nuevo, las alternativas consideradas pueden referirse a cualquiera de los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, la organización del espacio, el material a utilizar, el procedimiento metodológico a seguir, etc.).

6. **¿En qué sentido(s) o aspecto(s) refleja tu planificación de esta clase tus ideas acerca de...**

- a) ... una enseñanza adecuada del inglés como lengua extranjera?
b) ... ti mismo/a como profesor/a de inglés como lengua extranjera?
c) ... el papel que ha de tener el/la alumno/a en el aprendizaje de un idioma?

(La planificación de una intervención didáctica está siempre mediatizada por las ideas que el profesor tiene acerca de todo lo que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta pregunta persigue que reflexionéis sobre vuestras ideas, aunque no en un sentido abstracto y general, sino muy concretamente en relación a lo que habéis incluido en el plan de clase que acabáis de elaborar; es decir, si por ejemplo, en el apartado a) alguien escribiera que se ha de motivar a los niños a utilizar el inglés en la clase, habría de detallar de qué manera queda reflejada esta idea en la planificación o en un aspecto de la misma).

7. **¿ Crees que puede ocurrir algún acontecimiento inesperado, algún imprevisto, algún problema, etc. durante el transcurso de la clase? ¿Cuál o cuáles? ¿Cómo piensas actuar ante ellos?**

(Se trata de pensar en posibilidades que dificulten el que la clase se desarrolle como la habéis previsto (en cuanto a respuesta por parte de los alumnos, dificultades de las tareas que habéis planificado, dudas que os puedan sobrevenir durante el desarrollo de la clase, etc.).

ANEXO 2

Cuestionario posterior a la intervención didáctica

Con el presente cuestionario se pretende que reflexionéis acerca de cómo se van desarrollando las clases que conforman la Unidad Didáctica. Es importante que justificuéis cada una de vuestras respuestas, es decir, que proporcionéis una respuesta razonada, y que incluyáis toda la información que os sea posible.

No olvidéis que debéis completar este cuestionario justamente después de impartir la clase, en un lugar tranquilo (biblioteca del centro o aula vacía, por ejemplo); contad con aproximadamente dos horas para realizarlo.

A continuación, en negrita, aparecen las preguntas que habéis de contestar. Después de la mayoría de las preguntas, en cursiva, unas notas aclaratorias os suministran una información añadida para facilitaros la interpretación de las mismas. Al responder a las preguntas, no olvidéis indicar, en la parte superior de la hoja, vuestro nombre y el orden que ocupa (1ª, 2ª, 3ª, etc.) dentro de la Unidad Didáctica.

1. En el transcurso de la clase, ¿ha ocurrido algo que no anticipaste? Si ha sido así, ¿qué ha ocurrido (relata cuantos acontecimientos inesperados han tenido lugar)? ¿Cómo has reaccionado?

(Se trata de que describas y comentes tu reacción ante acontecimientos no previstos que siempre ocurren durante una clase; ten en cuenta que no ha de tratarse necesariamente de algún problema, o de algo especialmente significativo, sino simplemente de situaciones que se han producido, hechos que han tenido lugar, etc. durante el desarrollo de la clase, y que suelen ser imposibles de prever).

2. ¿De qué manera(s) te “has desviado” del plan previsto para la clase? Indica las razones que te llevaron a modificar el plan en todas las ocasiones en las que lo hayas hecho.

(Es lo normal que durante el desarrollo de la clase se produzcan situaciones, que no han de ser necesariamente problemáticas, que hacen que el profesor o profesora modifique el plan previsto; es importante que proporciones detalles acerca de los cambios con respecto a tu plan para que seguidamente puedas reflexionar sobre tu actuación ante ellos).

3. ¿Cuáles han sido las decisiones improvisadas más importantes que has tenido que tomar sobre la marcha en el curso de la clase?

(El desarrollo normal de una clase obliga al profesor o profesora a tomar continuamente decisiones con respecto a su docencia; esta pregunta persigue que identifiques y detalles las decisiones de este tipo que has adoptado mientras impartías la clase).

4. Pensándolo tranquilamente en estos momentos, cuando has tenido que elegir una forma de actuar o llevar a cabo determinada acción durante la clase, ¿piensas que hubiera resultado más adecuada alguna otra alternativa? (Indica qué acción o acciones has llevado realmente a cabo y la(s) alternativa(s) a cada una de ellas que desde la reflexión consideras más adecuada(s), y las razones por las que así lo crees).

(Aquí has de evaluar las decisiones que has tomado sobre la marcha y, en vista de su efecto en el aula, considerar opciones que pudieran haber resultado más adecuadas, eficaces, etc., así como exponer la razón o razones que te llevan a dichas conclusiones).

5. ¿Qué ha sido para ti lo mejor de la clase? ¿Por qué?

(Se trata de que desde tu perspectiva de profesor o profesora identifiques el componente, situa-

ción, aspecto, etc. del proceso de enseñanza-aprendizaje que te ha satisfecho en mayor medida y que indiques la razón de tu opinión).

6. ¿Qué ha sido para ti lo peor de la clase? ¿Por qué?

7. Si tuvieras la oportunidad de repetir esta clase, ¿qué cambiarías? (Justifica tu respuesta)

(Esta pregunta te ofrece la oportunidad de plantearte cambios a la luz de cómo has percibido el desarrollo de la clase; no olvides justificar en base a qué introducirías los cambios).

8. a) ¿De qué forma(s) has alentado la participación de los alumnos?
 b) ¿Piensas que la mayoría de los alumnos han participado en la clase?
 c) ¿Han participado algunos alumnos significativamente más que otros? ¿Quiénes (caracterízalos)? ¿Por qué crees que han participado en mayor medida?
 (Es importante que hagas un esfuerzo por recordar la distribución de la participación dentro del grupo, por identificar quiénes han participado más (más que a nombres, haz referencia a las características comunes que comparten los alumnos más participativos) y considerar, desde tu punto de vista, el motivo por el que así ha ocurrido)
 d) ¿Han participado algunos alumnos significativamente menos que otros? ¿Quiénes (caracterízalos)? ¿Por qué crees que han participado en menor medida?
9. a) Una vez que has impartido la clase, ¿crees que la forma de estructurarla ha sido la más adecuada?
 (Con esta pregunta se pretende que comentes tus impresiones acerca de la secuenciación de las actividades que has realizado).
 b) ¿Qué evidencia has utilizado para formarte la idea que expresas en tu respuesta a la pregunta anterior?
 (¿Cómo has llegado a la conclusión que expresas en la respuesta a la pregunta 9 a)?
 ¿Qué te hace pensar que así ha sido?).
 c) ¿Qué modificaciones incluirías si pudieras impartirla de nuevo?
 (De nuevo se te brinda la oportunidad de pensar en cambios que incorporarías si se diera la hipotética situación de que pudieras dar la clase de nuevo).
10. a) ¿Piensas que la transición de una actividad a otra se ha llevado a cabo de manera efectiva (es decir, que no se ha perdido mucho tiempo entre una y otra, que los alumnos han entendido claramente lo que debían hacer en cada momento y lo que requería cada actividad después de tus indicaciones, etc.)?
 b) ¿Qué evidencia has utilizado para formarte la idea que expresas en tu respuesta a la pregunta anterior?

ANEXO 3

Cuadro de planificación de la sesión

| Actividad | Temporalización | Modalidad de agrupamiento | Material | ¿Qué hacen los alumnos? ¿Por qué? | ¿Qué haces tú como profesor/a? ¿Por qué? |
|-----------|-----------------|---------------------------|----------|--------------------------------------|--|
| | | | | | |