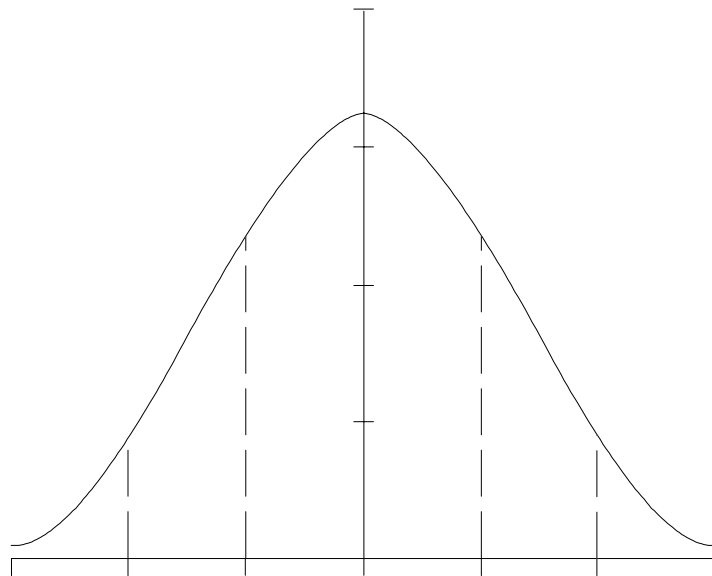


GUÍA PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE IDIOMAS



Daniel Madrid

1998

Del texto: Daniel Madrid 1998
ISBN: 84-89908-73-7
Depósito Legal: GR-1.939-98

ÍNDICE

Prólogo

1. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	9
2. LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO PRODUCTO	12
3. LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA	14
3.1. La investigación-acción	
3.2. El pensamiento del profesor	
3.3. El profesor reflexivo e investigador	
3.4. Técnicas para favorecer la reflexividad	
3.5. Límites de la investigación-acción	
4. EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS	24
4.1. Los constructos personales del alumno	
5. MODELO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE L.E.	26
5.1. Variables de contexto, presagio, proceso y producto	
5.2. El uso de cuestionarios para controlar las variables: percepciones de profesores y alumnos	
5.3. Hacia una metodología ecléctica	
5.4. Etapas de desarrollo	
6. CUESTIONARIO PARA EL CONTROL DE LAS VARIABLES DE CONTEXTO: 33	
Cuestionario CON: Variables de contexto (factores externos)	
Criterios para la determinación de la clase social del alumno	
Formato para el resumen de datos del cuestionario CON	
7. CUESTIONARIOS PARA EL CONTROL DE LAS VARIABLES DE PRESAGIO: 37	
Cuestionario MCR: Motivación, capacidades y rendimiento en LE	
Formato para el resumen de datos del cuestionario MCR	
Cuestionario PR: Personalidad y rendimiento	
Formato para el resumen de datos del cuestionario PR	
Cuestionario EA1: Estilos de aprendizaje (1): dependencia e independencia de campo	
Cuestionario EA2: Estilos de aprendizaje (2): preferencias sensoriales .	
Formato para el resumen de datos de los cuestionarios EA1 y EA2	
Cuestionario DIP1 (DIP1a y DIP1p): Incidencia de algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno	
Formato para el resumen de datos de los cuestionarios DIP1a y DIP1p	
Cuestionario DIP2 (DIP2a y DIP2p): Incidencia de algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno (cuestionario abierto)	
Formato para el resumen de datos de los cuestionarios DIP2a y DIP2p	
8. CUESTIONARIOS PARA EL CONTROL DE LAS VARIABLES DE PROCESO: 54	
Modelos para el análisis de la clase	

Modelo para el análisis cuantitativo de la clase de LE (AC1)	
Taxonomía AC1: Análisis cuantitativo de la clase de LE (sub-competencias y destrezas)	
Instrucciones para la aplicación de la taxonomía AC1	
Descripción de las categorías de la taxonomía AC1	
Formato para el resumen de datos de la taxonomía AC1 (AC2, bloque 1)	
Formato para el resumen de datos de la taxonomía AC1 (AC2, bloque 3)	
Cuestionario ACL: Análisis cualitativo de la clase de LE	
Cuestionario EA: Uso de estrategias de aprendizaje	
9. TESTS PARA EL CONTROL DE LAS VARIABLES DE PRODUCTO:	70
Concepción unitaria de la competencia comunicativa	
Test ESO (LIS): Test de comprensión oral para la Educación Secundaria, formato del profesor	
Test ESO (LIS): Test de comprensión oral para la Educación Secundaria, formato del alumno	
Test ESO (R&W): Test de comprensión y expresión escrita para la Educación Secundaria	
10. Ficha-resumen de datos	76
BIBLIOGRAFÍA	79

PRÓLOGO

No es frecuente, lamentablemente, la aparición de libros como el que aquí se presenta. Estamos acostumbrados a un modo de aproximación a la investigación excesivamente teórico donde el estado de la cuestión y la discusión de los modelos o marcos descriptivos se llevan la mejor parte, dejando la aplicación de la teoría a casos concretos en un segundo plano.

La trayectoria investigadora del Dr Madrid es muestra de lo contrario. Desde su Tesis doctoral, *Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés a hispano-hablantes de 6-8 años* (1980), hasta la presente Guía no ha dejado de insistir en la necesidad de articular la práctica docente diaria con la labor investigadora.

Como no podía ser menos, en su docencia en el Tercer Ciclo viene ofreciendo cursos de doctorado donde la aplicación de la investigación al entorno del aula tiene primacía. El resultado y compendio de estos cursos es la presente publicación. Con una primera parte donde se resumen de forma breve, pero exacta y bien documentada, los dos paradigmas relevantes a los trabajos de investigación propuestos: de un lado la investigación proceso-producto y de otro la investigación interpretativa. Para concluir adoptando una postura ecléctica desde la que poder utilizar lo más fructífero en ambos modelos. Esta introducción teórica sustenta y justifica la serie de materiales, extremadamente útiles, que sirven de instrumentos para averiguar lo que realmente ocurre en el aula tanto desde la perspectiva del estudiante como del profesor y, naturalmente, desde la interacción de ambos.

Nadie parece dudar de la conveniencia de que el docente reflexione e investigue en el ámbito de su actividad. Sin embargo, no todos los que así opinan han podido ofrecer instrumentos para poder cumplir ese objetivo. Por fortuna, con la presente Guía se ponen a disposición del docente materiales que vienen avalados no sólo por el prestigio de su autor sino por haber demostrado su eficacia y utilidad en los numerosos trabajos de investigación que se han llevado a cabo.

Fernando Serrano Valverde
(Universidad de Granada)

1. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

A pesar de los avances tecnológicos y de la constante evolución paradigmática que sufre la didáctica de las disciplinas, la enseñanza se sigue enfocando hoy en día de manera transmisiva y rutinaria, reproduciendo los grandes principios que nos recomiendan los expertos o los investigadores profesionales. Parece que el profesorado tiene poca confianza o, al menos, es muy reacio a la hora de investigar la realidad educativa de su aula, construir su propio conocimiento y descubrir los principios que conviene aplicar en cada momento.

Cuando el profesor investiga, pone en funcionamiento el conocimiento que ya ha desarrollado, sus experiencias y conceptos previos, y los emplea para explorar y analizar determinados procesos complejos hasta que los comprende y les encuentra sentido. De esta forma, se suceden nuevos procesos de reestructuración, de construcción conceptual y de desarrollo intelectual. En este sentido, la investigación en el aula es fundamental para mejorar tanto la formación personal del profesorado que la aplica como sus prácticas curriculares en el aula.

Este proceso indagador que facilita la construcción personal del conocimiento y el aprendizaje por descubrimiento puede aplicarse también al estudiante. Ese es el modelo que postula, en cierta manera, la Reforma española de 1990. Por una parte, se concibe al alumno como un potencial investigador de lo que aprende, para que construya su aprendizaje de forma personal y, por otra parte, se recomienda que el profesor favorezca ese aprendizaje por descubrimiento y, además, actúe como investigador de los sucesos que ocurren en el aula, para comprenderlos y encontrarle el sentido que tienen en cada situación. Es decir, la investigación en el aula (IA) tiene una doble vertiente:

- a) la que se refiere al alumno que aprende investigando y aprende a aprender, y
- b) la del profesor que enseña, reflexiona, analiza e investiga sobre la práctica o sobre su propia práctica (el profesor investigador en su aula) (Blázquez, 1994).

En este trabajo nos vamos a referir sobre todo al segundo aspecto, es decir, a la investigación del profesor en el aula como base para la innovación curricular y el desarrollo profesional, tanto en su formación inicial como a lo largo de su vida profesional.

Ahora bien, para potenciar en el profesorado sus capacidades investigadoras, habría que desarrollar determinadas actitudes y capacidades durante la formación inicial y continua:

“Si el futuro maestro (o profesor) no tiene oportunidades de percibir la actividad investigadora de sus profesores ... y si estos profesores no emplean en sus clases la metodología investigativa, ... es casi imposible que el alumno llegue a practicar y promover la investigación cuando acceda al ejercicio profesional ... los alumnos no aprenderán a enseñar exclusivamente a partir de los contenidos que configuran el currículo explícito, sino fundamentalmente de los métodos con que se les haya enseñado (currículo oculto). (Cañal y Porlán, 1984:9)

La idea del profesor como investigador en el aula ha sido propuesta por varios autores, entre ellos podríamos citar, a título de ejemplo, a Tonucci (1979), Gimeno (1983), Porlán (1987), Cañal (1987), Sáenz (1991). Algunos de estos estudios, se encuadran dentro del *paradigma técnico*, que concibe la formación del profesor basada en competencias -lo que se conoce en el mundo angloamericano con las siglas CBTE. En ellos, se enfatiza la figura del profesor

eficaz, que sabe actuar y aplicar las competencias y habilidades que ha ido desarrollando durante su formación inicial o a lo largo de su práctica profesional.

Otros estudios se basan precisamente en las limitaciones del paradigma técnico y de la investigación *proceso-producto* y proponen una investigación interpretativa y etnográfica. Las reflexiones de Joyce (1975) sobre la necesidad de preparar al profesor para que pueda resolver problemas imprevistos en lugar de objetivos concretos, las de Schön (1983), Elliott (1990) y Stenhouse (1987) sobre el profesor reflexivo e investigador y las aportaciones de Habermas (1971, 1974) sobre la función crítica del conocimiento han ido consolidando una nueva forma de concebir la competencia docente que resalta el proceso de toma de decisiones, la importancia de analizar e indagar en el pensamiento del profesor antes, durante y después de la enseñanza. Este movimiento considera que los actos de enseñanza son el resultado de determinadas decisiones que han de ser estudiadas para ser conocidas. Los aspectos básicos que interesa investigar están relacionados con lo que decide el profesor, cómo, por qué y cuándo lo decide y qué proceso cognitivo de elaboración de la información sigue para llegar a cada actuación concreta (Shavelson, 1973; Gimeno, 1983). De esta forma, se va consolidando un paradigma “ecológico” que estudia todas las relaciones contextuales entre alumnos, profesores, currículo, aulas, escuela y comunidad.

Estos nuevos planteamientos se basan en una nueva filosofía y una concepción del profesor más activa: el profesor se concibe como agente y creador de su conocimiento más que como usuario y consumidor de técnicas suministradas por la ciencia (Gagé, 1975; Gimeno, 1983). Estos procesos investigadores de la enseñanza se ven influenciados inevitablemente por tres contextos (Clark y Yinger, 1980):

- a) El substrato psicológico del profesor, conformado por sus teorías implícitas, capacidades y rasgos de personalidad.
- b) Las exigencias y demandas de la Administración.
- c) El contexto escolar: el aula, la escuela y su relación con la Comunidad.

En opinión de Gimeno (1983:61-62), el paradigma del profesor como investigador introduce importantes innovaciones:

- Frente al culturalismo tradicional, puramente transmisivo, se propone una actitud indagadora y crítica.
- Frente al modelo psicologicista, se plantea la no disociación de la formación personal y profesional.
- Frente a los modelos tecnológicos, de exhibición conductual de competencias, se procura incidir más en el análisis crítico de situaciones.
- Finalmente, incorpora un compromiso con la mejora de la enseñanza: el proceso investigador es un medio de mejorar la enseñanza en el aula.

La investigación en el aula se centra en todo o en aspectos parciales de lo que ocurre en el aula. Aunque estamos escuchando continuamente múltiples comentarios del profesorado sobre acontecimientos aislados que tienen lugar en las aulas, en realidad, sabemos muy poco sobre lo que ocurre en las aulas de forma sistemática y es fundamental investigarlo. Mientras no conozcamos lo que ocurre en el aula de idiomas, los efectos de las diversas técnicas de trabajo sobre el aprendizaje, pocas garantías tendremos de que las innovaciones que se introducen en clase conducen a “buen puerto”. Varios investigadores comparten estas

apreciaciones:

“ ... we know too little about all the variables that play a role in all the classrooms to be able to make rash recommendations about methods of teaching and learning” (van Lier, 1988/90: 7).

“Our ignorance of what actually happens inside classrooms is spectacular” (Tubbs, 1976:70)

Por otra parte, la investigación en el aula es sumamente beneficiosa para el profesorado que la practique de forma sistemática debido a la variedad de competencias básicas que desarrolla. Se necesita (Gimeno, 1983: 63-64):

- Una capacitación cultural y unas bases de conocimiento sobre la educación.
- Capacidad indagadora y de diagnóstico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Conocimiento técnico de los recursos metodológicos.
- Detectar las teorías implícitas que fundamentan la práctica docente, tomar conciencia de los procesos de información previos a la toma de decisiones.
- Elaborar estrategias de acción para la toma de decisiones.
- Controlar la práctica, guardando información para comentarla.
- Evaluación crítica y reflexión (compartida con otros profesores, si las circunstancias lo permiten).

A pesar del beneficio que puede aportar al sistema educativo la investigación en el aula, hemos de reconocer que no es fácil de llevar a cabo. A las reticencias del profesorado a la hora de investigar y de ser investigado, habría que añadir la complejidad de las situaciones de aula, la variedad y su aparente asistematicidad, no en balde se ha llamado “caja negra”:

“ ... it is a commitment to go into the classroom and find out what goes on in it. It is probable the most difficult place to do research in, as witnessed by its long history of neglect and its status as a “black box” (Long 1983) ... Researchers have tended to avoid it as a particular “messy” source of data .. “ (van Lier, 1988/90:14)

A pesar de todo, uno de los impulsores más activos de la investigación en el aula ha sido Stenhouse (1985/1987). Para él, la investigación es una indagación sistemática, planificada y autocrítica que se halla sometida a una crítica pública y a comprobaciones empíricas que permiten la réplica. La investigación es *educativa* cuando se relaciona con la indagación de los fenómenos educativos que tienen lugar en el ecosistema escolar. En ese contexto, el profesor ocupa un lugar destacado, ya que es el responsable de lo que ocurre en el aula. Es un observador naturalista de sus clases y está rodeado de múltiples oportunidades que puede y debe interpretar e investigar si desea conocerlas y comprenderlas. Estos fueron los planteamientos básicos de la investigación interpretativa, que posteriormente Stenhouse (1983), Elliott (1980), Carr y Kemmis (1983) y Schön (1983, 1988) llamaron *action research* (investigación-acción) *reflective teaching* (enseñanza reflexiva).

Entre las características del profesorado, Stenhouse destaca la dimensión investigadora, como instrumento para la innovación educativa (1987:136):

“ las características más destacadas del profesional “amplio” son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante una análisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y la

comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula”.

Stenhouse define la enseñanza como un arte y el profesor -que es el artista- debe someterla al análisis crítico continuamente:

“La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido” (p. 149)

“Todo buen arte constituye una indagación y un experimento. El profesor es un investigador por el hecho de ser un artista ...” (P. 151)

“El centro de la investigación y del desarrollo es el profesor: sólo el profesor puede cambiar el profesor” (p. 155)

También justifica Stenhouse la unión entre la enseñanza y la investigación por varios motivos (1987):

“La justificación de la investigación como una base para el aprendizaje o para la enseñanza es la perspectiva que puede ganarse desde el monte de la indagación sobre la planicie del conocimiento” (p. 165)

Pero, como veremos después, Stenhouse propone una investigación que se aleje del paradigma *proceso-producto*, que no sea tan “autoritaria” ni dogmática, sino más bien paternalista, consensuada y cooperativa, lo que se denomina “investigación-acción.

2. LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO-PRODUCTO

Para Wittrock (1989:24), se trata del paradigma de investigación más “vigoroso y productivo” de la última década. Los investigadores más representativos son Dunkin y Biddle (1974), Gage (1978), Brophy (1983), Good (1979), etc. Los principios generales en que se basa son los siguientes (Anderson, Evertson y Brophy, 1979:193):

- Pretende definir relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (procesos) y su efecto en el aprendizaje de los alumnos (rendimiento o producto).
- El conocimiento de tales relaciones contribuye a la mejora de la instrucción, pues una vez descrita la enseñanza efectiva, se pueden diseñar programas que incorporen esas técnicas efectivas.

Estos estudios sobre la eficacia de la práctica docente se realizan en aulas mediante escalas o categorías de observación de *baja inferencia*. Es decir, lo más objetivas posible, de manera que den cuenta de lo que se observa, sin entrar en la crítica o evaluación de la calidad de lo observado para no aumentar el grado de inferencia (véase Allwright, 1988; Moskowitz, 1968; Bailey, 1975; Fanselow, 1977). A veces se realiza el análisis mediante la observación “naturalista” de la clase y la codificación simultánea de las conductas, pero es aconsejable grabar las clases y repetir la codificación posteriormente de forma más pausada y reflexiva.

Como hemos dicho, la eficacia de la enseñanza se atribuye a la interrelación de determinadas variables de *contexto*, *presagio* y *proceso* (véase fig. 6) que operan sobre las variables de

producto con independencia del grupo de alumnos que se estudie o del tipo de escuela donde se investigue. Se considera que las variables de contexto son estáticas y se pueden estudiar en diferentes épocas del año y con diferentes asignaturas. Todos esos ejemplos o modelos de enseñanza se estudian desligados de los individuos que los practicaron y de las situaciones específicas en que ocurrieron para descubrir relaciones generales entre la conducta docente y el rendimiento del alumnado implicado aplicando un tratamiento estadístico exhaustivo.

En opinión de Wittrock (1989:27-28), la investigación proceso-producto ha demostrado varias cualidades:

- Descubre que determinadas variaciones de la conducta docente se relacionan sistemáticamente con determinadas variaciones en el rendimiento del alumno, es decir, existe relación entre el proceso didáctico y el producto o los resultados del aprendizaje.
- Es coherente con la teoría psicológica del conductismo, que predominó durante la década de los setenta junto con el racionalismo técnico y que procede a descomponer determinadas tareas complejas en varias partes para estudiarlas después y establecer sus relaciones.
- En lugar de investigar en el “laboratorio”, los estudios se realizan en las aulas, donde se observa la realidad, se describe y se extraen conclusiones.
- Los resultados de estas investigaciones se aplican directamente a la práctica docente y a la política educativa con el objetivo de mejorar su eficacia.

Este paradigma de investigación favoreció un sistema de formación del profesorado basado en competencias específicas, lo que se conoce con las siglas CBTE, que aluden a “*competence based teacher education*”. En varias ocasiones se ha demostrado, efectivamente, que el profesorado era capaz de aprender y desarrollar las conductas y competencias específicas que le proponía el programa y éstas conductas conseguían un rendimiento más elevado en el alumnado (Wittrock, 1989:29).

Los resultados de la investigación proceso-producto han sido expuestos con detalle por Brophy y Good (1986) y allí se demuestra que en su aplicación han existido muchas variantes. En la década de los ochenta, este paradigma fue perdiendo vigor e influencia en favor de la investigación-acción. No obstante, y a pesar de sus limitaciones, sigue considerándose un modelo de investigación de gran interés para estudiar la interrelación de variables que operan en la clase de idioma, pero ha sufrido severas críticas por varias razones (Wittrock 1989:31-32):

- El paradigma ha tenido éxito en relación con sus propios objetivos, pero los críticos lo han juzgado aplicando criterios más ambiciosos que iban más allá de lo que se proponía. De ahí que se le hayan encontrado limitaciones que, aunque estén justificadas, quedan fuera de sus propósitos.
- El paradigma proceso-producto se basa en correlaciones reales entre las variables que operan en el aula y saca conclusiones sobre la enseñanza eficaz a través de síntesis realizadas por el investigador, basándose en los casos observados. Pero esa síntesis final de conductas se aleja de los patrones particulares que mostraban los docentes observados.

- A veces no se suelen explicar las razones por las que determinadas combinaciones de variables dan buenos resultados y otras no.
- Otra crítica que ha sufrido el paradigma se ha centrado en su carácter exclusivamente empírico y en la carencia de un corpus teórico que lo sustente. Como dice Wittrock (1989:33), se buscan las causas en aquello que funciona y no en explicaciones teóricamente significativas.
- Este modelo ha recibido también la crítica de Berliner (1979:122-125) por no reflejar “las complejidades del aula, con sus mil interacciones; no refleja la cualidad dinámica del aula, con sus acontecimientos siempre cambiantes”. Berliner estima que lo que se hace en un momento determinado con unos alumnos específicos, ejerce su efecto sólo en ese fragmento de tiempo, pero pierde relevancia y significado estudiado como producto al final del proceso.

3. LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA

Parece ser que la investigación interpretativa, cualitativa y etnográfica nace como consecuencia del interés por la vida y las personas. Witrock (1986/1989) asocia sus orígenes con el interés que despertó la forma de vivir y de pensar de gentes procedentes de clases sociales que tradicionalmente venían teniendo escaso o nulo protagonismo social. Cuando los intelectuales centran su atención en el comportamiento social del campesinado y de los pobres, cuando se analiza la sabiduría popular y el sentir de esos grupos sociales, que eran incultos porque carecían de educación formal, pero que a pesar de todo, algunos se destacaban por su inteligencia y talento, surgen los primeros estudios antropológicos que describen con todo detalle sus modos de vida y costumbres. Hasta finales del siglo XIX no se consolida esta corriente, que se había iniciado con relatos literarios populares y costumbristas en siglos anteriores, pero que no adoptan un carácter científico hasta que aparecen los primeros investigadores etnográficos.

Fue Malinowski uno de esos pioneros que revoluciona la antropología social con sus descripciones detalladas y sus agudas percepciones acerca de los habitantes de las islas Trobriand. El impacto de sus descripciones etnográficas radica en que no se limitó a transmitir sus apreciaciones culturales explícitas, sino que además, profundizó en el conocimiento cultural implícito de los pobladores, en una serie de creencias y aspectos etnográficos que compartían aquellas personas y de las que no eran conscientes ni eran capaces de expresar verbalmente (Malinowski 1922/1961/1986).

Por esos años, aparece la obra del filósofo social alemán Dilthey (1976) argumentando que los métodos de investigación de las humanidades deben ser *interpretativos o hermenéuticos*, de forma que comuniquen y expliquen los comportamientos de los sujetos estudiados de la misma forma que lo hacen los intérpretes cuando traducen el discurso de cualquier interlocutor (de ahí el uso del término “hermenéutico”, que significa “intérprete”). La posición de Dilthey fue mantenida y reforzada por filósofos alemanes posteriores (e.g. Weber, 1922/1978; Husserl 1936/1970) y se extendió en los años veinte por los Estados Unidos con Wirth (1928) y Zorbaugh (1929), que emplearon la observación participativa y las entrevistas informales como medios para estudiar la vida cotidiana, el pensamiento y los valores de grupos de residentes urbanos de Chicago. Fue en la década de los sesenta cuando la investigación interpretativa recibe su empuje definitivo en Europa con los trabajos de

Stenhouse (1978, 1985), Elliott y Adelman (1976), entre otros. En nuestro país este paradigma se ha desarrollado de forma considerable ya que se adoptó como “paradigma oficial” de la Reforma educativa de 1990 y una buena parte de los estudiosos de las ciencias de la educación ha desarrollado y matizado su conceptualización y lo han aplicado a las diversas áreas curriculares: Pérez Gómez (1990), Gimeno (1981, 1988), Villar Angulo (1995), de Vicente (1995), Martínez Rodríguez (1990), etc.

La investigación interpretativa rompe con la tradición positivista de Comte (1875/1968) y con el racionalismo técnico posterior (van Manen 1977) e implanta una filosofía nueva más subjetivista (Cohen y Manion, 1989: 34-35):

Positivismo, racionalismo técnico, paradigma tecnológico	Paradigma interpretativo y personalista, hermenéutico y fenomenológico
<ul style="list-style-type: none"> - Se sustenta en una base filosófica objetivista y realista; el mundo es una realidad objetiva, con vida propia independiente de la visión de los sujetos. - La ciencia y la investigación se proponen descubrir las leyes universales que gobiernan la sociedad y la conducta. - Las teorías son racionales y son elaboradas por científicos para explicar la realidad. - La investigación es objetiva y experimental, cuantitativa y basada en hechos objetivos observables que se someten a rigurosos controles estadísticos y matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Su base filosófica es subjetivista e idealista. Las personas tienen una visión diferente del mundo y de la realidad, que es lo que cuenta. - La investigación se propone descubrir cómo “interpreta” la gente la realidad, cómo la concibe y cómo actúa de acuerdo con sus creencias personales. - Las teorías son subjetivas y personales, emanan de los individuos y explican sus acciones individuales y le dan sentido. - La investigación es cualitativa y etnográfica basada en la observación participativa de los sujetos implicados. Se busca la “comprensión” de las relaciones con sentido y sus consecuencias.

Fig. 1: Diferencias entre el paradigma tecnológico y el interpretativo

La síntesis de principios básicos que ofrece el cuadro de la fig 1 ilustra claramente que los investigadores interpretativos asumen un punto de vista radicalmente opuesto a la visión positivista del racionalismo técnico de los movimientos tecnológicos. Según la perspectiva interpretativa, los seres humanos creamos interpretaciones “significativas” de la realidad que hay que desentrañar para comprender y explicar el mundo. Vemos el mundo como si fuera real, de acuerdo con nuestra visión personal de los acontecimientos (cf. Kelly, 1963 y su teoría de los constructos personales).

Pero las visiones subjetivas de los individuos no son tan dispares como para no permitir los estudios comparativos ni para no poder extraer conclusiones de común interés extrapolables a otras situaciones similares. Wittrock (1989:213) destaca la *cultura* como factor común que permite compartir sistemas aprendidos, en situaciones concretas de acción práctica.

La investigación interpretativa, fundamentada en el pensamiento del profesor, en sus teorías y creencias, es también *observacional*, participativa y cooperativa. Además de prestarle un gran interés a las ideas y creencias de los individuos y a los “significados” subjetivos, se ocupa de

la relación entre individuos y estudia la interdependencia ecológica de las acciones, en contextos formales e informales, ya sea en el aula o fuera de ella. La investigación interpretativa trata de explicar esa trama de ambas dimensiones contextualizándolas y desentrañando sus enigmas de forma interrelacionada, como parte de un paradigma ecológico-social. En palabras de Wittrock (1989:217):

“El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros.”

Estas situaciones de significado-en-la-acción no sólo constituyen el ambiente de aprendizaje, sino que se convierten en contenido a aprender. Estos significados-en-acción tienen un carácter *local* y varían de una escuela a otra. Por eso, tiene sentido que el profesorado de cada centro estudie su situación particular, ya que forma parte de una enseñanza diferente al de otros centros contiguos:

“La tarea de la investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extra-locales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social” (Wittrock 1989: 221)

Si bien la investigación positivista y el racionalismo técnico se preocuparon por investigar las características generales del profesor experto (véase Husén y Postlethwaite 1994) y del profesor eficaz, dentro del paradigma *proceso-producto*, desde el punto de vista interpretativo la enseñanza eficaz no se plantea con ese carácter tan general y universal, sino que se circunscribe a contextos más particulares: en una escuela concreta, con un grupo de alumnos determinado, un/a profesor/a específico enseñando tal material, tal día, en tal momento. Es decir, no se buscan factores universales abstractos, como resultado de generalizaciones estadísticas de grandes muestras, sino factores concretos, a los que se llega a través de estudios de casos específicos, que se comparan con otros, hasta obtener factores “universales concretos”. Como señala Wittrock (1989:223):

“La tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad presentes en el caso específico estudiado: qué aspectos son ampliamente universales, cuáles pueden generalizarse a otras situaciones similares, cuáles son exclusivos del caso en cuestión, ... el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar”.

Llevado al terreno del aula, la afirmación de Wittrock implica que los resultados de la investigación de un aula constituyen un sistema único que, no obstante, contiene propiedades universales extrapolables a otras aulas que compartan ciertos elementos contextuales. Pero estas coincidencias se establecen desde “lo concreto” y no desde lo universal y abstracto. Por tanto, no es propósito de la investigación interpretativa de aula producir reglas generalizables, como ocurre con el paradigma “proceso-producto”.

3.1. La investigación-acción

Uno de los exponentes que más a potenciado el paradigma interpretativo ha sido el movimiento que viene propugnando la investigación en la acción educativa del aula, como estrategia para el desarrollo curricular, la innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes (Stenhouse 1983, Elliott 1980, Carr y Kemmis 1983, Schön 1983, 1988).

A finales de los años setenta, Elliott (1978) se plantea una formación permanente del

profesorado británico a través de la investigación de la acción educativa que llegó a denominar “*action-reasearch*” y que se ha traducido al español como “investigación-acción”, “investigación de la acción” o “investigación en la acción”. Se trata de una investigación relacionada con el diagnóstico de situaciones prácticas de aula. Las características fundamentales son las siguientes (Elliott, 1990: 24-26):

- La investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan alumnos y profesores.
- Al profundizar en la “comprensión” del profesor, adopta una postura exploratoria.
- Trata de explicar lo que sucede en el aula en relación con el contexto.
- Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interaccionan en la situación-problema: creencias, intenciones y propósito, toma de decisiones, normas, principios y valores. Lo que ocurre se analiza en relación con los significados subjetivos que le adscriben los participantes. Se suele emplear la entrevista y el cambio de impresiones como técnica de recogida de datos.
- En la descripción de “lo que ocurre”, se suele utilizar un lenguaje sencillo, espontáneo y de sentido común, similar al que se emplea en otras situaciones de la vida.
- Se emplea el diálogo sincero y sin trabas como técnica exploratoria entre el investigador y los participantes.

Elliott ha distinguido claramente el paradigma clásico de la investigación positivista y experimental, que él llama *investigación sobre la educación*, del paradigma de la investigación sobre la acción, que le denomina *investigación educativa*. Esta distinción ha sido mantenida por autores posteriores que han tratado el tema de la investigación en el aula (e.g. Blázquez, 1994:470) Para Elliott, los aspectos fundamentales que diferencian ambos paradigmas son los siguientes (Elliott, 1990:34):

Investigación educativa (en el aula)	Investigación sobre la educación (sobre el aula)
<ul style="list-style-type: none"> - Emplea conceptos sensibilizadores - Usa datos cuantitativos - Trata de desarrollar una teoría de la acción en el aula (tipos naturales de acción educativa) - Adopta como método principal de construcción teórica el estudio cualitativo de casos. - Se generaliza de manera naturalista a partir de los estudios de casos. - Los conceptos y definiciones se elaboran “a posteriori” y están sujetos a constantes modificaciones y revisiones, porque los conceptos sensibilizadores están enraizados en el contexto particular que se estudia. - Implica a profesores y alumnos como participantes activos en el proceso de investigación. - Emplea con frecuencia la observación participante y la entrevista informal, como técnicas de obtención de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptúa la clase desde un punto de vista científico más allá de la acción concreta y de cada caso. - Utiliza conceptos definidores. - Emplea datos cuantitativos. - Tiende a desarrollar una teoría formal, de tipos no naturales, desde una perspectiva científica. - Se basa en el método experimental (hipótesis, variables, muestra, datos cuantitativos, ...) - Se generaliza de manera formalista, sobre la base de una muestra, con proyección universal e independencia del contexto particular de la experiencia. - Los conceptos se suelen definir “a priori” y constituyen sistemas categoriales que ubican los análisis y sirven de guía para la investigación sobre el aula. - Considera a profesores y alumnos como objetos de investigación - Emplea técnicas de obtención de datos estandarizados, cuestionarios y tests contruidos “a priori”.

Fig. 2: Diferencias entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación (Elliott)

Para Elliott, uno de los factores que más ha favorecido el desarrollo de la *investigación educativa* ha sido la concepción de los profesores como investigadores propugnada por Stenhouse (1973/1988). En su *Humanities Project*, Stenhouse sostiene que:

- La actividad nuclear del aula debe ser el diálogo en lugar de la instrucción, esto implica enseñar mediante el diálogo y el cambio de impresiones continuo.
- Debe protegerse la divergencia de puntos de vista y el alumnado debe de gozar de plena libertad para expresarlas.
- El profesor debe ser neutral ante los puntos de vista que surjan y evitar de forma sistemática conducir las opiniones por cauces preestablecidos.
- El profesorado debe mantener la calidad planteando criterios adecuados para criticar los diversos punto de vista.

Partiendo de estas premisas, la investigación-acción centra su atención en el proceso y no en el producto, como propone el racionalismo técnico. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se consideran educativas en relación con su coherencia ética para el desarrollo de la “comprensión” (comprensión personal de las situaciones de la vida; aprendizaje significativo). Dentro de este movimiento se concibe al profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica (véase Pérez Gómez, 1990), dando lugar a otra concepción del profesor como *profesional-reflexivo* (véase Stenhouse 1985/1987; Schön, 1983 1987; de Vicente, 1995; Wallace, 1991). Se rechaza el perfil de profesor que propone el racionalismo técnico, que lo concibe como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados, que se limita a aplicar la teoría y la técnica al terreno de la práctica, movido por los postulados de la psicología conductista y de la epistemología positivista. Esta figura del profesor, como transmisor de conocimientos y director del aprendizaje se sustituye por una concepción del profesor reflexivo, crítico e investigador de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (E/ALE) que se presentan en el aula (Pérez Gómez, 1990: 18):

“La práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión”

En síntesis, los nuevos roles del profesor-reflexivo que investiga sobre la acción educativa contrastan en el profesor-instructor que propone el racionalismo técnico en casi todos los aspectos (véase Madrid, 1996; Bennet, 1979):

Roles y funciones del profesor-instructor, transmisor y director de la E/ALE (modelos tecnológicos, racionalismo técnico)	Roles y funciones del profesor-investigador, reflexivo y crítico, facilitador de la E/ALE (modelos personalistas)
<ul style="list-style-type: none"> - Actúa como transmisor del conocimiento y de las teorías, ejecuta las leyes de la enseñanza efectiva, aplica las técnicas elaboradas por los expertos y los investigadores externos, enseña informando. - Se fundamenta en la psicología conductista y en la epistemología positivista. - Se basa en el paradigma proceso-producto, que establece una relación entre lo que se enseña y se aprende. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la “comprensión”, reconstrucción individual y colectiva del conocimiento, crea sus propias leyes, aplica los principios que emanan de su contexto, actúa básicamente como facilitador, mediador y monitor del aprendizaje. - Se nutre de la psicología perceptiva y de la epistemología fenomenológica. - Concede más importancia a la construcción individual de los aprendizaje y a las diferencias individuales de

<ul style="list-style-type: none"> - Instruye y enseña; suministra la información elaborada. - Conduce y dirige el aprendizaje en la dirección que marcan los objetivos de instrucción. - Se le da más importancia a las teorías y principios que suministra la ciencia. - Se resuelven los problemas particulares de aula aplicando los principios universales que suministra la investigación positiva. - Persigue la eficacia docente y los buenos resultados. - Fomenta el aprendizaje de los contenidos académicos, con frecuencia mediante la memorización. - El alumno permanece bastante pasivo ante la información ya elaborada que se le suministra para que la aprenda. - El profesor actúa con autoridad y tiende a imponer su criterio como especialista y técnico - Se desarrolla un currículo bastante cerrado, centrado en la opinión de los expertos. - Se enfatiza la enseñanza frontal y el trabajo individual. - Se espera que el aprendizaje se produzca como resultado de la enseñanza formal; el aula es el escenario más adecuado (y casi exclusivo) para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> los aprendices. - Dialoga, fomenta un aprendizaje más reflexivo, por descubrimiento (método socrático). - El profesor promueve la diversidad de puntos de vista y suele permanecer neutral. - Tiene en cuenta las opiniones y creencias del alumnado y construye sobre ellas. - Se trata de resolver los problemas y los conflictos de aula mediante el diálogo y el compromiso cooperativo de los implicados. - No preocupa tanto la excelencia académica y los niveles de contenidos que consiguen los alumnos. - Prefiere la reflexión crítica y el desarrollo de los procedimientos y las destrezas. - El alumno participa sistemáticamente en la construcción de los aprendizajes. - El profesor es más abierto y democrático, más flexible y negocia con los alumnos los itinerarios que se emprenden. - Se desarrolla un currículo más abierto, centrado en el alumno, que incorpora sus aportaciones. - Se promueve la enseñanza cooperativa y por equipos. Se utilizan más estrategias o técnicas de socialización. - Concede la misma importancia a las situaciones de enseñanza formal e informal; se utilizan con mucha frecuencia los recursos del ambiente, (fuera del aula).
--	--

Fig. 3: Roles y funciones del profesor-instructor y del profesor-investigador

Este paradigma que comienza reivindicando la figura del profesor-investigador que imparte una enseñanza reflexiva y crítica se asocia con una serie de términos sinónimos que lo definen, a veces de una forma parcial: investigación-acción, investigación en la acción, pensamiento crítico, resolución de problemas, reflexión sobre la práctica, construcción personal del conocimiento, investigación orientada a la indagación, etc.

3.2. El pensamiento del profesor

Hemos visto que la investigación interpretativa, en general, y la investigación-acción en particular conceden gran importancia a las teorías y creencias del profesor, a su pensamiento y a su capacidad interpretativa para buscar el sentido de las diferentes situaciones de aula. Todos esos estudios se han centrado en los procesos de planificación y de toma de decisiones y han tratado de desentrañar los enigmas subyacentes por los que se rigen los docentes. La hipótesis central de partida establece que los procesos de pensamiento del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (Wittrock 1990: 443). El objetivo de estos estudios consiste en descifrar esos enigmas y describirlos para darlos a conocer de manera que puedan ser utilizados por los teóricos, investigadores, formadores de profesores y por los profesores mismos, ya que en ocasiones operan de forma subconsciente y el profesorado no los conoce hasta que se somete a una reflexión u observación crítica sobre lo que hace, que le ayude a analizar cómo lo hace y a comprender por qué lo hace así.

Wittock (1990) identifica los comienzos de la indagación sobre los procesos de pensamiento del profesorado con la obra de P. Jackson escrita en 1968 y titulada *La vida en las aulas*, donde se intenta describir y comprender los procesos mentales que experimentan los maestros e influyen en su forma de actuar en clase. En los años setenta, se realizaron varios estudios que pusieron de manifiesto los procesos mentales, las categorías y teorías implícitas en que se basan los profesores para justificar su intervención en el aula. Fue en el informe del *National Institute of Education* (1975) cuando se reconoce de forma explícita que la investigación del pensamiento docente es necesaria si se desea comprender lo que ocurre en el aula (Wittock 1990:445):

“Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes ... si la enseñanza ha de ser impartida -y, según todos los indicios, lo seguirá siendo- por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva”.

En los últimos años se ha desarrollado considerablemente la investigación sobre el pensamiento del profesor para facilitar la comprensión de lo que ocurre en el aula e intentar mejorar la práctica educativa. Ese tipo de investigación suministra ideas y principios que pueden servir de hipótesis para someterlas a comprobación en otros contextos y proporciona una información sobre determinadas formas de pensamiento y su relación con diferentes modalidades de práctica docente, más o menos eficaces.

Floden y Klinzing (1990) han encontrado una relación muy valiosa entre investigación del pensamiento del profesorado y su formación profesional en tanto que puede ser una fuente valiosa de contenido y ofrece perspectivas personales y modelos que pueden ayudar a encontrar e inspirar modos de actuación. De Vicente (1995) también ha resaltado su importancia para la formación del profesor reflexivo, ya que permite identificar problemas y sugerir ideas que promueven el pensamiento crítico entre los estudiantes. No obstante, hay que tener en cuenta que esta investigación se basa en estudios de casos y refleja situaciones personales un tanto singulares. Pero lo más relevante de la investigación sobre el pensamiento del profesor quizás sea su derivación en investigación reflexiva y en la promoción de la reflexión crítica. En opinión de Vicente (1995:55), esta investigación tiene tres dimensiones esenciales:

- a) *cognitiva*, cuando estudia cómo usan los profesores su conocimiento en las actividades de planificación e implementación curricular y en su toma de decisiones.
- b) *crítica*, cuando informa con sentido crítico sobre las creencias, opiniones, valores, experiencias, aspectos morales y éticos.
- c) *interpretativa*, a través de la narrativa de las acciones de los profesores y de la interpretación de los hechos que le ocurren en el aula.

Wittock ha elaborado un modelo para explicar la relación entre el pensamiento del profesor, su incidencia en la conducta de los alumnos y en su rendimiento, que representamos con algunas modificaciones en la fig. 4 (basado en Wittrock, 1990:447)

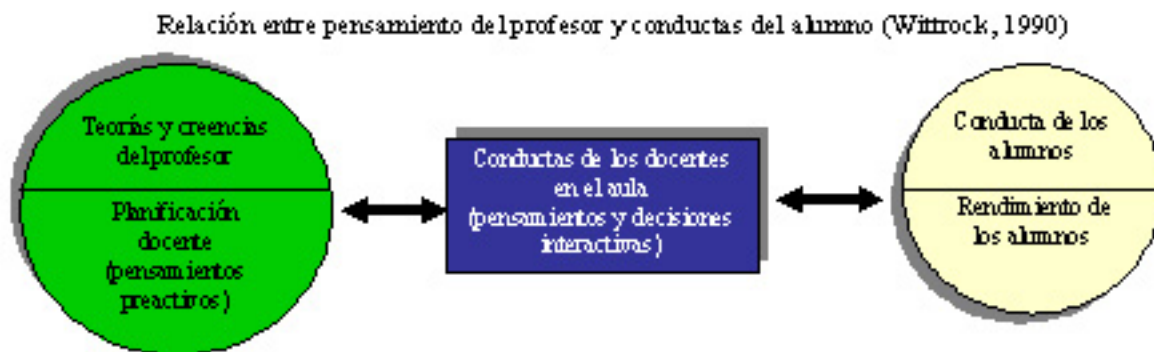


Fig. 4: Componentes del paradigma del pensamiento del profesor (Wittrock)

En la fig. 4 puede observarse que el proceso de pensamiento del profesor integra tres componentes: a) pensamientos *preactivos* (en el momento de la planificación y con anterioridad a la intervención), b) pensamientos *interactivos* (en el momento de la intervención) y c) pensamientos *postactivos* (después de la intervención, influenciados por la conducta del alumnado y por su rendimiento). Entre estos tres tipos de pensamiento y el proceso docente hay una relación recíproca; es decir, los pensamientos y creencias del profesor influyen en su conducta docente y a la inversa, la intervención interactiva del aula modifica determinados planteamientos y creencias según reaccionen los alumnos. Finalmente, se representa la influencia recíproca de la conducta del profesor en los comportamientos del alumnado y en su rendimiento y viceversa, ya que determinados resultados de los estudiantes cambian la conducta del aula y las creencias de partida, y se sustituyen por otras que funcionan a modo de hipótesis hasta que se ensayan y se someten a comprobación en ocasiones futuras.

3.3. El profesor reflexivo

Para Villar Angulo (1995), la enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual del aula y del centro y la realización de expresiones de pensamiento crítico: auto-reflexión didáctica, análisis del contexto y sustrato del aula y revisión continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando los profesores reflexionan sobre las acciones pedagógicas del aula, se convierten en investigadores de su práctica docente (Stenhouse 1987, Elliott, 1990).

En síntesis, los componentes del modelo reflexivo de enseñanza son los siguientes (Wallace 1991: 48-59); McLaren y Madrid, 1996):

- 1) Los “schemata” y *creencias del profesor*: ideas, teorías personales, creencias, opiniones, experiencias personales, conceptos previos y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la educación en general. Estos esquemas mentales son el resultado de la educación y formación que ha recibido el

profesor en cursos anteriores y de su conocimiento y experiencia sobre la práctica docente. Es el sustrato sobre el que “construye” el profesor sus nuevos conocimientos y experiencias.

- 2) *Conocimiento teórico* (información), que incluye los contenidos de las disciplinas académicas fundamentales de cada área de conocimiento. En nuestro caso: la lingüística, psicolingüística, psicología del aprendizaje, didácticas de las lenguas, sociolingüística, etc.
- 3) *Conocimiento práctico*: incluye un conjunto de experiencias y actividades prácticas: simulaciones, microenseñanza, prácticas docentes, etc., que le suministran al profesor su conocimiento sobre la acción y le ayudan a que reflexione y trate de resolver los problemas prácticos. Esta etapa, que describiremos a continuación con más detalle, es clave para la formación y el desarrollo profesional del profesor reflexivo.
- 4) *Reflexión sobre la acción* (confrontación y constatación): en esta etapa se relaciona el conocimiento teórico del profesor con la experiencia práctica a través de la reflexión sobre la acción, en contextos de enseñanza reales. Es el momento de revisar la idoneidad de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de la práctica, y de plantearse posibles modificaciones; de analizar la actuación del profesor y las reacciones de los alumnos y mejorar el proceso en sesiones posteriores.
- 5) Desarrollo de la *competencia profesional* (reconstrucción): una vez que el profesor ha realizado su función diagnóstica, reflexiva e investigadora sobre la acción y ha sacado sus conclusiones personales para tenerlas en cuenta en futuras actuaciones ha completado el ciclo y ha desarrollado su competencia profesional. El desarrollo y la competencia profesional se irá mejorando repitiendo el ciclo anterior varias veces a lo largo de la vida profesional: ampliando los conocimientos teóricos, experimentando nuevas técnicas en el aula, sometiéndolas a un análisis crítico y estudiando sus efectos en el alumnado y mejorando en lo sucesivo los aspectos que se consideren necesarios.

De forma esquemática, la secuencia podría representarse así (basado en Wallace, 1991:49):

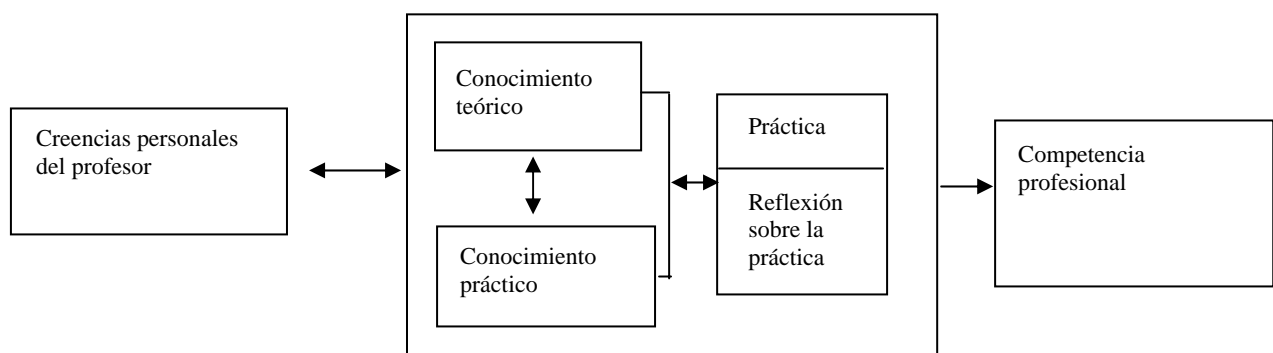


Fig. 5: Etapas en la formación del profesor reflexivo.

3.4. Técnicas para favorecer la reflexividad

Como hemos indicado en las páginas anteriores, los modelos tecnológicos (o de racionalidad técnica), cuando tratan de aplicar los principios de la investigación positiva para resolver los problemas de la práctica, encuentran limitaciones importantes ante determinadas situaciones complejas, conflictivas, singulares e imprevisibles. Por eso, se ha tratado de resolver el problema aplicando el modelo de reflexión-sobre-la-acción concreta que se presenta, para analizarla y tratar de resolverla implicando al profesor en cuestión y a los demás componentes de su ecosistema: alumnado, compañeros, dirección, padres, etc. Si además tenemos en cuenta las limitaciones de la investigación proceso-producto, el empuje de la psicología cognitiva sobre la “behaviorista” y del constructivismo sobre el conductismo, el creciente interés por la investigación etnográfica y cualitativa y la atención prestada al pensamiento del profesor y del alumno, comprenderemos la fuerza emergente del paradigma del profesor reflexivo.

Pero para disponer de profesores “reflexivos” hay que formarlos. Hay que ofrecer situaciones que favorezcan la reflexividad tanto en el periodo de formación inicial como en el proceso de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Varios investigadores han propuesto modelos diferentes para propiciar una formación que potencie la vertiente indagadora del profesorado. Para Zeichner (1992), la formación del profesor como investigador incluye la necesidad de fomentar actitudes de indagación, de experimentación de la práctica, para que inicien y mantengan indagaciones en sus aulas.

De Vicente propone una serie de estrategias y técnicas para favorecer la formación del profesor reflexivo (1995:67-87):

- *La investigación-acción*, como tipo de indagación que permite al profesorado conocer y mejorar su práctica docente en sus diferentes modalidades:
 - a) *técnica*: participando en programas diseñados por expertos,
 - b) *práctica*: practicando la IA de forma autónoma,
 - c) *crítica* y emancipatoria, de forma cooperativa, con otros colegas.
- *El análisis de casos*, mediante cuestionarios abiertos y cerrados, ya sea referidos a todo el grupo o a algunos sujetos en particular (véase Cohen y Manion 1990: 163-195).
- *Análisis y desarrollo del currículo de LE* o de aspectos parciales de lo que ocurre en el aula de idioma en relación con la enseñanza y aprendizaje de los componentes lingüísticos, las destrezas comunicativas, el efecto que produce la agrupación del alumnado en los procesos de aprendizaje, el efecto de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías, etc.
- “*Coaching*” (reflexión cooperativa en equipo)
- *Seminarios de investigación*, para compartir y desarrollar con otros colegas las actividades investigadoras.
- *Diarios escritos* (véase Zabalza, 1991), donde los profesionales narran los acontecimientos del aula: ya sea lo que se hace, de forma general en clase; análisis de tareas; observación de procesos de aprendizaje (estrategias que se usan con más frecuencia,...), etc.

3.5. Limitaciones de la investigación-acción

A pesar de todas las posibles ventajas que hemos descrito en las páginas anteriores, la aplicación de la investigación-acción en las escuelas no es fácil. Hay una serie de limitaciones y obstáculos que son difíciles de salvar. Al menos, así lo manifestaron hace mucho tiempo varios directores escolares que trabajaron con Elliott en abril de 1977 (Elliott 1990:41-52):

- Es muy dudoso que todo el profesorado sea capaz de llevar a cabo esta técnica de investigación.
- Si el consejo de dirección (Consejo Escolar) no ha estado implicado o no ha sido consultado, sus miembros pueden reaccionar de forma negativa.
- Si el profesorado investigador enseña y además tiene que “investigar”, se sobrecarga de trabajo; si se libera de trabajo para que investigue, se sobrecarga a los demás profesores y si se sustituye con profesorado nuevo se elevan los costes.
- La división del trabajo entre los profesores que investigan y los que no, no favorece la cooperación respecto al acceso de datos. En la medida en que se involucre a más profesores en la investigación, mayor será su cooperación para facilitar datos. Pero no es fácil involucrar al profesorado.
- Las “corrientes subterráneas” (división de opiniones) que circulan entre el profesorado dificultan el proceso de investigación y la cooperación del profesorado con los profesores-investigadores.
- Es difícil que los centros y el profesorado inicie programas de investigación si no se les da la relevancia e importancia que merecen por parte de la dirección y administración educativa, si no tienen algún tipo de compensación.
- A menudo fracasan los intentos de investigación-acción por la falta de realismo del profesorado en los objetivos propuestos y en las técnicas utilizadas.
- Hay una tendencia en el profesorado a usar medios cuantitativos para la recogida de datos (cuestionarios, pruebas objetivas, etc.), en lugar de recurrir a métodos observacionales naturalistas (e.g.: observación de las clases, entrevistas, ...) porque éstos últimos implican situaciones personalizadas que originan determinadas reticencias entre el profesorado y, a veces, porque el profesor-investigador no se desenvuelven bien con las técnicas de investigación que ha de aplicar.

4. EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS

Este paradigma se basa en el estudio de los procesos de pensamiento de los alumnos, en el efecto que ejercen los docentes y la enseñanza que imparten sobre las percepciones, opiniones y creencias del alumnado (Wittrock 1986/1990). El conocimiento del pensamiento del alumnado se considera fundamental para comprender la incidencia del profesorado y de su actuación en el aula, en el alumno y en sus procesos de aprendizaje. Este paradigma pone de relieve la importancia de los preconceptos y conocimientos previos del alumnado, así como su percepción e interpretación de los actos didácticos que ocurren en el aula, la

atención dispensada en clase, su estado motivacional para el aprendizaje, sus experiencias afectivas y la incidencia de todos estos factores en el rendimiento escolar. La investigación y el estudio de los procesos de pensamiento de los alumnos constituye otra fuente que nos permite conocer lo que el alumnado piensa, cree, opina, siente, dice y hace en clase y en casa y su relación con el rendimiento o con otros factores educativos. De esta forma, el paradigma establece relaciones recíprocas entre el pensamiento del alumno, la enseñanza que recibe y el rendimiento que obtiene. Esto implica la aceptación de varias hipótesis:

- La enseñanza influye en el pensamiento del alumno, en su sistema de creencias y opiniones.
- El pensamiento del estudiante influye en su aprendizaje.
- Consiguientemente, el pensamiento del alumno influye en su rendimiento y ayuda a explicar las situaciones de éxito y fracaso escolar.
- La enseñanza influye en el rendimiento a través del pensamiento del alumno, que actúa como mediador.

Varias investigaciones han demostrado que el conocimiento del pensamiento del alumno ayuda a conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase Wittrock 1990:544-579):

- el efecto de la enseñanza en el alumnado,
- las estrategias que ponen en funcionamiento,
- la eficacia de determinadas técnicas de trabajo,
- el grado de motivación de los alumnos,
- la atención e interés que ponen en clase
- la comprensión y adquisición de los conocimientos, etc.

4.1. Los constructos personales del alumno

La importancia de los estudios sobre el pensamiento del alumno están potenciando la teoría de Kelly de los constructos personales. Esta teoría hunde sus raíces en el “constructivismo alternativo”, que considera las percepciones, opiniones y creencias de los individuos como elementos claves para comprender los diferentes puntos de vista de las personas, las teorías individuales y las formas de actuar y de comportarse. Según Kelly, nuestro pensamiento se basa en convicciones e ideas previas, ya existentes y, cuando tratamos de explicar cualquier aspecto, explicitamos esas convicciones, que a su vez, tienen que ver con nuestra concepción del universo, como algo real que existe. Ese universo, que tratamos de comprender de forma gradual y progresiva es integral y funciona como una unidad única y cambiante, donde sus partes guardan una relación entre ellas muy precisa. Para Kelly, la vida no es simplemente una secuencia de cambios, implica una interrelación entre los componentes de “nuestro universo” y el entorno de los seres vivos, que representan otra parte. Los sujetos no se limitan a responder pasivamente a los cambios sino que representan a su entorno de forma creativa. La vida, en este sentido, implica la representación o construcción de la realidad. A veces, los sujetos malinterpretan la realidad y lo que perciben puede que no sea enteramente real, pero su percepción existe y ejerce efecto en el individuo.

En este sentido, los individuos analizan y ven el mundo a través de las visiones personales que ellos se crean y partiendo de esos esquemas tratan de acomodar y explicar el mundo

(1963:8-9):

“Man looks at his world through transparent patterns or templets which creates and then attempts to fit over the realities of which the world is composed. The fit is not always very good”

A estos modelos, Kelly les llama “constructos personales” y son claves en la construcción del mundo de cada sujeto:

“... we consider a construct to be a representation of the universe, a representation erected by a living creature and then tested against reality of that universe (p. 12)

Estos constructos se organizan a veces en sistemas y subsistemas que guardan una relación de interdependencia y constituyen la visión personal que cada sujeto tiene del mundo.

Además, Kelly considera que cada individuo actúa como científico y como tal trata de predecir y controlar el curso de los acontecimientos que le afectan, elabora teorías, comprueba hipótesis. Incluso, llega a comparar las distintas concepciones personales que los individuos tienen del mundo con los diferentes puntos de vista que sostienen los científicos. Los constructos personales se utilizan para predecir o pronosticar acontecimientos y para evaluar la eficacia o el éxito con que han transcurrido. Después de esta evaluación, los sistemas y subsistemas de creencias pueden cambiar y esto hace que nuestra concepción del mundo esté sometida a cambios y que las teorías personales de los individuos sean pasajeras.

5. MODELO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE LE

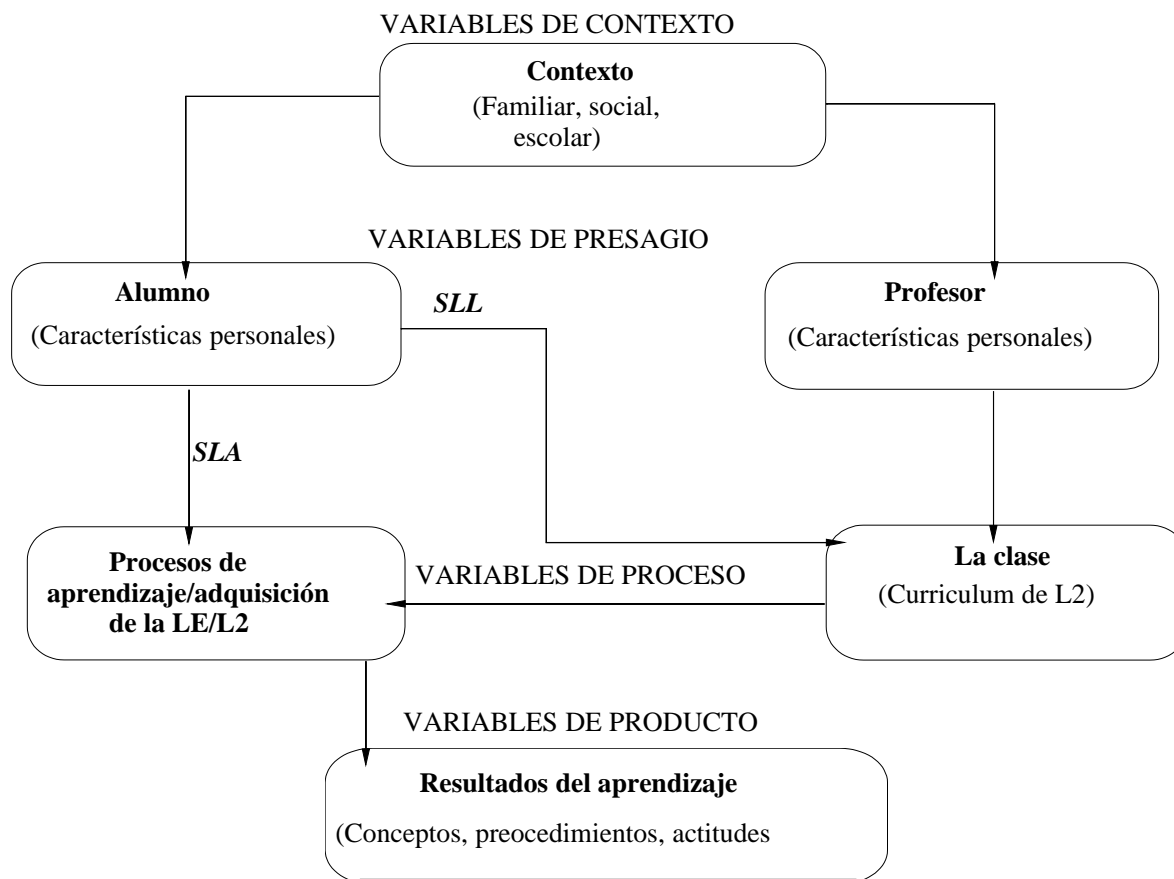
El modelo didáctico de *proceso-producto* que mejor integra y relaciona, a nuestro entender, los bloques de contenido de la lingüística aplicada (LA) con los de la didáctica del idioma en el aula es el de Dunkin y Biddle (1974:38), adaptado por Stern (1983:500) y representado en la fig. 6 con algunas modificaciones. Este modelo nos ayuda a identificar las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (E/ALE) y a investigar las relaciones existentes entre ellas (véase Madrid, 1995:60, 1998).

5.1. Variables de contexto, presagio, proceso y producto

El estudio de las variables de **contexto** nos ayudará a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y sociolingüísticas de la comunidad, las características de la escuela (tamaño, recursos), el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado y su posible relación con los procesos didácticos:

El estudio de **las variables de presagio** incluye las variables que caracterizan al alumnado que aprende y al profesorado que enseña.

- El conocimiento de las variables relacionadas con **los alumnos** nos pueden dar claves muy importantes sobre sus experiencias formativas y sus características individuales (aptitudes, actitudes y motivación, formación académica, estilos cognitivos, edad, sexo, etc) para establecer determinadas relaciones con los procesos de aprendizaje y los resultados finales.



SLA = adquisición de la L2 en situaciones naturales fuera de la clase (*Second Language Acquisition*).
 SLL = aprendizaje de la L2 en contextos de aula, con la intervención del profesor (*Second Language Learning*)

Fig. 6: Modelo para el análisis de la E/ALE .

- El estudio de las variables de presagio relacionadas con la figura del **profesor de LE** (edad, preparación profesional, sexo, ideología, valores, creencias, dedicación, cualidades personales y factores de personalidad, etc.) también nos pueden ayudar a comprender muchas de las variables de proceso e incluso de producto.

El conocimiento de las **variables de proceso** es fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en situaciones naturales o en el aula:

- La investigación en el **aula de LE** es imprescindible para conocer la incidencia de las variables anteriores referidas a los alumnos y al profesor en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Este grupo de variables abarca los aspectos relacionados con el tipo de currículo de LE que se imparte, la metodología y los esquemas organizativos. El estudio de **los procesos de aprendizaje** nos permite conocer el efecto de la metodología curricular, contenidos, procedimientos didácticos y materiales usados en el progreso de los alumnos y, por supuesto, la posible influencia de las características individuales de cada sujeto en sus procesos de aprendizaje: madurez cognitiva,

experiencias previas, etc. La flecha que va directamente desde *el alumno* al *aprendizaje* recoge las situaciones de aprendizaje natural sin intervención del profesor o de la clase de LE, cuando el sujeto aprende en el medio social (SLA) (cf. Krashen, 1981) en contextos informales fuera del aula. La investigación de estas situaciones de aprendizaje extra-escolar requiere el control de variables muy diferentes.

La investigación de las **variables de producto** facilita el conocimiento de los resultados finales y nos permite establecer relaciones entre las variables de *presagio* y de *proceso* y su efecto o incidencia en los conceptos, procedimientos y actitudes que han desarrollado los alumnos como resultado de cada periodo de instrucción.

Esos grupos de variables se pueden conocer con más detalle estudiando de forma pormenorizada las subvariables que incluyen (véase Brown, 1987; Skehan, 1989), algunas de las cuales se han agrupado en la fig. 7:

VARIABLES DE CONTEXTO (referidas a profesores y alumnos)	
1. Contexto social: clase social, ambiente familiar, contexto escolar, contexto de aula	
VARIABLES DE PRESAGIO (características individuales)	
2. Alumno: - edad de iniciación a la L ₂ - estancia en países de L ₂ - lengua materna - actitudes y motivación - estilos cognitivos - ...	3. Profesor: - edad - sexo - actuación docente - personalidad - ambiente de clase y escolar - ...
VARIABLES DE PROCESO	
4. Procesos didácticos (la clase): - COMPETENCIAS - DESTREZAS:	5. Procesos de aprendizaje del alumnado, uso y desarrollo de ESTRATEGIAS
VARIABLES DE PRODUCTO	
6. Resultados del aprendizaje: - Competencias y destrezas que se han desarrollado: - Comprensión y expresión oral - Comprensión y expresión escrita - ...	

Fig. 7: Variables y subvariables de contexto, presagio, proceso y producto, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la LE

Para van Lier (1988/90:27), las principales áreas de estudio de la investigación en el aula son: la naturaleza y el desarrollo de la “*interlengua*”, la dinámica de la comunicación y la interacción en el aula, el uso que el alumnado hace de las *estrategias de aprendizaje*, la variabilidad de *estilos de aprendizaje* de los alumnos, y la *evaluación* de los aprendizajes.

5.2. El uso de cuestionarios para el control de las variables

Para controlar las variables implicadas en el modelo de la fig. 6, descritas con más detalle en la tabla de la fig. 7, proponemos una batería de cuestionarios que nos proporcionan una información detallada sobre cada variable. Algunos cuestionarios recogen datos objetivos sobre profesores y alumnos y otros reflejan sus percepciones, opiniones y creencias, sus constructos personales. A la hora de interpretar los resultados, conviene tener en cuenta lo que hemos anticipado en las páginas anteriores sobre el pensamiento del profesor y de los alumnos.

El *cuestionario* o *encuesta* es quizás el instrumento de recogida de datos más usado en investigación educativa (véase Cohen y Manion, 1989/90; Fox, 1981). Es útil para explorar las condiciones bajo las cuales se realiza la enseñanza y se produce el aprendizaje bajo el punto de vista del profesorado y del alumnado encuestado. También nos informa sobre determinadas creencias y opiniones que constituyen la esencia del pensamiento del profesores y alumnos. Partiendo de estas opiniones, podemos encontrar normas y patrones que se repiten sistemáticamente en relación con determinados contextos de aula. Finalmente, se pueden establecer las relaciones y correlaciones que existen entre los datos obtenidos.

Hemos diseñado cuestionarios cerrados, semi-abiertos y abiertos (véase también Madrid 1998b), donde los encuestados pueden expresar sus opiniones y percepciones empleando escalas de tipo Likert (de 1 a 5 puntos), que permiten cuantificar los datos obtenidos, o describiendo abiertamente lo que piensan sobre determinados aspectos. También incluimos algunas taxonomías semi-abiertas que pueden facilitar las observaciones etnográficas y los comentarios cualitativos sobre el aula de idioma. De esta manera, también incorporamos al diseño de investigación que estamos presentando algunas ventajas de la metodología cualitativa.

Las variables de la figura 7 contienen a su vez otras sub-variables que conviene controlar ya sea mediante cuestionarios, taxonomías o a través de otros instrumentos de recogida de datos:

Cuestionarios, variables y sub-variables		
C O N T E X T O	CON	Factores externos (alumnos): -Tipo de colegio: Centro (colegio): público-urbano, público-rural, privado, de enseñanza compensatoria, etc. - Ambiente social y cultural - Edad de iniciación - Clases de perfeccionamiento - Estancias en países de L2 - Lengua materna (L1) - Rendimiento académico

P R E S G I O	MCR PR EA.1	Motivación, capacidades y rendimiento Personalidad y rendimiento Estilos de aprendizaje (1) - visual - auditivo - táctil	DIP1 (cerrado) DIP1a (alumnos) DIP1p (profesores) DIP2 (abierto) DIP2a (alumnos) DIP2p (profesores)	Influencia de algunas características individuales del profesor - edad - sexo - ser nativo/no nativo - actuación docente - personalidad - ambiente de aula/escolar - ideología política - creencias religiosas - tratamiento de las clases sociales del alumnado - racismo
	EA2	Estilos de aprendizaje (2) - independencia de campo - dependencia de campo		
P R O C E S O	AC1	ANALISIS CUANTITATIVO DE LA CLASE	EST	PROCESOS DE APRENDIZAJE Uso y desarrollo de ESTRATEGIAS de: - sensibilización y motivación A. planificación B. afectivas C. de socialización - adquisición y codificación D. de comprensión E. de retención F. de construcción G. de transformación - automatización H. de transferencia I. de comunicación - evaluación J. de auto-evaluación
	AC1 (Bloque 1)	DESARROLLO DE COMPETENCIAS: - lingüística - sociolingüística - cultural - discursiva		
	AC1 (Bloque 2)	DESARROLLO DE DESTREZAS: Comunicación oral: - <i>listening</i> - <i>speaking</i>		
	AC1 (Bloque 3)	Comunicación escrita: - <i>reading</i> - <i>writing</i>		
	ACL	ANALISIS CUALITATIVO DE LA CLASE		
P R O D U C T O	ESO (LIS) ESO (R & W)	DESTREZAS Comunicación oral: comprensión y expresión oral (<i>listening - speaking</i>) Comunicación escrita: comprensión y expresión escrita (<i>reading - writing</i>) COMPETENCIAS: Lingüística: gramática, léxico, fonética Sociolingüística: funciones comunicativas, registros, Cultural, Discursiva, Estratégica		

Fig. 8: Variables que se controlan en cada cuestionario

5.3. Hacia una metodología ecléctica

La breve descripción de los paradigmas de la investigación del *proceso-producto* y de la *investigación-acción* que hemos ofrecido en las secciones anteriores nos puede servir de marco de referencia para encuadrar y fundamentar determinados trabajos de investigación en el aula y sobre el aula. Para estudiar determinadas relaciones y correlaciones entre las variables de la fig. 8, podemos basarnos en el paradigma proceso-producto. Pero hay comportamientos y relaciones entre profesores y alumnos que van más allá de la cuantificación. Para investigarlos y conocerlos se necesita la colaboración de los agentes implicados (profesorado y alumnado) y hay que recurrir a procedimientos de control etnográficos y cualitativos a base de observaciones sistemáticas de las clases, cambios de impresiones, contraste de opiniones, interpretación de hechos, etc; es decir, a través de la metodología que propone el paradigma de la investigación-acción. En otros casos, habrá que combinar técnicas de investigación de ambos paradigmas y emplear una metodología ecléctica, en función de lo que se quiere estudiar en cada caso. Diversos investigadores han resaltado las ventajas de una metodología de investigación ecléctica:

“Ideally experimental and interpretative research should be convergent rather than parallel or divergent lines of enquiry” (va Lier, 1988/90:XIV).

“There is no need to oppose qualitative and quantitative research. Each is capable of “critical thinking” and each has its place in IL (interlanguage) studies. The danger is ... in failing to acknowledge the contribution that can be made by “hybrid” research (i.e. research that employs both qualitative and quantitative procedures) (Ellis, 1984:284).

“It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate” (Allwright y Baley, 1991:67).

5.4. Etapas de desarrollo

Para cualquier tipo de investigación descriptiva, proponemos una organización en partes, capítulos o secciones que informen con todo detalle sobre una serie de aspectos básicos, siguiendo el esquema de la fig. 9 (véase también Molina García, 1986; Seliger y Shohamy, 1989; Bisquerra, 1989; Sáenz, 1991; Buendía, 1993; Bueno, 1997):

1. **Planteamiento del problema:** justificación de la investigación, necesidad del estudio que se propone, formulación (general) del problema, trascendencia y relevancia del tema.
2. **Marco teórico:** definición de los aspectos claves, delimitación conceptual de los términos empleados: teorías, paradigmas, modelos, ..; elección y justificación del paradigma o marco teórico que se va a seguir,...
3. Investigaciones y **trabajos** que se han realizado **sobre el tema**, conclusiones a las que han llegado, hipótesis comprobadas, aspectos que no han sido estudiados, ...
4. **Características del estudio que se presenta**, diseño de la investigación que se propone.
 - 4.1. Cuestiones o **preguntas generales** que se pretenden resolver o estudiar y **objetivos específicos** que se pretenden alcanzar (o hipótesis que se pretenden comprobar) (¿qué me propongo investigar?)
 - Análisis y descripción detallada de cada objetivo o hipótesis, implicaciones y aspectos que abarca y que hay que controlar.
 - 4.2. **Determinación** (enumeración), delimitación **de las variables y subvariables** que se van a estudiar para conseguir los objetivos (o para someter a comprobación las hipótesis). Descripción detallada de cada variable y aspectos que incluye.
 - 4.3. Descripción detallada de los **procesos de E/ALE** donde se estudian las variables (e.g. programa, actividades de enseñanza y aprendizaje, tratamiento didáctico, metodología, etc.)
 - 4.4. **Metodología y diseño** (¿Cómo se va a investigar lo que marcan los objetivos?)
 - Técnicas e **instrumentos de recogida de datos** para controlar (medir) cada variable y/o subvariable: características de los tests, cuestionarios, escalas de observación, diarios, entrevistas, .. que se van a emplear, justificación teórica de cada instrumento, exposición de las ventajas e inconvenientes.
 - Técnica de **muestreo** y descripción de la muestra, características del grupo experimental y de control (en caso de que se utilice GE y GC).
 - Técnicas seguidas para el **análisis de datos** (cálculos estadísticos).
5. **Resultados obtenidos y discusión:** presentación de resultados, valoración e interpretación de los mismos en relación a las preguntas que nos hemos planteado, relación entre los resultados obtenidos y otros estudios más o menos similares, ...
6. **Conclusiones** basadas en los resultados respecto a los objetivos planteados. Implicaciones pedagógicas de las conclusiones.
7. **Referencias bibliográficas** por orden alfabético.

ig. 9: Componentes de la investigación descriptiva.

6. CONTROL DE LAS VARIABLES DE CONTEXTO

Cuestionario CON: VARIABLES DE CONTEXTO (FACTORES EXTERNOS)

1. Centro: público-urbano, público-rural, privado-concertado, privado ...
2. Sexo: chico-chica
2. Ambiente social (y cultural)
3. Edad de iniciación
4. Clases de perfeccionamiento
5. Estancia en países de L2
6. Lengua materna

(7. RENDIMIENTO)

CON. VARIABLES DE CONTEXTO: FACTORES EXTERNOS

Colegio: Idioma:
 Curso: N° lista: Sexo: M F..... Fecha:

Completa o subraya lo siguiente:

1. Tu colegio es:

1. E. compensatoria 2. Público-urbano 3. Público-rural 4. Privado-concertado 5. Privado

2. Ambiente social y cultural

Profesión del padre: Profesión de la madre:

Estudios del padre:

1. Primarios sin Gr. E. 2. Primarios con GR. E 3. Bachillerato 4. Diplomatura 5. Universitarios

Estudios de la madre:

1. Primarios sin Gr. E. 2 Primarios con GR. E 3. Bachillerato 4. Diplomatura 5. Universitarios

3. Edad de Iniciación al idioma: ¿Desde qué edad llevas estudiando la lengua extranjera de forma ininterrumpida? (Subraya):

5 = antes de los 5 años	2 = desde 4° o 5° (9 ó 10 años)
4 = desde 1° ó 2° (5-6 años)	1 = desde 6° EGB/EP (11 ó 12 años)
3 = desde 3° (7 u 8 años)	

4. Clases de perfeccionamiento (no de recuperación)

¿Has recibido clases complementarias de inglés, además de las 3 clases del horario escolar, para mejorar tu nivel (no para recuperar y aprobar la asignatura)? (Subraya y completa)

- 1 = no 2 = si ¿Cuántos años? Horas por semana

5. Estancia en países donde se habla la L₂

¿Has vivido alguna vez en el país extranjero cuya lengua estás estudiando? (Subraya)

5 = más de un año	2 = de 1 a 4 semanas
4 = un año	1 = nunca
3 = de 5 a 12 semanas	

6. Lengua materna (L₁)

La lengua que usas en casa con tus padres es

1 = el español

2 = la extranjera (L₂) (Especificar:)

7. RENDIMIENTO: Mi nota media en idioma extranjero viene siendo:

5 = sobresaliente (9-10)	2 = insuficiente (3-4)
4 = notable (7-8)	1 = muy deficiente (1-2)
3 = aprobado/bien (5-6)	

Criterios para la clasificación de la clase social

Clase social del alumno

Entendemos la "clase social" como categoría descriptiva, tal como se hace usualmente en los trabajos que la consideran variable independiente en relación al rendimiento escolar. En principio la clase social sería un grupo homogéneo en posibilidades económicas, sobre todo, que ofrece modos de vida característicos en medios o posibilidades, motivación, expectativas, actitudes y valores... que condicionan o influyen en los comportamientos y rendimientos escolares.

La clasificación propuesta se apoya en dos tipos de consideraciones. En primer lugar la clasificación genérica de los grupos (clases) sociales en base al criterio de la profesión (división social del trabajo) del cabeza de familia, considerando que de ella va a depender en gran medida los ingresos económicos familiares, y que guarda una alta correlación con el nivel de instrucción. También se tiene en cuenta la situación laboral (eventual o fijo) en relación a la profesión.

En segundo lugar una consideración más concreta que se refiere al tipo de estratificación que se supone que corresponde a la sociedad poco dinámica y con dificultades de desarrollo económico sostenido y de importancia, muy poco industrializada y basada todavía en la agricultura, más o menos evolucionada, y en cierto tipo de servicios tradicionales.

Como conclusión de todo ello, se propone una hipótesis de estratificación sobre grupos de clase media (dividida en media alta y baja), clase baja y muy baja, que estarían integradas por individuos con las siguientes ocupaciones:

TAXONOMÍA PARA DETERMINAR EL ORIGEN SOCIAL DEL ALUMNADO (De acuerdo con la profesión del padre, madre o tutor)	
5 = CLASE MEDIA ALTA <ul style="list-style-type: none">– Empresario/a con asalariados– Profesional liberal (ej. abogado)– Funcionario/a medio/a o alto/a	3 = CLASE MEDIA BAJA <ul style="list-style-type: none">– Capataz, encargado/a o similar– Obrero/a cualificado/a fijo/a (ej. electricista)– Funcionarios/as bajos/as (sólo estudios primarios)
4 = CLASE MEDIA <ul style="list-style-type: none">– Técnico medio o alto con empleo fijo– Agricultor medio con empleados– Empresario/a familiar o autónomo/a	2 = CLASE BAJA <ul style="list-style-type: none">– Obrero/a cualificado/a eventual– Obrero/a no cualificado/a fijo– Agricultor pequeño/a (autónomo/a)
	1 = CLASE MUY BAJA <ul style="list-style-type: none">– Obrero/a no cualificado/a eventual

RESUMEN DE DATOS DEL CUESTIONARIO CON.: FACTORES EXTERNOS

Centro (1-5); **O.Soc.** = origen social del alumno (1-5); **N. Cul.** = nivel cultural (padres) (1-5); **E. Ini.** = edad de iniciación a la L₂ (1-5); **Cl. Perf.** = clases de perfeccionamiento (no de recuperación) (1-2); **País L₂** = estancias en países donde se habla la L₂; **L₁** = lengua materna, lengua de casa (1-2); **Rend.**= rendimiento del alumno en L₂ (1-5)

Nº lista	Sexo	Centro	O. Soc.	N. Cul.	E. Ini.	Cl. Perf.	País L ₂	L ₁	Rend.
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									
33									

7. CUESTIONARIOS PARA EL CONTROL DE LAS VARIABLES DE PRESAGIO

Cuestionarios	Variables y sub-variables de presagio
MCR2	- Motivación, capacidad y rendimiento en LE
PR	- Personalidad y rendimiento: 1. Introversión, 2. Extroversión, 3. Autoritarismo, 4. Etnocentrismo, 5. Maquiavelismo, 6. Anomía, 7. Constancia, 8. Participación, 9. Empatía, 10. Tolerancia, 11. Tolerancia a la ambigüedad, 11. Ansiedad
EA1 EA2	- Estilos de aprendizaje (1): Dependencia de campo Independencia de campo - Estilos de aprendizaje (2): Aprendizaje visual Aprendizaje auditivo Aprendizaje táctil
DIP1 (cerrado) DIP1a (Opinión del alumnado) DIP1p (Opinión del profesorado)	- Influencia de algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno (cerrado): 1. Edad del profesor, 2. Sexo, 3. Ser nativo o no nativo, 4. Actuación docente, 5. Personalidad, 6. Contexto escolar, 7. Ideología política, 8. Creencias religiosas, 9. Tratamiento a clases sociales, 10. Racismo.
DIP2 (abierto) DIP2a (Abierto: Opinión del alumnado) DIP2p (Abierto: Opinión del profesorado)	- Influencia de algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno (abierto) : 1. Edad del profesor, 2. Sexo, 3. Ser nativo o no nativo, 4. Actuación docente, 5. Personalidad, 6. Contexto escolar, 7. Ideología política, 8. Creencias religiosas, 9. Tratamiento a clases sociales, 10. Racismo.

MCR: MOTIVACIÓN, CAPACIDADES Y RENDIMIENTO EN LE

Colegio:	Idioma:
Curso: No lista:	Sexo: M F..... Fecha:

En qué grado te ocurre lo siguiente:

5 = *siempre* 3 = *a veces* 2 = *casi nunca*
4 = *casi siempre* 1 = *nunca*

MOTIVACION:

- (...) 1. El idioma extranjero me **interesa**, por eso deseo estudiarlo, practicarlo y aprenderlo.
- (...) 2. En las clases de idioma extranjero presto **atención**.
- (...) 3. En las clases de LE **me esfuerzo**.
- (...) 4. Soy **constante** y dedico tiempo al aprendizaje de la LE.
- (...) 5. El idioma extranjero **me gusta** y siento satisfacción y agrado al estudiarlo, practicarlo y aprenderlo.

CAPACIDAD INTELECTUAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL

6. Mi nota media en todas las asignaturas que he cursado hasta ahora viene siendo
- 5 = sobresaliente (9-10)
 - 4 = notable (7-8)
 - 3 = aprobado/bien (5-6)
 - 2 = insuficiente (3-4)
 - 1 = muy deficiente (1-2)

RENDIMIENTO EN L2:

7. Mi nota media en idioma extranjero viene siendo:
- 5 = sobresaliente (9-10)
 - 4 = notable (7-8)
 - 3 = aprobado/bien (5-6)
 - 2 = insuficiente (3-4)
 - 1 = muy deficiente (1-2)

RESUMEN DE DATOS DEL CUESTIONARIO MCR: MOTIVACIÓN, CAPACIDADES Y RENDIMIENTO

N° de lista	Sexo M/F	Motivación: ítems					Capacidad Intelectual	Rendimiento en L ₂
		1	2	3	4	5		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								

PR: PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO

Colegio: Idioma:
Curso: No lista: Sexo: M F..... Fecha:

PERSONALIDAD

Indica en qué grado piensas que te ocurre lo siguiente:

5 = siempre

3 = a veces

2 = casi nunca

4 = casi siempre

1 = nunca

- (...) 1. En general, por mi forma de ser y de comportarme, me considero **tímido/a** y me da vergüenza intervenir ante los demás
- (...) 2. En la clase de idioma y en las demás situaciones de la vida, en general, suelo ser abierto, sociable y **extrovertido**.
- (...) 3. Por mi forma de ser y de actuar me considero **autoritario/a**.
- (...) 4. Creo que mi país y mi cultura es superior y mejor que todas las demás.
- (...) 5. Me gustaría intervenir en los asuntos de los demás, **dirigirlos** y manipularlos como si fueran míos
- (...) 6. Después de vivir en España todos estos años y de conocer nuestra cultura y el funcionamiento de nuestra sociedad, la verdad es que no me satisface, no me convence y, por eso, me gustaría vivir en otro país extranjero
- (...) 7. A pesar de las dificultades que conlleva aprender bien una lengua extranjera, le echo todo el tiempo que puedo, me esfuerzo por conseguir los mejores resultados, soy **constante** y aspiro a dominarla algún día
- (...) 8. Creo que siempre estoy dispuesto a **participar** en la clase de idioma, a representar diálogos y situaciones, practicar por parejas y a intervenir en cualquier momento
- (...) 9. Por mi forma de ser, me identifico fácilmente con las demás personas aunque sean extranjeros, los entiendo enseguida y no me cuesta trabajo adaptarme, compenetrarme con ellos y entender sus problemas e inquietudes
- (...) 10. Por lo que he leído, visto, vivido u oído acerca de la vida, cultura y costumbres de los nativos cuya lengua estoy estudiando, he podido comprobar que acepto, **tolero** y comprendo fácilmente sus formas de ser y de comportarse, sus tradiciones, valores y actitudes
- (...) 11. A veces, durante el período de aprendizaje de la lengua extranjera se producen situaciones de incompreensión, desorientación, confusión, ambigüedad, frustración y angustia, ante ese tipo de situaciones reacciono con paciencia, tolerancia, **aguante** y buen sentido del humor
- (...) 12. En las clases de idioma extranjero me siento nervioso, tenso, asustado, cohibido, con estado de **ansiedad**

RENDIMIENTO

- (...) 13. Mi nota media en lengua extranjera viene siendo

5 = sobresaliente (10-9)

4 = notable (8-7)

3 = aprobado/bien (6-5)

2 = Insuficiente (4-3)

1 = Muy deficiente (menos de 3)

RESUMEN DE DATOS DEL CUESTIONARIO PR: PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO

Nº L = número de lista; Sexo = 1 : M y 2 : F; 1-12 = puntuación de cada ítem del cuestionario (de 1 a 5); R = rendimiento de cada alumno (de 1 a 5).

NºL	Sexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Rend.
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														

EA1: ESTILOS DE APRENDIZAJE (1)
(Dependencia e independencia de campo)

Colegio: Idioma:
Curso: N° lista: Sexo: M F..... Fecha:

¿Cuáles son tus preferencias y tus estilos de aprendizaje en la clase de lengua extranjera?
Conócete mejor puntuando lo siguiente de 1 a 5, teniendo en cuenta que:

5 = *siempre*
4 = *casi siempre*

3 = *a veces*

2 = *casi nunca*
1 = *nunca*

- (...) 1. Cuando me enseñan una lámina, una foto o un póster, cuando me presentan un texto o en cualquier otra situación me fijo preferentemente en sus **partes**, en los detalles y en sus componentes, antes que en el todo.
- (...) 2. Cuando me enseñan una lámina, una foto o un póster, cuando me presentan un texto o en cualquier otra situación mi percepción es **global**, es decir me fijo antes en el todo que en sus partes.
- (...) 3. Prefiero trabajar con palabras y oraciones, con elementos sueltos y con **las partes de los textos** en lugar de trabajar con el texto completo; creo que aprendo más con los ejercicios que explotan las partes del texto ya sean de tipo *gramatical*, de *vocabulario* o de *pronunciación* que con los ejercicios más globales e integrales que incluyen textos completos, por eso los prefiero.
- (...) 4. Prefiero trabajar con **el texto completo** en lugar de trabajar con palabras y oraciones, con elementos sueltos y con las partes de los textos; creo que aprendo más con los ejercicios más globales e integrales que incluyen textos completos en lugar de los ejercicios que explotan las partes del texto ya sean de tipo gramatical, de vocabulario o de pronunciación.
4. (...) Prefiero **trabajar solo** y con ejercicios individuales en lugar de trabajar en parejas o por equipos.
5. (...) Prefiero **trabajar** con otros compañeros de clase, ya sea por parejas o **en equipos**.
6. (...) Aprendo más y mejor con **actividades formales** de clase que me resulten serias y que estén controladas por el profesor.
7. (...) Prefiero trabajar y creo que aprendo mejor con **ejercicios informales** y menos serios, donde me siento más relajado.
8. (...) Suelo ser independiente y autónomo, no siento necesidad de identificarme con los demás compañeros, me cuesta trabajo compartir lo que piensan y sienten los demás y no me suelen afectar sus éxitos y fracasos.
9. (...) Siento necesidad de identificarme con los demás compañeros, comparto fácilmente lo que piensan y sienten, y me afecta sus éxitos y fracasos.

RENDIMIENTO:

Mi nota media en idioma extranjero viene siendo:

5 = sobresaliente (9-10)

4 = notable (7-8)

3 = aprobado/bien (5-6)

2 = insuficiente (3-4)

1 = muy deficiente (1-2)

RESULTADOS:

Ahora pasa aquí las puntuaciones de los items anteriores y conoce tus estilos de aprendizaje:

Items que informan sobre la independencia de campo:	Puntuación asignada al ítem:	Items que informan sobre la dependencia de campo:	Puntuación asignada al ítem:
1	2	.....
3	4	.....
5	6	.....
7	8	.....
9	10	.....
Total:	Total:	.....
Puntuación Media INDEPENDENCIA DE CAMPO:	Puntuación Media DEPENDENCIA DE CAMPO:	.....

EA2: ESTILOS DE APRENDIZAJE (2)

Preferencias sensoriales

(Basado en el cuestionario de Barsch (Davis 1989)

Colegio:	Idioma:
Curso:	Nº lista: Sexo: M F..... Fecha:

¿Cuáles son tus preferencias y tus estilos de aprendizaje en la clase de lengua extranjera?
Conócete mejor puntuando lo siguiente de 1 a 5 teniendo en cuenta que:

5 = siempre

3 = a veces

2 = casi nunca

4 = casi siempre

1 = nunca

- (...) 1. Prefiero las explicaciones y las actividades escritas a las explicaciones y actividades puramente orales.
- (...) 2. Me gusta escribir en el cuaderno determinadas palabras y frases para revisarlas después visualmente, porque viendo las cosas por escrito las aprendo mejor.
- (...) 3. Me gustan los trabajos manuales.
- (...) 4. Comprendo y sigo las instrucciones sobre mapas con facilidad
- (...) 5. Me encanta interpretar diagramas, ilustraciones y gráficos y no necesito que me ayuden a entenderlos.
- (...) 6. Recuerdo y aprendo mejor las cosas cuando las escribo varias veces.
- (...) 7. Aprendo las disciplinas académicas a través de conferencias, charlas, grabaciones e intervenciones orales mejor que a través de la lectura de libros.
- (...) 8. Aprendo la ortografía de las palabras repitiendo las letras y las palabras en voz alta mejor que escribiéndolas en un papel.
- (...) 9. Comprendo y me quedo mejor con el contenido de un reportaje oyéndolo por la radio que leyéndolo en un periódico.
- (...) 10. Trato de recordar lo que he estudiado imaginándolo visualmente en mi mente.
- (...) 11. Aprendo mejor a deletrear las palabras escribiéndolas imaginariamente con el dedo.
- (...) 12. Se me da muy bien resolver rompecabezas, laberintos y “puzzles”.
- (...) 13. Prefiero escuchar las noticias en la radio a leerlas en el periódico.
- (...) 14. Comprendo las instrucciones orales mejor que las escritas.
- (...) 15. Me gusta dar palmaditas a los demás, estrechar la mano, tocar y manipular los objetos.

RESULTADOS (ESTILOS COGNITIVOS)

Gracias por tu colaboración. Ahora conóctete mejor a ti mismo. Una vez que hayas puntuado los aspectos anteriores, rellena este recuadro con la puntuación que le hayas dado a cada ítem, después realiza las tres sumas y escribe el total de cada columna:

Aprendizaje visual		Aprendizaje auditivo		Aprendizaje táctil	
Item nº	Puntuación	Item nº	Puntuación	Item nº	Puntuación
1	7	.....	3	.....
2	8	.....	6	.....
4	9	.....	11	.....
5	13	.....	12	.....
10	14	.....	15	.....
Total:		Total:		Total:	

RESUMEN DE DATOS DEL CUESTIONARIO EA1 Y EA2: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Sexo = 1 : M, 2 : F; **Punt. E. Vis.** = puntuación en la columna de estilo de aprendizaje visual; **E. Aud.** = estilo auditivo; **E. Tact.** = estilo táctil; **E. Dep. Campo** = Dependencia de campo; **E. Indep. Campo** = Independencia de campo

Estilos de aprendizaje							
N	Sexo	Visual	Auditivo	Táctil	Dependenc.	Independ.	Rend.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							

DIP1: INCIDENCIA DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL PROFESOR EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO

Cuestionario cerrado: opinión del ... (*subrayar*) a) alumno (DIP1a) p) profesor (DIP1p)

Colegio:	Idioma:
Curso: No lista:	Sexo: M F..... Fecha:

Expresa tu opinión sobre lo siguiente usando esta escala:

5 = *siempre*

3 = *a veces*

2 = *casi nunca*

4 = *casi siempre*

1 = *nunca*

1. EDAD

- (...) 1. La edad del profesor/a influye en el tipo de metodología de enseñanza que emplea en clase.
- (...) 2. La edad del profesor/a influye en su rendimiento y eficacia en clase y por consiguiente en lo que aprenden sus alumnos.
- (...) 3. Los/as profesores/as jóvenes rinden más y son más eficaces que los mayores, por tanto, se aprende más con ellos/as.
- (...) 4. Los/as profesores/as mayores rinden más y son más eficaces, por lo tanto, se aprende más con ellos/as que con los jóvenes.
- (...) 5. Los/as profesores/as jóvenes enseñan mejor la LE que los mayores y se aprende más con ellos/as.
- (...) 6. Los/as profesores mayores enseñan mejor la LE que los jóvenes y se aprende más con ellos/as.

2. SEXO

- (...) 7. Los profesores son mejores que las profesoras y se aprende más con ellos.
- (...) 8. Las profesoras son mejores que los profesores y se aprende más con ellas.
- (...) 9. Los chicos trabajan mejor con las profesoras que con los profesores y aprenden más con ellas.
- (...) 10. Las chicas trabajan mejor con los profesores que con las profesoras y aprenden más con ellos.

3. NATIVO/NO NATIVO

- (...) 11. Los/as profesores/as nativos/as son preferibles a los/as no nativos/as y se aprende más con ellos/as
- (...) 12. Los/as profesores/as no nativos son preferibles a los nativos y se aprende más con ellos/as.

4. ACTUACIÓN DOCENTE

- (...) 13. **Enseñar bien** el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseña bien aunque no sepan mucho.
- (...) 14. Los/as profesores/as que **aprueban a todos** los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen.
- (...) 15. Los/as profesores/as serios/as que mantienen la **disciplina** y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada.
- (...) 16. Los/as profesores/as que asignan **tareas para la casa** diariamente son mejores y consiguen mejores resultados que los que no mandan deberes
- (...) 17. Los/as profesores/as que más **usan la LE** en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que solo emplean el español.
- (...) 18. Los/as profesores/as que siguen un **currículo abierto** e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental.

- (...) 19. Los profesores que **no** siguen **libros de texto** sino que trabajan con sus propios materiales y dan clases en forma de taller, donde los alumnos elaboran sus propios materiales también, de una forma activa, consiguen mejores resultados que los que usan de forma sistemática el libro de texto, la grabación y el cuaderno de ejercicios escritos.
- (...) 20. Se aprende más con los profesores que siguen el **libro de texto**, la grabación y el “workbook”.
- (...) 21. Se aprende mucho más con los/as profesores/as que organizan muchas actividades por **parejas y en equipo**.
- (...) 22. Se aprende más con los profesores que siguen sistemáticamente el libro de texto, la grabación y el “workbook”.

5. PERSONALIDAD

- (...) 23. El carácter, la forma de ser del profesor/a y de tratar a los alumnos/as influye más en los alumnos y en su rendimiento que la metodología de enseñanza.
- (...) 24. El entusiasmo y el interés del profesor/a en la clase de LE influye en el interés y el entusiasmo de sus alumnos/as y por lo tanto en los resultados del aprendizaje.

6. CONTEXTO ESCOLAR

- (...) 25. El ambiente de la escuela, el tipo de alumnos/as que hay en clase, su origen social, creencias religiosas, ambiente familiar, etc. influyen en las actitudes y en el interés que se toman los alumnos por la LE y en su rendimiento.

7. IDEOLOGÍA POLÍTICA

- (...) 26. La ideología política del profesor/a se refleja en su forma de enseñar la LE e incide positivamente en las actitudes del alumno hacia la asignatura y en su rendimiento.
- (...) 27. Los/as alumnos/as prefieren a los/as profesores/as que actúan en clase de acuerdo con una ideología política concreta y rinden más con ellos/as.
- (...) 28. Los/as alumnos/as prefieren a los/as profesores/as que no actúan en clase de acuerdo con una ideología política concreta y rinden más con ellos/as.

8. CREENCIAS RELIGIOSAS

- (...) 29. Las creencias religiosas del profesor/a se reflejan en su forma de enseñar la LE e incide positivamente en las actitudes de los/as alumnos/as hacia la clase y en los resultados.
- (...) 30. Prefiero a los/as profesores/as que actúan en clase de acuerdo con unas creencias religiosas concretas porque se aprende más con ellos/as.
- (...) 31. Prefiero a los/as profesores/as que no manifiestan ningún tipo de creencias religiosas en clase porque se aprende más con ellos/as.

9. TRATAMIENTO CLASES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

- (...) 32. Los alumnos de clases sociales altas son tratados mejor que los alumnos de clases sociales bajas y ello les ayuda a rendir más.
- (...) 33. Los/as alumnos/as de clases sociales bajas son tratados mejor que los alumnos de clases sociales altas.

10. RACISMO

- (...) 34. Los alumnos aún son discriminados en función de su raza y eso influye en su rendimiento.
- (...) 35. Los alumnos/as gitanos/as rendirían más con maestros/as gitanas.

**RESUMEN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS DIP1a Y DIP1p: INCIDENCIA DE
ALGUNAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL PROFESOR EN EL RENDIMIENTO DEL
ALUMNO**

Colegio:	Idioma:
Curso: No lista:	Sexo: M F..... Fecha:

Profesor: se escribirán en esta columna las puntuaciones del profesor (resumen de datos DIP1p)

Media Alumno: se escribirán en esta columna las valoraciones medias del resumen DIP1a

Item nº	Profesor	Media Alum	Item nº	Profesor	Media Alum
1			19		
2			20		
3			21		
4			22		
5			23		
6			24		
7			25		
8			26		
9			27		
10			28		
11			29		
12			30		
13			31		
14			32		
15			33		
16			34		
17			35		
18					

DIP2: INCIDENCIA DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL PROFESOR EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO

Cuestionario abierto: opinión del ... (*subrayar*) a) alumno (DIP2a) p) profesor (DIP2p)

Colegio:	Idioma:
Curso: No lista:	Sexo: M F..... Fecha:

Expresa tu opinión brevemente sobre la incidencia de los siguientes aspectos en el aprendizaje de los alumnos. Continúa por detrás si fuera necesario.

1. ¿Qué efecto tiene la **edad** del profesor/a en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué diferencias relevantes encuentras entre los profesores jóvenes y mayores?

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

2. ¿Qué incidencia tiene el **sexo** del profesor en su forma de actuar en la clase de L₂? ¿Quiénes son mejores, los profesores o las profesoras? ¿Quiénes consiguen mejores resultados?

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

3. ¿Crees que el hecho de que el profesor sea **nativo** influye en los resultados del aprendizaje? ¿Por que? ¿Cumple la misma función el profesor no nativo si usa continuamente la LE?

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

4. ¿Crees que la **actuación** del profesor en clase y su nivel de idioma extranjero incide en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué ejerce mayor influencia en el aprendizaje, la forma de enseñar de los profesores o su nivel de idioma y sus conocimientos? ¿Qué es más importante saber mucho o saber enseñar? Justifica la respuesta.

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

5. ¿Crees que la **personalidad del profesor**, su forma de ser y de comportarse en clase influye en la actitud y en el interés de los alumnos hacia la L₂ y en los resultados de su aprendizaje? Justifica la respuesta.

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

6. ¿Crees que el **ambiente de la escuela** y el tipo de alumnado que asiste influyen en las actitudes del alumnado, en su interés por las tareas académicas y en el rendimiento general? Justifica la respuesta.

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

7. ¿Crees que la **ideología política** de los/as profesores/as incide en su forma de enseñar la LE y en los resultados que consiguen los alumnos? En caso afirmativo, señala los efectos más relevantes que pudieran incidir en el aprendizaje del alumno.

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

8. ¿Crees que las **creencias religiosas** de los profesores/as tienen algún efecto en la metodología de enseñanza, en la dedicación del profesor y en los resultados finales que consiguen los alumnos? En caso afirmativo, señala los efectos que pudieran actuar.

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

9. ¿Crees que los alumnos de clases sociales más altas son más influyentes en clase y son tratados mejor que los alumnos de ambientes sociales más bajos? Justifica la respuesta.

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

10. ¿Crees que **la raza** del profesor influye en los resultados de los alumnos? Crees que la identificación (o falta de identificación) de los alumnos con la raza de su profesor incide en su rendimiento? ¿Discriminan los/las profesores/as a los alumnos según su raza?

RESUMEN DE DATOS DEL CUESTIONARIO DIP2a Y DIP2p: INCIDENCIA DE ALGUNAS CARACTERISTICAS INDIVIDUALES DEL PROFESOR EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO (Cuestionario abierto)

Colegio: Curso: Fecha: Idioma:
--

Se hará una transcripción de las opiniones de los alumnos de forma breve haciendo constar con un número entre paréntesis las veces que se repiten determinadas opiniones. Si se desea se pueden transcribir las opiniones de los chicos y de las chicas aparte con el objeto de estudiar posibles diferencias.

1. ¿Qué efecto tiene la **edad** del profesor/a en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué diferencias relevantes encuentras entre los profesores jóvenes y mayores?

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

2. ¿Qué incidencia tiene el **sexo** del profesor en su forma de actuar en la clase de L₂? ¿Quiénes son mejores, los profesores o las profesoras? ¿Quiénes consiguen mejores resultados?

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

3. ¿Crees que el hecho de que el profesor sea **nativo** influye en los resultados del aprendizaje? ¿Por que? ¿Cumple la misma función el profesor no nativo si usa continuamente la L₂?

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

4. ¿Crees que la **actuación del profesor** y su nivel de idioma extranjero incide en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué ejerce mayor influencia en el aprendizaje, la forma de enseñar de los profesores o su nivel de idioma y sus conocimientos? Justifica la respuesta.

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

5. ¿Crees que la **personalidad del profesor**, su forma de ser y de comportarse en clase influye en la actitud y en el interés de los alumnos hacia la L₂ y en los resultados de su aprendizaje? Justifica la respuesta.

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

6. ¿Crees que el **ambiente de la escuela** y el tipo de alumnado que asiste influyen en las actitudes del alumnado, en su interés por las tareas académicas y en el rendimiento general? Justifica la respuesta.

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

7. ¿Crees que la **ideología política** de los/as profesores/as incide en su forma de enseñar la L₂ y en los resultados que consiguen los alumnos? En caso afirmativo, señala los efectos más relevantes que pudieran incidir en el aprendizaje del alumno.

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

8. Crees que las **creencias religiosas** de los profesores/as tienen algún efecto en la metodología de enseñanza, en la dedicación del profesor y en los resultados finales que consiguen los alumnos? En caso afirmativo, seña los efectos que pudieran actuar.

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

9. ¿Crees que los alumnos de **clases sociales** más altas son más influyentes en clase y son tratados mejor que los alumnos de ambientes sociales más bajos? Justifica la respuesta.

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

10. ¿Crees que la **raza del profesor** influye en los resultados de los alumnos? Crees que la identificación (o falta de identificación) de los alumnos con la raza de su profesor incide en su rendimiento? ¿Discriminan los/las profesores/as a los alumnos según su raza?

Opinión profesor /a:	Resumen opinión alumnos/as:
.....
.....
.....

8. CONTROL DE LAS VARIABLES DE PROCESO:
- LA CLASE
- PROCESOS (ESTRATEGIAS) DE APRENDIZAJE

<p>AC1</p>	<p>Análisis cuantitativo de la clase: BLOQUE 1: Competencias - Desarrollo de la competencia lingüística 1. Gramática 2. Fonética 3. Léxico - Desarrollo de la competencia sociolingüística 4. Funciones, etc. - Desarrollo de la competencia sociocultural 5. Cultura - Integración de competencias (1 a 5) BLOQUE 2: Paradigma estructural/discursivo - Trabajar con oraciones - Trabajar con textos BLOQUE 3: Destrezas - Atención prestada a la comunicación oral - Atención prestada a la comunicación escrita</p>	
<p>ACL</p>	<p>Análisis cualitativo - "Input": - Uso de L.E.: - "Talking time" - Ambiente de la clase: - Motivación: - Participación: - Tratamiento de los errores:</p>	<p>- Interacción y agrupamientos: - Tipo de material didáctico: - Variedad y autenticidad de los ejercicios: - Ritmo de la clase: - Deberes: - Agrupación:</p>
<p>EST</p>	<p>- Uso de estrategias de aprendizaje - sensibilización y motivación A. planificación B. afectivas C. de socialización - adquisición y codificación D. de comprensión E. de retención F. de construcción G. de transformación - automatización H. de transferencia I. de comunicación - evaluación J. de auto-evaluación</p>	

MODELOS PARA EL ANÁLISIS DE LA CLASE DE L.E.

Los estudios de investigación sobre el aula de idiomas comenzaron a tomar fuerza en los años cincuenta, en estrecha relación con la formación inicial del profesorado. Las primeras investigaciones se centraron en las actuaciones de los alumnos de Magisterio en prácticas y se propusieron suministrar “feedback” sobre sus intervenciones en las aulas para luego analizarlas y elegir las que daban mejores resultados. De esta forma, se entrenaba al profesorado en aquellas prácticas docentes (técnicas y competencias) que, tras una observación y análisis rigurosos, constituían una enseñanza eficaz, que permitía conseguir los objetivos propuestos.

El modelo interactivo de Flanders (1970), conocido como FIAC (*Flanders’ Interaction Analysis Categories*) fue el más conocido en los años sesenta. Consta de diez categorías que recogen las siguientes conductas:

EL PROFESOR ...
(Influencia directa) 1. Acepta las ideas y sentimientos del alumnado 2. Anima y aprueba lo que hace el alumno 3. Acepta o usa las ideas del alumno 4. Formula preguntas
(Influencia indirecta) 5. Explica 6. Da instrucciones 7. Critica o justifica su autoridad
EL ALUMNO ...
8. Interviene brevemente a petición del profesor 9. Interviene a iniciativa propia, sin limitación de tiempo
10. Momentos de silencio o confusión

Fig. 10: Categorías para el análisis de la interacción docente-discente (Flanders 1970)

En el ámbito específico del aula de idiomas, destaca el modelo FLint de Moskowitz (1967, 1971), que consta de las siguientes categorías (Moskowitz, 1971: 213):

EL PROFESOR ...
(Influencia directa) 1. Tiene en cuenta los sentimientos del alumno 2. Elogia y anima 3. Bromea

<ul style="list-style-type: none"> 4. Usa las ideas de los estudiantes 5. Reproduce las intervenciones de los alumnos 6. Hace preguntas <p>(Influencia directa)</p> <ul style="list-style-type: none"> 7. Da información, explica 8. Corrige 9. Da orientaciones y explicaciones 10. Dirige y ofrece modelos lingüísticos (pattern drills) 11. Critica el comportamiento de los alumnos 12. Critica la respuesta de los alumnos
<p>EL ALUMNO ...</p> <ul style="list-style-type: none"> 13. Respuesta del alumno, intervención individual 14. Intervención colectiva del alumnado 15. Intervención iniciada por el alumno
<ul style="list-style-type: none"> 16. Silencio 17. Confusión y ruido mientras trabajan 18. Confusión y ruido; alumnos fuera de control 19. Risas del profesor o del alumnado

Fig. 11: Modelo FLint para el análisis de la interacción en el aula de L.E. (Moskowitz)

Fanselow (1977) desarrolla otra taxonomía que se centra en la observación de los actos comunicativos del aula. Este modelo que se conoce como FOCUS (*Foci for observing Communications Used in Settings*) no incluye categorías separadas para profesores y alumnos, sino que se puede referir a ambos, dependiendo del rol que desempeñan en la interacción. Los roles que se codifican son los siguientes (Fanselow 1977: 35-9):

<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién comunica? (Profesor, alumno, grupo de alumnos, ...) 2. ¿Cuál es el propósito pedagógico de la comunicación? (Pedir, dar, estructurar información, reaccionar, ...) 3. ¿Qué medios se utilizan para comunicar el contenido? (Lingüístico, visual, oral, escrito, ...) 4. ¿Cómo se usan los medios para comunicar las áreas de contenido? (Diferenciando, caracterizando, explicando, imitando, re combinado, ...) 5. ¿Qué áreas de contenido son comunicadas? (Textual, gramatical, literaria, personal, social, pública, ...)

Fig. 12: Características y roles básicos de las situaciones de comunicación (Fanselow)

Otras aportaciones más recientes muestran influencias del paradigma discursivo en la educación lingüística. Por ejemplo, el modelo COLT de Allen, Frölich y Spada (1984) se propone analizar el enfoque comunicativo de la enseñanza lingüística (COLT: Communicative Orientation of Language Teaching) y diferenciar entre la enseñanza

comunicativa y la formal-gramatical, codificando las siguientes categorías (Frölich, Spada y Allen, 1985:53-6):

<p>Parte A: Acontecimientos de clase</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tipo de actividad: <i>drill</i>, juego, traducción, ...2. Agrupación del alumnado3. Contenido: control del ejercicio, subcompetencias, control del tema,4. Destrezas que desarrolla la actividad5. Materiales de enseñanza y aprendizaje <p>Parte B: Aspectos comunicativos</p> <ol style="list-style-type: none">6. Uso de la L1 y L27. Vacíos de información8. Uso de textos y oraciones9. Reacción al código o mensaje10. Incorporación de expresiones anteriores11. Iniciación discursiva12. Restricción de las formas lingüísticas

Fig. 13: Modelo COLT para el análisis de la clase de L.E. (Frölich, Spada y Allen)

En esta guía, hemos optado por un modelo que supera algunas de las críticas que recibieron los anteriores (véase Bailey 1975) y que se basa en el análisis de tres componentes básicos de la clase de idioma:

<p>BLOQUE 1: Competencias</p> <ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de la competencia lingüística- Desarrollo de la competencia sociolingüística- Integración de competencias <p>BLOQUE 2: Paradigma estructural/discursivo</p> <ul style="list-style-type: none">- Trabajar con oraciones- Trabajar con textos <p>BLOQUE 3: Destrezas</p> <ul style="list-style-type: none">- Atención prestada a la comunicación oral- Atención prestada a la comunicación escrita
--

Fig. 14: Modelo para el análisis del desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de L.E.

MODELO PARA EL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA CLASE DE L.E. (AC1)

6. Nos basamos en el paradigma de investigación **proceso-producto** que establece relaciones directas e indirectas entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y los resultados finales o producto de esa enseñanza/aprendizaje.
2. En la enseñanza/aprendizaje de la LE hemos distinguido 4 grupos de variables que influyen de forma interrelacionada en los resultados finales (Stern 1984, p. 338): de contexto, de presagio, de proceso y de producto (véanse fig. 6, 7 y 8).
3. Con el análisis de la clase, tratamos de relacionar algunas variables de proceso relativas al tratamiento didáctico con los resultados finales del aprendizaje que se conocerán mediante la aplicación de las pruebas correspondientes.
4. El **proceso de aprendizaje** (*learning process*) depende también del grupo de variables de CONTEXTO y de PRESAGIO.
5. Para analizar el grupo de variables de PROCESO, referidas a las condiciones bajo las cuales tiene lugar el aprendizaje (en nuestro caso, el aula de LE) conviene tener en cuenta lo siguiente:
 - El análisis de la clase se llevará a cabo, si es posible, en un grupo de alumnos que hayan tenido el mismo **profesor** y los mismos **materiales** didácticos desde que comenzaron el estudio de la LE, ya sea en EP o ESO (si no es posible, puede hacerse en cualquier otro grupo).
 - El modelo AC1 ayuda a controlar las siguientes variables, todas relacionadas con el aula de LE. (véase fig. 14)

BLOQUE 1: Competencias

BLOQUE 2: Paradigma estructural/discursivo

BLOQUE 3: Destrezas

- En caso de que fuera necesario, se podrían añadir más bloques para analizar otras categorías. Ejemplo:
 - Agrupación del alumnado al realizar las tareas: parejas, equipos, trabajo individual
 - Uso de medios audiovisuales: cassetes, video, murales, fotos, recortes, etc.
- 6. Partimos de la siguiente hipótesis: "todo profesor repite cíclicamente su estilo y metodología de enseñanza en cada unidad didáctica". (Si se desea, dicha hipótesis podría ser demostrada analizando varias unidades didácticas en cada trimestre y comparando el análisis posteriormente para estudiar semejanzas y diferencias). Si aceptamos esa hipótesis, partimos de que el análisis de una unidad didáctica -que puede durar 3, 4 ó 5

sesiones de 1 hora- representa (aunque de forma incompleta) el estilo de enseñanza del profesor y nos da una visión del tipo de tareas que predominan en la clase de L.E. (Si se desea tener una visión más completa habría que analizar, al menos, una unidad didáctica cada trimestre).

7. Para poder analizar con rigor lo que ocurre en las clases de idioma extranjero necesitaríamos una grabación en video que nos permitiera codificar todas las conductas que nos interesen, incluso las referidas a la comunicación no verbal. Si no es posible, podríamos arreglarlos con una grabación en “cassette” y una observación directa que nos permita realizar un análisis cualitativo complementario (véase taxonomía ACL para el análisis cualitativo complementario de la clase de LE).
8. Para el análisis cuantitativo, se puede adoptar como unidad temporal cada fracción de 60 segundos.(Otros autores han empleado fracciones de 3, 4 y 5 segundos; cuanto más breve sea el intervalo más exacta será la codificación).
9. La taxonomía que vamos a emplear contiene varias categorías, que a su vez se codifican cada 60 segundos. El sistema de codificación es múltiple, es decir, cada 60 segundos se pulsa la pausa del (video)casete, nos situamos en la columna que corresponda y marcamos con A (alumno) P (profesor/a) y/o I (interacción) todas las conductas que se hayan producido en esa fracción de tiempo (desde la cat. 1 a la 25). Si no se desea diferenciar entre la actuación del profesor y del alumno, simplemente se puede marcar con una x cada una de las categorías que ocurran en cada intervalo de tiempo. Una vez cumplimentadas las 25 columnas de la primera hoja, se utilizará otra fotocopia y continuaremos con la columna 26.
10. Una vez analizada la unidad didáctica, se realizarán los sumatorios horizontales correspondientes a cada una de las categorías a lo largo de todas las sesiones observadas, se expresarán los totales y su correspondiente % en el impreso AC2. La representación de los resultados en un diagrama de barras facilitaría el análisis y la visión global de la metodología empleada en la clase de LE. Para ello puede usarse el mismo impreso AC2. Posteriormente, se pueden acumular los valores de todas las categorías que se refieren a cada una de las variables que nos interese resaltar (también en el impreso AC2). El uso de cualquier programa estadístico de ordenador o de una hoja de cálculo puede facilitar los cálculos.

INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA TAXONOMÍA AC1

1. La taxonomía de categorías **AC1** tiene por objeto facilitar el análisis cuantitativo de la clase de LE. Convendría también conocer el modelo de Flanders (1960) y las aportaciones de estudios posteriores: Moskowitz y el modelo FLINT (1968), las críticas de Bailey (1975), algunas adaptaciones posteriores (I. Molina 1989) y las recomendaciones de Allwright (1988).
2. El modelo que empleamos trata de codificar algunas de las actuaciones del profesor y de los alumnos en la clase de LE y clasificarlas dentro del marco conceptual de la competencia (y actuación) comunicativa. El término "competencia comunicativa" es un tanto ambiguo y tiene diferentes acepciones (véase Canale (1983), Savignon (1983), Kohonen et al. (1985), Bachman (1990). En nuestro trabajo, hemos controlado sólo las siguientes sub-competencias:

- Subcompetencia gramatical/lingüística/locucionaria
- Subcompetencia sociolingüística/ilocucionaria
- Subcompetencia sociocultural
- Subcompetencia discursiva (textos)
- Integración de varias competencias

Dichas subcompetencias intervienen de forma interactiva e interrelacionada cuando el alumno usa la lengua extranjera y se comunica oralmente o por escrito (actuación comunicativa). Por eso, también conviene analizar la clase de LE desde el punto de vista de las **destrezas** (skills) que se desarrollan en el aula.

3. La taxonomía está dividida en varios bloques que facilitan el control de diferentes variables que pueden influir en esos niveles de competencia y actuación comunicativa:

Bloque 1: Subcompetencias

El profesor y/o el alumno desarrollando las **subcompetencias** que hemos mencionado, a través de determinados comportamientos

Bloque 2: Aspectos del paradigma estructural y discursivo

El profesor y/o el alumno trabajando con oraciones o textos (aunque no se resalten determinados aspectos discursivos de forma explícita)

Bloque 3: Destrezas

El profesor y/o el alumno realizando tareas que contribuyen al desarrollo de las **destrezas comunicativas**

4. Conviene aclarar que no se pretende codificar todo lo que ocurre en el aula, sino únicamente lo que se refleja en la taxonomía, por considerarlo suficiente para conocer la atención dedicada a las **destrezas comunicativas** y a las **subcompetencias** mencionadas.

Se podrían añadir o suprimir algunas categorías dependiendo de los matices que deseemos codificar; es decir, la taxonomía queda abierta a cualquier modificación que se considere oportuna.

5. Es muy importante definir detalladamente el ámbito conceptual de cada una de las categorías que contiene la taxonomía para evitar ambigüedades en la codificación de datos, ya que no existe unanimidad en las acepciones de cada término (véanse las diferencias en Canale (1983) y Bachman (1990), por ejemplo). Sólo se podrán comparar los resultados entre diferentes aulas si los criterios de codificación son los mismos y se les da la misma interpretación. Ha de tenerse en cuenta que no es fácil clasificar las conductas del aula ya que, en muchas ocasiones no se corresponden en forma "pura" y clara con las categorías que hemos descrito. Puede que algunas actividades engloben varias categorías a la vez o puede que no sean fácilmente clasificables, porque la línea divisoria entre unas y otras categorías, a veces, no está tan clara. En los casos que una conducta del aula esté relacionada con más de una categoría se realizará una codificación múltiple marcando tantas cruces como sean necesarias en cada fracción. (En los casos que aparezcan conductas relevantes que contribuyan al desarrollo de las destrezas y subcompetencias que deseamos controlar y no haya sitio para codificarlas en la taxonomía habría que modificar y ampliar la clasificación para reflejar esos nuevos aspectos. En este sentido, la taxonomía siempre debe quedar abierta para incluir otras nuevas categorías)

DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS (Taxonomía AC1):

BLOQUE 1: SUBCOMPETENCIAS

1. Gramática.

Recoge las ocasiones en que el profesor, el alumno o ambos trabajan aspectos gramaticales relacionados con los textos que se estén estudiando o con cualquier ejercicio que se esté realizando.

2. Fonética.

Se refiere a aquellas ocasiones en que se trabajan aspectos puramente fonéticos, ya sea relacionado con los sonidos, el acento, ritmo o entonación. También incluye los momentos en que se corrige la pronunciación de los alumnos.

3. Léxico.

Recoge los momentos en que se traduce, explica o aclara el significado de las expresiones que se van estudiando. También incluye las explicaciones, aclaraciones y ejercicios dirigidos a la enseñanza y aprendizaje del léxico/vocabulario.

4. Elementos sociolingüísticos.

Incluye las ocasiones en las que se presenta y se explica las reglas sociolingüísticas que operan en los usos determinados de la LE.: uso **apropiado** de las expresiones en diferentes **contextos** dependiendo de ciertos factores tales como el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción, las normas y convenciones sociales,

adecuación de las expresiones de acuerdo con las **funciones** comunicativas que se desean expresar (mandatos, invitaciones, sugerencias, etc.), de acuerdo con las **actitudes** que se quieren transmitir (formalidad-informalidad, etc), adecuación de las expresiones lingüísticas para expresar la **función, actitud, propósito, intención, idea**,... que se desea, según el contexto sociolingüístico. Dentro de esta categoría se incluyen los ejercicios que tienen una orientación **nocional** o **funcional**.

5. Elementos culturales.

Incluye los comentarios, aclaraciones o explicaciones socio-culturales, referidas a aspectos de la sociedad, historia y cultura anglo-americana, ya sea comentando fotos e ilustraciones o el uso social de ciertas expresiones lingüísticas y las situaciones en que se producen. Incluye cualquier comentario o ejercicio sobre las formas de vida, costumbres, tabúes, rituales, manifestaciones artísticas, hábitos sociales, creencias, actitudes y comportamientos relativos a los británicos, americanos o a la comunidad de que se trate.

6. Integración de las subcompetencias 1-5

Se reserva para aquellas actividades que tienen una orientación lingüística y además resaltan determinados aspectos sociolingüísticos y/o culturales de tal manera que se integran rasgos de las categorías 1-5. Es decir, se refiere a la integración de las subcompetencias anteriores, cuando el profesor comenta rasgos lingüísticos, sociolingüísticos y/o culturales al mismo tiempo.

BLOQUE 2: PARADIGMA ESTRUCTURALISTA Y DISCURSIVO

1. Trabajando con oraciones.

Incluye todas las ocasiones en que se trabaja en clase con oraciones aisladas y no con textos.

2. Trabajando con textos.

En esta categoría se registrarán los momentos didácticos en se presentan, explican o explotan **textos** de cualquier extensión y dificultad. Incluye minidiálogos, slogans, anuncios, narraciones, descripciones, instrucciones en inglés para hacer ejercicios, descripción en la LE de una situación o "role-play" y, por supuesto, los "reading texts".

BLOQUE 3: DESTREZAS COMUNICATIVAS

1. Escuchando la lengua extranjera (LISTENING).

Los alumnos están escuchando inglés, ya sea a su profesor o a la grabación. Puede que estén haciendo un ejercicio de "listening". No hablan, sólo escuchan. Puede que tengan que escribir algo al mismo tiempo -relacionado con el ejercicio en cuestión- pero es una actividad fundamentalmente de "listening".

2. Escuchando y leyendo con la vista.

En este caso se están desarrollando dos destrezas "listening" y "reading" simultáneamente. Es decir, el alumno está escuchando inglés y va siguiendo el texto que escucha (script) con la vista. Coincide, en muchas ocasiones con el momento en que el profesor presenta textos nuevos con la grabación.

3. Leyendo textos, frases o palabras en voz alta.

Incluye todos los casos en que el alumno lee en voz alta textos, frases o palabras. También ocurre cuando los escolares representan un diálogo leyendo el texto en voz alta (teatro leído) o cuando realizan ejercicios orales siguiendo el libro de texto o el “workbook”.

4. Escuchando y hablando (interacción comunicativa)

Tiene lugar en todos los casos de interacción comunicativa, cuando el alumno oye las preguntas que le formula su profesor u otros compañeros y las responde. Puede implicar algo de lectura cuando el alumno escucha la pregunta, la lee y la responde. En cursos avanzados, incluye todo ejercicio de **conversación** o expresión oral, ya sea con el profesor, por parejas o por equipos.

5. Escuchando y escribiendo (dictados o mensajes breves).

Se refiere a los ejercicios de dictado o similares en los que el alumno escucha la L2 y anota por escrito lo que escucha, ya sea un dictado, determinadas instrucciones para un ejercicio o cualquier mensaje. Estas actividades pueden contribuir al desarrollo de la comprensión oral (listening), de la escritura (writing) y de la lectura de lo que uno escribe (reading).

6. Hablando (puede incluir algo de lectura).

En esta ocasión centramos la atención sobre el "output" del alumno y recogemos las ocasiones en que construye mentalmente para expresarse oralmente. Es decir, es un ejercicio puro de expresión o producción oral (speaking). Ocurre cuando el alumno usa la L2 basándose en fotos o ilustraciones, cuando realiza una simulación o un "role-play", cuando representa un diálogo sin leer el texto. Puede incluir algo de lectura silenciosa o en voz alta, como ocurre cuando el alumno elige ciertos elementos lingüísticos de una tabla o un guión escrito y los combina para construir el mensaje oral. Pero aún así sigue siendo fundamentalmente un ejercicio de expresión oral.

7. Sólo hablando

Se refiere a las actividades de producción oral que se basan en elementos visuales o en la vida personal del alumno sin leer ninguno de los elementos que se usan en la expresión oral

8. Escribiendo y leyendo en voz baja.

Comprende ejercicios escritos donde hay que usar elementos lingüísticos variados. Generalmente se hacen con la ayuda del “workbook”. Puede tratarse de ejercicios escritos guiados y dirigidos. A niveles superiores, se trata de ejercicios de composición dirigida o libre. Se trata de actividades escritas que pueden tener una orientación gramatical, sociolingüística o discursiva (cuando se trata de componer o redactar textos).

9. Sólo escribiendo

Incluye los ejercicios de redacción y composición escrita libre.

**RESUMEN DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA CLASE DE L.E. (AC1):
RESULTADOS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA**

AC2 (BL.1)

ATENCIÓN DEDICADA A LAS SUB-COMPETENCIAS												
BLOQUE 1: SUBCOMPETENCIAS	Suma	%	Diagrama de barras (3)									
	(1)	(2)	%									
			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1. Gramática (estructuras)										
2. Fonética (pronunciación)										
3. Léxico (vocabulario)										
4. Elementos sociolingüísticos										
5. Elementos culturales										
6. Integración de 1-5										
BLOQUE 2: PARADIGMA ESTRUCTURAL/DISCURSIVO												
1 Trabajando con oraciones										
2 Trabajando con textos										

SUMA (1): En esta columna se escribirá la suma horizontal del bloque 1 de todos los protocolos usados para el análisis de la clase

% (2): A continuación, se colocará el porcentaje de frecuencia de cada categoría. Obsérvese que la suma de los % de cada grupo de categorías debe dar 100.

Diagrama de barras (3): En esta columna se representará gráficamente cada %. Ejemplo: si la categoría 1 ocurrió con un % de frecuencia del 30%, se retintará la barra horizontal hasta el 30.

**RESUMEN DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA CLASE DE L.E. AC1):
RESULTADOS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA**

AC2BL3

ATENCIÓN DEDICADA A LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA (SUBCOMPETENCIAS)												
BLOQUE 3: DESTREZAS	Suma (1)	% (2)	Diagrama de barras (3) %									
			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1. Escuchando la L.E.										
2. Escuchando y leyendo										
3. Leyendo										
4. Escuchando y hablando										
5. Escuchando y escribiendo (Dictado)										
6. Hablando y leyendo										
7. Hablando										
8. Escribiendo y leyendo										
9. Escribiendo										
TOTAL	100										

SUMA (1): En esta columna se escribirá la suma horizontal del bloque 3 de todos los protocolos usados para el análisis de la clase
% (2): A continuación, se colocará el porcentaje de frecuencia de cada categoría. Obsérvese que la suma de los % de cada grupo de categorías debe dar 100.

Diagrama (3): En esta columna se representará gráficamente cada %. Ejemplo: si la categoría 1 ocurrió con un % de frecuencia del 25%, se retintará la barra horizontal hasta el 25.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA

Representación gráfica de cada porcentaje (%) mediante barras

	Suma	%	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Comunicación oral (Cat. 1+2+4+5+6+7)										
Comunicación escrita (Cat. 2+3+5+6+8+9)										
TOTAL											

Nota: la categoría 2, 5 y 6 se repiten porque implican a la vez comunicación oral y escrita.

ACL: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA CLASE DE L.E. Fecha:	
(El modelo de análisis cuantitativo de cada sesión nos da una visión parcial de la clase de L.E. que conviene completar con un análisis cualitativo y crítico que refleje la calidad de lo que se ha cuantificado. Algunos aspectos fundamentales (sin perjuicio de que se puedan incluir otros) son los siguientes:	
1. INPUT” Calidad del “input” de clase: adecuación a los intereses de los alumnos, dificultad según el nivel, naturalidad y autenticidad.	..... ..... .....
2. L.E. Uso de la lengua extranjera en la clase, situaciones en las que se cambia de código “code switching”.	..... ..... .....
3. “TALKING TIME”: tiempo de intervención del profesor y de los alumnos, duración de las intervenciones de unos y otros, ...	..... ..... .....
4. AMBIENTE. Clima y atmósfera de la clase: tenso, relajado, autoritario, distantes informal,...	..... ..... .....
5. MOTIVACION. Actitud e interés de los alumnos en cada momento, al realizar diferentes actividades.	..... ..... .....
6. PARTICIPACION. Observación de los alumnos que participan, tipología, rendimiento, dinámica de la participación, origen de las iniciativas (profesor o alumnos)	..... ..... .....
7. ERRORES. Tipos de errores frecuentes según estadio de “interlanguage”, forma de corregirlos, ...	..... ..... .....
8. INTERACCION. Rol del profesor en las actividades interactivas, intervención de los alumnos, agrupación de los alumnos, iniciativas en la interacción, “risk taking”, ...	..... ..... .....
9. MATERIAL. Tipo de material didáctico: impreso, elaborado por el profesor por los alumnos,...	..... ..... .....
10. VARIEDAD de procedimientos, creatividad de los ejercicios, autenticidad, utilidad en función de posibles necesidades futuras,...	..... ..... .....
11. RITMO DE LA CLASE. Rápido, lento, normal. Cambio de actividades, variedad. Personalización de la enseñanza para los alumnos avanzados y atrasados, “learner’s autonomy”	..... ..... .....
12. DEBERES, tipo de tareas para casa, tiempo medio dedicado a esas tareas, ...	..... ..... .....
13. AGRUPACIÓN del alumnado para las tareas de clase: por parejas, en equipos y trabajo individual ¿qué predomina? Atención al aprendizaje cooperativo.	..... ..... .....
14. ...	.....

EST: USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Colegio:	Idioma:
Curso: No lista:	Sexo: M F..... Fecha:

¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias y técnicas de aprendizaje en la clase de LE o cuando trabajas fuera de clase? Da a conocer tu forma de aprender indicando la frecuencia con que usas las estrategias 1-30. Escribe la puntuación (de 1 a 5) que corresponda, en tu caso, en la columna punteada. Si no comprendes lo que quiere decir cualquier estrategia, lee las aclaraciones, con guión, de la columna de la derecha (TÉCNICAS).

5 = siempre
4 = casi siempre

3 = a veces

2 = casi nunca
1 = nunca

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (Valcárcel, Coyle y Verdú, 1996)			
PROCESOS		ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
I. SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN			
A. Procesos de planificación	(....)	1. Planificar las tareas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Fijarse metas y objetivos - Planificar las partes y las ideas principales - Identificar y controlar las intervenciones - Comprobar y auto-corriger los errores - Identificar los puntos centrales de la tarea
	(....)	2. Organizar la planificación	
	(....)	3. Auto-dirigir el aprendizaje	
	(....)	4. Auto-controlar las intervenciones	
	(....)	5. Identificación de problemas	
B. Procesos afectivos	(....)	6. Control emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Hablarse en voz baja para reducir la ansiedad - Auto-formularse expresiones de ánimo; auto-recompensarse por las intervenciones de uno - Llevar diarios personales de trabajo; proponerse objetivos de aprendizaje - Participar activamente en las tareas de aprendizaje; autoevaluarse. - Dar prioridad a ciertas necesidades de aprendizaje
	(....)	7. Auto-animarse	
	(....)	8. Auto-responsabilizarse del aprendizaje	
	(....)	9. Auto-reforzar el aprendizaje	
C. Social	(....)	10. Tomar decisiones respecto a necesidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer preguntas para pedir aclaración sobre aspectos que no se comprenden - Pedir que le corrijan a uno - Trabajar con los demás compañeros, de forma cooperativa, para resolver tareas. - Identificarse con la forma de pensar de los compañeros y con sus sentimientos
	(....)	11. Pedir aclaración mediante preguntas	
	(....)	12. Pedir ayuda	
	(....)	13. Cooperar con los compañeros en la resolución de problemas	
	(....)	14. Identificación con las ideas y sentimientos de los demás	

II. ADQUISICIÓN Y CODIFICACIÓN			
D. Comprensión	(...)	15. Atención dirigida y selectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia las ideas generales, subrayar, entresacar datos, ... - Realizar asociaciones, utilizar claves contextuales, ...
	(...)	16. Adivinar por el contexto	
E. Retención	(...)	17. Memorización	<ul style="list-style-type: none"> - Recombinar elementos, tomar notas, parafrasearlos, ... - Repetir modelos, usar e imitar patrones, ...
		18. Imitación	
F. Construcción	(...)	19. Elaboración de oraciones o textos	<ul style="list-style-type: none"> - Recombinar elementos, sustituirlos, tomar notas, parafrasear - Practicar con los compañeros de clase en grupo o por parejas - Reflexión sobre las reglas que operan sobre la L2, análisis contrastivo, ... - Uso del diccionario, gramáticas de consulta y otras fuentes de referencia.
	(...)	20. Interacción con los demás	
	(...)	21. Análisis de la L2	
		22. Uso de recursos y materiales de referencia	
G. Transformación	(...)	23. Traducción directa o inversa	<ul style="list-style-type: none"> - Traducir de una lengua a otra - Deducir e inferir reglas y significados, imaginárselos según el contexto - Ampliar la extensión de oraciones y textos - Resumir información de textos orales o escritos
	(...)	24. Deducir reglas y significados	
	(...)	25. Ampliar oraciones y textos	
		26. Resumir	
III. AUTOMATIZACIÓN			
H. Transferencia	(...)	27. Transferir elementos a otras situaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares
I. Comunicación	(...)	28. Compensar la falta de competencia con otros recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Valerse de recursos variados para superar las limitaciones que uno tiene a la hora de hablar o escribir. Ejemplos: imaginarse el significado, recurrir al español, usar gestos y mímica, parafrasear lo que se dice, dar muchas vueltas con el vocabulario reducido que uno tiene hasta comunicarse, etc.
IV. EVALUACIÓN			
J. Autoevaluación	(...)	29. Auto-evaluar los procesos	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar continuamente el progreso que se está consiguiendo con la LE - Valorar los resultados finales de cada mes, trimestre o curso
	(...)	30. Auto-evaluar los resultados finales	

9. TESTS PARA EL CONTROL DE LAS VARIABLES DE PRODUCTO

NIVEL: Educación Secundaria

- Test de Comprensión oral (listening): Formato del alumno
- Test de Comprensión oral (listening): Formato del profesor
- Test de Comunicación escrita (reading & writing)

Concepción unitaria de la competencia comunicativa

Para medir la competencia comunicativa (oral y escrita) del alumnado proponemos el uso de tests integrales que, de una forma global, nos informen sobre el grado de competencia que han alcanzado los alumnos con la lengua oral y escrita. Dadas las dificultades que presenta la aplicación individual de pruebas de *conversación* (speaking), hemos incluido sólo un test de “comprensión oral” (listening), que puede aplicarse de forma colectiva. Para conocer el grado de competencia con la lengua escrita, se propone un test que integra la comprensión lectora y la expresión escrita (reading and writing). Con ambos tests pretendemos controlar las variables de producto (rendimiento del alumno) del bloque 3 de destrezas (véase la taxonomía AC1 para análisis de la clase), ya que nos suministran una información global sobre las categorías que integran ese bloque y ello nos permite comparar los resultados del análisis AC1 (proceso) con los del test oral y escrito (producto).

El uso de tests integrales o globales ha sido propuesto por varios autores que piensan que la competencia lingüística de los individuos es indivisible. Por ejemplo, Oller (1979) considera que la competencia de los sujetos es unitaria y depende de la competencia pragmática, de su capacidad para anticipar parte de la información que reciben. Los individuos comparan la información recibida con lo que esperan recibir y reaccionan de acuerdo con su nivel pragmático (*expectancy grammar*). Es decir, cuando oímos o leemos algo, lo comprendemos no sólo en función de lo que recibimos, sino dependiendo de nuestra habilidad creativa e interpretativa. De acuerdo con Oller, siempre que hablamos o leemos, anticipamos la información que pensamos que nos va a llegar después. Esta habilidad se refleja en tareas globales y unitarias como: los dictados, las entrevistas, las composiciones escritas y las traducciones (véase también Bueno, 1996). Esta concepción de la competencia es unitaria (cf. Newman 1985 y “*the whole language theory*”). Para ser evaluada, no se debe dividir en partes, sino que se ha de recurrir a técnicas, como las cuatro anteriores, que integran los componentes del lenguaje y los combinan en contextos significativos.

Para evaluar la comprensión oral (*listening comprehension*), hemos usado a) un dictado y b) un texto oral cuyo contenido se relaciona con 5 viñetas (véase Madrid y McLaren, 1996b:82). Para medir la competencia comunicativa escrita del alumnado nos hemos basado en a) las técnicas del *cloze test*, con algunas modificaciones (en nuestro caso hemos ofrecido al principio las palabras que faltan en el texto) y b) hemos recurrido a la composición escrita con la ayuda de cinco viñetas que ilustran la historieta que los alumnos deben contar.

No se han incluido tests para medir las sub-competencias del bloque 1 de la taxonomía AC1. No obstante, si se desea establecer una relación proceso-producto, desde el punto de vista, no sólo de las destrezas, sino también de todas y cada una de las sub-competencias del bloque 1, tendríamos que diseñar otros tests que midieran de forma más directa los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, culturales y discursivos.

SECONDARY EDUCATION
LISTENING COMPREHENSION TEST
(Teacher's sheet)

Nota: El test de *Listening Comprehension* deberá aplicarse antes que el de *Reading & Writing*. Puesto que ambos tests son casi iguales, tampoco tiene sentido que se apliquen de forma simultánea.

A. Listen and write (1-15):

Se leerá el texto siguiente dos veces:

The British often talk / and joke about the weather. / When you visit Great Britain, / you will see that / the weather is very changeable. / Quite often you may have / a cold winter morning / with fog and clouds, / a spring midday, / with sunny intervals and soft winds, / a summer afternoon with sunshine and / an autumn evening with strong winds / and heavy rain. / So, when you go out in Britain / don't forget your raincoat or an umbrella.

B. Listen and follow the order with numbers. Use 1,2,3,4,5:

Se leerá el texto siguiente dos veces (16-20):

Number 1: A lamp fell on the floor and it caught fire!

Number 2: A woman rushed for a rope and climbed up the building to rescue Johnny.

Number 3: Yesterday, little Johnny was playing happily in the living-room.

Number 4: A woman was in the street passing by and saw smoke coming out of the window.

Number 5: The woman was able to take him to the window and saved Johnny.

SECONDARY EDUCATION
LISTENING COMPREHENSION TEST
(Student's sheet)

Name:	Group	Score
School:	Grade	

A. Listen and write (1-15):

DICTATION

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Listen and follow the order with numbers. Use 1,2,3,4,5:
(16-20)

— ○ ○ ○ ○

SECONDARY EDUCATION
READING AND WRITING TEST
(WRITTEN COMMUNICATION)

Name:	Group	Score
School:	Grade	

A. Read and complete. Use:

see	and	often	rain	don't
morning	Great	intervals	strong	about

(1-10)

The British often talk and joke the weather. When you visit Britain, you will that the weather is very changeable. Quite you may have a cold winter with fog and clouds, a spring midday, with sunny and soft winds, a summer afternoon with sunshine an autumn evening with winds and heavy So, when you go out in Britain, forget your raincoat or an umbrella.

B. Write sentences about the pictures and tell the story (11-20):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. FICHA-RESUMEN DE DATOS

Variables de contexto
Variables de presagio
Variables de proceso
Variables de producto
Comparación de resultados: proceso y producto

FICHA-RESUMEN

Resumir de forma “telegráfica” los resultados obtenidos:

VARIABLES DE CONTEXTO (referidas a profesores y alumnos)																					
<p>1. Centro: Tipo de centro:</p> <p>Nivel, curso: Nº de alumnos:..... Chicos: Chicas:</p> <p>2. Contexto social (características predominantes):</p> <ul style="list-style-type: none"> - clase social: - ambiente familiar: - contexto escolar y de aula: 																					
VARIABLES DE PRESAGIO (características individuales)																					
<p>2. Alumno :</p> <ul style="list-style-type: none"> - edad de iniciación: - estancia en países de L2: - lengua materna: - actitudes y motivación: - estilos cognitivos: - ... <p>3. Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - edad: - sexo: - actuación docente: - personalidad: - ambiente de clase y escolar: 																					
VARIABLES DE PROCESO																					
<p>4. Procesos didácticos (la clase). Porcentaje de tiempo dedicado a:</p> <p>BLOQUE 1: Competencias</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; width: 80%;"></th> <th style="text-align: right; width: 20%;">%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Desarrollo de la competencia lingüística</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">1. Gramática:</td> <td style="text-align: right;">GR</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">2. Fonética</td> <td style="text-align: right;">F</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">3. Léxico</td> <td style="text-align: right;">L</td> </tr> <tr> <td>- Desarrollo de la competencia sociolingüística</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">4. Funciones, etc.</td> <td style="text-align: right;">F</td> </tr> <tr> <td>- Desarrollo de la competencia sociocultural</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">5. Cultura</td> <td style="text-align: right;">C</td> </tr> <tr> <td>- Integración de competencias (1 a 5)</td> <td style="text-align: right;">I</td> </tr> </tbody> </table> <p>BLOQUE 2: Paradigma estructural/discursivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con oraciones - Trabajar con textos <p>BLOQUE 3: Destrezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención prestada a la comunicación oral 		%	- Desarrollo de la competencia lingüística		1. Gramática:	GR	2. Fonética	F	3. Léxico	L	- Desarrollo de la competencia sociolingüística		4. Funciones, etc.	F	- Desarrollo de la competencia sociocultural		5. Cultura	C	- Integración de competencias (1 a 5)	I	
	%																				
- Desarrollo de la competencia lingüística																					
1. Gramática:	GR																				
2. Fonética	F																				
3. Léxico	L																				
- Desarrollo de la competencia sociolingüística																					
4. Funciones, etc.	F																				
- Desarrollo de la competencia sociocultural																					
5. Cultura	C																				
- Integración de competencias (1 a 5)	I																				

- Atención prestada a la **comunicación escrita**

CE

5. Procesos de aprendizaje del alumnado, uso y desarrollo de ESTRATEGIAS. Usar: puntuación media de la escala 1 a 5:

- **sensibilización y motivación** (de 1 a 5)
 - A. planificación
 - B. afectivas
 - C. de socialización
- **adquisición y codificación**
 - D. de comprensión
 - E. de retención
 - F. de construcción
 - G. de transformación
- **automatización**
 - H. de transferencia
 - I. de comunicación
- **evaluación**
 - J. de auto-evaluación

VARIABLES DE PRODUCTO

6. Resultados del aprendizaje:

- Competencias y destrezas que se han desarrollado:
 - Comprensión y expresión oral: media de aciertos = (..... %)
 - Comprensión y expresión escrita: media de aciertos = (..... %)

Comparación de resultados respecto al bloque 3 (destrezas: comunicación oral y escrita):
relación entre el proceso y el producto:

Proceso		Producto	
% tiempo con actividades orales	% tiempo con actividades escritas	Test oral Media de aciertos en %	Test escrito Media de aciertos en %

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R. (1988):** *Observation in the classroom*. New York. Longman.
- Allwright, R. y Bailey, K. M. (1989/1991):** *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press.
- Anderson, L., Evertson, C. y Brophy, J. (1979):** “An experimental study of the effective teaching in first-grade reading groups”. *Elementary School Journal*, 79, (4), pp. 192-223.
- Bachman, L. (1990):** *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. (1st ed. 1987: Addison-Wesley)
- Bailey, L. G. (1975):** “An observational method in the foreign language classroom: a closer look at interaction analysis”. *Foreign Language Annals*, 3 (4): 335-344.
- Beebe, L. (1988):** *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- Bennet, N. (1979):** *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berliner, D. C. (1979):** “Tempus Educare”, en P. L. Peterson y H. S. Walberg (eds.): *Research on Teaching*. Berkely, C.A: Mc Cutchan.
- Bisquerra, R. (1989):** *Métodos de investigación educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blázquez, F. (1994):** “La investigación en el aula “, en O. Sáenz (dir.) (1994): *Didáctica General*. Alcoy: Marfil.
- Borg, W. R. y Gall, M. D. (1979):** *Educational Research: an Introduction*. New York. Longman.
- Brophy, J. E. (1983):** “Classroom organization and management”. *Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 256-286.
- Brown, H. (1987):** *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.. Prentice Hall.
- Brown, H. (1989):** *A Practical Guide to Language Learning*. New York: McGraw Hill.
- Brown, J.D. (1988):** *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Buendía Eisman, L. (ed.) (1993):** *Análisis de la investigación educativa*. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones.
- Bueno, A. (1996):** “Testing English as a foreign language: an overview and some methodological considerations”, en *RESLA*, vol. II, pp. 17-49.
- Bueno, A. (1997):** “Cómo diseñar un trabajo de investigación en Didáctica del Inglés?”, en E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (eds.) (1997): *The Grove*, nº 4, pp. 69-90.
- Canale, M. (1983):** 'From communicative competence to communicative language pedagogy', in Richards and Schmidt (eds) (1983): *Language and Communication*. Harlow, Essex: Longman.
- Cañal, P. (1987):** Un enfoque curricular basado en la investigación. *Investigación en la escuela 1*, pp. 43-50.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983):** *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Palmer Press, Philadelphia.
- Carroll, B. (1980):** *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press.
- Chaudron, C. (1988):** *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Clark, Ch. y Yinger, R. (1980):** *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning.* Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Cohen, A. (1980):** *Testing Language Ability in the Classroom.* Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989/90):** *Métodos de investigación educativa.* Madrid: Muralla.
- Comte, A. (1968):** *System of Positive Policy.* New York: B. Franklin.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (eds.) (1979):** *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research.* Beverly Hills, C. A. Sage.
- Davis, E. C. (1989):** *Learning Styles and Language Learning Strategies .* Unjung Pandang, Indonesia: UNHAS-SIL Cooperative Program.
- De Vicente, P. (1995):** “La formación del profesorado como práctica reflexiva”, en Villar Angulo (coord.) (1995).
- Dilthey, W. (1976):** “The Development of hermeneutics”, en H. P. Richman (ed.): W. Dilthey: *Selected Writings.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkin, M. J. and B. J. Biddle (1974):** *The Study of Teaching.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Elliot, J. (1976):** "Developing hypothesis about classrooms from teachers practical constructs", *Interchange*, vol. 7, n1 2.
- Elliot, J. (1990):** *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- Elliott, J. Y Adelman, C. (1976):** *Classroom Action Research.* Norwich. University of East Anglia.
- Ellis, R. (1984):** “Sources of variability in interlanguage”. International Seminar in Honour of Pit Corder. Edinburgh.
- Ellis, R. (1986):** *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford university Press.
- Ellis, R. (1994):** *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Fanselow, J. F. (1977):** “Beyond Rashmorn - Conceptualizing and Describing the Teaching Act”. *TESOL Quarterly*, 11, (1): 17-39.
- Flanders, N. A. (1970):** *Analyzing Teaching Behavior.* Addison-Wesley.
- Floden, R. E. y Klinzing, H, G, (1990):** “What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion”. *Educational Researcher*, 19, 5, 15-20.
- Fox, D. (1981):** *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gagé, N. C. (1975):** *Teaching as Clinical Information Processing.* Washington: National Institute of Education.
- Gage, N. L. (1978):** *The Scientific basis of the art of teaching.* New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gimeno, J. (1981):** *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1983):** El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- Gimeno, J. (1988):** *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- Good, T. L. (1979):** “Teacher effectiveness in the elementary school: what we know about it now”. *Journal of Teacher Education*, 30, pp. 52-64.
- Habermas, J. (1971):** *Introduction to Theory and Praxis.* Londres: Heineman.

- Hatch, E. y Farhady, H. (1982):** *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley: Newbury House.
- Henning, G. (1987):** *A Guide to Language Testing*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- House, E.R. (1980):** *Evaluating with Validity*. C.A. Sage.
- Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.) (1994):** *International Encyclopedia of Education, 2nd ed., vol. X*. London: Pergamon Press.
- Husserl, E. (1970):** *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Joyce, B. (1975):** "Conceptions of man and their implications for teacher education", en K. Ryan (de.): *Teacher Education*. Chicago: National Society for Study of Education, pp. 111-145.
- Kelly, G. A. A. (1963):** *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York. W. W. Norton.
- Kohonen, V. H. , von Essen y C. Klein-Bradley (eds.) (1985):** *Language Testing in School*. Tampere, Finland: Finnish Association for Applied Linguistics.
- Krashen, S. D., Long, M. A. y Scarcella, R. C. (1979):** "Age, rate and eventual attainment in Second Language Acquisition". TESOL quarterly 13, pp. 573-82.
- Krashen, S. D. (1981):** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freman, D. and Long, M. (1991):** *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Levy, P. y Goldstein, H. (1984):** *Tests in Education*. London: Academic Press.
- Madrid, D. (1995):** Internal and External Factors Affecting Foreign Language Teaching, en Medina y GarcRa (eds.) (1995): *I Jornadas de estudios ingleses*, Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.
- Madrid, D. y N. McLaren (1995):** *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y N. McLaren (1996):** *Making Progress, I*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. (1996):** "The FL Teacher", en McLaren y D. Madrid (eds.) (1996).
- McLaren, N. y D. Madrid (1996):** *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Madrid, D. (1997):** "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera" en H. Salemrón (de.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría Metodología y Aplicaciones en Areas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (1998):** "Modelos para investigar en el aula de LE", en S. Salaberri (ed) (1998): *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lengua Extranjeras*. Universidad de Almería.
- Madsen, H. S. (1982):** *Techniques in Testing*. Oxford University Press.
- Malinowski, B. (1922/1961/1986):** *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Ediciones 62.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1990):** *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada: Servicio de Publicaciones.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984):** *Qualitative Data Analysis: a Sourcebook of New Methods*. Berverly Hills, C.A. Sage.
- Molina García, J. (1986):** "La investigación pedagógica" en O. Sáenz (dir) (1986): *Pedagogía General*. Madrid: Anaya.

- Molina, I. (1989):** *Perfiles interactivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la EGB en colegios públicos de Málaga*. Tesis Doctoral: Depto de Filología Inglesa, Universidad de Granada.
- Moskowitz, G. (1968):** "The effect of training foreign language teachers in interaction analysis". *Foreign Language Annals* 1 (3), pp. 218-235.
- Newman, J. M. (de.) (1985):** *Whole Language Theory in Use*. London: Heineman.
- Nixon, J. (ed.) (1981):** *A Teachers Guide to Action Research*. Londres: Grant McIntyre.
- Oller, J. W. (1979):** *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. Harlow, Essex: Longman.
- Oller, J. W. (1983):** *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., Khpper, L. (1985):** "Learning Strategy Application with Students of English as a Second Language. *TESOL QUARTERLY*, VOL 19, NO. 3, Sep.
- Pérez Serrano, G. (1981):** *Origen social y rendimiento escolar*. Centro de investigaciones sociológicas, Madrid.
- Pérez Gómez, A. I. (1990):** "Comprender y enseñar a comprender: Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott" en J. Elliott (1990).
- Porlán, R. (1987):** "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar". *Investigación en la Escuela*, 1, pp. 63-80.
- Sáenz, O. (1991):** "Investigación cuantitativa-experimental", en O. Sáenz (1991): *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*, pp. 101-133. Alcoy: Marfil.
- Savignon, S. J. (1983):** *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schön, D. (1983):** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, D. (1987):** *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seliger, H. W. (1989):** *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Shavelson, R. J. (1973):** "What's in the basic teaching skill?". *Journal of Teacher Education*, V, 24, n1 2, pp. 114-151.
- Skehan, P. (1989):** *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Stenhouse, L. (1987):** *Research as a Basis for Teaching*. London: Heineman Educational Books Ltd.
- Stern, H.H. (1983):** *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1976/1983):** *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen.
- Tarone, E. (1978):** "Conscious communication strategies in interlanguage; a progress report" en Brwon, Yorio y Crymes (eds.)
- Thorndike, R. M. (1978):** *Correlational Procedures for Research*. New York: Gardner Press.
- Tonucci, F. (1979):** *La escuela como investigación*. Reforma de la Escuela. Barcelona.
- Underhill, N. (1987):** *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Valcárcel, M., Coyle, Y. Y Verdú, M. (1996):** “Learning foreign languages: learner strategies”, en McLaren y Madrid, D. (eds).
- van Lier, L. (1988):** *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Villar Angulo, L. M. (coord.) (1995):** *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Granada: Mensajero.
- Wallace, M. J. (1991):** *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, M. (1978):** “The nature of social activity”, en W. C. Runciman (ed.): *Weber. Selection in Translation*. Cambridge. C.U.P.
- Wirth, L. (1928):** *The Ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wittrock, M. C. (1986/1989):** *La investigación de la enseñanza I, II y III: enfoques, teorías y métodos..* Barcelona: Paidós Educador/MEC.
- Woods, A., Fletcher, P. y Hughes, A. (1986):** *Statistics in Language Studies*. Cambridge: C.U.P.
- Zabalza, M. A. (1991):** *Los diarios de clase: documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU, Barcelona.
- Zeichner, K. M. (1992):** “Conceptions of reflective teaching in contemporary US teacher Education program reforms”, en Valli, L. (de.): *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques. Cases and Critiques*. Albany: State University of New York Press, 161-173.
- Zorbaugh, H. (1929):** *The Gold Coast and the Slum*. Chicago: University of Chicago Press.

GUÍA PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE IDIOMAS

- ✓ Presenta los principios básicos del paradigma de investigación del **proceso-producto** y de la **investigación interpretativa** sobre la “acción” del profesor en el aula
- ✓ Ofrece varios modelos prácticos para investigar las **percepciones** de profesores y alumnos sobre el efecto de las variables de contexto, presagio, proceso y producto en el aula de lengua extranjera y estudiar la relación que existe entre ellas.
- ✓ Se basa en **cuestionarios**, como técnica fundamental de recogida de datos y como medio de conocer el pensamiento de los alumnos y del profesor, sus opiniones, creencias y constructos personales, a la hora de interpretar lo que ocurre en el aula de LE.
- ✓ Ayuda a **establecer relaciones** entre los procesos de enseñanza y los resultados del aprendizaje.
- ✓ Trata de **combinar** las técnicas de la investigación del proceso-producto con las de la investigación interpretativa.

Daniel Madrid es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Facultad de CC. de la Educación (Universidad de Granada) y miembro del grupo de investigación “Lingüística, Estilística y Didáctica del Inglés (Junta de Andalucía, cód. HUM 370).

