

**MEMORIA DE LA MAESTRÍA**  
**“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”**

**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**INVESTIGACIÓN DE CLASE  
Y DESARROLLO PROFESIONAL –  
EL MODELO DE WALSH (2007)**

Autora: Dra. Karin Zotzmann

Director: Dr. Jesús Arzamendi

Fecha: 01/11/2009

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a todas las personas que de alguna u otra manera han contribuido a este proyecto de investigación, sobre todo a Claudia Torres Ramírez, Elizabeth Ricaño Miranda, Efrén Pérez Becerra y Rosa Teresa Chamorro Valderrama que me dieron su anuencia para filmar sus clases e invirtieron mucho tiempo y entusiasmo en la contestación de las preguntas acerca de sus clases y el análisis de las transcripciones.

También estoy agradecida con las distintas instituciones y los coordinadores de los respectivos departamentos que nos dieron la autorización para la grabación. El proyecto no hubiera sido posible sin la invitación de la coordinadora de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Iberoamericana de Puebla, Claudia Muñoz Cano de colaborar en el diplomado para profesores de ELE que comenzó en agosto 2008 y en el cual impartí varios módulos. Fue una experiencia docente muy enriquecedora que además me permitió conocer a los cuatro profesores que más tarde se integraron a este proyecto.

Mientras estaba escribiendo esta tesis mi vida cambió profundamente: dejé mis empleos en México donde había trabajado y vivido siete años, busqué nuevos retos profesionales y fuentes de ingreso en Europa y organicé mi mudanza a Alemania. Dentro de este cambio tan drástico mis padres han sido de gran apoyo. Les agradezco infinitamente, igual que a Luis Daniel por su amor y su paciencia en tiempos difíciles. Otra vez, Lina me acompañó fielmente en el transcurso de escribir una tesis.

## RESUMEN

Este proyecto de investigación se sustenta sobre un amplio marco teórico del aprendizaje de lenguas extranjeras, de la investigación de la interacción y el discurso dentro del salón de clase y del desarrollo profesional de maestros(as). Se basa en el reconocimiento del papel clave que desempeña la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros. El enfoque de la investigación es un instrumento desarrollado por Walsh (2006) que intenta fomentar la reflexión del profesor sobre el lenguaje que emplea y la adecuación de estos patrones discursivos al contexto situacional y a las metas profesionales. El proyecto pregunta si la herramienta analítica que desarrolló el autor permite a los maestros llegar a una comprensión detallada de la relación entre su propio uso de lenguaje y las oportunidades (o las limitaciones) que éste ofrece a los estudiantes para comunicar y aprender. Para este fin cuatro clases de cuatro profesores diferentes fueron filmadas y autoanalizadas por medio del sistema de Walsh por los mismos maestros que impartieron la clase. Con base en las conversaciones dialógicas con los profesores que tomaron lugar después de este proceso, se discute el potencial y los límites de este instrumento para la reflexión sobre el entendimiento de la comunicación en clase por parte de los maestros y se proponen ciertos cambios y ampliaciones para que generen aun mejores resultados para el área del desarrollo y la capacitación profesional.

# ÍNDICE

<b>1. CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>2. CAPÍTULO: ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>9</b>
2.1. LA COMPLEJIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA NECESIDAD DE INVESTIGAR CLASES REALES	9
2.1.1. LA NATURALEZA SOCIAL DEL APRENDIZAJE EN EL SALÓN DE CLASE	9
2.1.2. EL PAPEL DEL DISCURSO Y LA INTERACCIÓN	11
2.1.3. EL PAPEL DEL PROFESOR	13
2.2. DESARROLLO PROFESIONAL Y REFLEXIVIDAD	14
2.3. RESUMEN	18
<b>3. CAPÍTULO: OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	<b>18</b>
<b>4. CAPÍTULO: METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO</b>	<b>20</b>
4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE CLASE	21
4.1.1. EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN	23
4.1.2. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN	24
4.1.3. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO	25
4.2. EL MODELO DE WALSH	25
4.2.1. LAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	26
4.2.2. LOS DIFERENTES PASOS DE OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN	27
4.2.3. ADAPTACIONES DEL PROCEDIMIENTO AL PROYECTO	28
4.3. LOS PARTICIPANTES Y SU CONTEXTO INSTITUCIONAL	33
4.4. MARCO TEMPORAL DEL PROYECTO	34

<b>5. CAPÍTULO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b>	<b>36</b>
<b>5.1. LA FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES, SUS CLASES Y SUS PRIMERAS REFLEXIONES</b>	<b>36</b>
5.1.1. PROFESOR 1	36
5.1.1.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y MATERIAL	36
5.1.1.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR	36
5.1.1.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	37
5.1.1.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES	37
5.1.1.5. OBSERVACIONES	38
5.1.2. PROFESOR 2	39
5.1.2.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y MATERIAL	39
5.1.2.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR	40
5.1.2.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	40
5.1.2.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES	41
5.1.2.5. OBSERVACIONES	42
5.1.3. PROFESOR 3	43
5.1.3.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y MATERIAL	43
5.1.3.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR	43
5.1.3.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	44
5.1.3.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES	45
5.1.3.5. OBSERVACIONES	46
5.1.4. PROFESOR 4	46
5.1.4.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y MATERIAL	46
5.1.4.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR	46
5.1.4.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	47
5.1.4.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES	47
5.1.4.5. OBSERVACIONES	49
5.1.5. RESUMEN	49
<b>5.2. EL MODELO DE WALSH: LA REFLEXIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE EL AUTOANÁLISIS DE SU CLASE Y SU EVALUACIÓN DEL PROCESO</b>	<b>52</b>
5.2.1. PROFESOR 1	53
5.2.2. PROFESOR 2	59
5.2.3. PROFESOR 3	62
5.2.4. PROFESOR 4	67
5.2.5. RESUMEN	70

<b>6. CAPÍTULO: RESULTADOS Y CONCLUSIÓN</b>		<b>73</b>
6.1. LA UTILIDAD DEL MODELO DE WALSH COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL PROFESOR		73
6.2. SUGERENCIAS PARA AMPLIAR EL MODELO POR FACTORES CONTEXTUALES		78
6.3. CONCLUSIONES		81
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		<b>86</b>
<b>ILUSTRACIONES Y TABLAS</b>		
ILUSTRACIÓN I:	MODELO DE REFLEXIÓN (WALLACE 1991: 12)	16
TABLA I:	EJEMPLO DE LA LISTA DE PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS ASOCIADOS A LOS MODOS	29
TABLA II:	EJEMPLO DE LA LISTA DE POSIBLES ASPECTOS DEL LENGUAJE DEL PROFESOR CON SU DESCRIPCION	29
TABLA III:	EJEMPLO DE LA HOJA DE ANÁLISIS	29
TABLA IV:	CAMBIOS AL PROCEDIMIENTO PARA EL PROYECTO	32
TABLA V:	MARCO TEMPORAL DEL PROYECTO	35
TABLA VI:	RESUMEN DE LAS DESCRIPCIONES DE LAS CLASES	50
TABLA VII:	RESUMEN DE LAS PRIMERAS REFLEXIONES Y OBSERVACIONES	51
<b>APÉNDICES</b>		
APÉNDICE I:	SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	89
APÉNDICE II:	PRIMERA HOJA DE OBSERVACIÓN	90
APÉNDICE III:	SEGUNDA HOJA DE OBSERVACIÓN	92

## 1. CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN

Aprender un idioma extranjero o una segunda lengua implica no solamente pronunciar bien, disponer de un léxico amplio y conocer las reglas morfológicas y sintácticas sino también saber *usar* el idioma según las convenciones discursivas e interaccionales de una comunidad lingüística. Para fomentar los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que constituyen la competencia comunicativa es necesario ofrecer a los estudiantes una gran gama de oportunidades para interactuar con y en el lenguaje meta en el salón de clase. Crear un ambiente propicio, alentador y de una riqueza comunicativa que ofrezca experiencias y reflexiones sobre los patrones discursivos y socioculturales de la lengua meta, es por ende una de las tareas más importantes de un profesor de un idioma extranjero. Es un reto que requiere un desarrollo profesional continuo y reflexivo, condiciones que raras veces se dan en la vida profesional de los maestros.

La importancia de los patrones discursivos e interaccionales en el salón de clase para el aprendizaje de lenguas ha sido ampliamente reconocida por autores que departen de teorías interaccionistas (Ellis 1994, Swain 1995, van Lier 1996) y socioculturales (Nussbaum y Tusón 1996) y generó un gran número de investigaciones de clases reales<sup>1</sup>. El presente proyecto se sustenta en esa tradición y se afilia a la argumentación de que los profesores mismos deben conocer estos patrones para poder entender la dinámica de su clase y, en dado caso, cambiarla para aumentar y mejorar las oportunidades comunicativas de sus estudiantes. En el centro de la investigación está un instrumento llamado SETT (*Self-Evaluation of Teacher Talk*) que combina la investigación de la clase con el desarrollo profesional por medio de la reflexión detallada del discurso del salón<sup>2</sup>. Diseñado por Walsh (2006), esta herramienta consiste en un set de categorías analíticas empleadas en una secuencia de diferentes pasos de autoanálisis. La pregunta que motiva este proyecto es si el instrumento SETT tiene la capacidad de fomentar la reflexividad y el

---

<sup>1</sup> Aunque la investigación de clase en general y el análisis del discurso del salón de clase en particular son de importancia para el enfoque comunicativo (Poole 2005: 74), las dos áreas se desarrollaron por separado, como se explicará con más detalle en el capítulo 4.1. "Metodología de la investigación de clase".

<sup>2</sup> Aunque el instrumento SETT fue principalmente diseñado para la investigación de clases de lenguas extranjeras, el autor describe y ejemplifica en capítulos separados su uso en otros contextos como el desarrollo profesional de maestros de L2, la enseñanza de una L2 en la educación secundaria y la enseñanza de ciencias en la primaria.

desarrollo profesional de los maestros. Se intenta averiguar si los profesores mismos lo consideran viable, practicable y en cuáles áreas y a qué grado creen que pueda contribuir al mejoramiento de su actividad profesional. Para este fin cuatro clases impartidas por cada uno de los profesores fueron filmadas y autoanalizadas detalladamente por los maestros usando el sistema SETT previo a una conversación reflexiva entre la investigadora y los cuatro profesionistas.

Este proyecto constituye entonces, en un primer instante, la primera investigación sobre la viabilidad y utilidad del modelo de Walsh que parece prometedor por su diseño práctico y, a la vez, por ser teóricamente fundada en el análisis de la conversación y del discurso. Como el grupo de los participantes es pequeño y con características particulares (los cuatro maestros imparten clases de ELE en México, tres de ellos son mexicanos, una profesora es de Perú) no se puede generalizar la validez de los resultados de este caso de estudio a otros contextos. Aun así se espera que puedan contribuir a la discusión sobre posibles métodos para fomentar la reflexividad y el desarrollo profesional de profesores de lenguas extranjeras.

La investigación se presenta en seis capítulos: Después de esta introducción el segundo capítulo establece el estado de la cuestión, en particular la importancia de la reflexión sobre y el análisis de clases reales para el área del desarrollo profesional de los maestros. Para este fin discuto particularmente la literatura de índole sociocultural y enfatizo el papel primordial del profesor para la forma, la cantidad y la cualidad en que los alumnos pueden comunicar dentro del salón de clase. El mismo capítulo examina la literatura relevante e investigaciones anteriores sobre las diferentes formas de fomentar el desarrollo profesional de los maestros y argumenta que la reflexión propia del profesor es más propicia al cambio interno y al aprendizaje eficaz que métodos de entrenamiento tradicionales que imparten únicamente teoría derivada de disciplinas científicas. Con base a estas consideraciones especifico los objetivos y las preguntas concretas de la investigación en el capítulo tres.

El cuarto capítulo repasa, en un primer instante, los diferentes métodos para observar y analizar la comunicación e interacción en el salón de clase, por ejemplo las listas de observación, la etnografía, la introspección, el análisis de la conversación y el discurso. La discusión de los respectivos enfoques de estas herramientas permite

contextualizar y explicar detalladamente el modelo de Walsh que integra ciertos elementos de algunas y proclama superar algunas deficiencias de otras metodologías.

La segunda parte del mismo capítulo describe el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, los participantes, sus experiencias profesionales y los contextos institucionales en los cuales ellos trabajan. La presentación de los métodos, procedimientos e instrumentos utilizados (incluyendo las preguntas de observación, el sistema y el análisis de la transcripción y las preguntas semiestructuradas de la entrevista final) junto con una discusión de las primeras adaptaciones que se aplicó al modelo de Walsh por razones prácticas concluyen este capítulo.

La primera parte del capítulo cinco describe las características de las clases impartidas (duración, número y edad de estudiantes, uso de libro de texto, secuenciación, contenidos etc.), la filosofía del profesor descrita con las primeras observaciones en base a las filmaciones y las observaciones de la investigadora sobre la misma clase. La segunda parte presenta el análisis y la interpretación de los datos consistiendo en las reflexiones de los maestros sobre el proceso de autoanálisis y sus evaluaciones de y comentarios sobre la herramienta SETT. Con base a los resultados obtenidos por este análisis discutiré en la conclusión este instrumento, su adecuación para la capacitación de profesores y la (posible) necesidad de completarlo para generar mejores resultados.

## **2. CAPÍTULO: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1. LA COMPLEJIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA NECESIDAD DE INVESTIGAR CLASES REALES**

#### **2.1.1. LA NATURALEZA SOCIAL DEL APRENDIZAJE EN EL SALÓN DE CLASE**

Aunque el área de la adquisición de lenguaje ha sido dominada por la perspectiva cognitivista por décadas, muchos autores han criticado la visión del ser humano modelado en una maquina que recibe *input*, lo procesa en forma de *intake* y después produce *output* que es a la vez – en el caso ‘ideal’ – un fiel reflejo del input (Kramsch 2003, Zotzmann 2004). Nuestros estudiantes no son receptores pasivos de la información que les proporciona el maestro sino actores sociales de cierta edad y género que ocupan ciertas

posiciones en diferentes ámbitos sociales, tienen motivaciones y aspiraciones particulares e intentan ampliar sus posibilidades personales, interpersonales y económicas con el estudio de una lengua extranjera. Para poder tomar en cuenta teóricamente todos esos factores que confluyen en el aprendizaje, autores como Kramsch (2003) and Lantolf (2000) entre otros recurren a la teoría del psicólogo ruso Vygotsky (1978) que reconoce la naturaleza social del aprendizaje y enfatiza la importancia de la interacción en el proceso de la adquisición de cualquier habilidad cognitiva. Además de cambiar el enfoque de la mente del aprendiente al entorno en que se encuentra y la interacción dentro de él, la teoría vygotskyana también destaca por el reconocimiento del lenguaje en cualquier aprendizaje. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo da un lapso substancial cuando el niño empieza a hablar y manejar el idioma. Por medio de la apropiación del sistema semiótico-cultural empieza a recrear un mundo interno y auto-regularse a base de sus interacciones con el mundo externo y las convenciones que allí prevalecen. Según esta perspectiva cada conocimiento existe entonces primeramente en la realidad sociocultural<sup>3</sup> antes de que se transforme en conocimiento 'cognitivo', es decir interno.

A pesar de que Vygotsky se enfocó en el desarrollo mental de niños en su idioma materno, su teoría ha sido adoptada por académicos que investigan la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas de niños y adultos por la fuerza explicativa de sus conceptos acerca de los factores socioculturales en el aprendizaje. La perspectiva vygotskyana departe de la asunción que los integrantes del salón de clase co-construyen (o obstruyen) las oportunidades de aprendizaje y que la forma en que lo hacen es influida por patrones de prácticas y discursos socioculturales. Particularmente importante al respecto es el concepto del *andamiaje*: Por medio de la ayuda de un maestro (u otro compañero más avanzado) un estudiante de cierto nivel puede llegar a comprender algo de un nivel más alto que sin este apoyo hubiera estado lejos de su alcance. Esta zona entre el conocimiento inicial y lo que un alumno puede hacer con la ayuda del profesor se denomina la *zona de desarrollo próximo*. Vista desde esta perspectiva el acceso al conocimiento (socialmente ratificado) se *construye* en la interacción con otros por medio del lenguaje empleado en el salón. En el caso de la adquisición de lenguas extranjeras el discurso y la interacción lingüística además desempeñan un papel especialmente importante porque el lenguaje es por un lado el médium del aprendizaje y por otro su objetivo.

---

<sup>3</sup> La perspectiva vygotskyana entiende el lenguaje como una herramienta que permite a los seres humanos actuar e interactuar, construir conocimientos e impartirlos a nuevas generaciones. Esa funcionalidad y dependencia del contexto la hace sujeto al cambio histórico.

## 2.1.2. EL PAPEL DEL DISCURSO Y LA INTERACCIÓN

El hecho de que en la clase de lenguas extranjeras el idioma es el objetivo pero al mismo tiempo el medio para lograrlo significa que la calidad de los patrones de discurso son particularmente importante para que se de el aprendizaje. Como explica Thornbury (2000: 28) preguntar solamente preguntas didácticas podría ser apropiado para una clase de matemáticas pero inadecuado para una de una lengua extranjera porque niega al estudiante lo que más necesita: oportunidades para el uso del lenguaje real. La interacción y la comunicación entonces han sido reconocidas como clave para la adquisición de lenguas extranjeras porque provee los estudiantes con estas oportunidades necesarias de practicar el idioma y desarrollar competencias procedimentales por medio de la negociación de significados, del ajuste a las expectativas comunicativas del interlocutor y la modificación de contribuciones (Ellis 1994, Swain 1995, van Lier 1996).

Es importante destacar que aunque el discurso del salón de clase también se nutre de “los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela” (Nussbaum y Tusón 1996: 15) se diferencia de conversaciones fuera de esta institución en varios puntos: la característica que más destaca del salón de clase es la corrección de errores y la cantidad y la función de las preguntas (van Lier 1996: 276). Las preguntas pueden ser empleadas para señalar turnos, controlar conocimientos o atención, enfocar la atención de los alumnos y sorprendentemente pocas veces para conseguir una información desconocida. Un maestro de una lengua extranjera no solamente pregunta con frecuencia cosas al estudiante que ya sabe, sino también tiende a responder a sus propias preguntas. Además, en conversaciones cotidianas turnos normalmente siguen uno al otro sin que este flujo cese. Un maestro si puede alargar un silencio en espera de una respuesta (igual que un estudiante puede negarse a responder) y generalmente habla más lento para adaptarse al nivel de la comprensión auditiva de sus alumnos. También se reportan un uso elevado de palabras frecuentes, menos palabras idiomáticas y frases sintácticamente complejas, más repeticiones, substantivos concretos y nombres propios, particularmente al nivel principiante (Chaudron 1988: 66-67).

Sinclair and Coulthard (1975) detectaron una secuencia característica de clases formales consistiendo de tres turnos: El maestro *inicia* un intercambio con una pregunta, el alumno *responde* y el maestro le da una *retroalimentación* a base de su contribución. Mehan (1979) corrigió más tarde el modelo de los dos analistas de conversación argumentando que el último turno es generalmente una *evaluación* de la contribución del estudiante<sup>4</sup>. Aunque la cantidad de veces que ocurre este patrón es debido a la orientación metodológica del maestro se supone que constituye el patrón normal de la mayoría de las clases. Cazden (1987: 53) nombra entonces esta secuencia el 'default script' del salón de clase, es decir, es lo que sucede a menos que se tome acción deliberada para llevar a cabo alguna alternativa.

Aunque se pudieran detectar algunos rasgos generales del discurso del salón de clase, cada conjunto de profesor y estudiantes - con sus respectivas biografías y experiencias escolares, sus formas de comunicar y expectativas hacia el comportamiento comunicativo del otro – dentro de una institución particular genera su propia cultura con normas y patrones de interacción específicos. Esa dinámica naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje se vuelve más compleja aún en contextos multilingües y multiculturales, una característica típica de las clases de lenguas extranjeras. Es sorprendente que durante la enseñanza un profesor tiene que tomar todos estos factores en cuenta e integrarlos en un manejo de clase coherente y pedagógicamente eficiente: los objetivos del curso, de la institución y sus propias metas pedagógicas, las personalidades, habilidades, motivaciones, expectativas y biografías escolares de sus estudiantes, la metodología y sus convicciones teóricas, etc. Es imprescindible que tome decisiones al instante, que reaccione, mejore, adapte o modifique sus planes y procedimientos metodológicos según las necesidades, el estado de ánimo de sus estudiantes y la dinámica del grupo para así motivarlos, crear un ambiente propicio al aprendizaje y la comunicación y poder asegurarse de que el nivel de las tareas no es demasiado demandante o demasiado fácil para ellos:

Una característica sobresaliente del salón de clase es la complejidad, cantidad y rapidez de interacción en el mismo. Cada día han sido observados cerca de 1,000 intercambios interpersonales, que junto con la multiplicidad de decisiones que tienen que tomarse y el volumen de información relevante para cada decisión

---

<sup>4</sup> Vine (2008: 678) aclara que aunque esa secuencia tripartita no ocurre únicamente en el discurso de la instrucción, el tercer turno que casi siempre es pronunciado por el maestro, si es típico.

resultan ser tales, que para el maestro la consideración lógica y la toma de decisiones parecería ser imposible... (MacLeod and McIntyre 1977: 266)<sup>5</sup>

### 2.1.3. EL PAPEL DEL PROFESOR

Dando la complejidad del discurso y de la interacción en clase, el profesor desempeña un papel clave porque es el quien conoce mejor esta cultura institucional. El inicia la mayoría de los turnos, determina su contenido, los cierra, organiza las distintas fases dentro de la hora clase, toma la mayoría de las decisiones, elije quien responde o contribuye en que forma, etc. El maestro es, en las palabras de Cazden (1988), el único 'nativo' dentro del salón de clase, es decir, es la única persona que realmente conoce las normas de comportamiento e interacción desde el inicio y sabe cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los alumnos y alumnas son, en un principio, una especie de novatos o emigrantes que van descubriendo las pautas del salón de clase. Por esa razón Walsh (2006: 3) argumenta que a pesar del gran énfasis en la construcción colaborativa del discurso de la clase, la mayor responsabilidad para la cantidad y la calidad de la comunicación todavía reside en el profesor:

...la posición aquí adoptada es que los maestros deben, y de hecho lo hacen, jugar un papel mucho más central que el propugnado bajo la Enseñanza del Lenguaje Comunicativo (CLT por sus siglas en inglés) y el Aprendizaje de la Lengua basado en la Tarea (TBLL por sus siglas en inglés). En vez de simplemente trasladar la responsabilidad a un grupo de estudiantes al enfatizar el trabajo en pareja y en grupo, es la habilidad del maestro para dirigir las contribuciones de los estudiantes la que, discutiblemente, determinará el éxito de una clase o lo contrario.<sup>6</sup>

Para desarrollar la capacidad del profesor de tomar decisiones y fomentar su propia seguridad en el manejo de las exigencias múltiples de la enseñanza, es primero necesario alejarse de la idea que pueda haber un método ideal aplicable a todos los contextos institucionales, regionales y nacionales, a todos los profesores y todos los estudiantes. Más prometedor es desarrollar la competencia interactiva y discursiva del profesor que necesita tomar decisiones espontaneas e intuitivas en el flujo rápido de la clase, decisiones que a su vez tienen consecuencias inmediatas para el aprendizaje de sus alumnos (Walsh 2006: 11, Allwright y Bailey 1991: xv). Para este fin hay que generar primeramente una consciencia de la complejidad de la comunicación que se da en las clases (Gebhard y Oprandy 1999a: xiv).

---

<sup>5</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>6</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

## 2.2. DESARROLLO PROFESIONAL Y REFLEXIVIDAD

El hecho de que los profesores tienen que tomar una multitud de decisiones secuencial y simultáneamente, en las cuales influyen muchos factores personales, interpersonales, interactivos, pedagógicos e institucionales demanda un nuevo enfoque en el desarrollo profesional<sup>7</sup>: Éste debe preparar a los maestros para que puedan analizar las situaciones que se dan en el salón de clase, sustanciar la forma en que toman decisiones y aumentar su propia competencia interactiva (Gebhard 1999a: 37)<sup>8</sup>. En el siguiente apartado voy a presentar diferentes perspectivas hacia el desarrollo profesional y argumentar a favor de la aquí adoptada.

Wallace (1991: 3) diferencia tres formas posibles dentro del área de la formación o capacitación de profesores: *educación*, *entrenamiento* y *desarrollo*. Bajo *educación* y *entrenamiento* entiende un proceso que es, en un primer instante, organizado por otros, por ejemplo, investigadores, coordinadores de programas o supervisores, mientras que el *desarrollo* es algo inherente al profesor. Según el mismo autor (ibid: 11), los dos primeros parten de un modelo tradicional de la *ciencia aplicada* en el cual la investigación y la práctica profesional están institucionalmente y personalmente separadas. Por un lado existen diferentes prácticas e intenciones: Académicos normalmente diseñan proyectos de investigación con el propósito de insertarse y establecerse en la discusión teórica o metodológica mientras maestros tienen un interés en la mejora de la práctica profesional. Por otro lado, estas prácticas a menudo están acompañadas de una diferencia de estatus social de sus integrantes y la percepción de que la teoría es superior a la práctica. Como consecuencia se imparte la teoría para que la práctica se mejore<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Parto aquí de una noción amplia del término *desarrollo profesional* abarcando todas las formas (intelectuales, prácticas, actitudinales) del aprendizaje de maestros con experiencia en la docencia (véase también Craft, 1996: 6). El desarrollo profesional es por ende un proceso de por vida influido por muchos factores, entre otros la motivación, las oportunidades de aprender y de dialogar con otros maestros y capacitadores.

<sup>8</sup> Zeicher y Liston (1996: 47, basándose en Schön, 1983) proponen cinco grados de reflexión en un continuum de decisiones instantáneas hasta prolongadas. La *reflexión rápida* ocurre dentro de la acción, es inmediata y automática. Dentro de la misma acción también se encuentra la *reparación*, una decisión rápida que toma el maestro para cambiar su comportamiento y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes. Con más distancia temporal, es decir antes o después de la clase, el profesor puede *revisar* comportamientos o, aun más sistemáticamente e invirtiendo más tiempo *investigarlos*. El grado más reflexivo es el de *usar teorías académicas* para examinar creencias y prácticas profesionales,

<sup>9</sup> Según Wallace (ibid: 16-17) hay diferentes modelos del aprendizaje profesional que

Aunque este modelo es el dominante para la formación y la capacitación de profesores en muchos lugares, no es claro como se convierte el conocimiento teórico en conocimiento práctico. Wallace (ibid: 8-10) consta que la asunción de que el uno se transforma milagrosamente en el otro es equivocada por varias razones: En un primer instante, el discurso académico es diferente del discurso profesional lo que puede provocar malentendidos o ininteligibilidad. Más importante aun es que la teoría no siempre es fácil de transformar en práctica, hasta que puede ser disfuncional. En general hay que modificar y adaptarla a un conocimiento-en-acción o conocimiento tácito:

... la vida diaria del profesional depende del conocimiento tácito en acción. Cada practicante competente puede reconocer fenómenos – familias de síntomas asociados con una enfermedad particular, peculiaridades de un sitio en construcción, irregularidades de materiales o estructuras – de los cuales no puede ofrecer razonablemente certeza o una descripción completa. En su práctica del día a día, él hace innumerables juicios de calidad para los que no puede manifestar un criterio adecuado y exhibe habilidades de las que no puede poner de manifiesto sus pautas y procedimientos. Aún cuando hace uso consciente de teorías y técnicas basadas en la investigación, es dependiente de reconocimientos tácitos. Los juicios son interpretaciones hábiles. (Schön 1983: 49-50)<sup>10</sup>

Otro punto importante es que no siempre se puede aplicar o implementar la teoría en los contextos institucionales donde trabajan los maestros, además de que estos problemas particulares que vive el profesor dentro de su ámbito profesional raras veces se mencionan o se reflejan en los contenidos de los talleres o seminarios académicos<sup>11</sup>. Como no se vincula bien la teoría con la realidad de la docencia, estos eventos de capacitación no fomentan suficientemente la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas y creencias en la luz de la teoría. Eso es lamentable porque esto justamente debería ser el objetivo del desarrollo profesional, según Wallace (ibíd.: 16-17): "... la educación de los maestros tiene dos dimensiones principales: el conocimiento recibido

---

se basan en diferentes conceptualizaciones de la relación entre teoría y práctica. El *craft model* o *modelo artesanal* se basa en el antiguo sistema profesional donde un *maestro* iniciaba al *aprendiz* por medio de la imitación y experiencia al conocimiento y las prácticas de su área. Este enfoque se centra en el ejercicio mismo de la profesión y es algo estático y conservador porque se transmite el conocimiento jerárquicamente de arriba abajo. El *modelo de la ciencia aplicada*, prevalente en la formación y la capacitación de profesores, es el contrario: Aquí la teoría está en el centro y la práctica es considerada como secundaria y, en cierta manera, menos importante o inferior.

<sup>10</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>11</sup> Un área que intenta superar el abismo entre la teoría y la práctica docente es la *Investigación de Acción* que explícitamente quiere contribuir al desarrollo profesional de los profesores involucrándose en la investigación y enfocándose en problemas reales del salón de clase.

que incluye, entre otras cosas, el elemento necesario y valioso de la investigación científica y el conocimiento práctico basado en el experiencia profesional continua.”<sup>12</sup>

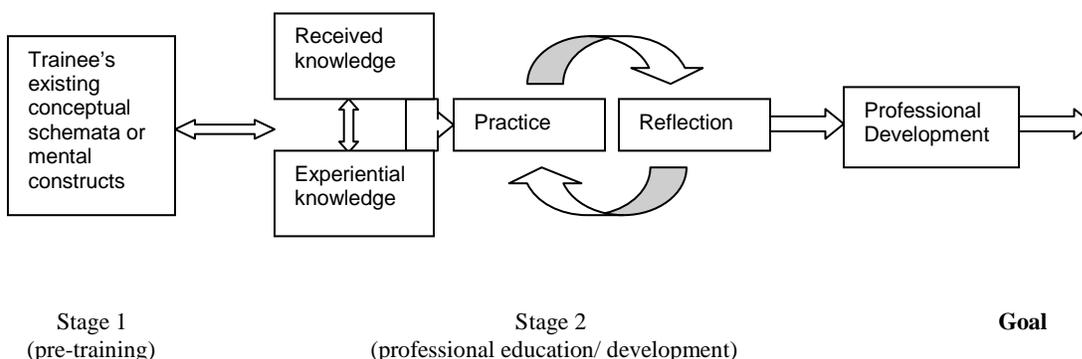


Ilustración I: modelo de reflexión (Wallace 1991: 15)

Mientras Wallace enfatiza el papel de la reflexión, todavía considera la meta del desarrollo profesional en la mejora de la práctica. Gebhard y Oprandy (1999a) van más allá de este argumento y dan un valor propio a la reflexión. Ellos diferencian entre un enfoque en el *desarrollo* y un enfoque en la *exploración*. Aunque ceden valor al primero argumentan que la capacitación no siempre debe tener el objetivo de mejorar la docencia sino ante todo la autocomprensión del profesor. Él debe conocer sus propias creencias, teorías, actitudes y patrones de comunicación porque esta conciencia tiene anterioridad a las decisiones que se toman acerca de la enseñanza.

Mientras que el enfoque para el desarrollo procura mejorar la enseñanza, la meta de la exploración es ganar conciencia. No existen caminos ideales o tal vez los haya, pero antes que todo tenemos que ver a la enseñanza de modo distinto, tratando de ver y entender qué es lo que sucede entre el maestro y los estudiantes (y entre éstos últimos), liberándose de encontrar un mejor camino, intentando alternativas sólo para ver qué sucede, explorando para ganar conciencia, generando curiosidad, nuevas ideas y nuevas preguntas, apreciando las complejidades de la enseñanza. (Gebhard y Oprandy 1999a: xiv)<sup>13</sup>

El objetivo de su enfoque de exploración es por ende la reflexión:

El objetivo central es fomentar la exploración reflexiva, lo que hace a la docencia cobrar vida en todo lo que hacemos y a donde quiera que vamos. Tal exploración personal podría ir más allá a largo plazo abriendo conciencia de nuestra enseñanza más que de las últimas técnicas y métodos para la enseñanza de lenguas. Después de todo las modas en la enseñanza van y vienen, pero los maestros permanecen en sus salones de clase, encarando nuevos retos y

<sup>12</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>13</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

estudiantes con quienes trabajar cada vez que están en una nueva clase. (Gebhard y Oprandy 1999a: 16)<sup>14</sup>

La presente investigación se sustenta en el marco teórico establecido por Wallace (1991), Gebhard y Oprandy (1999) y Walsh (2006). Se considera de suma importancia la investigación de clase para el desarrollo profesional del profesor, en primer plano, para la reflexión sobre y el conocer de las propias prácticas del profesor y, en segundo plano, la mejora de sus habilidades profesionales. Para fomentar esa reflexividad del profesor, la investigadora adoptó un papel particular como 'supervisora'. Gebhard (1984: 508) presenta seis diferentes modelos de la supervisión:

- la *directiva* (el supervisor dirige, informa y evalúa al maestro),
- la *alternativa* (el supervisor no impone sino sugiere comportamientos alternativos y deja la elección al maestro),
- la *colaborativa* (el maestro y el supervisor colaboran como un equipo pequeño en la solución de problemas y la toma de decisiones),
- la *no-directiva* (el papel del supervisor es escuchar al maestro e intentar comprender - sin evaluar - su punto de vista con el fin de que el profesor aprenda a expresar, reformular y/o cambiar sus pensamientos y creencias acerca de la enseñanza),
- la *autoayuda y exploratoria* (el maestro aprende por medio de la auto-observación y exploración y el "maestro visitante" también aprende observando el aprendizaje del otro) y
- la *creativa* (puede ser la combinación flexible de los modelos anteriores para adaptar la supervisión a las necesidades del profesor o el uso de métodos y otras fuentes poco comunes a la supervisión).

Dentro de estas opciones, el modelo que adoptó la investigadora en el presente contexto se puede denominar *supervisión creativa* porque se adoptaron los diferentes modelos (menos el directivo) en diferentes momentos de las conversaciones, sobre todo la *auto-(ayuda)-exploración* y el modelo *no-directivo*. De hecho el término "maestra visitante" parece mucho más adecuado que "supervisora" por la relación cooperativa y democrática entre los maestros y la investigadora.

---

<sup>14</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

## 2.3. RESUMEN

En este primer capítulo he recurrido a la teoría sociocultural de Vygotsky para argumentar que el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre exclusivamente 'dentro' de la cabeza del estudiante sino en comunicación e interacción con otros. Visto desde esta perspectiva, el salón de clase consiste en una serie de contextos co-construidos por todos los participantes por medio del lenguaje. El papel clave para la calidad de la comunicación y por ende para el aprendizaje de lenguas extranjeras reside en el profesor. Él tiene que tomar una multitud de decisiones considerando una gran gama de factores institucionales, pedagógicos, psicológicos e interactivos y ofrecer por medio del discurso oportunidades para que sus estudiantes puedan aprender. El manejo de la interacción es por ende el *sine qua non* de la pedagogía en el salón de clase (Allwright 1984a: 159). En las últimas décadas se desarrolló por esa razón un enfoque en el salón de clase dentro del área del desarrollo y la capacitación de profesores. Este enfoque tiene como finalidad primero la reflexividad del profesor acerca de los patrones discursivos y la dinámica de la comunicación y en segundo lugar la mejora de la práctica docente como lo propusieron Gebhard y Oprandy (1999) en su modelo *explorativo-reflexivo*. En este modelo se unen la experiencia profesional y la teoría científica para fomentar nuevas perspectivas a la práctica docente y para apoyar y fortalecer la reflexividad de los profesores.

## 3. CAPÍTULO: OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El presente proyecto se sustenta en la teoría sociocultural del aprendizaje, la investigación de la interacción y el discurso dentro del salón de la clase y el área del desarrollo profesional del docente. La investigación examina si el instrumento SETT (*Self-Evaluation of Teacher Talk*) desarrollado por Walsh (2006) - un sistema de autoreflexión, observación y análisis por parte del profesor - logra fomentar la reflexión y comprensión detallada de la relación entre el lenguaje empleado y la adecuación de estos patrones al contexto situacional y a las metas pedagógicas. Para este fin cuatro clases de diferentes profesores fueron filmadas por la investigadora y autoanalizadas por los mismos maestros con el sistema SETT. A base de las conversaciones dialógicas con los profesores que tomaron lugar después de este proceso, se discute el potencial y los límites de este

instrumento para la comprensión y reflexión de los maestros y por ende la contribución que ofrece al área del desarrollo y la capacitación profesional. La pregunta principal de la investigación es entonces:

- ***¿Fomenta el instrumento SETT la reflexión y la comprensión de los patrones discursivos del profesor y su relación con las oportunidades de comunicar y aprender que se dan a los estudiantes?***

Para poder responder a esta pregunta principal satisfactoriamente se divide en tres preguntas subordinadas y más específicas:

- ***¿Cuáles son las reacciones y evaluaciones de los maestros después de haber usado el instrumento?***
- ***¿Constituye el instrumento SETT de Walsh (2006) una herramienta viable y practicable para la capacitación de profesores?***
- ***¿En qué sentido influye y cambia el instrumento las prácticas de docencia de los profesores?***

Esta investigación es en un primer instante de carácter interpretativo (Arzamendi y Lennon 2008: 13-14), es decir, se enfatiza el papel de las creencias, intenciones, decisiones, valores y las teorías de los profesores en su manera de enseñar. Se supone que explorar y reflexionar sobre esas creencias y conocimientos de los profesores en luz de sus comportamientos (por medio de las filmaciones y transcripciones) nos puede ayudar a generar un cambio de significados y finalmente un cambio de comportamientos (aunque éste último no configura como objetivo explícito en el estudio). Esta epistemología requiere un enfoque metodológico cualitativo basado en la participación - el autoanálisis de los patrones discursivos - y la contribución de los sujetos implicados - sus perspectivas expresadas en las entrevistas.

Investigaciones de índole cualitativa no incluyen necesariamente un gran número de sujetos entrevistados o clases observadas. Su ventaja es la profundidad y amplitud de análisis que permite explorar casos en su “interdependencia ecológica” (Arzamendi y Lennon 2008: 13-14), es decir se toma en cuenta la idiosincrasia de los contextos en que los profesores trabajan y en que se posicionan con sus métodos, objetivos pedagógicos y procedimientos. Esta idiosincrasia también define la presente investigación como un estudio de caso cuyos resultados no se pueden generalizar fácilmente a otros contextos.

Como todos los maestros los cuatro profesores que participaron en este proyecto tienen sus propias biografías escolares dentro de sistemas particulares (tres son mexicanos de nacimiento y uno es originario de Perú). Aparte de sus experiencias educativas, académicas y profesionales, los cuatro enseñan Español como Lengua Extranjera en México a empleados y estudiantes mayoritariamente de procedencia alemana o estadounidense que a su vez están en este país por intereses particulares y traen consigo sus biografías escolares y expectativas particulares.

Aún siendo un estudio de caso, si existen posibilidades de contribuciones teóricas, prácticas o metodológicas siempre y cuando el investigador esté consciente de los límites de la generalización (*validez externa*) y observe condiciones para garantizar la *validez interna* como por ejemplo por el transparente y consistente empleo de la metodología y los procedimientos de la colección, del análisis y de la interpretación de los datos. En el presente caso, podemos esperar resultados acerca de la utilidad, la viabilidad y la efectividad del instrumento SETT tomando en cuenta la idiosincrasia del contexto aquí investigado. A base de la presente investigación, también es posible generar recomendaciones acerca del uso o conclusiones sobre la necesidad de complementar la herramienta para que genere mejores resultados para el desarrollo profesional y la capacitación de profesores.

#### **4. CAPÍTULO: METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO**

Este capítulo presentará, en un primer instante, diferentes metodologías (incluyendo el modelo de Walsh) para investigar la interacción y el discurso del salón de clase que al mismo tiempo se emplean para el desarrollo profesional de los docentes. Obviamente también hay otros métodos para fomentar el desarrollo profesional de profesores como las microprácticas de la docencia (*microteaching*), la observación de clases de otros maestros y viceversa, la observación de la clase de un maestro por sus compañeros de trabajo, escribir un diario colaborativo entre por lo menos dos profesionistas, el análisis de eventos críticos, el desarrollo colaborativo de un currículo y/o material didáctico, etc. Aunque estos métodos pueden fomentar la autocrítica, la reflexión y el aprendizaje profesional no van a configurar en el presente contexto porque el objetivo

de este proyecto es la reflexión sobre los *patrones discursivos* del salón de clase por medio de una metodología particular (SETT).

La segunda parte detalla el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación, los participantes, sus experiencias profesionales y las instituciones donde laboran. Finalmente se explican los métodos, procedimientos e instrumentos utilizados durante la recolección de datos y las primeras adaptaciones del procedimiento del instrumento SETT a las necesidades particulares de los maestros que participaron en este estudio.

Una discusión de las metodologías de la investigación de clase no sería completa sin mencionar la *investigación de acción*. En el presente contexto no figura porque no se puede clasificar como un método sino más bien como un conjunto de objetivos y procedimientos que puede emplear diferentes metodologías de investigación para alcanzar estos fines. Normalmente es generada por un grupo de maestros que quieren explorar y solucionar problemas relacionados con la práctica de la enseñanza. Este proceso comienza con la definición de un problema a una escala pequeña o mediana, la definición de los objetivos y la planeación de la investigación que generalmente consiste en los pasos *actuar*, *observar* una intervención y sus efectos y *reflexionar* sobre los resultados de esta acción (Gebhard 1999b: 63). En base a los resultados obtenidos el ciclo puede comenzar de nuevo hasta que el problema esté solucionado, así que el horizonte de un proyecto de esta índole es normalmente a largo plazo. Esta forma de investigación es potencialmente emancipadora porque incluye a los maestros en procesos de mejoramiento de la enseñanza, el desarrollo curricular, la innovación educativa y la evaluación de la calidad (Gebhard 1999a: 61), pero por otro lado es difícil de poner en práctica debido a demandas igualmente importantes de maestros, tiempo y recursos (Walsh 2006: 19). Por esa misma razón no fue adoptado en el presente contexto.

#### **4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE CLASE**

En los siguientes apartados presentaré diferentes metodologías de la investigación de clase, en particular el análisis de la interacción, el enfoque etnográfico, la introspección, el análisis de la conversación y del discurso. Cada una de estas

metodologías ofrece un metalenguaje particular, algunos de ellos más cerca al uso cotidiano, otros más especializados y técnicos, que les hacen más o menos viable para el desarrollo profesional de los docentes. De hecho no siempre existe una relación directa entre estas metodologías de la investigación de clase y su uso para el desarrollo profesional:

Es posible que haya algo inherentemente problemático respecto de tratar de mantener el estrecho vínculo entre investigación básica y capacitación de maestros. La investigación básica requiere de instrumentos de observación confiables, plenamente desarrollados y de sistemas analíticos. La capacitación de maestros, por otro lado, puede hacerse muy bien con instrumentos relativamente crudos, algunos de los cuales son tomados rápidamente por maestros iniciándose y que son usados por éstos en su propia enseñanza, sin dispendiar excesivas cantidades de tiempo en transcribir y analizar información grabada. (Allwright y Bailey 1991: 11)<sup>15</sup>

Como señalan los mismo autores (ibid: 6) la investigación de clase empezó en los años cincuentas con la finalidad de acceder y comprender mejor las prácticas de ‘buenos’ y ‘eficientes’ maestros para después enseñárselas a maestros principiantes. El objetivo era contribuir primeramente a la capacitación de maestros pero paulatinamente los investigadores se dieron cuenta de la complejidad de la comunicación y la interacción en la clase y por consecuencia empezaron a enfocarse más en la descripción y el análisis y retrocedieron en la aplicación inmediata. El desarrollo del análisis del discurso como subdisciplina de la lingüística en los años ochenta y noventa contribuyó significativamente a las posibilidades de llegar a una apreciación de los detalles de la comunicación en clase, un enfoque que reflejó a su vez el comienzo de la dominación del enfoque comunicativo: Cambios en la teoría pedagógica han conducido, naturalmente, a cambios en las preguntas formuladas sobre la información observacional.” (Allwright and Bailey 1991: 12). Por esas razones la siguiente presentación de las metodologías de investigación no será exhausta, sino se limita a los instrumentos que a la vez sirven en el área del desarrollo profesional.

Cabe señalar dos diferencias fundamentales entre las metodologías aquí presentadas. Mientras que algunas de ellas se basan en un *sistema*, es decir en categorías fijas que fueron establecidas por un proceso de selección a base de prueba, la naturaleza de otras se denominan *ad-hoc*<sup>16</sup> porque sus procedimientos se definen y sus conceptos se generan en relación a las características del contexto y los objetivos del

---

<sup>15</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>16</sup> Según Wallace (1998, citado en Walsh 2006: 40).

estudio. Las primeras también se prestan más al análisis cuantitativo porque permiten la elaboración de estadísticas sobre los comportamientos de los profesores y/o estudiantes y su interacción, las segundas exploran mayormente un número limitado de casos en profundidad y culminan en resultados sobre los detalles del trabajo interaccional de los sujetos (investigación cualitativa).

#### 4.1.1. EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

Una forma de observar clases es por medio de una lista de observación que normalmente consiste en una tabla con categorías que describen el comportamiento del profesor y de los alumnos. Cada vez que ocurre una actividad que figura en la lista, el observador tacha la respectiva categoría así llegando a un perfil estadístico particular de cada clase.

FIAC (*Flanders' Interaction Analysis Categories*, 1970), uno de los primeros sistemas de este tipo es una lista de observaciones que se enfoca en la calidad del lenguaje usado, basado en asunciones de índole constructivista y humanista sobre la eficiencia de ciertos patrones de docencia (Allwright y Bailey 1991: 6). El sistema original consta con ocho descriptores para el comportamiento del maestro y solo dos para el estudiante y fue ampliado por Moskowitz en 1971. El resultante instrumento FLINT (*Foreign Language Interaction Analysis*) ha servido como instrumento de investigación y también, por su naturaleza evaluativa, como herramienta para dar retroalimentación a maestros.

Otro sistema de observación muy conocido es el COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*)<sup>17</sup> desarrollado por Allen, Fröhlich y Spada (1984) cuyo propósito es llegar a una evaluación de la calidad comunicativa de la enseñanza. Para este fin los autores diferencian rasgos generales de los *eventos* de una *clase* (por ejemplo el tipo de actividad y las destrezas que desarrolla, la agrupación del alumnado, el material y el contenido) y *aspectos comunicativos* (por ejemplo el uso de la L1 y de la L2, si hay vacíos de información, la extensión o restricción de las contribuciones, la atención a la

---

<sup>17</sup> FOCUS (*Foci for Observing Communication Used in Settings*) diseñado por Fanselow (1977, 1978 1982, 1987), quien a su vez se basa en y amplía un sistema analítico diseñado por Bellack (1966), tiene fines similares y categoriza el comportamiento bajo las preguntas *¿Quién comunica?*, *¿Cuál es el propósito de la comunicación?*, *¿Cuáles medios usa?*, *¿Cómo se usan estos medios?*, *¿Qué tipo de contenido se comunica?*

forma, la incorporación de contribuciones anteriores a la conversación en proceso y la iniciación discursiva).

Brown y Rogers (2002) estiman que en total hay más que doscientos diferentes sistemas de observación. Como son de gran utilidad para ganar una impresión de las diferentes actividades (o de su falta) dentro de una clase y por consecuencia para comparar distintas clases, han sido usados ampliamente en la capacitación de maestros. Lo que no pueden reflejar es la dinámica de la clase que se desarrolla en el tiempo. El objetivo es una cuantificación de los diferentes comportamientos que no permite ver ni el contexto de los comportamientos ni las relaciones entre los sujetos y por consecuencia no puede detectar momentos decisivos u oportunidades para el aprendizaje: “El análisis de la interacción a menudo corre el riesgo de producir desconectados conteos de comportamientos que oscurecen las descripciones generales, como si no hubiera base para decidir cuáles combinaciones de características podrían ser importantes.” (Ellis 1994: 567)<sup>18</sup>. Para poder capturar esta relación entre comportamiento, significado y contexto se necesitan sistemas *ad-hoc* como la etnografía, el análisis de la conversación o el discurso:

... tales enfoques permiten a los maestros acceso a y entendimiento de fenómenos complejos los que por otro lado, podrían llevar años de experiencia docente en adquirirse. Más allá, el análisis *ad hoc* de la interacción permite que la atención sea concentrada en el microcosmos de interacciones que podrían ser olvidadas muy fácilmente por las ‘burdas’ descripciones provistas por los enfoques basados en sistemas. (Walsh 2006: 44)<sup>19</sup>

#### 4.1.3. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Como en el apartado 2.1.2. ya revisé las contribuciones del Análisis de la Conversación a la investigación de clase, voy a resumirlas brevemente aquí. El enfoque de esta rama de la lingüística es el desarrollo de la conversación en el tiempo. Se intentan descubrir los patrones secuenciales de diferentes formas de dialogo basándose en la asunción de que las conversaciones son contingentes, es decir que una contribución es influida por las contribuciones anteriores y a su vez va constituyendo el contexto de futuros turnos, por ende no se pueden ver los diferentes elementos de forma aislada. Para el discurso que se da en clases, Sinclair and Coulthard (1975) identificaron la secuencia

---

<sup>18</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>19</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

IRE (*iniciación – respuesta – evaluación*) como típica o como la opción 'default'. Por medio de este patrón, los maestros controlan el tema de la conversación igual que la participación de los estudiantes y la forma en que estos pueden contribuir.

Lo que el análisis de la conversación no investiga es el porqué de estas relaciones imbricadas del poder y el cómo del posible cambio. En las palabras de Walsh (ibid: 54), CA investiga el discurso del salón de clase aisladamente y no establece los vínculos que lo conectan con el contexto institucional, sociocultural y político. El autor propone superar esta deficiencia en su propio modelo por medio del concepto de *modo*.

#### 4.1.4. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

El Análisis del Discurso es un área muy amplia y variada dentro de la lingüística que se caracteriza por un enfoque en el uso del lenguaje en contexto (Demo 2001: 1). Tiene una rama teórica y una que se enfoca en el desarrollo de metodologías para la investigación empírica. Al igual que los analistas del paradigma anterior, los investigadores de la índole discursiva se interesan por el desarrollo de la comunicación, las decisiones que toman los participantes a base de lo que ya pasó para su presente y para futuras contribuciones pero la variedad de temas que tratan es mucho más amplia. El Análisis del Discurso abarca también la investigación de identidades y relaciones que se construyen por medio del lenguaje en la interacción como el estudio de las diferentes formas convencionalizadas de interactuar y hablar (*géneros*) dentro y fuera del salón de clase (véase por ejemplo Christie 2002). El Análisis Crítico del Discurso (véase por ejemplo Rymes 2008) además pregunta por el *porqué* de estos patrones de hablar, tomar turnos, construir identidades, excluir e incluir participantes, etc.

## 4.2. EL MODELO DE WALSH

El modelo de Walsh establece en un primer instante un metalenguaje mediante diferentes categorías analíticas y una guía de procedimientos que permiten a los profesores estudiar sus propios comportamientos discursivos dentro del salón de clase.

Voy a presentar primero las categorías y seguiré después con los diferentes pasos del instrumento SETT.

#### 4.2.1. LAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

El modelo propuesto por Walsh es influido por el análisis de la conversación sobre todo en el papel que se asigna al profesor, el énfasis en el desarrollo y la dinámica de la comunicación y a la asunción de que el patrón discursivo que normal y típicamente se da en el salón de clase es el IRE (*iniciación – respuesta - evaluación*) tal y como lo identificaron los lingüistas Sinclair and Coulthard en 1975. La influencia de CA se refleja en el sistema del autor no solamente a nivel conceptual sino también en la terminología. La lista (abierta) de descriptores de los comportamientos lingüísticos típicos para la docencia de lenguas extranjeras que ofrece el autor (pero que podría ser ampliada) incluye por ejemplo *turno extendido de un alumno, eco del profesor, interrupción del profesor, turno extendido del profesor, tiempo de espera extendido y completar un turno por el profesor, andamiaje, reparación directa, retroalimentación acerca del contenido, retroalimentación acerca de la forma, etc.*

El autor parte del CA y su enfoque exclusivo en los factores situacionales con el concepto de *modo* que enlaza los actos lingüísticos arriba descritos (el nivel micro) con el propósito que el maestro está persiguiendo en los diferentes fases de la clase y el contexto que así se está creando. La noción de *modo* entonces se define como *contexto creado por la interacción entre profesor y estudiante en relación al propósito*. Walsh diferencia entre cuatro diferentes modos que emplean los maestros en sus clases. El primer *modo de habilidades y sistema* se caracteriza principalmente por su enfoque en el lenguaje, por ejemplo en el vocabulario, la gramática o una estrategia particular y es probablemente el que más se asocia con las clases de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo el profesor necesita organizar a los estudiantes para las actividades, por ejemplo distribuirlos en grupos para tareas, pasar la lista de asistencia o procurar que todos contribuyen a la clase de una manera constructiva. Este *modo de organización* es a su vez diferente del *modo de material* donde el enfoque está en el uso de un texto escrito, una grabación u otro material didáctico. A pesar de tratar a los estudiantes como tales, es decir según su papel dentro de la institución, un maestro también intenta involucrarlos de una forma integral, como personas que tienen una vida fuera del salón de clase. En este

*modo del contexto* se pretenden generar por ejemplo emociones, actitudes u opiniones de los alumnos.

La introducción del concepto de modo al análisis permite ser más preciso en la categorización e interpretación de los comportamientos lingüísticos cuyos significados solamente se pueden entender en relación al propósito que en este momento domina la interacción, es decir en su respectivo contexto. En vez de hablar, por ejemplo, de manera general de una ‘falta de comunicación auténtica’ en una fase de una clase, la pregunta es si esta fase requería involucrar a los estudiantes de una manera comunicativa. Dicho de otra manera, la pregunta principal de tal análisis es si los patrones discursivos son *apropiados* al propósito.

#### 4.2.2. LOS DIFERENTES PASOS DE OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

En el apéndice de su monografía Walsh explica detalladamente los diferentes pasos del sistema SETT que a grandes rasgos sigue el procedimiento general de las investigaciones de clase: *grabar, ver, transcribir y analizar* (Demo 2001: 1). El autor propone empezar con un taller para el profesorado en donde se explica la finalidad y los instrumentos del análisis. Esto es particularmente importante porque la terminología es hasta cierto grado técnica y por eso requiere explicación<sup>20</sup>.

Los docentes escuchan después en su casa o en su trabajo la grabación de su clase e identifican personalmente interacciones particulares que les llaman la atención, las transcriben y las analizan según el modelo arriba descrito. A base de este análisis, los profesores deben reflexionar sobre la relación entre su propósito pedagógico y la realización discursiva de las partes transcritas y analizadas y anotar sus pensamientos. Finalmente conversan en una junta con el supervisor/ investigador sobre estas reflexiones y evaluaciones, una conversación que potencialmente puede generar otras perspectivas e ideas complementarias.

---

<sup>20</sup> Una terminología técnica también es necesaria porque evita la ambigüedad, generalidad y tendencia evaluativa que caracterizan las palabras cotidianas de “alta inferencia” como por ejemplo *ambiente, entusiasmo* o *interés* (Gebhard y Oprandy 1999a: 10).

#### 4.2.3. ADAPTACIONES DEL PROCEDIMIENTO AL PROYECTO

Por razones prácticas se hicieron cambios al procedimiento propuesto por Walsh para este proyecto. En un primer instante, los cuatro profesores que participaron no solamente dan muchas horas de clase<sup>21</sup> sino también tienen muchos otros pendientes (familia, estudios, etc.) que les dejan poco tiempo libre. En vez de juntar a todos los maestros en un taller, la investigadora se adaptó entonces al horario de cada uno para explicar los conceptos analíticos y los pasos individuales y ayudar durante del proyecto.

Mientras que en el sistema de Walsh los mismos maestros graban sus clases y transcriben las escenas de interacción que les llaman la atención, la investigadora se encargó de estos dos trabajos por la misma razón de ahorrarles este tiempo a los profesores. Filmó - en vez de audio-grabar - las cuatro clases y les entregó la transcripción de su clase *entera*. Un video obviamente ofrece informaciones más ricas, incluyendo por ejemplo el lenguaje corporal y la mímica. Además permite ver la interacción desde otro ángulo y captar hechos que en el momento se escaparon de la atención por su rapidez. Dentro de los inconvenientes destacan la mayor intrusión y distorsión causadas por la presencia de la cámara.

Se optó por el análisis de toda una clase (en vez de limitarse a escenas 'interesantes') por dos razones: Personas filmadas por primera vez tienden a concentrarse más en su lenguaje corporal que en lo verbal y por ende es probable que elijan fases en base a otros criterios de los aquí enfocados. Segundo, analizar una clase completa permite ver las diferentes fases en su contexto, es decir en relación al desarrollo de la interacción. Así se pueden generar perspectivas muy interesantes acerca de la secuencia, momentos claves y puntos de transición.

Para el autoanálisis de la transcripción se les explicó a los maestros los conceptos analíticos verbalmente y también en una hoja de introducción. Aquí reproduzco una parte de la tabla que ejemplifica los modos y una parte de la que describe posibles aspectos del lenguaje del profesor:

---

<sup>21</sup> La situación de los maestros de idiomas extranjeros en México es – similar a otras partes del mundo - precaria y les obliga a laborar muchas horas durante el semestre mientras que están prácticamente desempleados durante las vacaciones institucionales. Para asegurarse un ingreso más estable y no depender únicamente de la demanda semestral de una institución, muchos maestros prefieren trabajar en diferentes lugares. Esto a la vez significa horas adicionales para trasladarse.

MODO	PROPÓSITO PEDAGÓGICO
Modo de habilidades y sistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• habilitar a los estudiantes para que se expresen de una forma correcta</li> <li>• habilitar a los estudiantes para que manipulen el idioma español</li> <li>• proveer retroalimentación correctiva</li> <li>• practicar estrategias con los alumnos</li> <li>• modelar respuestas correctas</li> </ul>

Tabla I: Ejemplo de lista de propósitos pedagógicos asociados a los modos

ASPECTO DEL LENGUAJE DEL PROFESOR	DESCRIPCIÓN
Andamiaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reformulación (paráfrasis de la contribución de un estudiante)</li> <li>• extensión (extender la contribución de un estudiante)</li> <li>• modelar (corregir la contribución de un estudiante)</li> </ul>

Tabla II: Ejemplo de la lista de posibles aspectos del lenguaje del profesor con su descripción

Se les advirtió a los profesores, como lo hace Walsh, que en algunas ocasiones los modos pueden empalmarse o que los cuatro modos, igual que los trece aspectos del lenguaje descritos, no sean suficientes para describir adecuadamente lo que el profesor está haciendo.

Para facilitar el autoanálisis diseñé una hoja con tres columnas, la primera con la transcripción, la segunda para los diferentes modos identificados y la tercera para clasificar el comportamiento lingüístico correspondiente:

TRANSCRIPCIÓN	MODO	ASPECTO DEL LENGUAJE DEL PROFESOR
M ... trabajamos como si no nos habíamos visto en la mañana ...		

Tabla III: Ejemplo de la hoja de análisis

Como los cuatro maestros no estaban acostumbrados a analizar el discurso de una clase, ni mucho menos tan detalladamente, se les presentó una guía con preguntas de reflexión y observación antes de emprender el análisis lingüístico. Obviamente, se puede reflexionar sobre y observar clases con diferentes propósitos y enfoques lo cual se refleja en el diseño de las preguntas y por consecuencia en la profundidad del análisis. El diseño de esta primera hoja fue por ende un proceso selectivo, guiado por los objetivos de la investigación, el marco teórico del proyecto y consideraciones prácticas. La primera parte de este cuestionario da espacio a los maestros para describir su filosofía de la enseñanza en general y la planeación de su clase filmada en particular:

- *¿Cuál es su filosofía de la enseñanza? ¿Cuáles son sus prioridades en la clase? (¿Qué actividades le gusta promover? ¿Cómo tratas errores? ¿Qué importancia tiene la disciplina, la gramática, la interacción, los medios, la enseñanza de aspectos de la cultura, etc. para usted?)*
- *Describe su clase, sus metas, y actividades (puede usar una tabla, una lista o una narración)*

En la segunda parte los maestros se enfocaron en la filmación de su clase. Las preguntas aquí también ofrecen cierta libertad de expresión y observación por preguntas semiestructuradas mientras se guía a los profesores hacia ciertos temas para descubrir primeros patrones en su rutina. Las preguntas cubren temas importantes de la enseñanza y del aprendizaje como las reacciones de los estudiantes, el material y la preparación de la clase, el tratamiento de errores, los objetivos y el manejo de la clase, patrones comunicativos, el uso de la lengua materna y métodos adoptados:

- *Anote las reacciones de los estudiantes a la clase.*
- *¿Qué cree que funcionó bien en la clase? ¿Qué le hace pensar esto?*
- *¿Cómo ve el material y la preparación de clase? ¿Faltó algo? ¿Se podría mejorar algo?*
- *¿Cuál es su punto de vista acerca del manejo de la clase, la interacción entre los alumnos y de usted mismo con ellos? ¿Involucra a todos los estudiantes? ¿Cuáles formas de interactuar prevalecen?*
- *¿Observó algún patrón acerca de su uso del lenguaje (tal vez el lenguaje no-verbal, la forma de preguntar, etc.)?*

- *¿Cuándo se usa la lengua materna? ¿Con qué fin?*
- *¿Cree que las actividades permiten un comportamiento comunicativo de sus estudiantes que se pueden transferir fácilmente al mundo fuera del salón? En otras palabras: ¿Son comunicativas las actividades? ¿El contenido es relevante para ellos? ¿Les motiva a comunicarse?*
- *¿El nivel del lenguaje que tienen que producir es un poco más alto que su nivel actual, es fácil para ellos o muy difícil? ¿Las actividades les hacen experimentar con el lenguaje o expresarse espontáneamente?*
- *¿Cómo da retroalimentación a los estudiantes? ¿Cómo los alaba? ¿Cómo corrige sus errores? ¿Qué errores corrige?*
- *¿Cómo usa el libro de texto y material de apoyo?*
- *¿Usa otros medios? ¿Cómo los usa?*
- *¿Cuáles son las necesidades de sus estudiantes? ¿Necesitan más ejercicios para escuchar, más gramática, más producción oral, más pronunciación, más ejercicios para escribir, etc.?*

Para no excluir temas de antemano invité a los participantes en la última parte de esta hoja a escribir sobre cualquier asunto relacionado con la clase o la enseñanza en general que les llamó la atención y que no fuera mencionado en las preguntas anteriores:

- *Aquí pueden reflexionar sobre cualquier punto de su elección, algo que les llamó la atención, algo sobre lo que quieran aprender más, etc.*

Esta última reflexión también figuró en la conversación final porque los maestros expresaron interés no solamente en reflexionar sino en identificar posibles caminos para mejorar su práctica docente. Además de dialogar sobre su propio comportamiento discursivo en su clase (tal como lo propone Walsh), otro objetivo principal era averiguar cómo los profesores vivieron y evaluaron el autoanálisis por medio del instrumento SETT. Para cumplir con este fin, se diseñó una serie de preguntas semi-estructuradas, que sirvieron como guía dentro de una conversación relativamente abierta:

- *¿Esta fue la primera vez que usted recibió retroalimentación? Si no, ¿quién observó en qué ocasiones su clase? ¿Qué le comentaron?*

- *¿Existe una diferencia entre la retroalimentación que ha recibido y la de este proyecto? ¿En qué sentido fue diferente?*
- *¿Ganó alguna perspectiva nueva? ¿Esta experiencia va a cambiar algo en como se ve usted como profesor(a), su actitud, sus creencias sobre la enseñanza o su comportamiento en clase?*
- *¿El instrumento SETT, es decir sus categorías y procedimientos, le parecen prácticos y le ayudaron a reflexionar sobre sus clases y a analizarlas? ¿En qué áreas se puede mejorar?*
- *¿El proyecto cumplió con sus expectativas o no? ¿De aquí en adelante le gustaría participar o hacer otra investigación sobre sus clases o profundizar sus conocimientos en alguna área?*

En resumen se hicieron los siguientes cambios al procedimiento de Walsh:

MODELO ORIGINAL	MODELO ADAPTADO
En un taller el supervisor/ investigador introduce a los maestros al análisis del discurso de la clase por el instrumento SETT.	La investigadora introdujo el instrumento SETT a cada uno de los maestros individualmente.
Los maestros graban entre 10 y 15 minutos de su clase, de preferencia una secuencia en la cual los estudiantes y el profesor estén interactuando.	La clase entera fue filmada por la investigadora.
Se les pide a los maestros escuchar la grabación inmediatamente después de la clase cuatro veces. Los maestros mismos transcriben partes interesantes de la grabación, deciden cuáles modos estaban operando y cómo realizaron los diferentes propósitos lingüísticamente. Evalúan su lenguaje en el contexto de sus metas generales y los modos usados.	Unos días después de la filmación se les entregó los discos a los maestros y se les pidió que los vieran y llenaran la primera hoja de observación.  Unas semanas después se les entregó la transcripción y se les pidió analizar cuáles modos estaban operando y como realizaron los diferentes propósitos lingüísticamente. Evaluaron su lenguaje en el contexto de sus metas generales y los modos usados.
A base de este autoanálisis los maestros conversan con la supervisora sobre sus observaciones y reflexiones.	A base de este autoanálisis los maestros conversaron con la supervisora sobre sus observaciones, reflexiones y temas que identificaron para su desarrollo profesional en el futuro. Además evaluaron el instrumento SETT

Tabla IV: Cambios al procedimiento para el proyecto

### 4.3. LOS PARTICIPANTES Y SU CONTEXTO INSTITUCIONAL

La investigación tuvo lugar en Puebla, una ciudad situada en la región centro de México donde existe una amplia cantidad de universidades privadas y públicas. En el estudio participaron cuatro profesores que estaban inscritos en un diplomado en ELE en una universidad mexicana privada en la misma ciudad. Aunque el diplomado contenía unas prácticas de docencia, el enfoque estaba en el conocimiento teórico siguiendo el modelo de la ciencia aplicada descrito en el capítulo 2.2. Este hecho probablemente contribuyó a la motivación de los cuatro integrantes de aprovechar la oportunidad de recibir retroalimentación acerca de sus formas de enseñar por medio de este proyecto. Además podían usar la misma filmación, la transcripción y su reflexión anotada para la elaboración de su memoria.

De los cuatro maestros, el ‘profesor 3’<sup>22</sup> trabaja en la misma universidad privada que ofrecía el diplomado y tenía en su clase dos estudiantes de los Estados Unidos y uno de Holanda. El Profesor 2 labora en una de las universidades más prestigiadas (y más caras) del país que tiene vínculos fuertes con universidades en E.U., por eso los seis estudiantes de su clase eran de este país.

Los Profesores 1 y 4 dan español desde hace varios años en un centro de idiomas privado y reconocido que es asociado a la sede de una fábrica automotriz alemana. Por esa razón casi todos los estudiantes, incluyendo los que participaron en este proyecto son alemanes que trabajan o hacen unas prácticas en esa misma empresa.

Las instituciones ciertamente tienen una variedad de efectos en la manera en que se imparten las clases, en los propósitos pedagógicos de los maestros y en su relación con sus estudiantes. Los cuatro profesores que laboran en las dos universidades privadas y en el instituto de idiomas están constantemente evaluados por sus estudiantes y en cierta manera son económicamente dependientes de la satisfacción de los ‘clientes’ porque de estas evaluaciones depende si la coordinación les da nuevos cursos en el siguiente semestre. En el caso del instituto de idiomas esto además influye en la categorización de los maestros (A, B o C) y el pago correspondiente.

---

<sup>22</sup> Adopté el género masculino para los cuatro maestros para ocultar su identidad y números para poder diferenciarlos.

Los primeros contactos con los maestros que participaron en este proyecto se establecieron en agosto 2008 por medio del diplomado de ELE que tomaron y en donde la investigadora impartió varios módulos. Los cuatro reaccionaron positivamente a un mensaje electrónico en el cual expliqué el proyecto y pregunté por voluntarios que querían participar. Habernos conocido antes del inicio del proyecto junto con el hecho de que no estoy afiliada institucionalmente a ninguna de las instituciones donde trabajan los maestros ciertamente contribuyó a su motivación para integrarse al proyecto y la confianza en el mismo.

#### **4.4. MARCO TEMPORAL DEL PROYECTO**

Aunque los profesores ya estaban generalmente informados sobre el proyecto desde noviembre de 2008, les envié un documento introductorio en enero de 2009 que incluía una descripción del proyecto, su base teórica, los objetivos y los diferentes pasos metodológicos (véase apéndice II). Explicué la primera hoja de observación, introduje el instrumento SETT (las categorías y el procedimiento) y di ejemplos de cómo analizar el discurso de las clases con este instrumento.

Las observaciones tuvieron lugar entre el 5 y el 19 de febrero de 2009, es decir cuando las clases habían empezado desde hace varias semanas, los grupos ya se habían conocido y las maneras de trabajar juntos ya se habían establecido. Cada filmación duró aproximadamente 50 minutos igual a la duración de hora clase. Las observaciones realizadas fueron de carácter no participante y además se procuró que los estudiantes se sintieran cómodos sin grandes alteraciones por la presencia de una persona desconocida. Después de grabar las filmaciones en CDs, los discos junto con las dos hojas de observación, reflexión y análisis, fueron entregadas a los cuatro profesores a finales del mismo mes. Siguió una temporada de poco contacto por seis semanas debido a mi estancia en Alemania, un tiempo que yo aproveché para transcribir las filmaciones<sup>23</sup> y que también permitió suficiente tiempo a los cuatro profesores para contestar la primera hoja de observación. Después de mi regreso en abril de 2009, México vivió la emergencia

---

<sup>23</sup> En un futuro proyecto usaría micrófonos individuales porque la transcripción de las contribuciones fue muy laboriosa con solamente una fuente de sonido.

sanitaria ocasionada por la influenza porcina en humanos y se cerraron las escuelas y otros lugares públicos. Cuando terminó esta cuasi-cuarentena me enviaron su análisis de la transcripción y nos reunimos a mitad de mayo para la última entrevista y reflexión dialógica. El proyecto entonces se extendió por casi tres meses por diferentes razones, un tiempo que no provocó desventajas porque contribuyó a la meta de que los maestros se distanciaran de sus propias clases para analizarlas de una manera más objetiva y analítica.

FASE	FECHAS	PROCESOS/ INSTRUMENTOS
1 <sup>era</sup> fase: pre-observación	20/08/2008 – 31/01/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• establecer contactos</li> <li>• diseñar el proyecto</li> </ul>
2 <sup>nda</sup> fase: observación	05 – 19/02/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recolección de datos primarios<sup>24</sup>: filmación de cuatro clases de diferentes profesores</li> </ul>
3 <sup>era</sup> fase: post-observación	20 – 28/02/2009  01/03 – 15/04/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grabación de discos y su entrega a los profesores</li> <li>• reflexión de los profesores (a) en base (de) a los videos y las transcripciones</li> <li>• recolección de datos secundarios (1): las reflexiones documentadas en las hojas de observación,</li> <li>• análisis e interpretación de los datos</li> </ul>
4 <sup>ta</sup> fase: conclusión	07 – 15/05/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entrevista final: reflexión de los profesores sobre el proceso del autoanálisis en dialogo con la investigadora</li> <li>• recolección de datos secundarios (2): (audio-grabación de la entrevista)</li> <li>• análisis de la evaluación del proceso por parte de los profesores</li> </ul>

Tabla V: Marco temporal del proyecto

<sup>24</sup> Se refiere a datos primarios a lo que realmente ocurrió en la clase aunque ninguna grabación o filmación puede reflejar completamente y objetivamente estos acontecimientos. Datos secundarios son aquellos que se derivan de los primeros como reflexiones, diarios, conversaciones, etc.

## **5. CAPÍTULO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

### **5.1. LA FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES, SUS CLASES Y SUS PRIMERAS REFLEXIONES**

En esta primera parte del análisis se presentará el curso, los estudiantes, su nivel y el material usado de cada clase filmada además de la filosofía de los maestros porque esas teorías subjetivas influyen sus decisiones y comportamientos en la enseñanza. Seguida de la descripción de la planeación y realización de las clases mismas y la presentación de las primeras reflexiones de los maestros después de haber visto las filmaciones. Todos estos datos se derivan de la hoja de observación y reflexión con la cual los maestros trabajaron antes de hacer el autoanálisis. Con el propósito de triangular la perspectiva hacia la clase daré mis propias impresiones de la clase como observadora externa y las vincularé con la reflexión previa de los profesores.

#### **5.1.1. PROFESOR 1**

##### **5.1.1.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y EL MATERIAL**

El primer profesor tenía un grupo de tres estudiantes entre 22 y 24 años, practicantes por seis meses en la planta automotriz arriba mencionada, con un nivel de competencia lingüística A2. El curso era de seis semanas (del 12 de enero al 25 de febrero) con 5 horas de clase a la semana. Usaron el libro de texto *Caminos Neu 2*<sup>25</sup>, un libro alemán de ELE.

##### **5.1.1.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR**

Originalmente este maestro es de formación profesor de inglés pero como explica, no sintió tanto apego por las tradiciones de los E.U. y por eso decidió enfocarse en “ELE ya que puedo transmitir mi amor por mi cultura, mi idioma”. Un énfasis de su pedagogía es entonces crear interés por y enseñar la cultura mexicana. La empatía y el trato respetuoso y amable es otra vertiente de su clase:

---

<sup>25</sup> Görrissen, M.; Häuptle-Barcelo, M.; Sanchez Benito, J. y Häuptle-Barcelo, M. (2005): *Caminos Neu 2*. Stuttgart: Klett und Balmer.

... siempre he creído que ser empática con los alumnos, interesarme por sus intereses crea un ambiente ideal que permite una comunicación verdadera y una disposición de su parte a aprender, a ser corregidos, a empeñarse a hablar el idioma sin temor a equivocarse. Estoy convencido que ningún texto, material, recurso es más importante que un trato afectivo y respetuoso. Mis alumnos llegan con gusto a clase y tratan de aprender.

El maestro usa la L1 (en este caso alemán) con “el único fin de aclarar vocabulario o aclarar algo que no ha sido comprendido”. Acerca del tratamiento de errores comenta:

Me parece que la autocorrección o la corrección entre ellos es de suma importancia. Anoto los errores más frecuentes o errores que pueden interferir con la comunicación. Espero a que acabe de hablar y escribo los errores en el pizarrón. Al alabar uso muchas expresiones de apoyo y de ánimo. Minimizo los errores, no viéndolos como errores sino como una forma de aprender.

Para él una clase ideal es variada (sin importar el nivel) y mantiene un balance entre la práctica de las diferentes destrezas y la gramática. Se deja guiar por el libro pero también usa mucho material de apoyo y otros medios como las páginas internet, el retroproyector y el DVD.

#### 5.1.1.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase estaba enfocada en un tema gramatical, el imperfecto. Después de aproximadamente diez minutos de platicar con los estudiantes sobre lo que hicieron el día anterior después de la clase, una actividad de rutina que además sirve para activar conocimientos previos sobre el uso del pasado, escucharon una cinta con una anécdota contada en indefinido e imperfecto. El maestro explicó las diferentes funciones de estos dos tiempos dentro del género de una anécdota o una historia. Entonces los estudiantes identificaron, a base de la transcripción, los diferentes verbos conjugados para colocarlos en un árbol dibujado en el pizarrón (el tronco simbolizaba el indefinido o la columna de la historia, las hojas representaban el imperfecto o los elementos decorativos). A base de esa ejemplificación, empezaron a leer otro texto que consistía nada más en el tronco de una historia (es decir, contenía exclusivamente verbos en indefinido) y la ‘ornamentaron’, en trabajo individual, con frases en el imperfecto.

#### 5.1.1.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES

Acerca de las reacciones de sus estudiantes a la clase, el maestro comenta:

Creo que los estudiantes fueron muy receptivos y participaron de manera espontánea aunque obviamente estaban nerviosos. Son alumnos dispuestos a aprender, con facilidad para el idioma y una actitud abierta y positiva.

Sobre el material usado dice que los textos le parecieron adecuados para el nivel de los estudiantes lo que les permitió identificar y después usar el imperfecto. En general está contenta no solamente con la elección del material, con las actividades que permitían un comportamiento comunicativo que les “servirá en este caso específico para narrar experiencias personales” sino también con la planificación de la clase que incluyó las cuatro destrezas y la introducción de un tema complejo y con un alto grado de dificultad para los estudiantes<sup>26</sup>. Al mismo tiempo cree que necesitaba “priorizar mis actividades ya que me faltó tiempo. Me he topado con este problema varias veces.” Otro punto para mejorar sería, según él, la organización de la clase y la interacción entre los alumnos. Comenta que

Faltó interacción entre ellos, tendría que incluir actividades en parejas. En el video noto mucha interacción mía con ellos, me muevo mucho y estoy muy cerca física y emocionalmente con ellos. Creo que en mi salón regular puedo lograr más organización de clase. Involucro a todos, con participaciones voluntarias o ‘a la fuerza’. Hice mayormente interacción grupal o individual.

Acerca del balance entre el nivel de los alumnos y el nivel del lenguaje se dió cuenta que la clase fue “relativamente fácil”: “creo que no tuvieron que experimentar, no resultó un reto. Al ver el video me di cuenta que fueron llevados de la mano, con pasos pequeños”. Además siente que en general le falta incluir más ejercicios para escribir: “Me gustaría aprender más sobre producción escrita. Me faltan los elementos para guiarlos paso a paso en el proceso de escribir en el idioma meta.”

Particularmente interesante en el presente contexto es que el maestro no observó ningún patrón acerca de su uso del lenguaje.

#### 5.1.1.5. OBSERVACIONES

Las observaciones del maestro acerca de su clase parecen muy acertadas desde mi perspectiva como observadora externa. Los estudiantes estaban muy motivados debido en parte seguramente a su empatía y su trato respetuoso y amable que también enfatizó en la filosofía de la enseñanza arriba descrita. El material (trabajando las cuatro

---

<sup>26</sup> El idioma alemán no diferencia entre imperfecto e indefinido.

destrezas), la manera en que lo organizó y las actividades (los “pasos pequeños”) ayudaron mucho a la comprensión de un tema gramatical tan complejo como el uso del imperfecto (y la diferencia con el indefinido). Al mismo tiempo parece cierto que los estudiantes no interactuaban mucho sino que los diálogos se dieron casi siempre entre el maestro y un estudiante a la vez.

La clase tenía una estructura que se podría describir como ‘tradicional’: Mientras que al principio (una tercera parte de los 50 minutos) consistía en una comunicación donde los estudiantes fueron involucrados como personas con una vida y opiniones fuera del salón, el cuerpo de la clase, es decir la parte cuando los alumnos no ‘platicaron’ sino ‘aprendieron’ algo, carecía de estas características: El maestro preguntaba, conocía las respuestas a sus preguntas y corregía a los estudiantes, el típico patrón IRE (iniciativa del maestro – respuesta del estudiante – evaluación de la contribución del estudiante por el profesor). Al mismo tiempo dejó espacio para preguntas de comprensión y dio mucho andamiaje para facilitar la comprensión de los conceptos.

Se puede resumir entonces que la clase se dividió de una manera muy marcada entre *usar el español para comunicar* (fomentado por preguntas referenciales) y *aprender sobre el español* de una manera inductiva antes de practicar la estructura gramatical por medio de ejercicios guiados. La clase terminó con la presentación de las historias escritas individualmente y el anuncio de la tarea.

## 5.1.2. PROFESOR 2

### 5.1.2.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y EL MATERIAL

El segundo profesor tenía una clase de conversación del nivel B2 con 6 estudiantes de los E.U. entre 19 y 21 años. La clase era de 8 horas a la semana, empezó el 11 de enero y terminó el 12 de marzo 2009. Al final los estudiantes fueron evaluados por medio de una presentación. No usaron libro de texto sino una recopilación de material. El maestro explica que el principal objetivo de este grupo era activar el español que aprendieron en su país natal “y aprender sobre la cultura”. Para este fin los induce “al aprendizaje de la cultura a través de lecturas orientadas a las costumbres de

Latinoamérica”, incluyendo tareas de investigación y ensayos sobre temas específicos”.

Describe el grupo como “bastante homogéneo”:

Saben comunicarse a un nivel bastante aceptable (no tienen problemas para conseguir lo que quieren o necesitan en el mundo real). Viven con familias mexicanas, lo cual les da oportunidad de practicar la lengua y aprender de la cultura familiar.

#### 5.1.2.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR

Este maestro hace constar que usa la lengua meta como medio de comunicación y recurre al inglés solamente “cuando hay una explicación que debo dar y no me comprenden”. Alaba los estudiantes con frecuencia y corrige errores repitiendo lo que dijeron en forma correcta. Casi no usa otros medios menos “flashcards” y por ende cree “que debe incluir más”. Dentro de las actividades que menciona usar frecuentemente en sus clases son “la discusión de grupo, los debates, presentaciones orales a la clase y autoevaluaciones”. Acerca de su propio papel como maestro y el de sus estudiantes comenta que

... el estudiante debe ser un ente activo y comprometido con su propio aprendizaje. Por lo que yo espero una participación total por parte de él. Mi papel como facilitador es el de darle las herramientas necesarias (la gramática pertinente para su nivel, el vocabulario, el entorno adecuado), guiarlo, animarlo y corregirlo de manera adecuada para fortalecer su confianza y seguridad en su aprendizaje.

Para generar esta participación plena de sus estudiantes, enfatiza el papel de la confianza: “Entre mis prioridades está el hacer sentir al estudiante seguro de lo que sabe y que no se sienta cohibido por su pronunciación o por cometer errores”.

#### 5.1.2.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

El maestro hace constar que: “hice mucho hincapié en la gramática, ya que concretamente era conversación lo que se tenía contemplado como enfoque del curso”. Empieza su clase con una invitación libre a los estudiantes para aclarar dudas gramaticales. A las dos preguntas que surgen en esta ocasión dedica los primeros diez minutos de clase. El resto de la clase transcurre entre preguntas del maestro acerca del tema (sexismo en el idioma y la vida real) y las contribuciones de los estudiantes. Como él

emplea preguntas de contenido y los estudiantes ya están en un nivel elevado de la lengua esas contribuciones son relativamente extensas.

#### 5.1.2.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES

Acerca de las reacciones de sus estudiantes, él comenta que “[a]ctúan, hablan solo bajo “request”; parecen un poco pasivos o aburridos”. De hecho, su evaluación de la clase y lo que piensa que funcionó en ella es algo negativo. Dice que funcionó “desde la perspectiva de que se cubrió la lección y se discutió el tema de la clase”. La falta de ‘algo’ (que ella no identifica) no parece debido al material sino a la falta de actividades porque comenta: “[el material fue] seleccionado y creo que fue adecuado. Sí, creo que podría mejorar con actividades interesantes”. En estos dos comentarios se nota que hay una relación peculiar entre el marco institucional (“se cubrió la lección y se discutió el tema de la clase”, el material “fue seleccionado” y cree que fue “adecuado”) y su percepción de cómo reaccionaron los estudiantes (ellos parecían “aburridos” y se “podría mejorar con actividades interesantes”).

Esto también se refleja en sus reflexiones sobre las necesidades de sus estudiantes. Aquí enfatiza que no solamente “necesitan más de todo” sino que “[s]obre todo porque ellos están acostumbrados a trabajar mucho”. Considerando los comentarios en conjunto estos podrían indicar una diferencia entre las expectativas de los estudiantes y lo que el maestro ofrece, puede ofrecer o siente que debe ofrecer.

Él evalúa que los estudiantes tienen que producir un lenguaje un poco difícil para ellos porque como es una clase de conversación se tienen que expresar libremente. Al mismo tiempo cree que ellos pueden transferir lo que aprendieron y practicaron en clase al mundo fuera del salón. Según él esto se debe al contenido y tema de esta clase en particular: “Hay temas que son más áridos y quizás necesitan más actividades”.

Sus respuestas a las otras preguntas de reflexión de interés son relativamente escasas (aquí surge la duda del por qué, ¿por falta de tiempo, de reflexión, de interés u otra causa?). Así que responde a las preguntas *¿Cuál es su punto de vista acerca del manejo de la clase, la interacción entre los alumnos y usted mismo tal como entre ellos? ¿Involucra a todos los estudiantes? ¿Cuáles formas de interactuar prevalecen?* “Sí, creo que esa parte la puedo conseguir.”

Enseñar es un complejo de actividades profesionales que está estrechamente vinculado con la autoimagen y la autoestima de los profesores y por eso verse por primera vez en una filmación puede ser algo desconcertante:

Creo que ha sido una experiencia fuerte para mí verme desde afuera dar mi clase. Veo muchos errores en cuanto a mover al grupo. Pero pensaba que estaba bien y ahora veo que me hace falta más. Me veo muy lento y creo que no proporciono a todos los estudiantes oportunidades para actuar.

Como el maestro anterior, no notó ningún patrón en su uso del lenguaje (a excepción de que suele preguntar de forma directa) pero si en lenguaje corporal y extra-verbal: “uso mucho las manos, hago muchas pausas”.

#### 5.1.2.5. OBSERVACIONES

El tiempo que el maestro dedica a las preguntas gramaticales al principio de la clase es bastante extenso. Se nota que la forma espontánea de las preguntas le dificulta responder adecuadamente aunque fue él quién invitó a los estudiantes a aclarar estas dudas de forma descontextualizada (aparentemente lo hacía a principio de cada clase en este curso). El hecho de que incluye la gramática antes de la “clase de conversación” indica que percibe la necesidad de los estudiantes de entender mejor las estructuras y su uso en contexto, una necesidad que el exclusivo enfoque en la discusión sobre ciertos temas no puede cubrir. De hecho el desajuste de las expectativas de algunos de los jóvenes con el contenido también se refleja en su actitud. Aunque el maestro invita repentinamente a los estudiantes a participar y expresar su opinión solamente las tres mujeres aprovechan esta oportunidad mientras que los tres hombres casi no hacen comentarios. Como el maestro mismo observa en sus reflexiones, parecen algo pasivos y hasta aburridos. En la búsqueda de la causa, el comenta que tal vez faltan actividades interesantes y de hecho la clase no incluye material o actividades fuera de la discusión sobre el tema del sexismo en el lenguaje en base a un texto que los estudiantes leyeron como tarea. La interacción toma lugar entre el maestro (preguntando sobre el tema y sus variedades) y los estudiantes (respondiendo) y como es difícil que una discusión sobre un tema fluya durante toda la clase también se generan pausas como observa el mismo profesor.

### 5.1.3. PROFESOR 3

#### 5.1.3.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y EL MATERIAL

Este maestro tenía tres estudiantes de 19, 21 y 23 años, dos de ellos venían de los E.U., uno de Holanda (nació en Somalia). El curso de nivel A2 empezó el día 3 de febrero y debió haber terminado el día 21 de mayo (por la influenza porcina los alumnos regresaron antes a sus respectivos países). Llevaban 6 horas de clase a la semana, usaron el libro *En Acción*<sup>27</sup> y los exámenes fueron diseñados por el mismo profesor. Aunque todos hicieron un examen de ubicación antes de inscribirse en el curso los tres integrantes tenían niveles de competencia comunicativa muy diferentes.

Acercas de las necesidades particulares de sus estudiantes el maestro menciona que requieren un español cotidiano para relacionarse con sus amigos mexicanos pero al mismo tiempo hay que tener en cuenta el futuro uso profesional que darán al idioma en su país natal. También se refiere explícitamente a las expectativas que esos estudiantes tienen acerca de una clase de español como lengua extranjera:

En el caso de la opinión de los estudiantes, hasta donde yo entiendo y porque me lo han pedido, sólo les interesa aprender fórmulas para aprender gramática, vocabulario, pronunciación, un buen diccionario en internet y hablar de temas sencillos pero importantes porque representan confusión o malos entendidos cuando hablan con sus amigos.

#### 5.1.3.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR

En la descripción de su filosofía el profesor enfatiza que hay que aprender la lengua española “mediante su uso” y por eso procura “brindar todas las posibilidades de acercamiento a la lengua española y a sus circunstancias (pragmáticas, sociolingüísticas, socioculturales, discursivas, etc.), con el propósito de ser un usuario de la lengua para fines comunicativos y de satisfacer necesidades personales”. Describe su papel como profesor como “un apoyo para los estudiantes y mediador entre las necesidades y el trabajo de la clase” y enfatiza que por ende las “actividades deben ser prácticas para sus necesidades comunicativas y que le sirvan en su vida diaria durante su estancia en Puebla”. Por eso enlista como prioridades metodológicas la *interacción* y el *diálogo* entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor (“el intercambio de ideas significa que

---

<sup>27</sup> Verdia, E.; Fruns, J.; Martín, F.; Ortín, M. y Rodrigo, C. (2004): *En acción 2. Curso de español*. Madrid: Clave ELE 2004.

hay una relación social natural o real, traída a la clase para simular la vida social real”), la *gramática* como “esquemas para sintetizar y sistematizar la producción de la lengua”, la *autoexpresión*, las *comparaciones* entre su cultura y el contexto sociocultural de México y las *reflexiones* sobre las diferencias para que “aprendan a vivir en contextos nuevos [en México], sin rechazar los aspectos culturales”. Para generar la confianza para que los estudiantes se expresen libremente, enfatiza:

En mi clase intento tener una atmósfera de amistad y de confianza en todas las actividades y en todo momento. Pienso que la actitud es lo más importante para el desarrollo de una clase cordial, de respeto y de interés tanto para los estudiantes como para el profesor. Esto es pensar cómo será la relación entre humanos.

Para crear este ambiente a veces “tomamos café y comemos algo en el salón mientras trabajamos.”

El maestro se apoya en el libro de texto para “ejercicios y de resumen de los contenidos gramaticales vistos en clase” pero, dependiendo de los temas, busca ampliar el material con fotocopias, por ejemplo de poemas, ejercicios de otros libros, lecturas cortas, fragmentos de películas, canciones y “pequeños documentales sobre la vida popular en México”.

Dice que alaba mucho a los estudiantes que realizaron un buen trabajo y acerca del tratamiento de errores menciona que además de revisar trabajos y ejercicios escritos corrige de vez en cuando en clase o de manera personal dependiendo “del estado de ánimo del estudiante”.

Este profesor es el único que también se refiere a la importancia de la disciplina, “el uso de normas, de reglas de comportamiento y de acuerdos entre el profesor y los estudiantes” como por ejemplo la revisión de tareas y actividades y el uso exclusivo del español como medio de comunicación.

### 5.1.3.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase tenía el tema “casas y viviendas”. El profesor ya había introducido el vocabulario de los diferentes espacios y objetos dentro de una casa y los adjetivos cualitativos (*grande, mediano, cómodo, etc.*) en la clase anterior y quería reforzarlos en ésta. La clase empezó con una pregunta del maestro acerca de una dirección de internet

que les había enviado y que iban a necesitar este día. A base de los comentarios de los estudiantes sobre el estado disfuncional del internet en la universidad se desarrolló una plática informal. Retomando el tema, el maestro hizo a los estudiantes describir diferentes casas (las suyas y las de sus sueños) y diferentes actividades que se hacen en la casa usando como material de apoyo el pizarrón, unos catálogos de bienes raíces y el internet (cada uno de los estudiantes traía su propia laptop).

#### 5.1.3.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES

El maestro cuenta que la planificación y el uso del material en general (hoja de instrucciones para la descripción y la narración) fueron buenos. En particular, el material auténtico (las revistas de bienes raíces, las paginas pre-seleccionadas del internet) sirvió “para estimular las opiniones y puntos de discusión sobre personajes imaginarios, su aspecto físico, actividad laboral posible, algún rasgo del carácter, estado de ánimo”. Al mismo tiempo responde a la pregunta *¿Faltó algo?*: “Sí claro y mucho” y ejemplifica:

Yo necesito ser más paciente al hablar y no hacerlo de mañanera rápida. Creo que debo aprender a pensar más en la clase y menos en el manejo del tiempo (y aprender a vincular instrucciones claras con el manejo correcto del tiempo). También necesito mejorar las instrucciones que doy por escrito. Aquí hay dos aspectos importantes: a) Debo dar instrucciones breves y muy claras. b) Debo dar instrucciones para leer las instrucciones.

Acerca de la interacción entre los participantes dice: “creo que es buena”. Procuero tener todo tipo de interacciones e involucro a todos”. Su forma de involucrar a todo el grupo consiste en preguntar “a cada uno sobre el tema. Hago preguntas a cada uno y a todos y pido que expresen su propia opinión sobre lo que cada estudiante ha dicho”. También siente que las actividades de esta clase permiten un comportamiento comunicativo que se puede transferir fácilmente al mundo fuera del salón. Solamente en relación al manejo de la clase (*classroom management*) critica: “Bueno, la dirección y conducción de la clase es en general bien planeada, pero falla aún la realización de lo planeado”. Relacionado a estas fallas en la organización es el hecho de que los estudiantes “no entienden las instrucciones expresadas sólo una vez. Siempre se deben dar las instrucciones al menos dos veces”.

Al Igual que los profesores anteriores, viendo la filmación se fijó más en el lenguaje corporal y el uso de objetos que en su forma de hablar.

#### 5.1.3.5. OBSERVACIONES

Como observador externo se nota inmediatamente que el profesor logra crear un ambiente motivador y de confianza porque los estudiantes se expresan en español aunque sus recursos lingüísticos son limitados. Al mismo tiempo y como el mismo maestro menciona, no parecen entender bien las instrucciones lo cual implica constantes dudas sobre el procedimiento y el propósito de diferentes ejercicios y preguntas<sup>28</sup>. Como observadora agregaría que la falta de señales claras de transición y los frecuentes cambios de temas y propósitos pedagógicos generan dificultades para los estudiantes. A pesar de estas negociaciones, malentendidos y desajustes, la comunicación nunca cede, posiblemente porque una de las prioridades del maestro parece ser que la conversación fluya. La participación también es generalmente alta aunque las enunciaciones de los estudiantes son cortas y la mayoría de las interacciones siguen el patrón *iniciativa, retroalimentación y evaluación (IRE)*, es decir que son controlados por el maestro.

#### 5.1.4. PROFESOR 4

##### 5.1.4.1. EL CURSO, LOS ESTUDIANTES Y EL MATERIAL

Este maestro tenía dos estudiantes alemanes entre 27 y 30 años del nivel de competencia lingüística B1. Llevaban 5 horas de clase a la semana. El curso inició el 12 de marzo de 2008 y terminará en marzo 2010 (los dos estudiantes trabajan en la empresa automotriz ya mencionada y son enviados por este tiempo a la sede en México). Usan el libro de texto *Caminos neu 2* y se les aplica exámenes diseñados por la institución mensualmente.

##### 5.1.4.2. LA FILOSOFÍA DEL PROFESOR

Este maestro parte de la asunción de que “el alumno aprende haciendo, tiene que manipular el idioma, jugar con él, construir y probar nuevas construcciones”. Por ende sus prioridades son hacer “que el alumno participe a lo máximo: deduciendo, sacando

---

<sup>28</sup> Obviamente los estudiantes no siempre dicen explícitamente que no entendieron algo. Su postura, su lenguaje corporal, su mirada o la falta de participación pueden indicar que no comprendieron las preguntas o contribuciones por falta de vocabulario o de conocimiento sintáctico o porque no pudieron identificar las tareas o decodificar las indicaciones para un cambio de tema.

información relevante”, etc. Para generar interés y motivación usa mucho material de apoyo, especialmente material visual y autentico como videos y lecturas. Siente la necesidad de complementar así “las deficiencias del libro” aunque cree que la secuencia del libro “no lo debo perder porque de otro modo voy a tomar temas nuevos sin una introducción o repetir algunos o adelantarme a otros sin que tengan la preparación para el mismo”.

Para él la gramática no tiene un fin si no la introduce para que los alumnos entiendan las estructuras y después las puedan usar en contextos comunicativos.

Aunque valora la interacción y el aprendizaje que “se genera en el grupo”, que “entre ellos se enseñen, se expliquen, se corrijan, etc.” el tamaño de sus grupos (casi siempre son semi-tutoriales) no le permite usar muchos ejercicios más interactivos.

“A veces” corrige errores porque no le da mucha importancia a la corrección igual que a la disciplina “pues ya son gente joven”. Pero si doy pautas para que se disciplinen en el aprendizaje de un segundo idioma.”

#### 5.1.4.3. DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La grabación de esta clase empieza cuando los integrantes ya habían entrado al salón y estaban comenzando a conversar informalmente sobre el coche de uno de los dos estudiantes. Después el maestro entra al tema del día con la pregunta si habían escuchado alguna noticia ‘rara’ alguna vez, así activando los conocimientos previos de sus estudiantes. Les da un ejemplo y luego leen una noticia ‘rara’ ficticia que contiene el pluscuamperfecto. A base de este texto y guiados por las preguntas del profesor, los estudiantes infieren el uso de este tiempo y lo grafican en una línea de tiempo en el pizarrón. En la próxima fase se enfocan en la forma gramatical para después poder practicar su uso construyendo una historia alrededor de una imagen bajo la pregunta: ¿Qué había pasado antes? La clase termina con una revisión de los puntos clave del pluscuamperfecto, como el uso, la conjugación y la diferencia a otros tiempos.

#### 5.1.4.4. LAS PRIMERAS REFLEXIONES

En un primer instante el maestro menciona que los estudiantes se sentían “un

poco estresados al comienzo” por la filmación igual que él mismo que por consecuencia les hace demasiadas preguntas y les exige “que reaccionen rápidamente”. Escribe que la filmación le hizo ver que los ejemplos para deducir la parte gramatical eran “bastante claros”, que a los estudiantes les gustó el tema y que entendieron bien y podían manipular el nuevo tiempo hasta en formas creativas. Así que piensa haber logrado su meta pedagógica.

Acerca de la cualidad del material anota que le faltó más material auténtico. Agrega también el siguiente comentario sobre las transiciones que encajarían mejor en el rubro de observaciones del lenguaje que usa<sup>29</sup>:

Para mí fue un poco deficiente, me faltó puentes entre una actividad y otra. Pasé de un tema a otro sin haber cerrado bien uno, no había una secuencia. No les dejé tiempo para reaccionar. Les conduje hacia donde quería que llegaran muy rápido.

Menciona dos veces la falta del balance entre su velocidad y la de sus estudiantes:

No le di suficiente tiempo para producir más. Le corté algunas veces, hice muchas contribuciones yo, aporté mucho y completé las ideas. No les di tiempo para reflexionar y, además, era como si estuvieran todo el tiempo bajo presión de decir algo.

De hecho lo reformula como un futuro tema de su propio desarrollo profesional:

Sí. Me encantaría saber cómo secuenciar una clase. Mi problema principal es que doy saltos de un lado a otro. Empiezo algo y lo dejo y luego hago otra cosa más y sigo, etc.

Menciona que lo que “falta mucho explotar es el área de la producción escrita. Normalmente no les gusta escribir y para evitar conflictos no les obligo porque sería tener que preguntarles cada día por la tarea que no van a hacer”. Además le gustaría

... aprender a motivar a los alumnos. A veces como que pierden la motivación y me cuesta mucho esfuerzo mantenerlos motivados por un largo periodo. Creo que a veces el tema me interesa más a mí que a ellos. Otro problema es el libro, no tiene tantos temas interesantes. Me da mucha lástima hablar de temas españoles todo el tiempo

Aunque prioriza la interacción en su filosofía de la enseñanza, siente “que la interrelación entre ellos es muy poca; más es, entre ellos y yo”, un hecho que tal vez, como en el caso del profesor 1, se debe al hecho de que tiene solamente dos alumnos. Dentro de esos dos tiende “a preguntar más al que más sabe para obtener una respuesta satisfactoria y rápida”. La comunicatividad de las actividades describe como algo

---

<sup>29</sup> Acerca del lenguaje mismo hace comentarios únicamente y como los demás profesores a su comunicación no-verbal y la frecuencia con que usa “mhm”.

reducido, especialmente las primeras, debido a que es la primera vez que se les presenta este tema gramatical. Comenta que “[d]espués de una clase no fue posible poner en uso este elemento de forma natural. Pero me di cuenta que después de varias veces de práctica, si lo pueden transferir al mundo real”.

#### 5.1.4.5. OBSERVACIONES

Aunque menciona que cortó algunas veces a los estudiantes y que no les dejó tiempo, los turnos de los estudiantes son extensos, lo que se debe por un lado a su competencia comunicativa (nivel B1) y por otro lado al ambiente propicio que el profesor logra crear: Se ajusta a los temas que introducen sus alumnos aunque no pierde sus metas pedagógicas de la vista, les proporciona apoyo y andamiaje y mantiene un ambiente motivador y relajado. Con una estructura general muy clara el consigue generar muchas oportunidades de práctica y comunicación.

#### 5.1.5. RESUMEN

En este capítulo presenté las informaciones contextuales de las clases grabadas, en particular la naturaleza de los diferentes cursos, el material o libro de texto usado, los participantes (su nivel, edad y procedencia, la duración y el propósito de su estancia en México, etc.) y sus expectativas (donde aplicaba):

	NÚMERO DE ESTUDIANTES/ EDAD/ NIVEL	PAÍS DE ORIGEN	DURACIÓN DEL CURSO	MATERIAL O LIBRO DE TEXTO	PROPÓSITO DE LA ESTANCIA EN MÉXICO
P 1	tres estudiantes entre 22 y 24 años nivel A2	Alemania	6 semanas con 5 horas de clase a la semana	( <i>Caminos Neu</i> ) material extra	prácticas profesionales
P 2	seis estudiantes entre 19 y 21 años B2 (clase de conversación)	E.U.A.	12 semanas con 8 horas a la semana	recopilación de material	intercambio estudiantil/ estudiar en el extranjero

P 3	tres estudiantes de 19, 21 y 23 años	E.U.A. (2) Holanda (1)	12 semanas con 6 horas de clase a la semana	( <i>En Acción</i> ) material extra	intercambio estudiantil/ estudiar en el extranjero
P 4	entre 27 y 30 años del nivel B1	Alemania	2 años con 5 horas de clase a la semana	( <i>Caminos neu 2</i> ) material extra	trabajo

Tabla VI: Resumen de las descripciones de las clases

También presenté la filosofía de cada uno de los maestros en base a lo que ellos habían escrito en la primera hoja de reflexión y observación – resulta notable que los cuatro profesores enfatizaran la importancia de la comunicación para el aprendizaje – y describí los acontecimientos pedagógicos y actividades dentro de los cincuenta minutos de cada clase, el enfoque y las reacciones de los estudiantes. De esta manera contextualicé las primeras reflexiones de los maestros y las comparé con mis propias impresiones y observaciones para triangular la descripción:

	TEMA	REFLEXIONES POSITIVAS DEL MAESTRO	REFLEXIONES CRÍTICAS DEL MAESTRO
P 1	Introducción al imperfecto (en comparación al indefinido)	Los estudiantes participaron todos. El material fue adecuado.  COMENTARIO: Trato respetuoso y amable.	Le faltó tiempo, siente que necesita priorizar actividades. Faltó interacción entre los estudiantes. Siente que controla mucho a los estudiantes y al proceso de aprendizaje.  COMENTARIO: La clase se dividió de una manera muy marcada entre <i>usar el español para comunicar</i> (fomentado por preguntas referenciales) y <i>aprender sobre el español</i> . Esta observación no necesariamente es una crítica.

<b>P 2</b>	Sexismo en el lenguaje	<p>Cubrió la lección y se discutió el tema de la clase.</p> <p>El material fue adecuado.</p>	<p>Algunos estudiantes no participan mucho (parecen “pasivos o aburridos”).</p> <p>Faltaron actividades interesantes y más variadas.</p> <p>COMENTARIO:</p> <p>El tiempo dedicado a las preguntas gramaticales al principio de la clase fue extenso. Como vinieron de forma descontextualizada, le dificultó al maestro responder adecuadamente.</p> <p>No había variedad en las actividades y no se empleó ningún material (fuera del texto que los estudiantes leyeron de tarea).</p>
<b>P 3</b>	Casas y viviendas	<p>Los estudiantes participaron mucho.</p> <p>La planificación y el uso del material (auténtico) fueron buenos.</p> <p>COMENTARIO:</p> <p>El profesor logra crear un ambiente motivador y de confianza.</p>	<p>Siente que necesita ser más paciente a la hora de hablar y esperar a los estudiantes hasta que respondan.</p> <p>Identificó deficiencias en el manejo de la clase, por ejemplo la realización de lo planeado y la manera de dar instrucciones.</p> <p>COMENTARIO:</p> <p>A los estudiantes les surgen constantes dudas sobre el procedimiento, la finalidad de algunas preguntas y el propósito de diferentes ejercicios porque hay muchos cambios de tema y propósitos pedagógicos. Al mismo tiempo las señales de transición faltan o no son muy claras.</p>
<b>P 4</b>	Plusquamperfecto	<p>Logró su meta pedagógica.</p> <p>Los ejemplos para deducir la parte gramatical fueron</p>	<p>Siente que hace demasiadas preguntas y les exige a los estudiantes que reaccionen rápidamente.</p>

		claros. A los estudiantes les gustó el tema. Ellos entendieron bien el nuevo tiempo y podían manipularlo hasta en formas creativas.	Escribe que le faltó más material auténtico. No le gustaron las transiciones. Había poca interrelación entre los estudiantes.
--	--	---	---

Tabla VII: Resumen de las primeras reflexiones y observaciones

## 5.2. EL MODELO DE WALSH: LA REFLEXIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE EL AUTOANÁLISIS DE SU CLASE Y SU EVALUACIÓN DEL PROCESO

En este apartado voy a presentar las opiniones de los maestros acerca de la relevancia del instrumento SETT para su práctica docente y las (nuevas) perspectivas que les generó el modelo, además de sus evaluaciones acerca de su uso y viabilidad. Las preguntas que guiaron las entrevistas fueron:

1. *¿Esta fue la primera vez que usted recibió retroalimentación acerca de su docencia? Si no, ¿Quién observó su clase y en qué ocasiones? ¿Qué comentó o recomendó?*
2. *¿Existe una diferencia entre la retroalimentación que ha recibido hasta ahora y la de este proyecto? ¿En qué sentido fue diferente?*
3. *¿Ganó alguna perspectiva nueva por medio del autoanálisis? ¿Hasta que punto cree usted por ejemplo que su uso de lenguaje y su propósito pedagógico coincidieron?*
4. *¿Si ganó alguna perspectiva nueva, ¿esto va a cambiar algo en su comportamiento en clase? ¿En qué sentido?*
5. *¿Le sirvieron los conceptos de 'modo' y de 'comportamiento lingüístico'? ¿Ve límites de estos conceptos o puntos para mejorar los procedimientos?*

El interés particular de esta sección es entonces conocer si el autoanálisis por el sistema SETT pudo generar una visión más profunda del discurso del salón de clase y

cuáles mejoras y ampliaciones se necesitan aplicar al modelo para incrementar su viabilidad, eficiencia y utilidad como instrumento de reflexión y análisis.

Con excepción de un profesor que entregó algunas respuestas a las preguntas arriba mencionadas por escrito, las citas provienen de las entrevistas finales del proyecto. Intenté guiar pero no controlar la conversación y abrir el espacio para que los profesores se expresaran de una manera libre y variada<sup>30</sup> porque coincido con la convicción que expresan Gebhard y Oprandy (1999b: 25):

... en nuestra larga experiencia como supervisores, hemos descubierto que muchos maestros prefieren ser coparticipes en las discusiones de su enseñanza. Ellos también quieren tomar alguna iniciativa al estructurar tales conversaciones para explorar su enseñanza más completamente que lo que permite la usual estructura del discurso en las conferencias maestro-supervisor.

Voy a presentar las contribuciones<sup>31</sup> de los profesores en la misma secuencia de las preguntas arriba señaladas, no en la que aparecen en la grabación. De vez en cuando las referencias de los comentarios se empalman, es decir el maestro se refiere a dos preguntas a la vez (como en el primer comentario del profesor 1).

### 5.2.1. PROFESOR 1

#### PREGUNTAS 1 Y 2

El profesor recibe regularmente retroalimentación acerca de su docencia por parte de la institución. Dos veces al año le visita el coordinador en su salón como parte del arreglo del instituto aunque ya se conocen los aspectos que quiere ver y checar en la clase:

Bueno ... en el caso muy particular nuestro es simplemente un requisito administrativo y por lo tanto no recuerdo que alguna retroalimentación me haya impactado de una u otra manera ... era más o menos lo esperado ... es más o menos como "el profesor utilizó la grabadora para una comprensión auditiva - check", "el maestro hizo que los alumnos participaran - check" [...] más o menos

---

<sup>30</sup> Una fuente de inspiración para conducir una entrevista abierta y flexible fue la lista de Gebhard (1999c: 90) de diferentes estrategias para fomentar las contribuciones de los maestros: los comentarios afectivos y personalizados (sin ser evaluativos), comentarios de procedimiento y de síntesis basados en inferencias (leer entre líneas de lo que dicen los maestros), preguntas de síntesis, respuestas que expresan comprensión, sugerencias para explorar, etc.

<sup>31</sup> Mientras que en la transcripción de las clases, intenté representar todo el discurso fielmente, incluso elipsis, pausas, interjecciones etc., agregué en la transcripción de las entrevistas puntos y comas para hacerla más fácil de leer. En este caso lo importante fue el contenido de lo que cada uno de los maestros dijo no el como.

como una lista [...] Entonces en este caso, creo que, es más útil autocriticarse ...  
(00:15:32-1)

Otra política de la institución es que varias veces al año los profesores atienden las clases de sus compañeros pero como señala el maestro, la retroalimentación que uno recibe de sus colegas siempre es muy positiva y raras veces se genera una mejora de la práctica docente a base de los comentarios.

... aunque dentro de la escuela hay observaciones [...] me parece que son bastante amables a la hora de darte la retroalimentación y, pues, corteses como buenas mexicanas. Entonces: “Ah, todo estuvo muy bien”, “Oh, me gustó tu material”, pero no es algo muy objetivo ... (00:03:27-4)

Lo único que le parece por lo menos parcialmente útil es la retroalimentación por parte de los estudiantes:

Pues si, si [me parece valioso] porque tenemos un tipo de alumnos muy crítico ... y ... muy .... [risa] honesto. Entonces ellos no se tientan el corazón para decirte: “¿Sabes qué? No me está gustando” o “Permítame, deje que yo conteste”. Entonces si, las evaluaciones de ellos si me parecen muy ... me ayudan, ¿no?  
(00:15:59-4)

Como trabaja en una institución privada, el estatus de los alumnos como clientes que pagan por sus cursos, da otro significado a las evaluaciones de los cursos. Así los maestros de este instituto siempre reciben una copia de las evaluaciones de sus alumnos (al contrario de los que trabajan en las universidades como veremos en los casos de los profesores 2 y 3) y el resumen anual de todas sus evaluaciones influye en el nivel de pago: “... pero a fin de cuentas hay una evaluación anual y de eso depende si ganas cinco pesos más o cinco pesos menos también, ¿no?” (00:19:56-5).

En este contexto surgió un comentario interesante acerca de la relación entre los modos que el maestro prefiere emplear dentro del salón de clase y las expectativas de sus ‘clientes’. Aunque explica que él generalmente tiende hacia el modo de sistema y habilidades y que cree que estas tendencias tienen “MUCHÍSimO que ver” con la “personalidad del maestro” (00:07:17-9), también anota que “este tipo de cliente que tenemos si necesita mucha organización, mucha estructura” (00:08:32-5). A mi pregunta de si el uso amplio del modo de habilidades y sistema en su clase tiene una función respecto a las expectativas de los estudiantes, responde:

Si, si creo que ya estamos bastante modelados hacia trabajar con alemanes y por eso nuestra clase va determinada así. Porque a ellos les gusta sentir que hay una estructura: Empezar de esta manera y “Ahora vamos a hablar un poquito, pero después vámonos al sistema!” “Porque yo quiero saber los irregulares del indefinido”. Entonces, ellos te lo exigen ... de manera indirecta, ¿no? Nunca te van

a decir: “Yo quiero esto” pero ... si lo piden. Se van muy contentos cuando pueden escribir en su libreta una nota de gramática ... (00:09:20-2) [...] ... es lo que quieren, lo que piden, lo que el cliente pida ... (00:10:04-9)

Comparando las oportunidades de retroalimentación que se le ofrecen en el instituto sobre todo por parte de los compañeros y del coordinador, y la reflexión y el nuevo entendimiento que se generó en base al modelo SETT, él opina:

Entonces que bueno que ahora si tengo mi grabación. Puedo verme a mi mismo de una manera objetiva porque no hay ninguna presión por parte de la escuela. SÓLO para mi ... es SÓLO para mi ... ¿no? Entonces me da gusto tenerlo y reflexionar sobre eso y tratar de mejorarlo para mis clases. (00:03:27-4)

Enfatiza la apropiación del nuevo conocimiento y las condiciones que lo permitieron, es decir la independencia del proyecto (y de la investigadora) de la institución.

### PREGUNTA 3

En un primer instante, el maestro subraya que fue una nueva experiencia verse a uno mismo en un video. Dice que fue una experiencia muy interesante que le hizo descubrir patrones en su comportamiento de los que antes no estaba consciente:

... desde el principio yo te dije que había sido una experiencia muy interesante para mi ... porque ... me permitió realmente verme como maestro ... ver las muletillas. Por ejemplo: que hago, con que frecuencia las hago y además ... Pues, fue un poco duro, fue un poco duro notar que ... o sea a lo mejor ... no es la mejor manera de presentar algunos temas ... Me puso muy nervioso ... No, no me sentí nervioso pero estaba muy nervioso. Cuando vi el la grabación pude notar que estaba yo nervioso ... fue MUY interesante verme ... pues y notar las cosas que puedo mejorar (00:01:32-6)

Ver el video le hizo muy auto-consciente:

Como te dije no estaba yo nervioso pero a la hora de estarme revisando y regresando y analizando para poder contestar las preguntas ... de la primera parte ... entonces si ... cada vez me enojaba yo un poco más ... “Lo pude haber hecho así” o ... “No me moví lo suficiente” o “No los distribuí de otra manera” ... Si me molestaba un poco conmigo mismo, no? Porque pude haberlo hecho tal vez mejor (00:02:04-9)

A la pregunta si notó una diferencia en el efecto del video y el de la transcripción, dice:

Bueno, el video me parece que es así un poco más rápido, no lo sé, más fluido, todo eso, ¿no? Pero con la transcripción - desde el momento en ... que escribes, que transcribiste más bien, los espacios de tiempo, entonces, si me doy cuenta que muchas veces interrumpí por ejemplo una oración [...] que en el video no lo noté ... (00:05:37-8)

En general cuenta que “con la transcripción [...] veo otras cosas” (00:06:28-1) y que le parece indispensable. Notó por ejemplo una tendencia de contestar a sus propias preguntas:

Por ejemplo les hago ... les hice una pregunta: “¿A ver qué es lo que podemos describir?” E inmediatamente contesté yo a la pregunta! Los pobres! Creo que ni habían entendido la pregunta. No les di tiempo para que reflexionaran sobre lo que yo quería que contestaran e inmediatamente contesté yo y me parece que puede ser algo que estoy haciendo en el salón de clase de una manera regular [...] Tal vez tiendo a hacer la pregunta y contestar NO siempre ... pero en este caso como estoy viéndolo y repitiendo y repitiendo la grabación lo NOTO ... (00:03:04-8)

Otra observación está relacionada hacia con quién se dirige mayoritariamente con sus preguntas y el tiempo que dedica a los diferentes estudiantes:

... tal vez en la manera de dirigir las preguntas, podría ser. Me inclino mucho a ... no sé, a utilizar el más fuerte del salón, por ejemplo, para implementar las formas. Y después ya me ganó el tiempo y ya no les di tanto tiempo a los demás, tal vez. (00:21:12-2)

El punto que le llamó mucha la atención fue el extenso tiempo que dedicó al modo de sistemas y habilidades: “... pero yo ya me lo esperaba. Yo dije: Ay! Cuando ... cuando ... lo estaba analizando, te digo, yo me di cuenta que utilizo mucho ... el modo de habilidades y sistemas.” (00:11:16-7). En otros momentos evaluaba aún más negativamente su uso predominante: “casí TODO es modo de sistema” (00:04:30-4), “cada vez que decía yo: “Por favor que la siguiente no sea de habilidades y sistemas, por favor, NOOOO” ... y de repente: “Si, es lo mismo”. Oh, no puede ser.” (00:04:54-3) Quería saber si realmente él lo ve tan negativamente y por eso pregunté: “¿Cómo lo quieres evaluar? ¿También hay que trabajar sobre gramática, no?” (00:11:50-5):

Bueno ... es que ... a veces me parece que no puedo dejar de hacer gramática, por más que quiero, por más que quiero de tratar ese ... pues un poco más comunicativa ... o tratar de no fijarme tanto ... en ... en los aspectos gramaticales. No los puedo dejar de lado ... (00:12:25-4)

Explica que en este caso cuando introdujo el tema del imperfecto por primera vez, el modo de sistema y habilidades tal vez tenía su lugar

También ... este tema me apasiona: Imperfecto e indefinido me apasiona y creo que también estaba yo muy influenciado por el tema. Tal vez si hubiera sido otro tema pero ... eh ... es algo que para mí requiere un ... esfuerzo muy grande por parte de los alumnos porque es un tema ... que causa ruido, siempre, cualquier nivel ... básico. Ellos ... fue ... fue su primer contacto con imperfecto y al final ... en verdad, creo que lograron entenderlo ... pude verlo al final, ¿no? Nosotros nos vimos como a la mitad más o menos del curso y al final creo que lo lograron. (00:15:54-2)

El concepto de modo le ayudó al maestro en esta ocasión a diferenciar entre una demanda general por la comunicatividad de toda interacción y el lugar que el enfoque en la gramática puede tener en un momento específico de la clase.

Aunque el profesor menciona que con otros temas si llega a utilizar más otros modos, en general le gustaría mezclar el modo de sistemas y habilidades un poco más con el modo de contexto, es decir, hacer la clase más comunicativa: “Si, si, exactamente, esa es la palabra: mezclarlo un poco, ¿no? Que no sea tanto de habilidades y sistema ...” (00:15:54-2). En este contexto subraya otra vez la relevancia del proyecto para su desarrollo profesional e identifica temas que necesita seguir:

De verdad este trabajo me ayudó mucho porque ... Si me interesa verlo ... me gustaría tener más información ... me gustaría leer más sobre este tema ... porque uno... no se da uno cuenta de lo que está haciendo en clase y a veces das por hecho que te están entiendo, que lo estás haciendo perfecto ... (00:17:04-0)

Un entendimiento que parece sumamente importante se refiere a la importancia del discurso del salón de clase para las oportunidades que se dan para el aprendizaje:

... a la hora de ver la transcripción y notar que es lo que estoy ... qué posibilidades les estoy dando a los alumnos, para que se comuniquen, para que utilicen el idioma ... qué lenguaje estoy utilizando y que lenguaje les estoy permitiendo, eso ... fue solamente hasta que vi [la transcripción] (00:04:08-7)

#### PREGUNTA 4

A la pregunta de si ganó alguna perspectiva nueva que vaya a cambiar algo en su comportamiento en el futuro, responde: “Por supuesto, por supuesto, si, si claro.” (00:24:21-6). El haber notado su tendencia anteriormente mencionada le hizo cambiar por ejemplo de la siguiente manera:

Ahora cada vez que estoy dando clases si estoy pensando mucho: “A ver .... tranquilo”, ... “¡Dales tiempo!”, ... “¡Espera!”, ... “Deja que ellos reflexionen.” ...”Deja que ellos ...”,. “Están pensando entonces.” ... CLARO que es una gran herramienta ahorita ... haber visto el video, haber contestado y reflexionado las preguntas también [...] viéndome ... (00:03:25-9)

Para él, esta nueva inseguridad es el resultado más sobresaliente del proyecto:

En eso terminó todo: En sentirme más inseguro a la hora de estar dando [risa] NO, pero para BIEN, para bien, es para decir:” Ok, ¿qué es lo que estás haciendo?” [...] si me siento más inseguro pero porque quiero mejorar, quiero ... que mis alumnos se sientan que es ... que se vea el avance en ellos. (00:17:44-8)

## PREGUNTA 5

A este maestro el concepto de modo le había servido, en un primer instante, para ver la clase de una manera diferente

No, no había yo reflexionado cómo puedes ... guiar a un alumnos con las ... Otra vez: las intervenciones que a veces hago ... Nunca había yo pensado que podrían, por un lado, motivarlos o detenerlos ... Si, me di cuenta por ejemplo hago mucho a que ellos hablen de si mismos: siempre "¿No?" "¿De veras?" "¿A poco?" para que ellos sigan hablando, ¿no? Entonces, no, honestamente no había pensado yo en esto y por esto también se me hizo muy interesante analizar el lenguaje ... con categorías del lenguaje del profesor. (00:08:53-6)

Al mismo tiempo dice que los modos le parecieron "muy general" (00:05:29-6) y que le causaron dificultades a la hora de categorizar fases de la clase según los diferentes propósitos: "... es que había unos que no cabían ... no cabían en ninguno. Entonces yo decía pues lo más acercando era éste." (00:05:22-0). Evaluaba los cuatro modos como insuficientes y no bien demarcados, igual como los trece comportamientos lingüísticos.

Acercas del procedimiento general, este maestro expresa que se sintió dejado solo durante el análisis y que le faltó retroalimentación durante el proceso de autoreflexión: "Bueno, si el objeto es que el maestro vea y analice lo que está haciendo, a verdad, a veces ... sin una guía ... si fue difícil en ciertos momentos encontrar ... si estabas haciendo lo correcto, si era la forma ... sin escuchar: "Si, está bien, allí vas" o algo, ¿no?" (00:01:27-4) Concluye que el proceso debe de ser mucho más guiado, "no tan libre" (00:01:49-7) y también más colectivo:

... estoy completamente convencido de que aprendes observando y por eso, aquí observándote también aprendes pero a mi también me gustaría ver mucho otras clases, a ver cómo ... cómo lo manejan. [...] Si, si no lo ves cómo lo hacen otros tampoco puedes tener un termómetro ... para medir realmente cómo lo estás haciendo ... en comparación con otros maestros no? (00:13:16-2)

Este profesor preguntó también por una estadística sobre la frecuencia con que usaba los diferentes modos: "Creo que sería muy interesante ver ... ah ... hacía qué me inclino de los modos, por ejemplo, cuál estoy utilizando más y por qué? (00:10:34-6) Para responder a esta necesidad marqué cada modo en la transcripción con un color diferente, calculé el porcentaje de la clase que fue dedicada a este propósito pedagógico e hice una estadística de los comportamientos lingüísticos que los acompañaban. Aunque a los dos nos pareció muy clara y reveladora esta forma de sistematizar los resultados del análisis, no generó ningún nuevo entendimiento.

## 5.2.2. PROFESOR 2

### PREGUNTAS 1 Y 2

Acerca de la retroalimentación que anteriormente había recibido, este profesor comenta que en la institución donde labora “el coordinador observa sin avisar” (00:04:33-8). Este hecho en sí no le parece molestar pero: “lo peor del caso ... No, no me molesta pero lo que si me parece un poco ... pues ... desventajoso es que no nos da la retroalimentación. Solamente va, nos observa y NO nos dice “Oye, esto o esto te ha salido bien pero éste no” o algo así.” (00:04:55-1) A mi pregunta, qué fin tendrá entonces la observación, especula: “No, no tengo idea. A lo mejor para ver si sabemos como dar una clase, si estamos teniendo la atención de los estudiantes, si los estudiantes se sienten cómodos” (00:05:42-7).

Algo similar ocurre con las evaluaciones de los estudiantes que por una u otra razón desaparecen en el cajón: “... y al final de curso van a la clase, les dan unas hojas [de evaluación a los estudiantes] y nunca te dan los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, vas caminando solo” (00:05:41-3). Añade que “ ... de vez en cuando nos invitan a observar algunos profesores [...] más bien creo que he sido más objeto de observación que yo observe” (00:04:29-2).

La diferencia entre la retroalimentación que normalmente recibe y la del proyecto es entonces, según él “obvio: De aquí ... esta observación que tú hiciste ... me ayuda a mi. Está dando elementos A MI, para verme.” (00:31:55-0) El maestro enfatiza además la importancia de la transcripción que sirve como punto de referencia objetiva entre el profesor y el observadora (00:34:14-8).

### PREGUNTA 3

Después del análisis el maestro resumió su experiencia por escrito con el autoanálisis de esta manera:

Creo que repetí mucho el modo de habilidades y sistema a lo largo de mi clase. Me di cuenta que mi manera de hablar no es muy adecuada, ya que hago espacios muy largos y esto puede reflejar inseguridad al estudiante. Aunque en realidad no me sentí así. Dejé muchos espacios sin establecer el modo y el propósito pedagógico porque creo que todo lo que dije después de haber mencionado algo, cae en esa categoría. Creo que por la intervención de mis estudiantes, cumplí con el objetivo de la clase, pero personalmente no me gustó la forma en que lo hice. No me gustó la forma de mi lenguaje.

La primera observación es algo extraño porque el profesor dedicó sólo los primeros diez minutos a este modo y el resto de la clase se constituye en una conversación más o

menos libre sobre un tema en particular (sexismo) donde invita los estudiantes exclusivamente a expresar sus opiniones. Esta fase más bien se podría calificar como modo de contexto donde se involucra a los estudiantes de una forma holística. Puede ser que aquí los modos y las diferencias entre ellos no estaban lo suficiente claros.

La segunda observación indica que el maestro no está contento con su forma de hablar, una impresión que se fortalece en la entrevista: "... todas estas frases sin terminar y como corto, como digo "Ah ... ah" (00:09:39-5), "no pensé que hablara con tantas pausas y muletillas, ¿no? No me había dado cuenta." (00:10:24-1) En otro momento de la entrevista especifica que sus explicaciones no le parecieron muy coherentes y enfatiza el papel de la transcripción en la generación de esta nueva perspectiva:

Yo no me quedé con esa sensación cuando termine la clase [...]. Yo estaba muy satisfecho con mi clase porque tuve bastante interacción y muchas preguntas y todo ... Pero bueno ... pasó después ... pasaron varias semanas antes de leerlo [...] y aunque allí también está lo que dijeron los estudiantes y todo ... de repente leo lo que yo dije y me pregunto: "¿Yo entendería eso si alguien me lo dijera así?" Entonces esto me hizo como reflexionar. (00:12:45-3)

Aunque subraya que "Esas dos partes me HAN servido, el verme y el leer cómo hablo." (00:09:05-4), la transcripción le permitió más profundidad en las observaciones:

En la grabación vi mis movimientos, vi eso ... No me enfoqué tanto en lo que decía sino en mis movimientos, cómo me acerco al grupo ... eso ... Pero me sentí así muy raro en el video ... no me gusta ... Pero cuando leí lo que dije estaba yo como "AAAH, ¡no puede SER!" Digo muchas cosas que no tienen sentido, están incompletas. Mis ideas no las estoy ... este ... hilando bien. (00:07:34-3)

En el caso de este profesor, un enfoque en la participación de los estudiantes hubiera sido enriquecedor porque, como ya fue mencionado en el cap. 5.1.2.5., los tres estudiantes varones del grupo parecían algo pasivos y hasta aburridos. Allwright and Bailey (1991: 157) llaman el grado de la voluntad de participar activamente *receptividad* y le conceden gran importancia para el proceso del aprendizaje:

Por 'receptividad' nos referimos a un estado mental, si bien permanente o temporal, que está abierto a la experiencia de llegar a ser un hablante de otro lenguaje, el lenguaje de alguien más. [...] Lo contrario de receptividad sería 'actitud defensiva', el estado mental de sentirse amenazado por la experiencia y en consecuencia necesitar establecer defensas en contra de ésta.<sup>32</sup>

Esta apertura no solamente se da en relación a la lengua meta y la cultura sino puede generarse también respecto a la dificultad del aprendizaje, al método, al material y hasta al maestro como persona. Los mismos autores explican que no se pueden averiguar las

---

<sup>32</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

razones por la falta de receptividad por observación externa. En el presente caso una entrevista con ellos tal vez hubiera sido reveladora.

#### PREGUNTA 4

Este maestro parece, más que los otros tres, poco contento con su propio comportamiento, manejo de la clase y forma de hablar. Aunque el profesor no lo expresó, estas emociones negativas pueden afectar la autoestima, bajar la motivación y/o causar frustración. Por ahí puede estar una de las causas que explican el por qué se expresa sólo tentativamente sobre la relevancia por y los efectos en su práctica: “me han dado ideas ... pude verme ... o sea desde afuera [...] qué cosas no me gustan de lo que estoy haciendo y qué debo de ... tratar de cambiar” (00:02:30-9). Identificó solamente un elemento de su comportamiento que ‘cree que tiene que revisar’:

Pues, creo que lo que tengo que revisar más es ... cómo tener claro lo que voy a explicar y explicarlo así corrido ... Y después pararme y preguntar o escuchar cuáles son las reacciones de los estudiantes. [...] Porque siento que cuando estoy hablando estoy muy atento a la reacción de ellos. Entonces ... por eso a veces no termino de concluir mis ideas ... (00:11:30-4)

Parece que es tan reservado acerca un cambio porque ve su comportamiento lingüístico como parte de su personalidad: “Quizá no va a ser tan fácil para mi cambiarlo porque es mi manera de comunicarme con un grupo ...” (00:36:45-3).

Es interesante notar que aunque él diseñó el programa de este curso de conversación, se adaptó fuertemente a las peticiones y los objetivos del coordinador de ELE de la universidad en los E.U.A.

Antes de que ellos llegaran el coordinador se puso en contacto y me dijo: "Esto es lo que quiero que ellos hagan." Entonces cada profesor tiene que hacer su programa. Entonces de acuerdo a lo que él quería - que conversaran, que escribieran - yo preparé el programa." (00:18:48-3)

En este caso quería que los alumnos hablaran y que no se dieran muchas explicaciones gramaticales (00:16:23-3). Aún así el maestro sintió la necesidad de incluir gramática pero para cumplir con el objetivo impuesto separó las preguntas (abiertas) acerca de estructuras y reglas fuertemente de la parte conversacional. Aunque esta separación le causó problemas (fue difícil responder a las preguntas decontextualizadas, la falta de otras actividades fuera de la conversación sobre un tema) respondió a la pregunta si estructuraría la clase de una manera diferente la próxima vez otra vez con

referencia al hábito: "Pues es la forma en la que lo hago normalmente." (00:29:17-4). Con los estudiantes de este grupo realmente no veía razón para cambiar esta forma: "No con este grupo. No con este grupo. Con otros grupos sí. [...] No hablan, no reaccionan. Y les doy temas o más bien trato que hablen y ... simplemente no hay respuesta." (00:29:43-2) En estos casos dice que vuelve a la enseñanza tradicional con ejercicio gramaticales.

#### PREGUNTA 5

Como el primer maestro, a éste también le hubiera gustado "ver [las clases de] otros maestros" (00:03:22-8). "Quizás hubiera sido bueno porque si fue algo solitario y no se podía comparar o ver cómo lo hacen otros maestros" (00:03:53-5).

Aparentemente hubiera necesitado más apoyo con el instrumento SETT porque categorizó toda su clase como perteneciente al modo de sistemas y habilidades cuando la parte principal estaba en el modo de contexto. "Y además tuve mucho problema con ... ¿Sabes qué? En llenarlo [las columnas de la hoja] ... este ... porque se me movía [el formato]." (00:22:40-2) El maestro mismo expresó también esta necesidad de más guía (00:27:02-1). No obstante le gustó el autoanálisis y no cambiaría el modelo:

No, creo que no. Creo que está bien así porque tú estás tratando de ... llevarnos a la autoreflexión. Entonces creo que [...] Siempre ayuda que des consejos a algo pero en algo específico que así como lo presentaste, como una autoreflexión es algo. [...] Es muy enriquecedor para mí: "ALLÍ estoy, allí estoy! ESTO es lo que estoy haciendo. (00:39:19-5)

#### 5.2.3. PROFESOR 3

##### PREGUNTA 1 Y 2

El profesor explicó que aunque ya lo han observado muchas veces en esta universidad, nunca había recibido alguna retroalimentación acerca de su docencia, no lo dejan saber los resultados de las observaciones y hasta ahora no ha visto las evaluaciones de los estudiantes. Por consecuencia, la segunda pregunta (si existe una diferencia entre esa forma de retroalimentación y el autoanálisis) no aplica.

##### PREGUNTA 3

En la primera hoja de observación el profesor comentó su clase en términos generales: La planificación y el material le parecieron buenos aunque faltó un poco la realización de lo planeado y consideró que necesitaba trabajar en saber dar instrucciones. También hizo hincapié en su lenguaje corporal y en el uso de objetos y ayudas visuales

(mímica, dibujos, señalar objetos, mostrar imágenes en internet). Al ver el video y la transcripción le surgieron dudas acerca del uso de su lenguaje y de los propósitos pedagógicos:

Considero que el uso de mi lenguaje en el aula tuvo una buena intención. Me refiero a que de acuerdo al nivel del grupo, A2, lo que intenté en mi lenguaje fue lo correcto. Sin embargo, al revisar la transcripción y ver el video, tengo dudas respecto a lo que pragmáticamente hice.

Al terminar el autoanálisis se refiere más detalladamente a la mezcla de propósitos pedagógicos y los cambios temáticos abruptos:

En este sentido, si vemos con detenimiento la columna que habla sobre los modos usados, podremos detectar que hay una mezcla densa de modos. Aparentemente los diálogos entre profesor y estudiantes, o entre estudiantes, o entre estudiante y profesor, es bueno, fluido y sobre todo de uso de la lengua española. Pero si hablamos en términos de una clase de español como lengua extranjera, la carencia de una estructura que considere el manejo apropiado del tiempo para los modos, las intenciones, los turnos, las actividades, los materiales y el estado de ánimo de los estudiantes además del clima de la clase, es muy clara. Esta estructura puede entenderse como la carencia de un discurso pedagógico consciente y eficiente. Entonces, ¿hasta qué punto creo que el uso de lenguaje y el propósito pedagógico coincidieron? Si agregamos la columna que se ocupa sobre el aspecto del lenguaje del profesor, debemos advertir que buena intención hay, pero nada más. Es decir, diálogo y clase existen. Sólo falta hacer más consciente que el modo y el aspecto del lenguaje deben ocupar un lugar coherente y pertinente a lo largo del desarrollo de la clase, más allá de ser un collage o colección de fragmentos dispersos de actividades que pretendían ser un momento dentro de un mundo pedagógico.

Siente que aunque los estudiantes se entretuvieron y estaban motivados, ellos podrían tener la “precepción de que no corrijo errores o de que no aprenden algo nuevo” y propone: “Tal vez convenga diseñar una clase con actividades claves<sup>33</sup> y en la medida de lo posible, variadas (gramática, diálogo, opiniones, actividades, materiales, turnos de habla, etc.).” La formulación “tal vez convenga” expresa cierta ambigüedad acerca de la certeza de la intención, una ambigüedad a la quiero aludir más tarde.

#### PREGUNTA 4

Aunque la meta de la investigación no era mejorar la práctica docente, el profesor también expresa el deseo de no solamente reflexionar sobre lo existente sino aprender algo nuevo durante el proceso:

---

<sup>33</sup> En la entrevista también menciona que necesita “actividades variadas, creo que necesito materiales” (00:42:18-9).

Gracias por considerar mi clase para realizar la observación. En realidad me ha servido de mucho para pensar mi clase. A mi no me preocupan ni molestan las evaluaciones ni las observaciones, porque he aprendido que todo me puede servir. Me considero una persona que piensa o reflexiona mucho algo, pero recientemente he aprendido que de nada me sirve si la reflexión no me ayuda a modificar mi práctica en el aula (salón).

En la entrevista menciona que mediante la reflexión identificó elementos de su manera de enseñar que necesitan mejora, en particular el manejo de la coherencia de la clase:

Si, si ... me sirve ... [...] Lo que me hizo notar bastante ... a la hora de leer la transcripción pero sobre todo a la hora de contestar las preguntas: Me di cuenta que había cosas que estaban como ... desarticuladas en mi. Por ejemplo [...] creo que necesito aprender a controlar más el caos, es decir ... hay grupos que son menos dispersos en los temas, como que ... es más lineal: Vamos a empezar con esto y seguir una secuencia de la clase ... En el caso de este grupo aunque lo hacíamos se localiza a ... con mucho tiempo de separación y siento que necesito que necesito controlar muy bien eso [...] A la hora de contestar las preguntas, de llenar las tablas me di cuenta que la información estaba muy fragmentada [...]. Finalmente digamos que el desarrollo de la clase lo hago pero tiene muchas interrupciones con esa clase en especial y yo creo que ... eh ... debo de lograr darle como ... más coherencia, que no haya tantos espacios fragmentados ... eso creo que podría ayudar (00:24:42-8)

Mientras que el maestro ya se había referido a las preguntas tres (de si ganó alguna perspectiva nueva y hasta qué punto creía que su uso de lenguaje y su propósito pedagógico coincidieron) y cuatro (de si cambiará algo en su comportamiento en clase a consecuencia de este proceso de autoanálisis) por escrito, la entrevista en general tomó otra dirección. En ésta el profesor no solamente profundizó la reflexión y la evaluación de su propia clase sino agregó explicaciones. Como ya he mencionado, el profesor enfrentó una clase con tres alumnos de diferentes competencias comunicativas (uno de ellos ya llevaba dos años en el nivel A1), un hecho que no se debió a la falta de exactitud del examen de ubicación sino al simple hecho de que no había suficientes grupos para los pocos alumnos que tomaron un curso de ELE. El grupo en sí ya era bastante heterogéneo lo que seguramente también contribuyó a la necesidad de atender a los tres estudiantes individualmente.

Como en la primera hoja de observación el maestro también hizo referencia explícita en la entrevista a la procedencia de sus alumnos y la cultura escolar que llevan consigo:

La mayoría está acostumbrada a que la clase debe de ser como se lo dan en su universidad [...] No, no perciben que pueda haber diferencias ... Entonces, yo al principio me oponía a tratarlos ... porque además ni los conozco ni sé como es [la

clase en los E.U.] pero lo que empecé a hacer es preguntarles cómo lo hacen [...] cómo es una clase habitual (00:07:48-0)

Describe las motivaciones de aprender el español de la siguiente manera:

La mayoría de ellos quiere solamente aprobar el curso de español ... porque llevan un idioma extranjero. El idioma extranjero para ellos es el español porque la población latina está aumentando en los E.U. En el caso de los chicos europeos escogen español porque dicen que son países exóticos. (00:01:12-8)

La actitud instrumental hacia el español se traduce al nivel de la clase porque “todos quieren aprender español en el menor tiempo posible ... Como que no se imaginan siendo estudiantes de muchos años que estudien Español y que no lo hablen ...” (00:02:35-5). Esas expectativas influyen fuertemente la clase en que

Ellos solamente tienen ideas como ideas muy técnicas sobre la escuela. Para ellos todo es un problema técnico [...]. Y como es un problema técnico entonces es un problema de gramática [...]. Y la interacción con el otro, digamos, la interacción con alguien – pues - esa la ven solamente en términos de necesidades (00:11:38-0)

Explica que estos jóvenes que viven en un país extranjero (México) durante su curso, topan rápidamente con las deficiencias de sus creencias sobre el lenguaje y el aprendizaje:

... pero cuando conversan con sus amigos [mexicanos] descubren que su modelo y todo lo que creían que les hacía falta no les sirve ... Es entonces cuando se frustran ... y lo que yo les digo es que por eso me necesitan ... y me necesitan no como profesor ... sino como un amigo que les va a decir que es lo que realmente pasa. (00:14:12-9)

La intención de este profesor es entonces, por lo menos parcialmente, ofrecerles a los estudiantes, un ambiente donde pueden expresar sus dudas, sus opiniones, sus conflictos con confianza:

Intento hacer algo bien. Y lo que yo he observado es que ... es como ... como una idea que no estoy seguro que tenga la razón pero creo que a los estudiantes les exigen solo como estudiantes ... lo cual está bien ... pero creo que también son seres humanos y la parte humana ... la parte de ... digamos de la vida diaria, esa no se aborda en la escuela. Solamente se exige, se exige, se exige y [...] tanto produces, tanto vales ... Bueno eso es ... como el tiempo que nos toca vivir ahora. No sé si esté bien o mal pero esa es la realidad. Entonces lo que yo creo es que ... que necesitamos como estrategias como para sobrevivir a todo, pero sin estar amargados ... porque puedo estar en desacuerdo ... pero si es una obligación o lo debo de hacer ... bueno, dentro del desacuerdo ... pues el primero que se puede enfermar soy yo ... Es muy breve el tiempo en la escuela ... hasta la universidad ... entonces yo procuro que la gente la pase bien ... si hay que desahogarnos nos desahogamos, si están enojados pues que lo digan y que lo hagan: “¿Ya te desahogaste?” “¿Y ya nos peleamos? Ahora seguimos la clase.” Y esto les gusta

mucho a ellos ... terminan hablando mucho de su familia, de lo privado ...  
(00:35:33-9)

Con este fin intenta crear una comunidad, una cultura o “un medio ambiente ficticio entre nosotros ... por ejemplo tener nuestros propios temas ... tener nuestros propios secretos” (00:11:59-6), agrega temas que los estudiantes piden (00:05:05-6) pero nunca pregunta “directamente sobre la vida de ellos” (00:12:49-9):

... lo que yo procuro es generar vivencias ... [...] Por ejemplo tener vivencias: De qué podemos hablar nosotros que nosotros hayamos vivido. Entonces eso no tiene que ver con la gramática, eso tiene que ver con la vida ... eh con la vida, con la vida humana (00:16:14-5)

Obviamente este enfoque le pone en conflicto con el programa del curso que describe como enfocado en “corregir errores”, bastante aburrido y repitiendo muchos temas que los estudiantes ya vieron en su escuela y/ o universidad (00:04:28-0). Para cumplir con el programa divide entonces la clase en temas personales y temas del *syllabus* (00:03:57-0)

Se vuelve muy tensa la clase cuando solamente estamos con los temas de la clase ... Pero cuando nos olvidamos del temario, del programa, del *syllabus*, cuando nos olvidamos del *syllabus* y empezamos a hablar de lo que nosotros queremos ... es cuando la clase se vuelve más divertida. (00:03:13-4)

Visto desde esta perspectiva, el desorden de la clase y el cambio abrupto de temas ya no parecen tanto como deficiencias sino en coherencia con los propósitos del maestro que enfatiza mucho “la parte humana” (00:11:11-8):

Esa es una parte difícil de la clase. Es muy fácil distraerse del tema del día, de la sesión, pero ... procuro como tomar control. A veces me descontrolo y lo pierdo ... pero procuro retomarlo después ... porque ... los dejo que hablen de lo que quieren hablar ... Ellos tienen sus propios temas, su propios secretos ... (00:20:27-2)

En otro momento de la entrevista explica su procedimiento, la facilidad con que puede divergir y el efecto: “Si, si está muy fragmentada ... mhm ... digamos como que tengo alguna idea de un tema ...[...] pero termino de pronto como dispersa .... Entonces al final tengo que volver a explicar todo ...” (00:38:36-1). Lo que pareció una falta de manejos de clase resulta un dilema entre sus valores humanistas - la necesidad de involucrar a todos sus estudiantes de una manera individual y de darles un espacio donde puedan articular sus conflictos generales y con el entorno nuevo en particular – y el programa que deben cumplir. Al mismo tiempo parece estar consciente de que necesita trabajar en las transiciones para no desorientar demasiado a los estudiantes: “pero yo creo que necesito pensar ... como ... no ser tan disperso en el tema ... y como no cambiar tan abruptamente de un tema a otro ...” (00:25:16-4).

## PREGUNTA 5

Acercas del concepto de modo la opinión de este profesor es similar a los demás pero a la vez más pronunciada. A la pregunta, de si le sirvió el concepto de modo, responde:

Si, si, por supuesto ... Como que a veces hay ... como ... es muy ligera, muy poca la diferencia de una cosa con otra ... o una o dos o más modos se dan al mismo tiempo ... [...] Entonces cuando yo estuve revisando esto de ... por ejemplo, la lengua, la organización, la tarea y los materiales que es como la secuencia de los cuatro modos A,B,C,D ... al principio pensé ... Si ... pues si ... o sea es lo mínimo ... Pero en lo que me ayudó fue en pensar ese desorden ... Entonces, lo que me dió gusto es que pensé el desorden ... Ya no me preocupó siquiera el desorden porque ya se había dado ... entonces ... Pero pensar este desorden si fue bastante interesante pero me ayuda primero entender el ... ya sabía el problema. Eso me ayudó entender el problema. Bueno, a mi me fascinaría por supuesto resolverlo. [...] y la otra es no perder el desorden de hacerlos hablar. Entonces digamos que es ahora como el reto ... (00:40:51-0)

Aquí aparece la misma ambivalencia antes notada, entre el orden y el desorden, lo planeado y lo caótico, lo técnico y lo humano, entre la comunicación personalizada y la estructura y la gramatical. Aunque el profesor diga: "a mi me fascinaría por supuesto resolverlo [el desorden]" no parece evaluarlo de todo negativo porque le da gusto y es interesante "pensar ese desorden" (lo repite dos veces), ya no le "preocupó siquiera el desorden porque ya se había dado" y quiere evitar "perder el desorden" porque les hace hablar a los estudiantes.

### 5.2.4. PROFESOR 4

#### PREGUNTAS 1, 2 Y 3

Este maestro trabaja en la misma institución que el profesor 1 y está sujeto a las mismas observaciones obligatorias por parte del coordinador y por otros compañeros. Describe que en los dos casos, se marca en una lista la presencia o falta de diferentes elementos, por ejemplo:

... el tiempo que habla el maestro, el tiempo que habla el alumno. Si fue comunicativo o nada más gramatical ... Pero si tú no tienes la base de que ... cuál es gramatical y cuál es comunicativo pones: "El alumno habló" aunque no haya tenido ningún sentido pero fue comunicativo, ¿no? (00:25:06-8)

Dice que tanto en las categorías mismas como en la preparación de los que observan falta la base teórica (00:26:52-3).

A este maestro le pareció "genial" el proyecto, en particular la transcripción que para él "fue vital" (00:01:01-9). Explica la diferencia entre verse en el video y analizar su discurso:

... verme en el video me pareció: "Ay que bueno y simpático y gracioso" pero de pronto en la transcripción vi: cinco líneas maestra y el alumno dice "Aha". Luego cuatro líneas maestra y el alumno dice "Si" [...]. Eso sentí, que me hizo ver que el que debería participar en la clase es el alumno no tanto yo ... Pero tal vez como fue la clase introductoria tenía que explicar más, hablar más, ¿no? (00:01:42-3)

Como los profesores anteriores, se había fijado más en su lenguaje corporal viendo el video. La transcripción le hizo ver que el alumno debe participar más y que le faltaron transiciones de una fase o de una actividad a otra:

Cuando vi el video me estaba concentrando más en el movimiento corporal y por ejemplo: "¿Qué hago con los manos?" Si jalo el papel y pongo y me levanto y ... terrible, ¿no? Pero cuando vi la transcripción me fijé realmente en lo lingüístico: ¿Cómo manejo la clase?, ¿Les doy oportunidad de hablar a los alumnos o no?. ¿Cómo estoy manejando cada fase, si paso de una a otra?. Porque lo que me da cuenta también es que no tengo una estructura. [...] Empiezo una cosa ... y después, que lo paro y empiezo otra. [...] Una unión, un nexos, no tengo. Como que paro y sigo otro y paro y sigo otro (00:03:24-7)

El da un ejemplo de la clase:

Al comienzo en la primera escena: Él está hablando pero yo ya no me estoy concentrando en lo que él va diciendo sino estoy más atento al próximo paso que voy a dar, entonces lo corto: "Ah, muy bien, entonces ahora vamos a empezar." Pero sabes que eso [el análisis] me ha permitido que ahora en mis clases yo me doy cuenta para ver si no estoy cortando bruscamente ... o sea: Corto y ya no me importa lo que me dice la última frase sino ahora me importa es lo que va a decir (00:04:02-8)

Como en los otros casos, también este profesor ve una relación entre lo que pasa en su salón de clase y el contexto. Califica por ejemplo el libro de texto, sus temas y su metalenguaje como aburridos pero al mismo reconoce que no puede "ser tan flexible" y dejarlo a un lado y usar mucho material extra porque en el examen viene exactamente el vocabulario de la lección (00:37:34-5). El efecto *washback*, es decir la influencia que tiene el examen a la enseñanza que le precede limita al maestro a diseñar su clase según sus propios valores e ideas como docente (00:38:08-1). A parte comenta, igual que el profesor 1, que sus alumnos quieren ver mucha gramática "el Alemán es terrible. [...] Ellos siempre piden gramática" (00:41:48-5). Estos clientes "gratifican al maestro que lo hace [enseñar sobre la lengua]" (00:42:01-2) lo que se traduce en las categorías de pago. Por eso ve cierta necesidad en cumplir con las expectativas aunque como maestra lo critica: "'el problema es aprendérselas como reglas y a la hora de hablar no pensar en que es la regla 44 del subjuntivo, ¿no?" (00:42:57-3)

#### PREGUNTA 4

La última observación generó una reflexión dialógica (es decir entre el maestro y la investigadora) sobre la multitud de decisiones que hay que tomar como profesor en cada instante de la clase. Como desarrollé en el capítulo 2.1.2., la complejidad de la enseñanza hace imprescindible que el maestro tome decisiones al instante. La capacitación profesional debe, por consecuencia, desarrollar la competencia interactiva y comunicativa del maestro. En el presente caso el profesor se dio cuenta de una deficiencia en su manera de guiar el estudiante de una actividad a la otra: "Eso es lo que me preocupa. Por ejemplo estoy hablando o estoy explicando el vocabulario y de pronto se me ocurre "Ah, faltó algo de la gramática" "Y no te olvides que aquí en la gramática podemos meter algo" (00:06:12-4). Él también empieza a buscar maneras de intervenir y mejorar sus transiciones: "ahora si me he puesto muy firme" (00:07:56-3). En la conversación propone por ejemplo, estructurar mejor su clase (00:06:35-2) y explicar al estudiante por qué va a cambiar el tema, cuál es su motivación (00:08:26-6).

#### PREGUNTA 5

Acerca de las categorías analíticas del modelo él comenta que no todos los comportamientos y propósitos encajan y que tal vez "debería haber otro más. No sé." (00:18:56-7). Reporta que "[p]ierdes mucho tiempo pensando: ¿Cuál de ellos tal vez debería ser más claro ...?" (00:19:09-1)

En algunos casos me perdí como decía, ¿no? Pero cuando tú explicaste que podrían ser dos modos superpuestos, entonces: "Ah, no está tan mal". Pero si te ayuda muchísimo porque dices "Ah y aquí puse una actividad y luego la secuencia y después cambié a otro modo. Pues yo creo que sí te ayuda mucho a aclarar que estás haciendo en el proceso de la clase, ¿no? (00:18:42-8)

El propone hacer un análisis con los maestros en conjunto para generar un modelo que explique cómo hacerlo y qué decidir en casos inciertos (00:19:14-5). A diferencia de los profesores 1 y 2, cree que en general el proceso "está bien" (00:20:39-5), "muy fácil y claro" (00:20:49-4). Al mismo tiempo cree que la auto-observación solamente sirve "... cuando tienes la base del estudio, ¿no? Cuando has estudiado pedagogía, cuando sabes de la metodología, más o menos, ¿no? Pero si no sabes, y te hacen una auto-observación podría ser difícil." (00:43:14-3)

### 5.2.5. RESUMEN

Cada profesor tiene su propia personalidad, manera de enseñar y necesidades de aprender y reflexionar. Por eso las cuatro conversaciones aquí resumidas también son muy diferentes aunque fueron guiadas por las mismas preguntas. Unos maestros explicaron y detallaron sus experiencias en el doble o triple de tiempo que otros, diferencias que me parecen también significativas y por ende importantes de presentar. En el presente apartado quiero juntar los resultados de este capítulo en una tabla para poder resumir y discutirlos en el siguiente, sexto y último capítulo de una manera abstraída de los casos individuales, así respondiendo a la pregunta principal de la investigación.

	RETROLAMINENTACIÓN	OBSERVACIONES Y REFLEXIONES	COMENTARIOS ACERCA DEL INSTRUMENTO
<b>P 1</b>	<p><u>previa:</u></p> <p>La observación por el coordinador es un mero requisito administrativo, no genera mejora de la docencia.</p> <p>La observación por los compañeros no genera ninguna crítica y tampoco contribuye a una mejora de la docencia.</p> <p>La evaluación por parte de los estudiantes si es crítica y de vez en cuando el maestro aprende algo de ella.</p> <p><u>por medio del proyecto:</u></p> <p>Le gustó que la finalidad del proyecto fuera exclusivamente el desarrollo profesional.</p> <p>Dice que descubrió patrones en su comportamiento de los que antes no estaba consciente.</p> <p>Se dio cuenta de las</p>	<p>Notó que a veces no dejó responder a los estudiantes o no les dejó suficiente tiempo para desarrollar su contribución.</p> <p>Se inclina a dirigirse más al más o al menos fuerte del salón y no reparte el tiempo de la participación equitativamente.</p> <p>Dedicó mucho tiempo al modo de sistemas y habilidades.</p> <p>Identificó la enseñanza comunicativa como tema para su desarrollo profesional en el futuro</p>	<p>Se enfocó en otros elementos mediante el video que mediante de la transcripción. La última le pareció esencial para ganar nuevas perspectivas.</p> <p>Los modos le parecieron muy generales y a menudo no pudo encontrar el modo adecuado para las diferentes fases de la clase.</p> <p>Le faltó retroalimentación y más guía durante el proceso de autoreflexión.</p> <p>Le gustaría ver clases de otros maestros para aprender de ellos.</p> <p>Este maestro explícitamente preguntó por una estadística sobre la frecuencia con que usaban los diferentes modos.</p>

	<p>posibilidades que se les da a los alumnos, para que se comuniquen y para que utilicen el idioma.</p> <p>Resume que esta nueva consciencia tiene efectos inmediatos en su práctica docente.</p>		
<b>P 2</b>	<p><u>previa:</u></p> <p>Aunque hay observaciones por el coordinador, el maestro no recibe ninguna retroalimentación.</p> <p>Tampoco se le dejan ver las evaluaciones de los estudiantes.</p> <p><u>por medio del proyecto:</u></p> <p>Modificó su impresión de la clase completamente después de ver la transcripción.</p> <p>Le gustó que la finalidad del proyecto fuera exclusivamente el desarrollo profesional.</p> <p>El video y la transcripción le fueron muy útiles.</p>	<p>El maestro se dio cuenta que su manera de hablar no era muy adecuada, ya que había pausas y espacios largos, cortos y no termina frases.</p> <p>Sus explicaciones no le parecieron muy coherentes.</p> <p>Aunque el maestro identifica algunas áreas de mejora no parece convencido de la necesidad o del posible logro.</p> <p><u>COMENTARIO:</u></p> <p>Una entrevista con los estudiantes tal vez hubiera sido reveladora para saber las causas de la falta de participación de tres alumnos.</p> <p>Quizás el maestro no entendió bien la diferencia entre los cuatro modos.</p>	<p>También a él le hubiera gustado ver a otros maestros enseñar.</p> <p>Necesitaba más guía y apoyo antes y durante el proceso de autoanálisis.</p> <p><u>COMENTARIO:</u></p> <p>Quizás el maestro no entendió bien la diferencia entre los cuatro modos.</p>
<b>P 3</b>	<p><u>previa:</u></p> <p>Le han observado muchas veces pero sin darle alguna retroalimentación.</p> <p>Tampoco le dejan saber las evaluaciones de los estudiantes.</p> <p><u>por medio del proyecto:</u></p> <p>Modificó su impresión de la</p>	<p>Cree que faltó una estructura apropiada y eficiente igual que un control de las interacciones.</p> <p>El maestro reconoce que el uso de lenguaje y el propósito pedagógico no coincidieron. La clase le parece un collage de</p>	<p>Los modos no le parecen bien diferenciados.</p>

	clase completamente después de haber analizado la transcripción.	fragmentos dispersos. Teme que los estudiantes puedan tener una impresión poca seria de la clase. Cree que le faltó material y actividades variados.	
<b>P 4</b>	<p><u>previa:</u></p> <p>El coordinador y otros compañeros le observan regularmente.</p> <p>No le genera nuevos entendimientos o conocimientos.</p> <p>Opina que el sistema de observación tiene poca base teórica y por ende no es muy efectivo.</p> <p><u>por medio del proyecto:</u></p> <p>Identificó patrones en su comportamiento lingüístico que necesitan mejora.</p> <p>Esta nueva perspectiva ya ha tenido efectos inmediatos en su práctica docente pero también quiere más información sobre estos temas para su propio desarrollo profesional.</p>	<p>La transcripción le hizo ver que el que debería participar en la clase es el alumno.</p> <p>Notó que le faltaron transiciones de una fase o de una actividad a otra. Lo interpreta también como falta de estructura.</p> <p>De vez en cuando corta a los estudiantes porque está pensando ya en el próximo paso.</p>	<p>La transcripción le pareció de importancia esencial para el autoanálisis.</p> <p>Como no todos los comportamientos y propósitos encajan en las categorías, hay que ampliar el sistema.</p> <p>Propone dar varios ejemplos y modelos de análisis a los maestros para que se facilite el análisis.</p>

Lo que no aparece en la tabla es que cada uno de los profesores se refirió a uno o varios elementos de su contexto como decisivos para lo que hace en la clase: Las expectativas de los estudiantes - o en este caso mejor dicho: los clientes – y el sistema de pago (profesor 1), los objetivos y expectativas acerca del curso de la universidad en los E.U.A. (profesor 2), el contexto intercultural en que se encuentran los estudiantes y los valores humanistas del maestro (profesor 3) y el examen, las expectativas de los estudiantes y el sistema de pago (profesor 4). Voy a dedicar un apartado (6.2.) a la importancia de estos factores para el modelo de Walsh.

## **6. CAPÍTULO: RESULTADOS Y CONCLUSIÓN**

En la primera parte de este capítulo voy a resumir las reflexiones y evaluaciones de los profesores sobre el proyecto y complementarlos con mis propias observaciones, respondiendo así a las preguntas de la investigación. En el presente contexto no se pueden proponer todas las mejoras metodológicas de una manera satisfactoria y teóricamente fundada. Por esto me limito aquí a indiciar brevemente los diversos puntos del modelo SETT que necesitan ser adaptados o cambiados y me enfoco en un aspecto clave en el último apartado: los factores institucionales que impactan a lo que los maestros hacen en el salón de clase. El trabajo concluye con un resumen general.

### **6.1. LA UTILIDAD DEL MODELO DE WALSH COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL PROFESOR**

#### ***1) ¿Fomenta el instrumento SETT la reflexión y la comprensión de los patrones discursivos del profesor y su relación con las oportunidades de comunicar y aprender que se dan a los estudiantes?***

En un primer instante, es importante destacar que el proyecto tuvo el efecto de que todos los maestros se dieran cuenta de la importancia del discurso del profesor para las oportunidades de aprendizaje que se dan a los estudiantes. También afirmaron que la reflexión sobre los patrones de interacción lingüística fomentó un nuevo entendimiento y una orientación diferente dentro del mundo discursivo del salón de su clase. Expresaron que esa experiencia les sirvió no solamente para comprender su propia forma de enseñar, actuar y hablar con los estudiantes sino también como una base para la evaluación de su comportamiento lingüístico y para las decisiones interactivas que toman.

#### ***2) ¿En que sentido influye y cambia el instrumento las prácticas de docencia de los profesores?***

Mientras que el autoanálisis generó una reflexión crítica mediante la concientización sobre los patrones discursivos en relación con los propósitos pedagógicos, los profesores también vieron una contribución de esa reflexión para su comportamiento como docentes en el futuro. Les inspiró a cambiar patrones ya establecidos y a buscar nuevas formas de comunicación con los estudiantes para darles más oportunidades de practicar. Se supone entonces que la herramienta SETT les proveía conceptos analíticos de gran importancia para la competencia interaccional del profesor y su habilidad de manejar la clase aunque este efecto necesitaría otro estudio y generalmente sería, como señala Richard (1998: 20), difícil de comprobar:

Aquí ha sido argumentado que el número y complejidad de las decisiones profesionales tomadas por los maestros cada día laboral (y presumiblemente lo mismo aplica a otros profesionales) es tal que ellas no pueden ser explicadas solamente en términos de la aplicación consciente de específicas 'habilidades' instruidas. Tampoco la acción profesional puede ser enteramente aleatoria o ad hoc, si lo fuera, sería obviamente incompetente. MacLeod and McIntyre (1972: 260) explican el fenómeno de la complejidad e inmediatez en la toma de decisiones profesionales en términos de un cierto número limitado de 'esquemas conceptuales' subyacentes o construcciones<sup>1</sup> de lo que la apropiada acción profesional debería ser.<sup>34</sup>

**3) ¿Constituye el instrumento SETT de Walsh (2006) una herramienta viable y practicable para la capacitación de profesores? ¿En qué sentido parece necesario mejorar, ampliar o complementar el modelo?**

Aunque la evaluación del instrumento SETT por parte de los maestros y de la investigadora ha sido muy positiva, también se hicieron varias adaptaciones necesarias al procedimiento desde el principio del proyecto (véase cap. 4.2.3.). Al contrario de Walsh que deja a los maestros elegir fases particulares dentro de su clase, la experiencia de este proyecto enseñó que el sólo escuchar o ver su propia clase mediante una grabación o, preferiblemente una filmación, no genera la capacidad de poder detectar puntos claves o patrones discursivos. Los cuatro integrantes de esta investigación atestiguaron que solamente se fijaron en su lenguaje corporal y el uso de interjecciones y pausas. La transcripción de la clase fue por ende esencial para la reflexión de los profesores.

Aunque el objetivo de este proyecto era fomentar la reflexión y el entendimiento de la práctica docente, los maestros también expresaron la necesidad de mejorarla. Para

---

<sup>1</sup> El término *construcciones* se entiende aquí en un amplio sentido como el conjunto de ideas, convicciones, actitudes, etc. que influyen en decisiones y comportamientos.

<sup>34</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

responder adecuadamente a este deseo, se les proveía a los maestros una lista de artículos y referencias sobre los temas que ellos mismos identificaron (a base de su autoanálisis) como interesantes para su futuro desarrollo. Un problema que surgió es que los maestros querían hacer sus clases más comunicativas pero como no siempre tienen la información que necesitan para realizarlo recurren a su intuición:

El intento del CLT [Enseñanza del Lenguaje Comunicativo, por sus siglas en inglés] de facilitar a la enseñanza del lenguaje de útiles contextos fuera del salón de clase ha sido representado a través del uso de los juegos de rol, actividades rompecabezas y varios tipos de trabajo en pareja o grupo, desde los cuales se permite a los estudiantes asumir roles interaccionales fuera de aquellos otorgados por el guión establecido. (Poole 2005: 79)<sup>35</sup>

En general, el sistema de Walsh además no parece dar suficiente reconocimiento al papel del capacitador. En un primer instante, el autor no presenta ningún ejemplo de y ninguna guía para la conversación entre el supervisor y el maestro que podría servir como punto de referencia para asegurar la dirección y calidad de este discurso. Para complementar esta falta establecí una serie de preguntas semi-estructuradas que nos guió durante el dialogo (véase cap. 4.2.3.). Dos de los tres profesores también subrayaron además que el conocimiento teórico y la competencia metodológica del supervisor es clave para el éxito de este tipo de autoanálisis.

El énfasis en la autonomía de los maestros que subyace al diseño del instrumento SETT tampoco pareció del todo adecuada para los cuatro maestros que participaron en este proyecto. Dos de los cuatro profesores expresaron el deseo para más andamiaje antes y durante la fase reflexiva.

Los profesores además mencionaban que ver el análisis de otros maestros y discutir con ellos sobre las respectivas interpretaciones e ideas hubiera sido enriquecedor.

A nivel teórico se puede argumentar que el análisis del discurso del profesor es una gran ayuda para la evaluación de las oportunidades de comunicación que se dan a los estudiantes. Lo que el enfoque exclusivo en el comportamiento lingüístico del profesor marginaliza es la reacción y el aprovechamiento (o su falta) de los alumnos ante esas oportunidades. Además de preguntar sólo lo que el maestro hace pragmáticamente cada vez que habla, es igual de importante enfocarse en el contenido de su mensaje en el

---

<sup>35</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

contexto de la respectiva fase de interacción. En otras palabras, el instrumento SETT solo permite reflexiones generales sobre el comportamiento discursivo del maestro pero como no lo vincula con la interacción entre todos los integrantes de la clase y por ende con el aprendizaje (o la falta de ésta)<sup>36</sup>, no se puede evaluar la *calidad* del discurso del maestro<sup>37</sup> en relación a la enseñanza y su manejo de la clase. La falta de un criterio normativo también se refleja en la profundidad del análisis: El maestro-analista se enfoca mediante esta herramienta primeramente en los modos (propósitos pedagógicos) y el manejo de la clase y marginaliza la relación entre modo, los comportamientos lingüísticos y las reacciones o actividades de los alumnos.

El concepto de modo, aunque intuitivamente atractivo, permanece ontológicamente algo opaco. No está claro si un modo es una categoría universal o si depende, por lo menos parcialmente, de tradiciones específicas de la enseñanza. El *modo de habilidades y sistemas* por ejemplo, con su enfoque en la gramática y estructuras lingüísticas, parece muy similar a la perspectiva lingüística de índole estructuralista que descontextualiza el lenguaje y se enfoca en la enseñanza de estructuras y reglas. Este modo en particular fuerza al analista a dividir comportamientos en dos categorías: o se concentran exclusivamente en el sistema y involucran a los estudiantes como individuos con una vida fuera del salón cuando es justamente esta separación que el enfoque comunicativo y el trabajo con tareas y proyectos intenta superar. Igual de intransparente es la diferencia entre el *modo de organización* - que indica que utilizamos la lengua para regular y gestionar las actividades – y el *modo del material* - en donde el maestro guía la atención de los estudiantes a ciertas actividades<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Como detallé en el capítulo 4.1.2. el instrumento SETT se basa en asunciones que comparte con el Análisis de la Conversación que igualmente está limitada a la co-construcción del discurso sin poder vincularlo a las posibilidades del aprendizaje (Markee 2000).

<sup>37</sup> Se podría preguntar además si el maestro está en control de la clase y proyecta confianza, si explica con claridad y promueve la comprensión, si relaciona el lenguaje con la cultura, cómo trata los errores o da retroalimentación, si provee una variedad de actividades y usa textos auténticos, qué tipos de andamiaje emplea y cómo modifica su lenguaje para adaptarse a las necesidades de los alumnos, cómo es la relación entre la planeación y la realización de lo planeado dentro de la clase, cuáles hechos provocan esas modificaciones y adaptaciones, etc.

<sup>38</sup> Vion (1992, citado en Nussbaum y Tusón 1996: 18) por ejemplo diferencia entre cinco funciones del discurso oral dentro del salón de clase: Además de servir para la transmisión de la información, es el medio en el cual se construyen las formas de participación, la construcción del sentido local y contextualizado, la construcción de las relaciones sociales y la construcción de las identidades individuales.

Nussbaum y Tusón (1996: 17) llaman la atención al hecho de que el discurso dentro del aula no solamente se basa en la comunicación sino también en la escritura además elementos no verbales como gestos, distribución del espacio en la clase, dibujos, etc.

Resumiendo la evaluación del proceso reflexivo y sus comentarios acerca de la viabilidad de la herramienta por parte de los profesores, además de mis observaciones, se presentan las siguientes sugerencias para una mejora del modelo SETT:

- La transcripción de la clase entera es esencial para la detección y el entendimiento de los patrones discursivos (para facilitar el proceso de autoanálisis sirvió también la hoja con las tres columnas para la transcripción, los diferentes modos identificados y el comportamiento lingüístico correspondiente).
- Aunque los maestros estaban satisfechos con el proceso y los resultados de su autoanálisis expresaron también el deseo de sugerencias por parte de la investigadora para poder mejorar su práctica docente.
- Es importante establecer una guía o una serie de preguntas semi-estructuradas para la conversación entre capacitador y maestro igual que criterios que permitan evaluar la calidad de este diálogo y vincular este discurso al aprendizaje.
- Hay que tomar en cuenta que algunos profesores necesitan más andamiaje antes y durante el proceso.
- Ver y discutir sobre el análisis de otros maestros enriquecería la reflexión y el aprendizaje de los maestros.
- Los cuatro modos necesitan ser modificados y ampliados para poder reflejar más adecuadamente los diferentes propósitos que los maestros persiguen en su clase.
- Para poder apreciar el discurso del salón de una forma más completa, hay que incluir también los textos escritos que se usan y que se producen además del comportamiento no verbal, la distribución del espacio y el uso de otros medios.

Un modelo de observación y del análisis siempre tiene un enfoque particular y no puede abarcar todos los aspectos interesantes e importantes de una clase. En el caso del SETT, el enfoque está en el comportamiento lingüístico del maestro y naturalmente se marginalizan otros factores. Las reflexiones sobre las limitaciones del instrumento y las posibles maneras de mejorarlo aquí presentadas surgieron en el contexto del desarrollo

profesional a base de las observaciones de los maestros que participaron en éste proyecto y por ende no pueden ser exhaustivas. En el siguiente apartado presento unas sugerencias para ampliar el modelo que me parecen particularmente importante para el desarrollo profesional de profesores de lenguas extranjeras.

## **6.2. SUGERENCIAS PARA AMPLIAR EL MODELO POR FACTORES CONTEXTUALES**

Una herramienta que sirve para el análisis del discurso del salón de clase por parte de los mismos profesores – que parten de diferentes conocimientos previos - tiene que ser viable, practicable y relativamente simple. Al mismo tiempo es necesario que sea suficientemente sofisticada para poder generar nuevos entendimientos y reflexiones. Éste es un balance difícil de lograr y requiere por un lado categorías predeterminadas y universales y por el otro lado una sensibilidad hacia el contexto como componente esencial del sistema. La gran contribución de Walsh consiste en haber desarrollado un procedimiento fácil de aplicar y al mismo tiempo valioso en términos de análisis del discurso de la clase por medio de trece categorías de comportamiento lingüístico y cuatro modos. Pero esta viabilidad y practicabilidad se logró a costa de lo específico, es decir el instrumento no cuenta con componentes que permitan enfocarse en los efectos limitantes o habilitantes de cada contexto particular, tal como por ejemplo las tradiciones de enseñanza, las creencias del maestro, el currículo particular de cada institución, las decisiones acerca de la enseñanza que se toman dentro de las instituciones y que afectan lo que el maestro puede y no puede hacer en su clase, las políticas lingüísticas que rodean las instituciones, el estatus social que gozan los profesores, etc. Esto se debe en parte a la perspectiva constructivista que Walsh adopta<sup>39</sup>. Aunque concede que el salón de clase de una lengua extranjera está estrechamente vinculado a los contextos sociales, culturales, políticos e históricos, finalmente reduce el *contexto* a estructuras cognitivas. Los diferentes factores mencionados entran a la enseñanza exclusivamente por las creencias, normas y expectativas de los participantes y no tienen relevancia inmediata:

---

<sup>39</sup> El autor se sitúa explícitamente (ibid: 60) en la tradición cognitiva del área de la *Investigación de las Segundas Lenguas* (representado por ejemplo por Ellis 2001 and Long 1996) y adopta un posición social-constructivista asumiendo que contextos sean construidos localmente por los participantes.

Posiblemente la característica más notable de cada uno de los estudios aquí revisados es el reconocimiento de que el salón de lengua extranjera está constituido por una serie de contextos que están vinculados a las creencias sociales, políticas, culturales e históricas de los participantes. (veáse por ejemplo, Kumaravadivelu, 1999). Los contextos son creados por los maestros y los estudiantes como si se involucraran en una interacción cara a cara y de acuerdo a sus objetivos pedagógicos en un momento dado. La interacción en el salón de clase es por lo tanto socialmente construida por y para los participantes ... (ibid: 60)<sup>40</sup>

El autor así conceptualiza el salón de clase como un objeto autónomo de estudio que no está vinculado teóricamente<sup>41</sup> o analíticamente al sistema que lo enmarca. Por esta falta, la reflexión mediante el instrumento SETT puede inspirar un mejor entendimiento del discurso en el salón pero no logra llegar a una explicación del *porqué* de muchos acontecimientos<sup>42</sup>. Sin el cuestionamiento crítico del contexto institucional, de las creencias y las asunciones acerca de la enseñanza es difícil lograr nuevas perspectivas hacia la docencia y abrir el camino para un cambio profundo. Comparto entonces la evaluación de Brookfield (1995: 8) acerca de la importancia y los objetivos de una reflexión *crítica* dentro del desarrollo profesional:

La reflexión se vuelve fundamental cuando tiene dos propósitos distintos. El primero es entender cómo las consideraciones de poder subyacen, enmarcan y distorcionan los procesos educacionales e interacciones. El segundo es cuestionar asunciones y prácticas que parecen hacer nuestras vidas docentes más fáciles pero que trabajan actualmente en contra de nuestros mejores intereses a largo plazo.<sup>43</sup>

Para relacionar el discurso del salón de la clase con las condiciones institucionales y educativas que habilitan ciertas prácticas y limitan o bloquean otras se ofrece un marco *ecológico*<sup>44</sup> como lo proponen van Lier (2000), Doyle (2006) y Kramsch (2002). La última autora describe la metáfora de esta manera:

... la metáfora de la 'ecología' es una conveniente estenografía para la comprensión postestructuralista de que el aprendizaje no es lineal, es una actividad humana relacional, co-construida entre humanos y su entorno, contigente por encima de su posición en el espacio y la historia, y un sitio de pugna por el control del poder social y la memoria cultural. (ibid: 5)<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>41</sup> Por ejemplo no hay una conceptualización de la relación entre los modos y su adecuación al contexto educacional y cultural.

<sup>42</sup> Así señalado por los mismos maestros (véase el cap. anterior).

<sup>43</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

<sup>44</sup> Enfoques ecológicos se han desarrollado en respuesta a una profunda "insatisfacción con la separación tradicional entre adquisición del lenguaje y socialización del lenguaje y sus exclusivas metáforas." (Kramsch 2002: 4)[traducción del inglés al español de la autora]

<sup>45</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

Una perspectiva de esta índole comparte la misma asunción básica que el modelo SETT. Igual que Walsh quien supone que la clase de la L2 es guiada por diferentes propósitos pedagógicos y que estos están vinculados con e influyen en el discurso que se emplea, el salón de clase es, desde una perspectiva ecológica, un medio ambiente con recursos limitados en el cual estudiantes y maestros se embarcan en ciertas actividades con fines educativos (Doyle 2006: 98). Pero en vez de entender la enseñanza y el aprendizaje como construido meramente por la interacción entre el maestro y los estudiantes, se toman en cuenta fuerzas más amplias como los contextos educativos, políticos y socioculturales. Los alumnos no son vistos solamente como personas aprendiendo sino como personas con ciertas posiciones en sociedades particulares que aprenden un idioma por motivaciones relacionadas con el ámbito en que viven y al que aspiran. Un concepto central de esa perspectiva ecológica es entonces el *habitat*, el lugar donde está situado el aprendizaje<sup>46</sup>:

Como el nombre sugiere, una postura ecológica tiene una extensa vinculación en el quehacer común con las ciencias biológicas y, especialmente, etología, o el estudio del comportamiento animal (véase Tinbergen, 1958). Esta orientación conduce a un énfasis central sobre una minuciosa conceptualización de la situación o contexto contando con la acción y práctica en un sistema de salón de clase. (2006: 98)<sup>47</sup>

Para dar algunos ejemplos de cómo se podría ampliar el modelo de Walsh desde una perspectiva ecológica recurro a Clarke (2007) y adapto algunas preguntas que el autor diseñó para la autoreflexión de maestros. Estas preguntas giran alrededor de la cuestión principal: *¿Cómo influyen los contextos lo que hacemos y decimos en clase?*

- *¿Quién diseña el syllabus y organiza las actividades de la clase?*
- *¿Quién pone a los estudiantes en los diferentes niveles y grupos?*
- *¿Quién selecciona el libro de texto?*
- *¿Quién diseña los exámenes?*
- *¿Cómo se evalúa a los estudiantes y quién determina estas categorías? ¿Se toma en cuenta la opinión del maestro acerca del progreso de los alumnos?*

---

<sup>46</sup> Vista desde esta perspectiva, la investigación del salón de clase se vuelve aun más interdisciplinaria y aprovecha las teorías y metodologías desarrolladas en la sociolingüística, la sociología de educación, la antropología, etc.

<sup>47</sup> [traducción del inglés al español de la autora]

- *¿Cuáles estándares existen y de quienes son? ¿Dónde se originan y cómo influyen nuestra manera de pensar y enseñar?*
- *¿Cómo puedo llegar a un balance entre los estándares externos y mis propios valores?*
- *¿Cuándo sé que alguien ha aprendido algo?*
- *¿Cuál es la relación entre lo que enseño y lo que mis estudiantes aprenden?*
- *¿En qué me baso cuando tomo decisiones acerca de mi clase?*
- *¿Cuáles decisiones son mías y cuáles son de otra persona?*

### **6.3. CONCLUSIONES**

Este proyecto tenía la finalidad de examinar la utilidad del modelo de Walsh (2006) para el desarrollo profesional de maestros del español como lengua extranjera y proponer adaptaciones y complementos si fuera necesario. Se eligió este modelo porque parecía prometedor por dos razones: Primero por su enfoque en el discurso de la clase, reflejando de este modo la discusión académica actual que enfatiza el papel del lenguaje para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos formales. Segundo, por ser un instrumento que los maestros mismos pueden utilizar para autoanalizar sus clases. La investigación se basa en la asunción que la reflexión sobre y el entendimiento de sus propias prácticas es esencial para el desarrollo profesional del profesor y, en segundo plano, para la mejora de sus habilidades profesionales.

Con el fin de examinar la utilidad de la herramienta SETT se grabaron cuatro clases y se les explicó a los cuatro profesores que participaron en el proyecto las categorías analíticas del sistema desarrollado por Walsh, la finalidad del análisis y los procedimientos. El siguiente paso consistía en el autoanálisis de las clases por parte de los maestros que las habían impartido. La colección de datos concluyó con entrevistas con cada uno de ellos donde reflexionaron sobre y evaluaron este mismo proceso y la utilidad del instrumento.

La pregunta principal de esta investigación era entonces si este modelo tenía la capacidad de fomentar la reflexión y la comprensión de los patrones discursivos del profesor y su relación con las oportunidades de comunicar y aprender que se dan a los estudiantes. Para poder responder a esta pregunta satisfactoriamente se desarrollaron tres preguntas subordinadas y más específicas:

1. *¿Cuáles son las reacciones y evaluaciones de los maestros después de haber usado el instrumento?*

El enfoque metodológico cualitativo basado en la participación - el autoanálisis de los patrones discursivos - y la contribución de los sujetos implicados - opiniones expresadas en las entrevistas reveló en primer lugar una gran satisfacción por parte de los maestros con el proceso y sus resultados. La comparación de la profundidad de las reflexiones de los cuatro participantes en la primera hoja de observación (con preguntas generales) y la segunda (con las herramientas SETT aplicadas a la transcripción) junto con las evaluaciones del proceso del autoanálisis de los maestros en las entrevistas finales además comprobaron un gran valor del modelo para el desarrollo profesional de los profesores. El SETT fomentó la reflexión y el entendimiento de los patrones discursivos del profesor y, en parte, su relación con las oportunidades de comunicar y aprender que se dan a los estudiantes. Los maestros descubrieron patrones en sus comportamientos de los que antes no estaban conscientes y que en el futuro quieren modificar como por ejemplo: dar más tiempo a los estudiantes para responder, hacer menos pausas, terminar frases, mejorar las transiciones de una fase o de una actividad a otra, dar más coherencia a sus explicaciones, promover la participación equitativa (y no enfocarse en el estudiante más fuerte o más débil), dar más peso a la comunicación (y limitar el tiempo dedicado al modo de sistemas y habilidades), estructurar mejor la clase, controlar más a las interacciones y actividades, ajustar el uso de lenguaje al propósito pedagógico, incluir más material y actividades variadas, etc. Los maestros enfatizaron la gran importancia de la transcripción para la generación de estos entendimientos.

A los profesores les gustó el presente proyecto también por su enfoque exclusivo en el desarrollo profesional. El hecho de que la investigadora los escuchaba, se interesaba por sus opiniones y no perseguía ningún propósito institucional contribuyó

significativamente a la experiencia positiva de todos los participantes del proyecto y generó la confianza y la equidad necesaria entre la investigadora y los maestros.

Aunque todos los participantes también habían sido observados por sus coordinadores o compañeros del trabajo, estas observaciones se caracterizaron en todos los casos por ser un mero requisito administrativo que no generó ninguna mejora de la docencia, nuevos entendimientos o conocimientos. En algunos casos ni siquiera incluía retroalimentación.

Mientras que los profesores generalmente estaban muy satisfechos con el proceso y los resultados de su autoanálisis se sugirieron también posibles ajustes y mejoras del instrumento. Se comentó que algunos profesores necesitarían más andamiaje antes y durante el proceso, que ver y discutir sobre el análisis de otros maestros enriquecería la reflexión y el aprendizaje y que los cuatro modos y los trece comportamientos lingüísticos necesitaban ser modificados y ampliados para poder reflejar más adecuadamente el discurso y los diferentes propósitos en el salón de clase. Para poder apreciar el discurso del salón de una forma más completa, hay que incluir también la participación y el aprendizaje de los estudiantes, los textos escritos que se usan y que se producen además del comportamiento no verbal, la distribución del espacio y el uso de otros medios.

*2. ¿Constituye el instrumento SETT de Walsh (2006) una herramienta viable y practicable para la capacitación de profesores?*

En términos de la viabilidad del instrumento se propusieron algunas adaptaciones para afinarlo a las necesidades particulares de un contexto particular (en este caso de los maestros que enseñan en diferentes instituciones en México): Mientras que las categorías analíticas se quedaron intactas se hicieron varias modificaciones al procedimiento por razones prácticas sin que éstas cambiaran la naturaleza del instrumento.

Una herramienta que sirve para el análisis del discurso del salón de clase por parte de los mismos profesores tiene que ser viable, practicable y relativamente simple y al mismo tiempo suficientemente sofisticada para poder generar nuevos entendimientos y reflexiones. El instrumento SETT cumple con estos requerimientos pero no cuenta con componentes que permitan enfocarse en los efectos limitantes o habilitantes de cada

contexto particular, tal como por ejemplo las tradiciones de enseñanza, las creencias del maestro, el currículo particular de cada institución, las decisiones institucionales o políticas educativas y lingüísticas, las expectativas de los estudiantes, el nexo entre sistema de pago del profesor y las evaluaciones por parte de los estudiantes, etc. Para relacionar el discurso del salón de la clase con estos factores contextuales que siempre impactan, directa o indirectamente a los acontecimientos dentro del salón de clase se propuso la ampliación del modelo por una perspectiva ecológica. Una perspectiva de esta índole entiende el aprendizaje en un salón de clase como parte de un medio ambiente particular con ciertos recursos y restricciones donde personas con diferentes ambiciones, motivaciones y posiciones en la sociedad persiguen diferentes propósitos y construyen una cultura de clase con ciertas reglas, discursos y normas.

Desde la perspectiva de la investigadora parece importante anotar que el modelo no incluye ningún ejemplo y ninguna serie de preguntas (abiertas o semiestructuradas) para la conversación entre capacitador y el maestro. Para garantizar la calidad de este diálogo, se considera necesario desarrollar una guía para la entrevista igual que unos criterios que permitan evaluar la calidad de este diálogo.

3. *¿En qué sentido influye y cambia el instrumento las prácticas de docencia de los profesores?*

Los cuatro participantes de este estudio generaron diferentes enfoques para su futuro desarrollo profesional y mencionaron varios comportamientos (véase arriba) que querían modificar, adoptar o dejar de hacer. Además comentaron que el autoanálisis y la concientización sobre el discurso del salón de clase ya tenían efectos en su manera de enseñar. La naturaleza exacta de estos cambios requiere una investigación adicional cuyo enfoque será la observación, el análisis y la evaluación de diferentes formas de la docencia antes y después de un proyecto de esta índole. En el presente contexto se puede concluir tentativamente que el instrumento SETT tiene el potencial de causar cambios en las prácticas de los docentes, siempre y cuando ellos los quieren realizar.

Obviamente, *una* herramienta no es suficiente para el desarrollo profesional de los maestros. Pero el modelo de Walsh tenía la capacidad de hacer este proyecto de investigación grato para los maestros que participaron y para la autora. Nos dio un

metalenguaje con el que pudimos intercambiar interpretaciones, ideas y experiencias. Nos permitió hablar sobre las clases de una forma basada en lo empírico y, a la vez, teóricamente informada y nos ofreció una herramienta con que analizar detalladamente el discurso y la interacción del salón de clase. A base de las reflexiones y nuestras conversaciones se generaron nuevos conocimientos, se iniciaron cambios en las maneras de enseñar, se abrieron nuevos caminos por explorar y de aprender mutuamente. Además, y esto tal vez es el gran valor adicional, contribuyó a la motivación de los maestros para seguir desarrollándose profesionalmente.

## BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, P., FRÖHLICH, M. y SPADA, N. (1984): The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme. En: Handscombe, J., Orem, R. y Taylor, B. (coords.): *On TESOL '83*. Washington, D.C.

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K.M. (1991): *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

ARZAMENDI, J. y LENNON, A. (2008): *Evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Material FUNIBER.

BROOKFIELD, S.D. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

BROWN, J.D. y ROGERS, T.S. (2002): *Doing Second Language Research*. Oxford: Universidad de Oxford [citado en Walsh 2006: 40].

BEYER, L. E. (2001): The Value of Critical Perspectives in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 52, 151-163.

BREEN, M. P. (2001a): The Social Context for Language Learning: A Neglected Situation? En: Candlin, C. and Mercer, N. (coords.): *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*. London: Routledge, 122-134.

BREEN, M.P. (2001b) Navigating the Discourse: On What is Learned in the Language Classroom. En: Candlin, C. N. and Mercer, N. (coords.): *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge, 306-322.

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós [citado en Tuscon y Nussbaum 1996: 16].

CAZDEN, C. (1987): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.

CLARKE, M.A. (2007): *Common Grounds, Contested Theories: Examining Roles of English Language Teachers in Troubled Times*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.

CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.

CHRISTIE, F. (2002): *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.

CRAFT, A. (1996): *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. New York: Routledge.

DEMO, D. A. (2001): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Washington: ERIC Digest (septiembre).

- DOYLE, W. (2006): Ecological Approaches to Classroom Management. En: Evertson, C. M. y Weinstein, C. S. (coords.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. New York: Routledge.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- GEBHARD, J.G. (1984): Models of Supervision: Choices. *TESOL Quarterly* 18, 501-514.
- GEBHARD, J. G. y OPRANDY, R. (1999) (coords.): *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Universidad de Cambridge.
- JERRY, G. y OPRANDY, R. (1999a): Exploring Our Teaching. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).
- JERRY, G. y OPRANDY, R. (1999b): The Process of Exploration. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).
- GEBHARD, J. G. (1999a): Seeing Teaching differently through Observation. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).
- GEBHARD, J.G. (1999b): Problem Posing and Solving with Action Research. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).
- GEBHARD, J. G. (1999c): Reflecting through a Teaching Journal. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).
- KRAMSCH, C. (2003) (coord.): *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- LANTOLF, J. (2000) (coord.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Universidad de Oxford.
- LLOBERA, M. (1990): Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 91-98. Reproducido en *MarcoELE*: [http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a5b1111e07/llobera\\_reconsideracion.pdf](http://www.marcoele.com/num/6/02e3c09a5b1111e07/llobera_reconsideracion.pdf)
- MARKEE, N. (2000): *Conversation Analysis*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- MACLEOD, G. & MCINTYRE, D. (1977): Towards a Model of Microteaching. In: McIntyre, D., McLeod, G. & Griffiths, R. (coords.): *Investigations of Microteaching*. London: Croom Helm [citado en Wallace 1991: 13].
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996): El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (Marzo).
- OPRANDY, R. (1999a): Exploring with a Supervisor. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).
- OPRANDY, R. (1999b): Making Personal Connections to Teaching. En: Gebhard, J.G. y Oprandy, R. (coords.).

POOLE, D. (2005): Discourse Analysis and Applied Linguistics. In: Kaplan, R. et al. (coords.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Universidad de Oxford.

RICHARDS, J.C. and LOCKHART, C. (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

RYMES, B. (2008): *Classroom Discourse Analysis. A Tool for Critical Reflection*. Cresskill: Hampton.

SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith [citado en Wallace 1991: 13].

SWAIN, M. (1995): Three Functions of Output in Second Language Learning. En: Cook, G. y Seidelhofer, B. (coords.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Universidad de Oxford.

THORNBURY, S. (2000): A Dogma for EFL. *IATEFL Issues*, 153, 24-28 [citado en Walsh 2006: 3].

VAN LIER, L. (2000): *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer.

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.

VINE, E.W. (2008): CA and SCT: Strange Bedfellows or Useful Partners for Understanding Classroom Interactions? *Discourse Studies* 10, 5, 673-693.

VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard Business.

WALLACE, M. J. (1991): *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

WALSH, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

WERTSCH, J. V. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Universidad de Harvard.

WRIGHT, T. (1987): Understanding Classroom Role Relationships. En: Richards, C. y Nunan, D. (coords.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

ZEICHNER, M. y LISTON, D.P. (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

ZOTZMANN, K. (2004): Autonomes Lernen und die Computermetapher in der postmodernen Kommunikationswissenschaft. En: Barkowski, H. y Funk, H. (coords.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 61-73.

APÉNDICE I: SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN

M	maestro/ maestro
E	estudiante (no identificado)
E1, E2, E3 etc.	estudiante (identificado)
EE	varios o todos los estudiantes
/.../.../...	enunciados empalmados o simultáneos de más de un estudiante
[¿entiendes?] } [si, claro]	la enunciación del maestro y del estudiante se empalman
=	turno continua, o un turno sigue a otro sin pausa
...	pausa de un segundo o menos marcado por tres periodos
(4)	silencio, longitud dada en segundos
?	entonación subiendo – pregunta u otro
CORrecto	Énfasis
[n.i.]	no inteligible
Pablo, Pedro	mayúsculas solamente usado por nombres propios
<b>M organiza grupos</b>	comentarios de la investigadora

## APÉNDICE II: PRIMERA HOJA DE OBSERVACIÓN

Nombre del profesor/ de la profesora: \_\_\_\_\_  
Fecha de la observación: \_\_\_\_\_  
Numero de estudiantes: \_\_\_\_\_  
Edad de los estudiantes: \_\_\_\_\_  
Nivel de competencia lingüística (A1 – C2): \_\_\_\_\_  
Horas de clase que llevan a la semana: \_\_\_\_\_  
Inicio y fin del curso: \_\_\_\_\_  
Nombre del libro de texto que se usa \_\_\_\_\_  
¿Hay un examen al final del curso? ¿Cuál? \_\_\_\_\_

*¿Cuál es su filosofía de la enseñanza?, ¿Cuáles son sus prioridades en la clase?, ¿Qué actividades le gusta promover?, ¿Qué importancia tiene la disciplina, la gramática, la interacción, la enseñanza de aspectos de la cultura, etc. para usted?, ¿Cuándo se usa la lengua meta?, ¿Con qué fin?, ¿Cómo da retroalimentación a los estudiantes?, ¿Cómo los alaba?, ¿Cómo corrige sus errores?, ¿Qué errores corrige?, ¿ Usa otros medios?; ¿Cómo los usa y con qué frecuencia?*

---

---

---

### **PREGUNTAS DE OBSERVACIÓN**

*Describe su clase, sus metas y actividades (puede usar una tabla, una lista o una narración).*

*Anote las reacciones de los estudiantes a la clase.*

*¿Qué cree que funcionó bien en la clase? ¿Qué le hace pensar esto?*

*¿Cómo ve el material y la preparación de clase? ¿Faltó algo? ¿Se podría mejorar algo?*

*¿Cuál es su punto de vista acerca de la organización de la clase (classroom management), la interacción entre los alumnos y usted mismo tal como entre ellos?  
¿Involucra a todos los estudiantes? ¿Cuáles formas de interactuar prevalecen?*

*¿Observó algún patrón acerca de su uso del lenguaje (tal vez el lenguaje no-verbal, la forma de preguntar, etc.)?*

*¿Cree que las actividades permiten un comportamiento comunicativo de sus estudiantes que se pueden transferir fácilmente al mundo fuera del salón? En otras palabras: ¿Son comunicativas las actividades? ¿El contenido es relevante para ellos? ¿Les motiva a comunicarse?*

*¿El nivel del lenguaje que tienen que producir es un poco más alto que su nivel actual, es fácil para ellos o muy difícil? ¿Las actividades les hacen experimentar con el lenguaje o expresarse espontáneamente?*

*¿Cómo usa el libro de texto y material de apoyo?*

*¿Cuáles son las necesidades de sus estudiantes? ¿Necesitan más ejercicios para escuchar, más gramática, más producción oral, más pronunciación, más ejercicios para escribir, etc.?*

*Aquí pueden reflexionar sobre cualquier punto de su elección, algo que les llamó la atención, algo sobre lo que quieren aprender más, etc.*

## APÉNDICE III: SEGUNDA HOJA DE OBSERVACIÓN

### EL INSTRUMENTO SETT (ADAPTADO DE WALSH 2006)

Después de haber visto la filmación de su clase y llenar la primera hoja de observación, les quiero pedir analizar el uso de su lenguaje en la clase ahora. La razón para este análisis es que los profesores crean oportunidades para el aprendizaje por medio de su discurso. Ellos elijen ciertas preguntas, formas de dar retroalimentación, apoyos lingüísticos, etc. que aumenten o disminuyan las oportunidades de comunicación para sus estudiantes.

### EXPLICACIÓN TEÓRICA

Según Walsh hacemos diferentes cosas en la clase con diferentes propósitos y a esas cosas corresponde el termino “modo”. El autor diferencia entre cuatro modos:

- a. **Modo de habilidades y sistema** (el enfoque principal está en el lenguaje, por ejemplo el vocabulario, la gramática o una estrategia particular)
- b. **Modo de organización** (el enfoque está en la organización de actividades)
- c. **Modo del contexto del salón de clase** (el enfoque principal está en generar emociones, actitudes de los estudiantes, integrarlos como individuos, etc.)
- d. **Modo de material** (el enfoque está en el uso de un texto escrito, una grabación u otro material didáctico)

Aquí vienen más **ejemplos** de los diferentes propósitos de los diferentes modos:

MODO	PROPÓSITO PEDAGÓGICO
Modo de habilidades y sistema	<ul style="list-style-type: none"><li>• habilitar a los estudiantes para que se expresen de una forma correcta</li><li>• habilitar a los estudiantes para que manipulen el idioma español</li><li>• proveer retroalimentación correctiva</li><li>• practicar estrategias con los</li></ul>

	<p>alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelar respuestas correctas</li> <li>• ...</li> </ul>
Modo de organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• transmitir información</li> <li>• organizar el espacio físico del salón</li> <li>• guiar la atención de los estudiantes al material</li> <li>• introducir o terminar una actividad</li> <li>• transmisión de un modo al otro</li> <li>• ...</li> </ul>
Modo del contexto del salón de clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apoyar a los estudiantes para que se expresen claramente</li> <li>• establecer un contexto</li> <li>• promover fluidez oral</li> <li>• ...</li> </ul>
Modo de material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer práctica(s) alrededor del material</li> <li>• Generar respuestas en relación al material</li> <li>• controlar y modelar respuestas</li> <li>• clarificar cuando sea necesario</li> <li>• evaluar sus contribuciones</li> <li>• ...</li> </ul>

### **PRIMERA PARTE DEL ANÁLISIS**

Vea el video y la transcripción otra vez e intente identificar los diferentes modos. Escriba el nombre del modo en la columna “modos”. (En algunas ocasiones pueden empalmarse. También puede ser que los cuatro modos no describan bien lo que estuviste haciendo.)

## SEGUNDA PARTE DEL ANÁLISIS

Vea la transcripción otra vez e intente identificar los diferentes aspectos de su forma de hablar en estos modos. Aquí hay una lista de posibles aspectos del lenguaje (si no encuentra algún aspecto en esta lista, descríballo en sus propias palabras):

ASPECTO DEL LENGUAJE DEL PROFESOR	DESCRIPCIÓN
Andamiaje	<ul style="list-style-type: none"><li>• reformulación (paráfrasis de la contribución de un estudiante)</li><li>• extensión (extender la contribución de un estudiante)</li><li>• modelar (corregir la contribución de un estudiante)</li></ul>
reparación directa	corrección de un error rápida y directamente
retroalimentación acerca del contenido	dar retroalimentación al mensaje y no a la forma usada
tiempo de espera extendido	permitir suficiente tiempo (varios segundos) para que el estudiante responda o formule una respuesta
preguntas referenciales	preguntas “honestas” (el profesor no sabe la respuesta)
buscar clarificación	<ul style="list-style-type: none"><li>• El profesor pide al estudiante que clarifique algo que el estudiante dijo.</li><li>• El estudiante pide que el profesor clarifique algo que el profesor dijo.</li></ul>
buscar confirmación	El profesor se asegura que entendió bien la contribución del estudiante.
turno extendido de un alumno	La contribución del estudiante es más larga que una frase/ un enunciado.
eco del profesor	<ul style="list-style-type: none"><li>• El profesor repite su última contribución</li><li>• El profesor repite la contribución del estudiante</li></ul>
interrupción del profesor	El profesor interrumpe al estudiante.
turno extendido del profesor	La contribución del estudiante es más larga que una frase/ un enunciado.

completar un turno	El profesor completa una contribución de un estudiante.
“display question”	El profesor sabe la respuesta.
Retroalimentación acerca de la forma	El profesor da retroalimentación acerca de la forma, no el contenido, de la contribución.
Otros	...

### **TERCERA PARTE DEL ANÁLISIS**

Evalúe su lenguaje en el contexto de sus metas/ propósitos pedagógicos y los modos usados. ¿Hasta qué punto cree usted que su uso de lenguaje y su propósito pedagógico coincidieron? Es decir, ¿qué tan apropiado fue su uso de lenguaje en esta parte de la clase?

---



---



---

### **ÚLTIMO PASO**

El último paso es una conversación conmigo sobre sus observaciones. Por favor traiga las hojas consigo o mándemelas por email antes de nuestra plática.