Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación

Gonzalo Abio
Universidade Federal de Alagoas
La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia (Richards y Lockhart, 1998: 14).

Nadie garantiza que la práctica haga a las personas más inteligentes, más sabias. Esto solo es posible desde una actitud abierta, desde un proceso de indagación riguroso, desde un intenso ejercicio de captación y de interpretación de la realidad (Santos Guerra, 1993: 89 apud Alarcón, 2006: 15).

Introducción

Es un desafío preparar instrumentos que faciliten el trabajo de los profesores formadores y, que al mismo tiempo, puedan orientar las etapas obligatorias de observación de clases de los futuros profesores de lengua que estudian en los cursos de Licenciatura en Letras de Brasil para promover la reflexión y el desarrollo profesional de los mismos. Por eso, cuando supe cuál era el tema de este evento decidí presentar en este trabajo algunas experiencias reunidas como profesor de Prácticas de Enseñanza en Lengua Española en universidades brasileñas.

En especial, voy a referirme aquí a dos instrumentos que utilizamos en nuestros cursos y que pueden ayudar a focalizar elementos importantes durante la observación de clases, canalizando mejor la reflexión posterior sobre lo observado durante las visitas a las escuelas. Son ellos, el análisis de Incidentes Críticos (IC) y las rejillas de observación.

Ambos instrumentos han sido adaptados aquí para el trabajo con profesores que están en las primeras etapas de formación inicial, pero también pudieran ser usados en otras etapas de formación inicial o para la formación continuada de profesores que ya trabajan en las escuelas.

La parte inicial de este texto tratará brevemente sobre la cognición y creencias de los profesores, así como el paso hacia la deseada reflexión sobre las prácticas, temas que están muy relacionados con las acciones que se realizan en sala de aula y con la efectividad de las prácticas formativas en general. Las dos partes siguientes estarán dedicadas a cada uno de los instrumentos señalados, los incidentes críticos (significativos) y las rejillas de observación. Terminaremos con algunos comentarios a modo de conclusión.

La reflexión necesaria

El movimiento en los últimos años para promover la práctica reflexiva en la formación del profesor reconoce el papel activo del profesor y de sus prácticas. Según Zeichner (2008), también significa que la creación de un nuevo conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje no se da solo en las universidades, pues se sabe que los profesores trae teorías que pueden contribuir con el crecimiento del conocimiento común sobre lo que son buenas prácticas en sala de aula. Aunque trabajos como los de Mateus, Gimenez, Ortzeni y Reis (2002) hayan encontrado que la disciplina de Prácticas de Enseñanza no tiene un impacto significativo en la formación, no podemos desestimar los resultados obtenidos en proyectos articulados para formación de los profesores como los que aparecen descritos en Barros y Costa (2008).

De forma general, es opinión de muchos especialistas que esos conocimientos que traen los profesores están influenciados fuertemente por sus experiencias anteriores como alumnos que, a su vez, condicionarán la formación de los profesores, actuando como filtros a través de los cuales los futuros profesores interpretarán las nuevas experiencias y conocimientos, aunque hay que señalar que, al mismo tiempo, esos conocimientos no siempre reflejen lo que los profesores hacen en sus clases, pues pueden interactuar con la experiencia (las creencias influyen en las prácticas, pero las prácticas también pueden modificar las creencias) (BORG, 2009: 3).

Concordamos con Borg (2011) en que los esfuerzos en la formación de los profesores pueden no tener un impacto directo significativo e inmediato en las creencias de los profesores, pero sí pueden influenciar sobre una serie de procesos de desarrollo que
hacen que se tenga más conciencia de forma productiva sobre las propias creencias que se traen, de modo que se debe apoyar a los profesores noveles a que, por medio de diversos instrumentos de expresión que apoyan el ejercicio reflexivo, visualicen y analicen esas creencias, ayudándolos en su entendimiento.

La conocida noción de *aprendizaje por observación* acuñada por Lortie (1975), de que los profesores enseñan de la misma forma en que fueron enseñados ha sido utilizada ampliamente para justificar la aparente falta de influencia de los cursos de formación de profesores sobre las creencias y las prácticas de los profesores, pero Mewborn y Tyminski (2006) son de la opinión que no puede ser usada esa noción de forma igual para todos. Esos autores al revisar dicha noción se apoyaron en otros estudios para mostrar que también cabe la posibilidad de que los propios profesores en formación, al ser incentivados a recordar experiencias significativas que han tenido, ya sean positivas o negativas, también puedan reflexionar de forma productiva sobre las mismas cuando intentan nuevas prácticas, por ejemplo, para evitar ser como algunos profesores que conocieron que le causaron una impresión negativa. De esa forma, aunque los futuros profesores hayan tenido experiencias negativas como estudiantes, serán capaces de utilizar esas experiencias de forma positiva para dar forma a sus ideas sobre la enseñanza y el tipo de profesor que desean ser (ROSS, 1987 *apud* Mewborn y Tyminski, 2006: 32).

A Dewey (1933) se debe la diferenciación entre la acción basada en rutinas (*routine action*), que es guiada por la tradición, el hábito, la autoridad y las expectativas institucionales, y la acción reflexiva (*reflective action*) debido a la constante autoevaluación y desarrollo. Van Manen (1977) identifica tres niveles de reflexión: el nivel técnico, el nivel contextual y el nivel dialéctico.¹ En cambio, Zeichner y Liston (1987) prefieren hablar de criterios de reflexión y no de niveles y hacen notar que cuando los profesores usan *criterios técnicos*, se concentran más en la aplicación de conocimientos adquiridos previamente para alcanzar determinados objetivos, mientras que al focalizar *criterios educacionales*, la atención está dada para cómo los contextos situacionales e institucionales influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Por último, a través de un *criterio ético* el profesor podrá reflexionar sobre los aspectos éticos y morales de la enseñanza y de la educación.

Aquí pueden ser útiles también las nociones de *"reflexión en la práctica"* y *"reflexión sobre la práctica"* de Schón (1987: 25), así como las cinco dimensiones temporales en que debe ocurrir la reflexión, que fueron propuestas por Griffiths y Tann (1992) a partir del trabajo de Schón: 1) *reflexión rápida* (reflexión en la acción, inmediata y automática); 2) *reflexión reparadora* (la reflexión en la acción que es pensada); 3) *reflexión de revisión* (reflexión sobre la acción menos formal, realizada en algún momento determinado); 4) *investigación* (reflexión sobre la acción más sistemáticamente realizada durante un cierto período de tiempo) y 5) *institucionalización y reteorización* (una reflexión sobre la acción realizada durante un largo tiempo y sustentada por alguna teoría académica). Para Griffiths y Tann (*op. cit.*) los profesores necesitan reflexionar en todas estas dimensiones en algún momento u otro, por lo que dejar de lado alguna dimensión en favor de otras puede ser problemático.

Grabaciones en audio o video, plantillas y guías de observación, notas de campo, resúmenes narrativos y diarios reflexivos son algunos instrumentos que facilitan la recogida de datos y el proceso reflexivo de los profesores. En esta ocasión, como ya fue anticipado, nos ocuparemos de la descripción de algunas experiencias nuestras con el uso de los Incidentes Críticos (o significativos) y las rejillas de observación.

**Sobre Incidentes Críticos (o significativos)**

La técnica de Incidente Crítico (IC) fue desarrollada por Flanagan en 1947 en el *American Institute for Research* con el objetivo de poder perfeccionar los programas de entrenamiento

¹ Ver Taggart y Wilson (2005).
de los pilotos de aviación al crear un procedimiento para el estudio de cómo ellos se enfrentaban a situaciones inesperadas (Flanagan, 1954).

Esa técnica puede ser también extendida para la comprensión del comportamiento humano ante una necesidad de resolver problemas que surgen, lo que la hace bastante útil para la formación de docentes. En este caso, se considera la técnica como un conjunto flexible de procedimientos que pueden ser adaptados para atender a esa necesidad específica. La técnica de IC es usada también en otras áreas como salud y ciencias de la información.  

Según el concepto original de Flanagan (1954: 327) un incidente se refiere a cualquier actividad humana observable, que sea suficientemente completa en sí misma para permitir inferencias y previsiones [...] y para ser "crítico", el incidente debe ocurrir en una situación donde el objetivo o intención del acto sea claro para el observador, y donde sus consecuencias sean suficientemente definidas de manera que dejen pocas dudas sobre sus efectos (Flanagan, 1954: 327). O sea, la técnica de IC focaliza en un incidente considerado importante y en los caminos que lo antecederon, así como en las consecuencias del mismo.

Los incidentes críticos no son "cosas" que existen independientemente del observador. Ellos son creados a partir de los datos. Por eso, tomar algo como un incidente crítico es un juicio de valor que hacemos, y su base radica en la importancia que le atribuimos al incidente (Tripp, 1993: 8).

Las personas son las que definen lo que es significativo o no. Al ser influenciado por los valores que cargamos, el IC puede ser visto como fluido y transaccional (Mander, 2008: 6). Es fluido porque no es fijo, puede cambiar constantemente, y es transaccional porque parte de un proceso de negociación e interpretación entre aquellos involucrados en el IC, que puede ser realizado de forma consciente o subconscientemente.

En nuestro caso, debido a que lo consideraremos aquí como una aplicación suave de la técnica original para que pueda servir de apoyo a la reflexión de los profesores en formación, preferimos, por un lado, no focalizar tanto en la técnica propuesta originalmente por Flanagan y, por otro lado, pasamos a usarla en la práctica llamándola de Incidentes Significativos (IS), en lugar de Incidentes Críticos (IC), para poder estar abiertos también a situaciones significativas o importantes que llamen la atención del observador, futuro profesor, y no necesariamente, haciendo hincapié en situaciones críticas, que en la mayoría de los casos se refieren a dificultades o conflictos encontrados, como acostumbramos ver en una parte de la literatura referente a la formación docente. De todas formas, para poder hacer referencia a otros autores, en este texto optaremos por la denominación ampliamente utilizada de IC en lugar de la de IS, a pesar de que es esta última la que solemos utilizar en los cursos de formación.

Según Bilbao Villegas y Monereo Font (2011), el primero en usar la técnica de IC en la formación de profesores fue Tripp (1993), aunque desde el punto de esos dos autores, fueron Everly y Mitchell (1999) quienes le dieron una mayor precisión al término al definirlo como un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor pone en crisis o desestabiliza la propia identidad profesional, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (Monereo, 2010:159).

Aquí debo señalar que fue a mí entrada como profesor de prácticas de enseñanza en la Universidad Estadual de Londrina, en el año 2000, que tuve conocimiento de los Incidentes Críticos a través del texto de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998) y al percibir su posible utilidad para las observaciones de clases que debíamos realizar los alumnos, futuros profesores de español, fue que los adoptamos en nuestras rutinas de actividades de preparación para los periodos de observaciones de clases en las escuelas.

---

2 Véase, por ejemplo, Balboa (2008); Butterfield et al. (2005); Hughes (2012).
Con la intención de dotar a los docentes de competencias realmente funcionales para hacer frente a los retos que tienen en la actualidad los centros educativos, Monereo (2010), Bilbao Villegas y Monereo Font (2011) proponen el uso de la noción de IC, para, a partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, poder dotarlos de herramientas eficaces e incidir en su identidad profesional profunda, de forma que los cambios promovidos sean sólidos y duraderos.

Según Monereo y Monte (2011), el adjetivo de “crítico” se maneja en una doble acepción: a) en el sentido de “típico”, que forma parte de una práctica habitual que utiliza un docente para promover determinados cambios en sus alumnos o b) que es problemático y desestabilizador y pone en “crisis” a quien lo recibe, promoviendo algún tipo de reacción, ya sea para protegerse, defenderse o, en el mejor de los casos, repensar la propia actuación para mejorarla.

Para esos autores, una de las primeras condiciones para la formación será que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz. Otro requisito es que el análisis de los ICs sea realizado junto con otros profesionales de forma que puedan ayudarse entre ellos. La última condición se refiere a la necesidad de partir de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo. Concretamente, que dé cuenta de las siguientes cuestiones: ¿en qué consistió el IC? ¿por qué es crítico y ha sido seleccionado para su análisis? ¿a quién involucró? ¿qué factores lo ocasionaron? ¿cómo se gestionó su solución? ¿cómo podría haberse gestionado de manera distinta? ¿qué acciones deben ser tomadas como consecuencia de ese IC? Y, por último, ¿qué lecciones podemos aprender para el futuro? (Thomas, 2004: 101-115 apud Monereo, 2010: 161).

Hay dificultades para demarcar los ICs sobre los que se pueden intervenir, pues el ser producto de interpretaciones subjetivas pueden ser infinitos, pero Monereo y Monte (2011), apoyándose en varios trabajos, exponen siete bloques generadores de conflicto que aparecen con frecuencia en los IC y que tienen relación con: a) la organización de tiempo, espacios y recursos; b) las normas de conducta, donde la (in)disciplina tiene una presencia importante; c) la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos; d) los métodos de enseñanza, donde se hace referencia también a las posibles dificultades que aparecen cuando se introducen cambios metodológicos; e) la motivación, donde se incluye la falta de interés de los estudiantes; f) la evaluación y, por último; g) los relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre profesores, padres y alumnos, y que oscilan desde disputas o enfrentamientos de poca importancia hasta situaciones graves de maltrato o acoso reiterado.

Es muy interesante e ilustrativo el desglose que hace Monereo (2010) de la técnica propuesta de trabajo con un IC usando, a modo de ejemplo, el caso de un profesor de historia en activo que intenta introducir a sus alumnos en el trabajo con líneas cronológicas dentro de una unidad didáctica sobre la Revolución Francesa. La descripción del contexto, el propio IC, los actores involucrados en el mismo y el uso, en la fase posterior de intervención y seguimiento, de la Pauta de análisis de IC (PANIC) que implica determinar sobre qué intervenir, cómo hacerlo y los indicadores de cambio para cada uno de los actores (profesores, colegas y alumnos), pudiera muy bien ser analizada y utilizada por profesores, principalmente en caso que haya oportunidades de formación continuada.

El texto que, como ya mencionamos arriba, sugerimos a nuestros alumnos para una primera aproximación a los IC, que preferimos denominar Incidentes Significativos (IS) y que ellos toman como base para describir algún incidente encontrado durante las observaciones de clases en las escuelas, es el de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998).

Esas autoras, como una forma de disminuir la queja frecuente de los alumnos futuros profesores que constatan las diferencias existentes entre la teoría que reciben y la práctica que deben desempeñar en las escuelas, reunieron los casos traídos por sus alumnos y analizaron cómo ellos los resolvieron.
Entre los objetivos que Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (op. cit.) se propusieron, además de conocer las situaciones más problemáticas vividas en el aula o fuera de ellas y que más impacto causaron a los alumnos en prácticas, por la dificultad en resolverlas o por la manera cómo fueron resueltas, estaba también el intento de que los alumnos aplicasen la teoría a la realidad del aula de forma que los ayudara a resolver los ICs que encontraron, promoviéndose el debate y la participación creativa para la solución de los problemas.

Para el registro de los incidentes propusieron que fuera descrito el contexto: tipo de colegio, características del aula de clase y de los sujetos que intervinieron en el incidente, lugar donde se produjo, tiempo y otras circunstancias. También, la descripción del incidente, las posibles causas (institucionales, metodológicas, docentes, discentes, familiares y otras), y por último, la posible solución al incidente.

En ese trabajo fue encontrado que los incidentes de tipo organizativo fueron provocados, de mayor a menor frecuencia, por: falta de disciplina, falta de vigilancia en los recreos, falta de apoyo de los padres a los maestros, muchos alumnos en las clases de integración e inadecuación de las instalaciones, mientras que para el caso de los incidentes didácticos las causas fueron, de mayor a menor frecuencia: el desinterés de los alumnos, la falta de atención, la falta de hábitos de trabajo, la metodología y la falta de materiales didácticos. Fue también determinado que la razón fundamental, dentro del ámbito escolar, para el desinterés, la falta de atención y de hábitos de trabajo de los alumnos se encuentra, en gran medida, en la falta de atención y afecto de los profesores y la escasa utilización del refuerzo para los que más lo necesitan, prestando poca atención a las conductas positivas y censurando las negativas.

Entre las conclusiones a que llegaron Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (op. cit.) se puede destacar que los alumnos evaluaron positivamente la investigación realizada, pues les sirvió para reflexionar sobre sus primeras experiencias docentes, conocer sus dificultades ante los problemas que plantea la práctica y conocer las dificultades de los compañeros, así como obtener una visión más amplia y comprensiva de la problemática de las prácticas, además de tomar conciencia de las necesidades formativas que requieren resolución, a lo que se añade el poder comprobar la indeterminación que caracteriza a la didáctica en las soluciones propuestas, comprobar el carácter interdisciplinar de la disciplina impartida y, por último, poder evaluar los propios alumnos la formación inicial, teórica y práctica, que tenían en dicha área en ese momento.

Madureira y Leite (1999), también preocupadas con las metodologías que pueden ser aplicadas a la formación continuada de los profesores y en las necesidades de estos (sus preocupaciones, expectativas, carencias y preferencias), realizaron una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo donde se compararon tres procesos de recogida de informaciones diferentes durante un mes en las escuelas. Un grupo de profesores describió los incidentes ocurridos durante sus prácticas, mientras que el otro grupo escribió diarios. Hubo también entrevistas a los dos grupos.

Según se reveló en las entrevistas, el trabajo con incidentes restringe los tipos de necesidades, pero los incidentes captan diferentes niveles de una misma categoría de dificultades, discriminando mejor los problemas que los profesores consiguen resolver de aquellos que no son resueltos y también se puede percibir mejor las diferentes acciones o actitudes que los profesores toman delante de sus alumnos con dificultades, pues hay los que se quedan indiferentes, los que humillan y castigan, mientras que hay otros que tratan de darle solución a los problemas encontrados.

Los problemas de comportamiento o de disciplina surgieron sólo en el 1% de las entrevistas, en cambio, los incidentes mostraron que ese tipo de problemas es el que más ocurre en las clases y que, en la mayor parte de las ocasiones el profesor no consigue resolverlos de manera eficaz. Por otro lado, los incidentes son mejores para detectar las necesidades que fueron percibidas por los profesores, pues cuando ellos comentan los episodios críticos, también los relacionan con las situaciones que consideran deseables y a partir de esa confrontación es que evalúan como resolver esos incidentes.
Las autoras comentan que esa concientización sobre las dificultades también contribuye con su superación, pues cuando se le da más importancia a las dificultades, por ejemplo, en la gestión de las actividades, más acciones tendientes a su solución serán realizadas. Los diarios, en cambio, por su carácter más general, captan un menor número de necesidades que las entrevistas, pero a su vez, ofrecen un registro que es diferente del captado con la técnica de los incidentes.

Por todo esto, las autoras concluyen que el uso de los diversos instrumentos sirve para atenuar y complementar sus diferencias en la captación de las necesidades de los profesores.3

En nuestras experiencias, inspirados en el texto de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998), cuando los alumnos realizan sus observaciones los instruimos a que acompañen el informe de observación realizado con la descripción y análisis de un incidente significativo observado durante el periodo de visitas a las escuelas. Las instrucciones que les damos para ello, son las siguientes:

En el informe de las observaciones de clases que realizarás debes mencionar al menos un incidente significativo que hayas encontrado, que puede ser negativo (indisciplina, falta de atención o de motivación, etc.) o positivo.

Elaborarás un análisis sobre ese incidente. El registro del incidente tendrá los siguientes elementos: (a) Contexto: características del grupo, de la clase y de los sujetos que intervienen en el incidente, lugar donde se produce, tiempo, etc.; (b) Descripción del incidente; (c) causas: institucionales, metodológicas, docentes, discentes, familiares o de otro tipo; así como (d) posibles soluciones.

A pesar de que puede haber algunas dificultades para su clasificación, intentaremos clasificar las causas de cada incidente en causas didácticas o causas organizativas.

¿Lo que aparece descrito en el texto de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998) que te servirá de ayuda para realizar este trabajo es muy diferente de lo que se puede encontrar en una sala de aula de lenguas extranjeras brasileña?

Algo muy importante, en nuestra opinión, es que el ejercicio de reflexión inicial realizado, de forma individual o en parejas, se ve maximizado y enriquecido con las experiencias de todos al regreso de la etapa de observación, pues los futuros profesores deben compartir con sus compañeros de grupo sus descripciones, impresiones y análisis de los incidentes seleccionados, por medio de una rueda de discusión realizada de forma presencial, la que en los últimos años, también ha sido llevada al mundo virtual cuando utilizamos el AVA Moodle o de forma más sencilla, los foros en una wiki (ver Figura 1) preparada específicamente para servir como eje estructurador virtual de la dinámica propuesta en los cursos (Abío, 2011). De esa forma, los futuros profesores, además de realizar la descripción y análisis de sus propias experiencias, también pueden tomar conocimiento de otros casos y seguir discutiendo sobre ellos, ya que los resultados y discusiones queden registrados en el ambiente digital por largo tiempo.

3 Esto nos remite a la necesaria triangulación (de datos, de metodología y de participantes) para el registro de lo que ocurre en sala de aula (Denzin, 1970; Allwright y Bailey, 1999). Ver también Thurmond (2001).
El incidente que observe es de tipo didáctico y ocurrió en una escuela privada, en el 9º año de la enseñanza primaria.

Mientras la profesora hacía una actividad con los alumnos que estaban cerca de su mesa, ignoraba completamente a los alumnos que estaban en el fondo del aula, que según la profesora "son alumnos que no estudian ni dejan los demás alumnos estudiar".

Yo creo que la causa de este incidente es la metodología adoptada por la profesora, pues no realiza actividades motivadoras y no da la atención necesaria a los alumnos que no presentan interés por la clase.

Yo pienso que la solución para este incidente sería una nueva propuesta de abordaje que motive la participación de todos los alumnos, principalmente los que presentan falta de interés, y una mayor dedicación de la profesora en estimular a esos alumnos a estudiar y aprender la lengua española.

El incidente significativo identificado en una de las escuelas observadas, desde mi punto de vista, puede ser al mismo tiempo de tipo organizativo y didáctico.

La falta de atención de los alumnos fue algo muy marcante en las clases observadas, mientras la profesora copiaba el contenido en la pizarra o lo explicaba, la mayoría de los alumnos no le daban atención, estaban entretenidos, charlando, con audífonos o con el móvil.

Creo que las clases no despertan el interés de los alumnos, por eso, pienso que una posible solución sería un cambio en la didáctica utilizada por la profesora, empezando por la organización del aula, la disposición de los alumnos y por...

Figura 1. Fragmento de presentación y discusión de alumnos de graduación en letras español sobre los Incidentes Significativos (IS) encontrados durante la etapa de observación en las escuelas.

Es verdad que, de forma muy similar a otros trabajos arriba señalados, la mayoría de los IS presentados tratan sobre problemas de disciplina, falta de atención, desánimo de alumnos y profesores, prácticas poco motivadoras, dificultades diversas, etc., donde hay casos que pueden ser más fácilmente catalogados como de índole didáctica u organizativa que otros, pero también hay que señalar que en algunas ocasiones, pocas, por cierto, surgen como incidentes significativos relatos de buenas prácticas de profesores y de clases potencialmente productivas.¹

La reflexión y discusión a partir de todos los casos, ya sean positivos o negativos, ayuda a los profesores en formación a tener un retrato de lo que ocurre en las clases de lengua en el segmento de enseñanza regular, tanto en la escuela pública como la privada y, lo más importante, a pensar y discutir sobre los elementos que inciden en ese contexto, por lo general, poco adecuado de enseñanza, así como a imaginar posibilidades de cambios en las prácticas, desde un punto de vista más instrumental, o en cambios necesarios en otros niveles para que la enseñanza de lengua cobre la importancia y atención que debería tener en la formación de los escolares.

Sobre rejillas de observación

Las observaciones tienen un papel muy importante en las prácticas de enseñanza (Richards y Lockhart, 1998; Richards y Farrell, 2011) y para ser un buen observador de clases hay que prestar mucha atención y tener un cierto entrenamiento. Como dicen Richards y Lockhart (1998: 30), “el observador es un observador” y no debe hacer otra cosa, o sea, si el observador participa activamente en la clase no será un observador eficaz, por lo que es necesario que haya un cierto distanciamiento de la situación observada. Estos autores

¹ No se trata aquí de pensar en reducir los saberes necesarios para la docencia a preceptos de racionalidad técnica en el que solo sea necesario adquirir la capacidad de reproducir técnicas y habilidades orientadas para las buenas prácticas desde un paradigma positivista, pero en la instrumentalización y reflexión imprescindibles desde las primeras etapas en la formación de ese profesor, que son las de mayor interés nuestro en este trabajo, se revela como de gran provecho analizar también casos de buenas prácticas y lo que hacen en las clases de lengua los que son considerados buenos profesores, para lo cual, clases seleccionadas grabadas en video son de gran utilidad con el fin de equilibrar la formación al juntarse con las descripciones de dificultades o problemas, que son la mayoría de los IS que se producen.
también recomiendan que la observación tenga un objetivo y que se utilicen procedimientos específicos para esa tarea.\(^5\)

En la preparación de los alumnos futuros profesores para su etapa de observación, acostumbramos trabajar, antes de su ida a las escuelas, con un módulo de ocho a diez horas de duración donde se sugieren diversas lecturas y actividades. Una de las variantes de ese módulo incluye aproximaciones someras a los siguientes contenidos:\(^6\):

**CONTENIDOS DEL MÓDULO DE OBSERVACIÓN DE CLASES**

a) Importancia de la interacción en sala de aula.

b) Bases teóricas que sustentan la interacción: visión sociointeractiva del lenguaje y del aprendizaje, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, mediación (Bruner) y el efecto Pigmalión o profesor auto-realizador (comunicación de expectativas).

c) Patrones de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos (Patrón I-R-E: “Iniciación-Respuesta y Evaluación”).

d) Relaciones simétricas y asimétricas en las interacciones entre profesores y alumnos.

e) Formas de observación y registro de la interacción en sala de aula (¿qué se dice? ¿qué se hace en la clase?).

f) Triangulación de datos

g) Guía para realizar las observaciones de las clases y confección y entrega del informe de las observaciones realizadas.

h) Análisis y exposición de las observaciones realizadas y de los incidentes significativos encontrados.

El primer texto que trabajamos es de un lingüista aplicado brasileño Moita Lopes (1994) que estimamos que es bastante útil por varios motivos. Nos sirve para presentar cómo hacer de forma sencilla un diagrama de localización y de interacciones entre profesor y alumnos en la clase observada, además que nos permite revisar contenidos teóricos referentes al sociointeraccionismo discursivo, la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) de Vygotsky, la simetría o asimetría en las interacciones en sala de aula, la triangulación, las diferencias entre estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos y algunas formas o posibilidades de hacer investigación en educación.\(^7\)

A partir de ese momento mostramos una transcripción de un fragmento de clase de español, prestando atención a cómo registrar lo que se dice en sala de aula, con la sugerencia de incluir datos sobre **qué se dice**, **qué se hace** y **comentarios del observador**.

A continuación son realizadas una o más sesiones de registro de observación de microclases, casi siempre seleccionando como profesor a algún participante del grupo que ya tenga alguna experiencia previa dando clases de lengua. En esa ocasión, el profesor formador también participa en el registro de lo que ocurre en la microclase y los datos tomados por él son comparados con los datos registrados por los alumnos observadores.

Por lo general se observa una gran diferencia en cantidad y detalle de los datos registrados por el profesor formador y los futuros profesores sobre una misma clase observada. Casi siempre es en ese momento que los futuros profesores perciben que el acto

---

\(^5\) Recomiendo ver la guía para la observación de profesores en formación (Apéndice 5) y la guía para la observación entre profesores compañeros (Apéndice 6) propuestas por Richards y Lockhart, (1998: 29-31), con procedimientos y formas de comportarse en las sesiones de observación de clases.

\(^6\) Para tener una idea de las actividades realizadas en ese módulo podemos ver los textos y preguntas en una de las wikis utilizadas [http://estagio3.2010.2.wikispaces.com/M%C3%B3dulo+de+observaci%C3%B3n+de+clases](http://estagio3.2010.2.wikispaces.com/M%C3%B3dulo+de+observaci%C3%B3n+de+clases). En nuestra universidad la disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola está distribuida en cuatro semestres, los tres primeros con ochenta horas de duración y el último con ciento sesenta horas, que es donde se concentra la mayor parte de las actividades de enseñanza que realiza el futuro profesor. Al no haber disciplinas específicas sobre metodología de enseñanza, los conocimientos en ese sentido debe ser añadidos de alguna forma en los contenidos proporcionados en los diversos semestres de esta disciplina. El reglamento general para el “estágio” de las diversas lenguas fue discutido en 2012, con nuevas determinaciones sobre el funcionamiento y exigencias para cada semestre de la disciplina, pero se mantiene la misma estructura y carga horaria semestral.

\(^7\) El texto de Moita Lopes (1994) es de difícil adquisición, pero hay un texto del mismo autor (MOITA LOPES, 2001) que es mucho más conocido y accesible y eventualmente pudiera ser también usado, pues guarda algunas semejanzas con el primero.
de registrar y tomar notas sobre lo que ocurre en una clase implica una gran atención y cierta habilidad por parte del observador para intentar captar la riqueza y complejidad de lo que ocurre en la sala de aula, por lo que se recomienda que las observaciones siempre sean hechas en parejas.

Ese es el momento apropiado para llamar la atención a los futuros observadores sobre algunos aspectos importantes que se deberán tener en cuenta en las observaciones, como es el caso de aprender a distinguir las señales en el comportamiento de los profesores que indican desvíos de lo que sería una clase normal debido a la presencia de los observadores en la sala de aula.

Una de las posibles alteraciones es la mayor incidencia de preguntas hechas por los profesores directamente a alumnos específicos para “quedar bien” ante los visitantes (ABIO, 2010). También aprovechamos ese momento para hablar de la comunicación de expectativas. Ya que las observaciones que realizan los futuros profesores son de corta duración, siempre se deberá pensar si lo que está siendo observado corresponde con el comportamiento de una clase normal o no.

Después, presentamos y comparamos tres tipos de rejillas de observación (ver Apéndices A, B y C al final de este texto) y promovemos una discusión sobre las diferencias entre ellas. Casi siempre se llega a constatar en esa oportunidad que la observación y registro de clases requiere el empleo de más de un instrumento de registro.

La primera rejilla (apéndice A) es de gran utilidad para que los futuros profesores perciban una serie de factores que pueden ser observados durante una clase. Tomamos un cierto tiempo en explicar y hasta mostrar actuando cómo se pueden detectar los comportamientos o acciones características de los extremos de algunos de los aspectos que aparecen en dicha rejilla.

La guía de observación de clases del apéndice B es un documento más flexible y abierto, que atiende mejor al levantamiento de las características del ambiente institucional escolar como un todo, mientras que la tercera rejilla (apéndice C), es la que los alumnos observadores usan para registro de dos clases que consideren relevantes durante el periodo de observaciones.

La tercera rejilla posee una escala de valores con cuatro posibilidades de marcado -de la cualidad mínima a la cualidad máxima- y como se puede percibir, el foco principal está en la observación de la actuación del profesor en la clase. Suponiendo que se haga una suma de cada valor obtenido en cada pregunta, el valor máximo que se pudiera obtener es de cien puntos. Fuera de la rejilla hay dos preguntas para que el observador exponga lo que más le llamó la atención, ya sea positivo o negativo.

En las figuras 2a, 2b y 2c podemos observar algunos ejemplos de comentarios realizados por los observadores en las preguntas al final de la rejilla de observación. Queremos mostrar con esto la diversidad de opiniones sobre los aspectos considerados relevantes. De nuevo hay que insistir en que consideramos de enorme importancia el intercambio de opiniones y discusión conjunta entre todos los futuros profesores y el profesor formador al término de las actividades de observación de clases, sobre lo que más les llamó la atención en las situaciones observadas, tanto las situaciones positivas como las negativas, intentando saber las causas y consecuencias de las mismas.

---

8 Por lo general se exige un mínimo de ocho horas de observación en cada semestre. Esas observaciones de clases pueden ser con un mismo profesor en una misma escuela, pero se trata que sean diversificadas, por lo que es raro que haya más de dos observaciones consecutivas en un mismo grupo escolar.
9 En Arends (1995) encontramos una gran cantidad de guías de autoevaluación y evaluación como estímulo a la reflexión sobre situaciones y diversos aspectos que se pueden encontrar y analizar en la sala de aula y sobre el proceso de aprendizaje en sí. También, en Gutiérrez Quintana (2008) podemos ver tres tipos de plantillas de observación, mientras que en la unidad dedicada a la preparación para observación de clases en Ortenzi et al. (2008; 20-21) hay dos modelos de guías de observación, donde se incluye una guía tomada de Abrahão (2002), pero en ningún caso son semejantes a la rejilla con escala Likert y evaluación numérica que proponemos en el apéndice C.
10 Las primeras versiones de esta rejilla de observación tenían cinco posibilidades de marcado, pero después las redujimos a cuatro para poder discriminar mejor las opiniones y también para poder incorporar más preguntas, de forma que se pudiera mantener el valor máximo de cien puntos en la sumatoria de puntos.
¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma positiva en esta clase? (cosas que harías o tratarías de repetir en tu clase)

A apertura de la sección sobre la España, pues me mostró que alivianado como en un consejo degustar y el interés del alumno.

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma negativa en esta clase? (cosas que no harías o no tratarías de repetir en tus clases)

A única cosa que no había permitido un grande número de alumnos en cada grupo. Fue un semi-nario emplazado en un lugar para que ninguno pudiera escuchar y no llegaba.

Figuras 2a, 2b y 2c con fragmentos de la parte inferior del tercer modelo de rejilla, donde se pregunta sobre aspectos positivos y negativos que más llamaron la atención al alumno observador.

En las discusiones de los tres casos aquí presentados a modo de ejemplo fueron hechos comentarios sobre diversos aspectos. En el primer ejemplo positivo (figura 2a), le llamó la atención al alumno observador el cuidado e interés en la realización de un seminario, pero hubo otros más allá e intentar saber en qué lengua fue presentado el seminario, si los alumnos realizaron el trabajo de forma cooperada y si realmente se puede decir que aprendieron con la realización de esa actividad, así como sobre cuál habrá sido la concepción de cultura que predominó en el seminario.

En el segundo ejemplo, también positivo (Figura 2b), además de aprovechar para discutir la importancia de la interacción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, fue necesario indagar más con los observadores sobre a cuál tipo de interacción se estaba haciendo referencia y por qué sería que esa profesora podía estimular la interacción, cuando en muchas clases eso es prácticamente imposible, a pesar de ser deseable.
Otro elemento que llamó la atención, en el mismo caso de la figura 2b, ahora con referencia al aspecto negativo, es que esa profesora no usó otros materiales que no sean la tiza y pizarra, por lo que hubo que pensar entre todos en cuál sería la causa de eso y si fue momentáneo o realmente no tenía o usaban otros materiales. También aprovechamos para hablar sobre los libros didácticos de enseñanza de español para brasileños que debe haber en las escuelas públicas por el PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) y su aprovechamiento, la reducción de la progresión de una clase o curso cuando no hay materiales, lo que representa ser profesor y alumno copista, entre otros temas relacionados.\footnote{Como dice André (2004:43-44), para comprender el dinamismo de la práctica escolar cotidiana hay que estudiarlo con base a las interrelaciones existentes en por lo menos tres dimensiones: la institucional u organizacional, la instruccional o pedagógica y la sociopolítica/cultural. Y teniendo en vista ese objetivo, los instrumentos aquí descritos, junto con la descripción de lo que ocurre durante las observaciones, debería ayudar a entender los sentidos que están por detrás de las acciones que se observan (Erickson, 1985, 1986) y sus relaciones con el contexto analizado.}

Por último, el tercer ejemplo mostrado (figura 2c) fue excelente para conversar sobre el grado de competencia lingüístico-comunicativa con la que los profesores se gradúan y qué hacer para mejorarla, así como algunas dudas que los profesores suelen preguntar: ¿se debe usar o no la lengua española en las clases de lengua a pesar de que los alumnos no quieran? ¿qué se puede hacer ante esa situación, por cierto bastante común?

Fue percibido, además, que la valoración numérica al sumarse los puntos marcados en cada pregunta que consta en la rejilla, es un indicador bastante fiel del resultado que el observador piensa que se le debe dar a la clase observada, o sea, si la clase fue considerada buena, el resultado de puntos alcanzados será elevado y si la clase no fue adecuada, eso se verá reflejado en el número de puntos alcanzados, pero como ya se ha visto arriba, no basta con la mera suma de puntos para poder analizar una clase y principalmente poder aprender algo a partir de ella.

Hay que señalar que, en realidad, el uso de esa tercera rejilla (apéndice C) para registrar lo observado en dos clases que el observador considere relevantes es una parte acompañante de la descripción más general del contexto escolar y de cada una de las clases observadas que constituye el grueso del informe de observación de clases que deben confeccionar los alumnos observadores. De esa forma, otros detalles que no están contemplados en la tercera rejilla, no deben dejar de aparecer en el informe general, a lo que se le suman los incidentes significativos mencionados en la primera parte de este texto.

A modo de cierre

Según Prahbu (1992 \textit{apud} Gimenez, 1999: 136-137), las actividades realizadas en las clases serán rutinas improductivas si los profesores no reflexionan sobre el valor pedagógico de esas actividades. En nuestro caso, con profesores en formación inicial, el hecho de observar clases, registrar lo observado y la reflexión y discusión resultante junto con otros compañeros y el profesor formador, es también una forma de aprender a ser profesor.\footnote{Hay diferencias entre aprender a actuar como un profesor y aprender a pensar como un profesor.}

Lo que se ve en muchos relatos sobre las situaciones observadas en las escuelas es representativo de un proceso cíclico de causa-efecto contraproducente en el que la enseñanza de lenguas no avanza por buen camino, pero que no depende solo de la competencia o buena voluntad del profesor que actúa en la escuela pública. Trabajos como el de Gimenez, Perin y Souza (2003) y narrativas de profesoras como la de Venancio (2010) sobre enseñanza de inglés en la escuela pública brindan un retrato muy similar a lo que se encuentra en la mayoría de los casos que los futuros profesores traen como experiencia obtenida durante sus observaciones.\footnote{Para ese contexto y situación sugiero ver el capítulo 5 \textit{As experiências de professores} y el capítulo 10 \textit{O desafio do ensino de inglês em sala de aula} presentes en Miccoli (2010), así como otros libros recientes dedicados al tema de la enseñanza de inglés en las escuelas brasileñas y la formación de profesores (Lima, 2009; 2011).}

Además de una preocupación lógica con la dimensión técnica, instrumental, o sea con el dominio de técnicas, recursos y procedimientos, se percibe también en muchas
opiniones de los alumnos observadores una cierta idealización, típica de la fase de *idealismo inicial* descrita para los profesores en formación por Furlong y Maynard (1995).14

Aunque las técnicas descritas para observación y análisis de las clases y la acción de los profesores hayan sido usadas de una forma somera, como una aproximación a la investigación escolar, o sea, sin llegar a ser una investigación pormenorizada y longitudinal, contribuyen a que "la vida diaria deje de ser invisible" según Erickson, o sea, que en nuestro caso, las rutinas escolares y los fenómenos que transcurren en los ambientes escolares en general o en sala de aula en particular puedan ser documentados, percibidos y comprendidos de otra forma por el futuro profesor contribuyendo así con su formación, pero creo que hay que ir más allá.

En las condiciones actuales hay que seguir avanzando atentos a lo que Zeichner (2008) cuestiona sobre algunos elementos del enfoque reflexivo en la formación de profesores, donde para no caer en la ilusión de que realmente se está ayudando a los profesores, esa formación debería ser menos individual, más atenta al contexto más general y debería favorecerse la reflexión como práctica social, por medio de un aumento en importancia, por ejemplo, del trabajo por medio de comunidades de práctica.

La reflexión debe ser también un acto político en conexión con la lucha por justicia social que no significa enfocarse solamente en los aspectos políticos de la enseñanza, pues también hay que saber el contenido académico que se tiene la responsabilidad de enseñar y saber cómo adaptarlo para el tipo de alumnos, saber cómo evaluar, saber cómo manejar una clase con problemas y muchas cosas más. La conexión de la reflexión docente con la justicia social, según ese autor, tiene que ver también con la toma de decisiones que no limiten las oportunidades de vida de los alumnos y que se puedan tomar decisiones con una conciencia mayor de las consecuencias políticas que las diferentes elecciones puedan tener.

Si las acciones educativas de los profesores en las escuelas no pueden, obviamente resolver los problemas de la sociedad por ellas mismas, por lo menos pueden contribuir para la construcción de sociedades más justas, concluye Zeichner (2008: 546), y nuestras prácticas como formadores no deberían ignorar cada uno de estos elementos para formar un profesional más integral y competente.

---

14 Para Furlong y Maynard (1995) existen cinco categorías de desarrollo del profesor que no ocurren necesariamente de forma lineal: i) idealismo inicial; 2) sobrevivencia personal; 3) lidiando con las dificultades; 4) alcanzando la meseta, y 5) siguiendo adelante.
Bibliografía


BALBOA, Ana Cecilia, 2008, “El Incidente Crítico como técnica para recolectar datos” en P. Hernández Salazar (coord.), Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información, Cuadernos de Investigación 5, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 61-111.


ORTENZI, Denise I. B. G. et al., 2008, Roteiros pedagógicos, Londrina, EDUEL.


Apéndice A. Modelo 1 de rejilla de observación de clases discutida con los profesores

GRILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

1 Estilo de docencia

<table>
<thead>
<tr>
<th>IMPlicación</th>
<th>Frío, distante, monótono, rutinario, apático, desinteresado, desidioso, distraído, aburrido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ORGANIZACIÓN Y MÉTODO</strong></td>
<td>Sin método, pierde el tiempo al comenzar para organizar y clasificar el material, parece improvisar, se va por las ramas en cuestiones irrelevantes, se pierde con relativa frecuencia</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>GESTIÓN DEL TIEMPO</strong></td>
<td>Pierde mucho tiempo con preliminares, digresiones inútiles muy frecuentes, acelera demasiado el ritmo para acabar a tiempo, le sobra o le falta tiempo al final</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PARTICIPACIÓN</strong></td>
<td>Expone sin parar, dice lo mismo de diferentes maneras, se repite, tendencia a la digresión, a abrir paréntesis, las preguntas de los alumnos son ocasión para otras tantas exposiciones; no monitorea el trabajo grupal de los alumnos</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</strong></td>
<td>Rutinario, monótono: usa durante la mayor parte del tiempo un mismo método (exposición) y el mismo recurso (pizarrón, o guías de lectura, o lectura de la bibliografía en clase, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>USO DE LA PREGUNTA</strong></td>
<td>No pregunta a los alumnos; preguntas retóricas, poco precisas, o muy complejas, no deja tiempo para que piensen qué contestar, evade las preguntas generadas por los alumnos, da respuestas confusas, ambiguas</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Estilo de docencia</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IMPlicación</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td>ORGANIZACIÓN Y MÉTODO</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td>GESTIÓN DEL TIEMPO</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td>PARTICIPACIÓN</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td>USO DE LA PREGUNTA</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
</tbody>
</table>
2 Comunicación interpersonal

a) Conducta verbal y no verbal del docente

<table>
<thead>
<tr>
<th>VOLUMEN DE LA VOZ, ARTICULACIÓN, RITMO DEL HABLA</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tono volumen e intensidad adecuadas. Articulación correcta y clara. Ritmo y cadencia adecuada, fluida......</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Volumen bajo, volumen alto; tono monótono, altibajos inadecuados. Habla entrecortada, pausas inadecuadas, entonación inadecuada. Ritmo demasiado rápido o demasiado lento, pausas o silencios demasiado largos, respiración inadecuada.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>VOCABULARIO</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fluidez verbal, riqueza y precisión en el vocabulario</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fallos, imprecisiones, ambigüedades, falta de claridad, definiciones incompletas, desorden de ideas</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>MIRADA</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mirada correctamente distribuida, con buenos guiños</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mirada fija en un punto, perdida, habla de reojo, desvía la mirada, esquiva .....</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>GESTOS</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gestos en sincronía con el habla, expresivos, refuerzan, ilustran, regulan la interacción, mantienen la atención</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Manos en los bolsillos, brazos caídos, inexpresivos, gestos nerviosos o tics, gestos exagerados o enojosos</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

b) Interacción con el alumno

<table>
<thead>
<tr>
<th>RESPETO AL ALUMNO</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Respeto al alumno, equitativo, demuestra calma, paciencia, estabilidad, autocontrol, dominio de la situación</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se muestra irritable, nervioso, agresivo, amenaza, autoritario, inflexible, no escucha</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>ACCESIBILIDAD</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Se muestra accesible, se adapta a la reacción del alumno, se muestra sensible al alumno, empatía, flexible, recepción, abierto</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se muestra perturbado por las reacciones del alumno, desarmado, atemorizado, cohibido, tímido, retraído, a la defensiva, evasivo</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>REFUERZO POSITIVO</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Proporciona feedback positivo al alumno, elogia, refuerza las intervenciones, escucha al alumno, atento</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se muestra indiferente con los alumnos, los ignora, desatiende</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>SOLICITUD DE FEEDBACK</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Solicita feedback del alumno, comprueba que el alumno comprende las explicaciones,</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Indiferente al aprendizaje del alumno, sólo hace preguntas retóricas sin esperar respuesta,</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>atiende las respuestas del alumno sin hacer valoraciones</td>
<td></td>
<td>inhibe las preguntas como si fueran interrupciones</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
<td>----------------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>GESTIÓN DE CONFLICTOS</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Se defiende adecuadamente ante situaciones adversas, problemáticas, rumores, etc.; actúa con diplomacia, sin perder la calma, improvisa, es espontáneo</td>
<td>+</td>
<td>=</td>
</tr>
<tr>
<td>Se muestra alterado, nervioso, se ruboriza, se descoloca, agresivo, poco diplomático, intolerante, le cuesta expresarse, usa frases incompletas</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3 Uso de materiales y recursos didácticos

<table>
<thead>
<tr>
<th>USO DEL PIZARRÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Uso del pizarrón de una manera planificada y organizada, con letra clara y grande, con esquemas cuidados, resaltando lo relevante, permite que el alumno tome notas a un ritmo adecuado</td>
</tr>
<tr>
<td>Escaso uso del pizarrón, mala escritura, esquemas desproporcionados o muy pequeños, no resalta lo importante, no escribe las palabras difíciles o nuevas, tapa mientras escribe, sin organización espacial, escribe o borra muy rápido</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>USO DE IMÁGENES ESTÁTICAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Uso de transparencias, fotografías, diapositivas y otras imágenes estáticas muy bien seleccionadas, muy ilustrativas del tema y de una manera totalmente correcta</td>
</tr>
<tr>
<td>Imagen muy chica, demasiada frase, fotocopia de mala calidad, comenta muy rápido, exceso de imágenes, diseño pobre de la imagen, problemas para ser vistos por todos (proyecta en mal lugar, mucha luz, etc.)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>USO DE INSTRUMENTOS DE LABORATORIO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Uso de los instrumentos de laboratorio de un modo pertinente y adecuado</td>
</tr>
<tr>
<td>Condiciones poco favorables, instrumentos poco adecuados al tema, objetivos poco claros, observación poco guiada</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Uso de guías de lectura, dossier, ejercicios, casos, problemas, etc., pertinentes y de un modo adecuado</td>
</tr>
<tr>
<td>Materiales inadecuados, poco claros los objetivos, no verifica el trabajo y aprendizaje de todos, la discusión se focaliza en unos pocos alumnos, fuerza las conclusiones, etc.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Comentarios y anotaciones:


Apéndice B. Modelo 2 de rejilla de observación de clases discutida con los profesores

Modelo 2. Guía para observación de clases

El objetivo de las observaciones es buscar percibir cómo los factores contextuales se manifiestan en la sala de aula y afectan el cotidiano escolar. Al responder las preguntas intenta tener siempre ese objetivo en mente. Las preguntas sirven solo como un guión
preliminar, y pueden ser alteradas después de la discusión con el grupo y con los profesores colaboradores.

CONTEXTO EDUCACIONAL
a) Describe el espacio físico de la escuela (ej.: la secretaría, la dirección, la biblioteca, los laboratorios, la sala de los profesores, la cantina). ¿De qué forma la distribución y el aprovechamiento de ese espacio facilita o inhibe el trabajo de los profesores y el aprendizaje de los alumnos?
b) Comenta sobre la interacción entre dirección/coordinación/profesores/ comunidad
c) ¿Cuál es el estatus del E/LE en esa escuela?
d) Comenta sobre los procedimientos burocráticos de la escuela (el rellenado de las pautas, regularidad de las evaluaciones, regularidad de las reuniones pedagógicas).
e) Comenta cómo es el currículo de la escuela para las lenguas extranjeras. ¿Cómo es organizado el programa de enseñanza de las lenguas extranjeras?

PRÁCTICA DOCENTE
a) ¿Cómo se da la actuación del profesor? ¿Percibes que tenga éxito en su actuación (en relación al tipo de aprendizaje que proporciona)? ¿Cómo eso ocurre? Argumenta tu respuesta.
b) ¿Qué papel o papeles el profesor desempeña en sus clases? ¿De qué manera percibes que esos papeles favorecen o inhiben el aprendizaje de los alumnos? Ilustre sus comentarios.
c) ¿El foco está en alguna habilidad específica? ¿Cuál?
d) ¿Cómo se está trabajando la gramática?
e) Describe la rutina del profesor (cuántas clases por semana, cuántas escuelas, cuántos grupos, cuántos alumnos)
f) Describe la evaluación del aprendizaje de los alumnos. ¿Cómo se da la progresión en el aprendizaje?
g) Propón alternativas para las futuras planificaciones y ejecuciones de las clases
h) ¿Percibes alguna relación entre la práctica docente y el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela?
i) ¿De qué modo la proficiencia del profesor contribuye o no para el aprendizaje?

APRENDIZAJE
a) ¿Cómo se da la participación de los alumnos en la sala (ej.; hacen preguntas, colaboran con sus conocimientos, se muestran interesados) Destaca las evidencias.
b) ¿Cuál es, para ellos, el lugar del E/LE o de las lenguas extranjeras en su aprendizaje?
c) ¿Qué papel o papeles los alumnos desempeñan en las clases? ¿De qué manera tú crees que esos papeles favorecen o inhiben el aprendizaje de los alumnos? Argumente los comentarios.
d) ¿Cómo los alumnos evalúan el aprendizaje? Ellos consiguen comprender lo que está siendo enseñado? ¿En caso contrario, ellos se manifiestan?
e) Comente las maneras por las cuales los alumnos y el profesor interactúan (ej.: espontáneamente, unilateralmente respetuosamente, atentamente) ¿Cuán próxima o distante está de aquello que consideras ideal para el éxito de la experiencia escolar.

MATERIAL DIDÁCTICO
a) ¿Cuál es el papel del libro didáctico en las clases. Comente.
b) Describa el material didáctico utilizado con vistas al tipo de enseñanza y aprendizaje que valoriza a formación de individuos críticos y productores de conocimientos.

Apéndice C. Modelo 3 de rejilla de observación utilizada por los profesores en el periodo de observación de clases realizado en las escuelas.

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE CLASES preparado por Gonzalo Abio (CEDU-UFAL)
Nombre del observador: ___________________________ Grupo: _____
Local: __________________________________________ fecha: _____
Nombre del profesor(a) observado(a): ____________________________

De una nota de 1 a 4 a cada uno de los aspectos observados en la clase, donde 1 (mal, ausente, nulo o negativo) y 4 (muy bueno o muy positivo) (total 100 puntos)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Éxito de la clase</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿El profesor mencionó los objetivos de la clase al inicio o durante ella?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor estimuló el interés de sus alumnos por el asunto de su clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor usó la lengua extranjera para explicar?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor mostró dominio de la lengua extranjera en la clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor habló con dicción clara, con velocidad y tono de voz adecuado?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor mostró tener conocimientos de los contenidos presentados en la clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor estaba bien preparado?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor mostró los contenidos de forma clara?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor usó figuras, láminas o ejemplos para ilustrar el contenido?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor supo relacionar bien los contenidos y las actividades realizadas con los objetivos de la clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor estableció una relación entre el contenido de la clase y la vida real?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor mantuvo el ritmo de la clase (sin espacios o demoras excesivas)?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor supo usar bien la pizarra?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor supo mantener la atención de los alumnos en el contenido de la clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor estimuló la participación de los alumnos en la clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor estimuló el razonamiento de los estudiantes?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor trató bien a los alumnos?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor respondió a las preguntas de los alumnos?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El ambiente creado en la clase por el profesor fue positivo y ayudó al aprendizaje?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿El profesor resumió los aspectos principales de la clase al final o durante la misma?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Al profesor le alcanzó el tiempo para dar la clase pretendida?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Si el profesor dejó tarea, esta tuvo relación con los contenidos de la clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Crees que el alumno pudo aprender mucho en esta clase?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Qué evaluación le das en general al profesor?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Qué evaluación general le das a la propuesta de clase preparada por el profesor?</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma positiva en esta clase? (cosas que harías o tratarías de repetir en tu clase).

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma negativa en esta clase? (cosas que no harías o no tratarías de repetir en tus clases).