

La observación de la clase de L2

David Lasagabaster

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

Este artículo tiene como finalidad presentar las ventajas que la observación en el aula de L2 puede reportar a la práctica docente de los profesores. Para ello se invita al profesor a llevar a cabo su propia investigación en la acción, proceso que requiere una clara delimitación de los objetivos y la elección del instrumento de observación adecuado. Es por ello que se presentan técnicas de observación diferentes (de mayor a menor complejidad), para finalmente presentar las muy positivas reflexiones de profesores que se han visto inmersos en este tipo de proyectos. El objetivo último sería el de animar al profesorado a embarcarse en proyectos similares, no sólo porque representan una gran oportunidad de mejorar su enseñanza, sino también porque les ayudará a jugar un papel más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del que indudablemente son parte involucrada e indispensable.

Palabras clave: *investigación en la acción, técnicas de observación.*

Abstract

This article aims to demonstrate how observation of the L2 classroom can be of benefit to the teaching practice. This is why the teacher is invited to carry out his/her own action research, a process which requires a clear delimitation of the objectives and the choice of the appropriate observation technique. In order to achieve this, different (from more to less complex) observation techniques are introduced, finally reviewing the very positive reflections of teachers involved in this kind of projects. The final objective would be to encourage teachers to take part in similar projects, not only because action research could prove a useful tool for improving their teaching, but also because it will help them to play a larger role in the teaching-learning process, of which they are undoubtedly a concerned and indispensable part.

Key words: *action research, observation techniques*

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende acercarse a todos aquellos profesores que se dedican a la enseñanza de una L2 (ya sea ésta una lengua extranjera o una lengua minoritaria, como puede ser el euskara en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca) una serie de técnicas y reflexiones que pueden servirles de gran ayuda en su práctica docente diaria. El objetivo fundamental consistiría por tanto en invitar al lector a reflexionar sobre su trabajo, al tiempo que se le presentan diversas técnicas de observación encaminadas a hacerle consciente de sus propias prácticas de enseñanza, así como de sus creencias al respecto. El enfoque a seguir se centraría en una descripción de lo que ocurre en la clase, en lugar de pontificar sobre cómo debería realizarse la enseñanza, o sobre cuáles son las técnicas y métodos más adecuados; es decir, se trata de un enfoque descriptivo y no de uno prescriptivo, puesto que tal y como señalan Gebhard y Oprandy (1999: 7), existe muy poca evidencia de que un método concreto de enseñanza sea mejor que cualquier otro en todos los contextos. Por lo tanto, no se trataría de vertir juicios de valor sobre nuestra propia enseñanza o la de nuestros compañeros, sino de explorar e investigar sobre nuestra enseñanza, exploración que se materializará por medio de la observación.

Es un hecho fácilmente constatable que, a pesar de que durante los últimos años el método comunicativo se ha impuesto en las clases de lengua extranjera de nuestro contexto, existen muy pocas investigaciones que se hayan ocupado de lo que realmente está ocurriendo en las aulas en las que esta metodología está siendo llevada a la práctica, "y por lo tanto se carece de datos sobre el tipo de innovación que se está realizando" (Valcárcel y Verdú, 1995: 12). La observación en el aula sería un instrumento muy útil a la hora de tratar de paliar este tipo de lagunas. Burns (1999) además critica el hecho de que las convenciones de la investigación académica han creado un vacío entre la teoría, la investigación y la práctica, con el resultado de que muchos docentes se muestran escépticos ante todo tipo de investigación (e incluso llegan a despreciarla), considerándola un coto privado de los investigadores académicos, quienes en su opinión carecen de conocimientos sobre lo que realmente ocurre en la clase diaria de L2. Estos profesores que muestran una actitud tan negativa hacia la investigación académica, encontrarán sin duda más cercana e interesante la investigación en el aula.

El presente artículo aparecerá dividido (además de los habituales apartados de introducción y conclusiones) en cuatro secciones principales. La primera de ellas consistirá en una serie de reflexiones sobre la práctica docente y su posible mejora por medio de la observación, así como en considerar cuáles son los motivos que nos pueden impulsar a embarcarnos en un proyecto de investigación a pequeña escala. En la segunda sección se procederá a la presentación de diversos instrumentos de observación que pueden utilizarse en la clase de L2. La tercera sección versará sobre ejemplos y opiniones de profesorado que se ha visto inmerso en este tipo de investigación, así como sobre los resultados obtenidos. Por último la cuarta sección estará formada, además de por la habitual lista de las referencias bibliográficas a las que se hace referencia en el texto, por un apartado de bibliografía comentada que puede resultar de gran ayuda a todos aquellos profesores que deseen continuar indagando e investigando sobre la cuestión de la observación en el aula. Para ello se comentarán una

serie de textos que se caracterizan tanto por su sencillez en la presentación como por estar basados en experiencias reales, lo cual, por un lado facilita su lectura, y por otro, produce una sensación de inmediatez y utilidad en el lector, ya que a diferencia de otros textos sobre la enseñanza de la L2, parten de un enfoque muy práctico y dejan de lado cuestiones teóricas que en ocasiones resultan de difícil comprensión y aplicación para el profesorado.

2. ENSEÑANZA Y OBSERVACIÓN

La observación de la clase de L2 puede tener cuatro objetivos fundamentales (Murphy, 1992):

- (i) Evaluar la enseñanza con el objetivo de determinar los puntos débiles del docente, lo que conducirá a una enseñanza más efectiva y de mayor calidad. El método más habitual consiste en que un profesor experimentado observe la práctica docente de un profesor más inexperto o en prácticas.
- (ii) Un segundo objetivo consiste en aprender el oficio por medio de la observación. El caso típico sería el de los alumnos de Magisterio que asisten durante su periodo de prácticas a las clases de un profesor para "aprender el oficio".
- (iii) Un tercer objetivo sería el de aprender a observar, ya sea nuestra propia labor o la de nuestros compañeros. Para ello hay que familiarizarse con la recogida de datos, su análisis e interpretación. No se trata de que el docente se convierta en un investigador profesional, sino que se familiarice con técnicas sencillas que le pueden servir de gran utilidad en su trabajo.
- (iv) El último objetivo sería el de observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria, de modo que nos percatemos por ejemplo de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza, o de que una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella.

En este breve artículo trataremos de centrarnos en los dos últimos objetivos. Para ello existen diferentes técnicas que nos permiten la recogida sistemática de datos y su posterior análisis por medio de la *investigación en la acción* (traducción del término inglés *action research* de las doctoras Muñoz y Pérez, 1997). En la investigación en la acción lo que se trata es de que el propio docente lleve a cabo una investigación encaminada a una mejor comprensión de lo que ocurre en la clase con vistas a tratar de mejorar su enseñanza. Se trata de estudios a pequeña escala en los que el profesor (o un grupo de profesores) se centra en su propia aula, y que constan de los siguientes pasos: a) se elige un aspecto de la clase que se pretende examinar en detalle; b) se selecciona una técnica investigadora adecuada; c) se procede a la recogida y análisis de los datos; d) se desarrolla un plan de acción dirigido a cambiar el comportamiento en clase; e) se implementa dicho plan; y f) se observa qué efectos ha tenido la puesta en marcha del plan diseñado (Richards, Platt y Platt, 1992: 4-5).

Al observar la clase de L2 nos encontramos ante dos enfoques principales: el cualitativo y el cuantitativo (Day, 1990). El enfoque cualitativo se caracteriza por proporcionar abundantes datos descriptivos sobre lo que está ocurriendo en la clase de L2. Este enfoque es especialmente práctico cuando lo que se pretende es captar una imagen general en lugar de centrarse en aspectos determinados. Pero esta misma amplitud de miras se convierte en ocasiones en su mayor enemigo, ya que se precisa un entrenamiento específico para poder llevar a cabo este tipo de observación, lo que en ocasiones puede convertirse en una carga excesivamente onerosa. El segundo enfoque es el denominado cuantitativo y se caracteriza por una mayor estructuración. Se trata de formularios o listas que deben ser completadas teniendo en cuenta el número de veces que cierto aspecto o fenómeno se produce en la clase, sobre el que habitualmente se plantea una serie de hipótesis. Además, y tal y como señala Day (1990), puesto que son fácilmente diseñables hay tantos como posibles observadores. En su contra ha de destacarse que, a diferencia de los instrumentos cualitativos, no nos permite observar todo lo que está sucediendo en la clase (puesto que la atención se centrará en una cuestión determinada), pero esto mismo es su mayor punto a favor, ya que de este modo la observación resulta manejable y no precisa de entrenamiento especial'.

No obstante, la naturaleza ecléctica y flexible de la investigación en la acción conlleva que los profesores puedan decidirse por un cambio en las líneas que guían su investigación, para adoptar métodos de investigación diversos según las necesidades que encuentren en cada momento. Es por ello que esta división de técnicas e instrumentos en los enfoques cualitativo y cuantitativo no quiere decir que uno de ellos sea mejor que el otro, sino que los objetivos de la investigación deben ser los que determinen que técnicas e instrumentos se utilizarán. Además ambos enfoque no son excluyentes, ya que la combinación de ambos es posible (y para Day, 1990, incluso importante).

La investigación en la acción se diferencia de otros tipos de investigación más convencional o tradicional en que está centrada en la práctica docente de un individuo o un grupo pequeño, sin que su objetivo principal consista en llegar a conclusiones generales o universales. Es por ende más sencilla y fácil de usar ya que no precisa de tratamiento estadístico, sino que está encaminada a facilitar la reflexión sobre la acción docente. Wallace (1998: 21) señala que todo profesor se debe de hacer una serie de preguntas antes de seleccionar y centrarse en un tema de investigación:

1. ¿Por qué vas a embarcarte en un proyecto de investigación de la acción?
2. ¿Qué área vas a investigar?
3. ¿Qué pregunta concreta vas a hacerte dentro de esta área de investigación?
4. ¿Cuál puede ser el probable resultado de tu estudio?
5. ¿Cómo vas a llevar a cabo la investigación?
6. ¿De cuánto tiempo dispones para ponerla en marcha? ¿Tienes alguna fecha límite?
7. ¿Con qué medios (humanos y materiales) cuentas para poder llevar a cabo tu investigación?

8. A medida que tu investigación avance, ¿crees que te verás en la necesidad de replantearte tu pregunta original?

En un principio el profesor se puede ver sobrepasado por un deseo de tratar de observar demasiadas de las cosas que ocurren durante una clase de L2. Es por ello que el primer paso debe consistir en delimitar los aspectos o cuestiones que van a ser observados, para lo que se debe proceder a la confección de una lista que incluya nuestros principales intereses. A modo de ejemplo, se podrían incluir los siguientes puntos:

- Análisis de errores: ¿Quién corrige los errores? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué métodos resultan más efectivos? (Véase James, 1998)
- ¿Cuánto tiempo deja el profesor entre su pregunta y la respuesta de los alumnos?
- ¿Qué papel juega el lenguaje no verbal en la clase de L2?
- ¿Cómo da la instrucciones el profesor? ¿Entienden los alumnos dichas instrucciones?
- ¿Cómo se comienza y finaliza las clases?
- ¿Cuánto tiempo habla el profesor y cuánto los alumnos?
- ¿Quién hace las preguntas y a quién van dirigidas?
- ¿Cómo está dividido el espacio en la clase? ¿Por dónde se mueven los alumnos y el profesor?
- ¿Cuánto tiempo pasa el alumno trabajando individualmente, en parejas y en grupo?

Una cuestión a considerar es que existen temas, como por ejemplo la relación existente entre el estatus socioeconómico y sociocultural y el logro obtenido en la L2 (véase Lasagabaster, 1998a), que pueden resultar de gran interés, pero que tienen poco que ver con la investigación en la acción, ya que existen pocas (o ninguna) posibilidad de potencial mejora por medio de la observación; por mucho que observemos, no cambiaremos el estatus socioeconómico de nuestro alumnado. Asimismo es fundamental limitar el marco y el tiempo a invertir en la investigación. Se debe establecer un marco temporal realista y centrar la atención en una cuestión pequeña, al menos en los inicios, para que la tarea no nos supere; así nos ocuparemos de un estudio a pequeña escala. De este modo, y una vez que se haya seleccionado los aspectos del devenir en el aula a observar, se puede pasar a la elección del instrumento de observación más adecuado para el logro de los objetivos propuestos, los cuales siempre deben tener como finalidad una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

A pesar de que el origen de la investigación en el aula se remonta a las últimas décadas del siglo XIX, cuando educadores como John Dewey decidieron desafiar los principios que regían los métodos científicos de investigación y lograr cierta democratización por medio de la implicación de todos los sectores (especialmente el profesorado) inmersos en el sistema educativo (Burns, 1999), se puede aseverar que

la investigación dentro del aula comienza a destacar en la década de los 50, pero que no es hasta la siguiente década cuando recibe un mayor espaldarazo. Estos estudios tenían un objetivo que destacaba sobre todos los demás y que consistía en descubrir el método más correcto y eficaz para la enseñanza de la L2. Sin embargo no es hasta las décadas de los 70 y 80 cuando surgen los instrumentos más destacados y citados en la literatura sobre esta cuestión (para un análisis más extenso de los mismos véase Valcárcel y Verdú, 1995), entre los cuales vamos a hacer una somera referencia a los 6 que han ejercido una mayor influencia en este campo. El primero de ellos es el denominado FLINT (acrónimo creado a partir de la expresión inglesa *Foreign Language Interaction*), creado por Moskowitz (1976) y que consta de 22 categorías cuya doble finalidad sería la de, por un lado, tratar de descubrir qué constituye una buena enseñanza, y por otro, suministrar *feedback* o retroalimentación que resulte de utilidad en la formación de profesores.

El siguiente instrumento es el diseñado por Fanselow (1977, 1987) y conocido como FOCUS (*Foci for Observing Communications Used in Settings*) en el cual se pretende analizar lo acaecido en el aula desde una perspectiva global y objetiva, aunque su creador destaca (Fanselow, 1987: 23) que también es válido para contextos lingüísticos que no se circunscriban a la enseñanza de lenguas. Para ello Fanselow considera ineluctable la creación de una terminología sencilla que sirva de base común para hablar sobre las actividades lingüísticas, por lo que su instrumento consta de cinco categorías referentes a las diferentes características del acto comunicativo: a) quién comunica; b) cuál es el propósito de la comunicación; c) qué medios se usan para la comunicación; d) cómo se usan los medios para comunicar; y d) qué áreas de contenido se comunican. Las dos primeras categorías responden a la pregunta "¿Qué se está haciendo?", y las tres restantes a la pregunta "¿Cómo se está haciendo?". A pesar de que este instrumento de observación ha sido criticado por su complejidad (Allwright, 1988), de hecho resulta bastante más complejo que el FLINT, no es necesario tratar de analizar todas las apartados en que Fanselow divide cada una de estas cinco categorías, de modo que su manejo y puesta en práctica no resulta tan compleja para el profesor y le permite centrarse y estudiar los aspectos de la interacción en el aula que son de su interés.

Un tercer sistema es el propuesto por Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978), que como ocurriera en el caso anterior, consta de cinco categorías: discurso pedagógico, modo, actividad, tema y claves. Tal y como señalan Valcárcel y Verdú (1995: 39) "El interés de estos investigadores reside en poder averiguar el tipo de información que puede suministrar el profesor al dar *feedback* tras los errores cometidos por los alumnos o cuando éstos no responden. Para ello aislan el contenido de la instrucción en términos de fonología, sintaxis, léxico y destrezas."

Los dos siguientes instrumentos a los que vamos a hacer referencia fueron creados en Canadá en la década de los 80. El primero de ellos es el TALOS (*Target Language Observation Scheme*) creado por Ullman y Geva (1984) y el segundo es el COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) diseñado por Alien, Fröhlich y Spada (1984). El TALOS forma parte de una serie de instrumentos creados para evaluar las clases de francés como lengua extranjera, serie que incluye cuestionarios dirigidos a los progenitores, profesorado y personal escolar o análisis de

materiales. El más citado en la literatura, junto con el FOCUS de Fanselow anteriormente revisado, es el COLT, el cual fue creado con la intención de analizar la relación existente entre la enseñanza de una L2 por medio de un programa comunicativo y los resultados obtenidos.

El último de los instrumentos de observación es el creado por Valcárcel y Verdú (1995), para cuyo diseño las autoras partieron del esquema COLT, seleccionando aquellas categorías que eran más adecuadas a sus objetivos y añadiendo nuevas dimensiones que consideraron necesarias para su estudio. El esquema constaba de 11 categorías, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías del esquema de observación de Valcárcel y Verdú (1995: 57).

CATEGORÍAS O DIMENSIONES GENERALES			
1. Actividad:			
1.1. Tiempo.	1.2. Tipo.	1.3. Estructuración.	1.4. Destrezas.
2. Longitud del texto (oral o escrito):			
2.1. Mínimo.	2.2. Extendido.		
3. Discurso:			
3.1. Tópico.			3.2. Control Tópico.
3.3. Control turno de palabra por parte del alumno.		3.4. Contexto.	
4. Autenticidad del uso de lengua (dentro de la actividad):			
4.1. Baja.	4.2. Media.	4.3. Alta.	
5. Grado de control (de la actividad):			
5.1. Alto.	5.2. Medio.	5.3. Bajo.	
6. Relación a la lengua materna (L1):			
6.1. Traducción.	6.2. Referencia.		
7. Uso de lengua del profesor:			
7.1. Lengua materna (L1).	7.2. Mixta (L1 + L2).	7.3. Lengua extranjera (L2).	
8. Interacción verbal por parte del profesor:			
8.1. Longitud del discurso.	8.2. Feedback.		
8.3. Información predecible.	8.4. Información genuina.		
9. Grado de interacción (de la actividad):			
9.1. Bajo.	9.2. Medio.	9.3. Alto.	
10. Uso de lengua del alumno:			
10.1. L1.	10.2. Mixto.	10.3. L2.	
11. Interacción verbal por parte del alumno:			
11.1. Longitud del discurso.	11.2. Información predecible.		
11.3. Información genuina.	11.4. Información comprensible.		

Este instrumento fue aplicado en nueve aulas de la región de Murcia, habiendo comenzado la recogida de datos durante el curso 1987/88. Con el fin de poder revisar y analizar los datos recogidos, las sesiones fueron grabadas en audio. Para que la codificación se pudiera realizar en tiempo real, dos (y en ocasiones más) codificadores se personaban en el aula, anotando cada uno de ellos lo que ocurría en su copia del esquema.

Tal y como señala Long (1980) los tres primeros instrumentos de observación aquí reseñados (FLINT, FOCUS y el de Naiman *et al.*) se centran excesivamente en la figura del profesor, mientras que los tres siguientes (TALOS, COLT y el de Valcárcel y Verdú) se ocupan tanto de lo que hace como de lo que dice el alumnado. Sin embargo, a todos ellos se les podía achacar que pasan por alto el análisis de la comunicación no verbal, factor a considerar y que podría estudiarse por medio de la grabación en vídeo de lo acontecido en el aula. En cualquier caso, estos instrumentos pueden resultar de mucha utilidad a aquellos profesores que deciden observar qué ocurre en sus clases y llegar a ser conscientes de acontecimientos que pasarían desapercibidos de no servirse de estos instrumentos.

No obstante, el lector puede encontrar estos seis instrumentos excesivamente complejos, o probablemente, considerar que su aplicación precisa de un tiempo del que no dispone. Para aquéllos que encuentran la observación en el aula enriquecedora, pero carecen del tiempo necesario para implementar los instrumentos anteriores, pasaremos a revisar otras posibilidades que se nos antojan menos exigentes pero igualmente válidas: el diario, técnicas de observación, entrevistas y cuestionarios, estudio de caso (*case study*) y experimentos.

3.1. El diario

Si bien es cierto que el diario viene siendo habitualmente utilizado en la clase por parte de los alumnos (Sierra, en prensa), los profesores que en alguna ocasión han recurrido a este instrumento lo han encontrado muy satisfactorio (Bailey, 1990; Gebhard, 1999; Holten y Brinton, 1995). Aunque existen muchas posibilidades diferentes de trabajar en un diario, una de ellas consistiría en escribir cada día al terminar nuestro trabajo las ideas, reflexiones y conclusiones a las que hemos podido llegar durante nuestra jornada laboral. El diario nos permite ser totalmente honestos ya que se trata de un instrumento de uso personal, pero que requiere paciencia y disciplina. El diario se convierte así en un estupendo medio de reflexión que presenta diversas ventajas (Wallace, 1998): nos permite generar hipótesis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo simple, nos proporciona información de primera mano, no precisa de observadores externos que pueden influenciar el discurrir de la clase, nos ofrece la posibilidad de recabar información continuamente, y sobre todo, fomenta la reflexión sobre nuestro trabajo diario. Además nos ofrece la posibilidad de confrontar nuestras creencias con nuestra práctica docente (Gebhard, 1999).

Así el diario se convierte en un narración en primera persona en la que se incluyen anotaciones que son analizadas para la obtención de sucesos y patrones o pautas de comportamiento (por parte del alumno y/o el profesor) recurrentes. Bailey (1990) distingue dos fases: la escritura de las anotaciones y el análisis de dichas anotaciones. Aunque el mero hecho de escribir un diario puede suponer una gran ayuda, no podremos hablar del diario como instrumento de observación *per se* hasta que se haya realizado el análisis. Aquellos lectores que se muestren interesados en el análisis cualitativo de los diarios pueden consultar los artículos de Bailey y Ochsner (1983) y Matsumoto (1987). Gebhard (1999) distingue entre el diario intrapersonal y el diario de diálogo. El primero lo escribe el profesor para sí mismo como medio de introspección, por lo que no existe la necesidad de ser excesivamente cuidadoso en su presentación y redacción. El segundo, sin embargo, difiere del anterior en que su obje-

tivo es lograr ser conscientes de lo que sucede en la clase por medio de los comentarios realizados por formadores o colegas tras haber tenido acceso a nuestro diario, lo que se logra por medio de preguntas mutuas, reacciones a comentarios, y por medio del diálogo sobre la enseñanza. Por último, podríamos señalar que el diario es un instrumento de observación muy práctico para aquellos profesores que por cuestiones personales (excesiva timidez, nerviosismo ante la presencia de otra persona observando en el aula, etc.) se muestran reacias a ser observadas o supervisadas por un investigador, profesor en prácticas o colega.

3.2. Técnicas de observación

Mientras que en el caso anterior nos encontrábamos ante una técnica que mira *hacia dentro*, ahora nos ocuparemos de técnicas que miran *hacia fuera*, con el objetivo de observar lo que ocurre en el aula (Wallace, 1998). Es importante que se mantenga el espíritu de observación, es decir, no se pretende supervisar o inspeccionar con una finalidad prescriptiva; no se trata de evaluar al docente, sino de observar qué ocurre en la clase para beneficio de todos las personas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se puede observar al profesor, al alumnado o al contexto (la distribución de la clase, uso de material de apoyo como el retroproyector, etc.) Lo más habitual suele ser la grabación de la clase, bien en sistema audio o bien en sistema vídeo, aunque también se puede realizar una observación en tiempo real por medio de la toma de notas. La grabación precisa de la transcripción al menos de aquellos aspectos concretos que se desean analizar (por ejemplo el uso de la L1), actividad que en ocasiones puede requerir excesivo tiempo (antes de comenzar a transcribir lo grabado sería conveniente leer el capítulo 4 del volumen de Burns, 1999). Por ello es recomendable hacer primero una breve grabación y ver qué tiempo se precisa para su transcripción, al tiempo que esta práctica nos puede ayudar a seleccionar los extractos que transcribiremos (naturalmente no es necesario transcribir todo lo grabado). Aunque la observación en colaboración (es decir, un compañero puede ser el encargado de realizar la grabación y los comentarios sobre lo observado) es una opción, también se nos ofrece la posibilidad de realizar esta labor individualmente y a posteriori (es decir, al estar grabado en soporte audio o vídeo, analizando lo sucedido una vez finalizada la clase).

De este modo simples hojas de distribución de la clase nos permitirán comprobar qué alumnos son los que más participan (si por ejemplo se da una tendencia a preguntar más a un género concreto), si la distribución espacial afecta a la participación (alumnos en un cuadrante determinado de la clase que participan menos o inconscientemente no son invitados a hacerlo), qué proporción de uso de la L1 existe cuando trabajan en grupos, qué características tiene la L2 que utilizan (errores fosilizados, grado de complejidad o precisión, etc.), quiénes se muestran más activos o pasivos durante la realización de la tarea, etc.

3.3. Entrevistas y cuestionarios

En este caso nos encontramos ante dos instrumentos de fácil implementación, puesto que tan sólo necesitamos que las personas entrevistadas se muestren dispuestas a participar. La principal diferencia estriba en la interpretación de los resultados,

puesto que la entrevista (a no ser que se trate de una entrevista muy estructurada) nos aportará resultados que precisan un análisis cualitativo, mientras que el cuestionario es de más fácil interpretación ya que los resultados son de tipo cuantitativo (por ejemplo, una escala del 1 al 5 con respecto a una pregunta sobre si la atmósfera de la clase es la adecuada para el aprendizaje de la L2). Tal y como señala Wallace (1998) debemos tener en cuenta el factor subjetivo, ya que pueden existir motivaciones o cuestiones personales que afecten a las respuestas. Sin embargo, al tratarse de investigación en la acción, normalmente estaremos recabando información de personas que conocemos (bien nuestros alumnos o un colega), lo que nos permitirá ser más objetivos a la hora de interpretar los resultados. Asimismo, los cuestionarios o entrevistas deben venir precedidos de instrucciones claras, evitando cuestiones irrelevantes, espinosas o irritantes, y no ser excesivamente prolijos, ya que puede provocar hastío y la falta de interés del entrevistado.

El cuestionario debe seguir una serie de requisitos: a) debe tener un claro objetivo; b) los resultados deben ser de sencilla interpretación (por ello hay que dar opciones claras y debe ser fácil de cumplimentar); y c) para obtener una mayor fiabilidad debe ser anónimo. Por su parte la entrevista puede ser o bien estructurada o semi-estructurada. En el primer caso el entrevistador tiene una serie de preguntas que normalmente leerá para que sean respondidas por el entrevistado. En el segundo caso, aunque el entrevistador tiene una clara idea en mente sobre lo que quiere investigar, permite que la entrevista discorra con naturalidad sin seguir un guión fijo. Es importante establecer un límite de tiempo para que la entrevista no se prolongue en exceso y se mantenga dentro de unos parámetros controlables. El método más habitual y más provechoso de recoger la información es por medio de la grabación en audio o vídeo, aunque en ocasiones los entrevistadores también se valen de las notas tomadas durante la entrevista. En resumen, podemos concluir que el cuestionario se utiliza cuando deseamos contar con una muestra amplia y datos más generales, mientras que la entrevista es más adecuada cuando la muestra es más reducida (un sujeto o un grupo reducido) y deseamos obtener información más detallada.

3.4. Estudios de caso

Consisten en la investigación sistemática de un profesor, un alumno, un grupo de alumnos o una clase, por lo que las posibles conclusiones no son generalizables. Se trata de estudios en los que el profesor está interesado en su clase, sus alumnos o su enseñanza. Al tratarse de una elección del profesor, su estudio se presenta más llevadero, ya que no precisa la colaboración de un colega. Aunque también puede resultar de gran utilidad en el caso de que varios profesores decidan, por ejemplo, realizar un seguimiento de alumnos excesivamente tímidos en sus clases y tratar de llegar a conclusiones en común sobre cómo se puede fomentar su participación en las actividades, o ayudarles en el desarrollo de la destreza de producción oral, hacia la que habitualmente se muestran reacios. O si un profesor decide analizar las causas que han producido el fracaso de un alumno en particular en los exámenes de final de trimestre, cuando durante las clases participa, muestra interés y parece dominar la materia.

Lo cierto es que en el estudio de caso nos podemos valer de las técnicas ante-

riormente citadas (diario, cuestionarios y entrevistas, o técnicas de observación), dependiendo de la naturaleza concreta del estudio en cuestión. La cuestión más importante es que se debe tener muy en cuenta las características concretas del estudio de caso si pretendemos dar cuenta de él a otras personas o en un foro académico. En el caso de un estudiante en particular, se precisarían datos como su edad, género, estatus, L1, grado de conocimiento de la L2, conocimiento de otras segundas lenguas, etc.

3.5. Experimentos

El experimento típico consistiría en utilizar un grupo de control y uno experimental. Puesto que la mayoría de los profesores imparten clase en un mismo curso escolar pero en diferentes clases, consistiría en llevar a cabo cierta innovación pedagógica (por ejemplo la realización de una serie de ejercicios encaminados a la comparación de la L1 y L2 del alumno, de manera que éste vea de modo explícito las diferencias y similitudes entre ambas lenguas) en un grupo, al que se denomina grupo experimental, y observar si se produce algún efecto en el rendimiento en L2 cuando sus resultados se comparan con un grupo que no ha recibido esta instrucción comparativa, lo que se conoce como grupo de control. Utilizando esta técnica tampoco es imprescindible la colaboración, por lo que su implementación es sencilla.

Es importante reseñar que para obtener una mayor fiabilidad se puede recurrir a la utilización de diversos instrumentos de observación simultáneamente, procedimiento conocido por el nombre de *triangulación*. Así por ejemplo si observamos la clase de un profesor, dicha observación se puede complementar con una entrevista al propio profesor y a algunos de los alumnos de la clase, de modo que se logran diferentes perspectivas del aspecto o aspectos sometidos a análisis. En el caso de los alumnos se podría también utilizar cuestionarios y obtener así datos que se podrían contrastar con los resultados obtenidos por medio de la observación y la entrevista al docente. En ocasiones la observación se realiza en equipo, con lo que el examen de los datos y las conclusiones a las que llegue el equipo, al ser analizados por diferentes personas, obtienen una mayor fiabilidad.

4. RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA OBSERVACIÓN

Valiéndose del instrumento que ellas mismas crearon, Valcárcel y Verdú (1995) condujeron un estudio en el que trataron de demarcar las características más idóneas a la hora de implementar un enfoque comunicativo en un contexto formal de aprendizaje, es decir, en la escuela. Para ello crearon su propio instrumento de observación, el cual les permitió examinar qué tipo de interacción se estaba llevando a cabo en el aula y cómo diferentes tipos de interacción provocaban diferentes tipos de aprendizaje. Estas autoras subrayan que su instrumento de observación servía para captar las diferencias existentes en la orientación comunicativa de los nueve profesores observados, lo que les permite concluir que en estas aulas se daba "un uso reiterado de actividades que se caracterizan por la inclusión de una serie de variables poco comunicativas, que restringen o minimizan lo que debería ser la aplicación de un enfoque comunicativo" (Valcárcel y Verdú, 1995: 259). Asimismo apreciaron que

a pesar de que varios profesores utilizaban el mismo libro de texto, algunos divergían en mayor medida del mismo y por medio de actividades complementarias lograban un atmósfera más comunicativa en sus clases. Estos son resultados que tan sólo pueden lograrse por medio de la observación, al tiempo que ayudan a los docentes a reflexionar sobre su trabajo.

El diario ha resultado ser una técnica muy fructífera que, no sólo permite captar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje susceptibles de mejora, sino también sacar a la luz los puntos fuertes y talentos que eran desconocidos para el profesor de su propia labor docente (Bailey, 1990). Chang y Beaumont (2000) dan cuenta asimismo del fructífero uso del diario, en el que una de las cuestiones en que todos los profesores inmersos en el estudio coincidían era la poca conexión existente entre la teoría y la práctica de la L2, al tiempo que destacaban que la investigación en la acción había despertado en ellos un deseo de continuar investigando. En palabras de uno de los profesores:

At the local meeting, I said that the classroom research forced me to reconsider my work, and I think that was beneficial to my teaching. Research makes me think. While I write down my reflections, my thoughts get clearer. It is important to think about my job and what I am trying to achieve (En la reunión local yo dije que la investigación en el aula me obligó a reconsiderar mi trabajo, lo que considero que fue beneficioso para mi enseñanza. La investigación me hace pensar. Mientras escribo mis reflexiones, mis ideas se aclaran. Es importante pensar sobre mi trabajo y sobre lo que trato de lograr) (Chang & Beaumont, 2000: 91).

Todos los profesores destacaban igualmente la importancia de la colaboración con un investigador (que *colaborase* y no *dictase* lo que debía hacerse), así como los intercambios de opiniones entre profesores inmersos en dicho estudio. El diario también ha llegado a ser utilizado por profesores que se encontraban aprendiendo una lengua extranjera (chino mandarín), con el objetivo de llevar a cabo sus reflexiones desde el punto de vista del aprendiz de una L2 (Lowe, 1987). Los profesores reflexionaron sobre el papel de las alabanzas, la gramática, la repetición, la revisión y la enseñanza comunicativa, al tiempo que coincidían en destacar que el uso del diario les había resultado de gran utilidad como instrumento de reflexión sobre su trabajo. Otras publicaciones interesantes por parte de aquellos que se han servido de este instrumento son las de Holten y Brinton (1995), McDonough (1994), Jarvis (1992), Richards y Ho (1998), así como el interesante y clarificador capítulo de Gebhard (1999).

Por su parte, las entrevistas nos permiten obtener información sobre cuestiones que no pueden ser analizadas por medio de otras técnicas. Así por ejemplo, Pearson (1988) describe como por medio de entrevistas pudo tener conocimiento de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de inglés como L2 y percatarse de las complejas relaciones existentes entre factores personales y diferentes aproximaciones a la L2. La autora concluye que no hay sólo que enseñar lengua, sino también enseñar a aprender. Estas son necesidades que nuestros alumnos pueden tener, pero que en ocasiones no quedan patentes hasta que se utiliza alguna técnica

de observación que nos permite *descubrirlas*.

Por medio de estudios de caso se ha llegado a observar las razones que conducían a que no hubiera entendimiento entre lo que el profesor deseaba realizar y lo que los alumnos entendían, incluso cuando se utilizaban instrucciones muy sencillas (Kumaravadivelu, 1991), o el caso de un docente que tras asistir como alumno a clases de griego como lengua extranjera reflexionó sobre su trabajo y llegó a concluir que había aprendido más que atendiendo a conferencias y congresos, particularmente en relación al valor de la práctica de la escritura creativa en griego, que a continuación puso en práctica en sus clases de inglés (Ransdell, 1993).

Sitler (Sitler y Tezel, 1999) presenta un ejemplo práctico de investigación en la acción en el que se sigue el siguiente esquema: (i) planteamiento de un problema; (ii) búsqueda de información; (iii) diseño del plan de acción; (iv) puesta en práctica del plan; (v) observación de la acción; y (vi) reflexión sobre los resultados obtenidos. Esta profesora da cuenta de como para mejorar la interacción con sus alumnos decidió, en primer lugar, asistir como observadora a las clases de dos colegas con más experiencia que accedieron a contar con su presencia, y en segundo lugar, procedió a grabar sus propias clases. De los profesores observó la importancia de utilizar los nombres propios de los alumnos y del lenguaje no verbal. Asimismo ambos profesores recurrían constantemente a la pizarra para resolver las dudas relacionadas con el vocabulario. A continuación grabó una de sus clases, y tras analizar el vídeo, decidió tomar en cuenta tres cuestiones: a) hablar ella menos y dar más opciones a sus alumnos; b) utilizar más referentes visuales tales como la pizarra, gestos y papeles de colores; y c) llamar a los estudiantes por su nombre de pila.

Para continuar con su plan Sitler volvió a grabar varias de sus clases durante un periodo de 10 semanas, para después examinar las cintas prestando especial atención a los tres aspectos anteriormente señalados. Sitler destaca que este pequeño proyecto de investigación le hizo plantearse el por qué de que sus alumnos en un principio no respondieran a sus preguntas, para concluir que su propia experiencia de aprendizaje había seguido un modelo de clase centrada en el profesor, modelo que inconscientemente ella utilizaba. Después de observar a sus colegas y grabar algunas de sus clases, esta docente reflexionó sobre su metodología y logró mejores resultados con una serie de pequeños cambios. Sitler destaca igualmente que para llevar a cabo este tipo de estudios no se precisa ser un investigador experimentado, sino que sólo se requiere curiosidad e interés en mejorar, al tiempo que anima a los lectores a embarcarse en este tipo de estudios que ella continúa realizando a pequeña escala en sus clases.

A excepción del primero (Valcárcel y Verdú, 1995) de los estudios revisados en esta cuarta sección, el resto de los proyectos de investigación en la acción son ejemplos de fácil implementación que no requieren una preparación especial ni una cantidad de tiempo más allá de lo razonable. Estos ejemplos muestran fehacientemente que este tipo de investigación es factible y, sobre todo, produce resultados tangibles, al tiempo que ayudan a mejorar la labor del docente.

5. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este artículo consiste en demostrar que todos aquellos que se encuentran inmersos directamente en el proceso educativo, especialmente los profesores, pueden contribuir por medio de su propia investigación a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. Y no sólo eso, sino que se postula que los profesores deben jugar un papel preponderante en relación a las líneas de investigación a seguir y en su puesta en marcha; véanse por ejemplo las diversas opciones propuestas en los volúmenes de Nunan (1989) y Edges y Richards (1993). En este sentido la Agencia de Formación del Profesorado (*Teacher Training Agency*) británica destaca en su página web (<http://www.teach-tta.gov.uk/research/evidence/rebp.htm>) que aquellos profesores que se sirven de la investigación para mejorar su docencia deberían considerarse en la misma escala que los investigadores académicos que tratan de mejorar la enseñanza de la L2 por medio de sus estudios (Beaumont y O'Brien, 2000: xi). De hecho la noción del *profesor como investigador* ha recibido mucha atención en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, hasta el punto de que durante la última década se ha producido una proliferación de publicaciones basadas en las reflexiones y en la investigación iniciada por el profesor en el aula (Burns, 1999).

En un estudio realizado para detectar cuáles eran los principales obstáculos con que se encontraban aquellos interesados en la investigación en la acción por medio de la observación, McKernan (1993) se encontró con que las limitaciones más habituales eran la falta de tiempo, la escasez de recursos, las propias características organizativas de los centros y la carencia de experiencia investigadora. Sin embargo, es muy importante destacar que ésta no es una tarea imposible, ya que existen multitud de ejemplos de profesionales de la enseñanza que sin ningún apoyo económico y en circunstancias laborales difíciles han conseguido llevar a cabo sus investigaciones en el aula; si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones este trabajo se ha realizado en estrecha colaboración con formadores o profesores universitarios (Beaumont y O'Brien, 2000; Gebhard y Oprandy, 1999; Lowe, 1987; Wallace, 1998).

Es por ello que hemos procedido a presentar someramente diversos instrumentos de observación utilizados en distintos contextos, pero que obviamente, y debido a que nos encontramos constreñidos por la extensión habitual de un artículo de las características del que nos ocupa, no son tratados en la profundidad que deberían. La finalidad es así la de dar a conocer estos instrumentos y ofrecer un apoyo bibliográfico a todos aquellos interesados en esta cuestión para que cuenten con un punto de partida (básicamente una bibliografía a mano a la que poder recurrir) para poder comenzar sus propios proyectos de investigación en la acción.

Es muy probable que más de un profesor que se postula defensor del método comunicativo, tras llevar a cabo un simple análisis por medio de técnicas sencillas de observación en el aula, se viera sorprendido al examinar los datos y constatar, verbigracia, que el tiempo de uso real de la L2 por parte de los alumnos es irrisorio si se compara con el empleado por él mismo. Este es el tipo de reflexión que esperamos que este artículo infunda entre sus lectores y les anime a participar activamente en su

propio diseño de investigación en la acción. Como profesionales de la enseñanza, nuestra formación debe ser continua, por lo que la utilización de técnicas de observación se nos antoja una herramienta de muchísima utilidad en esta tarea de perfeccionamiento. De hecho son aquellos profesionales de la enseñanza que muestran cierta autocrítica los que más atraídos se pueden sentir por la investigación en la acción, ya que la mejora profesional y el desarrollo de nuestras capacidades docentes no se producirán si no percibimos dicha necesidad de mejora (Wallace, 1998).

Los seis instrumentos de observación (FLINT, FOCUS, el de Naiman et al., TALOS, COLT, y el Valcárcel y Verdú) revisados en la sección 4 de este artículo son de muy interesante aplicación, pero tal vez precisan excesivo tiempo, algo de lo que los profesores de L2 normalmente carecen. No obstante, el profesorado más entusiasta se sentirá inmediatamente atraído por las posibilidades que esta opción conlleva, mientras que aquellos que prefieran comenzar por un estudio más sencillo o que carecen de tiempo para su puesta en práctica, se pueden valer de instrumentos como el diario, el estudio de caso o los cuestionarios, ya que éstos son de más fácil aplicación.

Finalmente, debemos reseñar que en lo que sí que parece haber un acuerdo amplio es en el enfoque descriptivo que debe primar en este tipo de investigación (Richards y Nunan, 1990; Gebhard y Oprandy, 1999; Wallace, 1998), ya que el punto de vista prescriptivo no tiene en cuenta que cada contexto es diferente, hasta el punto de que debemos admitir la imposibilidad de controlar la multitud de variables que ejercen algún tipo de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que por tanto, los resultados obtenidos en un contexto X no son directamente aplicables en otro contexto Y (Lasagabaster, 1998b). Asimismo es importante considerar que el último paso del proceso de observación consistiría en presentar los estudios realizados por los propios profesores en eventos académicos para poder finalizar el proceso completo, tarea que se puede realizar tanto por medio de presentaciones orales (léase conferencias, talleres de formación, seminarios, congresos, etc.) como de presentaciones escritas (artículos en revistas especializadas), lo que sin duda fomentará el intercambio de ideas y propuestas con otros colegas.

NOTAS

1 Para una muestra de ejemplos concretos de instrumentos de observación (además de los presentados en la sección 3 del presente artículo) véanse los capítulos de Day (1990) y Pennington (1990), así como los volúmenes de Allwright (1988), Gebhard y Oprandy (1999), Wallace (1998), y Wajnryb (1992).

REFERENCIAS

- Alien, J. R, Fröhlich, M. y Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. En J. Handscombe, R. A. Orem y B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The Question of Control* (pp. 231-253). Washington, D.C.: TESOL.
- Allwright, R. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 43-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. y Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? En K. M. Bailey, M. H. Long y S. Peck (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition: Series on Issues in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Beaumont, M. y O'Brien, T. (2000). *Collaborative Research in Second Language Education*. Londres: Trentham Books.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, K-S. y Beaumont, M. (2000). Writing to learn: A bottom-up approach to in-service teacher development. En M. Beaumont y T. O'Brien (Eds.), *Collaborative Research in Second Language Education* (pp. 83-94). Londres: Trentham Books.
- Day, R. R. (1990), Teacher observation in second language teacher education. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 43-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edge, J. y Richards, K. (1993). *Teachers Develop Teachers Research: Papers on Classroom Research and Teacher Development*. Oxford: Heinemann.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond Rashomon. Conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-39.
- Fanselow, J. F. (1987). *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. Londres: Longman.
- Gebhard, J. G. (1999). Reflecting through a teaching journal. En J. G. Gebhard y R. Oprandy (Eds.), *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices* (pp. 78-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebhard, J. G. y Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holten, C. A. y Brinton, D. M. (1995). You shoulda been there: Charting novice teacher growth using dialogue journals. *TESOL Journal*, 4, 23-26.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Londres: Longman.

- Jarvis, G. A. (1992). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, 46, 133-142.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal* 44, 46-54.
- Lasagabaster, D. (1998a). Learning English as an L3. *ITL Journal of Applied Linguistics*, 121-122, 51-84.
- Lasagabaster, D. (1998b). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Leioa: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Long, M. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- Lowe, T. (1987). An experiment in role reversal: Teachers as language learners. *ELT Journal*, 41, 89-96.
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal* 48, 57-65.
- McKernan, J. (1993). Varieties of curriculum action research: Constraints and typologies in American, British and Irish projects. *Journal of Curriculum Studies* 25, 445-458.
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, 9, 17-34.
- Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9, 135-157.
- Murphy, J. M. (1992). An etiquette for nonsupervisory observation of L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 25, 215-225.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Research*. Londres: Prentice Hall.
- Pearson, E. (1988). Learner strategies and learner interviews. *ELT Journal*, 42, 173-178.
- Pennington, M. C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (132-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ransdell, D. R. (1993). Creative writing is Greek to me: The continuing education of a language teacher. *ELT Journal*, 47, 40-46.
- Richards, J. C. y Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Segunda Edición). Londres: Longman.

- Richards, J. C, Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Editorial Ariel.
- Richards, J. C. y Ho, B. (1998). Reflective thinking through journal writing. En J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sierra, J. M. (en prensa). Project work and language awareness: Insights from the classroom. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Leioa: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sitler, H. C. y Tezel, Z. (1999). Two action research projects. En J. G. Gebhard y R. Oprandy (Eds.), *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices* (pp. 195-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullmann, R. y Geva, E. (1984). Approaches to observation in second language classes. En J. B. P. Alien y M. Swain (Eds.), *Language Issues and Education Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Valcárcel, M. S. y Verdú, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajnryb, T. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Con el expreso deseo de no caer en una lista excesivamente prolija de referencias comentadas, en esta última sección tan sólo se pretende revisar una serie mínima de textos que se pueden considerar básicos y de gran ayuda para todas aquellas personas interesadas en realizar su propia investigación en el aula. Aunque pueda parecer lo contrario, puedo asegurar al lector que el hecho de que las tres lecturas comentadas pertenezcan a la misma editorial se debe únicamente al azar, ya que no me une ningún vínculo personal, contractual o laboral con la editorial responsable de dichas publicaciones. Me gustaría igualmente indicar que el orden en que aparecen las referencias sería el que considero más adecuado para su lectura.

1. Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este libro está escrito bajo la convicción de que la mejor manera de solucionar problemas y de continuar mejorando nuestra docencia es a través de la reflexión sobre nuestra práctica profesional. Por medio de ejemplos y explicaciones sucintas y diáfanas el autor describe el concepto de investigación en la acción, para a continuación explicar las distintas fases de la misma, por lo que se convierte en un libro de mucha utilidad para todos aquellos neófitos en esta cuestión. El segundo capítulo pretende servir de ayuda a la hora de seleccionar y desarrollar el tema que se pretende observar, para proseguir en el siguiente capítulo con la explicación de cómo se deben recopilar los datos. Los capítulos que van del 4 al 8 se centran en explicar al lector las características, la utilidad, las ventajas y la implementación de diferentes técnicas de observación. En el noveno capítulo Wallace pasa a analizar técnicas encaminadas a facilitar la evaluación de los materiales didácticos en uso y la valoración de nuevos materiales. En el último capítulo explora medios dirigidos a terminar con el aislamiento del profesor, por lo que se centra tanto en el uso de los descubrimientos, reflexiones, e ideas de otros colegas e investigadores, como en los medios existentes para intercambiar ideas y estudios a pequeña escala con otros profesores de una L2.

2. Gebhard, J. G. y Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

En este libro Gebhard y Oprandy, partiendo de un enfoque descriptivo (y no prescriptivo), defienden la importancia de la observación y descripción de los eventos y procesos que tienen lugar en el aula de L2, observación que se lleva a cabo por medio de la investigación en la acción. Con un lenguaje sencillo y directo, los autores presentan en los dos primeros capítulos la filosofía de su enfoque, para a continuación centrarse en un análisis exhaustivo, pero al mismo tiempo de muy agradable lectura, de instrumentos de gran utilidad como el diario, o reflexiones sobre la presencia de un observador-supervisor en la clase. Los últimos cuatro capítulos del libro introducen al lector en la experiencia vivida por un grupo de profesores que por medio de distintos proyectos de investigación han logrado mejorar su docencia, al tiempo que disfrutaban durante la realización de dichos proyectos, no sólo porque eran conscientes de los beneficios que conllevaban, sino también por una sensación

de estar colaborando en la mejora de sus clases por medio de algo más que la (en ocasiones) rutinaria docencia.

3. Lubelska, D. y Matthews, M. (1997). *Looking at Language Classrooms. Trainer's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Esta publicación consta de un libro y cuatro vídeos en los que se puede observar lo que acontece en clases que van desde alumnos de 11 años hasta adultos, tanto de centros privados como públicos de diferentes países. Aunque está dirigido a formadores de profesores, puede igualmente ser utilizado por profesores en activo. Los vídeos consisten en la grabación de clases auténticas y contienen además reflexiones por parte de los docentes tanto sobre la enseñanza en general como sobre la clase grabada en particular (en la última cinta incluso aparecen varios alumnos aportando sus propias reflexiones). El librito que acompaña las cintas contiene materiales para utilizar con cada una de las grabaciones. Estos materiales aparecen divididos en tres secciones: a) actividades previas al visionado del vídeo; b) actividades a completar durante el visionado; y c) actividades a realizar tras ver la cinta. Además estas tres secciones de actividades siempre vienen seguidas de referencias a textos de interés relacionados con lo tratado en cada vídeo. La idea que subyace a este paquete de materiales es que la visión y análisis de la labor realizada por colegas en diferentes contextos redundará en una mayor conciencia de la labor propia, lo que conducirá a una reflexión sobre nuestra propia docencia.