

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

**La metodología de Enseñanza Reflexiva vista en el
trabajo de cuatro profesores de EFL**

Luis Enrique Wong Reyna

**Tesis de grado presentada como requisito para la obtención
del título de Magíster en Educación**

Quito, mayo de 2008

© Derechos de autor
Enrique Wong Reyna, 2008

Agradezco a los compañeros del ILE
que gentilmente accedieron a participar
en esta investigación

Resumen

El propósito del siguiente estudio fue el observar y registrar la reacción que provocaba en un grupo de profesores de un departamento de lenguas extranjeras al verse involucrados en un ciclo de Enseñanza Reflexiva durante todo un semestre académico. Para definir el concepto de Enseñanza Reflexiva nos guiamos por el modelo presentado por Farrell, T. en *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. (2003). La metodología usada fue cualitativa, lo que implicó una continua recolección y procesamiento de datos durante el término de la investigación en la Universidad San Francisco de Quito. Los resultados de este estudio cualitativo demostraron la validez del enfoque de Enseñanza Reflexiva, ya que ella propicia un marco adecuado para la auto superación de los profesores sin la necesidad de invertir cuantiosos recursos.

Abstract

The purpose of this study was to observe and record the reaction of a group of teachers of a foreign languages department, while being involved in a cycle of Reflective Teaching during a whole academic semester. To define the concept of Reflective Teaching we used the model presented by Farrell, T. in his book *Reflective Teaching in Second Language Classroom* (2003). The methodology used was qualitative, which meant a continuous recollection and processing of data during the term of the research that took place at Universidad San Francisco de Quito. The results of this qualitative study speak highly of the methodology of Reflective Teaching, because it offers an adequate background for teachers' self-study and education without the need to spend considerable resources.

TABLA DE CONTENIDOS

Derechos de autor	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Tabla de contenidos	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
A. Preguntas que guían la investigación	2
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	4
A. “Entrenamiento” versus “educación”	5
B. Definición de Enseñanza Reflexiva	8
C. Componentes de la Enseñanza Reflexiva	9
D. Beneficios	16
III. METODOLOGÍA	16
A. Metodología	16
B. Sede de la investigación	17
C. Rol del investigador	18
D. Intervención	19
E. Participantes	19
F. Unidad de análisis	20
G. Instrumentos	20
H. Cronograma	24
I. Análisis de datos	25
IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN	26
V. CONCLUSIONES	88
VI. REFERENCIAS	92
VII. APÉNDICES	96

I. INTRODUCCIÓN

Resulta difícil refutar la noción de que el mundo contemporáneo inexorablemente se está homogeneizando. Los avances en el campo de la informática y las telecomunicaciones están contribuyendo cada vez más al cierre de brechas geográficas, consideradas infranqueables en épocas previas. Con la masificación del Internet, la lengua inglesa está comenzando a adquirir la connotación de lengua internacional, y junto a ello la necesidad de conocerla va adquiriendo cada vez más un carácter ingente. Es casi obvio que con esta necesidad aparece otra de tipo colateral: la demanda de profesores debidamente calificados. Voy a definir "debidamente calificados" desde un punto de vista técnico, es decir me refiero a aquellos profesionales que cuentan con un título superior que acredite que están capacitados para enseñar Inglés como lengua extranjera, o como mínimo un certificado inicial del tipo CELTA (Certificate of English Language Teaching to Adults).

A pesar de que en Ecuador existen 16 centros universitarios que ofrecen el idioma inglés como una carrera formal, y que por consiguiente forman profesores de Inglés como Lengua Extranjeras (EFL) la demanda de maestros "sobrepasa con creces la oferta de los mismos", tal como señala Teodoro Barros, Director Nacional de Educación ("El idioma inglés pasó de una obligación a una necesidad", 2006, p19). Una revisión somera del panorama actual en este ámbito profesional arrojaría que la cantidad de profesores de lengua en ejercicio que no están debidamente calificados es muy superior a la de aquellos que sí cuentan con una credencial adecuada.

Por otra parte, con el aumento de la necesidad de conocimiento del idioma va aumentando paralelamente la demanda de profesores eficaces. Una manera de lograr la auto eficacia por parte de los profesores de ingles sería por medio de cursos de superación. Entendemos por el concepto de auto eficacia como la capacidad de aplicación de métodos y estrategias efectivos, que garanticen un aprendizaje real y duradero Sin embargo, una mirada rápida a la mayoría de los departamentos de EFL en un medio académico universitario arrojaría que el profesor promedio se encuentra sobrecargado de cursos y con pocas posibilidades reales para emprender proyectos de estudio.

Una alternativa de auto superación pudiera ser la promoción de un contexto académico dirigido hacia el uso de un tipo de enseñanza reflexiva, que permita al profesor activo acceder a formas de educación que se adapten a sus condiciones individuales de falta de tiempo y recursos. El objetivo del presente estudio fue, en primer lugar, el de propiciar un contexto de este tipo para luego poder reflexionar sobre la experiencia. A continuación sigue el informe de un estudio exploratorio cualitativo que intentó adentrarse en el imaginario de un grupo de profesores en específico para así poder concluir sobre este tipo de metodología y su posible aplicación de una forma más sistemática en el medio académico donde fue realizado.

A. Preguntas que guían la investigación.

Las preguntas que originaron el estudio fueron las siguientes ¿Qué ocurre cuando retas a un grupo de profesores de EFL a pensar críticamente sobre sus métodos de enseñanza y sobre el impacto que sus acciones

individuales tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes ¿Cambia en algo sus estilos de enseñanza una vez que observan la enseñanza desde la perspectiva de sus estudiantes? ¿Puede ser evidenciado algún cambio en la percepción que ellos tienen sobre sí mismos y sobre el proceso de enseñanza una vez que comienzan a utilizar las herramientas de enseñanza reflexiva? Para poder contestar tales preguntas se hizo un análisis inductivo de los diarios personales de los Profesores –Estudiantes (estos son los(as) cuatro profesores(as) que participaron en la investigación y que a efectos de este estudio denominaremos simplemente con las iniciales P-E) y de las entrevistas concedidas por ellos(as) durante el proyecto de Enseñanza Reflexiva, para descubrir en lo posible tópicos recurrentes, preocupaciones e intereses plasmados en sus reflexiones. El objetivo del estudio fue ahondar en el imaginario de estos(as) cuatro profesores(as), para de esa forma poder llegar a conclusiones sobre su experiencia de participación en el proyecto.

Considero que este estudio es de gran relevancia pues a pesar de que la Enseñanza Reflexiva es una metodología de punta en el ámbito de enseñanza de lenguas más amplio, es inusual encontrarla en Ecuador. La Enseñanza Reflexiva es un enfoque que dirige la mirada en primer lugar hacia adentro, hacia los fundamentos cognoscitivos de cada profesor(a) en particular, sus sistemas de creencias, herramientas metodológicas y estrategias de enseñanza, para luego analizar la perspectiva de los(as) estudiantes, sus creencias, preferencias de aprendizaje y su papel determinante para que el proceso de enseñanza sea exitoso. La metodología de Enseñanza Reflexiva intenta

ahondar en la interrelación indispensable entre estos dos participantes del proceso: profesor(a) y alumno(a). Esta metodología presupone que una vez revisado críticamente estos dos agentes del proceso educativo, el/la profesor(a) puede implementar acciones individuales en sus clases en respuesta a las contingencias encontradas.

A continuación presento la literatura investigada sobre el tema del estudio; luego, describo la metodología y me refiero a los resultados obtenidos. Más adelante, comento las limitaciones del estudio y hago recomendaciones para posibles réplicas, o simplemente para la aplicación de un programa de educación de profesores con enfoque reflexivo.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En esta sección brindo una definición concertada de los términos "Enseñanza Reflexiva". Similarmente, establezco la diferencia entre los enfoques de "entrenamiento" y "educación" en el ámbito de la Educación de Profesores de EFL, así como los diferentes componentes de la metodología de Enseñanza Reflexiva y los posibles beneficios de su aplicación. Similarmente presento someramente una justificación de las bases filosóficas del estudio partiendo de la noción de *reflexión* expuesta por John Dewey.

No es un secreto que una buena parte de los talleres de superación de profesores de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) que se ofrecen actualmente en Ecuador están enfocados hacia el entrenamiento en lo que se considera

competencias de enseñanza; es decir, se implementan como una manera de garantizar que el/la profesor(a) cumpla con los requisitos básicos de "calificación" para operar. Sin embargo hay un peligro aquí tal como señala Freeman (1997):

A "training" strategy, when it is used exclusively, can lead to an over-emphasis on teaching skills and behaviors at the expense of developing the student teacher's independent resources and capacity to take charge of what he or she is doing p.103).

En los talleres de superación tradicionales el/la profesor(a) participante (que por razones de nomenclatura en este trabajo voy a denominar Profesor(a)-Estudiante, P-E) es entrenado(a) para reproducir patrones de enseñanza en lugar de desarrollar una capacidad autónoma de toma de decisiones, o de aplicar estrategias efectivas que garanticen una enseñanza eficaz. Esta falta de iniciativa redonda en una especie de automatización en la enseñanza, con los consiguientes resultados poco satisfactorios, constatados a la hora de medir el desempeño de la gran mayoría de estudiantes en programas de EFL. Muchos profesores de EFL se quejan de que una buena parte de estudiantes en sus programas a pesar de culminar ciclos de estudio completos, son incapaces de demostrar una suficiencia adecuada en el uso del idioma inglés ("El idioma inglés pasó de una obligación a una necesidad", 2006, p19).

El enfoque de "entrenamiento" se centra básicamente en las actividades que debe desempeñar un(a) profesor(a) para lograr objetivos inmediatos (Farell y Richards, 2005, pp. 3-5). Primordialmente se presta atención a conceptos,

principios y estrategias elementales como prerrequisitos para la enseñanza. En síntesis el enfoque de “entrenamiento” presupone la polaridad experto-novicio, así como el procedimiento de modelo-aplicación (Farell y Richards, 2005). Tópicos como “estrategias efectivas para abrir una clase”, “uso efectivo de preguntas”, “recursos para usar en clase” son temas recurrentes en estos programas de entrenamiento.

Por el contrario, un programa de educación de profesores, donde el énfasis esté puesto en el desarrollo de habilidades de meta cognición, es decir que vaya más allá del entrenamiento en la reproducción de modelos, puede ayudar a que el /la Profesor(a)- Estudiante reflexione sobre cuestiones que más bien deben subyacer sus prácticas diarias. Este tipo de programa estaría encaminado al logro de una autonomía del/la profesor(a), quien pudiera ser capaz de tomar decisiones conscientes y flexibles, en dependencia del problema y del contexto que enfrente. A favor de este tipo de programas Freeman señala:

The "development" strategy, in contrast, emphasizes the processes of reasoning that underlie what the student teacher does in the classroom; the teacher's relation to what they know and how they know it (Shulman, 1987) is the central focus . This is clearly appropriate and effective for complex and idiosyncratic aspects of teaching, although it may be less so for discrete teaching skills and behaviors (p.103).

El enfoque de “desarrollo” por su parte se refiere al crecimiento profesional a largo plazo y está vinculado más a los procesos de comprensión

de la enseñanza y de auto conocimiento de parte del (la) profesor(a). El implica “examining different dimensions of teacher’s practice as a basis for reflective review and can hence be seen as bottom-up” (Farell y Richards, 2005, p.4). Temas como “comprensión de cómo se adquiere una lengua extranjera”, “comprensión del papel del maestro(a) frente a cada contexto o estudiante específico”, “entendimiento del proceso de toma de decisiones en una clase” etc. son frecuentes en los cursos de educación de profesores que se enfoquen hacia el desarrollo.

Lamentablemente, en Ecuador, tal como en el resto del mundo, muchos de los talleres de superación de profesores que prevalecen se centran en la enseñanza de asuntos muy prácticos como el desarrollo de las cuatro habilidades, dejando de lado el enfoque más profundo, es decir la racionalización del por qué algunas prácticas funcionan en unos casos y en otros no (Richards,1998). De nada sirve el conocer las etapas ideales de la enseñanza de la audición, por recurrir a un ejemplo manido, si no sabemos el por qué un mismo ejercicio de audición funciona satisfactoriamente en una clase, mientras que en otra no. Como alternativa Richards y Nunan (1997) abogan por un enfoque de Enseñanza Reflexiva que trascienda el mero marco de la reproducción esquemática de modelos:

As we move from a period of "teacher training," characterized by approaches that view teacher preparation as familiarizing student teachers with techniques and skills to apply in the classroom, to "teacher education," characterized by approaches that involve teachers in

developing theories of teaching, understanding the nature of teacher decision-making, and strategies for critical self-awareness and self-evaluation, teacher educators need to reassess their current positions and practices and examine afresh the assumptions underlying their own programs and practices p.XI).

La Enseñanza Reflexiva es un concepto que se ha estado poniendo en boga en los últimos años en ámbitos académicos, y es una posible solución para estrechar la brecha entre los enfoques de "entrenamiento" y "educación".

En su artículo " Reflective Teaching: The Principles and Practices" Thomas Farrell (2003) define el término de "Enseñanza Reflexiva" según lo concibe Pennington (1992) "deliberating on experience, and that of mirroring experience."(p.14) también lo conectan con el concepto de *desarrollo*, pues lo ven como la génesis y también el resultado del mismo.

Martha Pennington (citada en Farrell, 2003) ve la enseñanza reflexiva como un medio para: "(1) improving classroom processes and outcomes, y (2) developing confident, self-motivated teachers and learners." (p.14). Igualmente, señala Pennington (1997) en otro artículo que, para que haya un cambio en la percepción del/la profesor(a) y un consecuente desarrollo, debe haber primero una concientización de la necesidad del cambio, y esto se logra por medio de la aplicación constante de un enfoque auto- reflexivo.

Farrell (2003) analiza las cinco nociones usualmente vinculadas al término de Enseñanza Reflexiva. Estas variantes son: "Technical Rationality", "Reflection-in-action", " Reflection-on-action ", " Reflection-for-action " y "Action

Research" (pp.15-17). El analiza usando términos claros cómo puede ser aplicada cada una de ellas y para qué sirven. Esto es algo de gran utilidad ya que según él, trae la teoría a un ámbito terrenal (Farrell, 2003). Similarmente propone cinco componentes esenciales para un modelo de implementación de la Enseñanza Reflexiva y alerta sobre los posibles peligros que un educador de profesores puede enfrentar al aplicar este tipo de programa. Una de las principales advertencias de peligro que hace Farrell es la demasiada flexibilidad y la ausencia de un cauce específico.

Parafraseando a Farrell podemos concluir que los componentes de un programa de este tipo se relacionan con: "oportunidades reales (a) y sistematizadas (b) para el pensamiento crítico, establecimiento del tiempo y tipo de interacción (c), retroalimentación por parte de un agente externo (d) y creación de un ambiente de aprendizaje cómodo y estimulante (e) .

La objeción de Farrell a la demasiada flexibilidad e individualización en este tipo de programas es vista por Lockhart y Richard (2001) como las principales virtudes, ya que consideran que los programas tradicionales de entrenamiento de profesores están divorciados de las necesidades reales de profesores :

In discussing these kinds of questions, teachers often point out that many conventional approaches in teacher development rarely help them find answers which will give them practical help with their problems. In-service workshops designed to improve teaching skills often have only short-term

effects and rarely involve teachers in an ongoing process of examining their teaching (p.2).

Es por ello que Jack Richards aboga por un cambio de perspectiva en los programas de educación de profesores. Sugiere programas de auto análisis que ayuden a encontrar los pilares que subyacen a las prácticas de los profesores participantes. En este sentido en su libro *Beyond Training*, Richards (1998) señala el elemento de la auto reflexión como un componente esencial del desarrollo del/la docente. Dice que el auto examen y la reflexión pueden "ayudar a los profesores a moverse de un nivel donde son guiados fundamentalmente por impulsos, la intuición o la rutina, a uno donde sus acciones van a estar guiadas por el pensamiento crítico"(traducción del autor, p.71). Richards reconoce que aparte del dominio de las reglas prácticas de enseñanza, los profesores deben saber dirigir sus miradas hacia la exploración del " sistema de conocimiento , creencias , actitudes y pensamientos que informan sus prácticas" (,Richards, 1998, traducción del autor). Adicionalmente en una entrevista con Farrell (1995), Richard se refiere a la reflexión crítica como una herramienta de memorización, sistematización y movilidad:

Critical reflection refers to an activity or process in which experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is a response to a past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision- making and as a source for planning an action (pp. 94-95).

Un enfoque de enseñanza reflexiva en un curso de educación de profesores sería de gran utilidad ya que el tendría una base puramente práctica. Los participantes comenzarían su proceso de desarrollo descubriendo en la acción diaria sus necesidades y a partir de ahí determinarían el posible curso a seguir. Lockhart y Richards (2001) al respecto señalan:

In every classroom, events occur which the teacher can use to develop a deeper understanding of teaching. Teachers sometimes fail to exploit these events, letting the momentum of all the other events of the day take precedence. And yet these experiences can serve as the basis for critical reflection, if teachers can find ways to capture the thoughts of and reactions to these events, as well as ways to gather fuller information about the events themselves. From these basis teachers can develop strategies for intervention or change, depending on their needs (p.6).

Al aplicar un enfoque de enseñanza reflexiva el/la profesor(a) puede ganar en capacidad de valoración, ya que este enfoque dota de procedimientos poco complejos y normalizados que pueden ser usados por ellos para investigar sus aulas y descubrir perspectivas que antes ignoraban. En muchas ocasiones el/la profesor(a) juzga el grado de efectividad de su enseñanza teniendo en cuenta el cumplimiento de los ejercicios que él o ella se trazó como meta en el plan de clase, o en otras juzgando por la respuesta que recibe de un grupo de estudiantes en particular. Sin embargo al usar un enfoque de enseñanza reflexiva este(a) mismo(a) profesor(a) puede ampliar el espectro de juicio, incluyendo otros puntos de vista nuevos y que ahora enriquecen su capacidad

valorativa. Según Florez (2001) al participar de un enfoque de práctica reflexiva los(a) profesores(a) se involucran en:

In reflective practice practitioners engage in a continuous cycle of self-observation and self-evaluation in order to understand their own actions and the reactions they prompt in themselves and in learners. The goal is not necessarily to address a specific problem or question defined at the outset, as in practitioner research, but to observe and and refine practice in general on an ongoing basis (p.2).

En su estudio Florez (2001) vincula el concepto de práctica reflexiva a la idea de Dewey de reflexión como el " examen proactivo y permanente de las creencias y prácticas, sus orígenes y sus impactos (traducción del autor ,p.4) ." De ahí que podamos entonces suponer que al ser el constructivismo y el pragmatismo de John Dewey la perspectiva filosófica que subyace este tipo de práctica, la idea no resulta nada novedosa, pues ella se ha estado implementando desde principios del siglo pasado. Sin embargo, lo que sí resulta novedoso es que al ser el pragmatismo por naturaleza auto renovador y en constante cambio, él posibilita que un programa de este tipo sea dialógico en el sentido Bakhtiano , y que por tanto pueda ajustarse a las necesidades cambiantes de cada centro educativo, de cada aula, de cada profesor(a) y de cada grupo de estudiantes en particular. Esta apertura al diálogo es lo que Richard Rorty (1993) llama virtud socrática "the willingness to talk, to listen to other people, to weigh the consequences of our actions upon other people (p.338)." Aún más, podemos decir también que es pragmática la base filosófica

de ambos, el proyecto de Enseñanza Reflexiva y el estudio que hago del mismo, pues entendemos esta perspectiva filosófica tal como la define Richard Bernstein (1993) al enumerar todos sus temas:

I began by seeking to elicit the pragmatic ethos by adumbrating the themes of anti-foundationalism, fallibilism, the social character of the self and the regulative ideal of a critical community, contingency and pluralism (p.338).

Al asumir un proyecto de Enseñanza Reflexiva partimos del supuesto de que cada contingencia encontrada en nuestras aulas es única e idiosincrática de ese contexto, por tanto nuestras respuestas deben ser creativas y específicas a los mismos. Similarmente, partimos del supuesto de que todas nuestras premisas, nociones, asunciones y razonamientos son falibles, cambiantes y renovables a la luz de razonamientos y prácticas más convincentes que las nuestras. Es por ello que el elemento de diálogo es imprescindible en un programa de educación de profesores; eso sí, un diálogo que parta de la base hacia afuera, es decir del(la) profesor(a) hacia sus compañeros(as), hacia el(la) supervisor(a) etc .

Otro elemento a favor del carácter innovador de un curso como éste tiene que ver con lo que Riley y Troudi (1996) denominan "empowering tool" (p.9) en manos del(la) profesor(a), pues ellos(a) se liberan del yugo de los "expertos" quienes tradicionalmente han sentado las pautas a seguir. Sobre esto ellas citan a Van Lier (1994):

In many, if not most, EFL and ESL situations teachers play a passive or a non-existing role in curriculum research, materials development and selection, and evaluation. These issues are often left to researchers and experts. This situation is the outcome of the separation between theory and practice. Traditionally there has been a clear separation between professional development and research. Action Research bridges this gap as it is an attempt to transfer theoretical knowledge into practice (p.3).

En ese mismo trabajo las autoras hacen referencia al hecho de que la Investigación en Acción es algo que los profesores hacen diariamente cuando comparan resultados de clases, cuando buscan soluciones concertadas a frustraciones comunes y cuando comparten el conocimiento que se genera resultado de situaciones de enseñanza específicas. Sin embargo todo este arsenal se desperdicia al no haber una sistematización de procedimientos. Todo esta fuente de conocimiento potencial se pierde al no traducirse esta "intuición e impulso en investigación sistemática" (Riley y Troudi, 1996, traducción del autor). Ellas citan a Van Lier (1992) para enumerar las causas de la poca investigación que los/las profesores(a) hacen de sus clases:

Those of us who work in teacher education know that one of the most difficult things to balance in a course is the tension between theoretical and practical aspects of the profession. Theory and practice are not perceived as integral parts of a teacher's practical professional life. This situation is the result of communication gaps caused by an increasingly opaque research technocracy, restrictive practices in educational

institutions and bureaucracies (e.g. not validating research time), and overburdening teachers who cannot conceive of ways of theorising and researching that come out of daily work and facilitate that daily work (p.3).

Por todo lo visto anteriormente podemos afirmar que la Enseñanza Reflexiva puede ser una solución viable para enfrentar los retos contemporáneos que enfrenta la profesión, en particular en el área de enseñanza de EFL/ ESL . A manera de resumen parafrasearé los beneficios que Cohen y Manion (1980) citados en Nunan (1990) señalan sobre la aplicación de un enfoque reflexivo en un programa de educación de profesores:

- a) Como un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en alguna medida un conjunto de circunstancias específicas.
- b) Como medio de entrenamiento en el medio de la práctica laboral, proveyendo al profesor de nuevas habilidades y métodos y para realzar el auto conocimiento.
- c) Como medio de promover nuevos acercamiento a la enseñanza y al aprendizaje adicionales e innovadores, en un medio que usualmente inhibe la innovación y el cambio.
- d) Como forma de mejorar las usualmente pobres comunicaciones entre el/la profesor(a) practicante y el/la investigador académico.
- e) (A pesar de que carezca del rigor de la verdadera investigación científica) como medio de proveer una alternativa al acercamiento más impresionista y subjetivo a la solución de problemas en el aula.

En resumen, un proyecto de educación de profesores de Segunda Lengua que presuponga el uso de una metodología de Enseñanza Reflexiva sería altamente apreciado en medios académicos como los que prevalecen en Ecuador, pues el permitiría el comienzo de la sistematización de estrategias de superación cuyos resultados incidan directamente sobre lo que está ocurriendo en el aula. Este tipo de metodología permite encontrar los orígenes y soluciones duraderas a problemas reales (Zeichner y Liston, 1985,p.5), similarmente posibilita la investigación sin la necesidad de invertir grandes recursos. Similarmente, de ser viable su aplicación, estamos propiciando un marco de superación donde la reflexión es el elemento clave para lograr cambios en la manera en que vemos la educación actualmente.

A continuación presento la metodología y diseño del proyecto de enseñanza reflexiva que implementé y del estudio que hice del mismo. Posteriormente presento parte de los resultados contrastados con la literatura investigada. Finalmente, analizo las limitaciones, hago recomendaciones para posibles réplicas del estudio y presento mis conclusiones propias.

IV. METODOLOGÍA

A. Metodología

El presente es un estudio exploratorio cualitativo que intentó adentrarse en el imaginario de un grupo de profesores(as) de EFL activos(as) durante un semestre académico regular de 16 semanas. Estos(as) profesores(as) estuvieron involucrados en un proyecto de Enseñanza Reflexiva que consistió en

lo siguiente: a la par de estar enseñando llevaron un registro en forma de diario personal de sus prácticas docentes, guiándose por instrumentos metodológicos de enseñanza reflexiva. Es decir, ellos(as) estuvieron involucrados en un programa continuo de auto-observación, auto- evaluación y análisis de sus clases para entender la interrelación compleja que se crea entre alumnos, profesores y contenidos.

Tal como dije anteriormente las preguntas que originaron el estudio estuvieron relacionadas con el proceso de pensamiento de este grupo de profesores(as) de EFL, quienes fueron inducidos(as) a pensar críticamente sobre sus métodos de enseñanza y sobre el impacto que sus acciones individuales tienen sobre el aprendizaje de los(as) estudiantes. El foco de mi análisis estuvo encaminado hacia lo que ellos(as) pensaban sobre sí mismos(as) y hacia sus reflexiones sobre el proceso de enseñanza antes y después de la participación en el proyecto. Para poder contestar las interrogantes del estudio hice un análisis inductivo de los diarios personales de los P-E y de las entrevistas concedidas durante el proyecto de Enseñanza Reflexiva, establecí categorías recurrentes y patrones comunes de razonamiento, para descubrir en lo posible tópicos recurrentes, preocupaciones e intereses vistos en sus reflexiones.

B. Sede de la investigación.

Como sede de la investigación seleccioné el Instituto de Lenguas Extranjeras de una universidad privada en Ecuador. En este instituto encontramos aulas bien equipadas, profesores con medios técnicos ideales,

alumnos con buenos materiales de estudio a su disposición y con un soporte adicional en línea para sus clases. Sin embargo, los profesores de este instituto sufren las mismas vicisitudes que sufre cualquier profesor de lenguas extranjeras en Ecuador y en el resto del mundo: excesivo número de estudiante en cada clase, bajo pago por horas de enseñanza, sobrecarga académica y falta de tiempo para emprender proyectos educativos y de investigación a largo plazo.

C. Rol del investigador

Como investigador tuve dos funciones básicas. En primer lugar cumplí la función de Educador de Profesor (E-P), que consistió en facilitar a los(as) participantes el uso de los instrumentos metodológicos de Enseñanza Reflexiva. Esta labor de facilitador permitió establecer el contexto apropiado de Enseñanza Reflexiva, para así luego poder conducir mi estudio cualitativo. En segundo lugar, una vez propiciado el contexto adecuado entré en mi papel de investigador. Mi función como investigador fue la de espectador pasivo y neutral de la práctica auto reflexiva de este grupo de profesores(as). Mi principal misión fue la de recolectar los diarios y entrevistar a los(as) participantes, para posteriormente poder sumergirme en sus reflexiones, tanto orales como escritas. Con esto intenté convertirme en portavoz de sus ideas, para poder transmitir la experiencia de Enseñanza Reflexiva, tal como la concibieron ellos(as) durante el tiempo que duró el proyecto. El tipo de intervención mía fue totalmente indirecta (Freeman, 1990).

Sin embargo, debo mencionar aquí un factor externo que pudo incidir en alguna medida en que los resultados encontrados sean parciales. En mi vida

profesional yo desempeño la función de director del instituto de lenguas extranjeras donde la investigación fue realizada. Esto significa que al ser los participantes subordinados míos (jerárquicamente hablando) ellos(as) pudieron haber sentido algún tipo de presión para tratar de mantener una imagen acorde con los parámetros de excelencia profesional preestablecidos. Intenté paliar este fuerte prejuicio por medio de varias sesiones de discusión previas a la investigación, donde quedó establecido el consentimiento para participar en la investigación así como que se mantendría en total confidencialidad los resultados. Similarmente, en nuestras conversaciones informales llegamos al acuerdo tácito de la necesidad de respuestas honestas por el bien de la investigación.

D. Intervención.

Debemos distinguir dos categorías importantes: el proyecto y el estudio. El proyecto consistió en una intervención indirecta en la práctica docente de cuatro profesores de EFL. Como Educador de Profesores E -P entré en contacto de manera indirecta con la práctica docente de estos participantes; es decir, nunca visité sus clases para realizar observaciones y sugerir cambios posibles, sino que estuve al tanto del uso que los participantes hicieron de los instrumentos de metodología reflexiva, de sus descubrimientos, y eventualmente guíé en lo posible el curso de sus acciones individuales, cuando fui consultado al respecto. En otras palabras, mi papel como E-P fue el de facilitar la acción de los P- E.

En segundo lugar, el estudio que yo realicé como investigador estuvo encaminado a registrar la percepción de este grupo de Profesores(as)-Estudiantes durante el período en que aplicaron en sus clases los instrumentos de Enseñanza Reflexiva, y posterior al mismo. Mi estudio cualitativo se extendió por 9 meses.

Donald Freeman (1990) define la intervención indirecta como aquella que preserva la capacidad de agencia del Profesor- Estudiante, pero que al mismo tiempo le brinda al Educador de Profesor la posibilidad de desempeñar un papel productivo en el proceso. Parafraseando a Freeman podemos decir que los parámetros de una intervención indirecta deben:

- a) Permitir al/a Profesor(a)- Estudiante encontrar soluciones en la práctica.
- b) Permitir al/la Educador(a) de Profesores contribuir con su conocimiento y experiencia sin necesidad de conducir al/la Profesor(a) estudiante hacia una conclusión específica o curso de acción.

El propósito de este tipo de intervención, según Freeman, es el de brindar al P-E un foro para aclarar su comprensión de lo que hace cuando está enseñando. Adicionalmente le permite establecer un plan de acción basado en sus propias percepciones y en los comentarios del/la Educador(a).

E. Participantes del proyecto y del estudio.

1. Educador de Profesor/investigador: El individuo que supervisa y en algunos casos facilita el proceso de aprendizaje y la interacción de los

P-E (ese fue mi primer papel). Como Educador de Profesores(a) garanticé que los participantes hicieran buen uso de los instrumentos, así como que cumplieran con los protocolos para la acción (parámetros formales como tiempo y calidad de la participación).

2. Profesor(a)- Estudiante : Seleccioné cuatro profesores(a) activos en la enseñanza de EFL (dos hombres y dos mujeres). El término P-E no implica en grado alguno años de experiencia ni tipo de desempeño. Los cuatro participantes accedieron voluntariamente a formar parte del estudio. No ha habido prejuicio alguno para la selección.

3. Alumnos (as) del P-E: son de gran importancia pues el P- E los usa como fuente de datos y como participantes directos de su *investigación en la acción*. (Para efectos de este estudio ellos serán denominados alumnos(as)).

F. Unidad de análisis del estudio

La unidad de análisis fue la auto percepción de cada uno de los cuatro profesores estudiantes participantes del proyecto. La auto percepción es una valoración cualitativa que los participantes brindan, previa, durante y posterior a la intervención, por medio de instrumentos como diarios personales, sesiones de discusión y entrevistas grabadas con el consentimiento de los mismos. El reto mayor fue el tratar de articular las diversas perspectivas de los participantes para poder concluir sobre posibles resultados de la experiencia.

G. Instrumentos

Tenemos que distinguir en este estudio dos grupos de instrumentos: en primer lugar los instrumentos que usé como E- P (tipo A), para medir la percepción de los P- E durante el proyecto de Enseñanza Reflexiva. Estos instrumentos me permitieron elaborar una narrativa para poder valorar cualitativamente el proceso de auto- reflexión en el cual estuvieron inmersos los P- E. Similarmente, por medio de ellos pude llegar a conclusiones sobre el posible impacto del uso de esta metodología en la percepción que los P- E tienen sobre sí mismos(a) y sobre el proceso de enseñanza de EFL.

El segundo lugar tuvimos los instrumentos tipo B, que son los que usaron los P- Es durante el período de enseñanza reflexiva. Estos instrumentos les permitieron mirarse críticamente a sí mismos en primer término, a los estudiantes individualmente, al contexto mayor del grupo, a otros participantes del proyecto, para finalmente decidir sobre qué áreas en particular ellos deseaban incidir en aras de lograr cambios verificables (Investigación en la Acción).

Instrumentos tipo A (instrumentos del investigador)

1. Diarios: El diario es el registro personal del(la) Profesor(a) – Estudiante. La función del diario personal en este proyecto fue la de:

- a) Registrar acontecimientos e ideas con el objetivo de provocar una reflexión posterior.
- b) Estimular nuevas perspectivas; el proceso de escritura en sí mismo es de auto descubrimiento, él arroja una nueva luz sobre el acto de enseñanza.
- c) Servir como elemento de comunicación entre los participantes,

quienes tenían la opción de darse retroalimentación por medio de su lectura compartida y comentarios laterales. (Ver apéndice A. Protocolo para el registro de ideas en el diario. Apéndice B. Lista de preguntas para ayudar a la reflexión individual en el diario).

2. Entrevista: Fueron entrevistas grabadas en cinta de audio. Estas entrevistas entre el Educador de Profesores/investigador y los Profesores(a) - Estudiantes son semi - estructuradas . Ver apéndice F guía para la entrevista. Estas entrevistas fueron transcritas posteriormente.

3. Discusión en individual o en grupo: sesiones de intercambio de opiniones, sugerencias, comentarios realizados en grupo o individualmente y que no fueron grabadas en cintas de audio. Estas discusiones no fueron grabadas para crear un ambiente espontáneo.

Instrumentos tipo B (instrumentos del P-E)

1. Diarios: El diario es el registro personal del/la Profesor(a) - Estudiante. (similar en A).

2. Formulario de observación de clases: Es una lista o inventario estructurado que permitió al Profesor(a)- Estudiante recordar los aspectos principales de una clase. El propósito de este instrumento fue el de proveer un procedimiento sencillo para el monitoreo regular de lo que sucede en una clase, cuánto tiempo se destinó a una actividad en particular, y cuan efectiva fue. Este instrumento describe lo que ocurre en el aula desde la perspectiva del/la Profesor(a)- Estudiante. Ver apéndice C3. Protocolo de elaboración de un reporte de clase.

3. Cuestionarios: fueron instrumentos útiles en las manos del(la) Profesor(a)- Estudiante para recoger información sobre la dimensión afectiva del proceso de enseñanza aprendizaje. Se pudo recoger información sobre creencias, actitudes, motivaciones y preferencias de los(as) estudiantes. Similarmente los cuestionarios sirvieron para hacer un inventario del sistema de creencias del/la Profesor(a)- Estudiante, ver apéndice D1, un ejemplo de encuesta para descubrir el tipo de actividad que el estudiante de una clase en particular prefiere. Ver apéndice D2 auto encuesta para ayudar al/la Profesor(a)- Estudiante a hacer un inventario del tipo de interacción que él o ella provoca en un grupo de estudiantes en particular. Ver apéndice D3 auto encuesta para descubrir las creencias del/la Profesor(a)- Estudiante sobre la enseñanza de EFL.

4. Observación: Se realizó trabajo de observación en parejas. Los P- E visitaron clases de sus compañeros(a) con el objetivo de ver diferentes aspectos de enseñanza que ellos consideraban relevantes y así poder establecer un paralelo con sus acciones individuales. La observación en este proyecto fue usada para recoger información sobre acontecimientos que ocurren, nunca fue usada para evaluar el desempeño del profesor- Estudiante. Ver apéndices E1 y E2 protocolo y parámetros de observación. Ver apéndice E3 y E4 ejemplos de formulario de observación de clase .

5. Investigación en Acción: Este tipo de investigación es propuesta por los propios Profesores- Estudiantes y tiene como objetivo el ahondar en la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje para producir algún cambio

en las prácticas en el aula. La investigación en acción es un tipo de proyecto en pequeña escala y él puede dividirse en fases tales como: planificación, acción, observación y reflexión. Ver apéndice G protocolo de la Investigación de Acción.

6. Estudio de caso: Reporte descriptivo escrito sobre la experiencia del tema de la investigación en acción. Este reporte comienza con una reflexión inicial y culmina en la reflexiones finales o conclusiones sobre la experiencia.

H. Cronograma descriptivo del proyecto.

El proyecto estuvo formado por tres etapas.

1. Etapa 1 (septiembre 11- septiembre 26): Recolección de datos iniciales para el estudio. Preparación de Profesores(as)- Estudiantes (sesión introductoria). Establecimiento de reglas y protocolos de participación. En esta primera etapa hice reunión previa de preparación con los participantes donde expliqué los objetivos del proyecto y analizamos conjuntamente los instrumentos. Resultado de esta reunión quedaron establecidas las fechas y el tiempo de duración de cada acción, creamos las parejas para el trabajo de observación de clases. Luego, los días 25 y 26 de septiembre entrevisté a cada uno de los(as) participantes; esta entrevista fue grabada en cinta de audio. Sesión de discusión de grupo grabada en cintas de audio.

2. Etapa 2 (septiembre 26-octubre 28): Aplicación. (3 fases).

Fase 1 (septiembre 11-octubre 28): Mirada crítica al aula y auto evaluación de creencias del/la Profesor(a)- Estudiante. En esta etapa los P-Es aplicaron individualmente los instrumentos e hicieron reflexiones personales en sus diarios. Foco 1 el/la Profesor(a)- Estudiante: sistema de creencias, estilos de

enseñanza. Foco 2 el/la estudiante: sistema de creencia, preferencias de aprendizaje. Los P-E hicieron un análisis contrastivo con la información recaudada y seleccionaron el tema de la investigación en acción que desarrollarían posteriormente.

Fase 2 (noviembre 1- octubre 15): Investigación en Acción.

Fase 3 (octubre 16-octubre 28): Elaboración de estudios de caso por parte de los P-E. Escritura del diario.

3. Etapa 3 (enero de 2007): Presentación de diarios personales.

Entrevistas individuales grabadas con el Educador de Profesor. Los días 18 y 19 de enero me reuní nuevamente con los participantes para conversar sobre la experiencia. Nuevamente usé un modelo de entrevista semi estructurada.

I. Análisis de datos del estudio

Una vez cumplido mi papel de facilitador en el proyecto de Enseñanza Reflexiva, entré en mi función de investigador. Mi estudio consistió básicamente en la integración de las perspectivas de estos participantes. Como investigador me convertí en la voz de este grupo heterogéneo y para lograr tal efecto transcribí y procesé solamente los instrumentos de tipo A. Aquí, me enfoqué en la experiencia, tal como la concibieron los participantes. Como investigador serví como instrumento para canalizar e interpretar los datos que ellos brindan. En todo momento intenté mantenerme al margen del proceso, e intervenir lo menos posible. El enfoque del estudio fue fenomenológico, ya que describí como el proyecto fue experimentado por los participantes, es decir, describí la experiencia desde sus perspectivas individuales.

1. Fase 1. Enero 20- marzo 20. Procesamiento de la información.

Hice una análisis contrastivo de los instrumento de tipo A utilizados durante el proyecto, con el fin de evidenciar las perspectivas de los P- Es antes, durante y después de su participación.

Desde un inicio realicé una transcripción de las entrevistas individuales. Una vez elaborado el texto procedí a seleccionar las categorías de análisis, es decir a determinar los conceptos o tópicos recurrentes en los cuatro participantes y que pudieran ser seleccionados como pilares de sus imaginarios individuales como docentes, ejemplos conceptos como "parámetros de excelencia", "actitud frente a la enseñanza," "principios metodológicos", etc. Con estos conceptos bien definidos pude observar las trayectorias individuales. A partir de ese momento elaboré un perfil de cada uno de los participantes basándome en los diarios y en las entrevistas.

Similarmente llevé de forma paralela un diario personal donde iba detallando las incidencias de la participación de los Profesores Estudiantes en el proyecto. Tomé este registro, junto con la narrativa como texto escrito base para ser interpretado; a partir del mismo pude llegar a conclusiones sobre la percepción de los(a) Profesores(a) Estudiantes durante el proyecto.

2. Fase 2 . Marzo 20 - mayo 15. Durante este período escribí el presente reporte.

IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN

En este capítulo analizo los datos colectados, y también contrasto dichos datos con la literatura investigada. El capítulo está dividido en dos partes. La primera parte está dedicada a cada uno(a) de los(as) participantes en la investigación. Para hacer la información más clara se ha dividido esta primera parte en cuatro secciones, las que corresponden con los cuatro participantes en el proyecto de Enseñanza Reflexiva. A su vez, cada una de estas 4 secciones está subdividida en cinco unidades. En primer lugar (a) presento someramente a los(as) participantes, usando un seudónimo con el objetivo de mantener la confidencialidad, para hacer esta presentación uso elementos de las entrevistas iniciales, acaecidas los días 25 y 26 de septiembre de 2006; en segundo término (b) esbozo una viñeta que ejemplifica una entrada tipo de sus diarios personales; luego (c) hago referencia a algunas reflexiones presentes en los diarios personales de los(as) participantes, los cuales fueron escritos durante el transcurso de las 8 semanas posteriores a la entrevista inicial; en cuarto lugar realizo una (d) descripción con citas intercaladas de las notas personales relacionadas con el proyecto final de investigación en acción, y concluyo con datos seleccionados de la (e) entrevista final, donde los P-Es expresan sus opiniones tras haber participado en el proyecto de Enseñanza Reflexiva. Dichas entrevistas fueron realizadas el 18 y 19 de enero de 2007.

Finalmente, en la segunda parte de este capítulo hago una valoración general de los datos, basada en la información expuesta en la primera parte y doy a conocer mis propias recomendaciones para trabajos futuros que se relacionen con el tema. En la valoración general, utilizo el esquema del ciclo del

proceso de enseñanza reflexiva fig. 1, (adaptado de Mc Taggart y Kemmis 1983; Smyth, 1987, en Bartlett, 1990, Pp. 209-214) como marco referencial para mis aseveraciones, las cuales son presentadas respaldadas por dos tablas de contenidos: tabla 1 frecuencia de tipo de preguntas de acuerdo al grado de reflexión crítica y tabla 2 tópicos más frecuentes en los diarios de los(las) profesores (as).

Parte I: Participantes

Participante 1: "Salvador".

(a) Entrevista inicial

Es un profesor joven, con dos años de experiencia en la enseñanza de EFL. Tiene educación superior y está terminando el último año de una Maestría en Educación. No ha participado en cursos de Educación de Profesores de EFL, pero sí considera que se pudiera beneficiar al participar en uno. Sin embargo, ha tenido reservas a la hora de inscribirse en estos cursos pues tiene dudas sobre los contenidos de los cursos existentes en el mercado. Se siente renuente a que "me enseñen gramática" ("Salvador", entrevista realizada el 26 de septiembre de 2006) . En términos de eficacia profesional él se autodefine de la siguiente manera:

Considero que soy un buen profesor, no excelente, pero creo que si, que soy bueno, trato de buscar la manera de explicar a los estudiantes el concepto de lo que estamos hablando y si es necesario busco las maneras y el tiempo que sean necesarios para que los estudiantes entiendan. Soy bastante preocupado por las necesidades de los

estudiantes ... personales y académicas, pero sobre todo trato de buscar soluciones para las necesidades académicas, ya que para las personales no tendría tiempo para ayudar a todos. ("Salvador, 09/26/2006).

"Salvador" considera que un buen profesor es aquel que es capaz de presentar la información complicada de forma diáfana y accesible a todos, es decir "algo difícil que lo hace fácil, y la manera en que reacciona cuando se da cuenta que los estudiantes no están entendiendo." ("Salvador", 2006). El relaciona los términos de excelencia académica con "formas de presentar la información para que los estudiantes apliquen" y también con "calidad humana" ya que para él no se puede separar lo académico de lo personal.

Desde el punto de vista metodológico "Salvador" piensa que él es un profesor que utiliza la teoría y la práctica combinada. No puede encontrar un término específico que califique su método de enseñanza. Sin embargo, dice que trata de hacer sus clases dinámicas y entretenidas, pero:

"combinado teoría y práctica... empiezo con la teoría, si estamos estudiando gramática, por decir el Present Perfect (inglés original) ... presento la teoría con ejemplos, con oraciones de la vida diaria... la estructura, después para que ellos hagan sus propias oraciones ... para que ellos apliquen en su vida diaria, esto es lo que hasta ahora me ha funcionado a mí, aunque sé que debería ser diferente con cada clase. ("Salvador", 2006).

Adicionalmente, “Salvador” enfatiza que sus clases son intuitivas, pero que le funciona presentar la gramática primero para que los estudiantes apliquen posteriormente.

Al referirse a su conocimiento como profesor él deja en claro que es consciente de que le falta mucha práctica. Sabe que tiene conocimientos pero no se encuentra en el punto de la excelencia “todavía me falta mucho para llegar ahí (2006).”

Dentro de sus fortalezas él incluye el haber vivido en un país anglófono por mucho tiempo. Lo cual le ha garantizado que conozca la lengua real, tal como es usada diariamente; otra fortaleza la vincula al ser joven “para que los estudiantes no me vean como algo extraño, que no haya tanta separación en la edad ... estoy atendiendo a otra persona que está casi a mi misma edad, por lo que estoy consciente de sus necesidades” (2006). Finalmente, expresa que su mejor cualidad radica en su mente inquisitiva, ya que no descansa hasta encontrar en el Internet las respuestas adecuadas a la preguntas que se auto formula.

Sobre sus debilidades señala el propio hecho de haber vivido en otro país “sé como decirlo, pero no necesariamente sé como explicarlo” (2006). Achaca otra debilidad a algo que anteriormente señala como virtud, su propia juventud, él sabe que tiene que establecer una línea “para no socializar mucho con ellos.” Su más grande contradicción radica en la flexibilidad, pues es consciente que a veces es demasiado flexible con los estudiantes “trato de ser rígido, pero me llega el lado humano y me es difícil manejar algunas situaciones, porque me veo

a mí mismo reflejado en ellos” (2006) y se preocupa de que algunos estudiantes pudieran sacar ventaja de esto. Finalmente, se refiere a su inexperiencia “ya que no he enseñando por muchos años”(2006).

(b) Diario personal

“Salvador” realizó 25 entradas en su diario personal, estas entradas corresponden a una clase de EFL de nivel avanzado. El curso sobre el que él reflexiona es una clase de conversación por lo que los estudiantes deben tener un nivel alto de suficiencia. La clase tiene lugar Lunes, Miércoles y Viernes a las 7:30 AM. “Salvador” establece un patrón regular en cada una de las entradas en su diario, este patrón coincide con el modelo teórico del ciclo del proceso de enseñanza reflexiva fig.1 (adaptado de McTaggart y Kemmis 1983; Smyth, 1987). El ciclo inicia con la fecha, luego establece el objetivo esperado de la clase, después registra detalladamente los acontecimientos de la misma (ejercicios programados y reacción de los estudiantes) y concluye con una reflexión general sobre el día, la cual llama “afterthought.” Esta reflexión general involucra una propuesta de cambio a materializarse en el futuro. Las entradas correspondientes a los primeros días son más descriptivas, a medida que pasan las semanas sus reflexiones comienzan a entrar cada vez más en el ámbito de las generalizaciones.

Utilizo una primera viñeta para ejemplificar un día tipo en el diario de “Salvador”. Posteriormente hago una selección intencional de algunas de sus reflexiones posteriores para poder contrastarlas con aspectos encontrados en la literatura sobre el tema.

Viñeta número 1. Extracto de la entrada correspondiente al 25 de septiembre de 2006. Esta entrada es un ejemplo del tipo de registro que “Salvador” lleva. En ella aparece el objetivo de la clase sobre la que se reflexiona, el procedimiento que él usa para presentar la materia, la reacción de los estudiantes y sus reflexiones posteriores sobre los acontecimientos,

Today my goal was to teach the passive voice. As I do every Monday I begin class with a brief discussion of what students have done over the weekend, usually only a few of them are willing to share their weekend activities. I try to vary the students who speak during this exercise to ensure that everyone gets a chance to practice their speaking. I try to maintain this exercise as spontaneous as possible to ensure comfort and trust. I want students to think of this activity as a sharing, not as an in-class task. (“Salvador,”2006, diario personal).

En esta parte de la entrada se puede apreciar el objetivo general de la clase “la enseñanza de la Voz Pasiva” y el procedimiento rutinario usado por él para romper el hielo durante los primeros minutos. “Salvador” desde esta primera entrada deja entrever parte de su filosofía de enseñanza: la creación de un ambiente de aprendizaje confortable y espontáneo que garanticen la consecución de su objetivo de enseñanza. También se hace preguntas a sí mismo sobre la consecución o no de los objetivos. Este tipo de reflexión en un diario cumple una función intra-personal: “An intrapersonal journal is a place where a teacher writes for himself or herself about day-to-day teaching concerns (Gebhard ,1999). Este tipo de diario también puede proporcionar elementos a

ser utilizados en un portafolio de enseñanza, así como para el auto monitoreo del profesor.

Más adelante en esta misma entrada “Salvador” comenta sobre su apreciación de la reacción de los estudiantes y sobre su rutina : “This Monday was a little different ... none were willing to share but one student in particular wanted to share his experience. Deep inside I know that his sharing would take longer than what I have assigned time for, in fact, it did.” (2006). Aquí plasma dos contingencias típicas de una clase: en primer lugar una apatía generalizada del grupo, usual un Lunes en la mañana, y la incapacidad para controlar el tiempo en un ejercicio en particular, debido a un estudiante que monopoliza el centro del mismo. Sin embargo, en nota posterior reconoce que el tiempo utilizado en el ejercicio fue de provecho.

A continuación el autor cita un ejemplo de descripción de procedimiento rutinario, en el que se puede apreciar un divorcio entre lo que el profesor tienen planteado como objetivo de su clase y la necesidad de sus estudiantes:

Afterwards I began with a questioning of what students know about the Passive Voice and how to use it. For the most part all of them were familiar with the uses of it. Regardless, I went ahead and explained the theory, uses of it and when is best used and when it should not be used.

I began to show the theory of the passive voice with the formula. I use to change the sentence from active voice to passive voice. I start with simple examples where the sentences were in active voice and had to be changed to passive voice. This simple exercise is used as a warm-up and

to make sure students confirm what they know or learned the first time (2006).

A pesar de que “Salvador” constata de que los estudiantes ya conocen el aspecto gramatical foco del análisis de la clase, él continúa con la explicación. Sin embargo, él no hace referencia a esta contingencia y a su proceder un tanto mecánico en sus “afterthoughts.” Sus reflexiones posteriores (traducción del autor) sólo se centran en el manejo que hizo del tiempo y en cómo esto afecta su plan de clases: “In this situation I think I should have been a little more rigid with my timetable, I do believe that students should have the opportunity to practice but also to be able to learn the theory”(2006).

(c) Reflexiones posteriores

A medida que avanzan las entradas en el diario personal de “Salvador,” éstas pasan a ser de meras reflexiones sobre procedimientos específicos a cada clase en particular, a algo que podemos denominar meta reflexiones, o lo que es igual a decir, reflexiones generales sobre el proceso de enseñanza de EFL, ya no relacionadas con su práctica individual.

Al escribir un diario los profesores documentan sus experiencias de enseñanza, y al mismo tiempo el acto de escritura propiamente puede ser usado como un medio para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y para establecer discusiones con colegas cuando aparece una duda. En el caso de “Salvador” al hacerse preguntas constantemente, él parece estar sosteniendo un diálogo consigo mismo.

This activity came about from students' request to learn how to use the language and not only learn the structure. During this activity vocabulary has also become a big part of it. Additionally, I noticed that a lot of students began to leave their fears of making mistakes while talking, which is a big concern when learning a new language. A lot of times we learn a language slower due to the fact that we are shy to speak. I wonder, if my letting them choose the topic today, directly relate to their good performance?, and also if by letting them choose out of their own interest I am making my teaching truer to life???(sic)("Salvador, 10/4, 2006).

Bartlett (1990) se refiere a una doble función del diario, en primer término se refiere a la exploración individual del imaginario particular de cada profesor, y en segundo lugar a su inserción en el contexto social más amplio. "The first relationship involves the subjective meanings in teachers' head"(Bartlett, 1990, Pp. 204-205), esta primera función se aprecia en las constantes preguntas, con o sin respuestas, en el diario de "Salvador," mientras que por otra parte "the second relationship explores consciously the relationship (which may be part of unconscious knowledge) between individual teaching actions and the purpose of education in society (Bartlett, 1990).

With this exercise they interacted a lot... I loved students teaching each other and at time I heard explanations which were easier to understand than mine, even though they were in Spanish. I am a firm believer that peer teaching is an excellent tool, I have not figured out how to

continuously implement it in class, though. I use this tool in many occasions but I would like to use it more often because it yields very good results. At the same time I have to be cautious that it doesn't become only a social activity. It is obvious that socialization takes place during this type of activity, for the most part I don't mind because the students do work and practice their English, but what can I do to draw the line between, just socialization and learning? (Salvador, 10/8/2006).

Parfraseando a Bartlett (1990) pienso que la reflexión crítica nos ayuda a trascender la parte técnica de la enseñanza, lo cual implica que nos podemos mover del tipo de preguntas relacionadas con el "cómo", hacia interrogantes más relacionadas con el "por qué"

Asking "what" and "why" questions gives us a certain power over our teaching. We could claim that the degree of autonomy and responsibility we have in our work as teachers is determined by the level of control that we can exercise over our actions. In reflecting on "how" and "why" questions, we begin to exercise control and open up the possibility of transforming our every day classroom life. The process of control is called *critical reflecting teaching* (Bartlett, 1990, p.207).

En una entrada correspondiente al 24 de octubre del 2006 "Salvador" reflexiona sobre la metodología que está usando: "during this lesson I found it very useful to be repetitive, by doing example after example, but the students were not responsive to the exercise, though" (2006). Sin embargo, unos párrafos más abajo cuestiona el grado de afinidad que él siente por este tipo de

procedimiento , sin relacionar esta falta de afinidad con el pobre desempeño por parte de los estudiantes :

Every time I do this type of lesson I realize is not my favorite way of teaching, I also notice that it is fairly easy, because you present theory, students do exercises and then you correct mistakes, which is fine, because for the most part students learn, but I like my class to be more interactive, where students are actively involved talking, helping others, not as receivers of information, but more as creators of knowledge.

Unfortunately, I have not been able to find enough variety of activities to involve students in every lesson. I guess with time I will find more activities to be able to do this (2006).

“Salvador” no se percata de que su estilo y metodología de enseñanza es comunicativa, razón por la cual no se siente cómodo siguiendo patrones estructurales de enseñanza, es decir, presentación de modelos y repetición. Sus constantes cuestionamientos demuestran esta aserción. En otra entrada, ahora correspondiente al 11/4/2006 él llega a una conclusión sobre el aprendizaje de una lengua extranjera que deja en claro su postura:

I think that people who learn a language in a non-academic, social situation are more open to the language, because they are not concerned with grades or everything else that is required when you attend school. In a social setting you are more relaxed, most of the times is a one-on-one experience. What I think helps, is the level of comfort the learner feels which allows the language to subconsciously be learned ... in that sense I

think that creating a very relaxed environment within the classroom is extremely important (2006).

Nuevamente en una entrada posterior arremete contra el estructuralismo en la enseñanza y contra la demasiada dependencia de los textos comerciales. En esta entrada él relata su experiencia al visitar a “Marisol” una colega del proyecto de Enseñanza Reflexiva, quien posee una vasta experiencia en enseñanza y cuenta con buena reputación entre sus colegas: “Observing “Marisol” was great. It is good to see a teacher with her experience... how she manages her class with clear and easy to understand explanations.” (“Salvador,” 11/8/2006). Más adelante en el mismo párrafo él se refiere al dominio que sobre el texto “Marisol” tiene: “her knowledge of the book was great, she knew the exercises and the pages of the book by heart, which is a good and a bad thing” (2006). En varias de las entradas en su diario él hace referencia al tema del libro de texto y su inhabilidad para encontrar un texto comercial que completamente satisfaga sus necesidades como docente. Sobre el tema de conocer el texto de memoria dice “Salvador”:

On one hand, it is good because you know what is coming and how to explain it without surprises, but it can fall into monotony for the students and the teachers. Where is the authentic experience, if as a student you know exactly what the teacher is going to teach, and how and where is the fun in teaching when you know exactly what’s in the book without even opening it ??? (2006).

Teóricos como Richards (1998,p.130) y Swan (1992, p.33) han alertado sobre esta preocupación que expresa “Salvador”, la demasiada dependencia del texto comercial, ya que el texto como tendencia general, parece absolver al(la) docente de cualquier tipo de responsabilidad, y como consecuencia los (las) libera del proceso cotidiano de toma de decisiones: “it is easy to just sit back and operate the system, secure in the belief that the wise and virtuous people who produced the book know what was good for us”(Swan,1992 p.35). Queda explícita, en el comentario de “Salvador,”una crítica a algo que Richards (1998) denomina reificación de la enseñanza como resultado del excesivo uso del libro de texto.

(d) Notas en el diario sobre la investigación en acción.

Salvador dedicó una entrada completa de su diario a la descripción del resultado de su *investigación en la acción*. Esta entrada es una de las últimas en su diario, en ella no se hace referencia al formulario de *guidelines for conducting action research* (apéndice G), ni se especifica la fecha en que la investigación en el aula fue realizada. Sobre el objetivo de su investigación “Salvador” señala:

What I decided to discover with my students was that if group work that was assigned by me was more effective than group work that was left up to them: I tried this for two weeks. During the first week I would give them group work and let them set up the groups on their on (sic) (diario personal, sin fecha).

El trabajo en grupo es una preocupación recurrente en el diario de “Salvador”. En varias entradas el se cuestiona el grado de efectividad de la

actividades que él hace en clase y su relación con la espontaneidad de la participación de los estudiantes. Queda explícito en su diario que él realizaría una investigación comparada de procedimiento

A pesar de que no hay referencias directas al formulario de investigación en la acción en la descripción que “Salvador” hace en su diario personal, sí se nota que él ha seguido las etapas establecidas en dicho formulario: “Reflexión inicial”, “planificación”, “acción” y “reflexión final”.

El siguiente comentario corresponde a la etapa de planificación:

The first week I would give them directions on what to do and the number of people that needed to be in the groups: For this scenario I would leave sufficient time to allow for extra time they may take in forming the groups and for them to finally decide to move and the rest of things they may do before actually beginning to work. I have to say that it took ages until they finally settled (diario personal, sin fecha).

Más adelante describe el procedimiento seguido en la segunda etapa, sin hacer referencia a que esto ocurre durante la segunda semana. Sin embargo esto queda sobreentendido.

On the other hand, when I assigned the groups and pushed them to move faster“ work was accomplished faster and better. The result was that I always had time at the end of the class to do some kind of discussion or help students in an individualized manner (diario personal, sin fecha).

“Salvador” escribe las siguientes ideas sueltas a manera de reflexión final:

As I suspected but wanted to confirm allowing them to form the groups took longer and for the most part they would only mingle with the people they knew or came to know during the semester. Mainly they will work with the people next to them, which created very little interaction with the rest of the class (diario personal, sin fecha).

Although working with people they had never worked before at first was difficult, and created the impression that the social interaction was not real, however when it came time to doing the work they had no trouble doing what they were supposed to. All work was completed faster and better (diario personal, sin fecha).

I guess, there is always a challenge to direct without making it feel that way (diario personal, sin fecha)

(e) Entrevista final

Extractos comentados de la entrevista realizada el 19 de enero del 2007.

“Salvador” contestó estas preguntas en Español.

Sobre el manejo del tiempo.

Debo trabajar con los tiempos, ser más flexible en los tiempos, a veces pienso que puedo programar las cosas para un tiempo determinado y eso no me resulta, por ejemplo para explicar la teoría , hay actividades que pienso para 15 minutos y una vez que llego al aula me toman 25, y tengo que cambiar el orden, me doy cuenta que tenía que haber planificado mejor el tiempo. (entrevista personal, 2007).

En las entradas del diario de Salvador hay 8 referencias al tema del

tiempo y la planificación de actividades.

Sobre el uso del libro de texto. A pesar de que los comentarios sobre el tema en varias de las entradas de su diario indican lo contrario, “Salvador” manifiesta que usa el libro ampliamente. No obstante hace notar que:

Conozco bien el libro y lo manejo bien, sé lo que viene ... pero enseño tal vez lo que sea más necesario en ese momento, no voy hoja por hoja, pero voy por conceptos de chapters (en inglés original) en el libro, dependiendo del curso veo lo que sea más necesario en ese momento y lo doy, pero no siempre, siempre ... llevo los temas del libro, si los estudiantes necesitan saber algo que está más adelante... lo saltamos(entrevista personal, 2007).

En total hay 6 referencias al uso del libro de texto.

Sobre su sistema de calificación. “He descubierto que para mi las notas no dicen nada, yo puedo evaluar sin notas, los números no me dicen nada” (2006).

Sobre preferencias de aprendizaje de los estudiantes. “Salvador” manifiesta que fue una sorpresa el descubrir, una vez que analizó los formularios de los estudiantes, que ellos no dedican tiempo para realizar los deberes en casa o estudiar. Similarmente, descubrió que hay actividades que él no realiza en clase, como el analizar la letra de canciones, pero que un alto por ciento de los estudiantes considera que son beneficiosas para aprender la lengua. También descubrió que su uso de audiovisuales es insuficiente. (ver apéndice D1).

Sobre su valoración del proyecto. “Salvador” considera que fue una experiencia esclarecedora ya que nunca se había sentido a reflexionar de manera sistemática sobre el proceso de enseñanza:

Me parece muy bueno, porque te hace poner en papel lo que normalmente piensas y puedes ver entonces más concreto y mientras escribes piensas y al menos para mí se hace más concreto, porque a veces piensas en algo y viene algo y te distraes, cuando está escrito puedes leerlo una y otra vez, y se queda ahí para después pensar en eso, es mucho más tangible en ese sentido. Nunca había llevado un journal (en Inglés en el original) de trabajo y creo que lo más útil fue la reflexión sobre... no lo que hice, sino sobre lo que no funcionó, tal vez sobre algo que quise haber hecho, o reflexionar sobre como poder hacerlo mejor para la próxima clase, al llevar el journal sabía justamente lo que tenía que hacer para la próxima clase.

Sobre necesidades inminentes. “Salvador” plantea que después de haber participado en el proyecto reconoce que debe profundizar áreas tales como: estrategias y métodos de enseñanza, creación de materiales adicionales.

(f) Resumen

“Salvador” es un profesor joven, lleno de energía y de deseos de superación. Según lo que dejó entrever en su participación él prefiere las metodologías de enseñanza *comunicativas*. A todo lo largo del proyecto él se mostró muy crítico de lo que considera la “tradicción de enseñanza”, lo cual desde su punto de vista incluye el papel preponderante del profesor en la clase, el uso

de libros de texto y el seguimiento férreo del syllabus o programas de estudio. Su participación en el proyecto fue autónoma, es decir no mostró necesidad alguna de guía por parte del E-P. Una conclusión general a la que él llegó es que es esencial el ver el proceso de enseñanza desde la perspectiva de los(as) estudiantes y como tal su *investigación en la acción* estuvo dirigida hacia un aspecto del mismo: el trabajo en grupos.

Participante 2: “Adriana.”

(a) Entrevista inicial

“Adriana” es una profesora nativa sobre los cuarenta años de edad y tiene muchos años de experiencia en la enseñanza de EFL. No tiene educación superior pero sí ha participado en abundantes cursos de Educación de Profesores de EFL. Es una persona ávida de superación; en sus comentarios señala que siempre está buscando ejercicios y actividades nuevas. En términos de eficacia profesional ella se autodefine de la siguiente manera:

No... no considero que sea una buena profesora, porque no tengo las técnicas necesarias para enseñar, mi enseñanza está basada en instintos y en lo que veo de los demás, en general trato de aprender de personas , no que tengan experiencia , sino que han estudiado, que tienen educación y libros ... muchos libros. (entrevista personal, 27 de noviembre,2006).

En la misma entrevista “Adriana” relaciona los términos de calidad profesional con conocimiento de técnicas y manejo de bibliografía. También piensa que el buen profesor es el que “llega a conocer bien a sus estudiantes,

sabe con quien estoy (sic) tratando, con los alumnos, y sabe que actitud va a tener en la clase... qué se va enseñar. ” Desde el punto de vista metodológico “Adriana” no se puede autodefinir, es decir no encuentra un término específico que califique su método de enseñanza: “llevo 20 años enseñando y no sé mucho de Metodología” (2006). Sin embargo, dice que sí puede identificar como le gustaría ser:

Hay un profesor aquí que me encanta la forma que enseña, porque todo lo que hace pone ejemplos, en todo lo que enseña va al pizarrón y les explica, después pide ... no sé como se dice en español, *feedback* (inglés original) de los alumnos entonces ese tipo de cosas busco en un profesor, ese tipo de cosas estoy admirando, por ejemplo en el caso de X, a mí me gusta hablar con X sobre Gramática porque ella sabe la Gramática, no como está en el libro sino la forma como te hace entender la Gramática, siempre busco los profesores que expliquen a los alumnos las cosas sencillas, simples (entrevista personal, 27 de noviembre, 2006).

A pesar de no llamarlo por su nombre “Adriana” se identifica, por lo que describe, con modelos estructurales de enseñanza . También relaciona el término de calidad profesional, con el *simplificar la enseñanza* y el *llegar a conocer a los estudiantes*, lo que necesitan individualmente, a pesar de que “a veces me demoro mucho en identificar a los alumnos como son y eso me demora en empezar la clase, a veces ... no sé como se dice... me sale el tiro por la culata porque muchas veces me atraso”(2006).

Al referirse a su conocimiento como profesora ella dice que cada día se da cuenta que tiene que aprender algo nuevo, ha tenido mucha práctica, pero basada en cosas que “voy aprendiendo sobre la marcha”(2006). Para ella un buen profesor debe ser “receptivo para saber que cada día se aprende algo nuevo” (2006) Considera que “el ser sobrado” puede ser el peor enemigo de un profesor, si “crees que lo sabes todo y no estás dispuesto a aprender” (2006) Sin embargo se muestra dudosa de muchos de los cursos de superación en los que ha participado:

Yo creo que... yo creo que a veces los cursos que dan ... son demasiado técnicos y pienso que es bueno que un curso sea técnico, que enseñen las técnicas, pero hay veces por ejemplo cuando hice este Eye-to eye (inglés original) a pesar de que fue online a veces sentía que esta chica que me calificaba el trabajo, que veía lo que hacía ... era demasiado técnica ... · ah... sí, estás haciendo un buen trabajo ,· pero no había esta respuesta directa... de que ...mira deberías en este caso en concreto considerar esta variante, era más bien ...· este es el modelo y tienes que repetir· y ... ·congratulations· (inglés original) tienes que hacer esto y punto, no hay ni esto, ni A ni B ... es simplemente · aquí · y listo... pienso que tiene que ser un poquito diferente, cuando uno está tomando un curso es como cuando estás dando clases, y tu estás esperando que es algo como lo que tú harías en una clase ... entonces sí ... sí falla un poquito, lo mismo los cursos que he tomado en la Fullbright, los señores vinieron y nos enseñaron esto, esto y esto, pero no lo ponían tan en

práctica, en eso fallan los cursos, los profesores hablan, hablan y hablan y no nos dan la oportunidad de dar el feedback (inglés original) (2006).

Dentro de sus fortalezas señala que “me encanta presentar a los alumnos como se debe hacer las cosas, y lo hago con paciencia... como se debe desarrollar un párrafo, y converso con ellos”(2006), pero por sobre todas las cosas, considera que su mayor fortaleza está en planificarlo todo, en hacer un *lesson plan*: “uno porque tengo un *short-term memory*, pero tengo cuadernos y cuadernos y cuadernos de *lesson plans* y cada semestre reviso y luego hago cambios” (2006).

Acota como su principal debilidad el no saber todas las reglas gramaticales por nombre “terrible ... la gramática, a pesar de que en *writing* (inglés original) soy tan buena, me cuesta un mundo enseñar Gramática, no puedo enseñar niveles bajos, me cuesta mucho no estar segura de lo que estoy enseñando... que los estudiantes están aprendiendo (2006).

(b) Diario personal

“Adriana” realizó 62 entradas en su diario personal, estas entradas no corresponden a una clase de EFL en particular. Ella reflexiona indistintamente sobre algunas de las clases que enseña (10 clases a la semana, con un total de 37 horas semanales de docencia directa). “Adriana” establece un esquema en cada una de las entradas en su diario: fecha, objetivos, *afterthoughts*, *reflection questions*. Gran parte de sus reflexiones describen sus acciones diarias. El tono de sus reflexiones es coloquial. Parece estar sosteniendo un diálogo con su diario.

Utilizo una segunda viñeta para ejemplificar un día tipo en el diario de “Adriana”. Posteriormente hago una selección intencional de algunas de sus reflexiones posteriores para poder contrastarlas con aspectos encontrados en la literatura sobre el tema.

Viñeta número 2. Extracto de la entrada correspondiente al 2 de octubre de 2006. Esta entrada es un ejemplo del tipo de registro que “Adriana” lleva. En esta entrada aparece el objetivo de la clase sobre la que se reflexiona, los pasos que siguió, una descripción detallada de los ejercicios hechos en clase, una consideración general a la que ella también llama *afterthought* y una serie de preguntas que se desgajan de estas reflexiones posteriores y que tienen que ver con aspectos específicos de la clase. “Today, I am going to focus on writing a topic sentence, and together with it I will see the Gerund on the side”, (“Adriana, 2006, diario personal). Luego detalla los ejercicios que realizó para lograr el objetivo trazado:

students reviewed how a topic sentence is written, there were three groups and each had a different story, after they read the story they had to pick the topic sentence that fits the story (2006).

En la secciones llamadas *afterthought* y *reflection questions*, ella llega a conclusiones sobre el funcionamiento de las actividades que había programado y se cuestiona sobre si las actividades fueron efectivas o no, esto es algo que Bartlett al referirse al ciclo de enseñanza reflexiva llama “*appraisal*” (1990, pp. 212-213):

Contestation of teaching practice logically leads to a search for alternative courses of action. Appraisal begins to link the thinking dimension of reflection with the search for teaching in ways consistent with our new understanding. A handy way of appraising is to ask the question “what would be the consequences of learning if I changed ...?” Hence with regard to measuring proficiency, we might understand whose interests are being served in assessment of student learning if we more frequently negotiate what will be learned, or we might negotiate the criteria upon which students will be assessed.

“Adriana” en las reflexiones posteriores de esta entrada valora el cumplimiento de los objetivos de su clase:

Students enjoyed doing the writing activity with the short story. They have a lot of fun when we do things that are different from the book. Today was a very active day I am exhausted. Too much running around the class and still have to do it one more time. Puff!!! (diario personal, 2 de octubre, 2006).

También reflexiona sobre la reacción de sus estudiantes y la posible incorporación de más actividades de este tipo en su enseñanza:

I feel that by trying to teach them about activities or events from real-life situations more than (Sic) from things that are just directed by the book I am helping them form vocabulary. By showing them how to write let’s say from a journal to ... a love letter, I feel they do a better job. Also having them do role-play activities about every day things (going to a restaurant

and asking for a special menu or having to explain how they crashed their car a to a policeman or whatever) I am giving them the opportunity to feel more confident about themselves and the things that can happen in their real lives (2006).

After having done the writing activity students seemed very enthusiastic about it. So, I think I will incorporate more of these kinds of activities in my classes. I do use different methods of sitting arrangements and do a lot of different activities, but many times they are not as dynamic (2006).

(c) Reflexiones posteriores

Las reflexiones posteriores en el diario de “Adriana” giran alrededor de aspectos específicos de sus clases. Estas reflexiones nunca llegan al nivel de meta reflexiones, con excepción de la entrada correspondiente al día 14 de noviembre, donde ella hace una serie de notas generales sobre la enseñanza/aprendizaje de EFL. Estas notas desentonan con el resto de las entradas, que sí mantienen un patrón estable y predecible. Las reflexiones posteriores de “Adriana” casi siempre están enfocadas a los problemas que ella encontró al poner en práctica su clase:

No matter how carefully a class is planed (sic) it can still go wrong and this one did. Or at least some of it did. That’s how I felt today after class. I think I was a little sensitive to the mood my students were in. They just didn’t want to work today. They wanted to do a song or play a game. It

was very hard to get them started in class today (diario personal, 25 de octubre, 2006).

A pesar de que “Adriana” tiene muchos años de experiencia, en sus reflexiones con frecuencia aparece un tono de duda sobre la reacción de algunos estudiantes en particular y sobre el por qué alguna actividad en específico no resultó de la forma en que ella la había planificado. Prevalece un tono de autocrítica fuerte a lo largo de su diario. Bailey (1990) se refiere a este tipo de autocrítica como algo beneficioso, si es que se hace de una forma cándida y constructiva:

The main point is that the original journal entries must be candid if the diarist is to benefit from reviewing them. The novice teacher must feel free to reflect, experiment, criticize, doubt, express frustration, and raise questions in the journal. Otherwise its main benefits in teacher development –personal development and insights about teaching- will be negated (p 218).

Pero a medida que las entradas van avanzando el tono de autocrítica comienza a ser complementado con posibles soluciones para enmendar falencias. En otras ocasiones “Adriana” considera hacer cambios drásticos con el fin de obtener mejores resultados:

I have to be honest, after reading the feedback that I got from the class on their learning methods last week; I was a little nervous about teaching today. Particularly, I am thinking about how they hate to do group work, especially when I pre-assign roles.

This class I did something different, I just set the topics and then let it flow spontaneously ...I still feel that there are more times than few (sic), that I should be doing something different in life instead of teaching. But today was not one of those times. Class went very well I could even dare say they (sic) went great: Many of my students, not all (of course) made the comment after class about how much more they had learned with this activity, and how much more dynamic the class had been. Coincidence? Or I actually got something positive from their feedback?????? (diario personal,10 de noviembre,2006).

Esta reflexión tiene lugar después de “Adriana” haber contrastado los formularios D1 y D2. En el proyecto el P-E utiliza el formulario D1 para registrar sus propias creencias sobre el estilo y preferencias de aprendizaje de sus estudiantes, mientras que el formulario D2 es llenado por los estudiantes . En este segundo formulario quedan reflejadas las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. “Adriana” al constatar que su percepción difería de la de sus estudiantes registra el siguiente comentario:

I have made some drastic changes in procedure in the last three or four classes: I am trying to use the whiteboard more, to make explanations clearer to them, and also I have tried to include more games...that I feel have made my classes more pleasant. But have to say that when choosing topics, I thought that I was serving their interests ... surprised? Yes (diario personal, 14 de noviembre, 2006).

En una ocasión Freire (1972) dijo que la reflexión sin acción es mera

palabrería, mientras que la acción sin reflexión es puro activismo. Sin embargo, en estas entradas al “Adriana” conjugar ambos conceptos denotó que estaba cumpliendo con la tercera fase de lo que Bartlett denomina *acting*: “We rearrange our teaching practice after mapping what we do, unearthing the reasons and assumptions for these actions” (1990). Añade Bartlett que se debe tomar acción al someter nuestros procedimientos al escrutinio crítico y al buscar rumbos alternativos (p213).

(d) Notas en el diario sobre la investigación en la acción

En la entrada correspondiente al 16 de noviembre del 2006 “Adriana” señaló que como resultado de sus descubrimientos al leer los formularios D1 y D2 ella quería enfocar su *investigación en la acción* hacia la búsqueda de estrategias de motivación de sus estudiantes. *La investigación en acción* de “Adriana” tuvo lugar la semana del 30 de noviembre del 2006. Ella usó los parámetros de los *guidelines for conducting action research* (apéndice G).

Initial reflection. Según el formulario en esta sección los (las) P-Es debían establecer la idea original que les motivó a hacer un cambio en su práctica docente. Sobre la motivación inicial “Adriana” señaló:

I chose my Basic Composition class Tuesday-Thursday 9:30-11:00 in particular because the students are usually unmotivated and some of them create problems often. Usually I try to be in control and keep them busy ... busy. I give them a lot of work and no choice over topics whatsoever. I have to admit that I felt uncomfortable, though. I changed my role in the class and let them choose what they wanted to talk about

and the kind of writing to be done during the day (diario personal, 10 de diciembre, 2006).

Planning. En esta sección se establecen las estrategias para llegar al cambio. “Adriana” continúa señalando en su diario personal:

I decided to compromise with the students. I used a questionnaire to see topics and aspects that the students were most interested in working on. I gave them a complete list of topics and we voted on them. The most popular topics remained. We also saw what we wanted to cover in class: reading, writing, listening, grammar etc. I told them that I would teach my way the first 45 minutes of class, and in the second half they would choose how they wanted to work, in pairs, groups and individually. (10 de diciembre, 2006)

Action. “It worked. I moved around from groups to pairs, to individuals. Students seemed to be more focus (sic).”

Reflection. Valoración general de la puesta en práctica del cambio.

This new system motivated my usually reluctant students. It increased their motivation because they had chosen what they wanted to do, and they didn't see me as overbearing (I think I've got a little bit of it). Students said that they like choosing their parts. I have to think now more in terms of a facilitator. Giving in, provokes a conflicting feeling.

(e) Entrevista final

Extractos comentados de la entrevista realizada el 18 de enero del 2007.

Sobre el tiempo destinado a registrar sus ideas en el diario y

reacción de sus estudiantes. “Adriana” señaló que se sintió muy bien al participar en el proyecto, pues le ayudó a enfocarse en sus errores, sin embargo dijo que “it was very time consuming, since I wanted to put down everything I thought, and it makes you feel that you are very busy” (entrevista personal, 2007). No obstante, recalcó que la experiencia fue positiva porque pudo ver lo que tenía que mejorar o simplemente cambiar en una clase en dependencia de la reacción de los alumnos. “Adriana” se mostró muy sorprendida con un descubrimiento en particular:

Yo aprecié en las hojas que ellos llenaron, que les gusta hacer las cosas más en grupos ... como que no les gusta trabajar individualmente, sin embargo, yo siempre prestaba más atención a cada uno en particular. Después cuando hice en grupo, es como que las cosas son más dinámicas, hicieron las cosas más conscientes ... participaron más, pero, aquí hay una contradicción ... yo veo que cuando hago el trabajo individualmente, la nota es superior, a la que tenían en grupo y hay alumnos que no sé... que son como que muy vivos y dejan que los demás trabajen y ellos no participan, por lo que hubo momentos en que prefería no hacerlo en grupo. O sea tenía que llegar a un punto medio, porque no puedo estar *picking on one* (inglés original) diciéndole, mira tú participa más, tienes que dar tu opinión, tienes que escribir, entonces me demoro más en decirle que tienen que hacer cuando están en grupo, que

individualmente, a pesar de que ellos se sienten mejor en grupo (entrevista personal, 2007).

Sobre su metodología de enseñanza. “Adriana” señaló en la misma entrevista que para compaginar la disparidad entre los intereses de los estudiantes y sus preferencias de enseñanza, debía buscar literatura sobre *individualización de necesidades*, y que lo más cercano a este tema era las teorías de Gardner sobre *inteligencias múltiples*. Ese sería su nuevo reto para el semestre siguiente.

Sobre su valoración del proyecto. “Adriana” se mostró altamente positiva, pues en sus más de 20 años de enseñanza nunca se había sentido a valorar su forma de enseñar: “siempre creía que lo que hacía era lo que los estudiantes quería, o tal vez necesitaban ... sin sentarme a pensar si, tal vez... era lo correcto (entrevista personal, 2007).

(f) Resumen

“Adriana” resultó ser una profesora de larga trayectoria pero llena de preguntas sin respuestas . Por otra parte, a lo largo del proyecto demostró tener una mente muy inquisitiva y deseos voraces de aprender de los demás y de la bibliografía sobre enseñanza de lenguas extranjeras. Según lo que dejó entrever en su participación ella prefiere las metodologías de enseñanza *estructurales*. Similarmente, demostró gran dependencia de los instrumentos del proyecto y como tal en todo momento hizo referencia a los mismos. Manifestó que como resultado de su participación había descubierto algunas de sus necesidades inminentes.

Participante 3: "Juan Manuel".

(a) Entrevista inicial

Es un profesor sobre los 30 años de edad, y con más de 10 años de experiencia en la enseñanza de EFL. Tiene educación superior y está terminando el último año de una Maestría en Educación. Ha participado en cursos de Educación de Profesores de EFL, pero considera que a pesar de haber sido ellos altamente motivantes, no aprendió mucho. Lo significativo de estos cursos fue el despertar pasión por la enseñanza. Sobre su condición de maestro de EFL él señala:

Sí, sí... considero que soy buen profesor, creo que soy bastante bueno en lo que hago, he estado haciéndolo por los últimos diez años, este es mi décimo año que entro en docencia y... y es algo a lo que me quiero dedicar, me he preparado para hacer eso y lo estoy haciendo y lo seguiré haciendo creo que hasta el día que pueda ... lo noto, lo noto en la reacción de mis alumnos cuando me ven en la clase, veo que están motivados por aprender, que están ahí pendientes de cualquier cosa que yo haga, de cualquier palabra que vaya a decir, eh ... lo ha visto también en las evaluaciones que yo he recibido, en las sesiones de retroalimentación que yo tengo con ellos a nivel grupal y a nivel individual y he recibido buenos cumplidos tanto de mis superiores como compañeros de trabajo, creo que por esas razones me consideraría buen profesor (entrevista personal, 25 de septiembre de 2006).

“Juan Manuel” considera que lo que define a un buen docente es la capacidad de organización y planificación. Para él, de ser posible, el buen profesor debe tener las clases planificadas antes que comience el semestre, evitando así la improvisación de última hora; también debe tener buena relación interpersonal con los estudiantes, tanto académica como personal (“Juan Manuel”, 2006).

Sin embargo, él enfatiza que la excelencia se logra cuando:

El profesor realmente se preocupe por el aprendizaje de sus estudiantes, que simplemente no le importe no más llegar a la hora, terminar su clase a la hora y ahí se libra de todas las responsabilidades, sino estar constantemente evaluando a sí mismo y a los estudiantes y viendo donde están los errores y donde están las caídas y donde puede seguir mejorando (“Juan Manuel”, 2006).

“Juan Manuel” también aduce razones de instrucción a la hora de definir a un buen maestro, para él la “preparación formal, preparación curricular, metodologías, psicología educativa y todas las cuestiones que comprenden el trabajo de un profesor” (entrevista personal, 2006) son esenciales para garantizar que la enseñanza sea eficiente.

Desde el punto de vista metodológico “Juan Manuel” piensa que él no se define por un método especial, ya que no sigue un esquema estructurado o establecido (entrevista personal, 2006). Para él :

cada profesor tiene que buscar sus propios métodos ya que hay pros y contras de todos los métodos, desde el *audio lingual method to*

communicative teaching (inglés original) y hay cosas que puedes coger y aprender otras cosas que haces por experiencia, por el contexto (2006).

Sin embargo, continua “Juan Manuel” si tuviese que escoger una categoría, esta sería “comunicativa, mezclada con el antiguo método socrático”, el cual está basado en el diálogo y en preguntas que generen otras preguntas (2006).

Dentro de sus fortalezas él menciona su sed insaciable de conocimiento, pues quiere seguir estudiando mientras tenga fuerzas “quiero seguir creciendo, quiero seguir aprendiendo, educándome, leyendo, porque me fascina, estoy viendo ya hacia un PhD. y luego no sé que vendrá, otra maestría, a un post doctorado, no sé ...no sé en ese lado quiero seguir. También señala que es muy apasionado y energético, motivador, atento a sus estudiantes y preocupado por su aprendizaje.

“Juan Manuel” menciona como sus mayores debilidades el ser poco flexible y el no manejar en ocasiones el tiempo de la clase adecuadamente.

(b) Diario personal

“Juan Manuel” realizó 15 entradas en su diario personal, estas entradas corresponden a una clase del nivel más avanzado de EFL: Basic Composition. El curso sobre el que él reflexiona es una clase de escritura por lo que los estudiantes deben tener un nivel alto de suficiencia. La clase tiene dos frecuencias semanales Martes y Jueves de 11:30- 13:00 PM. A pesar de que al inicio de cada entrada “Juan Manuel” esboza brevemente el objetivo de la clase sobre la que reflexiona, él no establece un patrón regular en cada una de las

entradas en su diario, sus reflexiones son aleatorias y entran en el ámbito de las generalizaciones sobre la enseñanza de EFL. Todas ellas pueden ser catalogadas como meta reflexiones.

Utilizo una tercera viñeta para ejemplificar un día tipo en el diario de “Juan Manuel.” En sus entradas aparece primero el objetivo de la clase sobre la que reflexionó, luego unas notas breves sobre procedimiento y termina con generalizaciones sobre sus estrategias de enseñanza.

Viñeta número 3. Extracto de la entrada correspondiente al Viernes 29 de septiembre de 2006. A continuación selecciono un ejemplo de cada una de las partes de estas entradas. Objetivo: “esta clase fue dedicada en su totalidad a la creación y construcción correcta de las ideas principales (topic sentences) de un párrafo.” (diario personal, 29 de septiembre de 2006). Luego enuncia las acciones que emprendió para lograr su objetivo “se hizo un ejercicio del libro que discriminaba entre las ideas correctas e incorrectas” (2006) y concluye con meta reflexiones, las cuales son las partes más extensas de las entradas:

Me gustaría elaborar una presentación en Power Point para presentar este tema: En este curso no utilizo mucho la tecnología, lo cual pienso que es una herramienta que debería implementarse. Además, el manejo de clases no es un tema del cual me preocupo, es decir, es un grupo sumamente fácil de manejar. Lo que siempre intento hacer es involucrar a todos los estudiantes de una manera u otra.

Sin embargo, debo hacer una nota aparte sobre una peculiaridad en su diario: en ocasiones pudiera parecer que “Juan Manuel” establecía un diálogo

con un interlocutor imaginario; en otros momentos, sus notas parecían estar dirigidas al investigador. Un indicio para sustentar la afirmación anterior está en que a diferencia del resto de los diarios analizados, el de “Juan Manuel” denota cuidado a la hora de escribir, no sólo en la ortografía, sino también en la letra y en la presentación. El escribir un diario para otra persona, no es del todo inválido, ya que como señalan Richards y Farell el diario de un profesor puede ser compartido por otro profesor, o simplemente por un supervisor y seguir siendo de utilidad ya que:

Sometimes a journal may be shared with a supervisor, who may find it a much richer source of information about a person's teaching than could be obtained from a brief classroom visit. When writing for a supervisor, the journal can sometimes be used to ask questions, or ask for clarification. The supervisor or instructor can respond to journal entries through discussion or through written entries. When writing for a supervisor, the teacher might focus on aspects of teaching that provide evidence of ongoing professional development (2005, p.73).

Sobre el tema del desarrollo profesional puedo acotar que las reflexiones de “Juan Manuel” siempre apuntan a temas de procedimiento y estilos de enseñanza. En ellas se puede apreciar que él está interesado en la experimentación constante con el fin de lograr cambios sustantivos en sus clases. Un ejemplo de esta aseveración es una entrada que corresponde al 11 de octubre, donde él comenta sobre los cambios que a diario efectúa en la forma que sienta a sus estudiantes:

Esta semana utilicé el “círculo” como la figura geométrica para la colocación de los pupitres: pienso que de esta manera, tanto los estudiantes como el profesor nos ponemos “al mismo nivel”; además, la comunicación de los alumnos conmigo y, más importante aún, entre ellos se la realiza de forma más natural (cara a cara). Utilizo esta forma para trabajo grupal (toda la clase) para otras actividades o propósitos utilizo otras acomodaciones (sic) (diario personal, 11 de octubre de 2006).

Ideas como ésta en un diario personal son útiles para el propio profesor(a), ya que como dicen Brock, Yu y Wong, ellas “provide an effective means of identifying variables that are important to individual teachers and learners” (1992, p 295). “Juan Manuel” establece un constante cuestionamiento de sus acciones diarias, en esta ocasión su reflexión gira en torno a una práctica pedagógica común: el arreglo de asientos, y sus diferentes modalidades en dependencia del objetivo de la clase.

En otras ocasiones el profesor escribe sobre políticas y normas idiosincrásicas de él como maestro:

Una estudiante faltó a la clase y no rindió la prueba. Me sigo cuestionando acerca de dar oportunidades a estudiantes que faltan a una prueba, a pesar de tener sus consentimientos por escrito en el contrato de clases establecido el primer día de clases. Para mí no es justo darles otra oportunidad, ya que el resto estudiaron y fueron a la clase, a menos que sea algo grave (diario personal, 25 de septiembre de 2006).

Nuevamente un razonamiento como éste pudiera ser de utilidad, si este diario es compartido por otro profesor, ya que de estas interrogantes pudieran nacer las políticas mayores consensuadas de una institución educativa.

En general su breve diario pudiera ser catalogado como un soliloquio de auto descubrimiento meta cognoscitivo: “hoy me di cuenta que me gusta liderar la clase, a pesar de utilizar mucho el trabajo en pareja y en grupo. Es decir, cambiar el rol de facilitador a dar cátedra, algo que suelo no hacer” (diario personal, 29 de septiembre de 2006). Esta reflexión deja entrever cierta inclinación a controlar la clase, algo que contradice su procedimiento usual tal como él lo describe en sus entradas:

Los estudiantes prefieren que el profesor les de toda la información “digerida”. Es una lástima descubrir esto porque confirma el tipo de educación que han recibido desde la escuela (i.e., “escriban con rojo el título y con azul el resto”, etc.) Me choca esto porque va en contra de mi manera de enseñar; pienso que los alumnos deben y tienen que aprender a pensar y razonar por sí solos. Interesante saber, pero no cambiaré y seguiré en la lucha de lograr y educar a personas “autosuficientes” y capaces de razonar y tomar decisiones ellos mismos. (reflexión después de leer el cuestionario de preferencias de aprendizajes de los estudiantes, diario personal 21 de noviembre del 2006).

(c) Reflexiones posteriores

Las reflexiones posteriores en el diario de “Juan Manuel” pueden ser catalogadas como meta reflexiones. Sin embargo, aprecio la misma

intencionalidad detrás de casi todas estas entradas impecables: el escribir para un destinatario que no es él mismo. Aún más, se pudiera decir que en esta sección sus reflexiones parecen ser un compendio de máximas sobre la enseñanza de EFL en respuesta a uno de los formularios con los que trabajó durante el proyecto (apéndice D3), así como su posición como profesor frente a las mismas.

A continuación selecciono dos ejemplos de estas reflexiones posteriores.

Sobre la corrección lingüística:

“When ESL students make oral errors, it is best to ignore them, as long as you understand what they are trying to say” (Auto encuesta para descubrir creencias del P- E sobre aprendizaje de EFL / ESL, apéndice D3). El énfasis deba estar en la producción del idioma, no necesariamente en la corrección exhaustiva de ello. Si no puede causar una desmotivación por practicar o interactuar con el idioma. Gradualmente, al enseñar las “reglas” gramaticales, los estudiantes irán incorporándolas a su habla/ escritura. Sin embargo, si existe un error común en la clase, realizo una “mini-lección” breve del uso correcto del error (sic). Si los errores son de pronunciación los anoto en mi libreta y trato en las siguientes clases, de incorporarlos a las lecciones (diario personal, 2 de octubre de 2006).

Sobre la creación de ambientes de aprendizaje auténticos y que promuevan sentido de confianza en los estudiantes:

“it is not necessary to actually teach ESL students how to speak English, they usually begin speaking Eng.(sic) on their own” (auto

encuesta para descubrir creencias del P- E sobre aprendizaje de EFL / ESL, apéndice D3). La presión para producir lenguaje oral para un estudiante que no se encuentre listo para hacerlo puede causar estrés, elevar los niveles de ansiedad, e incluso lograr la deserción del idioma. Se deben seleccionar actividades comunicativas estructuradas alrededor de los temas a enseñar, de manera que logren que los estudiantes interactúen con el idioma, pero sin la presión (aunque psicológica) de improvisar o arriesgarse a hacerlo solo.

Eventualmente, mientras los estudiantes tengan mayor conocimiento, práctica y manejo del idioma, se sentirán lo suficientemente cómodos (intelectual como psicológicamente) como para hablar y experimentar con el nuevo idioma. Buena retroalimentación es vital para seguir alentando dicha experimentación y producción. También cuidar de no establecer retos muy complejos, más bien sencillos de realizar, pero desafiantes cognitivamente a su vez.

(d) Notas en el diario sobre la investigación en acción

“Juan Manuel” no puso fecha a la entrada de su diario donde comenta su experiencia de investigación en acción. Él sólo escribió una página donde esbozó la reflexión inicial que le llevó a emprender la acción y donde también llegó a conclusiones sobre la experiencia. Luego hizo un anexo del ejercicio que planificó, al igual que seleccionó una muestra del resultado final, elaborado por un estudiante. A continuación presento una selección del texto escrito por “Juan Manuel.”

Reflexión inicial.

I have always tried to get students more engaged with writing, but did not know how to do that exactly. This semester, I read about “peer editing,” and thought it would be a good opportunity to try it out in class. The idea behind greater student interaction came from observing student’s performance; in other words, the class had become extremely teacher-centered and students were simply not enjoying the class, or writing itself. Peer editing gives students the chance to interact with one another and get more involved with the process of writing. Therefore, I believe peer editing is a very effective way to help students improve their writing while enhancing greater understanding of the writing process (diario personal, sin fecha disponible).

Reflexión final.

In order to carry out this task, I adapted an online lesson plan to suit the reality and needs of my students (see annex 1). As a result, students slowly became more confident in their writing abilities and appeared to comprehend and even enjoy writing. At the end of the semester, we had a feedback session in which students could express their feelings and opinions about peer editing. In general, they enjoyed reading their classmates’ written assignments. They also said how this helped them learn more about their mistakes in a more comfortable manner as well as build their self-confidence about their writing skills.

Because of this exercise, I would like to make changes to the existing writing syllabi and make it more process-oriented. I will carry out this experiment in the following term (diario personal, sin fecha disponible).

(e) Entrevista final

Extractos comentados de la entrevista realizada el 18 de febrero del 2007.

Sobre el tiempo destinado a registrar sus ideas en el diario. “Juan Manuel” señaló que el escribir un diario personal no era algo nuevo para él; lo había hecho en otras ocasiones, sin embargo acotó que siempre es un trabajo arduo. Adicionalmente, dijo que en este caso no le fue de utilidad, pues no hubo retroalimentación por parte del investigador.

Sobre su valoración del proyecto. Al referirse a este tema el entrevistado manifestó que sintió que hubo falta de orientación por parte del investigador. Él hubiese preferido una intervención más directa. Dijo que recibió instrucciones iniciales y a partir de ahí trabajó independientemente con los formularios, sin saber si lo que estaba haciendo era correcto.

(f) Resumen

“Juan Manuel” es un profesor joven, perfeccionista y lleno de deseos de superación. Según su testimonio él no prefiere una metodología de enseñanza por encima de otra, sino que usa la que se avenga con el contexto. Al final del proyecto él se mostró muy crítico con el tipo de intervención del E-P, pues según su opinión hubiese sido más provechoso el haber tenido una retroalimentación constante por parte del investigador. Su pedido de supervisión contradice en

parte todo lo expresado por él a lo largo del proyecto y con la imagen independiente y autosuficiente que proyecta. Su *investigación en la acción* estuvo dirigida hacia un aspecto de interés para él como profesor.

Participante 4: "Marisol".

(a) Entrevista inicial

Es una profesora sobre los 50 años de edad, y con más de 30 años de experiencia en la enseñanza de EFL. Tiene tercer nivel de enseñanza. Su título terminal es una maestría en Educación. Ha participado en muchos cursos de Educación de Profesores de EFL. Ella dijo que siempre se aprende algo nuevo en cada curso que se toma, a pesar de que acotó que en la actualidad no se dispone de mucho tiempo para los mismos. Sobre su condición de maestra de EFL señaló:

Creo que ... creo que soy una buena profesora porque primeramente tengo el instinto de la enseñanza ... y con eso ... con eso se nace, lo que es muy importante en el proceso... disfruto de la enseñanza ... tengo en mente llegar siempre a mis alumnos, y no los veo como un grupo, sino los veo de forma individual, eso sí, como parte de todo un mundo, pero de forma individual. Luego, creo que es importante también mis años de estudio (entrevista personal, 26 de septiembre de 2006).

"Marisol" al poner la vocación por encima de la educación coincidió con otros participantes quienes expresaron que para enseñar hay que sentir pasión. Ella también señaló que cada alumno es un mundo aparte, con preferencias y modos de aprendizajes específicos a cada uno de ellos.

Para “Marisol” el profesor ideal de EFL, debe tener las siguientes condiciones:

Un buen profesor debe ser creativo, dinámico, receptivo ... debe saber aplicar el contenido de la materia de una manera adecuada, igualmente debe tener métodos y técnicas de enseñanza para ser utilizadas en la clase, y que se aprenden por medio de una buena educación (“Marisol”, 2006).

Aquí cabe subrayar que el elemento de *educación* es frecuente en sus definiciones. Sobre fortalezas y debilidades ella dijo que en su caso son una misma: “el tiempo que llevo enseñando” (“Marisol,” 2006) pues el hacer una misma actividad por tanto tiempo, le da el beneficio de los años, que permiten acumular experiencia, pero al mismo tiempo puede llevarla a encasillamientos.

Sobre sus fortalezas ella señaló en su diario personal:

One of my strengths as a language teacher is that I take my students as unique, each one is a different world, with different learning styles and personalities. There is always something to improve, nothing in the world should be static; therefore a good way to enrich myself would be to see how students see me...(diario personal, 28 de septiembre de 2006).

(b) Diario personal

“Marisol” realizó 22 entradas en su diario personal, estas entradas corresponden a una clase de conversación, lo que representa un nivel avanzado. El curso sobre el que ella escribió requiere que los estudiantes tengan un nivel alto de suficiencia. La clase tuvo tres frecuencias semanales

Lunes, Miércoles y Viernes de 12:00- 13:00 PM. “Marisol” fue muy sistemática al registrar sus reflexiones. Las entradas en su diario siguieron al pie de la letra las instrucciones en los formulario sobre el manejo de un diario personal (Apéndices A y B). “Marisol” escribió con letra clara y firme, a pesar de que en ocasiones tachó líneas enteras que rescribió en el margen. Utilizo una cuarta viñeta para ejemplificar un día tipo en el diario de “Marisol.” En sus entradas aparece primero el objetivo de la clase sobre la que reflexionó, luego los ejercicios realizados, y más tarde reflexiones sobre acontecimientos específicos del día.

Viñeta número 4. Extracto de la entrada correspondiente al Viernes 6 de octubre de 2006. A continuación selecciono un ejemplo de cada una de las partes de estas entradas. Objetivo: “For today I planned to teach some vocabulary words related to the unit “Global versus local”.” (diario personal, 6 de octubre de 2006). Luego especifica los ejercicios realizados para lograr su objetivo “As a warm up activity we discussed about the topic and related it to the Ecuadorian culture” (2006) y luego se centra en reflexiones generales sobre acontecimientos de la clase, ésta es la parte más extensas de todas las entradas:

Doing this, I strongly believe that the students were engaged in the activity because they felt identified with the topic. Certainly I was able to accomplish my goals because they were participating actively in the conversation.

I didn't use grouping arrangements because the class was participating as a whole. The lesson was student dominated because I was the facilitator... the one who encouraged them to participate orally. An exchange student who is pursuing her degree in teaching, with a major in Spanish, visited our class for the whole hour. Probably this made our class different than usual ...

Once again, my philosophy of teaching was reflected in the lesson; I made them feel relaxed and willing to participate due to the positive atmosphere. I am constantly helping my students to learn and always looking for a way to motivate them to internalize the importance of the language in every field (diario personal, 6 de octubre de 2006).

(c) Reflexiones posteriores

Las reflexiones posteriores que "Marisol" escribió básicamente se mueven entre dos niveles: *reflexiones generales en un contexto específico* (ver fig. 2) y *reflexiones sobre procedimiento general en contexto específico*. "Marisol" no pareció estar interesada en abstracciones sobre enseñanza de EFL, sino que vinculó cada uno de sus pensamientos a situaciones específicas de la clase que enseñó. Sólo en raras ocasiones llegó a hacer meta reflexiones. A continuación hago una selección de algunas ideas expuestas por "Marisol."

Lo que sigue son dos citas que ejemplifican el tipo de *reflexión general en un contexto específico*. "Marisol" se detiene a escribir sobre su relación con el plan de clases y la capacidad de improvisación:

As usual I didn't follow my lesson plan thoroughly. I identify myself with open-ended planning ... I started from my lesson plan because I always like to have a starting point from an exercise that I already structured. But as class went on I didn't accomplish some activities because students were interested in things that took more time (diario personal, 26 de septiembre de 2006).

Sobre el mismo tema continúa:

Some topics of conversation weren't planned, but this doesn't stress me. I think that this was for the best because students get really engaged when they talk about topics of their own interest. I have to say that I don't mind changing my plan much. I am a flexible person and my main goal is to foster a positive environment. But I have to say that I finished the class with a sense of frustration. What caused me some frustration is the fact that some students are very difficult to motivate, probably because of their personality. I think that they show this attitude in other classes as well (diario personal, 12 de octubre de 2006).

"Marisol" aprovecha la observación de una clase de "Salvador" como marco para reflexionar nuevamente sobre la *motivación de los estudiantes*, una de sus mayores preocupaciones:

Also, it is one of my biggest concerns, to engage students into different class situations. There are always students that no matter what the teacher does or says in the class, their attitude is negative and reluctant to learn. But I observed here a very nice class where all students were

engaged in talking... as a matter of fact I also participated. I know I should have remained as an observer, but I felt like saying something myself.

This class wasn't structured at all... it was a Friday, therefore with more freedom.

La observación y el auto escrutinio la llevaron a la experimentación constante con el manejo de grupos, algo en lo que centró toda su atención durante sus reflexiones, y a lo que dirigió su mirada en el trabajo de investigación en acción que condujo al final del proyecto. A continuación ejemplifico lo dicho anteriormente, con una cita tomada de la entrada del 16 de noviembre de 2006.

I have been making little changes in my sitting arrangements. Lately, I have been sitting my students differently. I would sit my students in groups of four (one high- achiever, one intermediate achiever, and two low achievers) encouraging cooperative learning. It is important to mention that sometimes students learn more from their peers because they feel better to be corrected by their friends than by the teacher.

Pero la experimentación de "Marisol" no acabó en este tipo de arreglo de asientos. Ella comenta en su diario como va haciendo cambios a medida que pasan los días:

I believe students learn much, much better when we are relaxed and all of us know what to expect from each other. I have to say that I don't let high-achievers to be held back by those that don't want to work, because I don't think it is fair to the ones that do make an effort. I have been

arranging the class so that the students that bother me (and they do) are in the front row and I group the brighter students together so that they can also stimulate each other (diario personal, 26 de noviembre de 2006).

Puedo deducir que para “Marisol” la manera de enseñar está condicionada por su interpretación de lo que ella considera funciona mejor en un contexto o situación específica. Lockhart y Richards (2001) dicen que el acercamiento o método de enseñanza es algo bien individual y específico a cada profesor, algo que los profesores desarrollan tras mucha experimentación y que aplican cuando el momento es adecuado “teachers create their own roles within the classroom based on their theories of teaching and learning and the kind of classroom interaction they believe best supports these theories”(P.104). Esto queda explícito tras muchas de las interrogantes de “Marisol.”

(d) Notas en el diario sobre la investigación en la acción

“Marisol” dedica las entradas del 27 de noviembre y del 2 de diciembre de 2006 a reflexionar sobre su investigación en acción. El tema seleccionado por “Marisol” fue la manera de sentar a sus estudiantes, algo recurrente en sus entradas. En total hay 12 referencias al arreglo de asientos y 9 referencias a la motivación de estudiantes. “Marisol” no sigue las pautas del formulario, aunque sí se denota que el arreglo interno de las ideas está hecho en función de las instrucciones presentadas en la lineamientos para conducir una investigación en acción (Apéndice G). A continuación presento algunas de estas ideas para demostrar como estuvo vinculada la reflexión cotidiana, vista en su diario personal, y el tema de investigación final.

As I have noted in my journal I am worried about the amount of practice that some students are getting in my class: I call them low achievers, but not for their proficiency, but just performance. Some of them sit in the back, are laid back and reluctant to speak... others become embarrassed whenever they make a mistake in front of other students. I wanted to find ways to enhance their confidence. I tried all sorts of arrangements. One in particular: pair work. But didn't know how to pair them up. I thought that if a less able was paired with a more able, then the stronger (fluency speaking) would be able to be of help to the weak. I was in doubt ...would the less able be embarrassed? I decided to explore different varieties of sitting arrangements ...and have to say it was fun, fun, fun!

First, I paid close attention to the questionnaire we were given, where students state their learning preferences to see if they enjoy working in groups, by themselves etc. But the result confused me even more...

Then, I paired them as:

weak = strong

weak = weak

weak = myself

At the end, it was obvious to me that they were not happy whenever I singled them out to talk to me. Neither when they had to speak with a high-achiever. They felt much better when talking to a same-ability

partner: I concluded then, that it was not a problem with motivation as I had thought, but intimidation. I learned the lesson (diario personal, 27 de noviembre y 2 de diciembre de 2006).

(e) Entrevista final

Extractos comentados de la entrevista realizada el 19 de enero del 2007.

Sobre descubrimientos tras haber participado en el proyecto de Enseñanza Reflexiva.

Tuve la oportunidad de analizarme yo mismo... de pensar en muchas cosas que antes no había hecho y que creo que esto es excelente porque creo que cuando uno da clases ya por algún tiempo, uno como que tiende a encasillarse en lo mismo. Después de empezar a escribir me puse a meditar en ciertos aspectos, que me hicieron pensar en muchas cosas que tal vez yo pensaba ya, que estaban bien, sin dejar de haber estado bien, pero creo yo que puedo hacer muchos cambios en ciertos aspectos.

Sobre la auto imagen."Marisol" señaló que algo que le sorprendió en el proyecto fue el visitar otros colegas y mirar la clase con otros ojos. Le sorprendió ver su propia reacción ya no "valorativa" ("Marisol", entrevista final, 19 de enero de 2007) sino más bien "apreciativa."Es decir, se sorprendió a sí misma, tratando de encontrar respuestas a interrogantes del *otro*, y tratando de encontrar una lógica que no es la de ella. Para "Marisol":

tras muchos años de enseñanza, uno tiende a encerrarse en su propio mundo y es bueno encontrar apertura para ver las cosas desde otro punto

de vista. La observación de clase, en cambio, para los profesores nuevos es esencial, pues al ir a la clase de otros colegas, el compartir, el enriquecerse con ideas con actividades de los otros profesores ... a la vez al final de la clase se comparten sugerencias y se encuentran soluciones para inquietudes que uno no se da el tiempo para investigar. La visita te hace reflexionar y pensar en ciertos cambios.

Sobre su investigación en la acción. “Desde la primera semana me percaté hacia dónde quería dirigir mis pasos ... el trabajo en grupo” (entrevista final, 2007). Ella planteó que al mirar de cerca a los estudiantes, ya no con ojos de profesora, sino de crítica, se dio cuenta que necesitaba experimentar un poco más con las individualidades. Según “Marisol”, siempre sintió que tenía que experimentar con:

Diferentes tipos de motivación con alumnos que aparentemente no les interesa el contenido de la clase y también me di cuenta... ahora al final... que me quedó investigar sobre dinámicas de grupo... que creo que son muy importantes para poder tener una clase realmente motivante, y a la vez con dinámica, que esto es a lo que a los alumnos les gusta, para que el proceso no llegue a ser monótono y aburrido (2007).

Sobre su valoración del proyecto. “Marisol” manifestó que a pesar de no haber descubierto algo completamente nuevo, el proyecto en sí la hizo:

Pensar en ciertas cosas de mi enseñanza que tal vez las debo ir mejorando. Por ejemplo en mi clase ... que no hago mucho trabajo en grupo, tal vez porque como tenemos que cumplir un horario y un

programa, y siempre estamos apurados, para cumplir con las unidades, con el libro completo, para finalizar el semestre, no hay mucho tiempo de trabajo en grupo, pero yo creo que uno debe darse el tiempo, si no diariamente, al menos una vez a la semana, pues esto va a ayudar a los estudiantes y de esta forma los resultados podrían ser más positivos.

(f) Resumen

“Marisol” es una profesora con muchos años de estudio y con larga experiencia docente. Sin embargo nunca dejó de sorprenderse con los descubrimientos que iba haciendo a lo largo del proyecto. El tono de auto crítica en algunos momentos de su participación en el proyecto denota una honestidad loable. Según lo que expresó ella aplica la metodología que el contexto y la situación específica exijan. Se mostró muy feliz de haber participado en el proyecto, pues reconoce que el llevar muchos años ejerciendo como profesora la pudo llevar a anquilosarse.

Parte II: valoración general de los datos y

recomendaciones

Valoración general

En esta segunda parte realizo una valoración general de los datos recolectados basada en el esquema teórico de Enseñanza Reflexiva propuesto por Mc Taggart, Kemmis y Smyth (Bartlett, 1990, Pp. 209-214) fig.1, y hago una sistematización de mis aseveraciones por medio de dos tablas de contenido. En

la tabla 1 presento las frecuencias de preguntas o razonamientos encontrados de acuerdo al grado de reflexión crítica y en la tabla 2 señalo los tópicos más frecuentes en los diarios de los(las) profesores (as). Al final del capítulo hago unas recomendaciones para posibles réplicas o extensiones de este estudio.

Ante todo es necesario señalar que los cuatro participantes que se ofrecieron como voluntarios para este proyecto resultaron ser muy diferentes entre sí. Por una parte, los más jóvenes tenían diferente nivel de experiencia; mientras que por la otra, las dos mayores tenían diferente grado de educación. Sin embargo, al analizar los datos recolectados en su totalidad puedo llegar a unas conclusiones generales, desde las que voy a partir como preámbulo a mis síntesis de éstas.

En primer lugar creo que ni la experiencia, la educación formal recibida, o la voluntad de participar en cursos de superación son suficientes para lograr un desarrollo integral de profesores de EFL. Lo anterior debe ser complementado con un proceso constante de reflexión crítica que en manos de los(as) profesores(as) se convierte en un instrumento de empoderamiento, de gran utilidad para lograr cambios básicos en la enseñanza cotidiana (Troudy y Riley, 1996,p5). Cuando la reflexión crítica transita del ámbito del “cómo” hacia el “qué” y el “por qué” denota que los profesores(as) están transitando similarmente hacia una etapa cognoscitiva de orden superior, pues están indagando en las razones detrás de sus acciones diarias, lo que a la larga permite incidir sobre el proceso de enseñanza.

Por otra parte, el diario personal es el mejor instrumento en manos del(a) profesor(a), pues es un medio personal moldeable. El diario puede ser utilizado como un instrumento de exploración y generación de ideas (intrapersonal), pero al mismo tiempo puede convertirse en un mecanismo de comunicación institucional (interpersonal); entre diferentes grupos de profesores, o entre profesores y administración. De este diálogo pueden resultar no sólo cambios personales, sino también institucionales.

La experiencia de Enseñanza Reflexiva, vista en la acción de estos(as) cuatro participantes significó un proceso de cambio. Esta transformación ocurría gradualmente a medida que los participantes pensaban en los acontecimientos que tenían lugar en sus clases, así como en las formas óptimas para enfrentar dichos acontecimientos. Al registrar sus ideas de manera sistemática, los(as) profesores(as) estaban fomentando hábitos de pensamiento y de trabajo, que les permitían encontrar los “origins, purposes and consequences of his or her work at all levels” (Zeichner y Liston, 1985). Este tipo de registro en la mayor parte de las entradas tuvo una doble naturaleza: descriptiva y valorativa: Pude ver que los participantes no sólo enumeraban detalladamente los acontecimientos en sus clases, sino que también estuvieron motivados a realizar cambios significativos tras haber realizado un proceso de razonamiento lógico partiendo de una situación específica.

Las notas en los diarios de tres de los participantes: “Adriana”, “Marisol” y “Salvador”, y en menor medida de “Juan Manuel”, demuestran que sus observaciones se convirtieron primero en preocupaciones y luego en un tipo de

cambio consciente, resultado de sus investigaciones en acción. El proceso de transformación, apreciable en sus diarios y entrevistas coincidió a cabalidad con lo descrito en la literatura sobre el ciclo del proceso de enseñanza reflexiva fig. 1 propuesto por Mc Taggart, Kemmis, Smyth y Bartlett (Bartlett,1990, Pp. 209-214). Estos autores trazan un esquema circular que usualmente se inicia con el elemento de *mapping* (esquemmatización, traducción del autor), y que usualmente culmina con una acción final *acting* (Bartlett,1990), la cual cierra el ciclo

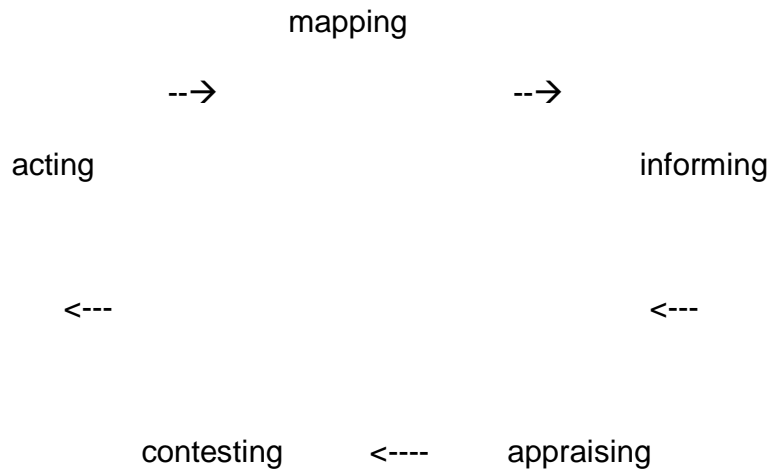


Figura.1 Elementos del ciclo del proceso de Enseñanza Reflexiva propuesto por Bartlett,1990 (adaptado de Mc Taggart y Kemmis 1983; Smyth, 1987).

Al leer los diarios de todos los participantes pude identificar claramente el primero de los elementos del ciclo. Cuando los P-Es observaban y describían los acontecimientos en sus clases estaban cumpliendo con esta primera función de recolección de evidencia. Esta evidencia les permitió en gran medida establecer las coordenadas para sus acciones futuras. En el caso de “Salvador”

son frecuentes sus alusiones a la necesidad de crear ambientes de aprendizaje espontáneos y comunicativos, “Adriana” por su parte presta atención reiterada a la motivación de los estudiantes; mientras que “Marisol” en cambio está más interesada en el arreglo de los asientos, el trabajo en parejas y también en la motivación. Para Bartlett (1990) esta primera fase de la Enseñanza Reflexiva puede ser descriptiva o analítica, aunque lo que más abunda son las reflexiones descriptivas. El tipo de pregunta en esta fase es del tipo 2, 3 y 4 ver tabla 1, es decir las ideas no llegan a convertirse aún en meta reflexiones.

En el segundo momento del ciclo, denominado por Bartlett *informing o* interpretación (traducción del autor), los P-Es se dedicaron a encontrar sentido en muchas de las acciones por ellos(as) narradas. Según mi punto de vista, ésta es una fase primordial ya que los participantes pueden discutir o indagar sobre el por qué de los hechos que ocurren en sus aulas, o el por qué detrás de alguna de sus reacciones propias. Esta es una fase hermenéutica y según la literatura en ella comienza la búsqueda de los principios que subyacen las prácticas de enseñanza de los profesores(as). También se continúa con “the search for reasons which are the basis for our theory of teaching” (Bartlett, 1990). “Juan Manuel” describió sus razones para un tipo de acción específica:

Esta semana utilicé el “círculo” como la figura geométrica para la colocación de los pupitres: pienso que de esta manera, tanto los estudiantes como el profesor nos ponemos “al mismo nivel”; además, la comunicación de los alumnos conmigo y, más importante aún, entre ellos se la realiza de forma más natural (cara a cara).

Según lo analizado por los autores citados, en esta fase no se busca la solución ideal a los problemas, sino la mejor solución posible de acuerdo a la interpretación del practicante. La categoría de reflexión crítica nuevamente coincide con los números 2 y 3. Es decir, fueron reflexiones generales sobre enseñanza o procedimientos a partir de un contexto específico.

El tercer momento del ciclo de reflexión crítica tiene que ver con el cuestionamiento *contesting* (traducción del autor) de las ideas de los participantes. Este tipo de acción requiere una interacción entre los participantes, o entre los participantes y el instructor. Como este proyecto no suponía la interacción, esta fase es menos apreciada en los diarios o entrevistas a los participantes. Sin embargo, en ocasiones afloraban preguntas que a veces se quedaban sin respuesta. El cuestionamiento permite encontrar inconsistencias y contradicciones en nuestra enseñanza. En un momento en sus reflexiones “Juan Manuel” encuentra una inconsistencia grave entre lo que él hace en el aula y lo que los alumnos esperan de él, sin embargo él decide continuar con sus procedimientos habituales y desestimar el razonamiento de sus estudiantes. Esto parecería un descuido injustificable pero el mero hecho de haber reparado en esa inconsistencia le hace enriquecer su punto de vista.

La cuarta fase del proceso apreciable en los diarios personales tuvo que ver con la apreciación y búsqueda de soluciones para las contingencias de las clases. Esta fase se llama *appraisal* según Bartlett et al. (1990) y es una consecuencia directa de la fase 3, pues una vez que se hace un inventario de las prácticas de enseñanza y se llega a cuestionar alguna de ellas, lo más lógico

será la búsqueda de nuevos caminos a seguir. Esta fase queda descrita en todos los diarios con excepción del de “Salvador” en la parte destinada a la investigación en acción. Los P-Es partieron de una interrogante o reflexión inicial, se plantearon un camino a seguir, y más tarde comprobaron resultados. Las reflexiones finales fueron del tipo 1 según la tabla 1, es decir las reflexiones finales estaban en el ámbito de las generalizaciones sobre la enseñanza de EFL.

La quinta y última fase también fue verificable en las entradas del diario destinadas a la investigación en acción. En esta sección conocida como *Acting* o acción (traducción del autor) los P-Es realizaron cambios sustanciales en sus procedimientos tras haber recorrido inconcientemente todas las fases anteriores. Para llegar a una acción definitiva, los (as) participantes tuvieron que describir e interpretar sus acciones y luego determinar un curso a seguir. Un ejemplo tipo es “Marisol”, quien no sólo se dedica a explorar una nueva acción *el trabajo en parejas*, sino que dentro de esta acción se dedicó a explorar todas sus variantes. Hasta llegar a la conclusión de que los(as) estudiantes trabajan mejor cuando se relacionan con parejas con el mismo nivel de suficiencia y habilidad (diario personal, 2 de diciembre de 2006).

La tabla 1. Representa el grado de profundidad de la reflexión crítica y la frecuencia con que esas reflexiones aparecieron en los diarios de los(as) participantes. Una mirada rápida demuestra que la mayor parte de las reflexiones críticas de los(as) participantes se centraron en preguntas sobre procedimiento general en un contexto específico

Nivel de Reflexión	Categoría de pregunta	Ejemplos de preguntas o	Frecuencia en total de diarios
--------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------------

	o razonamiento	reflexión	
1. Meta Reflexión (nivel más alto)	1	¿Cómo se aprende una lengua extranjera?	14
2. Reflexión general en contexto	2	Este tipo de actividad les será útil en la vida real?	28
3. Reflexión sobre procedimiento general en contexto específico	3	¿Qué tipo de actividades debo hacer para lograr este objetivo específico?	35
4. Reflexión específica sobre situación particular	4	¿Cómo debí proceder con el estudiante que monopolizó la clase?	20

Tabla 1. Nivel de reflexión y frecuencia de aparición en los diarios personales.

En la Tabla 2 presento los tópicos más frecuentes encontrados en los diarios de los participantes en escala descendente, donde 1 representa los tópicos más frecuentes y 13 los menos frecuentes. Para ser considerado tópico frecuente debió aparecer reflejado en uno o más diarios un mínimo de tres veces.

Tópicos más frecuentes en los diarios de los participantes
1. Tipos de ejercicios específicos contrapuestos a la reacción de los estudiantes.
2. Métodos de enseñanza sin nombre específico (sólo la descripción), procedimiento específico en una clase o ejercicio.
3. Teorías- métodos de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera

(Comunicativo, Estructural, Audio lingual).

4. Trabajo con el libro de texto. Valoración del texto específico del curso.
Valoración del uso de textos en general.
5. Evaluación de estudiantes en un ejercicio específico.
6. Evaluación de enseñanza. Auto evaluación. Razonamientos sobre si lo que se hace en el aula es efectivo.
7. Tiempo destinado a escribir entradas en sus diarios.
8. Reflexión general sobre cómo aprenden los estudiantes.
9. Razonamientos sobre la necesidad de aplicar nuevas tecnologías.
10. Reflexión general sobre implicaciones de su participación en el Proyecto de Enseñanza Reflexiva.
11. Auto imagen. Auto valoración del profesor. Comentarios ponderativos y comentarios negativos.
12. Referencia a la institución donde los P-Es laboran.
13. Metas futuras. Compromisos. Acciones posteriores.

Tabla 2. Tópicos sobre los que escribieron los profesores

VI. Limitaciones y recomendaciones

El presente estudio tuvo como objeto el acercarse al(la) profesor(a) de EFL involucrado(a) en un proceso de auto examen de sus prácticas como docente. Este estudio se inscribió dentro de la tendencia que visualiza la educación de docentes en camino ascendente, es decir en lugar de partir desde una perspectiva exterior, que incluya instrucción sobre métodos a aplicar, teorías de enseñanza o simplemente modelos prácticos de procedimiento, el estudio más bien prestó atención a los(as) docentes en sí o la clase real como paso inicial para considerar un crecimiento profesional. El movimiento fue de la base hacia fuera; opuesto al enfoque tradicional que comienza de lo más general a lo más específico, es decir de las teorías y modelos hasta llegar al(la) profesor(a).

Una de las principales limitaciones de este proyecto fue que yo como investigador estaba previamente involucrado con los P-Es ya que dirijo la institución donde el proyecto fue aplicado. El principal temor que inicialmente tuve fue que la respuesta que los participantes brindaran fuera desproporcionada, con tal de mantener una imagen positiva frente a mí como administrador. Sin embargo al analizar las respuestas y el grado de participación pude constatar que en ningún momento ellos(as) se sintieron presionados por mí y que más bien la motivación provenía de un deseo interior de superación. Hay que notar aquí que de los cuatro participantes, uno no cumplió totalmente los requisitos del proyecto (no realizó la investigación en acción y otro consideró que su participación no había sido provechosa, esto quedó explícito en sus críticas abiertas al proyecto). Esta reacción dispar demuestra que los participantes en ningún momento sintieron presión institucional.

Para paliar de alguna manera el sesgo, condujimos una larga sesión introductoria informal, incluyendo dos almuerzos de trabajo, donde discutimos ampliamente sobre la necesidad de veracidad de las respuestas y de que no habría repercusiones laborales, a pesar los resultados que se obtuvieran. Lo anterior quedó plasmado explícitamente en el formulario de consentimiento.

Una segunda limitación del estudio fue el alto perfil socio económico de la sede de la investigación, en caso de que el estudio quiera replicarse debe tenerse en cuenta que no todos los centros de estudios de lenguas del país cuentan con la misma cantidad de recursos a disposición de los profesores.

Sobre el estudio como tal, puedo decir que fue extenso y laborioso, tanto para los participantes, como para el investigador. Para los participantes implicó la presión de hacer un escrutinio o inventario de sus prácticas cotidianas y traducirlas en reflexiones escritas en sus diarios. Implicó también la presión de sentirse bajo la mirada fiscalizadora de un extraño que nunca proveyó retroalimentación (recordar que fue una intervención indirecta). Similarmente, significó la presión de trabajar con muchos formularios que les permitirían guiar sus reflexiones críticas. Los formularios demandaban auto observación, observación de sus estudiantes, observación de otros(as) colegas. Adicionalmente, tengo que señalar que algunos de estos participantes no contaban con entrenamiento previo extensivo sobre cómo llevar un diario personal, por lo que la labor de reflexión se convirtió aún más complicada .

Para mí como investigador resultó también un reto, pues requirió el análisis de cientos de páginas escritas a mano, en el peor de los casos y la transcripción de muchas horas de entrevista personal. Entre las dos etapas transcurrieron un total de 9 meses de trabajo.

En caso de que se quiera replicar este estudio, o simplemente adaptar el modelo a un programa de educación de profesores, hago las siguientes recomendaciones.

a) Sobre el diario personal

Los participantes en este estudio recibieron un protocolo escrito para llevar un diario personal (apéndice A). Sin embargo, al analizar el resultado final constaté que hubiese sido provechoso haber puesto en práctica sesiones de

escritura de diario antes de comenzar con la escritura definitiva. Similarmente, recomiendo al investigador o instructor establecer patrones regulares de interacción entre los(as) participantes, para que aprendan a compartir sus notas y se beneficien de los comentarios laterales de sus compañeros(as). También se puede establecer protocolos de intercambios de diarios entre el (la) instructor(a)-investigador(a) y los(as) participantes. Los(as) participantes se pudieran beneficiar de los comentarios y guías del (la) instructor(a). Este tipo de diálogo escrito es una forma de crecimiento profesional reconocido por la literatura.

Sobre el diario, sólo cabe adicionar que el(la) instructor(a) debe dar la opción a los(las) participantes de llevar un diario grabado (Bailey, 1990,p.223) para de esta forma eliminar el estrés adicional que implica el tener que sentarse a escribir, así como el bloqueo de autor. Una grabación de audio puede permitir profundizar las ideas, y puede hacer que las entradas de los(as) participantes sean más espontáneas.

b) Sobre el alcance del estudio o el programa de educación de profesores

El trabajar con muchos formularios fue al mismo tiempo positivo y negativo para los(as) participantes. En primer lugar fue de utilidad para ellos(as), ya que tenían una guía clara de aspectos importantes sobre los que podían dirigir su atención. Sin embargo, al ser estos formularios muy numerosos, los(as) participantes se sintieron sobrecargados(as), ya que creyeron que tenían que prestar la atención a todos los formularios o de lo contrario no estaban cumpliendo con todos los requisitos de la investigación. Recomiendo bajar el alcance de la investigación o el programa y limitar el foco a uno o dos aspectos a

la vez; por ejemplo, preferencias de aprendizaje de los estudiantes, observación de clases de otros profesores, creencias de los profesores sobre la enseñanza etc. Lo que sí es importante es que cualquiera de los aspectos seleccionados debe ser acompañado de la escritura o grabación del diario personal, pues este último es la premisa indispensable del programa de Enseñanza Reflexiva.

c) Sobre el enfoque de la intervención

Considero fervientemente que el enfoque de la intervención debe ser cambiado, debe pasar de una intervención indirecta a una intervención directa. La intervención indirecta presupone que el investigador o educador de profesores debe mantenerse al margen de los acontecimientos, para no influir el proceso de razonamiento de los(as) participantes. Sin embargo, creo que los P- Es pudieran encaminar mejor sus pasos si tienen la guía del educador(a) de profesores(as) o investigador(a).

V. CONCLUSIONES

La Metodología de Enseñanza Reflexiva vista en el trabajo de cuatro profesores de EFL fue un estudio exploratorio de una mentalidad. El interés residió en tratar de descubrir las ideas, reflexiones, consideraciones y procesos de cambio por el que atravesaron estas cuatro personas que participaron en el proyecto, y así poder llegar a conclusiones sobre las posibles implicaciones que el uso de una metodología reflexiva pudiera tener en un instituto de lenguas extranjeras cualquiera, en un contexto nacional.

Al culminar esta larga y laboriosa investigación me pregunto si el esfuerzo desplegado, tanto por los(as) participantes como por mí fue de provecho, ¿qué quedó después de tantos meses de trabajo?, ¿pude apreciar algún cambio cualitativo en los(as) participantes que justifique tantas horas de trabajo? La respuesta es definitivamente afirmativa. Obviando las limitaciones, en especial la relacionada con mi papel, no ya como investigador, sino el que desempeño en la vida real de los participantes (director del Instituto donde trabajan), creo que pude acercarme a un cuerpo de pensamiento vivo, como lo es el sistema de creencias de un grupo de profesores, plasmado en sus diarios personales y en sus opiniones diarias; lo que significó un corte transversal significativo en el imaginario de un grupo mayor de profesores que conforma ese instituto de lenguas.

Lo anterior me permitió concluir lo siguiente: Considero que una buena parte de los profesores de EFL/ ESL activos en nuestros medios académicos, cuentan con la rica experiencia que las horas de práctica brindan. Sin embargo, ellos carecen de tiempo y posibilidades económicas para desarrollar investigaciones o integrarse a programas de estudios más ambiciosos. Pude constatar por medio de conversaciones informales con ellos(as) que en muchas ocasiones sus reacciones ante situaciones de enseñanza que a diario se presentan son intuitivas. En otras ocasiones ellos(as) no conocen sus propios fundamentos cognoscitivos o enfoques metodológicos, y menos aún si estos enfoques son realmente efectivos a la hora de tomar decisiones ante situaciones específicas de enseñanza.

La dinámica de sus vidas diarias es volátil. El número de horas que ellos enseñan es alto, al igual que el número de actividades colaterales que tienen que realizar, tal como revisión de trabajos, calificación de exámenes, confección de actividades para las clases etc., Esto dificultan la comunicación interpersonal e institucional. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que ellos tanto a nivel personal como institucional no tengan necesidades cruciales. Temas como la actualización de la base de conocimiento, nuevas metodologías de enseñanza, renovación de ejercicios o tecnologías son inquietudes constantes que en muchos de los casos quedan sin respuestas, o sin canalizar. Esto quedó reflejado en muchas de las reiteradas interrogantes o reflexiones escritas en los diarios de los(as) profesores(as).

Por ser el aula el lugar donde aprenden, no sólo los(as) estudiantes sino potencialmente también los(as) profesores(as) y ser este el ámbito cotidiano de los(as) docentes, creo que ella debe ser explotada en todas sus dimensiones y propiciar que los(as) maestros(as) la usen al máximo para continuar creciendo como educadores(as). Quedó explícito en este estudio que los(as) profesores(as) tienen la necesidad y el deseo de continuar con el proceso de superación, pero sólo hay que propiciar el mismo con alternativas viables. Un programa de Educación de profesores, con un enfoque de Enseñanza Reflexiva es realista, viable y fructífero, pues da el impulso inicial para romper la inercia que crea la cotidianidad. Un ejemplo de ello es el deseo expresado por todos los participantes en el proyecto de continuar indagando en inquietudes que

surgieron en el camino, así como implementando cambios en sus formas de enseñanza.

En el instituto de lenguas extranjeras donde hice el estudio encontré que hay profesores con diferentes niveles de experiencia y conocimiento; el intercambio honesto y desinteresado es imprescindible para que los(as) profesores(as) sigan creciendo profesionalmente. Los(as) profesores(as) pueden desempeñar un papel decisivo en ese crecimiento, pero esto sólo puede ser logrado al ser ellos estimulados por las autoridades que hacen las políticas institucionales. Un programa de Educación de Profesores con un enfoque de Enseñanza Reflexiva es una intervención valiosa para impulsar este crecimiento.

VI. REFERENCIAS

- Ander-egg, E. y Aguilar, (2000). *Cómo elaborar un proyecto*. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas.
- Anderson, L., Herr, K., y Nihlen, A.(1994). *Studying your own school. An Educator'sguide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bakhtin, M.(1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays* .Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press,
- Bailey, F. (1996). "The role of collaborative dialogue in teacher education." En *Teacher learning in language teaching*. Freeman and Richards editors. New York: Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1990). *Diary studies in teacher education programs*. En Richard y Nunan (Edit.) *Second Language Teacher Education*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Barr, P. (1981). *Advanced reading skills*. Essex: Longman.
- Bernstein,R. (1993). *The New Constellation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Bartlett, L.(1990). *Teacher Development through reflective teaching*. En Richard y Nunan (Edit.) *Second Language Teacher Education*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Brock, M;Yu, B.; y Wong, M. (1992). *Journaling together: Collaborative diary-keeping and teacher development*. En J. Flowerdew, M. Brock (eds.) *Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytecnic of Hong Kong. 295-307.
- Day, Richard. (1990). "Teacher observation in second language teacher

- education" en *Second Language Teacher Education*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Farrell, T. y Richards, J. (2005). *Professional Development for Language teachers*. Cambridge University Press, New York.
- Farrell, T. (1995). Second Language teaching: Where are we and where are we going? An interview with Jack Richards. *Language Teaching: the Korea TESOL Journal*.
- Farrell, T. (2003). "Reflective teaching, the principles and practices." En *English teaching Forum*. Octubre/03.
- Farrell, T. (1995). Second Language teaching: Where are we and where are we going? An interview with Jack Richards. *Language Teaching: the Korea TESOL Journal*.
- Florez, M. (2001) *Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings*. ERIC ED451733. Retirado el 18 de noviembre de 2006. [http:// web 106.epnet.com](http://web106.epnet.com).
- Freeman, D. (1997) "Intervening in Practice Teaching," en *Second language Teacher Education*. Richards and Nunan editors. New York: New York: Cambridge University Press..
- Gebhard, J. Gaitan, S. y Oprandy, R. (1990). "Beyond Prescription: the student teacher as investigator" en *Activities in teacher preparation practicum: providing and blocking opportunity for change*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College. Columbia University, New York.
- Gebhard, J. (1999) *Reflecting through a teaching journal*. En J. Gebhard y R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness* (p.78). Cambridge: Cambridge University Press.
- El idioma inglés pasó de una obligación a una necesidad. (2006, 12 de septiembre) *El Comercio*, Sociedad p19.
- Johnson, K. (1992). "The relationship between teacher's belief and practices during literacy instruction for non-native speakers of English" en *Journal of Reading Behavior* 24: 83-108.
- Lockhart, C. Richards, J. (2001) *Reflective teaching in second language*

- classrooms. New York:Cambridge University Press. .
- Murphy, J. (1991). An etiquette for the non supervisory observation of L2 classrooms. Paper presented at the 1st Internacional Conference on Teacher Education, City Polytechnic of Hong Kong
- Nunan, D. (1990)"Action research in the language classroom," en Richard y Nunan(edit.) Second Language Teacher Education. Glasgow: Cambridge University Press.
- Pennington, M (1990). A Professional Development focus for the Language teaching practicum, en Richard y Nunan (edit.) Second Language TeacherEducation. Glasgow: Cambridge University Press
- Richards, J.(1998). Beyond Training. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.(1987). "The dilemma of teacher education in TESOL". TESOL Quarterly 21, pp.209-226..
- Richards, J. The language teaching matrix New York:Cambridge University Press.
- Richards, J.; Nunan, D.(1997) Second Language Teacher Education. Glasgow: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1997). Developing listening skills. Modern English Publications ELTS series. New York: Macmillan Press.
- Rodgers, T., y Richards, J. (2001). Approaches and methods in language teaching. New York:Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1980). "Pragmatism, Relativism and Irrationalism". En Bernstein R. The New Constellation (1993). Cambridge, Massachusetts: The MIT PressNew York:Cambridge University Press.
- Swan, M. (1992) The textbook: Bridge or wall? En *Applied Linguistics and Language Teaching* 2(1):32-5.
- Troudy, S. y Riley, S. (1996). Action research: using your classroom for professional Development ERIC ED 415 673. Retirado el 15 de octubre del 2006.
- Van Lier, L.(1992). Not the Nine O'clock linguistics class. Unpublished

- monograph, en Troudy, S. y Riley, S. Action research: using your classroom for professional Development (1996). ERIC ED 415 673
- Wajnryb, R. (1992). Classroom Observation Tasks. Glasgow :Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1996) "The role of the professional project in training ESL teachers", En Teacher learning in language teaching. Freeman and Richards editors. New York:Cambridge University Press.
- Wallace, Michael J.(1991). Training Foreign Language Teachers. Glasgow: Cambridge University Press.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1985). An Inquiry-oriented approach to student teacher education. EBSCO retirado

Vii. APENDICES

- A. Protocolo para registro de ideas en el diario.
- B. Preguntas de reflexión para crear entradas en el diario.
- C1. Ejemplo de guía para elaborar un reporte de una clase de gramática.
- C2. Ejemplo de guía para elaborar un reporte de clase sobre arreglos de grupos.
- C3. Formulario para elaborar un reporte sobre la estructuración de una clase.
- C4. Esquema para evaluar la preparación, ejecución y manejo de una lección.
- D1. Encuesta para descubrir preferencias de aprendizaje de estudiantes.
- D2. Auto encuesta al P- E para observar interacción que él o ella provoca en los estudiantes.
- D3. Auto encuesta para descubrir creencias del P- E sobre aprendizaje de EFL / ESL.
- E1. Protocolo para observación de clases.
- E2. Líneas generales para la observación en pareja. Protocolo para observación de clases.
- E3. Ejemplo de formulario de observación de clases.

E4. Ejemplo de formulario de observación de clases.

F. Guía para entrevista semi-estructurada.

G. Protocolo para la Investigación en la Acción.

Apéndice A. Protocolo para registro de ideas en el diario. Tomado de Bailey 1990; Porter et al. 1990; Walker 1985.

The following procedures are recommended for keeping a journal

a) Make entries on a regular basis, such as once or twice a week, or even daily if possible. It may be useful to spend five or ten minutes after a lesson to write about it or record it.

b) Review your journal entries regularly. What might not have been obvious when written or recorded may later become apparent. As you review your journals, ask yourself questions like these:

What do I do as a teacher?

What principles and beliefs inform my teaching?

Why do I teach the way I do?

What roles do learners play in my classes?

Should I teach differently?

Keeping a journal can also be beneficial when one or more colleagues share their journals and meet regularly to discuss them (Brock, Yu, and Wong 1992). The following shows a case study of three teachers involved in collaborative journal writing.

The following is an example of a teacher's journal entry.

Today I gave my class a reading activity which focused on skimming. I gave them an article to read called "Study Paints Grim Picture" and asked them to skim through the article to identify the social problems mentioned. After a few minutes, I checked the answers and asked the students to number the paragraphs. They had to find the paragraphs which contain information on each

of the social problems. Then I checked the answers and explained some difficult vocabulary. Then I gave one handout which contained five paragraphs and another handout which contained five headlines. Students had to match them.

Afterthoughts

Timing again was a problem. I originally planned to check the answers of the matching exercise, but there was no time.

Less time should have been spent on explaining expressions as it defeated the objective of my lesson – skimming.

I should have allocated a specific amount of time to practice skimming.

I should have opened the lesson with a discussion of social problems so that students could compare their answers with what they found in the article.

This teacher's journal entry reveals how she has used her journal; to describe how she presented a teaching activity, to identify some concerns she had about the lesson, and to remind her of alternative procedures to use in the future. It also reinforces the unique function of journal writing – it enables a teacher to examine teaching in a way that is unavailable through other means.

Apéndice B : Preguntas de reflexión para crear entradas en el diario. Modificado de Lockhart,C., y Richards, J. 2001.

Questions about what happened during a lesson

Questions about your teaching

1. What did you set out to teach?
2. Were you able to accomplish your goals?
3. What teaching materials did you use? How effective were they?
4. What techniques did you use?
5. What grouping arrangements did you use?
6. Was your lesson teacher dominated?
7. What kind of teacher-student interaction occurred?
8. Did anything amusing or unusual occur?
9. Did you have any problems with the lesson?
10. Did you do anything differently than usual?
11. What kinds of decision making did you employ?
12. Did you depart from your lesson plan? If so, why? Did the change make things better or worse?
13. What was the main accomplishment of the lesson?
14. Which parts of the lesson were most successful?
15. Which parts of the lesson were least successful?
16. Would you teach the lesson differently if you taught it again?
17. Was your philosophy of teaching reflected in the lesson?
18. Did you discover anything new about your teaching?
19. What changes do you think you should make in your teaching?

Questions about the students

1. Did you teach all students today?
2. Did students contribute actively to the lesson?
3. How did you respond to different student's needs?
4. Were students challenged by the lesson?
5. What do you think students really learned from the lesson?
6. What do you think students really learned from the lesson?
7. What did they like most about the lesson?
8. What didn't they respond well to?

APÉNDICE C1: Ejemplo de guía para elaborar un reporte de una clase de gramática. Modificado de Lockhart, y Richards 2001.

1. The main focus in today's lesson was:
 - a. Mechanics (e.g., punctuation and capitalization)
 - b. Rules of grammar (e.g., subject-verb agreement; pronoun use)
 - c. Communicative use of grammar (e.g., correct use of past tense forms in a narrative)
 - d. Other
2. The amount of class time spent on grammar work was:
 - a. The whole class period
 - b. Almost all of the class period
 - c. Less than that (minutes)
3. I decided what grammar items to teach:
 - a. According to what was in the textbook
 - b. According to what was in the course syllabus
 - c. Based on students' performance on a test
 - d. Based on students' errors in oral and written work
 - e. Other

4. I taught grammar by:

5.

- a. Explaining grammar rules
- b. Using visual aids
- c. Presenting student errors
- d. Giving students practice exercises from a textbook
- e. Giving students practice exercises that I designed

5. When assigning student work on grammar, I had students:

- a. Study rules of grammar
- b. Practice exercises orally in class
- c. Practice exercises orally in the language lab
- d. Do exercises for homework
- e. Do exercises based on errors noted in their writing
- f. Go over each other's homework or classwork
- g. Keep a personal record of the errors they make
- h. Do sentence-combining exercises
- i. Create sentences or paragraphs using specific grammar rules or sentence patterns
- j. Identify and correct grammar errors in writing samples
- k. Identify and correct grammar errors in their own writing
- l. Identify and correct grammar errors in other students' writing
- m. Other

APÉNDICE C2: Ejemplo de guía para elaborar un reporte de clase sobre arreglos de grupos. Modificado de Lockhart, C. y Richards, J. 2001.

CLASS _____ DATE _____

GOALS AND CONTENT OF THE LESSON

Grouping Arrangements	Time Spent	Degree and Quality of Interaction
EXAMPLE: Whole-class	10 minutes	students in front rows actively volunteering answers, but students

in back of room not
involved

APÉNDICE C3: Formulario para elaborar un reporte sobre la
estructuración de una clase. Tomado de Barr, G. 1981.

CLASS _____ DATE _____

GOALS AND CONTENT OF LESSON

OPENINGS

The activity I used to open the lesson was

The purpose of this activity was

The effectiveness of this opening was:

- a) very effective
- b) moderately effective
- c) not very effective

SEQUENCING

The lesson contained the following sequence of activities:

The purpose of sequencing the lesson in this way was:

The effectiveness of this sequence was:

- a) very effective
- b) moderately effective
- c) not very effective

PACING:

Strategies I use to achieve pacing were: _____

The effectiveness of this strategy was:

- a) very effective
- b) moderately effective
- c) not very effective

CLOSURE:

The activity I used to end the lesson was _____

The purpose: of this activity was _____

The effectiveness of this closure was

- a) very effective
- a) moderately effective
- b) not very effective

APÉNDICE C4: Esquema para evaluar la preparación, ejecución y manejo de una lección. Tomado de Wallace, M. 1991.

SECTION 1 Preparation of the lesson

Using the notes provided by the candidate comment below on his/her preparation with reference to:

	S*	Comments
a) the relevance to the school curriculum and to the social / cultural needs of the learners	<input type="text"/>	
b) the degree of integration with ongoing work	<input type="text"/>	
c) the analysis of the learning demands of the lesson	<input type="text"/>	
d) the learning objectives for this lesson	<input type="text"/>	
e) the analysis of the English language demands of the lesson	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	

- f) the linguistic objectives for this lesson and their relevance to the linguistic level of English language competence and needs of individual learners/ groups of learners
- g) the appropriateness of the selection of materials
- h) the appropriateness of planning of activities
- i) the appropriateness of the organization of the class
- j) an overall anti-racist perspective

• **Satisfactory** Tick if appropriate and comment

APÉNDICE D1. Encuesta para descubrir preferencias de aprendizaje de estudiantes. Tomado de Farrell, T.(2003).

APÉNDICE D2. Auto encuesta al P- E para observar interacción que él o ella provoca en los estudiantes. Tomado de Farrell, T.(2003).

APÉNDICE D2. Auto encuesta al P- E para observar interacción que él o ella provoca en los estudiantes (continuación). Tomado de Farrell, T.(2003).

APÉNDICE D3: Auto encuesta para descubrir creencias del P- E sobre aprendizaje de EFL / ESL. Tomado de Johnson, K. 1992.

Directions: Please read all 15 statements. Then select 5 statements that most closely reflect your beliefs about how English as a second language is learned and how English as a second language should be taught.

1. Language can be thought of as a set of grammatical structures which are learned consciously and controlled by the language learned.
2. As long as ESL students understand what they are saying, they are actually learning the language.
3. When ESL students make oral errors, it helps to correct them and later teach a short lesson explaining why they made that mistake.
4. As long as ESL students listen to ,practice, and remember the language which native speakers use, they are actually learning the language.
5. ESL student generally need to understand the grammatical rules of English in order to become fluent in the language.
6. When ESL students make oral errors, it usually helps then to provide them with lots of oral practice with the language patterns which seem to cause them difficulty.
7. Language can be thought of as meaningful communication and is learned subconsciously in non-academic, social situation.
8. If ESL students understand some of the basic grammatical rules of the language they can usually create lots of new sentences on their own.
9. Usually it is more important for ESL student to focus on what they are trying to say and not how to say it.
10. If ESL students practice the language patterns of native speakers they can make up new sentences based on those language patterns which they have already practiced.
11. It is important to provide clear, frequent, precise presentation of grammatical structures during English language instruction.
12. Languages can be described as a set of behaviors which are mastered through lots of drills and practice with the language patterns of native speakers.

APÉNDICE E1: Protocolo para observación de clases (P- E)

Modificado de Murphy, J. 1991.

A. Introduction

1. Teachers are busy professionals. Classroom observations are not always a welcome intrusion for the classroom teachers involved.
2. The observation of classroom teachers is serious business; it should not be approached casually.
3. Learning how to observe in a manner acceptable to all parties takes time, careful reflection, personal tact, and creativity.
4. An observer is a guest in the teacher's and the students' classroom. A guest in the classroom is there thanks to the goodwill of the cooperating teacher.
5. A guest's purpose for visiting is not to judge, evaluate, or criticize the classroom teacher, or to offer suggestions, but simply to learn through observing.

B. Procedures

1. Visitors should contact the cooperating teacher for a brief orientation to the class.
2. A visitor who is planning to observe a class should arrive in the classroom a few minutes ahead of time.
3. If something unexpected comes up and the visitor is not able to observe a class at the agreed-upon time, the visitor needs to notify the classroom teacher as soon as possible. It is a visitor's responsibility to keep the classroom teacher informed.
4. Once having entered a classroom, the visitor should try to be as unobtrusive as possible, sitting where directed by the teacher.
5. If a student in the class asks the visitor a direct question (e.g., What are you doing here? Are you a teacher too?), the visitor should answer as briefly as possible. It is important to bear in mind that the visitor is not a regular member of the class. Visitors should not initiate or pursue conversations unnecessarily.
6. A visitor should be appreciative and polite. At the earliest opportunity, the visitor should thank the classroom teacher for having made possible the opportunity to visit the classroom.
7. A visitor who is taking written notes or collecting information in some other way should do this as unobtrusively as possible. The visitor must make sure that the teacher and students are comfortable with any procedures used for data collection.

C. Post-visitation

1. It is imperative for the visitor to keep impressions of the class private and confidential.
2. The visitors should explain to the classroom teacher that the teacher's name will not be used in any discussions with other people. Any direct references to teachers, in either formal or informal settings, will be anonymous.
3. Any notes or information collected during a classroom visit should be made accessible to the teacher, if he or she requests.

APÉNDICE E2. Líneas generales para la observación en pareja.

Protocolo para observación de clases. Tomado de Farrell, T. y

Richards, J. 2005.

A. General principles

1. *Observation should have a focus.* The value of observation is increased if the observer knows what to look for. An observation that concludes with a comment such as, "Oh, that was a really nice lesson," is not particularly helpful to either party. On the other hand, giving the observer a task, such as collecting information on student participation patterns during a lesson, provides a focus for the observer and collects useful information for the teacher.
2. *Observers should use specific procedures.* Lessons are complex events with many different activities occurring simultaneously. If the observer wants to observe teacher-student interaction, for example, a variety of procedures could be used to make this task more effective.
3. *The observer should remain an observer.* An observer who is also a participant in the lesson cannot observe effectively.

B. Suggested procedures

1. *Arrange a pre-observation orientation session.* Before beginning the observations, the two teachers meet to discuss the nature of the class observed, the kind of material being taught, the teacher's approach to teaching, the kinds of students in the class, typical patterns of interaction and class participation, and so on.
2. *Identify a focus for the observation.* For example:
 - Organization of the lesson: the entry, structuring, and closure of the lesson.
 - Teacher's time management: allotment of time to different activities during the lesson.
 - Students' performance on tasks: the strategies, procedures, and interaction patterns employed by students in completing a task.
 - Time-on-task: the extent to which students were actively engaged during a task.
 - Teacher questions and student responses: the types of questions teachers asked during a lesson and the way students responded.
 - Students' performance during pair work: the way students completed a pair work task, the responses they made during the task, and the type of language they used.
 - Classroom interaction: teacher-student and student-student interaction patterns during a lesson.
 - Group work: students' use of L1 versus L2 during group work, students' time-on-task during group work, and the dynamics of group activities.
3. *Develop procedures for the observer to use.* For example:
 - Timed samples: the observer notes down specific behavior displayed at

specified time intervals during a lesson.

- Coding forms: the observer checks the appropriate category on a set of coded categories of classroom behaviors whenever a behavior is displayed during the lesson.
 - Descriptive narrative (broad): the observer writes a narrative summarizing the main events that occur during the lesson.
 - Descriptive narrative (narrow): the observer writes a narrative focusing on a particular aspect of a lesson. For example, the observer describes what a single student did and said throughout the lesson.
4. *Carry out the observation.* The observer visits his or her partner's class and completes the observation, using the procedures that both parties have agreed on.
 5. *Arrange a post-observation session.* The two teachers meet as soon as possible after the lesson. The observer reports on the information collected during the lesson and discusses it with the teacher.

APÉNDICE E3. Ejemplo de formulario de observación de clases. Tomado de Wajnryb, R. 1993.

Categories	Notes
Choice of materials	
Choice of topics	
Choice of activities	
Teaching/learning strategies	
Modes of address	
Patterns of interaction	

Seating arrangements	
----------------------	--

APÉNDICE E4. Ejemplo de formulario de observación de clases. Tomado de Wajnryb, R.1993.

The language of feedback to error

<u>Sample</u>		Supplementa ry support	+ -
Teacher question			
Student response			
Teacher feedback			
Student response to feedback			

APÉNDICE F. Guía para entrevista semi-estructurada. Wong, E.2007.

Appendix F: Questions for personal interview

1. Would you say that you are a good teacher? Why?
2. What parameters would you use to judge yourself as a good
3. teacher?
4. Why do you think that teaching EFL is important?
5. Who are you methodologically speaking ? What kind of a
6. teacher are you?
7. Where are you in your professional development?
Do you think that you should benefit from a Second Language
teacher education course?
8. Have you attended any recent ESL teacher education course,
or training, or seminar? What was your impression after taking it?
9. What are your strengths as a language teacher?
10. What are your limitations at present?
11. Are there any contradictions in your teaching?
12. What do you do to improve your language teaching?
13. How do you know that your students learn?
14. Do you prepare a lesson plan? When you set out to teach,
what are the criteria that you use to prepare your lesson plan?
15. What satisfaction does language teaching give you?

**APÉNDICE G: Protocolo para la Investigación en la Acción. Tomado
Lockhart, C. y Richards, J. 2001.**

INITIAL REFLECTION

To start an action research project, you need to decide on a theme. A theme may start at the level of a general concern, a perceived need, or a problem with a class you are teaching. For example:

1. The students in my speech class seem to have great difficulty when I ask them to do oral presentations.
2. When students write compositions, they make little use of the revision strategies I have presented.
3. The answers students give on examinations in my literature class are mostly reproductions of my lecture notes - there is little evidence of any reading.

For these concerns to become the focus of action research, you need to make each concern more concrete, so that it becomes susceptible to change or improvement. You need to devise a specific course of action; which you can tryout to see if it affects your original concern. More specific questions for the preceding concerns might be:

1. What changes could be made to the speech curriculum to give students the prerequisite skills that are needed for oral presentations?
2. Are there any different teaching techniques that would better prepare students for using revision strategies in writing?
3. How can the examination questions be changed so that reading is encouraged?

Some preliminary observation and critical reflection is usually needed to convert road concern to an action theme. A concern does not often directly suggest the remedy: educational problems are not that simple. The changes you might make will often fall into one of three categories:

Changes to the syllabus or curriculum

Modifications to your teaching techniques or adoption of a new method

Changes to the nature of the assessment

In action research you are promoting change. To report the effects of the change you need a record of the situation before and after the change. What were the

observations which promoted your concern? What are the current practices and the current situation? Some observation techniques can be used before and after a change takes place to examine the effect of the change

APÉNDICE G (continuación).

PLANNING

The most important outcome of the planning phase is a detailed plan of the action you intend to take or the change you intend to make. Who is going to do what, and by when? What are the alterations to the curriculum? How do you intend to implement your revised teaching strategies? Try to work out whether your plans are practical and how others will react. You also need to make plans for observation or monitoring your changes. Prepare any questionnaires or other information-gathering instruments you will use.

ACTION

In carrying out your plan, things will rarely go precisely as expected. Do not be afraid to make minor deviations from your plan in light of experience and feedback. Make sure that you record any deviations from your plan, and the reason you made them.

OBSERVATION

The detailed observation, monitoring, and recording enables you to report your findings to others. Those involved in action research should also keep a detailed diary or journal.

REFLECTION

At the end of an action cycle you should reflect critically on what has happened. How effective were your changes? What have you learned? What are the barriers to change? How can you improve the changes you are trying to make? The answer to the last question or two will usually lead you to a further cycle ..

