

IPES “FLORENTINO AMEGHINO”

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

INFORME FINAL DEL PROYECTO

“La toma de decisiones sobre la enseñanza de inglés. Un estudio cualitativo  
con informantes clave en la ciudad de Ushuaia.”

**Autores:**

Silvina Calomino

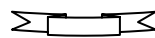
Luis Paez

**Otros integrantes del equipo de investigación en la primera fase:**

José Oyola, Cristina Campo, Paula Dios

**Ushuaia**

**Octubre de 2012**



# INDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Desarrollo.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 El problema de la investigación.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2. El marco metodológico.....</b>	<b>6</b>
2.2.1. Características de la investigación	
2.2.2. Universo/Muestra	
<b>2.3. Trabajo de campo.....</b>	<b>7</b>
2.3.1. Actividades desarrolladas	
2.3.2. Cuantificación de las entrevistas realizadas en las entradas al campo	
<b>2.4. Conclusiones preliminares de la primera etapa del trabajo de campo.....</b>	<b>9</b>
2.4.1 Planificación de la enseñanza.....	9
2.4.2. Contenido.....	13
2.4.3. Objeto de enseñanza.....	14
2.4.4. Lo institucional y la enseñanza.....	17
2.4.5. Grupo.....	19
2.4.6. Propósitos/Objetivos / la intencionalidad en la enseñanza.....	20
2.4.7. Actividades.....	21
2.4.8. Sentimientos.....	22
<b>2.5. Presentación de los resultados de la segunda fase del trabajo de campo....</b>	<b>24</b>
Descripción de los casos seleccionados:	
2.5.1. Primer caso.....	25
Descripción de la formación y de la trayectoria laboral	
La planificación de la enseñanza y las decisiones	
Historia y decisiones	
2.5.2. Segundo caso.....	30
Descripción de la formación y de la trayectoria laboral	
La planificación de la enseñanza y las decisiones	
Historia y decisiones	
2.5.3. Tercer caso.....	33
Descripción de la formación y de la trayectoria laboral	
La planificación de la enseñanza y las decisiones	
Historia y decisiones	
2.5.4. Cuarto caso.....	35
Descripción de la formación y de la trayectoria laboral	
La planificación de la enseñanza y las decisiones	
Historia y decisiones	

<b>3. Conclusiones y nuevos interrogantes</b>	
3.1. Conclusiones de la primera etapa.....	39
3.2. Análisis transversal de los casos y nuevos interrogantes.....	41
3.3. Conclusiones finales.....	46
<b>4. Aportes para políticas de formación/capacitación/desarrollo profesional</b>	
4.1. Posibles líneas de trabajo de desarrollo profesional	
<b>5. Anexos</b>	
5.1. Primera entrevista.....	
5.2. Segunda entrevista .....	
5.2.1. Primer caso.....	
5.2.2. Segundo caso.....	
5.2.3. Tercer caso.....	
5.2.4. Cuarto caso.....	
<b>6. Bibliografía.....</b>	

## 1. Introducción

Este informe corresponde a un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2010 y 2012 con la intención de problematizar las prácticas de enseñanza del idioma inglés.<sup>1</sup> En este marco, se plantearon los siguientes objetivos:

### General:

- Conocer cómo se construyen las decisiones en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

### Específicos:

- Conocer los procesos para la toma de decisiones pre-activas y post-activas<sup>2</sup> que anticipan la tarea en las aulas.
- Conocer cómo se decide en la fase interactiva<sup>3</sup> de la enseñanza de la lengua extranjera.
- Reconocer la incidencia de las trayectorias formativas y laborales de los profesores de inglés en sus decisiones actuales.

En consecuencia, la atención se centró en la indagación del proceso de *toma de decisiones didácticas*, entendiendo que en el mismo intervienen diversos factores que dan cuenta de su complejidad. Por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: **¿En qué basan los profesores de inglés sus decisiones sobre la enseñanza de la lengua extranjera?**

Esta pregunta de investigación, que delimitó el problema en torno al cual trabajar, reconoció dos dimensiones de análisis:

- \* La toma de decisiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera (inglés)
- \* Los profesores de inglés en servicio con diferente formación y recorrido profesional.

---

<sup>1</sup> Las bases de este proyecto se originaron en un taller de investigación para problematizar las prácticas de la enseñanza del idioma inglés implementado entre julio de 2008 y julio de 2009 por las profesoras Paula Dios y Silvana Gómez (en ese momento docentes del equipo de la Práctica e Investigación Educativa IV del Profesorado de Inglés del IPES Florentino Ameghino), el profesor Luis Paez (como asesor y referente en investigación) y los alumnos José Oyola y Julieta Taquini. Al promediar el año académico, la iniciativa continuó y se incorporaron otras docentes del mismo profesorado: Cristina Campo y Silvina Calomino. A partir de estos cambios, el proyecto fue adquiriendo nueva identidad, dando origen, a inicios del año 2010, a la constitución de un equipo de investigación del Profesorado de inglés que focalizó su atención en un aspecto derivado de la problemática original. En virtud del desgranamiento paulatino del equipo, la segunda etapa del trabajo de campo de este proyecto, el análisis de todo el material, y las conclusiones finales son responsabilidad exclusiva de quienes suscriben este informe.

<sup>2</sup> Clark and Peterson. Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, Merlin. La investigación de la Enseñanza III, Paidós, 1990.

<sup>3</sup> Clark and Peterson, Op cit.

En función de ellas, y de las posibilidades del equipo, se estructuró el trabajo en dos fases o momentos: en la *primera fase*, el interés giró en torno a *conocer* las *decisiones* que toman los profesores en la enseñanza del idioma inglés, los *procesos reflexivos* que las acompañan y *las variables o cuestiones* en función de las cuales los docentes deciden. Si bien inicialmente se había previsto tener en cuenta el proceso de enseñanza en todos los momentos que lo conforman, en esta primera etapa se hizo foco en las decisiones pre-activas que configuran la planificación y en los sentidos que las direccionan y atraviesan.

Desde la perspectiva aquí asumida, la planificación de la enseñanza opera como un analizador en tanto revela, descompone, cataliza, significaciones disimuladas tanto de las prácticas como de los supuestos que subyacen a las mismas.<sup>4</sup> Por lo que una mirada en torno a las decisiones en la planificación, lejos de realizarse desde una perspectiva tecnocrática sobre la enseñanza, permite desocultar los sentidos que implícita o explícitamente informan tales decisiones, sentidos que aluden a los posicionamientos de los docentes en torno al objeto de la enseñanza y a su transmisión.

En la *segunda fase* o momento del trabajo, se intentó visualizar *cómo los procesos de toma de decisiones sobre la enseñanza están informados por experiencias tanto de la propia escolarización como de la formación y de la socialización profesional*. Para ello, se seleccionaron cuatro docentes del universo inicial con las cuales se ahondó en el trabajo reflexivo en torno a las decisiones en la planificación de la enseñanza, a partir de una nueva entrevista que indagó en las experiencias de su trayectoria profesional, en su trayectoria formativa y en las relaciones que éstas presentan con sus modos actuales de pensar y decidir<sup>5</sup>. Los resultados de este segundo momento del proceso de investigación se presentan bajo la figura de "casos" como forma de dar cuenta de la conjugación particular de recorridos y trayectorias singulares.

## **2. Desarrollo**

### **2.1 El problema de la investigación**

---

<sup>4</sup> G. Frigerio, 1985, cit en Celia Salit, 2004.

<sup>5</sup> Desde la perspectiva teórica asumida en el equipo de investigación pensar las decisiones no nos remite, solamente, al dominio metodológico de la enseñanza, en tanto sostenemos que las mismas son portadoras de sentidos, los cuales permanecen implícitos o velados. Es por ello que la planificación de la enseñanza, en tanto proceso reflexivo anticipatorio de lo que sucederá en el aula, resulta un buen analizador de los posicionamientos y las perspectivas que los docentes tienen a la hora de tomar decisiones.

La toma de decisiones didácticas de profesores de inglés que se desempeñan en distintos niveles educativos de la ciudad de Ushuaia.

## **2.2. El marco metodológico:**

El diseño metodológico de esta indagación se estructuró en los principios de la investigación cualitativa en tanto se procuró recuperar las percepciones y las voces de docentes en ejercicio acerca de los sentidos y los fundamentos que informan las decisiones en el complejo proceso de planificación de la enseñanza.

### **2.2.1 Características de la investigación:**

En virtud de las características de las preguntas que lo inspiraron, este estudio fue de corte descriptivo. Este tipo de estudios, de carácter sincrónico, permite realizar comparaciones entre las unidades de análisis en función de las variables que resultan relevantes para el problema de la investigación. Se propuso lograr una descripción comprensivo-comparativa de las formas en las que ocurre el proceso de toma de decisiones en las prácticas de los sujetos involucrados en el estudio. Es por ello, que se seleccionaron como informantes clave de la muestra a sujetos que enseñan inglés con y sin titulación para el ejercicio de la docencia.

### **2.2.2. Universo/Muestra**

Por tratarse éste de un estudio intensivo que no pretende transferir los resultados a un universo, la selección de la muestra fue intencional a fin de incluir a sujetos que reunieran una variedad de caracteres en un número razonable para ser manejado en el marco de la investigación. Por lo tanto, los informantes seleccionados, respondieron, por sus características y especificidad, a las necesidades del diseño.

Se realizó un primer relevamiento para conocer las características de las trayectorias de los docentes a cargo de horas de inglés en escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Ushuaia en base al siguiente cuadro:

Trayectoria Formativa			Nivel educativo de desempeño	Edad
Experiencia profesional	Titulación acorde a la función	Capacitación		
				En el idioma inglés

A partir de la información obtenida, se tuvo en cuenta los siguientes criterios para la selección de nuestra muestra:

1) La diversidad de trayectorias formativas.

- ✓ Sujetos con experiencia profesional (de por lo menos cinco años)
  - Con titulación de base acorde a la función.
  - Sin titulación de base acorde a la función.
  - Con capacitaciones docentes, en idioma inglés y/o pedagógico-didáctica.
  - Sin capacitación.
- ✓ Sujetos sin experiencia profesional (que ingresaron recientemente al sistema educativo)
  - Con titulación de base acorde a la función.
  - Sin titulación de base acorde a la función.
  - Con capacitaciones docentes, en idioma inglés y/o pedagógico-didáctica.
  - Sin capacitación.

2) Nivel/es educativo/s del sistema formal en el/los que se desempeñaron o desempeñan.

- Nivel Primario
- Nivel Secundario

Conforme a estos criterios, se seleccionó para la entrevista de la primera entrada al campo a un grupo de siete docentes con trayectorias lo más diversas posibles.

En la segunda etapa del trabajo de campo, a partir de una recomendación de quien supervisó el proyecto,<sup>6</sup> se acotó la cantidad de entrevistados seleccionando cuatro de los

---

<sup>6</sup> Se trata de la Licenciada Jéssica Báez.

siete iniciales para ahondar en la búsqueda de relaciones entre sus actuales decisiones para la enseñanza y sus trayectorias profesionales.

## **2.3. Trabajo de campo**

### **2.3.1. Actividades desarrolladas**

El estudio estuvo organizado en dos fases en cada una de las cuales se realizaron ingresos al campo.

En la primera fase se desarrollaron las siguientes actividades:

- Primer relevamiento de docentes a cargo de clases de inglés en escuelas privadas y públicas de Ushuaia
- Elaboración de una matriz de datos con los trayectos formativos y de experiencia de los sujetos relevados
- Selección de los docentes
- Diseño del dispositivo para las entrevistas
- Realización de un pilotaje para testear el instrumento con sujetos no incluidos en la muestra
- Análisis de la información obtenida en función del objetivo de la investigación. Revisión y ajustes del instrumento.
- Entrevistas iniciales con los informantes de la muestra para dar a conocer el proyecto y establecer un compromiso de trabajo conforme al diseño metodológico construido
- Realización de las entrevistas
- Desgrabación, lectura, análisis y codificación de las entrevistas
- Construcción de categorías de análisis a partir del cruce de la codificación de las entrevistas y el objetivo de la primera etapa de la investigación: conocer las cuestiones que inciden en la toma de decisiones pre-activas y post-activas.
- Elaboración de cuadros comparativos para cada categoría.
- Elaboración de una primer descripción sintética para cada categoría
- Contraste con las entrevistas.(Re-lectura de las mismas)
- Recepción de aportes y sugerencias de la profesora Jesica Báez
- Elaboración de una descripción ampliada que incluye fragmentos de los discursos de los entrevistados

En la segunda fase se desarrollaron las siguientes actividades:



- Diseño de las segundas entrevistas individuales con cada docente
- Realización de las segundas entrevistas individuales.
- Desgrabación de las segundas entrevistas individuales
- Realización del cruce entre los dichos de los entrevistados y los datos de su historia personal.
- Realización del correspondiente informe final.
- Organización y realización de reuniones de difusión de los resultados (con los entrevistados y con otros actores del sistema).

### 2.3 .2. Cuantificación de las entrevistas realizadas en las entradas al campo

Fase del trabajo de campo	Cantidad de Entrevistas	Horas de entrevistas	Cantidad de Páginas
1	Siete + dos de pilotaje	7 horas + hora y media	90
2	Cuatro	4 horas	81

### 2.4. Conclusiones preliminares de la primera etapa del trabajo de campo.

En esta primera etapa del trabajo se construyeron categorías de análisis que permitieron hacer foco en aquellos aspectos del material relevantes para los objetivos de la investigación. Las categorías, en tanto construcciones, constituyen un cruce entre la perspectiva teórica del equipo, los objetivos del proyecto y las cuestiones recurrentes que afloraron en los discursos de los entrevistados.

#### 2.4.1 Planificación<sup>7</sup> de la enseñanza

Entendemos por enseñanza a: la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela. Y a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del

<sup>7</sup> Utilizamos los términos planificación y programación como sinónimos a lo largo de este trabajo.

sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad. La enseñanza está orientada al logro de finalidades pedagógicas. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula a la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo. Ahora bien, para que la enseñanza pueda desarrollarse es necesario programarla. La programación, al decir de Feldman (2010), cumple varias funciones: ofrecer una anticipación sistemática y reducir la incertidumbre; preparar el material de instrucción, preparar cognitivamente en relación a posibles contingencias de la clase y servir de guía al proceso interactivo en clase. El programa o planificación del docente sirve como un instrumento mediante el cual se puede tener una anticipación sobre los sucesos probables de la clase.

En los discursos de los entrevistados surgen ciertos indicios que nos permiten pensar en rasgos o características compartidas en las lógicas<sup>8</sup> que parecen regir el proceso de planificación.

Subyace en todos los discursos la idea de la planificación como una forma de pensar anticipadamente lo que se espera que ocurra en clase. También se vislumbra una tendencia a pensar esta anticipación a corto plazo con ciertas variaciones (diariamente, semanalmente, mensualmente).

La planificación aparece como una organización de pasos o momentos que marcan el desarrollo de la clase. Los registros que se especifican, lo que serían los planes de clase, asumen formas variadas: secuencia de trabajo sintética; registro de fecha y actividades; secuencia breve de actividades centrales; notas en un cuaderno; torbellino de ideas que luego se numeran; solo unos “tips”<sup>9</sup>. En ningún caso aparecen estos planes como exhaustivas elaboraciones sino como secuencias que establecen un orden de trabajo y que organizan el rumbo/ritmo de la clase.

Para gran parte de los entrevistados, la previsión de actividades es el eje vertebrador de la estructura del plan y el componente central a definir en el proceso de planificación. Mientras que algunos plantean que, previo a la selección de las actividades piensan los objetivos que se persiguen en la clase, otros las identifican como lo único que requiere ser registrado a priori para estructurar –con antelación- lo que se espera que ocurra.

---

<sup>8</sup> Entendemos aquí por “lógicas” a las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de toma de decisiones: las lecturas de la realidad que realizan los docentes, las preguntas que al respecto se formulan, los conocimientos (de sentido común y teóricos) a los que recurren para identificar problemas; los criterios en virtud de los cuales deciden.

<sup>9</sup> Consejo práctico.

Pensar la clase, en estos casos, se refiere a pensar la secuencia de actividades. Definir una actividad central, sin escribir acerca de la apertura o del cierre de la clase es, para otros, suficiente para planificarla.

Varias docentes consideran que planificar una clase permite un mejor aprovechamiento del tiempo durante el momento interactivo y brinda un sentido de “seguridad” al docente: *“te da tranquilidad, te da seguridad; vos se lo transmitís a los chicos si estás segura hacia dónde vas y cuál es el objetivo”*; le brinda un “reaseguro” al docente y el *“sentirse con resto como para encarar la actitud del grupo...que es el gran desafío”*.

También surge, en algunos de los docentes, la idea de que la anticipación de la clase resulta infructuosa porque nunca logra concretarse como inicialmente se la pensó. Esta afirmación pareciera indicar la presencia de un criterio de eficacia que supone que la planificación debería poder cumplirse tal como se la previó. Este criterio invisibiliza las lógicas que operan en los momentos interactivos de las decisiones sobre la enseñanza, en los cuales el intercambio y el vínculo con el otro constituyen factores decisivos para poner a prueba lo anticipado.

Frente a esta lógica, en algunos entrevistados aparece la idea de la planificación como un marco de anticipación para la acción en la clase, que es lo suficientemente flexible como para *“cambiar en el momento algo que veo que no me está saliendo bien”*. Una de estas entrevistadas destaca: *“La planificación me ayuda a organizarme: a pensar qué contenidos, cómo los voy a dar y por qué”*. *“Lo hago semanalmente pensando actividades flexibles, que voy ajustando”* clase a clase.

Algunos entrevistados mencionan que realizan registros durante y luego de finalizada la clase. En algunos casos, éstos son un *“ayuda memoria”* a fin de saber desde dónde retomar la clase siguiente. Para algunos docentes estas anotaciones cumplirían el rol de futuro plan de clase: *“Anoto lo que hice para llevar un control yo, porque tampoco voy a venir sin saber qué dar en clase”*.

Para otros docentes, estas anotaciones y registros son guías de reflexión acerca de lo ocurrido que ayudarán a tomar decisiones para las clases futuras. *“Después de la clase digo: qué me alcanzó, qué me faltó, qué salió mal y lo vuelvo a repensar para la clase siguiente.”* Para ellos es justamente esta reflexión post-activa la que les posibilita recuperar su experiencia en las aulas para su desarrollo profesional continuo: *“la reflexión posterior permite no estancarse; te obliga a pensar y activa la creatividad”*.

Otra cuestión interesante a considerar tiene que ver con el escenario de soledad en el que todos los entrevistados dicen enfrentar la situación de pensar la enseñanza. Nos

preguntamos cuánto incide en esta situación la organización del puesto de trabajo del docente y cuánto una cultura profesional proclive al trabajo aislado<sup>10</sup>. En este sentido, algunos docentes mencionan eventuales y esporádicas oportunidades de compartir una experiencia de planificación con otros. En la mayoría de los casos se las rescata como experiencias positivas y valiosas, que aportaron a su propia construcción del sentido de lo que es planificación. Hay una única referencia al trabajo compartido como negativo porque “*no aportó nada*”.

En varias ocasiones se hace referencia a la posibilidad de “*no planificar*”. Por lo general, se lo califica como “*algo esporádico*”, “*no es mi estilo*”. Una única entrevistada *se manifiesta abiertamente a favor de la improvisación como forma regular de trabajo* “*Prefiero lo aleatorio, lo improvisado a partir de disparadores*”. Resulta interesante rescatar que en este caso, pareciera haber como una cierta secuencia rutinizada que usa de base para la actuación en la clase: “*motivación, disparar una idea, una situación a partir de los conocimientos previos*”.

En cuanto a dónde aprendieron a planificar los entrevistados, las respuestas varían según las trayectorias, aunque en general, todos destacan la incidencia de la experiencia profesional.

Los que tienen título docente, declaran haber iniciado su aprendizaje durante su formación inicial pero mencionan a la experiencia como determinante de la forma en la que hoy planifican. En general relacionan al profesorado como al proveedor de la terminología acerca de los pasos a seguir (“*warm up, presentación, práctica, round off*”; “*PPP*”<sup>11</sup>) y a la práctica en las aulas como la verdadera aliada para “*descubrir lo que funciona*”. Una de las entrevistadas, que inició su formación docente con posterioridad a su desempeño laboral, relata que aprendió “*en la experiencia*” y lo “*formalizó*” en el profesorado cuando aprendió “*cómo llamar a las etapas*” en las que dividía su clase.

Aquellos entrevistados que no tienen título, señalan que nadie les enseñó a planificar. La que tiene más años de ejercicio, destaca el valor de la experiencia para ir dándose

---

<sup>10</sup> Sostiene Flavia Terigi (2008:64) que en la escuela secundaria la lógica del currículum mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo: los docentes fueron designados por horas de clase a dictar y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional(...) además de que se excluyen del trabajo otras tareas que no sean las de dar clase.

<sup>11</sup> Traducción: warm up = precalentamiento, preparación; round off = conclusión, cierre; PPP: sigla de un procedimiento de planificación ligado a un paradigma tradicional de la enseñanza: Presentation, Practice, Production = Presentación, práctica, producción.

cuenta de la “*importancia de una buena planificación*”. Otro docente no graduado y que recién se inicia, dice estar aprendiendo en su práctica en las aulas y a partir de sus vivencias como alumno del profesorado, de la que toma modelos de alternativas de actividades a utilizar.

Para algunos entrevistados la experiencia laboral también opera permitiendo mayor flexibilidad en la toma de decisiones durante la fase interactiva de la enseñanza, propiciando que el docente pueda apelar a su bagaje de saberes profesionales para tomar decisiones en el momento.

En cuanto a los insumos o fuentes en base a los cuales se piensan las decisiones anticipadas, los libros de texto parecen constituirse en el principal insumo.

#### **2.4.2 Contenido**

El contenido es el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados que forman parte de las distintas disciplinas o áreas curriculares. Es todo aquello que se pretende enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado. Así, cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere deber ser asimilado por sus miembros, es susceptible de convertirse en contenido de enseñanza (C. Coll, 1992). Pero se debe tener en cuenta, como sostiene D. Feldman (2010), que la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones. De este modo, la definición del contenido no solo significa la creación de una versión especial para la enseñanza. También significa una elección con los mismos fines.

En virtud de que es seleccionado, resulta relevante aquí rastrear los enfoques subyacentes en los entrevistados, desde los cuales realizan dicha selección; de lo contrario, despojado de su dimensión epistémica y didáctica, el tratamiento del contenido queda reducido a un menú de temas como si fuera un inventario de cosas.

En algunos entrevistados el contenido a trabajar se ve como complejo y multifacético: se incluyen conceptos (por ej. áreas de gramática o de vocabulario), procedimientos (los referidos a las macro habilidades lingüísticas y otros más amplios –como aprender a aprender- o más específicos - como los necesarios para presentarse a rendir un examen internacional-) y *actitudes* (generar buenos vínculos con el docente o con el espacio; querer aprender; transformar al sujeto, enriquecerlo, mejorarlo) .

A su vez, estos docentes le asignan un lugar destacado al sujeto que aprende, al destinatario de la transmisión de ese objeto multifacético, por lo que les resulta

necesario pensar el aprendizaje, la apropiación del contenido, como un factor constitutivo del mismo. Se refieren al contenido como algo que se va construyendo “*a partir de los conocimientos previos*”; de “*lo relevante o cercano al contexto del alumno*” y también destacan que “*el aprendizaje o adquisición de contenidos no son inmediatos...va decantando...es como un proceso*”, “*se van amalgamando*”. Pensar en el contenido, entonces, es pensar en su transmisión y en el lugar que se le asigna al alumno en dicho proceso desde las decisiones de la enseñanza.

Para otros entrevistados, el contenido pareciera percibirse más como “*algo*” acabado, predeterminado, que el docente tiene que “*dar*”, “*entregar*” y los alumnos llegar a “*tener*”. Por ejemplo, una de ellas refiere a “*empezar un tema, desarrollarlo y terminarlo*” en la misma clase y, al finalizar, hay que “*asegurarse que lo que se desarrolló, los alumnos lo tengan*”. Estos docentes parecerían priorizar los contenidos lingüísticos conceptuales (los “*temas*” que menciona son principalmente gramaticales) porque el tiempo “*no da para la parte oral*”. El enfoque subyacente a esta concepción del contenido pondría el acento en el “*qué*” de la transmisión, posiblemente desde una mirada más estructural acerca de la lengua y su enseñanza.

### **2.4.3 Objeto de enseñanza**

A través de la categoría "objeto de enseñanza" se visualizan las concepciones que los docentes entrevistados tienen sobre el idioma y sobre la transmisión del mismo.

Dado que el lenguaje es un objeto multidimensional, que comprende a los subsistemas lingüísticos que lo constituyen y al uso de esos sistemas para la comunicación, su enseñanza ha pasado por diversos modelos, según la dimensión que se priorice. El arco va desde una postura más tradicional hasta una postura comunicativa.

En un modelo tradicional se aíslan, describen y estudian los componentes estructurales de la lengua, priorizando el sistema gramatical. Si bien el trabajo diario se focaliza en los aspectos conceptuales del lenguaje se aspira a que, como resultado final, los alumnos avancen en su proceso de comprensión y producción gramaticalmente correcta de la lengua.

En un modelo comunicativo de la enseñanza del idioma, la comprensión y la producción de mensajes contextualizados es el centro del proceso. Para ello, se prioriza el sistema funcional de la lengua y el desarrollo de las macro-habilidades lingüísticas (lectura, escritura, producción escrita y oral) trabajando las formas (contenidos

conceptuales del lenguaje) y su uso (los procesos que facilitan la comprensión y producción del lenguaje) de manera integral.

Esta última postura es la que se prescribe tanto en los diseños curriculares nacionales como jurisdiccionales y la que se concreta, en diverso grado, en las propuestas editoriales en circulación en las escuelas.

En los dichos de los docentes entrevistados aparecen referencias a la complejidad del objeto de enseñanza, aunque hay variedad en la forma de nombrar sus partes constitutivas, de interpretar su alcance y de trabajarlas en el aula.

Tres de los entrevistados hablan de un componente estructural y de un uso en la *comunicación*. Entre los aspectos estructurales aparecen principalmente referencias a los sistemas lexical y gramatical. En lo que hace al uso, hay referencias a las cuatro macro-habilidades. En los tres casos, se aspira a poder usar los aspectos formales de la lengua para la expresión y comprensión de sentidos, por lo que podría decirse que se inclinan hacia el lado comunicativo del arco.

Una de las docentes de este grupo, menciona un cambio en su forma de trabajo, que tuvo con ver con esta concepción del objeto de enseñanza: de estar solo enfocada en la gramática (que fue lo que vivió en su experiencia como alumna) pasó a otra visión más integradora. Ahora trabaja en pos de *“otro tipo de producción, a hacer cosas con el idioma, no solo ejercitación gramatical, en el vínculo...Si las actividades son más agradables para los chicos...bueno ahí todo tienen que ver con todo”*. Pareciera aquí rescatar el sentido más amplio de lo comunicativo, no solo como concepción del lenguaje sino como un enfoque global para su enseñanza, por el que logra otra conexión o vínculo con los alumnos.

Otra entrevistada de este grupo, dice que intenta que sus alumnos más chicos puedan producir *“lexical chunks”*<sup>12</sup>, por lo pareciera priorizar la capacidad de comprender y producir un lenguaje “natural”, que no se basa en la aplicación de reglas gramaticales para recuperar sentidos o armar el propio discurso.

Las demás docentes, parecieran ubicarse en un lugar intermedio del continuo. Por ejemplo, una de ellas menciona a las *“funciones lingüísticas”* y a la *“creación de situaciones”* para que *“sea necesario”* usar el idioma para concretar esa función. También indica que *“ese será el momento de presentar la estructura de manera*

---

<sup>12</sup> Unidad mayor a una palabra, pero menor a una oración; de uso frecuente; es procesada y guardada en la memoria como una unidad. Estas “frases prefabricadas” facilitan la fluidez en la comprensión y producción, ya que están listas y disponibles en la memoria para ser usadas sin necesidad de construirlas uniendo palabras sueltas según reglas gramaticales del idioma

*relevante*”, por lo que pareciera inclinarse hacia una visión comunicativa del lenguaje. Sin embargo, algunas acotaciones adquieren rasgos contradictorios: la mayoría de sus referencias al tipo de contenido a enseñar se vinculan más a la transmisión de contenidos conceptuales y, si bien destaca que el inglés es a su vez el objeto de estudio y el medio de comunicación en clase, aclara que es así en el Profesorado (cuando el nivel de inglés de los alumnos presupone el manejo de los contenidos estructurales básicos), lo que parecería indicar que no sería así en los otros niveles educativos.

También resulta interesante observar la interpretación y el alcance que se le da a conceptos generalmente ligados a una visión comunicativa del lenguaje. Una de las entrevistadas menciona lo comunicativo como opuesto a lo escrito. *“Lo escrito no es lo que buscamos, sino que sea más bien comunicativo”*. Por este motivo, prioriza lo oral, *“mucho listening<sup>13</sup> y speaking<sup>14</sup>”*. *“No buscamos que los chicos salgan siendo gramáticos ni que escriban de excelencia, sino que puedan intercambiar, relacionarse, hacer la parte communication<sup>15</sup> lo más posible”*. En estos dichos, lo escrito pareciera identificarse con la práctica de las estructuras de la lengua, y lo comunicativo, que sería lo que hay que priorizar, pareciera más ligado a la interacción oral en clase.

Otra docente se refiere a la necesidad de trabajar *“speaking y listening, esas cosas”* y de realizar otro tipo de actividades escritas. Como en el caso anterior, nuevamente aparecería el contraste entre lo comunicativo, identificado con la oralidad, y lo escrito, identificado con la ejercitación mecánica y descontextualizada de estructuras. También en este caso hay una vivencia conflictiva: hay conciencia de que la enseñanza del idioma tiene como fin la comunicación (*“está bueno hacer diálogos o listenings”*) pero se ve obligada a priorizar el trabajo escrito en el pizarrón ya que lo oral genera ruido y confusión. Para retomar el orden, suspende lo oral *“aunque lo van a necesitar para la prueba”*.

Aquí aparecería la idea de lo comunicativo ligado al producto final, a lo que se esperaría que los alumnos fuesen capaces de hacer como resultado de lo trabajado en clase, aún cuando en las clases se priorice los aspectos estructurales. Si observamos la selección de palabras que algunos de los docentes utilizan para referirse a las *“macrohabilidades”*, pareciera que enfatizaran una visión de *producto* más que de proceso: intentar *“hacer listening o speaking, esas cosas”* o *“hacer la parte communication lo más posible”*.

---

<sup>13</sup> Escucha comprensiva

<sup>14</sup> Producción oral

<sup>15</sup> Comunicación



En estos casos, pareciera desdibujarse el trabajo con lo procedimental ya que no se describen acciones de andamiaje para que los alumnos desarrollen las estrategias necesarias para poder usar el idioma en la comunicación. ¿Podría ser esta una de las causas de las dificultades que se advierten para poder comprender y producir el idioma en situaciones comunicativas?

Otra entrevistada menciona los aspectos escritos y verbales del lenguaje y reconoce que sus clases en la secundaria se basan en lo escrito y gramatical ya que el nivel y la situación de su contexto son vividos como limitante para “*lo verbal*”. Todos los ejemplos sobre los contenidos que enseña corresponden al abordaje de estructuras gramaticales. Hay una sola mención a incrementar vocabulario. En realidad, lo escrito y lo verbal parecieran ser considerados como dos formas distintas de practicar las estructuras de la lengua. Cuando habla de lo oral pone como ejemplo “*hacer comparaciones*”, lo que parecería indicar que el foco estaría más en la práctica de la estructura correcta de la comparación más que de su función, es decir, de su uso para comparar situaciones, objetos o personas.

Por lo que, si bien a nivel discursivo aparece en casi todos los docentes la mención de los aspectos comunicativos del lenguaje, la interpretación personal que cada docente le otorga a lo que es comunicativo, varía, por lo que también varía el trabajo que se realiza en las clases.

Por otra parte, muchos de los dichos remiten a una idea bastante difundida: la de reconocer el valor de lo comunicativo pero vivenciar al contexto de trabajo en las aulas como limitante para desarrollarlo.

#### **2.4.4 Lo institucional y la enseñanza**

La planificación de la enseñanza es una práctica institucional en tanto se despliega en una forma escolar predeterminada, forma que para autores como Hamilton y Feldman opera como un contexto de restricción<sup>16</sup>. El crono-sistema escolar<sup>17</sup>, organizado en torno al principio de gradualidad y al modelo de la enseñanza simultánea, establece ciertas coordenadas en las que las prescripciones curriculares (cargas horarias, programas, organización del puesto de trabajo, etc) se especifican. En este escenario aparece la tensión entre lo individual y lo colectivo, entre lo instituido y lo instituyente

---

<sup>16</sup> Daniel Feldman, Enseñanza y escuela, Paidós, 2010.

<sup>17</sup> Tomamos el concepto de F. Terigi (2011).

al interior del cual los profesores gozan de mayores o menores grado de autonomía, libertad, acompañamiento, aislamiento en la toma de decisiones sobre la enseñanza. Lo institucional constituye ese territorio que va tomando forma en el interjuego entre lo instituyente y lo instituido que le imprime, a las prácticas desplegadas en ese escenario, rasgos particulares, propios de las características culturales y de la tradición de cada institución.

¿Cuánto y cómo influyen en las decisiones individuales de los docentes los acuerdos, las imposiciones, la indiferencia y/o el acompañamiento institucional?

Los entrevistados refieren a esta relación en un amplio arco que va desde visualizar a la institución como un ámbito en el que se brindan pautas que enmarcan las decisiones de los docentes, pero que otorgan libertad, hasta aquellos que la piensan como algo que restringe la tarea en virtud de sus imposiciones normativas.

Así por ejemplo, están los que observan que: *“hay una coordinación, hay una cabeza que ni bien entrás al establecimiento se presenta, te explica cuál es el objetivo respecto a la materia...te hace la observación de la clase...estás contenido, vas muy acompañado”* o que *“siempre he tenido libertad, no he sentido presiones en ninguno de los colegios en los que trabajé”* mientras que otros señalan diferencias con las pautas de la institución: *“soy un poco muy distinto...mi óptica de la disciplina y el rigor y eso que se ve en las escuelas yo no lo comparto mucho...a mi no me funciona”*.

El enfoque de la enseñanza resulta en algunas instituciones consensuado y de dicha decisión se deriva la elección de un libro de texto al que se le asigna el valor de guiar la tarea, organizar el ritmo, los tiempos y la evaluación en el proceso de enseñanza. *“Hay una coordinación...Siempre tratamos de aunar criterios entre todos los docentes...la misma metodología, la misma bibliografía para todos los cursos”*. En este sentido, el libro aparece como una opción curricular que tiene carácter prescriptivo a nivel institucional.

En otros casos, se alude al alto nivel de movilidad y rotación docente entre instituciones como un componente estructural que afecta la posibilidad de trabajar con otros, establecer acuerdos, etc. *“No hemos tenido muchas reuniones...y no creo que hayan debido a la alta movilidad de los docente y por trabajar en distintas escuelas”*. Esta situación favorece el aislamiento de las prácticas y la dilución de acuerdos. En estos casos, el libro de texto vuelve a ser el protagonista, constituyéndose en uno de los pocos puntos de encuentro: *“No quiero entrometerme en el trabajo de los demás y ellos me*

*dejan hacer...se sigue un texto de ingles enfocado al Turismo”; “hay un libro de texto que acompaña al programa establecido para el año.”*

Las coordinaciones de área aparecen, en algunos entrevistados, como figuras que intentan articular el trabajo en este complejo escenario para construir colectividad. En estos casos, vuelve a resaltar el libro de texto como referencia para la tarea: “la coordinadora propone un libro, por qué ese libro, por qué considera ella que sería bueno, y generalmente hay consenso”.

#### **2.4.5 Grupo**

La situación de clase enfrenta al docente con un agrupamiento de alumnos que, habitualmente, se realiza desde el criterio de gradualidad. Sostiene D. Feldman (2010) que el agrupamiento de alumnos cumple funciones relativas al ordenamiento escolar y a la progresión de los aprendizajes. Pero, además, la vida grupal es una importante experiencia formativa y tiene su propio valor educativo. Para niños y adolescentes los grupos escolares son parte importante de sus vidas y en ellos comparten, resuelven conflictos, construyen identidades. Ya es suficientemente conocido el valor positivo de los grupos cuando pueden actuar favoreciendo el intercambio entre pares y estimulando las tareas de aprendizaje. Por eso, un docente debe estar capacitado para ayudar al mejor funcionamiento del grupo. Parte de sus funciones consisten en dirigir y facilitar la vida grupal, así como proponer situaciones y actividades que ayuden a los alumnos a solucionar sus problemas, resolver conflictos y crecer como comunidad. Por otra parte, para la enseñanza de una lengua extranjera, el grupo constituye un requisito indispensable en tanto ámbito de ensayo y despliegue de diversas formas de comunicación.

Las características que presentan los grupos constituyen, para la mayoría de los docentes entrevistados, un factor importante en el desarrollo de las clases y en los logros que en ellas se obtengan. En un caso, se señala que es el grupo (sus características) quien define lo posible de realizar en una clase (*“Te transtoca todo lo que vos tenías planificado dar”*; *“después de la mitad del año ya super conocés a los chicos y ya sabes con este grupo si puedo hacer esto o no”*), mientras que otros subrayan la importancia de atender a las necesidades de los grupos (*“yo me fijo en las necesidades, que le falta a este grupo o a este chico para el objetivo”*)

Otros entrevistados destacan que es importante conocer los *intereses* del grupo para pensar las actividades y los recursos. *“Primero trato de conocer qué es lo que les gusta, gente de su conocimiento..y entonces, por ejemplo, si tengo que enseñarles adjetivos comparativos o superlativos les llevo posters de ellos”*. En esta línea, una entrevistada específica que necesario *“partir de los conocimientos previos”* (de alumnos y grupos) para motivarlos y evitar que se aburran. Otra docente plantea que es necesario *“captar el interés”*.

Dos entrevistados subrayan la importancia del vínculo (del docente) con el grupo de alumnos como elemento clave en la clase: *“que tenga una buena relación con los alumnos, de cariño, de haber generado un vínculo”*. Una de ellas sostiene que la posibilidad de lograr un vínculo escapa a la formación teórica que tenga el docente: *“Aunque estudies mucho lo grupal no quiere decir que crees vínculo...o puede haber un vínculo fantástico y nunca haber leído”*

Una docente señala que cuando los alumnos perciben que la clase fue preparada (planificada) por el docente, los alumnos le encuentran sentido a la misma: *“Tuve una clase bien pensada y una la ve redondita cuando termina y se van ellos conformes y le vieron el sentido.”*

#### **2.4.6 Propósitos/objetivos: la intencionalidad de la enseñanza**

Las intencionalidades de la enseñanza suelen expresarse de diversos modos en función de qué referencias establece cada docente para plantearlas. Sostiene D. Feldman (2010) que *“existe una diferencia entre definir el programa en función de los propósitos, qué es lo que el profesor pretende hacer, y definirlo en términos de lo que los estudiantes serán capaces de hacer después, lo que habitualmente se denomina “objetivos”*. En el primer caso la referencia es el punto de partida: qué se pondrá a disposición de los alumnos. En el segundo, el punto de llegada en términos de lo que los alumnos sabrán o podrán hacer. Los propósitos y los objetivos son dos maneras diferentes de definir finalidades. Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible.”

Considerando esta distinción se encuentran en los entrevistados intencionalidades expresadas en términos de propósitos tales como: *“preparar a los alumnos para un examen”*, hacer lo que el profesor tenía previsto, *“involucrar y motivar a los alumnos”*, *“inculcarles el interés”*, *“tener claro qué se va a dictar esa clase”*, *“que los alumnos produzcan”*.

También existen intencionalidades expresadas como objetivos: que los alumnos “puedan producir el *“lexical chunk”*, que *“disfruten del inglés”* y de lo que hacen, que aprendan todos los contenidos prescriptos, que *“puedan comunicarse mínimamente y construir frases sencillas”*, que *“sientan que se llevan algo de la clase”*, que *“se apropien del idioma”*, que *“le encuentren sentido”*, que logren *“manejar la lengua para comunicarse con otros”*.

Estas diferentes maneras de expresar las intencionalidades de la enseñanza muestran un amplio espectro que va desde aquellas que se circunscriben al aprendizaje de contenidos, podríamos pensarlas como intencionalidades delimitadas por lo prescripto, hasta aquellas que ponen de relieve la dimensión emocional y afectiva del alumno en tanto hacen hincapié en lo que se espera que a éste le ocurra con el aprendizaje de la lengua extranjera. También surgen las que ponen el acento en el vínculo docente-alumno.

#### **2.4.7 Actividades:**

Según D. Feldman (2010), " las actividades pueden ser consideradas como recursos para el logro de ciertos propósitos. La definición de las actividades a desarrollar implica contestar preguntas del tipo: ¿cómo puedo ofrecer adecuadamente este contenido? O ¿qué deberían hacer los estudiantes para comprender este problema? La selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores. Su elección probablemente sea el resultado de un compromiso práctico con una situación determinada."

Las actividades relevantes para un curso dependen, por supuesto, de sus propósitos y de la manera en que sean definidos los contenidos. Pero, en algunas ocasiones, lo que se llama actividad es el aspecto central del curso ya sea porque es lo que termina de dar forma a la propuesta de enseñanza generando mejores o peores posibilidades de aprendizaje, o bien porque es lo único que se anticipa en el proceso de planificación o programación.

En la mayoría de los entrevistados el libro de texto aparece como base para la organización de las actividades. Algunos plantean que complementan las propuestas del libro con otras actividades, otros no mencionan al libro y priorizan como criterio de

selección de actividades *“las características del grupo”*, *“cómo se encuentra ese día”*, *“las edades y los intereses de los alumnos”*.

Un entrevistado propone que es importante definir *“la actividad central de la clase”* (a modo de un organizador de la misma), mientras que otros plantean la necesidad de llevar un *“conjunto de actividades variadas”* (como una suerte de repertorio) para definir, en la clase, su utilización.

En cuanto al tipo de materiales involucrados en las actividades, además de las propuestas provenientes de libros de texto, algunos destacan la utilización de *“elementos concretos con los alumnos más pequeños”* y de *“imágenes o tarjetas para disparar la oralidad”*. También se mencionan gráficos para explicar estructuras y gramática y el trabajo escrito en el pizarrón. Este último es además utilizado como un recurso de control disciplinario. No existen referencias explícitas a recursos multimediales o informáticos. Solo una, los menciona pero para resaltar que prefiere generar interés o enganchar a los alumnos con recursos menos tecnológicos. También destaca que prefiere poder aprovechar al máximo la tiza y el pizarrón, *“porque es el recurso que se tiene todos los días.”*

Las descripciones de las actividades utilizadas con mayor frecuencia y de los criterios en base a los cuales se seleccionan resultan muy escuetas y escasamente justificadas. Si bien las actividades pueden ser consideradas como recursos para el logro de ciertos propósitos, ellas mismas – como señala D. Feldman – tienen valor formativo, en tanto enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias.

#### **2.4.8 Sentimientos**

En esta categoría se condensan cuestiones propias de la dimensión afectiva y emocional que atraviesa a la práctica docente, al vínculo pedagógico y a la relación con la propia profesión. Algunos de los docentes entrevistados se refieren principalmente a los aspectos que disfrutan de su trabajo. Otros, mencionan lo positivo y lo que no les agrada y hay quien refleja, al momento de la entrevista, un estado de conflicto o disconformidad frente a su tarea cotidiana.

Una docente parece disfrutar de muchos y variados aspectos de su labor cotidiana: la falta de presiones institucionales (lo que le da libertad para desplegar su creatividad y para tomar decisiones conforme a sus preferencias para complementar el libro y crear

sus materiales propios); el placer ligado al anticipar las opciones para la clase; el disfrute de las oportunidades de continuar formándose, ya sea leyendo o asistiendo a capacitaciones o trabajando con otros.

Una única palabra hace pensar en algo que vivencia como una carga *“me toca lidiar con los profesores que recién empiezan”*. Sin embargo, aún en este caso, termina rescatando lo positivo: *“Me gusta abrirles una ventana, darles opciones, ayudarlas a reflexionar”*.

Está quien destaca la importancia del disfrute como elemento esencial de una clase. *“Una clase ideal es cuando yo la disfruto, cuando las disfrutan los alumnos. Cuando lo planificado funcionó y los chicos se sorprenden de que el tiempo haya volado”*. También se refiere en términos positivos a la tarea de planificación, puesto que implica creatividad, *“Te obliga a generar ideas”*.

Una entrevistada describe una situación institucional complicada y desventajosa, sin embargo manifiesta en reiteradas ocasiones que *“ama su trabajo y que le entusiasma todo.”* No se desanima ni aún frente a grupos difíciles aunque se le dificulta cuando a los alumnos no les interesa y hacen mucho ruido. *“Hay días que trabajás con armonía perfecta, que decís: qué lindo que salió todo, copiaron todo, nadie se atrasó, todo el mundo se metió en tema y pudiste perfectamente desarrollar tu clase”*. Le encanta inculcarles el interés, *“hacerles ver la utilidad de lo que están aprendiendo”*. Por otro lado, *“desde un punto de vista egoísta”*, le gusta el desafío de trabajar con grupos con nivel de inglés más elevado, porque la obligan a estudiar.

Otra docente menciona que no le gusta empezar su clase diciendo *“Open the book”<sup>18</sup>*, que prefiere agregar otras cosas, contextualizar y relacionar con la clase anterior, *“antes de ir al libro”* que *“es divino y a los chicos les encanta”*. Manifiesta así algunos sentimientos contradictorios respecto al libro: se *debe* usar y le gusta pero la *“satura usar solo el libro”*. Describe a lo extra libro como *“un recreo dentro de la clase”* y se conflictúa porque si bien le da *“satisfacción cuando los niños estuvieron contentos y usando inglés”*, siente que *“no avanzo”* cuando se aparta del libro. Estos comentarios sugieren que lo realizado extra libro no sería vivenciado como relevante como contenido a trabajar sino como algo para pasar un buen rato o cambiar la rutina del texto.

---

<sup>18</sup> Abran el libro

Esta docente también se refiere a la seguridad que le da el saber hacia dónde va: cuando hay lineamientos, trabajo en equipo y se planifica. Dice disfrutar la planificación “*si las cosas salen bien y los chicos se entusiasman*”. Por el contrario: no planificar genera frustración porque “*el chico no te dio el resultado que querías*”.

Otra entrevistada también habla de “*placer*” cuando hay interés (real o fingido) en la actividad compartida. El trabajo con adolescentes en la escuela pública le resulta un tanto estresante, ya que el trabajo con lo actitudinal es “*la mayor demanda*” y muy “*desgastante*”.

Uno de los entrevistados, que no tiene experiencia como docente y al momento de la entrevista era alumno de primer año del profesorado e inglés, señala que le entusiasma aprender las distintas maneras de dar una clase. Por otro lado, menciona como negativo el no sentirse cómodo con la disciplina rigurosa de algunas escuelas: le incomodan las normativas escolares que considera injustas y se siente presionado por tener que cumplirlas.

Otra entrevistada, que en ese momento se hallaba inmersa en una situación vivenciada como poco favorable, menciona principalmente aspectos negativos de su tarea cotidiana: la institución no la apoya; “*se aburre*” si solo trabaja con el libro de texto, prefiere siempre tener actividades extra para hacer en el pizarrón; se le dificulta proponer actividades que considera relevantes, como “*speaking, listening*”, por problemas de conducta; no disfruta de la planificación, porque no puede llevar adelante lo previsto; cree que a los alumnos “*no les importa*” aprender.

## **2.5. Presentación de los resultados de la segunda fase del trabajo de campo: descripción de los casos**

Tal como se expuso la introducción de este informe, en la segunda fase del trabajo se eligieron cuatro docentes de la muestra inicial, realizando con ellos una nueva entrevista. Se presentan a continuación las conclusiones del análisis de estas entrevistas mediante la figura de “casos”. En dicha figura se incluye el análisis de las reflexiones de los entrevistados sobre el problema abordado en este estudio y su historia profesional en función de los objetivos propuestos en la investigación. Más que constituirse en emblemas “representativos” de un universo, los casos encierran la riqueza de condensar -en lo singular- diferentes atravesamientos (biográficos,



institucionales), cuestión que posibilita avanzar en la descripción de la complejidad de las situaciones.

### **2.5.1 Primer caso**

#### **Descripción de la formación y de la trayectoria laboral:**

Se trata de una docente que adquirió el idioma inglés durante su residencia en Estados Unidos (jardín y escuela primaria). Realizó su formación específica en un Instituto de Formación Docente a través de un Programa Nacional de Habilitación para la docencia semi-presencial.

A partir de allí (hace 16 años), comenzó a desempeñarse como docente en la enseñanza de inglés. Ha trabajado en colegios secundarios privados y actualmente es docente y coordinadora pedagógica en un Instituto de Idiomas.

#### **La planificación de la enseñanza y las decisiones:**

La planificación de la enseñanza resulta para esta docente ordenadora de la tarea y facilitadora del horizonte, constituyéndose en plataforma para pensar en la acción. Asegura que es notoria la diferencia entre una clase planificada y otra que no lo está, y que los alumnos pueden percibir esa diferencia.

Señala que la enseñanza debe ordenarse de acuerdo a los objetivos considerando necesario pensar “(...) *qué pueden hacer los alumnos con el idioma (...)*”, por ejemplo, “(...) *que puedan transmitir un mensaje, expresar sus ideas.*”<sup>19</sup>. Destaca que para planificar es necesario pensar tanto en lo que los alumnos deben saber (dimensión prescriptiva) como en las necesidades que ellos presentan (dimensión subjetiva) para cumplir con los objetivos propuestos.

Durante la entrevista realiza varias referencias al rol del libro de texto en la enseñanza. Por un lado, señala que oficia como un “*esqueleto o base*” para proponer contenidos u actividades pero que es necesario enriquecer con material propio. (libro-base). “(...) *para mí el libro contiene, el libro te indica un principio y un final, después el camino*

---

<sup>19</sup> Esta previsión de objetivos en términos de los usos que los alumnos van a darle al idioma más que solo plantearse conocer los aspectos estructurales del mismo, posicionaría a la docente en un enfoque comunicativo de la enseñanza.

*que vos tomas en el medio depende de vos (...)*. “(...) *En realidad lo que sostiene al libro es la práctica de la docente que está detrás (...)*” (libro-guía). (...) *Es decir es el saber hacer, el saber ver en el libro, encontrar en el libro las posibilidades y utilizarlo como una herramienta (...)*”. Por lo que si bien destaca el papel preponderante que el libro desempeña como herramienta para pensar/organizar la enseñanza (libro-herramienta), asimismo subraya la importancia del rol del docente para complementarlo: su formación, su experiencia y ‘*las pilas*’ que le pueda poner el docente como elementos indispensables y decisivos en la enseñanza.

También menciona que la secuenciación del contenido por parte del libro establece u oficia como meta de la enseñanza. El libro parece transformarse así en un marco prescriptivo o de referencia que señala el camino a seguir para planificar la enseñanza (libro-curriculum). Las metas del libro definirían, entonces, los objetivos que los docentes se proponen. Al respecto, la entrevistada advierte que “(...) *a veces uno se encuentra enseñando el libro, y no enseñando inglés, bueno enseñar el libro también es enseñar inglés, (...) con una mano en el corazón, en general uno dice:- Unidad 6, terminar el libro, hacer medio libro, llegar a que los chicos vean el pasado (...)*”. Frente a esto señala que el adoptar la organización/secuencia propuesta por el libro no implica – en su caso- desconocer las metas que existen detrás de dichas opciones, ligadas al uso del idioma<sup>20</sup>. “... *la meta era lo que se había propuesto el autor de ese libro hasta ahí, bueno yo me acoplo a la meta de de este tipo de trabajo....que el chico pueda hablar de tal cosa, que pueda escribir de tal cosa, que pueda expresar sus ideas de tal o cual manera.*”

La entrevistada también menciona al rol que cumplen los exámenes internacionales de inglés<sup>21</sup> respecto a las metas de la enseñanza. Por un lado, ofician formateando la enseñanza del idioma porque se constituyen en metas tangibles a alcanzar para los alumnos y como una suerte de referencia externa para el trabajo que realiza el docente. Sin embargo, también menciona que muchas veces los profesores sienten que su tarea pareciera centrarse en enseñar el examen y las estrategias para afrontarlo.

---

<sup>20</sup> Cabe aclarar que las unidades de los libros de texto de circulación corriente en las escuelas están organizadas en torno a situaciones comunicativas en las que se propicia el desarrollo de las cuatro macro habilidades lingüísticas a la vez que se focaliza en las estructuras y vocabulario necesarios para resolver estas situaciones.

<sup>21</sup> Se refiere a los exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge. La enseñanza del inglés en institutos y colegios privados incluye, en general, la preparación para que los alumnos se presenten a rendir los diversos niveles de estos exámenes.

Sus planes de clase consisten en una secuencia sintética de trabajo, no consigna objetivos –aunque, como ya se mencionó, sí los toma en cuenta- e incluye las actividades a realizar. Utiliza un cuaderno en el que escribe la rutina y los pasos clásicos de la clase que intenta mantener: “*warming up*” (previo a arrancar con el tema central de la clase sigue una rutina que consiste en saludos, fecha, clima y “*generalmente... algún jueguito o alguna otra cosa o con una foto*”); luego “*presentación y práctica*”.

Le adjudica importancia al cambio de ritmos, dado por la alternancia de distintos momentos, actividades o propuestas de interacción, para que la clase “*(...) se haga llevadera (...)*”, “*(...) y se sostenga el interés*”. Por ejemplo menciona: “*... un momento en que yo pueda hacer una introducción, una explicación...*”, “*un momento de reflexión donde ellos trabajen solos, ...un momento donde trabajen en pareja o en grupo*”, “*una actividad donde se escuche, otra donde se hable, otra donde se vea gramática*” y después quizás una puesta en común“(...) o (...)” cerrar con una reflexión, para que ellos se den cuenta del por qué .“ (Esto último en educación de adultos).

Lo central para la organización de la clase, es que ésta ofrezca oportunidades de desarrollo de la oralidad con distintas dinámicas (trabajo individual, introspectivo, en grupos o parejas, con la clase en conjunto centrada en el profesor) También destaca la importancia del uso de recursos visuales, como la utilización de imágenes, tarjetas, fotos para “*hablar o para representar un tema*” o “*el pizarrón con gráficos para explicar estructuras y gramática*”.

Considera que un factor decisivo en la toma de decisiones es el tiempo al que ve como ‘enemigo’ por la presión que ejerce sobre los docentes “*...siempre hay que llegar, hay que tomar una evaluación una vez por mes, hay que tomar, cerrar el trimestre, bimestre, ahí a fin de año el examen que tienen que dar... Tenés solamente una hora y media.*”

Después de la clase evalúa qué ocurrió con el tiempo, qué faltó y qué salió mal y esta reflexión trata de que le sirva “*para otra vez*”.

Por último destaca que para que la enseñanza de una lengua sea significativa y “*abra una ventana a los alumnos*” se requiere lograr un justo equilibrio entre el conocimiento del idioma que uno posee (el qué enseñar), el tener las herramientas para su transmisión (el cómo) y la pasión y el entusiasmo que el docente vuelca en dicha actividad (que es percibida y transmitida a los alumnos).

## Historia y decisiones

En relación a qué fue ocurriendo con su manera de planificar la enseñanza a lo largo del tiempo, la entrevistada refiere que en sus inicios en la docencia sus planes eran muy meticulosos. En la actualidad, y en base a su experiencia, puede improvisar una clase sin haberla planificado ya que ha desarrollado “(...) *mucha capacidad de adaptación y flexibilidad para cambiar en el momento algo que me está saliendo mal y (...) hacer clases de la nada.*”

Al referirse a cómo se va adquiriendo esta capacidad de leer la situación de la clase y adaptarse a ella, menciona, en principio, a un factor innato “*de ser imaginativa para la improvisación*” aunque reconoce que, en general “*es la exposición frente a los alumnos, que a uno le hace tomar este ritmo, de poder pensar en otra cosa*”. Destaca, también, la importancia de que esa exposición o experiencia en las clases sea variada (en distintos niveles, distintos contextos) en tanto (...) “*te da el ejercicio, el músculo se acostumbra a ciertas cosas*”, “*te invita a no repetirse y a buscar alternativas*” (...) y a “*no estancarte, no encajonarte en una sola cosa*”.

Esta necesaria flexibilidad no le resta importancia a la planificación a la que considera un requisito indispensable para la improvisación. “*El hecho de estar preparado te permite improvisar mejor*”, “*el haberla planificado de antemano te hace saber a dónde vas y que es lo que vas a hacer (...)* y se te hace más fácil hacer un cambio habiendo tenido todo organizado.”

Desde la perspectiva que le da su trabajo de coordinación observa que las dificultades en la toma de decisiones en las docentes que recién se inician pasan justamente más por resolver la dimensión metodológica del “*cómo*” se pueden enseñar determinados contenidos que por el “*qué*” se debe enseñar. Es así que muchas veces no saben qué hacer más allá de lo planteado en el libro de texto, ya que no cuentan con recursos o ideas de alternativas de trabajo entre los cuales optar. Dice no estar segura de por qué ocurre esto y menciona que probablemente “*...tenga que ver con las preferencias que tiene cada uno para aprender y enseñar*” y “*la forma en que a cada uno le han enseñado*”. Menciona el escaso peso que tendrían las teorías para incidir en los modelos internalizados como alumnos ya que “*cuando finalmente estás en el aula por ahí terminas replicando lo que te pasó a vos*”.

Al hablar sobre los factores que han tenido incidencia en la toma de sus decisiones actuales comenta: “*es medio complicado de dónde provienen las decisiones, pero más*

*creo que vienen por la historia, por tu experiencia*". *"Yo utilizo mucho mi historia, las cosas que me han pasado antes"*, (...) *"ya sea experiencias erróneas o aciertos anteriores (...), sugerencias de personas"*.

A lo largo de la entrevista se refirió a diversas experiencias que conformarían esa historia:

- La manera en la que a uno le enseñaron y en la que a uno le gusta aprender ya mencionados. Al respecto, cita los modelos de docentes significativos: *"reconozco algunos profesores que tuve, que, su manera de ser, de comunicarse, esta cosa de mantener la distancia pero a la vez acercarse a la situación de los chicos, puede ser algo que yo siga haciendo"*.

- Las observaciones que le hicieron a su práctica en diferentes oportunidades constituyen un aspecto importante en las decisiones que va tomando sobre la enseñanza, ya que *"(...) son cuestiones que han quedado y las puedo reproducir (...)"*.

- La experimentación con diferentes enfoques y métodos de enseñanza de las que obtuvo aprendizajes *"de todo lo que uno aprende, o que ve, va eligiendo su propio camino"*, su propio estilo de encarar la enseñanza.

- La formación teórica: aunque señala que le gusta mucho leer, asistir a congresos, indagar en artículos de internet y que intenta *"integrar todo ese bagaje de conocimientos nuevos a la toma de decisiones"*, vuelve a destacar que *"Si vas a un curso, lo viste, decís qué bárbaro, lo empezás a usar, pero después es como que queda relegado en el olvido porque vos volvés a tu propia historia. La historia es lo que más influye en mi preparación" ya que "(...) es muy difícil salir de ese camino, esa costumbre, esa rutina que uno tiene (...)"*

- la práctica frente al aula, idea ya desarrolla al inicio de este apartado, a la que agrega: *"En realidad las decisiones que uno toma están basadas en el resultado que tuviste...si funcionó o no...Y eso te lleva a reflexionar y, bueno, a cambiar tu decisión y probar otra cosa o seguir con lo misma"*. Con lo cual destaca el valor de la reflexión como una herramienta para que la historia vivenciada se vuelva más significativa y se constituya en factor de crecimiento.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Lo cual nos remitiría a lo planteado por Gabriela Diker (1999) respecto a que mientras que *"las prácticas son un acto de exteriorización donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes..."*, en la experiencia predomina *"un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica."*

## 2.5.2. Segundo caso:

### **Descripción de la formación y de la trayectoria laboral:**

Se trata de una docente que realizó su formación como traductora y que se encuentra cursando en la actualidad una certificación docente para profesionales en un IFD. Tiene 16 años de antigüedad en la enseñanza de inglés y trabaja en un colegio secundario privado y en un Instituto de idiomas, tiene escasa experiencia en escuelas públicas.

### **La planificación de la enseñanza y las decisiones:**

La entrevistada relata que generalmente planifica semanalmente. Tiene en cuenta lo propuesto por el libro de texto pero selecciona lo que va a priorizar según las necesidades del grupo y lo que *“tiene ganas de hacer”*. Inicia su proceso de planificación visualizando al grupo y considerando sus diferentes estilos de aprendizaje para elegir, de su repertorio, una variedad de actividades que *“aporten tanto al que va al ritmo como al que tiene más dificultad”*. En todo momento, resalta la necesidad de establecer un buen vínculo con los alumnos como condición previa para el desarrollo de la tarea.

Esta primera etapa de su planificación es como un *“torbellino de ideas”* con el que piensa actividades que luego secuencia. Generalmente no consigna el tiempo porque ya tiene *“incorporado su registro.”*

Se plantea que haya *“mínimamente un comienzo, un desarrollo, un cierre”*. La introducción pone a los alumnos en situación, capta su atención y posibilita la conexión con clases anteriores, garantizando que se retomen y recuperen los conocimientos ya trabajados, por lo que también oficia como instancia evaluativa.

Las decisiones de la planificación pre-activa pueden modificarse en el momento interactivo de la clase en el que admite cierta *“improvisación”*, entendida como la posibilidad de tener cierta flexibilidad en la toma de nuevas decisiones en base a la ‘lectura’ que el docente hace de lo que va ocurriendo. En esta línea de reflexión, describe el contexto de la clase como un ámbito de negociación permanente en el que el docente va tratando de introducir las variantes necesarias, sobre lo planificado, que garanticen que el grupo trabaje y produzca. El momento interactivo de la clase es también un tiempo generador de ideas (que la docente anota en un cuaderno) y que permiten retroalimentar otras clases o momentos. Anota cosas que se le ocurren en clase

y las recupera para después. Esta reflexión posterior acerca de lo que funcionó y lo que no *“permite no estancarse”*. De esta manera la planificación *“te obliga a pensar”* y *“activa la creatividad”*.

Para la entrevistada, el uso de la lengua extranjera durante el desarrollo de la clase es fundamental. Para generar un entorno favorable que facilite el aprendizaje de la lengua, el docente debe exponer a los alumnos a la mayor cantidad de inglés posible y crear situaciones en las que surja la necesidad de usarlo. Esto no quita que en ocasiones se hable en la lengua materna, si es necesario o pertinente para asegurar que el grupo continúe trabajando de manera significativa. No cree en posturas rígidas que podrían hacer que *“la clase se quede toda callada, no participe, cierre el libro y lo ponga en la mochila”* sino en la negociación contaste con los alumnos para que vayan percibiendo que el idioma se aprende con su uso y desarrollando la confianza y seguridad para animarse a usarlo.

Destaca la necesidad de trabajar las cuatro macro-habilidades *“Trato de variar las actividades como para hacer un poco de práctica de todo, de las cuatro macro-habilidades. Si no se puede en la misma clase, trato de que en la clase siguiente se cubran las que no se cubrieron”*. También señala que adecúa el énfasis en la intencionalidad de la enseñanza de cada macro-habilidad en función del grupo y de sus características y posibilidades.

Es fundamental para el docente el disfrute en la clase y, para que ello sea posible, se debe lograr *“(…) el fluir de la clase y conectar una cosa con otra”*... *“encadenar una actividad con otra...”* con lo que genera que los alumnos le encuentren sentido y la disfruten también. La planificación puede ser la herramienta para pensar alternativas para generar ese fluir. Para ello *“hay que saber planificar, o saber identificar qué es lo que necesita el grupo,...o conocer que existen las cuatro macro-habilidades y que existen distintos estilos de aprendizaje”*. La clase ideal sería aquella en la que se ofrece *“variedad de actividades”* para lograr que los chicos *“ejerciten”* lo que la docente previó *“necesario”* y *“además lo disfruten”*. No tiene la expectativa de que lo alumnos hayan adquirido el tema o contenido trabajado, porque el aprendizaje es *“un proceso”* y *“va decantando”*.

Para que sea posible disfrutar de la clase el docente debe también sentirse *“entusiasmado”* con lo que hace, lo cual se transmite a los alumnos. Señala que hay una cuestión vocacional – no aprendida- que hace que existan ciertas condiciones para

disfrutar de la profesión. En el caso de la entrevistada, cuya formación inicial no era la docencia, esto constituyó un descubrimiento a partir de empezar a dar clase.

### **Historia y decisiones**

La entrevistada identifica, en sus primeros tiempos en el ejercicio de la docencia, las influencias de la matriz forjada como estudiante de inglés en la cual la enseñanza de lo gramatical constituía el eje del trabajo. Reconoce que “(...) *la biografía escolar influye, y uno después va conociendo otras formas, pero lo va modificando gradualmente (...)*”. Por un lado afirma que la formación pedagógico-didáctica del profesorado contribuyó a que realizara un cambio en su modelo gramatical de pensar la enseñanza de la lengua extranjera.” Por otro lado, rescata también el valor de la experiencia en las aulas para haber ido reacomodando ese posicionamiento. “*Algunas cosas (vistas en el profesorado) a lo mejor ya las hacía instintivamente pero bueno, reconocer que está teorizado y que tienen un fundamento, un resultado y un por qué... Todo eso me pareció muy interesante y también tomás herramientas...*” Lo que sugeriría que las formas aprendidas en la condición de alumno, que se configuran en la biografía escolar de cada uno, se van modificando con los aprendizajes logrados en la formación teórica del profesorado y como docente durante la experiencia profesional.

La necesidad de fortalecer el vínculo con los alumnos como requisito preliminar para la enseñanza fue una constante que operó en su práctica desde sus comienzos profesionales. En la construcción de este vínculo, ligado al desarrollo del sentido de autoridad, incidiría más la experiencia laboral en el aula que la formación teórica, que también puede aportar, pero no de manera determinante.

La experiencia también fue un factor importante para aprender a planificar, para vivenciar que el planificar semanalmente le ayudaba a organizarse: a pensar qué contenidos, cómo los iba a dar y para qué. También reconoce que luego lo formalizó en su formación, donde aprendió, por ejemplo, a cómo llamar a cada etapa de la clase o qué autores y teorías encontraba pertinentes para avanzar en la comprensión de su práctica y “*que todo se va viendo y que todo se va modificando y que siempre hay cosas nuevas por conocer*”.

En sus inicios en la docencia, el libro de texto y su biografía escolar oficiaron de base pero luego fue “*incorporando cosas*”, también fruto de su experiencia y de su formación.



Se ha desempeñado en varios niveles y en instituciones privadas y públicas, con preeminencia en la actividad privada. Aunque señala que los distintos contextos variaron respecto al acompañamiento institucional y a algunas condiciones de trabajo - por ejemplo, diferencias de carga horaria o de recursos- , dice no haberse sentido nunca presionada a modificar “(...) sus principios, hacerlo comunicativo, ecléctico (...)”.

### **2.5.3 Tercer caso**

#### **Descripción de la formación y de la trayectoria laboral:**

Se trata de una docente no graduada con capacitación en idioma inglés y doce años de experiencia en instituciones privadas y públicas.

#### **La planificación de la enseñanza y las decisiones:**

A la hora de preparar las clases menciona primero la necesidad de conocer a los alumnos (cómo son, qué nivel y edad tienen) y luego el tema que se tiene que trabajar de acuerdo al programa o al libro de texto base. También destaca el tener en cuenta los objetivos institucionales y la orientación que se le da al espacio. Considera que no hay recetas a seguir y que cada docente planificará de acuerdo a los recursos/técnicas que haya adquirido en su trayectoria.

Destaca que *“lo fundamental es la clase planificada. O sea, clara, precisa. Dar las pautas a los alumnos de qué es lo que se va a hacer, para que ellos sepan hacia donde se los está llevando, que...Porque yo creo que, aparte, a eso también los chicos lo sienten.”*

Pensar la enseñanza estaría relacionado con pensar los temas a dar y su secuencia. *“El tema es este, lo explicas, lo trabajas, unas cosas escritas, otras cosas ahí sí, orales”*. La lógica de la secuencia es la siguiente: primero la explicación gramatical, luego los ejemplos, la ejercitación y la aplicación final. Pareciera que la enseñanza del inglés giraría en torno a una estructura a explicar y ser comprendida.

Frente a esta postura, se destaca también su interés por motivar a los alumnos y engancharlos haciéndoles ver *“qué lindo que es poder manejar otra lengua y poderse comunicar con otros”* y *“que les va a ser de utilidad”*.

De sus dichos surge que lo comunicativo está primordialmente relacionado con la oralidad *“ir hacia la parte funcional del idioma, oral más que escrita”* y es concebido

como el resultado final más que como un proceso de desarrollo de estrategias y habilidades. Así menciona que primero se desarrollan los temas/ejes temáticos y el vocabulario y estructuras relacionados y después se le pide a los chicos que *“elaboren un diálogo con un compañero”*. También menciona que *“la lecturas siempre son bueno, por supuesto a modo grupal, cada uno lee una parte y después la analizamos, hacemos preguntas, eh... Bueno la escucha de audios también, la escucha por ejemplo de los diálogos que te trae el libro, y después reproducirlos”*.

El trabajo con lo oral es a su vez bastante conflictivo. Señala que en el mejor de los casos *“se trabaja un 70% escrito y un 30% oral”* mientras que siente que debería ser a la inversa. En otras escuelas, por la limitación extrema de la carga horaria, la posibilidad de *“llegar”* al trabajo oral es mucho menor.

Respecto al uso del inglés en clase, menciona que se le hace bastante difícil. *“A ver, las consignas básicas sí, decirlas en inglés, sí. Ahora, poder sostener toda una clase en inglés, incluyendo una explicación de un tema en inglés, no, olvidate”*.

Entre las razones por las que circula poco inglés en el aula destaca tanto factores contextuales (diferencias de niveles de los alumnos, escasa carga horaria de inglés) como factores que dependen del docente. *“También hay una cuestión de responsabilidad, en este caso mía, de no sostener en el tiempo el aplicar el inglés en el aula, ¿Por qué? Por una cuestión de comodidad. O sea, finalmente la rutina y el tiempo te lleva a que bueno, listo, no voy a estar perdiendo el tiempo, renegando que si me entienden o no me entienden, les hablo en español y ya está”*. En este sentido, se observan sentimientos contradictorios, porque a la vez que siente que se debería hablar más en inglés también le preocupa respetar las necesidades de los alumnos y no caer en la postura de *“...si entienden bien y si no, no importa”* que puede constituirse en un factor de fracaso escolar. *“Yo no estoy de acuerdo con ninguno de los dos extremos me parece que ninguna de las dos cosas sirve. Ni mi comodidad ni la rigidez”*. Esto aparece como un tema que la preocupa y problematiza.

También menciona dos situaciones institucionales que pueden complicar la tarea del docente para el logro de objetivos comunicativos en el nivel secundario: por un lado, las inconsistencias entre el enfoque de los programas y los libros acordados institucionalmente y, por otro, la aparente indefinición de los lineamientos provinciales de primaria que generan que los chicos lleguen a 7mo con muchas diferencias en su nivel de inglés y, por lo general, poco preparados para la oralidad. Destaca la necesidad

del trabajo articulado entre niveles y al interior de las instituciones para el logro de objetivos.

### **Historia y decisiones**

No ha tenido formación docente formal por lo que recurre a lo recogido en su experiencia como alumna y como docente para la toma de decisiones. En sus inicios, tuvo la oportunidad de contar con el acompañamiento de una asesora de otra institución que le brindó los primeros lineamientos para organizar su tarea. El resto fue producto de lo que fue observando en su experiencia.

Destaca la importancia de contar con la contención de una coordinación o departamento que unifique y oriente el trabajo de los docentes en pos de un objetivo común. También le parece provechoso poder charlar y enriquecerse con la opinión de otros docentes del departamento.

En la actualidad está involucrada en procesos de discusión y revisión de los diseños institucionales: en un colegio como integrante del área de inglés y en otro con la responsabilidad de la redacción de un documento como parte de un programa que se llama “Repensando la enseñanza” en el que *“estamos elaborando todos los programas de inglés nuevos, pura y exclusivamente en función a la oralidad”*.

El participar de estos procesos de toma de decisiones pareciera estar contribuyendo a hacerla repensar algunos de sus posicionamientos. Por ejemplo, mientras que en ambas entrevistas manifestó la preocupación por explicar y desarrollar los temas gramaticales, hacia el final de la segunda entrevista reflexiona: *“Hay algunos contenidos que por ahí hay que ver si es tan esencial de ver de una manera tan solitaria, y que por ahí los puedes ensamblar sin que el alumno se dé cuenta, con otros temas, que se yo, con otros temas. O sea, si realmente es necesario explicarles el tema del apóstrofe y la “s” que significa, que se yo, que a veces se hacen más lío, que por ahí cuando se los mechas, no sé, en un diálogo, o en un texto lo usan sin darse cuenta”*. Lo que indicaría una referencia a la posibilidad de adquirir el idioma a través de la exposición contextualizada más que a partir de explicaciones gramaticales.

#### **2.5.4. Cuarto caso:**

##### **Descripción de la formación y de la trayectoria laboral:**

Profesora recién graduada en un instituto de formación docente con dos años de experiencia laboral principalmente en escuelas públicas aunque recientemente también en privadas.

### **La planificación de la enseñanza y las decisiones:**

A la hora de pensar la enseñanza, la entrevistada señala el modo de ser de los alumnos como la primera variable a tener en cuenta para decidir cuántas actividades y contenidos se van a poder dar. *“Cómo son los chicos. Es lo primero que preguntaría yo... Porque por ahí planificás un montón y no podés dar ni la cuarta parte de lo que tenías planeado”*; *“Si planificás... y las clases son un caos... entonces te trastoca todo lo que vos tenías...”*. También señala la importancia de tener una buena relación con los alumnos, para *“que les pueda llegar la materia”*.

Otro aspecto que toma en cuenta para planificar y organizar la enseñanza son los *temas* determinados por el libro de texto. *“Ya tenía los libros designados. Todo”*. *“Para planificar veo los temas que estamos viendo, hasta dónde llegamos.”* También piensa *“en lo que me quiero basar, speaking, listening...”*. y *“selecciona las actividades que me gustan del libro.”* Por otra parte, menciona que el seguir el libro de texto la aburre y le parece que provoca el mismo efecto en los alumnos. Por ello, busca actividades extra en distintos libros o en internet a partir de los temas planteados por el texto de base. Por lo que la secuencia de contenidos propuestos por el texto parece constituirse en la base sobre la que se decide la enseñanza.

Generalmente planifica sola y el plan de clase consiste en la escritura de algunas palabras clave sobre las actividades a realizar. *“Tomo notas en algún cuaderno”, “apuntes”*. La previsión de actividades es entonces el eje vertebrador de la estructura del plan y el componente central a definir en el proceso de planificación. En virtud de que la planificación no siempre se cumple y que *“no la puede llevar al pie de la letra”* prefiere planificar en forma escueta y con poca anticipación: *“A mí eso de una semana de anticipación no me sirve.”* Pareciera subyacer aquí un fuerte supuesto acerca de que la planificación – como anticipación de la enseñanza- se justifica siempre y cuando logre cumplirse tal como se la pensó.

También menciona que suele *“llevar muchas actividades extra”* para los casos en que no puede realizar lo previsto. Se destaca, entonces, la necesidad de anticipar un

repertorio amplio de actividades que contribuya a sostener los cambios inesperados producto de las decisiones in situ, en el momento interactivo de la enseñanza.

Respecto a su concepción del inglés y su enseñanza, se manifiesta partidaria de un enfoque comunicativo. Al ejemplificar el enfoque comenta *“focalizarse en hacer una entrevista en inglés, o pedir comida en un local, o si sos turista preguntar dónde está tal calle”*. Por eso les solicita hacer diálogos, listenings, writings y readings. Sin embargo, hacer *speaking* y *listening*, generan ruido y desorden, por lo que muchas veces se dificulta su concreción. *“Yo haría más speaking, pero entre ellos, porque yo hago pero conmigo...como que tengo que estar yo metida en el medio porque si no, se desbanda la clase”, “es un caos, terminan hablando de cualquier otra cosa.”* Cuando así ocurre, o cuando los chicos tienen dificultad para llevarlas a cabo, éstas son reemplazadas por actividades en el pizarrón que permiten un mayor control de la actividad y de la disciplina.

Aún cuando sabe que las actividades que ponen en juego habilidades lingüísticas no siempre van a ser posibles de implementar, *“las planifico igual, pero por ahí tengo más actividades extra...sé que no van a funcionar en el momento pero digo, un listening les va a servir para la prueba”*. Y en otro momento agrega: *“...el trabajo con las habilidades...es la base de todo. Porque si vos vas a tomar, que se yo, que te completen oraciones nada más, nunca vas a saber que un chico comprendió o no.”* En cambio *“tomándole un speaking o un reading, ves que puede entender lo que está leyendo o no”*. Por lo que pareciera ser que las macro habilidades lingüísticas son vivenciadas como un aspecto esencial, aunque complicado de implementar, en la clase de idiomas.

Hay conciencia de que el saber inglés implica no solo conocer sus estructuras, sino poder usarlas para comprender y expresarse. Por lo que para testear si se aprendió o no, se estima que las pruebas deben incluir las macro-habilidades. A su vez, las habilidades se trabajan poco en clase.

Esta situación invita a hipotetizar que la consideración de las macrohabilidades como meras actividades a realizar sin preparar ni brindar a los alumnos las herramientas necesarias para ir desarrollándolas poco a poco, genera la idea de que el uso comunicativo del idioma es muy difícil, lo que deriva en frustración y rechazo.

Se las reemplaza entonces por otro tipo de actividades más focalizadas en los aspectos estructurales de la lengua. Y dado que un alumno con un nivel básico de inglés no tiene herramientas como para comprender una descripción formal de la lengua en el idioma que está intentando aprender, cuando el foco pasa a ser la descripción del lenguaje

surge la necesidad de explicar en castellano. Por lo que a mayor énfasis en las estructuras de la lengua, menores las oportunidades de circulación de inglés en las clases, es decir, menores las posibilidades de exposición y uso de los alumnos a la lengua objeto de estudio. Y así se retroalimenta el ciclo.

En cuanto al uso del inglés en clase, considera que por lo general *“los chicos entienden si ella habla inglés”* y que *“por ahí hablan en castellano de vagos, pero no porque no sepan”*. Sin embargo hay cursos que *“realmente no lo saben. Entonces vos no puedes forzar a un chico...A mí me pasa que por ahí estoy explicando algo en inglés y no me entienden, entonces lo tengo que explicar en algún momento en castellano. ...hay que tener flexibilidad y no decir te explico en inglés y nada más”*. El acceso al aprendizaje del inglés se produciría con la mediación del uso del castellano.

### **Historia y decisiones**

La entrevistada dice haber aprendido todo sobre planificación en el profesorado. Sin embargo, señala *“Las herramientas me dieron, pero una cosa es la planificación toda muy linda, pero después cuando llegas al aula no es lo mismo”*, lo que estaría indicando un desfase entre la receta aprendida - la formulación de una planificación formalmente correcta- y sus verdaderas necesidades en la práctica concreta en las aulas, lo que estaría generando esa escisión mencionada entre lo previsto y lo actuado.

Así, la formación de su profesorado pareciera haber tendido hacia una visión instrumentalista y formalista que subsumiría el proceso de planificación a la elaboración de un documento escrito de acuerdo a ciertos parámetros técnicos, descuidando la reflexión que le otorgue sentido genuino a la planificación como una herramienta de trabajo en la práctica. (Salit, 2004<sup>23</sup>). Lo que podría ser una variable para explicar por qué esta docente descarta la forma de planificar aprendida en el profesorado por su falta de utilidad y recurre a la secuencia de contenidos y actividades de los libros de textos como guía para la orientación cotidiana.

A su vez, la docente menciona que el profesorado no le dio herramientas para enfrentar las situaciones complicadas que se dan en las aulas. *“No te enseñan cómo tratar con un chico que viene drogado a un colegio, que tiene problemas psicológicos, familiares, no. O sea, te enseñan cómo educar en general...y no puedes usar las mismas estrategias”* con todos los chicos.

---

<sup>23</sup>Ver: Salit, Celia. Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza.

Respecto al enfoque para la enseñanza del inglés, la docente refiere que mientras que en el espacio de la práctica le proponían trabajar en su futuro desempeño profesional con un enfoque comunicativo, sus vivencias como alumna del profesorado eran más cercanas a un enfoque tradicional.

Con respecto a su experiencia como docente, la entrevistada señala que sus posibilidades de trabajo en el aula están en gran parte determinadas por lo institucional, por si cuenta o no con apoyo de la institución para contener a los alumnos o para acompañarla en la toma de decisiones.

### **3. Conclusiones y nuevos interrogantes**

#### **3.1. Conclusiones de la primera etapa**

Como síntesis de la primera etapa del trabajo de campo se optó por ubicar a los diferentes discursos, percepciones, perspectivas sobre la planificación y decisiones sobre la enseñanza expresados por los entrevistados en un arco de tensiones. Estas constituyen una figura que permite albergar las diversas visiones respecto del objeto de la investigación evitando reduccionismos o síntesis forzadas.

En la primera tensión se encuentra, por un lado, la planificación de la enseñanza como una anticipación de lo que se espera que ocurra en la clase y, en el otro extremo, como la toma de decisiones insitu, en el momento interactivo de la enseñanza.

Enlazada a esta primera, surge, en un extremo, la planificación vista como algo a cumplir enfatizando, de algún modo, su valor prescriptivo para la acción, y en el otro, la planificación como un marco (necesario) para la toma de decisiones que incluye la posibilidad de revertir en la acción o improvisar respecto de las decisiones anticipadas.

En la siguiente tensión aparece, por un lado, la planificación que se inicia a partir de la definición de las intencionalidades de la enseñanza (objetivos, propósitos, metas) por el docente en el momento de planificar, y, por el otro, la percepción de la planificación como definición de la/s actividad/es de la clase a partir de los temas planteados por el libro de texto.

El uso de los libros de texto también podría ubicarse a lo largo de una tensión que va desde su consideración como insumo determinante para pensar y definir la planificación de la enseñanza (objetivos, actividades, etc.), hasta su concepción como una guía y un

recurso que ofrece posibilidades, pero que el docente complementa con otros recursos y decisiones.

Otras tensiones se refieren a la concepción del contenido a transmitir y del sujeto que lo recibe. En un extremo se encontrarían visiones del contenido como algo acabado y preconcebido que el docente transmite y que el sujeto recibe pasivamente. En el otro, habría visiones más constructivistas del contenido en las que el sujeto tiene un rol activo y central en su apropiación.

Respecto a la consideración de los grupos también encontramos tensiones que van desde la preocupación por conocerlos y tener en cuenta sus necesidades a fin de buscar las estrategias de enseñanza que mejor se adapten a ellas, hasta la preocupación en el grupo motivada por cuestiones de disciplina que puede actuar como un factor limitante para el desarrollo de la tarea.

Otras tensiones se refieren a la concepción del objeto de la enseñanza. A lo largo de una de estas tensiones se hallan quienes valoran los aspectos comunicativos del lenguaje y los trabajan en las aulas y quienes los valoran a nivel de su discurso, pero que en sus prácticas focalizan los aspectos formales del lenguaje. En este último caso, la situación en la que se trabaja en las aulas (especialmente la escasa carga horaria) es mencionada como factor que dificulta la concreción de un enfoque comunicativo.

Otra tensión, muy relacionada a la anterior, tiene que ver con el grado de apropiación del sentido de “lo comunicativo” como parte esencial del objeto de la enseñanza. En este caso, el continuo va desde aquellos docentes que parecieran haber incorporado la “terminología comunicativa” a sus discursos<sup>24</sup> y los que aparentan haber logrado una mejor comprensión teórico-práctica de sus alcances y que, por ende, lo han podido incorporar al trabajo en sus aulas.

A nivel institucional, la tensión está dada por sentir al contexto de trabajo como limitante para el desarrollo de la tarea y para la toma de decisiones –y que en muchos casos involucraría el apartarse de los propios principios y, en el otro extremo, el sentir al contexto como una de las variables a tener en cuenta en la toma de decisiones, con la libertad de adaptar los propios principios a la particular situación. Esto se relaciona con la última tensión que tiene que ver con el sentirse pleno y gratificado con la tarea, en uno de los extremos, vs sentirse vencido o “atrapado” por las circunstancias con la consecuente insatisfacción/frustración en el otro.

---

<sup>24</sup> Sin que ello implique concordancia con las decisiones prácticas que toman.



### 3.2. Análisis transversal de los casos y nuevos interrogantes

La segunda etapa de esta investigación, con la mencionada focalización en cuatro de las docentes de la muestra original, permitió seguir indagando acerca de ese arco de tensiones y comenzar a develar algunas de las experiencias de la trayectoria profesional de estas docentes que podrían incidir en sus actuales decisiones para la enseñanza del inglés.

La tensión que resonó con más insistencia fue la relativa a la visión del lenguaje y a las decisiones para enseñarlo. Probablemente esto se deba a la particularidad del objeto de enseñanza<sup>25</sup> que es a la vez el objeto de conocimiento y el vehículo usado para la interacción en el aula.

En los discursos de estas cuatro docentes volvió a notarse recurrencia en el uso de terminología correspondiente a un enfoque comunicativo del lenguaje. A la vez, se observaron diversos posicionamientos frente al acto de enseñanza, al contenido a enseñar y al sujeto que aprende que evidenciarían distintos grados de apropiación de un enfoque comunicativo integral<sup>26</sup>.

Considerando lo que las entrevistadas destacaron como relevante para anticipar su tarea en las aulas, y los datos que cada una trajo a colación para describir su trayectoria profesional, se conformó un esquema que facilitó la reflexión en torno al posicionamiento particular de trabajo desde el enfoque comunicativo, en cada caso. Resulta necesario destacar el carácter provisorio<sup>27</sup> de este posicionamiento, describiéndose en este estudio una imagen o un momento a modo de instantánea.

Es así que se observó que dos de las entrevistadas (caso 1 y 2) se encontrarían hacia el lado comunicativo del continuo<sup>28</sup> mientras que las otras dos se ubicarían en posiciones intermedias: una de ellas (caso 4), expresándose explícitamente a favor de un enfoque comunicativo, pero evidenciando posturas y opciones contradictorias; y otra (caso 3), que comenzó manifestándose abiertamente más partidaria de un modelo tradicional,

---

<sup>25</sup> El mismo está conformado por un conjunto de saberes teóricos y prácticos y de competencias que constituyen la posibilidad de usar el sistema lingüístico en la comunicación

<sup>26</sup> Entendemos a este enfoque en un sentido amplio, es decir, que no solo abarca una visión comunicativa del objeto de estudio sino que implica una concepción constructivista del aprendizaje, en el sentido descripto por David Nunan en *Second Language Teaching and Learning* (1999)

<sup>27</sup> Dicha provisoriedad está dada por la posibilidad de reflexionar y retroalimentar las prácticas introduciendo modificaciones que darían cuenta de distintas formas de enfocar el trabajo de la enseñanza en distintos momentos de la trayectoria laboral.

<sup>28</sup> Tanto por lo que dicen explícitamente como por lo que se puede inferir a partir de las decisiones que toman para anticipar la tarea en sus aulas.

pero que está revisando algunas concepciones al ser interpelada por diversas situaciones de los contextos institucionales en los que se actualmente se desempeña.

Para indagar la relación de estos posicionamientos con los datos de sus experiencias, se analizaron sus trayectorias profesionales a la luz de las categorías utilizadas por las tradiciones investigativas que indagan el pensamiento del profesor. Estas categorías (las experiencias de aprendizaje, de su formación/capacitación profesional, de la experiencia profesional y de su marco institucional o contexto) adquirieron valor en esta investigación en función de que resonaron en los discursos de las entrevistadas. También se incorporó otra categoría, referida al sentir de las docentes en la realización de su tarea, a partir de los aportes de las entrevistadas. Las categorías fueron indagadas con distinto nivel de profundidad, según la relevancia con la que aparecieron indicios vinculados a ellas en el material de las entrevistas.

Respecto a la incidencia de sus *experiencias de aprendizaje*, tres de las cuatro entrevistadas se refirieron espontáneamente a los modos en que habían aprendido el idioma a la hora de explicar algunas de sus decisiones al planificar. La entrevistada restante no lo planteó como relevante, ni siquiera al haberle interpuesto la pregunta directamente.

En todos los casos, se rastreó una marcada incidencia de modelos tradicionales de aprendizaje en las aulas. Sin embargo, una de las entrevistadas (caso 1) también tuvo la oportunidad de vivenciar la adquisición<sup>29</sup> del lenguaje, por exposición continua y por necesidad de uso para poder comunicarse al haber pasado su infancia en EEUU. Al volver a la Argentina, esa adquisición ofició de contraste para observar las limitaciones del modelo tradicional para el uso comunicativo del lenguaje. ¿Podría ser esta vivencia lo que la predispuso a incorporar un modelo alternativo de enseñanza de la lengua? ¿Habría oficiado su experiencia previa como aquello que le dio un marco de referencia para comprender los alcances de un enfoque comunicativo, cuando tuvo la oportunidad de acceder a sus fundamentos?

Otra de las docentes (caso 2) destacó que los modos en que aprendió el idioma tuvieron mayor incidencia en su forma de pensar y plantear la enseñanza durante los primeros años de ejercicio de la docencia, cuando aún no contaba con la experiencia laboral que tiene hoy ni había iniciado su etapa de formación profesional.

---

<sup>29</sup> Se usa aquí el término en el sentido que le otorga Stephen Krashen (1981)

Coincidiendo con este relato, la docente del caso 3, mencionó que cuando uno no tiene ni formación ni experiencia docente, recurre a lo que uno trae de experiencia como alumno.

¿Sería posible, entonces, pensar que la formación y la experiencia profesional provean modelos alternativos de trabajo para superar un modelo tradicional de enseñanza? ¿Qué tipo de experiencia/formación profesional haría posible lograr un cambio?

El relato del caso 2 podría ofrecer algunos indicios para pensarlo. Esta docente aseguró que fue en su *formación profesional* donde incorporó la teoría que possibilitó el cambio en sus prácticas, comenzando a superar el modelo tradicional de su escolarización. Sin embargo, en otro momento de la entrevista también mencionó que el profesorado le dio las denominaciones teóricas para referirse a lo que ya venía experimentando en sus clases como docente y trabajando esporádicamente en cursos de capacitación. Esto podría ser un modo de ver cómo la formación no opera sobre una tábula rasa sino que se asienta sobre aprendizajes, construcciones previas. Por lo que se podría pensar que lo teórico no significa novedad sino, muchas veces, posibilidades de resignificar lo que se hace.

En el caso de esta entrevistada se conjugaron una serie de factores para evidenciar ese cambio en sus prácticas: la teoría que le aportó el profesorado, la posibilidad de tener un aula disponible para experimentar con la teoría que aprendía y su deseo genuino de aprender (refiere que hacía cursos de capacitación docente cuando su profesión principal era la traducción). ¿Podría ser entonces que la posibilidad de que los marcos teóricos dialogen con lo que se experimenta en las aulas, facilite la comprensión y apropiación de sus alcances prácticos? ¿Qué incidencia tendría su grado de motivación personal para desencadenar o fomentar ese proceso?

La otra docente graduada (caso 4) proporcionó nuevos datos en referencia al tipo de formación que haría posible iniciar un cambio de modelo respecto al vivenciado en la etapa de escolarización. Esta docente dijo haber aprendido “lo comunicativo” en el profesorado pero destacó que mientras éste fue el modelo propuesto por la docente de la práctica, se contrastaba con la formación tradicional que se le proponía desde los espacios curriculares del área específica. Por otra parte, también resulta interesante que, consultada sobre su biografía escolar, solo hizo mención a sus vivencias como alumna durante la etapa del profesorado, por no recordar etapas previas, cuando estaba iniciándose en el aprendizaje de la lengua.

Estos dichos, sumados a la impronta tradicional que surge del relato de sus decisiones para su práctica, podrían ser indicios de que su formación en el profesorado le propuso un modelo comunicativo que no logró anclarse en su experiencia: ni por vivenciarlo en los modelos de enseñanza que se le ofrecieron en su formación; ni por haber sido guiada a interpelar su biografía escolar como base para comprender, por contraste, el enfoque teórico que se le proponía; ni por haber tenido oportunidad de “experimentar” en los colegios para que la teoría fuese adquirida con carácter instrumental, en un proceso de retroalimentación teoría-práctica constante. ¿Será entonces esta escisión de la teoría y la vivencia durante su etapa formativa lo que fomentó una adopción “discursiva” del modelo con escaso poder para movilizar sus esquemas previos?

Una de las entrevistadas sin formación de base, que realizó una capacitación docente, mencionó un dato muy interesante respecto a una aparente dificultad para incorporar a sus prácticas las teorías que se aprenden a través de la lectura o la participación en capacitaciones. Para ella, existiría una tendencia a replicar los modelos aprendidos en la propia historia que la teoría no logra alterar. Así refirió que, a veces, al ir a cursos adopta algunas nuevas ideas que con el tiempo se van desdibujando frente al peso de sus rutinas incorporadas. Teniendo en cuenta que en sus relatos hay bastante coherencia entre lo que enuncia teóricamente y lo que narra de sus prácticas, más que una resistencia o imposibilidad de cambio, estos dichos parecieran describir el proceso de resignificación por el cual lo que “viene de afuera” va interpelando y a su vez integrándose a los marcos referenciales previos. Lo que podría ser un indicio de la necesaria apropiación de la teoría para que ésta impacte en las prácticas.

En lo que hace al valor de la *experiencia profesional*, las tres entrevistadas, que tienen varios años de experiencia como enseñantes (en diferentes contextos y circunstancias), rescataron a la experiencia profesional como un factor que incide tanto en la forma de planificar como en las decisiones que se toman durante la enseñanza. Y esto resonó fuertemente tanto en las que tuvieron formación docente como en las que no.<sup>30</sup>

Una de ellas relató cómo su experiencia es lo que más la influye a la hora de planificar y proponer la enseñanza. Por un lado, la acumulación de experiencia le brindó una fuente de repertorio de lo que puede hacer. Por otro lado, le permitió ir variando los modos de planificar, pasando de un gran nivel de formalización y meticulosidad, en sus inicios, a

---

<sup>30</sup> Este dato coincide con lo mencionado por Crooks and Arakaki (1999) cuando al examinar las fuentes de las ideas de los docentes de inglés como segunda lengua, detectaron que la citada con mayor frecuencia por los docentes fue, justamente, la de la acumulación de experiencia dando clase.

la preponderancia de la capacidad para ir cambiando las decisiones iniciales, en el momento interactivo de la enseñanza.<sup>31</sup>

Otra señaló que, además de la posibilidad de ir modificando sus formas aprendidas en la condición de alumna, los años de experiencia laboral le fueron aportando a las decisiones que se toman en la enseñanza y brindando mayor confianza y seguridad para establecer mejores vínculos con los alumnos.

Al respecto de los alumnos, estas tres docentes con experiencia destacaron la necesidad del conocimiento del grupo, de sus intereses, de sus modos de ser, de lo que ellos pueden hacer con el idioma, del vínculo que pueda establecerse con ellos, como variables importantes a la hora de planificar la enseñanza.

Resulta interesante la vivencia de la única docente sin experiencia. Si bien ella también mencionó al grupo a la hora de tomar decisiones, pareciera que la cuestión de la disciplina está en el centro de su preocupación, ya que las características del grupo pueden llegar a ser un factor que afecte el desarrollo de su tarea<sup>32</sup>. Lo que reforzaría la idea de la construcción del vínculo en la experiencia mencionado por las otras entrevistadas. A su vez, esta docente también trajo a colación otro ingrediente que podría sumar a la construcción del vínculo con los alumnos, de su sentido de autoridad y liderazgo, al destacar que el profesorado tampoco la acompañó dándole herramientas para saber cómo manejarse frente a alumnos con problemáticas *reales*. Lo que reforzaría la idea, ya mencionada, de que su formación pareciera haberle provisto una teoría disociada de la realidad y, por lo tanto, sin fuerza para impactar en sus prácticas.

Por otra parte, las docentes en las que se observó mayor consistencia entre sus posicionamientos teóricos y las decisiones que toman en sus prácticas fueron las que destacaron el valor de la *reflexión sobre la experiencia* como uno de los factores que ayudan a capitalizarla. ¿Podría ser que esta reflexión sobre la acción fuera uno de los factores que contribuyeron a acortar la brecha entre lo que se dice a nivel discursivo y lo que se hace en la práctica?

A su vez, estas mismas docentes ocupan cargos de coordinadoras de área lo cual también las invita a pensar y tomar decisiones que van más allá de sus propias prácticas,

---

<sup>31</sup> Richards (1998) encontró que los docentes con mayor experiencia tienden a depender menos de las decisiones preactivas y más de las decisiones interactivas que se toman dentro del aula.

<sup>32</sup> Esta situación coincide con lo relevado en un estudio realizado por Nunan (1992) que señala que los docentes de lenguas con menor experiencia dedican un mayor grado de energía a las cuestiones que tienen que ver con el manejo de la clase, mientras que los que tienen mayor experiencia pueden prestar más atención a cuestiones referentes al contenido a enseñar.

y las convoca a debatir y buscar consensos con sus pares, es decir a *reflexionar de manera colectiva*.

En el caso de otra de las docentes (caso 3), se pudo apreciar también que el estar participando de procesos de toma de decisiones colectivas generó en ellas una mayor concientización y reflexión sobre la tarea que realizan. Se podría decir entonces que los procesos reflexivos de orden colectivo posibilitarían la resignificación de la propia experiencia y el avance en la comprensión de las implicancias prácticas del modelo comunicativo que predomina en el discurso de las docentes.<sup>33</sup>

Por el contrario, y de acuerdo a lo relevado (a partir de los casos 3 y 4), cuando no hay participación de los docentes en la toma de decisiones (es decir, no se habilitan instancias de debate, reflexión, comprensión de los fundamentos para la selección de contenidos, libros, evaluación, etc.), las prácticas quedan ordenadas por lo prescripto o por el libro de texto que actúa como prescripción.

Respecto a este tema, surgió fuertemente lo relativo al *sentir* de las docentes: los sentimientos de satisfacción o de alienación frente a la tarea. Cuando las decisiones vienen impuestas y se limitan las posibilidades de buscar sentido a lo realizado en las aulas, las docentes se manifestaron como disconformes frente a su tarea y presionadas por un contexto que sufren como limitante, lo que termina generando desgano y apatía. En contraste, se observó que cuando pueden elegir con fundamento y hay espacio para la toma de decisiones se genera motivación y compromiso.

### **3.3. Conclusiones finales**

La presente investigación se propuso conocer las decisiones que toman los profesores en la enseñanza del idioma inglés, los procesos reflexivos que las acompañan y las variables o cuestiones en función de las cuales los docentes deciden. Se focalizó la atención en visualizar cómo esos procesos de toma de decisiones están informados por experiencias tanto de la propia escolarización como de la formación y de la socialización profesional.

Del análisis de las entrevistas llevadas a cabo, se pueden destacar las siguientes reflexiones acerca de la toma de decisiones por parte de las entrevistadas:

---

<sup>33</sup> Modelo que se impulsa desde el ministerio y que subyace a los libros de textos en circulación en las aulas

- a. Prevalece un discurso afín a los postulados de un enfoque comunicativo de la enseñanza que alberga, sin embargo, posicionamientos muy diversos frente al objeto de estudio y su transmisión.
- b. Estos posicionamientos se van delineando en un complejo proceso que combina de modos peculiares las experiencias tanto de la propia escolarización, de la formación o capacitación profesional y de la experiencia o socialización en el ámbito laboral.
- c. Existe una marcada influencia de experiencias de aprendizaje de la lengua promovidas por modelos tradicionales de enseñanza.
- d. Estos modos en los que se aprendió el idioma influyen en las decisiones que se toman a la hora de planificar la enseñanza.
- e. A menor formación y experiencia profesional, mayor es la incidencia de esos modelos en las decisiones.
- f. La formación del profesorado y la posibilidad de experimentar en la práctica permiten interpelar los modelos aprendidos.
- g. Los marcos teóricos necesitan anclarse en la experiencia para facilitar su comprensión y apropiación.
- h. Los modelos de formación que se ponen en acto en el profesorado pueden no coincidir con la teoría que se enseña con lo cual no logran interpelar los modos de relación con la lengua aprendidos en otras épocas. En este caso, el profesorado contribuiría a la escisión entre el discurso y la práctica.
- i. La experiencia profesional constituye un factor decisivo en la planificación y en el desarrollo de la enseñanza. También se rescata el valor de la experiencia en la construcción de vínculos con los alumnos.

- j. La reflexión sobre la práctica profesional desarrolla conciencia sobre qué y cómo se está enseñando y por lo tanto y contribuye a acortar la brecha entre lo que se dice a nivel discursivo y lo que se hace en la práctica.
- k. La participación en espacios colectivos y de toma de decisiones, contribuyen a resignificar las experiencias propias y a avanzar en la comprensión de la implicancias prácticas del modelo comunicativo que predomina en el discurso de las docentes.

#### **4- Aportes para políticas de formación/capacitación/desarrollo profesional**

Los resultados de este estudio podrían constituirse en un insumo para la determinación de políticas de formación y capacitación en el área de inglés.

Las conclusiones descriptas podrían ser resumidas en señalar una marcada necesidad de que teoría y práctica se integren para poder formar docentes reflexivos capaces de tomar decisiones con fundamentos teóricos y fuertemente ancladas en el contexto en el que les toque trabajar. Esta integración presupone que:

**La teoría se comprenda y se apropie**, es decir

- sea significativa: se enlace con los saberes y experiencias previas
- sea adquirida vivencialmente, generando experiencias alternativas que enriquezcan el repertorio de la propia biografía escolar
- sea de carácter instrumental y no meramente acumulativo: es decir, pueda ser usada para iluminar (analizar, comprender, visibilizar) las prácticas
- acompañe a la práctica en un doble movimiento: la teoría ilumina la práctica y la práctica posibilita una comprensión más profunda de la teoría.

Y que la **práctica sea reflexiva y se transforme en experiencia con capacidad de:**

- generar preguntas, y el mirarse hacia adentro
- despertar conciencia sobre qué y cómo se está enseñando, contribuyendo a la visibilización de las teorías implícitas
- contribuir a la toma de decisiones deliberadas e intencionales, superando la toma de decisiones impulsivas o rutinarias;
- sentar las bases para generar cambios positivos

**Y ese encuentro reflexivo entre la teoría y la práctica será mucho más impactante cuando:**



-la reflexión sea compartida con otros

-sea acompañada por la posibilidad de tomar decisiones que habiliten los cambios visualizados

Por lo que la formación/desarrollo profesional debería brindar oportunidades para:

- construir modelos teóricos con fuerza performativa, lo que implica:
  - a) la comprensión de sus bases teóricas
  - b) la apropiación de sus implicancias prácticas
  - c) la comparación y contraste con otros modelos
  - d) su utilización para justificar opciones didácticas
- recuperar y trabajar las teorías implícitas en las biografías escolares/ trayectorias profesionales
- vivenciar (en rol de alumno) modelos alternativos de trabajo en las aulas y reflexionar sobre ellos
- experimentar (en rol de docentes) los nuevos modelos en forma reflexiva
- desarrollar un modo reflexivo y cooperativo de trabajo, para que las futuras prácticas profesionales sean capitalizadas como sucesivas posibilidades para aprender.

#### **4.1. Posibles líneas de trabajo de desarrollo profesional**

- Organizar sistemas de pasantías entre docentes en ejercicio como espacios formativos para retroalimentar las prácticas. A éstos se podría incorporar el Instituto formador y alumnos de los años avanzados como parte de su formación
- Proponer desde la Dirección de gestión y desarrollo curricular, la realización de ATENEOS DIDACTICOS en torno a la implementación del nuevo diseño curricular de la ESO, que permitan visualizar diferentes modos de especificación de esas prescripciones. Estos se podrían planificar entre las coordinaciones provinciales de Lengua Extranjera , los IPES y las instituciones.
- Sistematizar las experiencias modelizando actividades marco y difundiéndolas entre los colegios como un modo de realización de un desarrollo curricular.
- -Monitorear la formación docente y desarrollar investigación sobre lo que ocurre con las prácticas de enseñanza en cada Nivel.
- Generar espacios de trabajo colectivo en las Instituciones que posibilite la socialización profesional

- Generar espacios de participación en la toma de decisiones institucionales que habiliten nuevas opciones y contribuyan a desarrollar en los docentes mayor compromiso e incentivo para la reflexión y el cambio.

## 5 - Anexos

### 5.1. Primera entrevista: Preguntas guía

1. ¿Qué tiene en cuenta Ud. a la hora de pensar sus clases? (Repreguntar –si es necesario– cuándo, cómo, cuanto tiempo, recursos que utiliza, si realiza registros escritos, si lo hace sola o acompañada. Estar atentos al nivel de planificación al que se refieren: anual, de clases.)
2. ¿Hay algún lineamiento institucional que determine parte de lo que hace en sus clases (contenidos pre-determinados, un libro a seguir, formas de trabajo en las aulas, etc., etc.) Si las hay: quién/cómo se los define?/ Ayudan o obstaculizan?
3. ¿Cómo cree Ud. que influye la preparación de una clase en relación a cómo ésta resulta?
4. ¿Cómo describiría usted una clase ideal? ¿Qué sería necesario prever en la planificación para que resultara lo más parecido a ese ideal?
5. ¿Qué es lo que más le entusiasma del proceso de planificación de sus clases? ¿Por qué?
6. ¿Dónde/cómo aprendió a planificar sus clases? ¿Observa Ud. variaciones en la manera en la que planificaba sus primeras clases respecto de la forma en la que lo hace actualmente? ¿Cuáles?
7. ¿Qué aconsejaría Ud. a un docente novato en relación a la preparación de clases?

### 5.2. Segunda entrevista

#### 5.2.1. Caso 1:

#### a) Trayectoria y desempeño actual

¿Ha variado en algo tu situación laboral desde la entrevista anterior? (cambios de escuela, grupos, etc.)

#### b) Situación hipotética:

Ingresa a tu escuela una suplente que no tiene experiencia en dar clase y la dirección te pide que la orientes y la ayudes a planificar sus primeras clases. ¿De qué crees que hablarían en estos intercambios? ¿Qué te preguntaría ella? ¿Qué le recomendarías vos?

#### c) Repreguntas sobre la entrevista anterior:

1. Cuando en la primera entrevista te referías a pensar la enseñanza de la lengua extranjera hablabas de las metas u objetivos que hay que plantearse en principio. ¿De dónde salen esas metas? ¿Cómo las pensás?
2. Allí te referías al libro como esqueleto o base, ¿qué te parece que sostiene el libro de texto en la enseñanza de inglés?

3. ¿Cuánto crees que incide la planificación de la enseñanza en la producción de los chicos?
4. ¿Cuáles serían los pasos clásicos en tu rutina de enseñanza? ¿dónde los aprendiste o cómo te los enseñaron?
5. Nos comentabas en la primer entrevista que comparativamente con tus inicios, en la actualidad vos te reconocés *con más capacidad de adaptación y flexibilidad para cambiar en el momento*. ¿Cómo se adquiere eso? ¿de qué factores depende?
6. ¿Cómo llegaste a construir la idea de pensar los “momentos” que son necesarios en una buena clase?
7. ¿Qué tiene que ocurrir en la enseñanza para que a través de ella se les pueda “abrir una ventana” a los alumnos?
8. Nos contabas que uno siempre vuelve a su propia historia (que es lo que más influye en la preparación de un docente) y que en ocasiones lo que se aprende en los cursos no se incorpora definitivamente en la práctica. ¿Qué crees vos que te marcó, en tu historia como alumna/teacher? ¿Qué relación guardan tus rutinas actuales con lo aprendido en otro tiempo?

#### 5.2.2. Caso 2

##### a) Trayectoria y desempeño actual

¿Ha variado en algo tu situación laboral desde la entrevista anterior? (cambios de escuela, grupos, etc.)

##### b) Situación hipotética:

Ingresa a tu escuela una suplente que no tiene experiencia en dar clase y la dirección te pide que la orientes y la ayudes a planificar sus primeras clases. ¿De qué creés que hablarían en estos intercambios? ¿Qué te preguntaría ella? ¿Qué le recomendarías vos?

##### c) Repreguntas sobre la entrevista anterior:

1. Cuando en la primer entrevista te preguntábamos acerca de qué tenías en cuenta a la hora de planificar, planteaste que para vos era muy importante “visualizar al grupo” y “retomar o reciclar” cuestiones trabajadas en clases anteriores para poder luego “avanzar”. Nos pareció muy interesante ahondar en estas cuestiones que vos traías y queríamos preguntarte:
  - 1.a. ¿Cómo es esto de “visualizar al grupo”? ¿Qué es lo que buscas/miras en esa visualización? Y ¿qué relación tienen esa visualización y sus resultados, con las decisiones que a continuación tomas durante el desarrollo del resto de la clase?
  - 1.b. Por otra parte, a la hora de decidir retomar o reciclar lo que se hizo la clase anterior ¿cómo afecta esto el plan que tenías prediseñado para esa clase?

2. En esa oportunidad también nos dijiste que procuras “*variar las actividades como para hacer un poco de práctica de todo, de las cuatro macro habilidades*”. ¿Por qué te parece importante introducir esas variaciones? ¿se enseñan las cuatro macro-habilidades con un mismo nivel de profundidad/complejidad?
3. Nos decías que procurabas hablar todo el tiempo en inglés, es una decisión no exenta de conflictos dado que los alumnos suelen plantear dificultades para comprender lo que se explica o requiere. ¿qué razones crees que justifican esta decisión?
4. Haciendo un análisis de los primeros años que diste clase (en distintos contextos) vos decías que habitualmente tus clases son las mismas .¿Por qué pensás que estos elementos se mantienen invariantes en el tiempo?
5. Mencionaste también que a veces se te ocurren cosas sobre la clase luego de que ésta finalizó por lo que decidís anotarlas para retomarlas posteriormente, ¿cuándo comenzaste a hacer este trabajo/en qué momento de tu carrera/ dónde lo aprendiste?
6. Vos decías, también, que en una clase ideal es fundamental el disfrute (tanto del docente como de los alumnos). ¿Cómo se llega disfrutar de una clase?/¿qué tiene que ocurrir para disfrutar de una clase?, ¿se aprende esto en algún lugar? ¿qué relación tiene esto con las decisiones que uno toma anticipadamente cuando planifica la clase?
7. Vos identificas un factor que te marcó la forma de pensar la planificación de las clases y te referís a la teoría (didáctica) del profesorado¿qué relaciones encontrarás hoy entre esas teorizaciones que fuiste conociendo/apropiándote y las decisiones que tomas cuando planificas las clases?

### 5.2.3. Caso 3

#### a) **Trayectoria y desempeño actual**

¿Ha variado en algo tu situación laboral desde la entrevista anterior? (cambios de escuela, grupos, etc.)

#### b) **Situación hipotética:**

Ingresa a tu escuela una suplente que no tiene experiencia en dar clase y la dirección te pide que la orientes y la ayudes a planificar sus primeras clases. ¿De qué creés que hablarían en estos intercambios?¿Qué te preguntaría ella?¿Qué le recomendarías vos?

#### c) **Repreguntas sobre la entrevista anterior:**

- 1- Cuándo en la primer entrevista te preguntábamos acerca de qué tenías en cuenta a la hora de planificar, planteaste que para vos era muy importante “visualizar al grupo” y “retomar o reciclar” cuestiones trabajadas en clases anteriores para poder luego “avanzar”. Nos pareció muy interesante ahondar en estas cuestiones que vos traías y queríamos preguntarte:
  - 1.a. ¿Cómo es esto de “visualizar al grupo”? ¿Qué es lo que buscas/miras en esa visualización? Y ¿qué relación tienen esa visualización y sus resultados, con las decisiones que a continuación tomas durante el desarrollo del resto de la clase?
  - 1.b. Por otra parte, a la hora de decidir retomar o reciclar lo que se hizo la clase anterior ¿cómo afecta esto el plan que tenías prediseñado para esa clase?
- 2- En esa oportunidad también nos dijiste que procuras “*variar las actividades como para hacer un poco de práctica de todo, de las cuatro macro habilidades*”. ¿Por qué te parece importante introducir esas variaciones? ¿se enseñan las cuatro macro-habilidades con un mismo nivel de profundidad/complejidad?
- 3- Nos decías que procurabas hablar todo el tiempo en inglés, es una decisión no exenta de conflictos dado que los alumnos suelen plantear dificultades para comprender lo que se explica o requiere. ¿qué razones crees que justifican esta decisión?
- 4- Haciendo un análisis de los primeros años que diste clase (en distintos contextos) vos decías que habitualmente tus clases son las mismas. ¿Por qué pensás que estos elementos se mantienen invariantes en el tiempo?
- 5- Mencionaste también que a veces se te ocurren cosas sobre la clase luego de que ésta finalizó por lo que decidís anotarlas para retomarlas posteriormente, ¿cuándo comenzaste a hacer este trabajo/en qué momento de tu carrera/dónde lo aprendiste?
- 6- Vos decías, también, que en una clase ideal es fundamental el disfrute (tanto del docente como de los alumnos). ¿Cómo se llega a disfrutar de una clase? ¿qué tiene que ocurrir para disfrutar de una clase?, ¿se aprende esto en algún lugar? ¿qué relación tiene esto con las decisiones que uno toma anticipadamente cuando planifica la clase?
- 7- Vos identificas un factor que te marcó la forma de pensar la planificación de las clases y te referís a la teoría (didáctica) del profesorado ¿qué relaciones encontrás hoy entre esas teorizaciones que fuiste conociendo/apropiándote y las decisiones que tomas cuando planificas las clases?

#### 5.2 4. Caso 4

##### a) Trayectoria y desempeño actual

¿Ha variado en algo tu situación laboral desde la entrevista anterior? (cambios de escuela, grupos, etc.)

##### b) Situación hipotética:

Ingresa a tu escuela una suplente que no tiene experiencia en dar clase y la dirección te pide que la orientes y la ayudes a planificar sus primeras clases. ¿De qué creés que hablarían en estos intercambios? ¿Qué te preguntaría ella? ¿Qué le recomendarías vos?

**c) Repreguntas sobre la entrevista anterior:**

- 1- En la entrevista anterior mencionabas que tu planificación consiste en unas *breves notas* en un cuaderno. ¿Qué anotás? (¿Etapas/ Consignas/ materiales/ páginas del libro/ etc, etc ¿Qué hay detrás de esas palabras clave? ¿Tenés alguna rutina incorporada sobre cómo llevar adelante las actividades?)
- 2- También mencionaste que aprendiste a planificar en el profesorado. ¿Has variado en algo tu percepción/tu forma de planificar desde que estaba en el profesorado hasta ahora? ¿Qué te aporta para llevar adelante tu tarea como docente?
- 3- Respecto al libro de texto mencionabas que les das a tus alumnos “actividades extras sino se aburren y me aburro yo de dar con el libro”. ¿Qué papel juega el libro de texto en la preparación/desarrollo de las clases? ¿Por qué consideras que genera aburrimiento? ¿Con que otro tipo de actividades/materiales lo reemplazas? ¿Cómo las seleccionas? ¿Por qué contribuirían a no aburrirse? ¿Por qué te parece que es importante no aburrirse en clase?
- 4- También decías que planificabas actividades de “speaking, listening, esas cosas”. ¿A qué te referís con “esas cosas”? ¿Podrías contarnos como trabajas estas actividades? ¿Cuál sería el valor de desarrollar habilidades lingüísticas?  
¿Qué posibilidades reales de usar el idioma en clase hay en las escuelas públicas? ¿Cuánto inglés circula en las clases? ¿Los chicos comprenden las consignas? ¿Pueden expresarse en inglés?  
¿Cómo resultan a la hora de implementarlas? Vos mencionabas que a veces las tenías que cambiar por otras actividades escritas en el pizarrón: ¿en qué consisten esas actividades? ¿Por qué eran necesarias?
- 5- En virtud de estos cambios que tenías que realizar, mencionaste un contexto difícil que te dificultaba llevar a la práctica el tipo de actividades planificadas.  
¿El haber cambiado de escuela ha variado tu situación? ¿Ha incidido en la relación planificación/ implementación de clases?
- 6- Al preguntarte por una clase ideal mencionabas: alumnos calladitos, que obedecen. En contraposición mencionabas alumnos “reales” que “hacen

ruido”, “hablan de otras cosas” y que no quieren aprender “No es difícil, no quieren”.

*¿Cómo es tu situación ahora? ¿Se acerca más a ese ideal?*

*¿De dónde crees que surge esa visión de la clase ideal?*

*¿Qué te hacía pensar que no querían aprender?*

*¿Crees que podría llegar a haber otros motivos para el comportamiento de los chicos?*

*¿Cómo se podrían enfrentar esas situaciones en la escuela? ¿Crees que quizás que podría haber alguna estrategia de enseñanza como para fomentar algún cambio? ¿Consideras que el Profesorado te brindó herramientas para enseñar en contextos adversos?*

*7- Frente a esta situación adversa, mencionabas también como una cierta desprotección en la escuela en que trabajabas. ¿Consideras que las instituciones educativas podrían brindar apoyo a los docentes para que desde las prácticas de la enseñanza se incida en ese contexto? ¿Cómo?*



## 6 -Bibliografía:

- Achilli, Elena. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Labor..
- Alonso, Luis E.. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Best, J. W. (1970). *Research in Education*. New Jersey: Prentice-Englewood Clifts.
- Argentina, Instituto Nacional de Formación Docente. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Bravin, Clara, Pievi, Néstor.
- Borg, Simon. (2003). *Teacher Cognition In Language Teaching: A Review Of Research On What Language Teachers Think, Know, Believe And Do*. Londres: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle and Heinle.
- Clark, C, Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Cols, Estela. (2011). *Estilos de enseñanza*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Coulon, Alain. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Davini, Cristina. (1995). *Pedagogías en la formación de los docentes: Problemas de la formación en la acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, Cristina. (2009). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, Gabriela. (1999). *Los sentidos de las nociones de la prácticas y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Echevarría, Hugo. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Edelstein, Gloria. (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, Hugo. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en educación*. Rosario: 16/26 Homo Sapiens.
- Feldman, Daniel. (2005). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Frigerio, G, Diker, G. (2008). *Enseñar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gvirtz, Silvina, Palamidessi, Mariano. (2006). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Guyot, V. (1992). *Poder, saber la educación*. Buenos Aires: Lugar.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Krashen, Stephen. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Londres: Prentice Hall.
- Lightbown, Patsy, Spada, Nina. (2006). *How Languages are Learned*. China: Oxford University Press.
- Litwin, Edith. (2008). *El Oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós..
- Mac Ewan, Hunter, Egan Kieran. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Marradi, Alberto, Archenti, Piovani. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Medrano, Concepción. (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Miles, M.B. ,Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Avalysis: An Expanded Sourcebook (2ª Edición)*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Nunan, David. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Canada: Heinle and Heinle.
- Sacristán, Gimeno. (1984). *La Enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Sagastizabal, María de los Angeles. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Salit, Celia. (2002) Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza. En: Revistas Paginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. N°4. Octubre, 2004.
- Salkind, Neil. (1998). *Métodos de investigación*. Mexico D.F.: Rentice Hall Hispanoamericana.
- Sanjurjo, Liliana; Rodriguez, Xulio.(2003) Volver a pensar la clase. Rosario, Sta Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Stake, R. (1996). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sautu, R. (2001). *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales* . Buenos Aires: Lumiere.
- Taylor, S. R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Williams, M, Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.