

LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DEL AULA DE INGLÉS COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA *

Este artículo pretende ser la continuación de un trabajo iniciado el curso anterior (Roldán, 1998) con el objetivo de investigar el proceso de formación inicial del profesorado de inglés. En él se defiende la observación sistemática como instrumento de formación. En primer lugar se hace una definición de este modelo de investigación, describiendo todos sus componentes. En segundo lugar, se revisa el estado de la cuestión prestando más importancia al diseño de las investigaciones que a los resultados obtenidos, y en tercer lugar se propone la adopción de la observación sistemática para la formación de acuerdo con los datos recogidos en dos estudios.

This paper tries to go a step beyond in the research process which was initiated last year (Roldán, 1998), with the objective of investigating the initial training of English teachers in Spain. In this article, systematic observation is posed as a tool for initial training. Firstly, its definition is provided as well as a description of its elements. Secondly, the state of the art is revised, paying more attention to the research design than to the results, and, thirdly, the adoption of systematic observation is suggested and backed up by the results obtained from two field studies.

1. Introducción

Revisando la bibliografía existente, se puede observar que desde hace muchos años (Long, 1980)ⁱ y hasta hoy día (Wallace, 1998), la observación de clase, tanto para la investigación como para la formación del profesorado, ha sido una constante en el mundo anglosajón y, por ende, en

* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del IES Alhaken II de Córdoba y Profesor de Didáctica Específica y Tutor de Prácticas del CAP de la Universidad de Córdoba.

aquellos casos en los que el inglés se enseña como una segunda lengua, en vez de como una lengua extranjera. En nuestro contexto educativo, su uso, además de escaso, se resume prácticamente a la investigación, siendo en muchos casos, el método de trabajo en algunas Tesis Doctorales (Molina, 1989, Roldán, 1977, por ejemplo).

El objetivo de este artículo es, como cabe esperar, la defensa de este instrumento de investigación como herramienta para la formación en los contextos y usos en los que aún es deficitario, como es el caso de los futuros profesores de inglés. Para ello, y en primer lugar, definiremos el concepto de observación sistemática y analizaremos en detalle sus componentes; en segundo lugar, revisaremos algunos casos concretos de su uso, la mayoría fuera de nuestro país y alguno, escaso, en el nuestro; y, en tercer lugar, defenderemos la necesidad de su uso para la formación del profesorado con datos empíricos recabados en nuestro contexto de enseñanza.

2. El concepto de observación sistemática

Podemos aceptar como válida una definición lo suficientemente amplia del concepto, no exclusiva de la investigación de aula de lengua, como la de Croll (1995, pág. 7)ⁱⁱ: La observación sistemática en el aula es un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción de clase.

2.1. Componentes del concepto

En el diseño de una observación de este tipo, entran en juego una serie de factores que son los que pasamos a explicar y discutir a continuación.

El propio *Documento de Observación* que, dependiendo de las necesidades y objetivos de la propia observación, podrá ser uno ya existente o uno diseñado para esa observación en particularⁱⁱⁱ.

Todo documento de observación contendrá unas *Dimensiones* o *Categorías*^{iv} a observar. El número de ellas dependerá del grado de inferencia a aplicar en esas categorías: con un bajo grado de inferencia el número de categorías a observar puede alcanzar un número muy alto, mientras que, a la inversa, la aplicación de una alta inferencia en el proceso de codificación supondrá un menor número de categorías^v.

La selección de categorías a incluir en un documento de observación cualquiera, habitualmente es el resultado de una investigación etnográfica, que permita conocer el material y los sujetos de estudio.

A ello hay que sumarle la elección de una *Unidad Articulatoria de Codificación*; unidad que ha variado con el paso del tiempo. Así, por ejemplo, elegir una unidad de tiempo^{vi} para la observación tuvo su origen, a final de los años sesenta, en su uso para clases que no eran de idiomas tal y como lo recogen Long (1980), Hopkins (1985), Mitchell (1985), Chaudron (1988) y Nunan (1989). Esta unidad de tiempo fue posteriormente, a comienzos de los ochenta, muy discutida por su carácter arbitrario pues no recogía ninguna unidad más natural como podría ser el turno de habla (*speech turn*), originado en los estudios de análisis del discurso (*discourse analysis*). A pesar de sus críticas, Mitchell (1985), Chaudron (1988) y Nunan (1989) continúan defendiendo su uso en aquellos estudios de procesos de clase (*classroom process*), en detrimento de aquellos de habla de clase (*classroom talk*), por ejemplo. Postic (1978)^{vii} y Long (1980), por su parte, afirman que las unidades arbitrarias de observación –por ejemplo, tiempo– son más apropiadas para una codificación en tiempo real que las analíticas, por ejemplo, turno de habla que requieren un mayor proceso de abstracción, que a veces únicamente se consigue a través de la grabación en vídeo o en audio.

La década de los noventa, por el contrario –como veremos más adelante– se ha caracterizado por la elección de la actividad para segmentar (Rees, 1993, por ejemplo) las sesiones de clase que van a ser objeto de observación.

El *Observador* en un trabajo de observación es una pieza fundamental, imprescindible, que puede condicionar en buena medida los resultados de la investigación (Evertson & Green, 1986). Pensemos que el observador es una persona, con un conocimiento, actitudes y valores y personalidad definida, que ha de emplear un documento de observación que necesita conocer y saber utilizar, en profundidad.

Por ello, el entrenamiento de los observadores es una tarea fundamental y prioritaria. Su entrenamiento se debe llevar a cabo siguiendo las pautas de la literatura al respecto (Sheal, 1989 y Williams, 1989): una fase pre-observación, otra de observación propiamente dicha y otra de post-observación. Se comienza con varias sesiones de pre-observación en las que se discute y se prepara su intervención. A esto siguen varias sesiones de observación cuyas codificaciones no se utilizan por el lógico motivo de eludir codificaciones de no absoluta fiabilidad. Después de otras sesiones

post-observación, y una vez entrenados, se debe hacer la prueba de fiabilidad entre observadores; *interater reliability* según Seliger & Shohamy (1989, p. 185) o *inter-observer agreement* en la terminología utilizada por Evertson & Green (1986, p. 167) y Allwright & Bailey (1991: p. 46). Los coeficientes de fiabilidad (Brown 1988, p. 88 y Seliger & Shohamy, 1989, p. 187) se presentan en un margen entre 0,00 y 1,00, entendiéndose que una cifra entre 0,70 y 0,80 ya asegura un grado de fiabilidad aceptable.

3. Modelos y experiencias de observación

La historia de la observación de aulas de segundas lenguas comienza al final de la década de los años cincuenta^{viii}, en los que la idea subyacente en la investigación del aula es el descubrimiento de cuál es el método correcto. Los resultados que se obtuvieron en las investigaciones de la época no fueron concluyentes, abandonándose esta idea en la década siguiente. En los años sesenta, se desciende un peldaño en el nivel de concreción y en vez de investigar el mejor método, se investigan las mejores técnicas, sin llegar tampoco a conclusiones determinantes. A partir de entonces, las investigaciones de aula se encaminan a la observación descriptiva de los procesos de clase, momento en el que se empiezan a diseñar los documentos de investigación más sobresalientes.

Long (1980, pp. 4-5)^{ix} resume 22 trabajos de observación llevados a cabo entre 1966 y 1978. Más de la mitad de estos trabajos utilizaron categorías de baja inferencia, variando el número de categorías entre 7 y 73. Más de la mitad admitían codificación múltiple, si bien muy pocas se codificaron en tiempo real de observación. Justo la mitad de ellas utilizaron una unidad de tiempo arbitraria para la codificación, mientras que la otra mitad utilizó una unidad analítica de observación. El objetivo de estas observaciones se repartió entre la investigación de procesos de interacción y la formación del profesorado.

Mitchell & Johnstone (1986), en su estudio realizado con alumnos escoceses de Francés como lengua extranjera, titulado *Skills and Strategies of Modern Language Teaching*, introdujeron un elemento nuevo en las investigaciones de clase; en vez del análisis de la interacción, acuñaron la unidad denominada segmento, posteriormente utilizado por Rees (1993), por ejemplo, y que se entiende como una unidad más natural para la

descripción de la vida del aula y que toma la actividad como eje articulador de la observación.

Molina Moreno (1989) llevó a cabo la elaboración de distintos perfiles interactivos en aulas de 6° de EGB en colegios de Málaga capital. Diseñó su propio documento de observación, que contenía 48 categorías observables para los alumnos y 44 para los profesores, utilizable en tiempo real y con posibilidad de codificación múltiple.

Spada (1990a y 1990b) y Spada & Lister (1997) describen el *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme* (COLT), que consiste en dos partes bien diferenciadas: la primera, que se codifica en tiempo real y sirve para describir los procesos de clase; y, la segunda, que analiza la interacción verbal entre profesores y alumnos y que se realiza a partir de las grabaciones hechas.

Gebhard & Ueda-Motonaga (1992) utilizan el *Foci for Observing Communications Used in Settings* (FOCUS), diseñado en los años setenta por Fanselow^x, y que permite codificar un amplio espectro de acontecimientos de la comunicación en el aula: el origen y el destinatario, el propósito de la comunicación, los mecanismos/medios utilizados para transmitir el mensaje, el modo en que éstos son empleados y las áreas de contenido que son transmitidas.

Belleli (1993) describe el uso de un documento de observación denominado *Curriculum item repertory grid* (CIR), empleado para analizar las distintas percepciones que profesores en activo tienen de su propio estilo de enseñanza y de los materiales curriculares que emplean. El documento contiene 15 categorías no codificables en tiempo real, con una fiabilidad entre observadores, en su aplicación, del 70%.

Rees (1993) presenta el *Rees Observation Template* (ROT), diseñado por él mismo, para llevar a cabo una observación sistemática de clase. Para ello, acuña una unidad de observación denominada segmento, cuya duración mínima es de 30 segundos. El ROT permite una codificación múltiple, incidiendo en el contenido del discurso, la actividad que desarrollan profesor y alumno, y la organización de clase. Contiene 39 categorías.

De la Serna (1995) se ocupa de presentar diez modelos de documentos de observación, adaptados y traducidos de los que utiliza el Departamento de ESOL^{xi} del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y que la autora ha empleado para observar aulas de BUP y COU de un instituto madrileño. Los diez modelos son heterogéneos entre sí, con una mezcla de documentos que incluyen listas de categorías a observar mientras

que otros son mucho más visuales, ofreciendo un plano de aula sobre el que hay que ir anotando/coloreando los hechos observables.

Valcárcel & Verdú (1995) presentan una investigación desarrollada en los cursos 1987-88 y 1988-89, en la región de Murcia, con nueve profesores que en aquel entonces enseñaban 6º, 7º y 8º de EGB. Diseñaron un documento de observación para sus propias necesidades, si bien su punto de partida está en el COLT. Coincide con Mitchell & Johnstone (1986), Spada (1990a, 1990b) y con Rees (1993) en utilizar la actividad como elemento de análisis. Su esquema de observación, visualmente muy semejante al COLT, incluye 11 categorías o dimensiones generales, divididas a su vez en una serie de subdimensiones. Los objetivos del estudio se concretan en estas dos preguntas que sirvieron como punto de partida (p. 15): “1) ¿Qué diferencias se dan en las prácticas de aula de un grupo de profesores que han seguido un mismo curso de formación específica? Y 2) ¿Afectan estas diferencias a los niveles de adquisición de la lengua extranjera por parte de los alumnos?”.

Roldán (1997) presenta la descripción sistemática de un hecho del aula, a través de un proceso de observación; describiéndose el tipo de interacción, las destrezas utilizadas en el trabajo en grupo, así como el tipo de materiales, *input* y lenguas –L1 y L2– utilizadas en la realización de proyectos.

Los observadores participantes en la investigación utilizaron un registro de observación, de baja inferencia, con 42 categorías observables y un período de tiempo de aplicación igual al minuto. Se observan los 40 minutos centrales de clase, evitando los cinco primeros y últimos de cada sesión. En cada unidad de tiempo observada, se aplica la codificación múltiple; es decir, la posibilidad de anotar varias categorías si es que éstas están ocurriendo a la misma vez.

El registro de observación es del tipo que se ha llamado *tally sheet* (Evertson & Green, 1986; Nunan, 1989c, 1990a y 1990b; Gebhard, 1992) o *checklist* (Sheal, 1989; Day 1990) y que no es otra cosa sino una extensa lista de categorías –*a closed system of categories* (Evertson & Green, 1986, p. 169)– junto a las que se van anotando el número de ocasiones en las que se observa una determinada de éstas. Un ejemplo^{xii} sería el siguiente:

Categorías	Marcas de ocurrencia	Total
(15) Lectura en L1	///// //	12

Las ventajas del uso de este tipo de documentos (Evertson & Green, 1986; Nunan, 1989, Day, 1990 y Sheal, 1989) se resumen en: a) el aumento de la objetividad de la observación, b) comodidad para el observador, c) claridad por su presentación, d) simples, pero no por ello poco útiles, en su construcción, uso y revisión y, e) fácil disponibilidad de los datos para su posterior análisis.

Las críticas se centran, por su parte, en el hecho de a) no recoger el elemento humano del aprendizaje, b) no recoger –por ejemplo– las secuencias o la extensión de la interacción en clase y la posibilidad de c) que se pueda convertir en un corsé para el propio observador.

Antes de su utilización con el diseño definitivo, fue validado (Seliger & Shohamy, 1989, pp. 188-189), en un estudio piloto, en una primera observación, tras la cual, de mutuo acuerdo con los observadores, que también hicieron sus puntualizaciones, se decidieron unas pequeñas reformas con respecto al diseño original. De las cuarenta y cinco categorías del registro inicial, suprimimos alguna, refundimos otras y añadimos también alguna, quedando de forma definitiva en 42 de ellas. Hay que añadir que esta misma primera observación de validación sirvió también como entrenamiento para los observadores.

4. Observación y formación del profesorado

Hasta aquí, hemos hecho una sucinta revisión de las observaciones de aula desarrolladas en su práctica mayoría como trabajos de investigación en Lingüística Aplicada. A partir de ahora, el objetivo de este artículo se centra en la defensa de la observación sistemática del aula como instrumento de formación del profesorado y no tanto como instrumento del investigador-académico, que también lo es.

Esta propuesta arranca de un hecho tan habitual que es frecuentemente ignorado, como es la fase de observación que todos los profesores en su formación inicial experimentan: tanto los estudiantes de Magisterio en su Prácticum como los licenciados en la realización de las Prácticas del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica).

La defensa de esta propuesta no nace de la mera intuición sino que pretendemos respaldarla con la información obtenida en dos pequeñas, y a la vez distintas, recogidas empíricas de datos.

Todos somos conscientes de que la observación del aula genera ansiedad: tanto en el profesor como en los alumnos, y probablemente también en los propios observadores. El primer estudio va a demostrar cómo la figura del observador, a pesar de ser un extraño en el aula, no es una figura que genera una incomodidad extrema entre los alumnos. El segundo estudio pretende averiguar, de primera mano, preguntando a los profesores en prácticas, qué tipo de observación han realizado durante la denominada fase de observación.

4.1. Estudio n° 1

En un cuestionario contestado por alumnos sobre la realización de proyectos (Roldán, 1997, págs. 252-263), había una pregunta^{xiii} en la que éstos eran cuestionados por la incomodidad que les había causado la presencia de observadores en clase. Los valores posibles de la respuesta eran 1, 2, 3, 4 y 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. No se podía contestar con dos valores a la vez, ni con el cero, ni con valores decimales.

Los alumnos encuestados fueron 82 estudiantes de 2º -BUP, de tres clases distintas, de un instituto de Córdoba capital, divididos en 18 grupos de trabajo. Los valores medios de cada grupo de trabajo son los siguientes:

G1 3,33	G7 2,80	G13 3,33
G2 2	G8 3,20	G14 3,25
G3 2,40	G9 3	G15 4,50
G4 4,25	G10 4,20	G16 2,33
G5 2,66	G11 3,40	G17 1,60
G6 1,75	G12 4,20	G18 2,40
Media = 3,03		Mediana = 3,10

Con respecto a los datos obtenidos, lo más destacable es la semejanza de resultado entre la media y la mediana, en torno al valor 3. Por supuesto, hubo algún grupo muy incomodo por los observadores, el G15, con 4,50; mientras que otros grupos casi los ignoraron o al menos no percibieron tal incomodidad, como el G17 con 1,60 o el G6 con 1,75.

Habría que señalar dos cosas más: la primera es que ese valor medio de 3,03 se sitúa en una posición intermedia en la escala de valores posibles y lógicamente implica un cierto grado de incomodidad; la segunda es que, en la vida diaria del instituto, no es nada habitual que haya personas

ajenas a la clase dentro del aula y mucho menos observando lo que se hace dentro de ella. Por lo tanto, se puede entender que ese valor de 3,03 es relativo y que podría moverse a la baja si la presencia de los observadores en la aulas fuese un hecho mucho más común.

4.2. Estudio n° 2

Es un estudio realizado (Roldán, 1999) sobre el prácticum de los futuros profesores de inglés, con 23 sujetos participantes, alumnos del CAP organizado por la Universidad de Córdoba, cuyas características son las siguientes: 6 hombres y 17 mujeres, 22 titulados en Filología Inglesa y 1 titulada en Traducción e Interpretación, con una media de 23 años. Estos han hecho su prácticum con 7 profesores-tutores distintos, incluido el autor de este artículo.

Estos sujetos contestaron a un cuestionario similar al utilizado por Richards & Crookes (1988) en su estudio del prácticum en los centros de formación norteamericanos. En algunas preguntas eran interrogados por cuáles deberían ser las actividades propias de un prácticum y en cuáles habían empleado en realidad más tiempo. Por supuesto que la observación aparecía de distintas formas y con distintas valoraciones. Por ello, una de las últimas preguntas del cuestionario abundaba en este aspecto y debían contestar si el tipo de observación llevado a cabo entraba dentro de alguno de estos parámetros:

- observación del profesor-tutor, de forma libre;
- observación del profesor-tutor, de forma guiada, con un registro de observación;
- observación de vídeos, de forma libre;
- observación de vídeos , de forma guiada, con un registro de observación;
- observación de otros compañeros, de forma libre;
- observación de otros compañeros, de forma guiada, con un registro de observación.

Los resultados de sus respuestas son los siguientes:

OBSERVACIÓN	SI	NO
TUTOR, FORMA LIBRE	22 (96%)	1 (4%)
TUTOR, FORMA GUIADA	5 (22%)	18 (78%)

VIDEOS, FORMA LIBRE	2 (9%)	21 (91%)
VIDEOS FORMA GUIADA	0 (0%)	23 (100%)
COMPAÑEROS, FORMA LIBRE	18 (78%)	5 (22%)
COMPAÑEROS, FORMA GUIADA	4 (1%)	19 (83%)

El análisis de las respuestas muestra de una forma muy clara varios hechos demasiado habituales en nuestro contexto de enseñanza y formación: a) la fase de observación en las prácticas existe, pero de una forma que roza la anarquía; b) el escasísimo uso hecho de vídeos como recurso en las actividades de formación frente a la observación del componente humano, tanto del profesor-tutor como de los compañeros: este hecho contrasta sobremanera con la situación que se da en Norteamérica, donde la observación de vídeos antecede en frecuencia a la observación de compañeros (Richards & Crookes, 1988, p. 14); y c) la constatación numérica de una expresión verbal habitual de tutor a tutorado: “siéntate al final de la clase y mira como se desarrolla la sesión”, que refleja la poca atención prestada al propio hecho de la observación.

5. Conclusión

En primer lugar, resulta evidente por la revisión hecha del estado de la cuestión que las observaciones de aulas de segundas lenguas es un hecho habitual fuera y, cada vez más, dentro de nuestro país. Y además es manifiesto que la mayoría de ocasiones se ha utilizado como un instrumento de investigación, ignorando su capacidad como instrumento de formación, que es la que aquí se propugna.

En segundo lugar, tenemos que admitir que todo elemento humano, y también mecánico, por supuesto, ajeno al aula produce cierta ansiedad o incomodidad a los componentes habituales de la misma. Esto no quiere decir que no sea un hecho que no tenga que producirse, aunque es cierto que se produce con poca frecuencia. Desde luego, pocos mecanismos existen para conocer la realidad del aula, si no es a través de la observación de la misma.

En tercer lugar, la validez de los datos recogidos en ambos estudios puede considerarse más que aceptable, en tanto en cuanto los sujetos que los han generado son una muestra bastante fiable de la población a la que

representan: de una parte, 82 estudiantes de un instituto de capital de provincia, de extracción social media/media-baja, con un nivel de éxito/fracaso escolar similar a los de su entorno; de otra, 23 licenciados universitarios, procedentes de tres universidades diferentes, aunque con mayoría de Córdoba, participantes en un curso como el CAP, regulado a través de una normativa propia en el Boletín Oficial del Estado.

En cuarto y último lugar, estamos convencidos de que la fase de observación de todos los períodos de prácticas necesita una orientación, mucho más guiada de lo que de momento es. En realidad, el profesor en prácticas que es invitado a observar una clase sin más, por una parte, sólo está percibiendo impresiones aisladas de los hechos pedagógicos de los que está siendo testigo, y, además, por otra parte, está desperdiciando una oportunidad excelente para aprender a investigar. La realidad nos demuestra cuán pocos son los profesores en activo que son capaces de desarrollar un papel investigador, no sólo porque ello suponga un trabajo y un tiempo extra, sino porque carecen de las más mínimas destrezas para llevar a cabo una investigación de aula.

Por tanto, como punto final, queremos insistir en la necesidad de que parte de la formación inicial de nuestro profesorado de inglés se dedique al mismo tiempo de entrenamiento y aprendizaje que se propone para los observadores de una investigación cualquiera.

6. Referencias Bibliográficas

- Allwright, D. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belleli, L. (1993). *How we teach and why: the implementation of an action research model for in-service training*. En Edge & Richards (Eds.).
- Brophy, J. & Good, T.L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. En Wittrock (Ed.).
- Brown, J.D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Day, R. (1990). *Teacher observation in second language teacher education*. En Richards & Nunan (Eds.).

- De la Serna Pozas, M.P. (1995). El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: AESLA.
- Edge, J. & Richards, K. (Eds.) (1993). *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Everton, C. & Green, J.L. (1986). *Observation as inquiry and method*. En Wittrock (Ed.).
- Gebhard, J.G. (1992). Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks. *English Teaching Forum*, 30 (4), 2-7.
- Gebhard, J.G. & Ueda-Motonaga, A. (1992). The power of observation: make a wish, make a dream, imagine all the possibilities! En Nunan (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Long, M.H. (1980). Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30 (1), 1-42.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R. (1985). State of the art article: process research in second language classrooms. *Language Teaching*, 18, 330-352.
- Mitchell, R. & Johnstone, R. (1986). The routinization of communicative methodology. *ELT Documents*, 124, 12-143.
- Molina Moreno, M.I. (1989). *Perfiles interactivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la EGB en colegios públicos de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1990a). *Action research in the language classroom*. En Richards & Nunan (Eds.).
- Nunan, D. (1990b). The teacher as researcher. *ELT Documents*, 133, 16-32.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rees, A. (1993). *Segmenting classroom activities for research purposes*. En Edge & Richards (Eds.).
- Richards, J.C. & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly* 22 (1), 9-27.
- Richards, J.C. & Nunan, D. (Eds.) (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roldán Tapia, A.R. (1997). *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Granada: S.P.U.

- Roldán Tapia, A.R. (1998). La formación inicial del profesorado de inglés en Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 233-243.
- Roldán Tapia, A.R. (1999). *Informe sobre el prácticum de los profesores de inglés*. (Documento sin publicar).
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. *ELT Journal* 43 (2), 92-103.
- Spada, N. (1990a). A look at the research process in classroom observation: a case study. *ELT Documents*, 133, 81-93.
- Spada, N. (1990b). *Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs*. En Richards & Nunan (Eds.).
- Spada, N. & Lister, R. (1997). Macroscopic and microscopic views of 12 classrooms. *TESOL Quarterly*, 31 (4), 787-795.
- Valcárcel Pérez, M.S. & Verdú Jordá, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa / MEC.
- Wallace, M.J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1989). A developmental view of classroom observations. *ELT Journal* 43 (2), 85-91.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

7. Notas

-
- í. Esos muchos años no se refieren a 1980 sino a algunos de los trabajos de investigación de la década de los sesenta que Long revisa en su artículo.
- ii. La edición original de este libro es de 1986, publicada por The Falmer Press, y titulada en inglés *Systematic Classroom Observation*.
- iii. Véase, más adelante, el apartado 3, donde se describe una buena muestra de los documentos de observación.
- iv. Postic (1978), Long (1980), Evertson & Green (1986), Chaudron (1988) y Numan (1989) distinguen entre categoría (*category*) y signo (*sign*). En su terminología, categoría es aquella que se codifica en el documento de observación siempre que ese hecho observable ocurre, independientemente del espacio de tiempo transcurrido. Signo es ese hecho que se recoge únicamente en cada una de las unidades de tiempo observable.
- v. Sobre el número de categorías, véase por ejemplo el artículo mencionado anteriormente de Long (1980), y también, Brophy & Good (1986), Evertson & Green (1986) o Malamah-Thomas (1987), donde se informa de varios documentos: el FIAC (Flander's Interaction Analysis Categories), con 10

categorías; el Bower's Categories of Verbal Behaviour in Language Classroom, con 7 categorías o el BIAS (Brown's Interaction Analysis System), también con 7 categorías; el FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Settings), con 84 categorías o el TALOS (Target Language Observation Scheme), con 63 categorías de baja inferencia y otras más de alta.

vi. El FIAC propone una unidad de tiempo de aplicación muy breve: tres segundos. En otros casos se han observado unidades de tiempo bastante superiores: cada 2 minutos, por ejemplo (Day, 1990, p. 51). Véase, al respecto, sobre unidades de tiempo, en general, Evertson & Green (1986, pp. 170-171) y Malamah-Thomas (1987).

vii. El texto que hemos utilizado es una traducción del original francés, publicado en 1977, por Presses Universitaires de France, con el título de *Observation et formation des enseignants*.

viii. Un buen resumen de la historia de las observaciones de aula se ofrece en Valcárcel y Verdú (1995, págs. 31 y ss.). Las observaciones del aula en general, sin ser específicamente de lenguas extranjeras, van mucho más atrás en el tiempo, incluso llegan a la década de los treinta: véase a este respecto Postic (1978, págs. 68 y ss.).

ix. Chaudron (1988) vuelve a revisar los mismos 22 trabajos de observación, añadiendo tres más, posteriores a la fecha de 1980.

x. Véase el siguiente artículo, que no hemos podido consultar de primera mano: Fanselow, F.J. (1977). Beyond Rashomon: conceptualizing and observing the teaching act. *TESOL Quarterly* 11/1, 17-41.

xi. Es un acrónimo utilizado ampliamente en la Lingüística Aplicada anglosajona y hace referencia a *English for Speakers of Other Languages* (Inglés para hablantes de otras lenguas).

xii. Modelo de *tally sheet* adaptado de Nunan (1989, p. 78).

xiii. La pregunta era la número quince del cuestionario y decía literalmente lo siguiente: "¿Os ha incomodado la presencia de los observadores en clase?"