

La observación en el aula como método de investigación lingüística

M^a Mar Galindo Merino

Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura
Facultad de Letras, Universidad de Alicante, E-03080, San Vicente del Raspeig, Alicante.

Mar.Galindo@ua.es

Resumen

La presente comunicación tiene por objeto el tratamiento de uno de los métodos más empleados en la investigación lingüística, especialmente en el estudio de los procesos de adquisición de segundas lenguas (ASL). Desde mitad de los años 60, la observación se ha convertido en una práctica frecuente entre investigadores y personal en formación docente en tanto que permite conocer de modo directo lo que ocurre en el aula. Nosotros abordamos aquí su aplicación en tres dimensiones distintas: la investigación en ASL, la formación de profesores de idiomas y la mejora de la docencia de lenguas extranjeras. De todas ellas hacemos una aproximación histórica atendiendo a la incorporación de la observación como parte de su metodología. Seguidamente tratamos la cuestión de qué se observa y cómo se observa en cada uno de los tres espacios señalados. Por último, sintetizamos las directrices aportadas por la bibliografía especializada sobre cómo hacer de la observación un instrumento de investigación eficaz para su correcta aplicación al aula de segundas lenguas.

Palabras clave: Observación, investigación en el aula, formación de profesores, investigación en acción.

Resum

Aquesta comunicació té per objecte el tractament d'un dels mètodes que més s'han fet servir en la investigació lingüística, especialment pel que fa a l'estudi dels processos d'adquisició de segones llengües (ASLL). Des de mitjans dels 60, l'observació s'ha convertit en una pràctica freqüent entre investigadors i personal en formació docent en tant que permet conèixer de manera directa el que passa a l'aula.

Aquí es tractarà la seua aplicació en tres dimensions diferents: la investigació en ASLL, la formació de professors d'idiomes y la millora de la docència de llengües estrangeres. De totes elles, s'hi fa una aproximació històrica d'acord amb la incorporació de l'observació com a part de la seua metodologia. Tot seguit, es tracta la qüestió de què és el que s'observa i com s'observa en cadascun dels tres espais assenyalats. A la fi, es fa una síntesi de les directrius aportades per la bibliografia especialitzada sobre com fer de l'observació un instrument d'investigació eficaç per a la seua aplicació a l'aula de segones llengües.

Paraules clau: Observació, investigació a l'aula, formació de professors, investigació en acció.

Abstract

The purpose of this paper deals with the treatment of one of the most used methods on Linguistics research, especially in the study of Second Language Acquisition processes (SLA). Since the mid 60s, observation has become a frequent practice among researchers and student teachers as long as it permits knowing first hand what happens in the classroom.

Therefore, we consider its application in three different levels: SLA research, language teachers training and the improvement on Foreign Languages teaching. From all of them, we are making an historic approach according to the incorporation of the observation as a part of its methods. Then, we are dealing with the subject of what is observed and how it is observed in all of the three before mentioned levels. At last, we resume all the guidelines on how observation becomes a useful tool for its right application in Second Language classroom as given in the specialized bibliography.

Key words: Observation, classroom research, teacher training, action research.

Tabla de contenidos

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Introducción | 5. Qué observar. Cómo observar |
| 2. La observación en la investigación sobre ASL | 6. Conclusión |
| 3. La observación en la formación de profesores | 7. Referencias bibliográficas |
| 4. La observación en la docencia de lenguas extranjeras | |

1. Introducción

La observación constituye un método de recogida de información de índole cualitativa¹ que frecuentemente ha sido empleado en diversos campos de la Lingüística; entre ellos, ocupa un lugar preeminente el estudio de la adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante), que se ha servido de esta técnica con objeto de registrar lo que acontece en la clase de idiomas para su posterior análisis, con diversos fines: la formación y evaluación de profesores, la mejora de hábitos docentes o la investigación lingüística. Puesto que se trata de una práctica consolidada en todas estas áreas, dedicaremos estas páginas a revisar su empleo en ellas, centrándonos específicamente en la observación llevada a cabo en el aula de idiomas.

Al realizar un estudio observacional, sean cuales sean sus objetivos, hemos de considerar una serie de factores (Wittrock 1989) tales como:

- El *contexto* de la observación, pues en él influyen diversas situaciones y variables.
- Los *sistemas* empleados para registrar y almacenar las observaciones realizadas.
- La selección de *muestras*, o lo que es lo mismo, qué, cuándo, dónde y durante cuánto tiempo se toma como muestra.
- Las causas de *error*, para lo cual ha de valorarse la *fiabilidad* del estudio (el grado de exactitud y coherencia de las mediciones), la validez (si se describe lo que se pretende) y el rigor de la observación.
- Las *unidades* de muestra.

No obstante, la diversidad existente en cuanto a los elementos observados, los objetivos del estudio, los procedimientos de observación y el marco general en que se lleve a cabo el proceso hace casi imposible la prescripción en un sentido o en otro, puesto que los enfoques de la observación dependen de las cuestiones que se consideren y del contexto del estudio. Más que recurrir a determinados sistemas preexistentes, la observación implica decidir sistemáticamente qué, quién, cuándo, dónde observar y, sobre todo, cómo hacerlo. Por ello, en toda observación se hallan presentes unos factores comunes que la integran (el muestreo, la representatividad y la sistematicidad), pero también otros diferentes, como el diseño teórico y su fundamento, que en distintos momentos, antes o durante la realización de la observación, pueden ser considerados: las unidades de observación, la dimensión de la muestra, los procedimientos de recolección, los de muestreo, así como los instrumentos representativos de la realidad y su solución.

Con objeto de acercarnos a la observación desde una perspectiva que permita obtener mejor visión sobre los hechos observados y de crear modelos de observación colaboradora entre profesores y alumnos o entre compañeros, es necesario utilizar distintos instrumentos de observación:

- *Triangulación*: es necesario tener al menos dos perspectivas para obtener una imagen adecuada de un fenómeno (exploración de distintos tipos de datos: distintas fuentes de información, diferencias en el tiempo, en el espacio, y de personas; diferentes métodos e instrumentos de investigación). Ello garantiza la fiabilidad de la observación, especialmente si se lleva a cabo una investigación cualitativa-cuantitativa, que permite obtener datos objetivos y en la que tanto observador como observado adquieren un papel activo. Cuanto mayor es la triangulación, mayor es la confianza.
- *Observación simétrica*: es la realizada entre compañeros. Es un recurso muy útil de reflexión y descubrimiento por no ser intimidatoria y estimular la colaboración al intentar buscar formas de resolver problemas.

¹ Aunque también puede formar parte de un estudio cuantitativo.

La introducción de estas técnicas en el estudio de la ASL comienza en la década de los años sesenta del pasado siglo. En aquel momento, el foco de atención correspondía a la aparición de nuevos métodos de enseñanza y su implantación en el aula de idiomas, con los consiguientes tests de resultados o pruebas de proficiencia que confirmaban o desmentían su efectividad. Paralelamente, la preocupación por una formación sólida para los futuros profesores de lenguas extranjeras hizo que, en unos diez años, la observación sistemática de clases se consolidara como una práctica frecuente en este campo. De este modo, los comienzos de la observación aplicada al aula fluctúan entre su uso en la formación de profesores y la investigación sobre ASL. Comenzaremos hablando de los trabajos conducidos en este último campo antes de tratar la formación de profesores y el uso de la observación para la mejora de la docencia de lenguas extranjeras.

2. La observación en la investigación sobre ASL

La observación de clases no siempre se ha considerado una herramienta válida para la investigación en lenguas extranjeras. Los estudios iniciales en ASL, de mediados del siglo XX, se basaban sobre todo en los resultados obtenidos de los tests de aptitud, en la confianza de que dichas pruebas objetivas arrojaban luz sobre la validez de un determinado método de enseñanza. Concretamente en el ámbito norteamericano, era crucial descubrir qué metodología era la más eficaz, sobre todo a raíz de la expectación y esperanzas puestas en el método audiolingüe, cuya implantación en el sistema educativo dio lugar a diversos estudios que pretendían demostrar su superioridad respecto al método tradicional.

Ése era el objetivo de trabajos como el Proyecto Pennsylvania (1969), un estudio a gran escala que comparaba el uso de tres métodos de enseñanza distintos utilizados en las escuelas públicas de Pennsylvania, y cuya conclusión fue que no había diferencias sustanciales en los resultados obtenidos tras aplicar uno u otro sistema. Ello motivó la puesta en marcha de una serie de observaciones sistemáticas de clases con el fin de describir las tres metodologías utilizadas durante el proyecto.

A pesar de que las labores de observación mostraban deficiencias, lograron arrojar luz sobre diversos aspectos. En primer lugar, supusieron el principio del fin de las comparaciones metodológicas, al dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y los múltiples factores que influyen en él. Ello sugería también abandonar la búsqueda del método definitivo que tantos habían anhelado. Del mismo modo, se ponían de relieve las dificultades para introducir un método en el aula y asegurar su correcta y sistemática implantación. Todo ello animaba a conducir las investigaciones hacia otra dirección. Y, en segundo lugar, los resultados revelaban la inconsistencia del procedimiento de recogida de datos. No se había aplicado el mismo baremo para la atención a los tres métodos, ni se habían analizado las mismas cuestiones, lo cual hacía incompleto el estudio. El uso de la observación en la clase de idiomas necesitaba una remodelación radical para poder constituirse en instrumento eficaz y fiable en la investigación sobre ASL.

La alternativa a la comparación metodológica no llegó de la mano de la investigación lingüística, sino de los trabajos sobre educación. En este campo no interesaba tanto comparar métodos cuanto descubrir estilos docentes y encontrar el más eficaz. No se trataba, pues, de *prescribir* conductas en clase, sino de *describir* las actuaciones del profesor y relacionarlas con los resultados que mostraban los alumnos, sin atender al método utilizado. Una de las contribuciones más interesantes es la de G. A. Jarvis (1968), que adopta la metodología de observación por considerarla la aproximación más sólida a la enseñanza de idiomas. Su objetivo era elaborar un sistema de observación que le permitiera reflejar con certeza las

peculiaridades de la clase de segundas lenguas, ya que la mayoría de investigadores coincidía en destacar tal necesidad pero habían sido pocos los trabajos desarrollados al respecto.

Uno de ellos había sido el de N. A. Flanders (1960), que había propuesto un sistema de observación en clase para otras áreas académicas. Su método consistía en registrar lo que ocurría en el aula cada tres segundos, para posteriormente plasmarlo en un gráfico. Aplicar este sistema de observación en la clase de segundas lenguas requería no solo conocer el *análisis de la interacción* (*interaction analysis* es el término utilizado por Flanders para referirse a este tipo de observación), sino también cierta familiaridad con los mecanismos de la clase de idiomas, en donde el medio de comunicación (la lengua) es también el fin.

Es entonces cuando Jarvis, partiendo de Flanders, repara en la necesidad de realizar una clasificación de las conductas docentes que fomentan el desarrollo de las destrezas lingüísticas y propone un instrumento de observación en el aula centrado en ellas. Para obtener los datos, registra cada cierto intervalo de tiempo una muestra de las conductas en clase siguiendo una serie de categorías representadas mediante letras y números. Al final de la lección se obtiene una secuencia gráfica de lo acontecido en el aula (por ejemplo, A A 2 2 D 2 H C 2 A 8 E E P A). La frecuencia con que aparecen determinadas categorías se puede convertir fácilmente en proporciones o porcentajes de las conductas mostradas. Estas mencionadas categorías parten de una división inicial: lengua para la comunicación / lengua para la instrucción.

La lengua para la comunicación puede ser utilizada de distintos modos:

- A – El profesor pregunta al alumno, para provocar su respuesta.
- B – El profesor responde a una frase del alumno.
- C – El profesor utiliza la lengua meta para gestionar la clase.
- D – El profesor refuerza o facilita la participación del estudiante.
- E – El profesor da explicaciones sobre el significado de la lengua meta o proporciona algún tipo de información a los alumnos.
- 1 – El estudiante provoca una respuesta por parte del profesor o de otro compañero al iniciar una frase.
- 2 – El estudiante responde a una intervención anterior.

La lengua para la instrucción tiene como objetivo facilitar el uso de la lengua meta; básicamente, consiste en la práctica en clase:

- G – El profesor presenta un ejercicio que provoca la respuesta del alumno.
- H – El profesor refuerza la participación del alumno repitiendo lo que ha dicho.
- J – El profesor ayuda al alumno a utilizar la lengua meta.
- P – El profesor presenta formas lingüísticas de la L2 sin provocar la respuesta del aprendiz, o corrige una intervención anterior.
- 3 – El alumno practica la forma lingüística individualmente.
- 4 – Dos o más estudiantes practican la forma lingüística.

Además de estas categorías, se añaden algunas más relativas a los procesos de lectoescritura en lengua meta:

- W – Presentación de lengua escrita por parte del profesor.
- 5 – Los alumnos practican la destreza escritora.
- 6 – Los estudiantes leen en silencio.
- 7 – Los aprendices leen en voz alta.

Por último, unos apuntes sobre el uso de la lengua materna en clase (en el estudio de Jarvis, el inglés) y su papel:

- K – El profesor explica la gramática y la fonética o la estructura de la lengua meta.

- M – El profesor aclara el significado o pide el equivalente en inglés. Este apartado incluye la traducción.
- N – Control de la clase pero en lengua materna.
- 8 – El alumno pregunta algún aspecto de la lengua meta utilizando su lengua materna.
- 9 – El estudiante completa alguna intervención hablando sobre algún aspecto de la L2.

Cualquier comportamiento que no se ajustara a las categorías mencionadas se incluía en una categoría de signo positivo (bromas, risas, comentarios, tareas administrativas, cuyo efecto en el aprendizaje fuera positivo) o de signo negativo (excesivas pausas, digresiones irrelevantes, excesiva indecisión por parte del profesor, o cualquier otra acción que entorpeciera el aprendizaje).

En opinión de Jarvis, esta herramienta podía ser de gran utilidad en el estudio de la actuación de los profesores de segundas lenguas, especialmente en las situaciones en que se persigue un cambio docente, además de proporcionar datos susceptibles de ser cuantificados y sometidos a análisis estadístico. Solo cuando podemos describir fielmente lo que sucede en el aula y su proximidad o distancia al modelo ideal, es posible el cambio. A pesar de los intentos por hallar un perfecto procedimiento de observación en el aula, algunos investigadores sugieren que la sola aplicación de éste, más o menos imperfecto, basta para tomar conciencia de la necesidad de mejorar el elemento pedagógico de la clase de L2.

De este modo, los trabajos a gran escala de comparación metodológica dieron paso a los de pequeña escala que analizaban las técnicas didácticas individuales. Es el caso del magno estudio realizado en la Universidad de Stanford, California, a finales de los años sesenta. Allí, un equipo de investigadores se propuso identificar las características y comportamientos que distinguían al buen profesor de idiomas del mediocre, en el marco del audiolingüismo (Politzer 1970). El objetivo era comprobar la correlación entre las puntuaciones de los alumnos y las conductas docentes observadas en el aula, atendiendo específicamente al tipo de ejercicios realizados, el tiempo empleado y la frecuencia. Relacionando la actuación del profesor y los resultados de los tests facilitados a los alumnos se podría deducir la relevancia o irrelevancia de determinadas conductas en el aula y, en consecuencia, cuáles podían corresponderse con el “buen” y “mal” profesor de idiomas. No obstante, a la hora de extraer conclusiones tras el estudio, Politzer destacó la dependencia de sus resultados de la situación concreta estudiada y el método y procedimiento seguidos, y manifestó sus dudas a la hora de extrapolar el efecto de estas actuaciones a otros contextos o al uso de otros métodos, haciendo patente la variabilidad existente en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la impredecibilidad del efecto de una técnica docente en el desarrollo lingüístico de los aprendices.

Otro de los trabajos que podemos citar es el de Rothfarb (1970), cuya intención era describir la docencia de lenguas modernas que se impartía en California, aplicando el instrumento de observación docente propuesto por Flanders al aula de idiomas, en la línea de Jarvis. Por ello, a la hora de describir lo que ocurre en el aula, Rothfarb tiene en cuenta las categorías establecidas por Flanders en su sistema de análisis de la interacción y que engloban el estímulo del profesor y la respuesta del alumno, así como la reacción del profesor y el refuerzo al estudiante. Son las siguientes:

1	Acepta sentimientos	Influencia indirecta	HABLA
2	Elogia o anima		
3	Acepta o utiliza ideas de los estudiantes		

4	Hace preguntas	Influencia directa	DEL
5	Explica		PROFESOR
6	Da instrucciones		
7	Critica o justifica su autoridad		
8	Respuesta a una pregunta	HABLA	
9	Inicio de una interacción	DEL ALUMNO	
10	Silencio o confusión.		

Cada cierto intervalo de tiempo (Flanders recomienda cada tres segundos) y en función de lo que sucede en el aula, el observador va anotando la secuencia de números pertinente en una matriz que refleja claramente la frecuencia de cada categoría y revela la influencia directa o indirecta del docente. A partir de este modelo, Rothfarb elabora su propio sistema de observación para analizar la interacción que se produce en la clase de lenguas extranjeras, en un esfuerzo por describir la naturaleza y el tipo de habla de profesor y alumno, especialmente en los cursos iniciales:

1	Ejemplifica	HABLA DEL PROFESOR
2	Da instrucciones (también repeticiones, órdenes o diálogo directo)	
3	Hace preguntas directas	
4	Dirige ejercicios sobre la estructura de la L2	
5	Parafrasea la respuesta del alumno (correcciones y refuerzos en la estructura, vocabulario o pronunciación)	
6	Reacciona a la actuación del alumno (lo elogia o lo critica)	
7	Explica (presenta material, revisa...)	
8	Lee, escribe, deletrea.	
9	Responde (a las instrucciones del profesor, repite, hace ejercicios, responde a órdenes)	HABLA DEL ALUMNO
10	Contesta preguntas directas del profesor	
11	Inicia una interacción no provocada por el profesor	
12	Lee, escribe, deletrea	
13	Silencio o confusión.	

Se especifica, además, si estos hechos suceden en lengua materna o lengua meta.

Mediante este instrumento de investigación, Rothfarb se propone alcanzar un triple objetivo:

- evaluar el alcance y naturaleza del habla del profesor;
- evaluar el alcance y naturaleza de las intervenciones en clase del estudiante individualmente y en grupo;
- evaluar el alcance y naturaleza del uso de la lengua materna (en su caso, el inglés) y la lengua meta (francés o español).

Por ello, al registrar el número correspondiente a cada categoría, se acompaña una T para distinguir que habla el profesor (*teacher*), a pesar de que los primeros ocho números ya pertenecen a este grupo; una I si la aportación del alumno es individual y una G si se hace en grupo. Además, se especifica una E si la intervención se realiza en inglés (*English*), Fr. si es en francés y Sp. si es en español, de modo que una secuencia posible sería la siguiente: 1 T Fr. 9 G Fr 2 T E 9 Fr G.

Independientemente de los resultados, Rothfarb hace constar la necesidad de contar con más investigaciones al respecto a fin de determinar la fiabilidad y validez de su sistema de observación. No obstante, también señala, al igual que ya lo hiciera Jarvis, que el uso de estos

procedimientos en la clase de idiomas son altamente positivos para la autoevaluación del profesor, el conocimiento de su propia práctica didáctica y la mejora de ésta.

Como vemos, desde el Proyecto Pennsylvania y la comparación metodológica hasta el cambio de rumbo hacia la identificación y estudio de las técnicas docentes, la investigación en ASL cuenta ya con la observación no como procedimiento complementario a su metodología, sino como técnica esencial de recogida de datos, a la par que va apareciendo estudios de corte descriptivo que se afanan por diseñar sistemas de observación eficaces y útiles para lograr los objetivos perseguidos. En ese sentido podemos decir que en esta época, a finales de los años sesenta, la observación como metodología de investigación llegaba al aula de idiomas y a los estudios de ASL. La mayoría de investigadores aboga entonces por la realización de más trabajos en esta línea a fin de conseguir una representación fiable y real de lo que sucede en la clase de segundas lenguas, confirmando así la utilidad de la observación para el desarrollo profesional de los docentes de idiomas, aspecto al que dedicamos el siguiente apartado.

Como ya hemos adelantado, a partir de este momento los estudios de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje en una situación formal de aula intentan relacionar los rasgos principales del comportamiento del profesor y del alumno en clase con los resultados del aprendizaje, con objeto de determinar qué variables conducen al éxito académico. A este respecto, la observación llevada a cabo podía ser de dos tipos (Valcárcel y Verdú 1995):

1. *Análisis de la interacción*, en la línea del modelo de Flanders.
2. *Observación antropológica*, que consiste en una observación libre, de modo que lo que se observa no ha sido predeterminado por el investigador, sino que depende de lo que él considera significativo a cada momento.

Desde el análisis de la interacción, aparecido a mitad de los años 60, comienzan a crearse diversos sistemas de observación que atienden al uso de la lengua en el aula para determinar qué puede revelar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, podemos citar el sistema FLINT (*Foreign Language Interaction*) de Moskowitz (1976), que amplía y refina el instrumento de Flanders a fin de evaluar el clima socio-afectivo del aula de idiomas, y el sistema FOCUS (*Foci for Observing Communications Used in Settings*), de Fanselow (1977), mucho más complejo. La posterior incorporación del Análisis del Discurso a la metodología de investigación supuso renovar las técnicas de observación introduciendo dimensiones como la toma de turnos de palabra. Otros modelos de observación dignos de mención son el elaborado por Mitchell, Parkinson y Johnstone, el esquema TALOS (*Target Language Observation Scheme*) de Ullmann y Geva y el esquema COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) de Allen, Fröhlich y Spada, todos ellos de los años ochenta.

Todos estos trabajos sobre ASL que incluían la observación de la clase de idiomas como metodología esencial dieron lugar, desde su surgimiento, a la línea de investigación denominada *investigación en el aula*, que ha vivido un gran auge en los últimos tiempos debido a la introducción de la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos (Chaudron, 2000). Hasta los años setenta, la investigación dentro del aula organizaba las variables que condicionan el aprendizaje entre aquellas relacionadas con los “procesos” del discurso y del habla propia de la clase, con los “productos” o efectos en la actitud o en los resultados del aprendizaje, con los “contextos” escolares y sociales, y las variables relacionadas con el historial y las características de los profesores y los estudiantes.

Hacia mitad de los años setenta la investigación en el aula de L2 pasó a interesarse por la investigación “proceso-producto” e incluso “proceso-proceso”, es decir, estudios de la dinámica de los procesos de interacción en el aula y algunos de los resultados de su aprendizaje.

Hacia finales de los 80, la investigación demostró que los procesos internos del aula estaban profundamente influidos por el modo en que se organizaba la clase, en la que los diferentes patrones de interacción profesor-alumno, el trabajo en grupo, el nivel de control de los alumnos sobre su propio aprendizaje, y las variaciones de las tareas y su secuenciación, determinaban en gran medida la cantidad y calidad de la producción y la interacción con la lengua meta. En consecuencia, surgió un mayor interés por los procesos cognitivos implícitos del aprendiz y la percepción que éste tiene de la lengua meta y las operaciones metacognitivas que realiza con ella.

Mientras que la investigación en el aula hasta este momento no había explorado demasiado el contexto y las variables individuales del aprendiz y el profesor, en la actualidad la nueva realidad de nuestra sociedad, condicionada por la inmigración y la multiculturalidad, ha hecho que muchos investigadores intenten caracterizar los principales rasgos del ambiente de la sociedad y la comunidad junto con el estudio de las perspectivas individuales de profesor y alumno que influyen en la ASL, y hacia ellos se dirige la observación en nuestros días.

3. La observación en la formación de profesores

La observación como elemento esencial en la formación de profesores siempre ha resultado una cuestión, cuanto menos, problemática. Si la supervisión de las clases dadas por estudiantes en formación por parte de especialistas y profesores experimentados es una práctica frecuente, lo cierto es que, a poco más de la mitad del siglo XX, no quedaba del todo claro cómo observar a los estudiantes y evaluar eficazmente su conducta docente. En primer lugar, había que realizar una observación precisa, objetiva, que no consistiera en meras impresiones sobre el desarrollo de la clase; la posible subjetividad de los observadores constituía un obstáculo para una formación de calidad. Y en segundo lugar, más importante aún, había que conducir la observación hacia los elementos, las conductas, las técnicas verdaderamente relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, era necesario hacer hincapié en aquellos aspectos que marcaban la diferencia y que determinaban el éxito en el aprendizaje; en el caso que tratamos, aquello que culminaba con la adquisición de una lengua extranjera.

Hemos visto en el apartado anterior los vanos esfuerzos de los investigadores por concluir qué método es superior al resto, o cuáles son las conductas que identifican al buen profesor de idiomas. Sin esta base científica sobre la que apoyarse, los formadores de profesores se veían en la paradoja de tener que prescribir a sus alumnos cómo actuar en el aula pero sin contar con el apoyo de una descripción de qué es lo que realmente importa en la instrucción de segundas lenguas. La única inferencia posible era que los estudiantes aprenden mejor aquellas cosas que se les enseña que aquellas que no se les enseña. En definitiva, cuanta más instrucción, mejor. Única conclusión posible tras veinte años de investigación en ASL.

Esta situación de carencia de investigación de corte prescriptivo con trabajos concluyentes al respecto hacía que el objetivo tanto de formadores como de investigadores fuera el desarrollo de técnicas de investigación y de instrumentos de descripción de lo que sucede en el aula, desarrollando un sistema de observación diseñado específicamente según las características de los cursos de idiomas.

Si para muchos formadores de futuros docentes la observación resultaba un problema, Moskowitz (1968) logró hacer de ella la solución. El mismo año en que Jarvis proponía la observación sistemática en el aula como herramienta para la investigación, Moskowitz la aplicaba a la formación de profesores. Esta investigadora estaba interesada en los beneficios del sistema de análisis de la interacción de Flanders aplicado a la observación de la conducta en clase de docentes en formación; no desde el punto de vista de su evaluación por parte de

tutores o supervisores, sino como modo de que los futuros profesores pudieran obtener información sobre su actuación en el aula, para así poder cambiarla o corregirla. Por ello, realizó un estudio combinando tres sistemas de observación y sirviéndose de gran variedad de recursos para determinar el efecto de la instrucción en procedimientos de recogida de información en el aula para los docentes (*feedback systems*). Recurre al análisis de la interacción de Flanders, que gozaba de gran prestigio en su calidad de sofisticada herramienta de observación en el aula. Dicho sistema se utilizó en primer lugar, como vimos, para determinar patrones de interacción entre alumnos y profesor, y posteriormente, en la formación de profesores, como procedimiento de autoanálisis y autocorrección de conductas. La intención de Moskowitz al ponerlo en práctica entre profesores en formación era responder a las siguientes cuestiones:

- ¿La aplicación del análisis de la interacción es relevante respecto a las actitudes del futuro profesor de idiomas hacia la enseñanza?
- ¿Y respecto a los patrones docentes del profesor en formación?
- ¿Y en cuanto a la actitud de los alumnos hacia la lengua extranjera?
- ¿Y hacia los profesores colaboradores?
- ¿Y la actitud de los profesores colaboradores hacia los docentes en formación?
- ¿Los resultados obtenidos tras utilizar el análisis de la interacción en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras son similares a aquellos obtenidos en la formación de profesores de otras disciplinas académicas?

Los resultados de su estudio demuestran que los futuros profesores de lenguas extranjeras expuestos al análisis de la interacción habían desarrollado actitudes significativamente más positivas hacia su propia docencia. Del mismo modo, los alumnos percibieron que estos profesores los elogiaban más a menudo y concedían menos importancia a los errores que cometían, lo cual incrementaba la predisposición de los aprendices hacia la lengua meta y hacia los propios profesores en prácticas. El estudio también demostró que las mujeres mostraban una actitud más positiva que los hombres hacia la didáctica de lenguas extranjeras. Y respecto a los profesores colaboradores, aquellos que no habían recibido formación en el análisis de la interacción de Flanders sufrieron una valoración negativa por parte de sus estudiantes-profesores.

Todos los futuros profesores de idiomas que asistieron al curso de Moskowitz sobre el análisis de la interacción de Flanders valoraron muy positivamente su uso en las prácticas docentes como medio de conocer más profundamente lo que ocurre en el aula y, en consecuencia, como paso previo a una modificación de las conductas que habían mostrado para asemejarse a un modelo didáctico propuesto. De igual manera, los estudiantes-profesores reconocían ser más conscientes de su participación en el aula y del papel de los aprendices, lo cual les incitaba a interactuar más ellos, elogiando sus progresos, y a favorecer un agradable clima en clase.

Moskowitz concluye su estudio afirmando que la introducción del análisis de la interacción en la formación de profesores de idiomas contribuye a desarrollar actitudes positivas hacia la enseñanza por parte de los docentes en formación, quienes, a su vez, manifiestan un estilo docente más indirecto en clase y son más receptivos y sensibles con los aprendices. Por el contrario, los profesores de idiomas en formación que no recibieron instrucción sobre el sistema Flanders mostraron una actitud negativa hacia la enseñanza tras el período de prácticas docentes, y su estilo se tornó más directo.

La evolución de la observación de clases en la formación de profesores, entonces, deja de convertirse en un problema para ser solución desde el momento en que se aleja de la supervisión y evaluación externa y se centra en la autoobservación y autoevaluación como

agentes del cambio de conducta docente. A pesar de que en un principio los sistemas de observación centraran su atención en la actuación del profesor, con el tiempo fueron introduciéndose más categorías relativas al alumno y su aprendizaje. Se trata de una etapa caracterizada por la búsqueda de *validez* en la observación: el deseo de objetividad y de delimitar qué importa y qué no en clase para la enseñanza y aprendizaje del idioma. No obstante, perdura el debate prescripción-descripción en cuanto a la actuación del profesor, que parece casi superado hoy día.

La observación de clases sigue formando parte, como sabemos, en la formación de futuros docentes de idiomas en la actualidad. En el caso del español como lengua extranjera, la oferta formativa actual suele incluir observación de clases en sus cursos para profesores de E/LE. Normalmente, la observación se produce en dos sentidos:

1. La observación de clases de idiomas impartidas por profesores en activo, a las que acuden profesores en formación para una toma de contacto con la enseñanza y la realidad del aula.
2. La observación y supervisión (y, en su caso, evaluación) de las clases impartidas por los alumnos en prácticas a las que asisten tutores o compañeros.

Uno u otro tipo de observación suele estar presente en los programas de formación del profesorado de instituciones privadas dedicadas a la enseñanza de lenguas (como es el caso de International House de Barcelona o la Sociedad de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante), la mayoría de másters para profesores de idiomas (por ejemplo, el “Master en formación de profesores de español como lengua extranjera” de la Universidad de Barcelona) e incluso de algunos cursos de formación para profesores de E/LE ofrecidos por el Instituto Cervantes.

4. La observación en la docencia de lenguas extranjeras

Una de las aplicaciones de la observación como método de investigación es la exploración de la propia docencia a fin de mejorarla. El uso en la clase de idiomas de técnicas como la observación, aparte de ser fuente de datos para la investigación, ha resultado ser también un eficaz instrumento para la mejora de la enseñanza, en la medida en que favorece una comprensión más profunda por parte del profesor de los procesos que se concitan en el aula durante el aprendizaje de lenguas extranjeras.

De hecho, volviendo al estudio de Moskowitz que hemos citado, uno de sus objetivos era comprobar si es posible cambiar algunas actitudes docentes en el aula, teniendo siempre presentes las limitaciones de nivel de los alumnos y el conocimiento de la lengua meta que posee el profesor. Moskowitz intenta demostrar que es posible modificar el comportamiento del profesor y los patrones de interacción en el aula de segundas lenguas, independientemente del contenido de la lección que se imparta. Del mismo modo, es posible diseñar una enseñanza menos directa y que involucre más a los aprendices.

Ahora bien, dado que los nuevos métodos de enseñanza de idiomas codifican perfectamente la conducta del profesor en clase, el tipo de ejercicios que hay que realizar y los contenidos perfectamente organizados y secuenciados, ¿cuál es el valor de la observación y de la aplicación del análisis de la interacción? ¿Por qué hemos de modificar la conducta del docente si es prescrita por un método desarrollado por especialistas en el campo de la docencia?

A este respecto, Moskowitz arguye en primer lugar que numerosos estudios han demostrado la reticencia de muchos profesores de idiomas a la hora de adoptar los nuevos métodos, y las dificultades que padecen para cambiar los viejos hábitos. Por ello, el análisis de la interacción

se perfila como una herramienta útil para ayudar a los docentes a modificar conscientemente su conducta.

En segundo lugar, la aplicación de las categorías postuladas por Flanders favorece un conocimiento más profundo de lo que ocurre en el aula: conductas verbales, patrones de participación del alumno, etc., lo cual permite al docente mayor control de su clase y una intervención más certera al modificar su comportamiento para acercarlo al modelo deseado y conseguir el objetivo que se propone. La observación se convierte entonces en el marco de descripción objetiva a través del cual el docente conoce la verdadera naturaleza de la interacción en el aula de segundas lenguas.

En tercer lugar, el profesor de idiomas puede experimentar con la introducción de diversas conductas en el aula y comprobar su efecto.

Por último, la gráfica de clase que se obtiene tras aplicar el análisis de la interacción es indicativa del clima que se respira en el aula de lenguas, donde los alumnos sienten inseguridades, miedos, sensaciones diversas que no están presentes en otras clases, y que el profesor debe percibir a fin de hacer que los estudiantes se sientan más cómodos.

Todos los beneficios que Moskowitz destaca respecto a la inclusión de la observación en la práctica docente no son pasados por alto en la investigación en el aula, y han dado lugar a la “investigación en colaboración” y la “investigación en acción” (Chaudron 2000).

La “investigación en colaboración” se refiere normalmente al acuerdo de cooperación entre un profesor y un investigador con objeto de que el docente descubra nuevas perspectivas de sus actuaciones a través de un proceso de observación y reflexión realizado conjuntamente por ambos.

La “investigación en acción” denomina los proyectos a pequeña escala llevados a cabo por el profesor de idiomas para solucionar un determinado problema del aula o, simplemente, para incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza y provocar cambios en su práctica. Normalmente el docente selecciona un aspecto de su docencia o de la realidad del aula que desea analizar con más detalle y elige el procedimiento de observación apropiado para recopilar información sobre él (la grabación con medios audiovisuales, el examen de diarios de sus alumnos...). A continuación, recopila la información, la estudia y decide qué cambios ha de introducir. Posteriormente, desarrolla un plan de acción y lo introduce en las siguientes lecciones, observando sus efectos y reflexionando sobre su actuación. Puede iniciar un segundo plan de acción si es necesario.

En ambos casos, la observación y análisis de las experiencias docentes, seguidos de una reflexión crítica, constituyen la base para la evaluación y la toma de decisiones, así como para posibles cambios. Implican plantearse cuestiones sobre cómo y por qué las cosas son como son, qué sistema de valores representan, qué alternativas son viables y cuáles son las limitaciones derivadas de una determinada actuación (Richards y Lockhart, 1998). Este proceso permite a los profesores, entre otros aspectos, descubrir si lo que enseñan se corresponde o no con lo que los alumnos aprenden, y es el punto de partida para la aplicación de estrategias de intervención o de cambio, en función de las necesidades del aula.

Además de ello, la observación desarrolla la capacidad de percepción de los profesores sobre lo que ocurre en el aula; les ayuda a entender mejor las reacciones de los alumnos para adecuar la práctica docente a sus necesidades de aprendizaje, y especialmente cuando se trabaja con otros compañeros, la observación supone un elemento de formación. En definitiva, constituye una herramienta nada desdeñable en el camino del docente hacia una enseñanza de calidad.

5. Qué observar. Cómo observar.

Como dijimos en la introducción, no es tarea fácil prescribir qué observar y cómo hacerlo, en tanto que el objeto observado y el procedimiento de observación dependen del diseño y objetivos de cada trabajo, pero cabe señalar algunos aspectos tratados en las tres vertientes de observación que hemos abordado páginas atrás.

5.1 Qué observar en la investigación sobre ASL

A pesar de la multitud de factores que pueden observarse en el aula para la investigación en ASL, aquellos que despiertan más interés en la actualidad son, entre otros:

- el empleo de estrategias comunicativas por parte de profesor y alumnos;
- el discurso del profesor (velocidad, contenido, intervenciones, modificación del input...) y sus funciones en el aula (estructurador, instructor, promotor del aprendizaje, investigador, evaluador, gestor de trabajo y habilidades);
- las respuestas y modos de corrección del error (corrección negativa, reformulación correctora...), que en ocasiones pasan desapercibidos en la práctica docente diaria tanto a profesores como a alumnos;
- la interacción conversacional y su efecto en el aprendizaje de la L2 (turnos de palabra, negociación del significado...);
- la alternancia lingüística L1/L2;
- los estilos de aprendizaje.

5.2 Qué observar en la formación de docentes de idiomas

En la formación de docentes de idiomas normalmente se facilitan plantillas tanto a los futuros profesores de idiomas que observan clases de profesores en activo como a los evaluadores de los alumnos en prácticas.

Respecto a los primeros, normalmente han de atender a las siguientes cuestiones:

1. El tiempo del que se dispone y cómo se distribuye (secuenciación de la clase, actividades, explicaciones, corrección de ejercicios, desarrollo de destrezas, repaso, recapitulación...).
2. El espacio físico de la clase, la distribución de las mesas y la movilidad que permite tanto a profesor como a estudiantes.
3. La gestión de la clase por parte del profesor (objetivos de la clase, consecución, exposición de los contenidos, recursos de expresión, repetición de las ideas clave, uso de la L1 y L2, instrucciones, técnicas de corrección, interacción con los alumnos, lenguaje no verbal, actitud hacia los estudiantes, tratamiento de los imprevistos...).
4. La participación de los alumnos (actitud ante las distintas actividades, atención a las explicaciones, trabajo en grupo, interacción entre ellos y con el profesor, preguntas...).
5. Los materiales, actividades y recursos del profesor y del aula (libros de texto, medios audiovisuales, tipos de actividades, tareas, etc.).
6. El trabajo fuera de clase (tareas que el alumno ha de hacer, fomento de la autonomía del aprendizaje, importancia del contexto externo al aula...).
7. Impresiones sobre el desarrollo de la clase (dificultades de los alumnos, intervención del profesor, gestión de la clase, implicación...).

En el caso de los supervisores de prácticas docentes, el esquema es muy similar, aunque centrado en el papel del docente y su actuación en el aula:

1. Distribución del tiempo en la clase (tiempo dedicado a explicaciones, actividades, correcciones...).

2. Explicación de los contenidos (objetivo de la lección, ideas principales, dudas de los alumnos).
3. Discurso del profesor (pronunciación, actitud, lenguaje no verbal, vocabulario...).
4. Uso de los materiales (libro de texto, pizarra, medios técnicos...).
5. Interacción con los alumnos (si ha permitido que hablan, ha incentivado su participación, etc.).
6. Valoración general de la docencia del profesor en prácticas (puntos positivos y negativos).

Este tipo de observación suele ser guiada (a través de plantillas) y normalmente no ha sido diseñada por el observador, sino que procede de la institución en la que desarrolla su labor de formación, que determina previamente los aspectos que han de ser objeto de atención en las sesiones de observación.

5.3 Qué observar para mejorar la docencia

Como hemos dicho, el qué observar depende de los objetivos del docente. En su libro sobre *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Richards y Lockhart (1998) dan una serie de directrices para orientar al profesor en este sentido, y se refieren a las creencias, objetivos, actitudes y decisiones de los enseñantes frente a las creencias, objetivos, actitudes y decisiones que dependen de los alumnos. La observación puede atender tanto a un colectivo como a otro, considerando cualquiera de los aspectos que hemos mencionado para la investigación en ASL y para la formación de profesores. Tal como indicamos, en este tipo de observaciones suele atenderse a los aspectos problemáticos que presenta la clase y a los que se pretende dar solución mediante un plan de acción, a no ser que la observación constituya una actividad de reflexión para el profesor, en la línea del modelo que propone Toño Vañó (2004) en *Didactired*, del Centro Virtual Cervantes.

5.4 Cómo observar. La paradoja del observador

Existen varios procedimientos de observación en el aula. Uno de los más utilizados es la grabación en audio o vídeo. A pesar de la infraestructura que requiere su empleo, se trata de un método de observación que proporciona datos objetivos sobre los hechos observados y que permite volver sobre ella una y otra vez. Las grabaciones audiovisuales son instrumentos poderosos para aguzar la competencia auto-reflexiva del profesor, pues lo enfrentan a una visión fiel de lo que sucede en la clase. Sin embargo, tienen un ámbito limitado, pues su ubicación en la clase condiciona la perspectiva.

De carácter más subjetivo es la observación plasmada en diarios de aprendizaje de estudiantes o profesores, que permiten recoger las reacciones personales a sucesos o actitudes en el aula, los problemas de la docencia o el aprendizaje o los aspectos más significativos de ambos.

La observación directa en el aula, como *a priori* intuimos, es la que se lleva a cabo en la clase por parte de un investigador, un profesor en formación, un evaluador o un compañero de ejercicio. Normalmente se hace utilizando distintos tipos de fichas de observación (como las que citamos en el segundo apartado) o plantillas que el observador rellena durante el transcurso de la clase. Dichas plantillas pueden tratar aspectos generales, la actividad de alumnos y profesor, los factores que promueven o entorpecen el aprendizaje, los alumnos y su proceso de aprendizaje, el desarrollo de las cuatro destrezas, el papel del profesor, o cualquier otro aspecto de nuestro interés, como comentamos en los puntos anteriores.

Tanto la presencia de observadores en el aula como el uso de medios audiovisuales alteran la normalidad de la clase y dan lugar, inevitablemente, a la *paradoja del observador*: aquello

que se quiere estudiar, el objeto de observación, está condicionado por un elemento ajeno a la realidad del aula (el observador), que involuntariamente puede modificar el transcurso de la sesión docente, y por ende, los resultados obtenidos. Para reducir al máximo los efectos de la presencia del observador en la clase, se recomienda que el observador sea discreto y no participe en el desarrollo de la clase interviniendo o reaccionando ante lo que sucede en el aula. Es importante que llegue puntual a la clase, que informe a los alumnos de que es un investigador, un profesor o un docente en formación que quiere realizar una observación y que se siente en un lugar donde no interfiera. Además, es conveniente que muestre una actitud de respeto hacia la clase y no manifieste prejuicios respecto a los distintos estilos de enseñanza del profesor observado.

Por último, para que la observación resulte eficaz, el propósito de la misma ha de estar claro en todo momento.

6. Conclusión

A la vista de las diversas aplicaciones de la observación como método de investigación, de formación de futuros docentes y de reflexión y perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas, podemos considerar la observación de clases una herramienta eficaz en la investigación lingüística. Tal es así, que algunas iniciativas recientes en ASL, como la incorporación del portfolio docente, incluyen la observación como elemento esencial.

La investigación en el aula nos ha aportado un conocimiento más profundo de las variables que influyen en el aprendizaje y una mayor comprensión de los procesos que tienen lugar en el aula. Paralelamente, la formación de profesores mediante la observación se ha convertido en un elemento imprescindible para aquellos que deseen adentrarse con seguridad en la docencia de lenguas extranjeras. De igual modo, la investigación en colaboración y la investigación en acción han resultado procedimientos adecuados para la resolución de problemas en el aula, la formación continua del profesorado y la reflexión sobre la práctica educativa.

Su capacidad de adaptación al diseño de cada estudio, las posibilidades de introducción en el aula mediante diversos procedimientos y los resultados que puede arrojar respecto a la realidad del aula hacen necesario no solo su incorporación a los trabajos centrados en lo que ocurre en la clase de segundas lenguas, sino también la experimentación con distintos tipos de sistemas observacionales y técnicas a fin de confirmar la validez de este método y obtener de él el máximo rendimiento. Estas circunstancias garantizan sin duda un amplio desarrollo de los procesos de observación como técnicas de investigación lingüística con el consiguiente progreso en nuestros conocimientos sobre ASL en todas sus vertientes:

La investigación en el aula, si se conduce con el rigor metodológico y la motivación teórica apropiados, puede aumentar nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje en las escuelas. Y armados con este conocimiento, los profesionales de la enseñanza de lenguas podrán conocer mejor cómo poner en práctica el método más eficaz, y al tiempo más delicado, de mejorar la capacidad de los aprendices de L2 para que éstos puedan salir de su ambiente educativo más cerrado y participar como ciudadanos plurilingües en un mundo enormemente complejo y exigente como es el nuestro. (Chaudron 2000: 144).

7. Referencias bibliográficas

- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Allwright, R. L. (1972). Prescription and Description in the Training of Language Teachers. Vistgaard et al., eds., *Applied Linguistics: Problems and Solutions*. AILA. Proceedings Copenhagen, Julius Groos Verlag, Heidelberg: III. 3, p. 150-166.

- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera, *Temps d'Educació*, 8.
- Chaudron, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. Muñoz, C., ed., *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, p. 127-162.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Fernández López, M^a C. (1998). Evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases, *REALE*, 9-10, p. 6-85.
- Flanders, N. A. (1960). *Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grittner, F. M. (1969). *Teaching Foreign Languages*. New York: Harper and Row.
- Jarvis, G. A. (1968). A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities, *Modern Language Journal*, 52, p. 335-341.
- Krumm, H. J. (1973). Interaction Analysis and Microteaching in the Training of Modern Language Teachers, *IRAL* 11 (2), p. 163-170.
- Lasagabaster, D. (2001). La observación en la clase de L2, *Revista de Psicodidáctica*, 11/12, p. 67-84.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M., eds., *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*.
- Marriot, G. (2001). *Observing teachers at work*. Oxford: Heinemann.
- Moskowitz, G. (1968). The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis, *Foreign Language Annals* 1 (3), p. 218-235.
- Murphy, J. M. (1992). An etiquette for non-supervisory observation of L2 classrooms, *Foreign Language Annals*, 25, p. 215-225.
- Politzer, R. L. (1970). Some Reflections on "Good" and "Bad" Language Teaching Behaviors, *Language Learning*, 20 (1), p. 31-43.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Rothfarb, S. H. (1970). Teacher-Pupil Interaction in the FLES Class, *Hispania*, 53, p. 256-260.
- Serna Pozas, M^a P. de la (1995). El uso de instrumentos de observación en la Formación del Profesorado de Lenguas Extranjeras. Ruiz Ruiz, J. M., Sherin Nolan, P. y González Calvo, E., eds., *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid, Universidad de Valladolid, p. 791-802.
- Soracco Quintana, M. y Cadierno Carpintero, C. (1989). La observación de clase como instrumento para obtener *feedback*: ¿aprenden los alumnos lo que los profesores enseñan?. Labrador Gutiérrez, T. y Sáinz, R. y Viejo, R., eds., *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Adquisición de lenguas. Teorías y aplicaciones*. Santander: Universidad de Cantabria, p. 511-520.
- Soriano Escolar, C. y Montmany Molina, B. (2004). La formación específica de profesores de ELE desde International House (Barcelona). Martinell, E., ed.: *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, p. 31-39.
- Valcárcel Pérez, M. S. y Verdú Jordá, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: CIDE.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to observation in classroom research. Observation from an Ecological Perspective, *Tesol Quarterly* 31/4, p. 783-786.
- Vañó Amat, T. (2004). Observación de clases. Didactired, Centro Virtual Cervantes. URL: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/02082004.htm
- Vilagrassa i Grandía, A. et al. (1990). Observación en el aula: análisis de los turnos de palabra en clases de español como lengua segunda. Garrudo Carabias, F., ed., *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 605-614.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: CUP.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.