



Universidad CLAEH
Programa Educación

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Didáctica de la Educación
Superior

El documento de planificación anual de docentes noveles en el marco metodológico
de la Enseñanza Temática del inglés

Autora de la Tesis: Prof. Mtra. Marcela Lilián Pérez Salatto
Tutor: Mag. Darwin Carballido

Montevideo, Uruguay
2019

Aprobación de tesis

Certificamos que la tesis presentada por _____

(nombre del tesista)

titulada _____

(título como aparece en portada)

como requisito parcial para obtener el grado de:

MAGÍSTER EN

(título oficial del grado)

cumple con las normas y reglamentos establecidos por la Universidad CLAEH y
llena los requisitos de originalidad y calidad de dicho Programa.

Tribunal de tesis:

Nombre:

Firma:

Fecha:

- Aprobada
- Aprobada con distinción
- No aprobada

Firma del Coordinador Académico

del Programa

Firma del Director de Tesis

Fecha

- Esta tesis no debe considerarse confidencial.
- Esta tesis puede contener material confidencial y se suscribirá un acuerdo para su manejo.

(Nombre del tesista)

(Fecha)

Agradecimientos

- A mi familia y amigos por estar siempre.
- A mi tutor, Darwin Carballido, por su generosidad, su alto grado de compromiso y su dedicación.
- A Fredricka Stoller por su “grandeza” al compartir sus ideas de forma totalmente desinteresada.
- Al personal docente y no docente del CLAEH que me ha acompañado en este camino.
- A la Inspección de Inglés del Consejo de Educación Secundaria por su apoyo.
- A todos aquellos colegas que han participado, directa e indirectamente, en esta investigación.
- A la profesora Beatriz Crosa por haberme permitido explorar nuevas teorías, las cuales han dado origen a esta tesis.
- A todos aquellos que han sido parte de mi formación.

Resumen

El presente estudio se enmarca en la concepción de currículum como construcción situada y como espacio donde las decisiones de los profesionales de la educación son esenciales y, por ello, se considera que es necesario revalorizar el documento de planificación como instrumento que habilita no solo la auto-reflexión sino también la reflexión compartida en diferentes comunidades docentes. Es en este sentido que se busca analizar los documentos de planificación anual que los docentes noveles de inglés elaboran para sus cursos en Educación Secundaria en Uruguay. Cabe precisar que dichos documentos se analizan dentro del marco metodológico de la Enseñanza Temática que es el marco oficial para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel de Enseñanza Secundaria. Se estudian, pues, las propuestas de docentes egresados de cualquiera de las modalidades de profesorado vigentes –semi-libre, semipresencial o presencial–, con hasta 5 años de antigüedad laboral en el sistema educativo señalado. En esta oportunidad, solo se abarca la región centro del país; la cual incluye los departamentos de Durazno, Flores y Florida. Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y se sustenta en un paradigma interpretativo. Se recurre tanto al análisis documental como a la realización de entrevistas semi-estructuradas. Durante todo el proceso, se sujeta el estudio a una auditoría de confirmabilidad con agentes externos como estrategia de credibilidad. Así, se identifican los componentes claves que, dentro del modelo de Enseñanza Temática, los noveles deciden incluir; y se analizan las relaciones entre cada uno de ellos a modo de determinar el grado coherencia curricular interna de los documentos. Asimismo, se exploran los supuestos teóricos que subyacen tanto en los documentos escritos como en los discursos de los noveles. Entre los hallazgos principales se encuentra que los docentes noveles participantes, en general, no han logrado apropiarse del documento de planificación anual y ello origina tensiones no sólo en los documentos sino también entre ellos y los discursos. Es en este escenario que se brindan algunas recomendaciones y se proponen líneas de investigación que pueden generar aportes valiosos en el campo de la didáctica.

Palabras claves: Enseñanza Temática del Inglés como Lengua Extranjera, docentes noveles de inglés, documento de planificación anual.

Abstract

This study is framed within the concept of curriculum as a situated construction and as a space where the decisions of the professionals in the field of education are essential. It is for this reason that it is vital to value the planning document as a tool that allows, not only for self-reflection, but also for shared reflection among different teaching communities. It is in this sense that the aim pursued is to analyse the documents that the novice teachers of English (graduated teachers from any modality with up to five years of experience in the work field) elaborate for their courses at public secondary level schools in Uruguay. It must be noted that these documents are analysed within the Thematic Teaching model which is the official framework to teach English as a foreign language. On this occasion, only the provinces situated in the central region of the country are considered: Durazno, Flores and Florida. This research is developed within a qualitative approach and it is supported by the interpretative paradigm. The analysis of written documents and semi-structured interviews is paramount in order to develop this research. Besides, an audit of confirmability with external agents has been vital in the building of reliability. In this way, the study aims at identifying and analysing the key components that the novice teachers decide to include in their theme-based course designs and the main interactions between each of the elements involved so as to determine the level of internal curricular coherence. Apart from that, the theoretical assumptions implied in both the written documents and the discourses are explored. It is in this scenario that some recommendations and lines of research are proposed in order to make valuable contributions to the field of didactics.

Key words: EFL Thematic Teaching, novice teachers of English, yearly written plans.

Résumé

Cette étude est encadrée dans une conception d'un programme d'études comme une construction située et comme un espace où les professionnels de l'éducation sont essentiels, donc on considère qu'il faut réévaluer le document de la planification comme un instrument qui permet pas seulement l'autoréflexion mais aussi la réflexion partagée par de différentes communautés d'enseignement. C'est pour cela qu'on cherche analyser les documents de planification annuelle que les nouveaux professeurs d'anglais font dans leurs cours d'Enseignement Secondaire en Uruguay. Il faut préciser que tels documents sont analysés dans le cadrage méthodologique de l'enseignement thématique que c'est l'encadrage officiel pour l'enseignement d'anglais comme langue étrangère à niveau d'Enseignement Secondaire. Donc, on fait les études des propositions des professeurs diplômés de n'importe quelles modalités en vigueur, libre, semi-libre, semi-présentiel ou présentiel. Ces professeurs peuvent même avoir travaillé cinq ans dans le système. C'est alors que les départements de la région centrale du pays: Durazno, Flores, Florida ont été choisis. Cette investigation se développe du point de vue qualitatif et se soutient dans le paradigme de l'interprétation. On fait appel tant à l'analyse documentaire comme à la réalisation d'entretiens semi-structurés. Pendant tout le procédé, l'étude est sujette à un audit de confirmabilité avec des agents externes ainsi comme des stratégies de véracité. Ainsi, identifier les composants clés que, dans le modèle d'Enseignement thématique, les nouveaux professeurs décident d'y inclure et on peut alors analyser les liaisons entre chacun d'eux pour qu'on puisse identifier le degré de cohérence curriculaire interne des documents. De même, on explore les hypothétiques théoriques qui sous jacent soit dans les documents écrits soit dans les discours des nouveaux professeurs. Parmi les principales constatations on trouve que, les nouveaux participants, en général, n'ont pas eu de succès à s'appropriier du document de la planification annuelle et à cause de cela des tensions sont originées, pas seulement dans les documents mais aussi parmi eux et les discours. C'est sur ce scénario que quelques recommandations sont offertes et l'on propose des lignes d'investigation qui peuvent générer de riches contributions dans le champ de la didactique.

Mots clés: Enseignement thématique de la langue anglaise comme langue étrangère, nouveaux professeurs d'anglais, document de planification annuelle.

Índice

1. Introducción	
1.1 Definición y fundamentación del problema de estudio	10
1.2 Relevancia de la investigación	12
1.3 Objetivos	14
1.4 Orientación al lector sobre la organización del texto	14
2. Revisión bibliográfica	
2.1 Estado del arte	15
2.2 Marco Teórico	
2.2.1. Enfoques teóricos de referencia	31
2.2.1.1. Enseñanza por Contenidos	32
2.2.1.2. Enseñanza Temática	34
2.2.1.3. Enseñanza Temática: el Enfoque de las 6 T para la construcción de coherencia curricular	35
2.2.1.3.1. Las 6 T	36
2.3 Marco Conceptual	
2.3.1 Conceptos claves	40
2.3.1.1 Currículum	40
2.3.1.2 Planificación didáctica	41
2.3.1.3 Noveles docentes	42
2.3.2 Integración de conceptos: breve esquema	42
2.4. Marco contextual	
2.4.1 Descripción general del contexto	43
2.4.2 Delimitación temporal	43
3. Marco metodológico	
3.1 Enfoque cualitativo	44
3.2 Paradigma interpretativo	44
3.3 Estudio de caso	45
3.4 Perspectivas fundamentales	46

4. Diseño metodológico	
4.1 Selección del caso	48
4.2 Universo de observación	48
4.3 Instrumentos de recolección y análisis de datos	49
4.4 Esquema de análisis de datos	58
4.5 Estrategias de credibilidad	59
4.6 Las implicaciones del investigador	60
5. Resultados	
5.1 Descripción de los resultados	60
5.2 Análisis e interpretación	87
6. Conclusiones	
6.1 Conclusiones generales	100
6.2 Limitaciones del estudio e implicancias	102
6.3 Recomendaciones	103
6.4 Proyecciones	103
Bibliografía	105
Anexos	
1. Antecedentes sobre la planificación y noveles	113
2. Enseñanza por Contenidos: rastreo bibliográfico de antecedentes	126
3. Carta invitación destinada a docentes noveles de inglés	148
4. Resolución oficial autorizando la investigación	149
5. Cuestionario	151
6. Acuerdo de confidencialidad	152
7. Entrevista (guión)	153

Índice de cuadros

Cuadro 1: Lista de cotejo para identificar las fuentes de los documentos de planificación anual.	50
Cuadro 2: Lista de cotejo para identificar los componentes incluidos en los documentos de planificación anual.	51
Cuadro 3: Conceptualización de categorías dentro de la dimensión: Coherencia Curricular.	54
Cuadro 4: Matriz para analizar la coherencia curricular.	55
Cuadro 5: Datos generales de los docentes noveles participantes.	61
Cuadro 6: Componentes presentes y ausentes en los documentos de planificación anual.	65
Cuadro 7: Matriz con la información obtenida a partir del análisis del documento de planificación anual del Profesor 2 en la dimensión: coherencia curricular.	79
Cuadro 8: Matriz con la información obtenida a partir del análisis del documento de planificación anual del Profesor 4.	81
Cuadro 9: Matriz de categorización de los documentos de planificación de acuerdo al grado de coherencia curricular interna en el marco de la Enseñanza Temática.	91
Cuadro 10: Descripción general de cada categoría de respuesta para identificar los supuestos epistemológicos.	94
Cuadro 11: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 1.	95
Cuadro 12: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 1.	96
Cuadro 13: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 2.	96
Cuadro 14: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 2.	97
Cuadro 15: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 3.	97
Cuadro 16: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 3.	98
Cuadro 17: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 4.	98
Cuadro 18: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 4.	99

Índice de figuras

Figura 1: Modelo gráfico sobre la planificación, sus etapas, niveles y componentes cognitivos.	19
Figura 2: Modelo teórico de Clark y Peterson.	24
Figura 3: Mapeo teórico del estudio.	31
Figura 4: Evolución de modelos en la Enseñanza por Contenidos.	33
Figura 5: Continuum de Modelos de Enseñanza por Contenidos.	34
Figura 6: Representación gráfica del Enfoque de las 6 T.	38
Figura 7: Diagrama general de un documento de planificación anual dentro del Enfoque de las 6 T.	39
Figura 8: Esquema integrador de los conceptos vertebrantes del estudio.	42
Figura 9: Esquema de análisis de datos.	58
Figura 10: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 1.	73
Figura 11: Representación gráfica propuesta por el Profesor 1 en relación con las interacciones entre los componentes de la planificación.	73
Figura 12: Las interacciones entre los componentes de la planificación anual según las expresiones del profesor 1 en la entrevista.	74
Figura 13: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 2.	75
Figura 14: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 3.	76
Figura 15: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 4.	77
Figura 16: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para Pregunta 1.	84
Figura 17: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para Pregunta 2.	85
Figura 18: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para Pregunta 3.	86
Figura 19: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para Pregunta 4.	87
Figura 20: Fuentes consultadas por los noveles y su influencia al planificar.	88
Figura 21: Enseñanza Temática: grandes ausencias en el documento de planificación anual.	90
Figura 22: Categorización de los documentos de planificación anual según su grado de coherencia curricular interna.	93

1. Introducción

1.1 Definición y fundamentación del problema de estudio

El término “currículum” ha sido abordado por muchos autores a lo largo de la historia (Tyler, 1973; Eisner y Vallance, 1974; Beauchamp, 1975; Tanner y Tanner, 1975; Zais, 1976; Stenhouse, 1981; Schubert, 1982; Gimeno y Pérez, 1983; Jackson, 1992; Lundgren, 1992; de Alba, 1995; Salinas Fernández, 1997; Gimeno Sacristán, 1998; entre otros); y es esa multiplicidad de abordajes la que hace visible, por un lado, la evolución conceptual del campo curricular y, por otro, las diferencias ideológicas entre corrientes, perspectivas y teorías que sustentan cada una de las propuestas de análisis. En este trabajo de investigación, en particular, se entiende el currículum como “una construcción histórica y cultural; cuyos significados y rasgos dependen de la manera en que se construyen las tradiciones político-educativas” (Palamidessi y Feldman, 2003, p.109). Desde esta visión, el currículum se presenta como una “pauta institucional simultáneamente relacionada con los procesos de construcción del Estado y de regulación de prácticas a nivel local” (Van Den Akker, 2003 en Feldman, Palamidessi et al., 2015, p.20). Es en este sentido que se definen diferentes niveles de concreción y especificación del currículum. Dichos niveles abarcan tanto la dimensión prescriptiva como la dimensión operativa. Mientras la primera dimensión hace referencia al diseño curricular y supone los lineamientos de la política educativa de un país en un momento histórico dado; la segunda refiere al desarrollo curricular e implica la puesta en práctica del currículum (Ander-Egg, 1996). Es en esta dimensión donde se ubican las prácticas a nivel local, que son aquellas que permiten diversificar y enriquecer el diseño curricular según las necesidades y demandas de cada escenario en particular. Dentro de esta dimensión, el autor incluye, aunque en diferentes niveles de concreción, el proyecto curricular de centro; y la programación anual y de aula.

Es en este último nivel de desarrollo curricular donde han surgido tensiones en cuanto al sentido y funcionalidad de la programación o planificación didáctica (términos que se usarán de manera indistinta en este trabajo). Estudios llevados a cabo en comunidades de diferentes actores educativos destacan la persistencia de visiones reduccionistas y/o instrumentales en relación con este tema (Dirección

General de Cultura y Educación [DGCyE], 2009). La preeminencia de este tipo de posicionamientos ha restringido, y en algunos casos, obturado la posibilidad de identificar el espacio de planificación como un lugar donde los docentes pueden asumir “el ejercicio de la libertad relativa” (Zoppi, 2007, p. 141) en la toma de decisiones. Este escenario no es tan disímil al que se registra en el contexto uruguayo. El sentido “normativo y burocrático” asociado a las planificaciones, independientemente de su tipología, no parece haber caducado (De Vita, 2009 en DGCyE, p.7).

En este contexto, y desde la comprensión del “currículum como espacio decisional” (Zabalza, 2004, p.50), este estudio busca recobrar el “sentido orientador y formador” (Bixio, 2003) de la planificación anual en determinada área del conocimiento, dentro de un marco metodológico de enseñanza específico, y desde la perspectiva de un grupo situado de docentes. Se intenta, pues, a través de un estudio enmarcado en la lógica del descubrimiento (Tello, 2011), dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿De qué manera los docentes noveles de inglés de Educación Secundaria, de la región centro de Uruguay, plasman sus decisiones en los documentos de planificación anual en el marco de la Enseñanza Temática?

Es preciso mencionar aquí que la planificación es “simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable” (Pastorino et al., 1995). En este estudio, esta diferencia conceptual resulta clave dado que es en la dimensión de explicitación gráfica del proceso de planificación en la cual se hace foco. Al actuar como “memoria del pensamiento”, los documentos de planificación planteados en una comunidad de docentes situada se convierten en objetos factibles de análisis crítico y reflexivo habilitando espacios de de-construcción, construcción, y re-construcción (Harf, 1995).

En esta investigación se busca pues analizar los documentos de planificación anual que proponen los docentes noveles de la región centro del país en el área de inglés. Hay que mencionar aquí que, según el Programa de Acompañamiento a Noveles en Uruguay, estos docentes son aquellos con no más de 5 años de antigüedad laboral insertos en cualquiera de los sub-sistemas de la Administración Nacional de

Educación Pública. El estudio implica la identificación de los componentes claves que supone el marco metodológico de la Enseñanza Temática, y el análisis de las relaciones que se establecen entre los mismos para identificar su grado de coherencia interna. A partir de allí, se pueden explorar las concepciones teóricas de base que sustentan las decisiones que toman los docentes. Se acuerda, pues, con Augustowsky y Vezub (2000) cuando expresan que:

los planes docentes actúan como esquemas previos que orientan la futura práctica, y por lo tanto, manifiestan concepciones más o menos explícitas y formalizadas acerca de los diversos elementos que intervienen en la enseñanza: formas de entender las materias que se enseñan, ideas acerca del papel del alumno y del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ciertas tradiciones pedagógicas, valores (p.10).

Si bien este tipo de planificación se ubica en un nivel micro de concreción curricular, es necesario explicitar que los documentos emanados de los niveles de concreción curricular macro –ley nacional de educación, currículo oficial, pautas de inspección de asignatura– no deben ser soslayados. Sin embargo, hay que destacar que los lineamientos oficiales se entienden aquí como pre-requisitos que los docentes tienen en cuenta a la hora de plasmar sus hipótesis de trabajo en los documentos de planificación. Es por este motivo que dichos documentos son analizados solo en estrecha relación con el objeto de estudio.

En lo que refiere a la muestra de este estudio, se precisó anteriormente que está constituida por docentes noveles de Educación Secundaria en el área de inglés. Esta decisión se basa en los estudios llevados a cabo por Peterson, Marx y Clark (1978), quienes observaron que los docentes novatos toman decisiones diferentes con respecto a los docentes experimentados. Hecho que se ha podido visualizar tanto en la fase de planificación como en la fase de acción. Se considera a los noveles como un grupo particular de docentes cuyas propuestas “valen la pena” (Salinas, 1994, p.160) al momento de buscar “una composición alternativa al planificar la enseñanza” (Salit, 2004, p. 77).

1.2 Relevancia de la investigación

Se considera conveniente estudiar la planificación a nivel de concreción curricular micro dado que su sentido y su funcionalidad han sido objeto recurrente de debate

en la agenda educativa. Aun cuando autores como Monroy (2009) destacan la planificación como “espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente” (p.457), el sentido prescriptivo sigue permeando las prácticas de muchos docentes. Desde esa perspectiva, no se ve la planificación como una herramienta de reflexión que favorece el desarrollo profesional sino como una “carga pública” (Harf, 1995). Es por ello que se cree pertinente focalizar el estudio en los documentos de planificación porque es a través de ellos que se puede identificar, analizar y reflexionar en torno a las “decisiones concretas y particulares” que toma cada docente (De Vita, 2009 en DGCyE, p. 7).

Por otro lado, se entiende que el abordaje de la planificación anual en el área disciplinar específica de inglés es de especial utilidad para la comunidad de docentes uruguayos de esta asignatura. En este sentido, tanto los docentes a nivel de Educación Media como aquellos que se desempeñan en Educación Superior podrán recurrir a la presente investigación; ya sea para poner en diálogo diferentes perspectivas teóricas como para pensar e intervenir en sus prácticas desde nuevos enfoques. Se piensa, además, que el potencial del análisis de documentos de planificación dentro de un marco metodológico determinado –Enseñanza Temática– radica en la oportunidad que ofrece a los docentes de lengua extranjera de explorar sus máximos componentes y cómo los mismos se articulan desde una perspectiva situada. Asimismo, si bien a nivel internacional hay profusa literatura sobre el tema planificación didáctica; ésta se enmarca principalmente en un plano de análisis general. Así, es fácil acceder a bibliografía sobre: la enseñanza y el currículo, tipos de currículum y sus componentes; la planificación didáctica y sus diferentes formas. Pero, cuando se pone el foco en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la descripción de diferentes enfoques y modelos de enseñanza; entre los cuales se halla el modelo de Enseñanza Temática; rara vez aparece centrada en el nivel específico de planificación de cursos o planificación anual. Una de las excepciones a esta “laguna teórica”, al decir de Yuni y Urbano (2006, p.64), se encuentra en autores clásicos como Stoller y Grabe quienes son referentes en esta investigación.

Por último, la decisión de estudiar las propuestas de un grupo de docentes específico, los noveles, reside en la “potencialidad formativa” que “los primeros

desempeños” tienen en la construcción de una identidad profesional propia (Marcelo, 2007; Abarca, 1999; Vaillant, 2005; Vezub y Alliaud, 2012). En este sentido, se encuentra en los noveles una fuente genuina y fermental de conocimiento que puede generar aportes de relevancia social a la discusión pedagógica-didáctica; convirtiendo así el documento de planificación anual en un “instrumento de cambio” (Aguerrondo, 1999). Esto es lo que le adscribe al proyecto un “valor teórico” a la vez que “práctico” (Yuni y Urbano, 2006, pp.76-77); rasgo fundamental a la hora de gestar nuevas indagaciones sobre un tema significativo en el campo de la didáctica.

1.3 Objetivos

La presente investigación tiene como **objetivo general** analizar los documentos de planificación anual que los docentes noveles de Educación Secundaria de la región centro del país elaboran para sus cursos de inglés para establecer su grado de coherencia interna dentro del marco metodológico de la Enseñanza Temática.

Para alcanzar dicho objetivo, se proponen los siguientes **objetivos específicos**:

- *Identificar las fuentes que los docentes noveles consultan y establecer su influencia en la elaboración de sus documentos de planificación anual.
- *Identificar y describir los componentes claves que dentro del modelo de Enseñanza Temática se incluyen en dichos documentos.
- *Categorizar los documentos de planificación de acuerdo al grado de coherencia curricular interna definido a partir de las interacciones planteadas entre los diferentes componentes.
- *Comprender las relaciones establecidas entre los diferentes elementos con el fin de explorar los principales supuestos teóricos subyacentes.

1.4 Orientación al lector sobre la organización del texto

Se considera importante aquí orientar al lector en relación con el presente trabajo de investigación, el cual se estructura en diferentes capítulos.

En el siguiente capítulo, se apunta a configurar el encuadre del estudio tanto a nivel teórico como empírico. Asimismo, se delimitan allí los conceptos vertebrantes y el

contexto espacio-temporal. En los capítulos 3 y 4, entretanto, se delinea el marco y el diseño metodológico respectivamente. Se detallan así no solo el enfoque en el cual se sustenta el estudio, sino también los instrumentos de recolección y análisis de datos, y las estrategias de credibilidad desarrolladas. En los capítulos 5 y 6, se describen y analizan los resultados; se plantean las conclusiones y se proponen algunas recomendaciones. Por último, se especifica la bibliografía consultada, y se adjuntan todos aquellos documentos y evidencias de relevancia.

2. Revisión bibliográfica

2.1 Estado del Arte¹

A continuación, se esbozan aquellas investigaciones cuyos hallazgos se consideran, de una forma u otra, relevantes como antecedentes de este estudio.

En primer lugar, se hace un recorrido por los estudios que han tenido como principal centro de interés la planificación; abarcando, a su vez, aquellos trabajos que hacen foco en los docentes sin experiencia o noveles. Por otro lado, se presentan aquellas investigaciones que están vinculadas a la enseñanza del inglés desde el marco de la Enseñanza por Contenidos; y más específicamente, la Enseñanza Temática.

En relación con los trabajos cuyo objeto de estudio se ha delineado en torno a la planificación, se encuentra, como antecedente más remoto en el tiempo, pero a la vez fundamental para visibilizar algunas ideas vertebrales, el estudio titulado “*A study of teacher planning: description and a model of preactive decision making*” (Yinger, R., 1978). Allí, se plantean como principales objetivos la descripción de los procesos mentales involucrados en las decisiones que toman los docentes al planificar, y la formulación de dos modelos que puedan contribuir a una mejor comprensión de la planificación; uno relacionado con aspectos estructurales y otro vinculado al proceso mismo de planificación.

¹ En el Anexo 1 se puede acceder a un cuadro donde se recopilan los antecedentes de relevancia dentro de los nudos: planificación y docentes noveles.

A partir de un estudio de caso se analizan, a lo largo de un lapso de cinco meses, las distintas decisiones que una docente de educación primaria, en su sexto año de trabajo, toma en relación con su planificación.

Se propone un estudio con un enfoque etnográfico y cognitivo de procesamiento de la información frente a los vacíos que las investigaciones previas han dejado en el campo de la enseñanza. Se enfatiza en la necesidad de virar el foco desde el análisis del comportamiento de los enseñantes en la interacción con los estudiantes dentro del aula hacia el abordaje de aquellas decisiones y comportamientos que se desarrollan en la “fase pre-activa” en palabras de Jackson (1965). Dicho autor diferencia la “fase pre-activa”, que abarca todo comportamiento que ocurre -antes o después de la escuela- cuando el docente se encuentra solo, de la “fase interactiva” que implica los encuentros directos entre docente y discente. Se busca pues recuperar esta diferenciación conceptual, en boga en la época, para ampliar el campo de investigación hacia territorios que hasta el momento se describen como poco explorados. En consonancia con este planteo, el autor se hace eco de las nuevas tendencias al momento de esbozar su estudio y rescata las ideas de Shulman y Elstein (1975), y Lanier y Shulman (1975) quienes caracterizan a los docentes como personas que constantemente toman decisiones y resuelven problemas. Es allí donde Yinger decide enmarcar una de las aristas del análisis de la planificación, actividad relevante en la fase pre-activa, en el entendido que las nociones referidas adquieren su mayor potencial descriptivo en tal fase.

Estudios dentro de la línea de la ecología de aula, como los llevados a cabo por Gump (1969), Kounin (1970) y Doyle (1977), agregan igualmente fundamentos sólidos al momento de poner la planificación del docente bajo la lupa. Al dar cuenta de la predominancia de rasgos como la imprevisibilidad y la complejidad en el ámbito de la enseñanza, dichos trabajos subrayan la necesidad de la planificación.

Dentro de este encuadre, el estudio de Yinger intenta dar respuesta a preguntas inéditas, en su momento, que aluden a: formatos de planificación a través del tiempo; tipos de procesos de resolución de problemas y toma de decisiones implicados en la planificación; y posibles modelos que representen los procesos de planificación.

En cuanto a los resultados obtenidos, se identifican como centrales los siguientes aspectos: a) la planificación de actividades, y b) el uso de rutinas. En lo que refiere a las actividades, es preciso mencionar que las mismas, no solo se tornan en el epicentro de toda acción e interacción dentro del aula, sino también en la toma de decisiones inherentes a los diferentes niveles de planificación. Se halla que las actividades funcionan aquí como “contextos de comportamiento controlado” (Yinger, R., 1978, p.14). Se recurre a la extrapolación del término desde la psicología ecológica para indicar que a través de la planificación la docente aumenta la probabilidad de lograr actuaciones de acuerdo a sus propósitos. Esto haría menguar, en cierto grado, los efectos de la imprevisibilidad. En cuanto a las actividades y los elementos considerados en el contexto estudiado, se enumeran: 1) ubicación, 2) estructura y secuencia, 3) duración, 4) participantes, 5) comportamiento estudiantil aceptable, 6) pasos instructivos, y 7) contenido y materiales. Así, cada vez que una actividad se desarrolla en el aula, se observa una toma de decisiones basada en cada una de estas siete dimensiones. Sin embargo, hay que señalar que es en el área de “contenido y materiales” donde las decisiones se presentan con mayor recurrencia.

En cuanto al uso de rutinas, se puede afirmar que las mismas también cumplen un rol fundamental a la hora de enfrentar la imprevisibilidad y la complejidad en el aula. A través del establecimiento de rutinas de diversos tipos, la docente consigue simplificar los procesos de planificación; lo que conlleva a un aumento de su flexibilidad y efectividad. Por otro lado, se observa que, a nivel de los estudiantes, las rutinas también favorecen la conformación de un ámbito de enseñanza menos complejo y más predecible.

En referencia al modelo estructural de planificación, otro de los objetivos de esta investigación, se puede resaltar que se definen cinco niveles básicos de planificación: 1) plan anual, 2) por período (trimestral), 3) de unidades, 4) semanal, y 5) diario. A este modelo, se agregan otros dos niveles al considerarse que los mismos interactúan con la fase pre-activa de la planificación que es el foco de este estudio. A saber: la planificación institucional y la planificación a futuro (proyecciones para el siguiente año lectivo). Es necesario señalar que ninguno de estos niveles es una entidad aislada sino que interactúan entre sí; identificándose en el estudio seis

períodos de tiempo donde las mayores interacciones se hacen visibles. Esto evidencia, sin lugar a dudas, la provisionalidad de los planes.

En el caso estudiado, solo se analizan cuatro de los niveles básicos explicitados dejándose fuera el plan anual. Se explica que no se ha podido analizar dicho nivel debido a que la investigación se inicia tiempo después de haber comenzado los cursos. Es importante recalcar este hecho dado que el centro de mi investigación es la planificación anual. Igualmente, se considera que el estudio de Yinger (1978) hace aportes significativos al delinear, de forma precisa, cuatro dimensiones en el proceso de planificación que contribuyen a describir y diferenciar cada uno de los cinco niveles básicos. Ellas son: 1) metas, 2) fuentes de información, 3) formato del plan, y 4) criterios para evaluar la efectividad del plan. En su paper, el autor detalla, con claridad, los elementos incluidos en cada una de las dimensiones para cada uno de los niveles. Se encuentra aquí que el análisis de las diferentes dimensiones puede servir de referencia al momento de hacer foco en planes anuales que se enmarcan dentro del enfoque de la Enseñanza Temática.

Por otro lado, el estudio de Yinger (1978) se destaca por la formulación de un modelo general que pretende representar el proceso de planificación. La riqueza de dicho modelo está dada, no solo por ser el primero que busca describir los procesos mentales involucrados en el propio proceso de planificación, sino también por la diversidad de fuentes de información en las que se erige: datos empíricos emergentes del propio trabajo de campo, datos teóricos provenientes de otros estudios en el mismo campo; y estudios psicológicos con foco en la planificación y la resolución de problemas en situaciones deliberativas en ámbitos diversos (matemática, ajedrez, composición musical, arte y diseño arquitectónico). La originalidad del modelo radica en que el mismo se desvía de los modelos tradicionales; los cuales suelen presentar la planificación como un proceso de “elección racional”. Por el contrario, este nuevo modelo introduce una nueva perspectiva donde la planificación se define como un “proceso intencional de resolución de problemas” (Yinger, R., 1978, p.27). De acuerdo a este modelo, el proceso de planificación se concreta en tres etapas: 1) hallazgo de un problema, 2) formulación del problema/ diseño de la solución, e 3) implementación, evaluación y rutinización.

Finalmente, Yinger presenta un modelo gráfico donde delimita su “espacio” de investigación a partir de la combinación de las tres dimensiones consideradas en el proceso de planificación; los cinco niveles de planificación representados en el modelo estructural; las tres etapas del modelo procesual; y los componentes cognitivos involucrados en la planificación: inteligencia, diseño, elección.

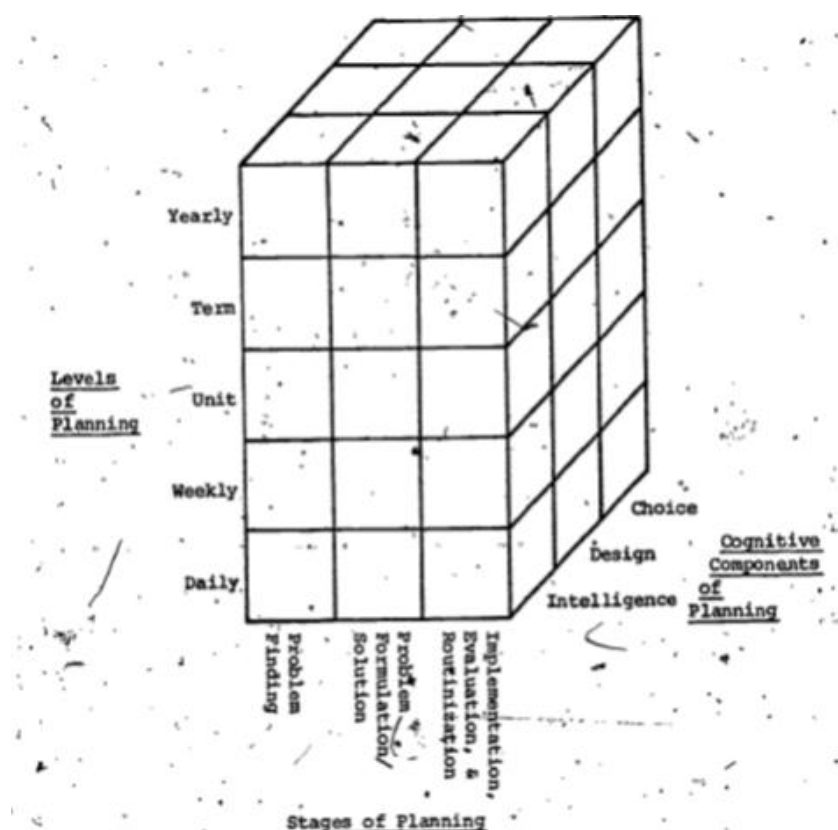


Figura 1: Modelo gráfico sobre la planificación, sus etapas, niveles y componentes cognitivos.
 Fuente: Yinger, R. (1978, p.56).

Se entiende que a partir de este modelo se favorece la identificación de potenciales centros de interés sobre los cuales profundizar en nuevos estudios. Es claro que al momento de este trabajo, la investigación en el campo de la planificación docente (como se denomina en el documento original) se halla en sus primeras etapas de desarrollo; lo que indicaría que el rastreo de los primeros antecedentes se ubica en los años 70 (1970).

Si se avanza un par de años en el tiempo, se halla el trabajo que Yinger plantea junto a Clark (1980) bajo el título: *The Hidden World of Teaching: implications of*

research on Teacher planning. En el mismo, los autores deciden visitar cinco de sus trabajos de investigación sobre planificación docente con el fin último de descubrir los aportes que la propia investigación, en este caso de corte descriptivo, puede realizar a la práctica.

En un reconocimiento de su responsabilidad frente a la necesidad de establecer conexiones relevantes entre los trabajos de investigación y los asuntos prácticos en el ámbito de la enseñanza y la educación, los autores se replantean sus líneas de acción, y deciden visitar, no solo sus estudios previos (Yinger, 1979; 1980; Clark & Elmore, 1979; Clark & Yinger, 1979; Yinger, 1977), sino también la literatura específica recopilada a tales efectos (Clark & Yinger, 1977).

Cabe destacar que tanto el estudio anteriormente desarrollado (Yinger, 1978) como este (Clark & Yinger, 1980) acuden a un enfoque cognitivo de procesamiento de la información. Fundamenta esta coincidencia el hecho que ambos pretenden hacer foco en los procesos psicológicos que ocurren en la mente del docente y que organizan y dirigen su comportamiento cuando planifican.

Hay que precisar que en ese estudio, la planificación docente se define de la siguiente manera: “siempre que lo que un docente haga ayude a preparar el marco para guiar la acción futura, cuenta como planificación” (Clark & Yinger, 1980, p.6, traducción propia). Esta definición implica que el proceso de planificación se encuentra fuertemente orientado hacia la acción más que a la adquisición de conocimiento o desarrollo propio. Asimismo, se infiere que al estar vinculado a una acción futura, se piensa la planificación como instrumento para reducir los niveles de imprevisibilidad e incertidumbre. Aspecto este que se resalta en múltiples oportunidades en el estudio de Yinger (1978). Por último, también se subraya el rol que juegan tanto el pensamiento del docente como la toma de decisiones y las valoraciones en el proceso de planificación. En esta dimensión, se destacan, al igual que en el estudio anterior, el esfuerzo intelectual, el conocimiento teórico y práctico, y la experiencia como factores a tener en cuenta al momento de pensar en una buena planificación. Se puede apreciar que ambos trabajos asignan un lugar especial a la experiencia del docente; particularmente cuando se trata de tomar decisiones y resolver problemas. Se indica que es en función de las valoraciones

que los docentes con experiencia hacen de sus propias propuestas que se definen determinados recorridos y no otros en la planificación. No en vano, son los docentes expertos quienes han sido seleccionados para los estudios hasta aquí perfilados.

Es necesario decir aquí que en el estudio de Clark y Yinger (1980) se presenta un modelo posible para investigar sobre el tema en foco: la planificación; el cual se aproxima bastante a una parte del modelo graficado por Yinger en su trabajo de 1978. Se puede afirmar que, en términos generales, los elementos considerados son similares con la diferencia que se organizan e interactúan de modos diferentes. Por otro lado, en el modelo de 1980, al concepto de proceso de planificación se suma el de plan docente. Se considera que esta precisión es esencial a los efectos de diferenciar el proceso del producto de planificación. A su vez, dentro de la conceptualización: proceso de planificación se establece una distinción entre los procesos internos (pensamiento) y externos (comportamientos). El producto de la interacción de estos procesos sería, según los autores, el plan.

En cuanto a los distintos dominios considerados como factibles de ser investigados se clasifican de la siguiente manera: factores que influyen en la planificación, procesos que ocurren en el macro proceso de planificación; efectos de la planificación en la interacción dentro del aula y más allá de ella (efectos a largo plazo). También, se plantea la posibilidad de hallar temas a investigar dentro de las intersecciones de estos dominios. Un punto que sí es claro es que en ningún momento se propone abordar el producto de la planificación como un objeto en sí mismo sino como un elemento más dentro del proceso. Es así que cuando Yinger (1978) o Clark & Yinger (1980) plantean la interrogante: ¿cómo planifican los docentes?; los mismos refieren tanto a los comportamientos observables como a los procesos psicológicos o mentales de los docentes mientras planifican. Resulta de relevancia explicitar que esta acotación se ha tenido en cuenta al momento de elaborar la pregunta en la presente investigación. De ese modo, se ha intentado evitar confusiones.

El estudio de Clark y Yinger también se expresa a favor de investigar en el campo de la planificación. Hecho que no solo vuelve a confirmar lo expresado anteriormente con respecto al estado inicial de desarrollo de la investigación en esa área al

momento de plantear estos estudios; sino que también reivindica el papel fundamental de la planificación. Este último concepto se fortalece al definir la planificación como “una actividad genuinamente profesional” (Clark & Yinger, 1980, p.14, traducción propia) En esta misma línea, dichos autores adscriben a la planificación y al debate reflexivo roles esenciales a la hora de pensar la enseñanza como una profesión.

Dentro de los principales hallazgos en su estudio, Clark y Yinger (1980) distinguen los siguientes: a) la planificación es plural, importante e invisible; b) en la práctica, la planificación difiere de las prescripciones tradicionales que atañen a la misma; c) planificar durante las primeras semanas de un curso tiene efectos a largo plazo; d) la planificación del docente transforma el curriculum en instrucción; e) las rutinas incrementan la eficiencia y flexibilidad del docente; f) la comunicación de los planes frente a los estudiantes pone el pensamiento en acción y evita que los docentes se conviertan en “esclavos” de sus planes; g) la reflexión por parte de los docentes durante el proceso de planificación ayuda al desarrollo profesional.

Frente a estos hallazgos, y teniendo como norte este estudio, se encuentra que algunas de las recomendaciones que hacen los autores son de relevancia. Por ejemplo: según Clark y Yinger se debe poner mayor énfasis en el abordaje de *diferentes tipos de planificación* en la formación inicial de los docentes -foco de interés último del presente estudio. Ellos proponen ir más allá de los planes de clase y los planes por unidades que son los más comúnmente estudiados. Se reconocen allí los desafíos que supone entretejer los hilos que atraviesan los diferentes tipos de planificación. Por otro lado, los autores defienden el carácter auténtico de la planificación, en el sentido que cada docente tiene su propio estilo (no existe una única forma de planificar) y debería moldear su plan de acuerdo a su contexto. Ambos autores consideran esencial la sensibilización de los futuros docentes en este aspecto. Cabe aclarar que estas recomendaciones vuelven a ser foco de atención en un trabajo presentado por Clark en The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education in 1983. Es en ese mismo evento que Clark invita a los investigadores y a los formadores de formadores a “pensar de una forma más amplia sobre los logros de los docentes en la planificación, y evitar las comparaciones estrechas entre lo que se planifica y lo que se enseña” (p.18).

Evidentemente, hay una demanda en cuanto a la nueva dirección que la investigación debe tomar.

Otro estudio que podría ser de relevancia para este estado del arte es el llevado a cabo por Clark y Elmore en 1981 dado que su nudo de interés radica en la planificación anual. En palabras de Clark y Peterson (1984) este es uno de los únicos estudios de planificación anual que se rastrea en los 1980s. Sin embargo, su énfasis está, como es de esperar ante las tendencias investigativas de la época, en el proceso de planificación (procesos mentales y comportamientos observables durante la planificación misma), y no en el producto de esos procesos. Queda claro entonces que si bien es interesante mencionar que estos autores deciden estudiar la planificación anual, dominio de investigación poco común en ese momento, no se incluye aquí un análisis pormenorizado por los motivos anteriormente explicitados. Un elemento que sí vale la pena enunciar es que este estudio concluye que los “materiales curriculares, especialmente las guías para docentes” (citado en Smith, D, 1983, p.9) tienen una marcada influencia no solo en el contenido de la planificación sino durante todo el proceso. Se piensa que esta apreciación, que está en consonancia con el planteo de Gvirtz & Palamidessi (2014), quienes definen dichas guías como fuertes condicionantes de la planificación, puede ser de significación al momento de analizar los documentos de planificación anual y los elementos que influyen en las mismas.

Clark & Peterson, por otro lado, en su estudio de 1984, realizan un relevamiento bastante exhaustivo de los trabajos que se abocan al análisis de los procesos de pensamiento docente entre 1970 y 1983. Los autores presentan allí un modelo teórico, el cual es definido como “dispositivo heurístico” (p.7), con el fin de organizar y dotar de sentido a la literatura existente. Este modelo representa, a su vez, los diversos enfoques paradigmáticos que han sido referidos en el área de interés.

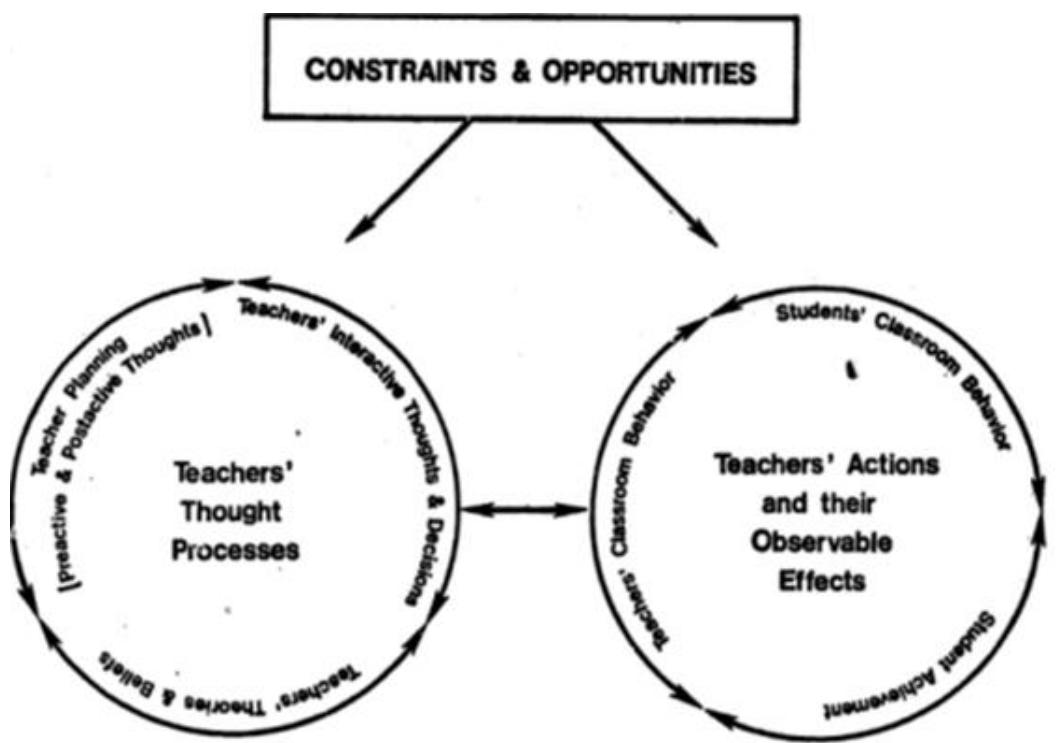


Figura 2: Modelo teórico de Clark y Peterson.
Fuente: Clark & Peterson (1984, p.8).

El esbozo de este modelo permite visualizar, por segunda vez en el campo de la investigación, que las variables dentro de cada dominio se relacionan de forma cíclica o circular (no de forma lineal como solía marcar la tradición). Se piensa entonces en relaciones recíprocas y no unidireccionales; propuesta que coincide claramente con el modelo de Yinger (1978). Por otro lado, se aprecia que ambos dominios interactúan y se constituyen en espacios de limitaciones y oportunidades. Se reconoce pues la existencia de factores que actúan como limitantes o como favorecedores en la toma de decisiones. No caben dudas que estas conceptualizaciones abren nuevas puertas en lo que atañe al estudio de la planificación. Por ejemplo, Marcelo (1986), en su trabajo: *Pensamientos pedagógicos en la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de EGB con experiencia y sin experiencia docente*, introduce un dato interesante que tiene que ver con la categoría que aparece con mayor frecuencia en la planificación de los docentes. Se trata del “proceso instruccional”. Sin embargo, se registra una diferencia al momento de comparar las planificaciones de los docentes con experiencia y sin ella. Mientras dentro del grupo de los primeros, dicha categoría recibe un 29,92% en la mencionada categoría; para los docentes sin experiencia ese porcentaje aumenta y se establece en 44,7%. Esto significa que es el proceso

instruccional el que convoca mayormente a los docentes sin experiencia cuando piensan sus planificaciones. La información aquí revelada es importante dado que puede ser considerada, si se relaciona con el modelo de Clark & Peterson (1984), como una limitante en la toma de decisiones de los docentes noveles; población objetivo de la presente investigación. A nivel nacional, entretanto, un trabajo publicado en 2013, señala que “la planificación del curso, adaptación y flexibilización curricular” se presentan como verdaderos desafíos para los profesores noveles en Enseñanza Secundaria (Rodríguez, C., 2013, p.6). Allí, se expresa que estos docentes reconocen que sus mayores dificultades están vinculadas a la toma de “decisiones acerca de la jerarquización conceptual” (p.7). Otro estudio nacional que hace foco en los docentes noveles de inglés, sostiene que un 9% de los entrevistados identifica “problemas para planificar y ejecutar la planificación.” (Cardozo, L., 2013, p.65). Si bien, este último estudio es bastante reciente y pertenece al contexto local, su centro de interés no radica en la planificación. Por ende, no se puede tomar exclusivamente como referente a la hora de implementar el análisis de los documentos de planificación dado que allí no se explicitan los elementos que actúan como limitantes y generan problemas en dicha instancia de desarrollo curricular.

Si se continúa en la línea del modelo citado anteriormente (Clark y Peterson, 1984), resulta necesario referirse al trabajo de Pérez y Gimeno (1988), quienes deciden re-visitarse dicho modelo posicionándose en un enfoque alternativo. Estos autores proponen agregar una nueva esfera al esquema presentado: “ideología, pensamiento y conducta en la vida cotidiana” a partir del vacío hallado en los modelos cognitivos desarrollados hasta el momento; donde se registra la ausencia de una conexión entre el pensamiento profesional y las “bases antropológicas del pensamiento humano” (p.59). Dentro de esa esfera, Pérez y Gimeno incluyen elementos como: experiencias personales, cultura intelectual y conducta en la vida cotidiana. Al igual que en la propuesta de Clark y Peterson (1984), los elementos dentro de esta esfera, no solo interactúan entre sí sino también con el resto de las esferas. Evidentemente, este nuevo esquema añade complejidad al tema de estudio y plantea un cambio de énfasis en los enfoques. Se comienza a transitar desde un enfoque con marcado carácter psicológico a uno mayormente definido por ideas de tipo filosófico y sociológico donde se asigna mayor relevancia a “las estructuras de

los contenidos del pensamiento del profesor” (p.37). Así, la reflexión sobre la acción y el pensamiento práctico del profesor dan lugar a una nueva forma de concebir la articulación entre teoría y práctica; y es aquí donde el modelo de investigación-acción, propuesto por Stenhouse y desarrollado por Elliot, comienza a jugar un rol significativo.

Siguiendo esta última línea, donde la imagen de docente como profesional que investiga y reflexiona en y sobre la acción comienza a erigirse, surgen los aportes conceptuales de la licenciada argentina, Ruth Harf. En su texto de base para la Conferencia *Poniendo la planificación sobre el tapete* (1995), Harf conceptualiza la planificación, simultáneamente, como proceso mental y producto de ese proceso. Allí, se remarca el carácter flexible de la planificación en ambas dimensiones, lo que hace que la misma se encuentre en constante construcción. Por ello, la autora refiere a la planificación como “sucesión de borradores” donde la realidad compleja e imprevisible del aula tiene su impacto. El trabajo de Harf resulta cardinal para esta tesis dado que en él se encuentra, al igual que en el estudio de Clark y Yinger (1980), una diferenciación conceptual entre la planificación como proceso mental (ampliamente estudiado según las evidencias hasta aquí presentadas) y la planificación como producto (tema con poca tradición investigativa). Harf profundiza en esta última dimensión y perfila la planificación como instrumento comunicativo o como herramienta que permite plasmar las decisiones del docente.

Se encuentra que Salit (2004) está alineado al discurso de Harf al adherir a “la concepción de la planificación como sucesión de borradores, diseños reestructurados y reorganizados, lo que posibilita la constante consideración de la realidad compleja e imprevisible.” Dicho autor, resignifica, a su vez, el lugar que la lengua escrita tiene en el proceso de planificación en cuanto “facilita su organización de modo coherente y consistente” favoreciendo “la confrontación y contrastación” entre diferentes producciones; propias y de terceros (p.91).

De Vita et al. (en DGCyE, 2009), por otro lado, reivindican, al igual que Harf, el rol de la planificación didáctica como “herramienta de trabajo” flexible y dinámica, la cual habilita a los docentes a “apropiarse de los diseños curriculares, contextualizar las prescripciones formuladas para todos los alumnos y escuelas, establecer límites y

posibilidades” (p.18). En su indagación, estos autores defienden la idea de planificación como herramienta de trabajo por oposición a herramienta de control. Y, a partir de esta precisión, destacan como argumentos a favor del registro escrito: “comunicar las intenciones, construir la memoria didáctica de la institución, brindar orientaciones para eventuales reemplazos, posibilitar articulaciones entre áreas, ciclos, niveles, tomar la planificación como objeto de reflexión y evaluación de la propia práctica.” (p.21) Este trabajo presenta aportes de interés especialmente al identificar las potencialidades del documento de planificación; nudo crítico de mi investigación. En esta misma línea, se encuentra el trabajo de tesis titulado: *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* (Tejera, A., 2018). Allí, se presenta un estudio cualitativo de tipo fenomenológico llevado a cabo a nivel local (Uruguay) que propone como objetivo general: “analizar el diseño de la planificación de clase de los estudiantes” de profesorado y “su implementación en la práctica docente durante los cursos 2016-2017”. Si bien el foco se centra en todas las fases involucradas en la planificación de aula de futuros docentes, algunas de las conclusiones presentadas en este estudio son de especial interés para esta investigación. Según Tejera (2018), “a partir del proceso de reflexión y planificación de estrategias para el trabajo con las planificaciones escritas se han logrado concretar importantes avances en la conformación del rol docente de los estudiantes” (p.90). Una vez más, los aportes empíricos evidencian la relevancia de generar espacios de reflexión en torno a los documentos de planificación; y en este caso en particular desde la formación inicial. Otro trabajo que está en consonancia con las ideas esbozadas anteriormente es la investigación titulada: *Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación* (Brito-Lara, M.; López-Loya, J. & Parra-Acosta, H., 2019). La misma se llevó a cabo entre los años 2015 y 2016, y abarcó una muestra de 433 docentes mexicanos de Educación Secundaria. Entre sus objetivos se resalta la identificación de “las finalidades, enfoques y aspectos” considerados por dichos profesores al momento de la elaboración de sus planificaciones (p.55). Entre los hallazgos se realza la diversidad tanto en lo referido a finalidades, enfoques como aspectos tenidos en cuenta por los docentes. En cuanto a las finalidades se menciona que son las pedagógicas las que prevalecen. Sin embargo, se remarca que las prácticas asociadas a la enseñanza tradicional aún tienen una fuerte

presencia. Dicha influencia es de tal magnitud que se encuentra casi al mismo nivel que las prácticas de carácter formativo. Por otro lado, dentro de los enfoques de la planificación, se indica que si bien predomina el enfoque socioformativo también se advierte que el enfoque tradicional pesa en las decisiones de los docentes. En este contexto, los investigadores concluyen que es fundamental “ofrecerles [a los docentes] apoyo y asesoría para fortalecer el diseño de sus planeaciones didácticas y la argumentación en torno a ello” (p.68). Se halla que esta aseveración es clave para el presente estudio dado que refuerza, al igual que el estudio de Tejera (2018), la necesidad de abordar el tema desde una nueva lógica; dentro de la cual no solo se asigna valor a la planificación en sí, sino también a la reflexión en torno a los por qué imbricados en la misma.

En cuanto a otro de los nudos críticos en esta investigación, se encuentra la Enseñanza por Contenidos y dentro de ese marco la Enseñanza Temática. Después de haber realizado un rastreo bibliográfico, el cual va desde los orígenes de este enfoque (en los 1960s) hasta la actualidad y que se ha nutrido de aquellas fuentes que se han presentado como disponibles y accesibles a la investigadora (ver Cuadro que ilustra dicho rastreo bibliográfico en Anexo 2), se puede apreciar que los temas abordados en las producciones académicas halladas refieren a: a) dimensiones teóricas y fundamentos basados en la empiria; b) articulación de dimensiones teóricas y prácticas; c) evaluación; d) efectos de la implementación; e) diferentes modelos de enseñanza dentro del marco de referencia; f) currículum y reformas; g) planificación con diferentes focos y en distintas disciplinas; h) desafíos y/o posibilidades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; i) perspectivas y experiencias de diferentes actores; j) planificación dentro del encuadre de algunos modelos en particular; h) rol de la tecnología en los cursos basados en este enfoque; k) el enfoque de enseñanza por contenidos y el ámbito cultural/multicultural; l) comparación entre diferentes modelos; m) el enfoque en diferentes tipos de cursos; n) planificación y coherencia curricular.

Es preciso mencionar aquí que de todas las temáticas encontradas, aquellas en las que este estudio se centra no son tan recurrentes. En este sentido, los trabajos que se vuelven claves son aquellos planteados por Stoller, F. y Grabe, W. quienes desarrollan en profundidad el modelo de Enseñanza Temática; y además proponen

un abordaje que apunta a la construcción de coherencia curricular: el Enfoque de las 6 T. Según los propios autores, la conceptualización de dicho enfoque emerge a partir de la identificación de rasgos poco efectivos en el diseño de cursos desde los inicios mismos de la Enseñanza por Contenidos. A continuación, se presenta un esquema donde Stoller & Grabe (2017) detallan sus hallazgos en lo que refiere a las mencionadas debilidades. Cabe subrayar que el uso de cursiva es de los propios autores.

- unidades temáticas que suelen apuntar a una enseñanza lingüística más tradicional y *segmentada*
- unidades instruccionales *fragmentadas* donde las conexiones no existen o son *llanas*
- consideración *superficial* del contenido debido al predominio de los objetivos de aprendizaje relacionados con la lengua
- uso de temas y/o tópicos que resultan *no interesantes e irrelevantes* para los estudiantes
- exploración de tópicos *desconectados* dentro de una unidad temática
- conjunto de textos y tareas *débilmente* relacionados
- números y tipos *limitados* de recursos de contenido
- suposición que los procesos de aprendizaje de la lengua y el conocimiento pueden y deberían estar divididos en habilidades y formas lingüísticas *discretas*
- metas de aprendizaje de lengua que están *alejadas* de las demandas de los recursos de contenido usados en clase

(Stoller & Grabe, 2017; en Snow & Brinton, 2017, p.55, traducción propia)

Este esquema cobra singular relevancia en el presente estudio dado que apunta a la caracterización de un diseño carente de coherencia. Esto permite definir, por contraposición, la planificación anual (o de curso como la llaman los autores en su literatura) en términos de coherencia dentro del marco de Enseñanza por Contenidos; y más específicamente dentro del modelo de Enseñanza Temática. Así, se explicita que tanto la fragmentación y consecuente desconexión entre los diferentes componentes en una determinada propuesta, la superficialidad y la irrelevancia de los temas o tópicos planteados; como la limitada variedad de textos y recursos seleccionados son los principales factores que atentan contra la coherencia en la planificación anual.

En lo que atañe a los contextos a los cuales los diferentes trabajos relevados aluden, se puede decir que prima el contexto de enseñanza de segundas lenguas por encima del contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. A su vez, cabe mencionar que las producciones abarcan mayoritariamente países de Norte América

y de Europa. Este hecho lo ratifican Zappa-Hollman & Duff (en Snow & Brinton, 2017, p.315) cuando identifican una laguna donde investigar en cuanto a los contextos geográficos que se han considerado hasta el momento. Dichas autoras destacan que los contextos que surgen como recurrentes en el ámbito de la Enseñanza por Contenidos son los países desarrollados en Europa, América del Norte y Australia. Esto se evidencia en el hecho que al momento de realizar el relevamiento para este estudio solo se ha encontrado un artículo en América Latina. El mismo refiere al contexto educativo argentino y se titula: *EFL and educational reform: Content-based interaction in Argentina* (Snow, M. A., Cortes, V., & Pron, A. V., 1998).

De las expresiones inmediatas anteriores se desprende que el presente estudio se imprime de originalidad al apuntar a un contexto que no ha sido frecuentemente considerado: la enseñanza temática en el ámbito de Lenguas Extranjeras en Uruguay, un país de América Latina del cual no se han encontrado referencias; lo que no significa que no existan.

A modo de cierre, el presente estado del arte deja entrever lo que ha sido una tradición, desde los 1970s-1980s, en el ámbito de las investigaciones sobre la planificación: el abordaje recurrente de la misma como proceso. No es sino hasta mediados de los 1990s que se comienza a virar el centro de interés hacia el producto o documento de planificación. Es a partir del surgimiento de esas nuevas perspectivas que se presenta como necesario el análisis reflexivo de los documentos de planificación como instrumento para generar cambios sustantivos. Es aquí donde el objeto de estudio de esta investigación adquiere relevancia dado que se apunta a cubrir los vacíos existentes en procura de realizar aportes no solo en lo que refiere a la reflexión en torno a los documentos de planificación anual, sino también contribuir al campo de la didáctica específica de inglés como lengua extranjera, al enmarcar el estudio dentro del modelo de Enseñanza Temática desde un enfoque que busca la construcción de coherencia curricular. Cabe señalar que, hasta este momento, no se han encontrado abordajes que entretengan todos esos nudos a nivel nacional; por lo que se espera, asimismo, dejar el camino abierto a nuevas líneas de investigación en el campo de la Enseñanza por Contenidos; tal y como lo reclaman Fitzsimmons-Doolan, Grabe y Stoller (en Snow & Brinton, 2017).

2.2 Marco Teórico

En este apartado se realiza una revisión de las principales corrientes, enfoques teóricos y posturas gnoseológicas y epistemológicas en los que se sustenta el presente trabajo de investigación.

2.2.1 Enfoques teóricos de referencia

En esta sección se presentan los enfoques teóricos a la luz de los cuales se analizan los documentos de planificación anual que son el objeto de estudio de esta investigación.

Cabe mencionar que este trabajo se encuentra definido dentro del marco general de Enseñanza por Contenidos y, más específicamente, en el modelo de Enseñanza Temática de Lenguas Extranjeras. A su vez, dentro de este último, se hace referencia al “Enfoque de las 6 T”, desarrollado por Stoller, F. & Grabe, W. en 1997 y revisitado recientemente (2017); el cual presenta una perspectiva teórica con suficiente sustento empírico que aplica a esta investigación por sus aportes a la construcción de coherencia curricular interna en la planificación de propuestas de enseñanza temática.



Figura 3: Mapeo teórico del estudio.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

A continuación, se desglosan los elementos principales de cada uno de los enfoques teóricos; haciendo especial hincapié en el modelo de Enseñanza Temática y en el Enfoque de las 6 T dado que los mismos se constituyen en los pilares de este marco.

2.2.1.1 Enseñanza por Contenidos

La Enseñanza por Contenidos (CBI por su sigla en inglés) se ha constituido en unos de los enfoques de mayor relevancia y expansión en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras desde sus primeros orígenes en los 1960s.

Fitzsimmons-Doolan & Stoller (2018) aluden a la definición más recurrente en la literatura especializada en el tema y definen la Enseñanza por Contenidos como un enfoque de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras donde se asume “un compromiso dual, aunque en diferentes proporciones, frente al aprendizaje de contenidos disciplinares y lingüísticos” (Stoller & Fitzsimmons-Doolan, en imprenta; Lightbown, 2014; Lyster & Ballinger, 2011; Met, 1999; Snow, 2014, 2017; traducción propia). Es por ese motivo que se suele decir que “en el corazón de la Enseñanza por Contenidos se halla la integración de los contenidos y la lengua” (Snow & Brinton, 2017, p.3; traducción propia). Así, se sugiere que “las condiciones óptimas para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera ocurren cuando ambos, la lengua meta y el contenido, son integrados en el aula, siendo entonces la lengua objeto de estudio en sí misma a la vez que un medio para aprender un contenido disciplinar en particular” (Dueñas, M., 2004, p.74; traducción propia).

Fitzsimmons-Doolan & Stoller (2018) destacan, asimismo, que este enfoque se puede ver plasmado en “configuraciones variadas” en contextos académicos diferentes. Es la amplia diversidad de contextos y la flexibilidad que habilita el enfoque lo que, efectivamente, ha ampliado el abanico de variantes. Seguidamente, se puede visualizar claramente cómo el mapeo de las alternativas dentro del marco de la Enseñanza basada en Contenidos ha cambiado a través del tiempo.

Enseñanza basada en Contenidos

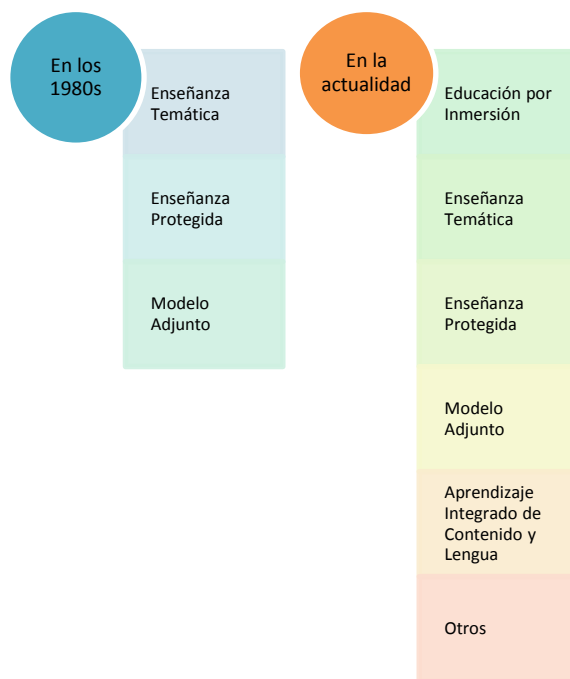


Figura 4: Evolución de modelos en la Enseñanza por Contenidos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la integración de dos esquemas en Snow & Brinton (2017).

Así, mientras en los 1980s solo son tres los modelos básicos identificados bajo el paraguas de la Enseñanza por Contenidos; en la actualidad, se han agregado nuevos modelos. En el rango de “Otros”, los autores han seleccionado la denominación de “Otros Híbridos”; la cual refiere a aquellos “giros” del enfoque de Enseñanza por Contenidos que han surgido en respuesta a demandas de contextos locales particulares; y de los cuales no hay o son escasas las evidencias formalmente registradas. A su vez, hay que señalar que dentro de algunos de los modelos de base mencionados se han incorporado variantes.

Es preciso subrayar aquí que aun cuando cada una de las diferentes “configuraciones” tiene sus propias particularidades, existen principios teóricos y prácticos comunes que actúan como guía; entre los que se realzan:

- la lengua y los contenidos pueden aprenderse al mismo tiempo (Lightbown, 2014), y
- los avances en la lengua facilitan el aprendizaje de los contenidos, mientras el aprendizaje de los contenidos ayuda a aprender la lengua (Fitzsimmons-Doolan, Grabe & Stoller, 2017)

(En Fitzsimmons-Doolan & Stoller, 2018, p. 111; traducción propia)

curriculares claves”. Las mismas deben seleccionarse en consonancia con “los intereses y necesidades de los estudiantes, las expectativas institucionales, los recursos programáticos, y las habilidades e intereses de los docentes” (Snow, 2001 en Dueñas, 2004, p.84, traducción propia).

En su trabajo titulado, *A description of prototype models for content-based language instruction in higher education*, Dueñas (2003) esboza el perfil de los cursos temáticos a partir de una serie de características claves que comprenden:

- la selección de tópicos que permitan explorar aspectos más específicos o perspectivas diferentes sobre un mismo tema,
- la secuenciación de los tópicos de manera tal de: a) dotar a los temas o unidades temáticas de la máxima coherencia posible, y b) facilitar el progreso de los estudiantes,
- la generación de un amplio rango de oportunidades para explorar tanto los contenidos como la lengua meta,
- la integración significativa, coherente y sólida de las diferentes habilidades lingüísticas alrededor de los tópicos elegidos, y
- la inclusión de variedad de tipos textuales y modelos de discursos.

2.2.1.3 Enseñanza Temática: enfoque para la construcción de coherencia curricular. El enfoque de las 6 T

El enfoque de las 6 T surge en los 1990s⁴ como marco guía para la planificación de propuestas **coherentes**⁵ a cargo tanto de docentes noveles como expertos que se desenvuelven en el ámbito de la Enseñanza por Contenidos (Stoller & Grabe, 2017). Según los autores, el objetivo principal de dicho enfoque radica pues en el diseño de un “marco de planificación amigable” que apunte a la construcción de prácticas de enseñanza más efectivas (Ibídem, p.55).

⁴ En su génesis, el modelo incluía 5 Ts según su definición en inglés (Temas, Tópicos, Hilos, Transiciones y Tareas); siendo el último componente en agregarse, los Textos.

⁵ Resaltado propio.

2.2.1.3.1 Las 6 T

Los seis componentes incluidos en este enfoque son: temas, tópicos, hilos, transiciones, tareas y textos.⁶

Los temas se definen como “las ideas centrales que organizan las principales unidades curriculares” (Stoller & Grabe, 2017, p.56, traducción propia). Según los autores, los temas deben seleccionarse en función de los intereses y necesidades de los estudiantes, las expectativas a nivel institucional, los recursos del programa, y las habilidades del docente. Asimismo, sostienen que si este enfoque se implementa en el contexto de Enseñanza Temática, los temas deben ser elegidos por “su relevancia potencial para los estudiantes objetivo” (p.56). El rol que juega el contexto, en su sentido más amplio⁷, es fundamental tanto para determinar el número de temas a abordar como para definir el tiempo a asignar al tratamiento de cada uno de ellos. Un ejemplo de tema dentro del contexto en el cual se desarrolla esta investigación (enseñanza de inglés como lengua extranjera en educación media en Uruguay) podría ser *Personajes Famosos*⁸. Es preciso mencionar aquí que la mayoría de los temas a abordar en el sistema de enseñanza media de Uruguay son de carácter prescriptivo; lo que implica que han sido seleccionados por inspección de inglés y están incluidos en cada uno de los programas oficiales de la asignatura.

En lo que refiere a los tópicos, los mismos son “subunidades de contenido que permiten la exploración de aspectos más específicos de un tema” (Stoller & Grabe, 2017, p.57, traducción propia). De acuerdo a los autores, los tópicos apuntan a dotar las unidades temáticas (o temas) de coherencia máxima. A su vez, son los tópicos los que generan oportunidades genuinas de exploración tanto en el ámbito de los contenidos como en el campo de la lengua meta. Conceptos que se vuelven claves aquí son la selección y la secuenciación de los tópicos para favorecer aprendizajes significativos. Ejemplos de tópicos dentro del tema *Personajes Famosos* podrían ser: *Líderes: biografías; Líderes jóvenes: su trabajo en ONGs.*

⁶ En inglés: Themes, Topics, Threads, Transitions, Tasks, Texts.

⁷ Contexto aquí refiere al modelo de enseñanza y a las expectativas curriculares que actúan de marco para cada caso.

⁸ Tema propuesto en el Programa Oficial de primer año de bachillerato en Enseñanza Secundaria.

Los hilos representan “las conexiones a través de los temas que crean mayor coherencia curricular” (Stoller & Grabe, 2017, p.60, traducción propia). Dichos hilos, por lo general, implican “conceptos relativamente abstractos” que permiten: “a) conectar diversos temas, b) revisar y reciclar contenidos conceptuales y lingüísticos a través de los temas y, c) practicar estrategias de aprendizaje” (Ibídem). Si bien los hilos pueden ser pensados con antelación, los mismos pueden resultar más efectivos si emergen a partir de los intereses o inquietudes de los propios estudiantes. Cabe destacar que, en el contexto de Enseñanza Temática, los hilos adquieren singular relevancia al momento de evitar pasajes inconexos o incoherentes de un tema a otro al decir de Kathi Bailey (2009). Un ejemplo de hilo puede ser: *Responsabilidad Social* que puede contribuir a crear lazos entre las unidades de *Personajes famosos y Lugares*⁹. En ese último caso, el tema debería incluir lugares donde las ONGs llevan a cabo trabajos sociales. De esa forma se va tejiendo la trama entre los diferentes componentes de la planificación.

Por su parte, las transiciones representan “las conexiones explícitamente planificadas” que se dan a través de: “a) los tópicos dentro de las unidades temáticas, y b) los textos y las tareas dentro de los tópicos” (Stoller & Grabe, 2017, p. 60, traducción propia). Sin lugar a dudas, dichas conexiones también contribuyen a construir coherencia curricular. Para comprender las transiciones entre tópicos, y en relación con los ejemplos que se han planteado, se podría decir que para que los tópicos: *Líderes jóvenes: biografías* y *Líderes jóvenes: su trabajo en ONGs* estén conectados de forma coherente deberían abordar los mismos líderes y hacer foco en sus misiones y visiones.

En cuanto a las tareas, los autores las definen como “unidades básicas de instrucción”. Dichas unidades están “inextricablemente conectadas a los textos y a las metas de un curso”, y son utilizadas para desarrollar contenidos conceptuales, contenidos lingüísticos, y estrategias (Ibídem, p.58). Algunos ejemplos de tareas que pueden coadyuvar a desarrollar la unidad temática: *Personajes Famosos*, incluyen: indagación sobre el trabajo social de los líderes jóvenes seleccionados a través de la consulta de distintas fuentes; elaboración de fichas biográficas sobre dichos líderes,

⁹ *Lugares* es otra de los temas o unidades temáticas que se plantea en el curso de primer año de bachillerato en Enseñanza Secundaria.

redacción de diarios de viaje que abarquen diferentes misiones en las que los líderes han participado; juego de roles a través de entrevistas (periodista, líder).

Los textos se definen, en términos generales, como “los recursos de contenido escritos, auditivos y visuales que permiten: a) la exploración de temas y tópicos relacionados, b) el uso de estrategias para comprender y conectar textos, y c) el uso y desarrollo significativo de la lengua” (Ibídem, p.57). Aun cuando en lo referente a la selección de los textos, se reitera el papel condicionante del contexto de instrucción, se mencionan algunos criterios a considerar. A saber: 1) relevancia de los textos para con el tema y tópicos a desarrollar, especificaciones curriculares, intereses de los estudiantes y pertinencia; 2) formato atractivo, disponibilidad y costo. Hay que precisar que los criterios incluidos en el primer apartado son los que los autores identifican como primarios.

De lo anterior se desprende que el interjuego entre los seis componentes propuestos en este enfoque es fundamental para construir una propuesta curricular coherente en el contexto de Enseñanza Temática. La figura que se introduce a continuación ilustra claramente el enfoque de las 6T.

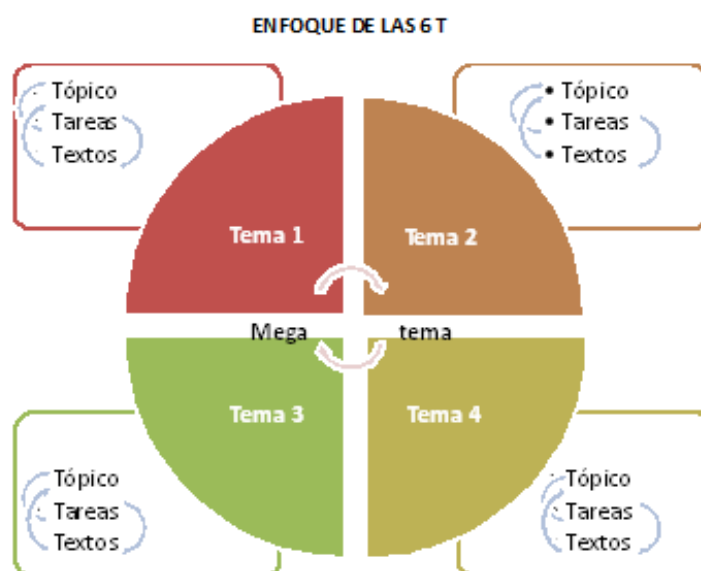


Figura 6: Representación gráfica del Enfoque de las 6 T.
Fuente: Elaboración propia.

Aclaración: en este esquema solo se introduce un tópico dentro de cada tema a modo de ejemplificar cómo se establecen los vínculos a partir del mismo. Hay que recordar que los diversos tópicos seleccionados para desarrollar un determinado tema también deben entrelazarse entre sí.

Ejemplo: Diagrama general que forma parte de un Plan Anual para 1er año de Bachillerato (Plan Reformulación 2006, Educación Secundaria, Uruguay) en el marco del Enfoque de las 6 T.



Figura 7: Diagrama general de un documento de planificación anual dentro del Enfoque de las 6 T. Fuente: Elaboración propia.

Debe explicitarse que en el esquema que antecede, sólo se visualizan los hilos, los temas, los tópicos y las transiciones entre tópicos. Cabe destacar que los hilos se generan a partir del concepto de Responsabilidad Social que atraviesa todas las unidades temáticas y contribuye a establecer conexiones entre los diferentes temas.

2.3 Marco Conceptual

En la presente sección se explicitan y definen los términos considerados centrales en esta investigación, y se delimita el alcance de cada conceptualización dentro del contexto específico planteado.

Si bien dichos términos ya han sido delineados a lo largo de este trabajo, se considera que esta sección es esencial para que el lector pueda tener fácil acceso a los mismos.

2.3.1 Conceptos claves

2.3.1.1 Currículum

Como ya se mencionó en la introducción, en este trabajo se entiende el currículum como “una construcción histórica y cultural; cuyos significados y rasgos dependen de la manera en que se construyen las tradiciones político-educativas” (Palamidessi y Feldman, 2003, p.109). Desde esta visión se destacan las dimensiones político-educativa e histórico-cultural como demarcatorias en la construcción del concepto de currículum. Es en ese proceso de construcción que el currículum se cristaliza en un “espacio decisonal” (Zabalza, 2004, p.50) donde, desde todos y cada uno de los niveles de concreción, distintas son las voces que dialogan. Se entiende aquí al currículum como un entramado de “textura abierta” donde los “intersticios” que se configuran habilitan, especialmente a nivel micro, espacios de “creatividad y libertad en la interpretación” (Frigerio, 1991, p.27). Las decisiones que se toman en dichos territorios adquieren singular relevancia dado que imprimen al currículum de un sello único.

El currículum, entonces, “se va haciendo progresivamente, en diferentes niveles de especificación”, al decir de Ander-Egg (1996, p.107). Se considera que dichos niveles pueden ser mejor comprendidos a partir del abordaje de dos conceptos que son claves: a) diseño curricular y, b) desarrollo curricular.

Mientras el diseño curricular hace referencia a la dimensión prescriptiva, donde se visualizan los lineamientos a nivel de política educativa de un determinado lugar en un momento histórico dado, el desarrollo curricular se relaciona con la dimensión operativa que pone en marcha el “proceso de desarrollar el diseño curricular a nivel de la institución docente, para adaptarlo a las características del alumnado del centro educativo.” (Ander-Egg, 1996, p.112)

De este modo, el diseño curricular constituye el primer nivel de concreción curricular y actúa como marco de referencia para los niveles subsiguientes, los cuales se erigen como expresiones diferentes del desarrollo curricular. Así, el proyecto curricular de centro se ubica en un segundo nivel de concreción, y las diversas planificaciones que se elaboran para el aula se hallan en un tercer nivel. Es en este último, si se toma como marco la conceptualización de Ander-Egg (1996), que se sitúa la planificación anual.

2.3.1.2 Planificación didáctica

La planificación didáctica “es una instancia intermedia entre la teoría y la práctica de la enseñanza” al decir de Denies (1997). En dicha planificación, no solo se plasman “el para qué, el cómo, el cuándo y con qué de la acción didáctica”, también se prevén “criterios y procedimientos” de evaluación de procesos y resultados. Es allí donde se “concretizan los fundamentos teóricos de carácter científico y axiológico” que actúan de marco y dotan a la práctica docente de “racionalidad y coherencia” (Denies, 1997, p.145).

Dentro de la planificación didáctica se definen diferentes tipos de acuerdo a la dimensión temporal que abarcan. Es en esa dimensión que se halla la planificación anual; la cual “consiste en la elaboración de un esquema descriptivo y tentativo que anticipa, integra y desarrolla los componentes técnicos de la acción didáctica orientando la tarea con un grupo determinado de alumnos durante el año escolar.” (Denies, 1997) En el proceso de dicha planificación, los docentes reflexionan en torno a cuestiones como:

- a) la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que sustenta el currículum
- b) los problemas específicos de su grupo de alumnos (diagnóstico inicial),
- c) el contenido a enseñar, su naturaleza y sus relaciones internas,
- d) la propuesta curricular de cada área, que implica:
 - clarificar las intenciones del currículum,
 - conocer la organización curricular otorgada al contenido
 - comprender el enfoque didáctico específico del área, sustentado en principios epistemológicos y psicopedagógicos:
- e) su propio saber sobre los modos de organizar la propuesta de enseñanza para que los alumnos aprendan los contenidos previstos curricularmente (mediación didáctica) (Organizando el año escolar: la planificación, 1996, p.24)

Es en este entramado complejo donde las decisiones de cada docente emergen y adquieren significatividad. Las mismas se plasman en un documento escrito, producto del proceso de planificación, que “actúa como memoria del pensamiento y permite una comunicación duradera” (Harf, 1995). Así, el documento de planificación se constituye en la materialización de las decisiones docentes generando espacios múltiples de análisis, debate y reflexión.

2.3.1.3 Noveles docentes

El concepto de noveles docentes al que se hace referencia en este trabajo coincide con el propuesto por el Proyecto de “Acompañamiento a noveles docentes en su primera inserción laboral” que en Uruguay está a cargo del Consejo de Formación en Educación (C.F.E.) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El mismo plantea que los noveles docentes son aquellos “con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de Educación Pública.” (En portal oficial del Proyecto)

2.3.2 Integración de conceptos: breve esquema

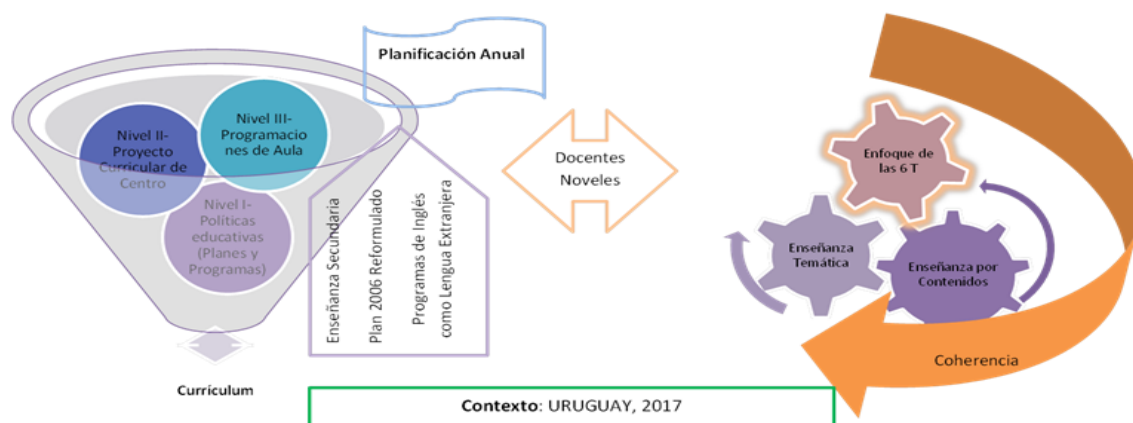


Figura 8: Esquema integrador de los conceptos vertebrantes del estudio.
Fuente: Elaboración propia

2.4 Marco contextual

En esta sección se presenta una descripción general de los rasgos más prominentes del contexto donde se desarrolla el estudio, y se especifican los límites temporales dentro de los cuales se implementa el mismo. Se coincide con Sánchez Aviña (2006) cuando menciona la relevancia de establecer un marco espacio-temporal a los efectos de ofrecer antecedentes claros para otras investigaciones.

2.4.1 Descripción general del contexto

El presente estudio se lleva a cabo en Uruguay, país de América Latina, donde la enseñanza del inglés como lengua extranjera es obligatoria en todos los niveles de Enseñanza Secundaria. A nivel de currículum oficial se establece como marco la Enseñanza por Contenidos, y dentro de este enfoque es el Modelo de Enseñanza Temática el que se erige como pertinente para desarrollar las unidades que se plantean de forma preceptiva. Tal y como se manifiesta en uno de los programas de inglés, “una de las propuestas didácticas que se orienta a la construcción de significados relevantes para los educandos, es la enseñanza temática, una variación de la enseñanza por contenidos” (ANEP, Programa de Inglés, Reformulación 2006, p.13).

En este caso, en particular, se ha decidido acotar el estudio a centros de Enseñanza Secundaria públicos ubicados en los departamentos de Flores, Durazno y Florida; región centro del país. Este espacio geográfico se ha seleccionado en función de las dimensiones de conveniencia y accesibilidad.

2.4.2 Delimitación temporal

En el presente estudio, a su vez, se ha trabajado con los documentos de planificación que los docentes noveles participantes diseñaron para el año lectivo 2017. Cabe señalar que aun cuando se entiende que el documento de planificación es flexible y sufre cambios en el transcurso del año académico, en esta oportunidad no se presenta como objetivo la comparación de documentos de planificación en

distintos momentos del año. Por ello, el análisis solo se enfoca a los documentos elaborados al inicio de los cursos.

3. Marco metodológico

En este capítulo, se establecen las ideas claves que actúan de guía para el marco metodológico de esta investigación.

3.1 Enfoque cualitativo

La presente investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo por considerarse que el mismo es consistente y congruente con el tema a investigar, los objetivos planteados y el marco teórico delineado. En esta oportunidad, entonces, se busca realizar un estudio descriptivo y analítico que apunta a comprender, en profundidad, un fenómeno complejo como la planificación anual que se da en contextos específicos.

3.2 Paradigma interpretativo

En este estudio, resulta esencial tener el paradigma interpretativo como sustento para habilitar la captación de “lo profundo”, “lo intenso” y “lo particular”, de los “significado[s] y sentido[s] interno[s]” asociados a cada una de las decisiones plasmadas en los documentos de planificación estudiados (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.49). Dado que dichos documentos suelen ser “invisibilizados por la cotidianidad” de las instituciones educativas, se considera que su análisis puede llegar a ser muy valioso a la hora de reflexionar sobre las prácticas (Álvarez y Maroto, 2012, p.5), y poder generar transformaciones.

3.3 Estudio de caso¹⁰

Se piensa que el estudio de caso es la opción más pertinente debido a que el interés de esta investigación se centra en la comprensión profunda y global de los documentos de planificación anual planteados por un grupo de docentes en particular: los noveles. En este tipo de estudio, según Stake (2010), el investigador “intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p.23), porque lo que resulta relevante es la “particularización, no la generalización” (p.20). Es en esta línea que “la función interpretativa constante del investigador” (p.47) se torna fundamental.

Álvarez & Maroto (2012) han identificado, a partir de diferentes fuentes, algunas de las posibilidades que destacan en un estudio de caso. Si se parte de dicha recopilación, se piensa que el estudio aquí propuesto puede: a) dar “luz sobre cuestiones sutiles” (Walker, 1983, pp.42-59; Arnal & otros, 1994, p.209; Stake, 1995, pp.48-49); b) “desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación con problemáticas educativas” (Bell, 2002, pp. 22-23; Heras Montoya, 1997, pp.121-124; Pérez Serrano, 1994, pp.99-102); c) “entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas”; y, d) aportar “concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia”. Es, en esta línea, que se afirma que se ha optado por el estudio de caso por su carácter crítico al decir de Rodríguez et al. (1996, p.95). Se encuentra, asimismo, que el abordaje del caso de los noveles en una región dada del Uruguay puede, como plantean los autores, “ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio” (el documento de planificación anual) al definirse como un caso de “carácter revelador” donde se pretende habilitar el análisis de un fenómeno particular sobre el cual se podrán hacer contribuciones de valor.

¹⁰ “El estudio de caso -o estudio/s de casos, dependiendo de los autores (...) es un término que sirve de “paraguas” para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo.” (Álvarez, C. A. y Maroto, J.L.S.F., 2012)

3.4 Perspectivas fundamentales

Se puede afirmar que la postura gnoseológica principal aquí planteada es de corte relativista. La misma se visualiza, por ejemplo, al destacar que el análisis de los documentos de planificación se encuadra en una perspectiva situada. La consideración del contexto a la hora de llevar a cabo el análisis documental implica, pues, la asunción de que los hallazgos son relativos, y no generalizables. En este sentido, se concuerda con Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2014) ya que la finalidad de la planificación “es práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción (...).” (p.177). Es claro que no se buscan verdades absolutas y se reconoce la multiplicidad de escenarios en el análisis de un mismo tema. Se realza aquí la idea planteada por Olivos Santoyo, N. (2009) donde se aclara que el relativismo se compromete con una idea de verdad particularizada y relativizada a los contextos (histórico, cultural o individual), cancelando así una metodología cuyo fin sea establecer criterios normativos para las actividades cognoscitivas, que busque encontrar certezas universales o fundamentos últimos del conocimiento. Esta postura se alinea, desde la epistemología, con el paradigma interpretativo cuyo “fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.” (Vasilachis de Gialdino, I., 1992 en Vasilachis de Gialdino, I. et al., 2006, p.48)

Esto, sumado a la opción metodológica del estudio de caso en profundidad, donde se apunta a la comprensión de un fenómeno complejo como la planificación anual que está atravesada por diferentes factores, conlleva a identificar un enfoque comprensivo hermenéutico donde se trata de comprender “individualidades únicas”, al decir de Carrera, C. (2013).

Dicho enfoque adquiere especial importancia en este estudio donde el análisis de documentos escritos es uno de los instrumentos a utilizar. En este marco, la hermenéutica supone:

un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía

profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. (...) la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (Baeza, 2002, p.45).

No caben dudas, que ser consciente de estos principios es esencial a la hora de pensar en la credibilidad de un proyecto de investigación.

Por otro lado, se puede apreciar que el investigador tiene, además, una postura crítica hacia la metodología. Postura que se hace visible en la decisión de complementar el análisis documental con la realización de entrevistas. El investigador explícitamente recurre a las mismas a modo de dar lugar al diálogo entre la epistemología del sujeto cognoscente y la epistemología del sujeto conocido¹¹. Es claro que aquí se entiende que el conocimiento es una creación compartida entre el investigador y el objeto de estudio donde los valores son mediadores.

Además de las posturas hasta aquí explicitadas, se pueden encontrar otras visiones que se enmarcan dentro del enfoque crítico. Por ejemplo, se sostiene que la planificación anual puede convertirse en un “instrumento de cambio” tomando la expresión de Aguerro, I. (1999). Es evidente que con la investigación se proyecta generar cambios o transformaciones en lo que refiere a la funcionalidad de la planificación didáctica. Se manifiesta, así, la intención de “emancipar” a los docentes del poder burocrático que tiene la planificación y transformarla en un instrumento que potencie el crecimiento profesional de los docentes a través de su análisis crítico y reflexivo. Aquí, al decir de Capocasale, A. (en Abero, L. et. al., 2015, p.45), “se asume explícitamente el componente axiológico enmarcado en su interés esencialmente emancipatorio.”

A modo de conclusión, se puede decir que en un trabajo de investigación pueden coexistir varias posturas, pero ello no necesariamente implica falta de coherencia. Como lo plantean, Murcia y Jaramillo (2001) en un proceso de investigación, la comprensión de un fenómeno “no se logra en su totalidad si se percibe desde

¹¹ Términos analizados en Vasilachis de Gialdino, I. et al. (2006, pp.50-58).

pequeñas miradas”. Es vital pues “reconocer cada uno de los aportes de las diferentes tendencias” y recurrir al “principio de complementariedad como una posibilidad de articulación respecto a las opciones que nos brinda cada tendencia” (p.32).

En realidad, lo que adquiere singular relevancia en el campo de la investigación es que el investigador reflexione sobre su posicionamiento frente a cada una de las decisiones que tiene que tomar; y que, a su vez, sea claro al momento de plasmarlas en su estudio. Es la reflexión epistemológica, al decir de Vasilachis de Gialdino, I. (2006), la que se constituye en “una actividad persistente y creadora que da cuenta de los logros, pero, también de las limitaciones, de las dificultades y de las dudas con las que se enfrenta quien intenta conocer.” (p.57)

4. Diseño metodológico

4.1 Selección del caso

En esta oportunidad, se ha seleccionado estudiar el caso de los docentes noveles dado que, como se mencionara con anterioridad, los mismos, por estar en el alba del proceso de construcción de su identidad profesional, se convierten en un grupo con potencial para hacer aportes de valor a la discusión pedagógico-didáctica en lo concerniente al documento de planificación anual y su funcionalidad.

4.2 Universo de observación

El universo de observación está conformado por cuatro docentes noveles egresados de las carreras de Profesorado de Inglés impartidas en la modalidad presencial, que se desempeñan en diferentes niveles dentro del Consejo de Educación Secundaria (C.E.S.) en la región centro del país. Cabe aclarar que dicha región, la cual abarca los departamentos de Durazno, Flores y Florida, ha sido seleccionada, como se dijo anteriormente, en función de las dimensiones de conveniencia y accesibilidad sugeridas por Mertens, 2005 (en Hernández Sampieri, 2010, p.372). La muestra se define como homogénea dado que las unidades poseen el mismo perfil o características (Hernández Sampieri, 2010). Es preciso señalar, entonces, que los

sujetos que forman parte de este estudio cumplen, de forma simultánea, con una serie de requisitos referidos a: asignatura que dictan, antigüedad docente, lugar geográfico de trabajo y sistema educativo en el que se desempeñan. Cabe mencionar que una vez identificada la nómina de docentes dentro del perfil descripto, se ha realizado, a través de una carta invitación (ver Anexo 3), una consulta general a los efectos de identificar aquellos docentes con interés y disponibilidad para participar en la investigación de forma voluntaria. Dado que el número de voluntarios no ha excedido la cantidad de diez, no se ha recurrido a ninguna otra técnica de muestreo. Esta decisión se basa en el criterio esbozado por Hernández Sampieri (2010) como la “capacidad operativa de (...) análisis” y “la naturaleza del fenómeno” a estudiar (p.394).

4.3 Instrumentos de recolección y análisis de datos

El propio investigador se presenta aquí como un instrumento (Hernández Sampieri, 2010) a partir de la recolección, revisión y análisis de los documentos de planificación anual. Tal y como lo plantea Martínez, P. (2006), citando a Shaw (1999), el investigador “no puede permanecer distante del fenómeno” que estudia “debido a la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa” (p.172).

En una primera etapa del trabajo de campo, se contacta, vía e-mail, a aquellos docentes que han manifestado interés en participar de este estudio y se les solicita que brinden uno de los documentos de planificación anual que han elaborado para el año lectivo 2017. A su vez, se les pide que completen un cuestionario (ver Anexo 5) para adjuntar a la entrega de dicho documento. Es preciso mencionar que, en algunos casos, los docentes deciden compartir con la investigadora, no solo el documento de planificación anual, sino también algunos documentos complementarios en el entendido que los mismos pueden hacer aportes de relevancia para la comprensión de sus planes. Entre dichos documentos se encuentran: planes de acción a corto plazo, informes de diagnóstico y perfiles de grupo.

El cuestionario se propone aquí como instrumento para recabar datos sobre los docentes participantes con respecto a sus antecedentes estudiantiles en formación

docente; y su experiencia laboral en C.E.S. También se busca obtener información específicamente relacionada con los documentos de planificación suministrados para el presente estudio. A saber: fuentes consideradas en su elaboración y curso al que refieren.

En una segunda etapa, se elaboran dos tipos de instrumentos: listas de cotejo y matrices a los efectos de analizar los documentos de planificación anual obtenidos.

A continuación se presentan las listas de cotejo diseñadas tanto para identificar: a) las fuentes en las que los docentes noveles se basan cuando escriben sus documentos de planificación anual, como b) los diferentes componentes que dichos docentes deciden incluir en sus documentos.

a) Lista de cotejo para abordar la dimensión: Fuentes de los documentos.

Dimensión: Fuentes de los documentos de Planificación Anual presentados por los docentes noveles de inglés				
Fuente	Sí	No	Evidencia	Comentarios
Currículum oficial				
Manuales escolares oficiales				
Test diagnóstico				
Perfil socio-afectivo del grupo				
Reglamentos/Pautas de Inspección de Inglés				
Otros				

Cuadro 1: Lista de cotejo para identificar las fuentes de los documentos de planificación anual.
Fuente: Elaboración propia.

b) Lista de cotejo para abordar la dimensión: Componentes.

Dimensión: Componentes	Descripción basada en las evidencias	Principios subyacentes
Objetivos a) de Contenido b) lingüísticos		
Temas		
Tópicos		
Macro habilidades (Lectura, Escritura, Escucha & Oralidad)		
Micro habilidades (gramática, vocabulario, pronunciación, ortografía)		
Estrategias		
Tareas & Actividades		
Materiales/Recursos		
Evaluación		
Fundamentación		
Temporalización		
Otros		

Cuadro 2: Lista de cotejo para identificar los componentes incluidos en los documentos de planificación anual.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en ambas listas de cotejo, se ha decidido incorporar una columna extra con el fin de detallar las evidencias encontradas para cada ítem. Además, se han incluido, para el caso a) una columna donde tanto la investigadora

como los colaboradores pueden realizar comentarios; y para el caso b) una columna donde se esbozan algunos de los principios subyacentes a las decisiones identificadas. Con la incorporación de dichas columnas se pretende enriquecer el análisis de los datos desde el comienzo mismo; lo que, a su vez, propicia el aporte de las miradas de los diferentes participantes. Por último, es preciso mencionar que ninguna de las listas de cotejo diseñadas es de carácter cerrado. Por el contrario, ambas contienen un ítem denominado: "Otros"; donde se pueden agregar componentes y/o fuentes no contempladas inicialmente. Además de las listas de cotejo aquí descritas, se ha elaborado una matriz con el objetivo de profundizar en la dimensión: "coherencia curricular". En dicha matriz, se abordan las categorías teóricas: Hilos, Tópicos y Transiciones (Stoller, F., 2002). Hay que precisar que si bien la autora también propone analizar la categoría: "Temas" cuando de coherencia curricular se trata, en este caso se ha omitido su tratamiento debido a que los mismos son definidos, de forma preceptiva, en el currículum oficial. En cuanto a las sub-categorías establecidas, cabe aclarar que mientras algunas de ellas se desprenden de la propia teoría; otras se han conceptualizado específicamente para este estudio. De la misma forma, se ha procedido al momento de detallar los indicadores y descriptores. Resulta imperioso destacar aquí la colaboración constante de la autora Stoller, F.; la cual ha sido fundamental en este momento neurálgico del proceso. Ella ha contribuido tanto a través de la recomendación de literatura específica y actualizada, como a partir de la lectura y revisión crítica de los mencionados instrumentos.

En los siguientes cuadros se introducen en primera instancia las categorías de análisis propuestas y sus respectivas conceptualizaciones, y en segundo lugar la matriz elaborada a partir de las mismas.

Conceptualización de las diferentes categorías dentro de la dimensión: coherencia curricular

TÓPICOS: “subunidades de contenido que permiten la exploración de aspectos más específicos de un tema” (Stoller & Grabe, 2017, p.57, traducción propia).

Complejidad	Cualidad que refiere al grado de desafío que un tema, como unidad, plantea a los estudiantes.	“Complejidad Positiva”: secuencia que implica que cada subunidad sea “manejable, pero más desafiante que la anterior”. (Stoller, F., 2002, párr. 25, traducción propia)	Complejidad Negativa: la secuencia plantea obstáculos en vez de desafíos.	Complejidad nula: la secuencia propuesta no favorece el abordaje de tópicos cada vez más desafiantes.
Tensión	Cualidad que emerge del análisis de un tema a la luz de diferentes perspectivas.	“Tensión positiva: la tensión que proviene de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema.” (Stoller, F., 2002, párr. 14, traducción propia)	Tensión negativa: el tema se aborda de forma sesgada.	Tensión nula: el tema se presenta sin introducir diferentes perspectivas.
Secuencia	Forma en que los tópicos son ordenados e integrados como un todo.	La secuencia natural refiere a la integración natural de los tópicos; donde las conexiones son evidentes.		La secuencia artificial hace referencia a la ausencia de integración entre los tópicos seleccionados. Dichos tópicos se encuentran o bien completamente desconectados o la conexión entre ellos es forzada artificialmente.
Pertinencia	Cualidad de los tópicos que refiere a su relación directa tanto con el tema del que derivan; como a su relación con el grado de madurez, bagaje e intereses de los estudiantes. a) grado de conexión con el tema del que derivan b) grado de relevancia	Conexión fuerte: Los tópicos están fuertemente conectados al tema que buscan desarrollar. Una selección significativa de los tópicos implica considerar los intereses y necesidades de los estudiantes.	Conexión llana/ superficial: Los tópicos están débilmente conectados al tema que buscan desarrollar. Los tópicos no significativos son aquellos que no consideran los intereses y necesidades de los estudiantes.	

HILOS: “las conexiones a través de los temas que crean mayor coherencia curricular” (Stoller & Grabe, 2017, p.60, traducción propia).

Presencia:	Grado de presencia	Implícitamente presente: Los hilos no se mencionan, pero son evidentes a través del análisis de los temas y sus conexiones.	Explícitamente presente: Los hilos se planifican explícitamente a través de la propuesta de un tema transversal a todos los temas.	Ausente: Los hilos no están ni implícitamente ni explícitamente. Los temas aparecen como islas.
Consistencia:	Grado de sostenibilidad que implica la existencia de hilos estables y sólidos a través de todo el plan.	Estable & sólida Los hilos son sólidos y estables a través de todo el plan.	Parcialmente estable & sólida Los hilos son estables a través de algunos de los temas establecidos; pero no están presentes en la totalidad del plan.	Inestable & frágil Los hilos son frágiles y como consecuencia aparecen de forma inestable.

TRANSICIONES: “representan conexiones explícitamente planificadas entre los tópicos dentro de una unidad temática; y entre los textos y tareas dentro de la misma.” (Stoller & Grabe, 2017, p.60, traducción propia).

Presencia	Grado de presencia	Explícitamente presente Las transiciones se presentan como “acciones planificadas” (Stoller & Grabe, 1997)	Implícitamente presente Las transiciones se vuelven evidentes a través del análisis de las interacciones entre los diferentes componentes dentro de un tema.	Ausente Las transiciones no están presentes. Los diferentes componentes dentro de un tema se presentan como elementos aislados.
Tipos	Tipos definidos por Stoller & Grabe (1997; 2017)	Transiciones a partir de tópicos Conexiones establecidas a través de los tópicos.	Transiciones a partir de textos Conexiones establecidas entre los textos; y entre ellos y otros componentes dentro de un tema.	Transiciones a partir de tareas Conexiones establecidas entre las tareas; y entre ellas y otros componentes dentro de un tema.
Consistencia	Grado de sostenibilidad que implica transiciones estables y sólidas entre los diferentes componentes a través de todo el plan.	Estable & sólida Las transiciones son estables y sólidas a través de todo el tema.	Parcialmente estable & sólida Las transiciones son estables a través de algunos de los componentes dentro de los temas; pero no son consistentes en todo el plan.	Inestable & frágil Las transiciones son frágiles y como consecuencia aparecen de forma inestable.

Cuadro 3: Conceptualización de categorías dentro de la dimensión: Coherencia Curricular.
Fuente: Elaboración a partir de constructos teóricos y de aportes propios.

Cuadro 4: Matriz para analizar la coherencia curricular.

Dimensión: Coherencia Curricular				
Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Descriptorios	Comentarios
Tópicos	Complejidad	Grado de Complejidad	Positiva Negativa Nula	
	Tensión	Grado de tensión	Positiva Negativa Nula	
	Secuencia	Tipo	Natural Artificial	
	Pertinencia	Grado de conexión para con el tema del cual derivan	Superficial/llana Fuerte	
		Grado de relevancia	Significativa No significativa	
Hilos	Presencia	Grado de presencia	Implícitamente presente Explícitamente presente Ausente	
	Consistencia	Grado de sostenibilidad	Estable & sólida Parcialmente estable/sólida Inestable & frágil	
Transiciones	Tipos	Transiciones a partir de tópicos Transiciones a partir de textos Transiciones a partir de tareas		
	Presencia	Grado de presencia	Implícitamente presente Explícitamente presente Ausente	
	Consistencia	Grado de sostenibilidad	Estable & Sólida Parcialmente estable/sólida Inestable & Frágil	

Fuente: Elaboración propia a partir de categorías teóricas, ideas de la autora Stoller, F. y aportes de la propia investigadora.

Después de realizar los ajustes y modificaciones necesarios en función de los comentarios y sugerencias recibidos, se lleva adelante un doble pre-testeo de todos los instrumentos. Los responsables de dicha tarea son, por un lado, la investigadora, y por otro, un profesor de inglés, quien se considera una voz calificada por ser docente efectivo grado 7 en C.E.S., y docente de didáctica en el área de inglés en Formación en Educación desde el año 2012. Las evaluaciones resultantes se contrastan, y se efectúan nuevos ajustes. Hay que precisar que para implementar este pre-testeo se ha decidido utilizar un documento de planificación anual que ha sido excluido de este estudio por referir a un Plan de Estudios diferente al que alude el resto de los documentos.

En la siguiente fase, se convoca, a modo de colaboradora, a una docente con más de 20 años de experiencia en Educación Media, quien a su vez actúa como Docente Adscriptora contribuyendo a la formación de futuros docentes de inglés. Tanto la investigadora como la colaboradora analizan, en base a los instrumentos diseñados, los documentos de planificación de forma independiente. Finalmente, se convoca a un Profesor Articulador Departamental de Inglés (PAD) considerado voz experta en el campo de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, quien asume la responsabilidad de identificar niveles de concordancia entre los análisis de la investigadora y la colaboradora a los efectos de validar los hallazgos. En aquellas áreas donde se encuentre discordancia, el PAD podrá tomar las decisiones finales en base a: 1) una nueva revisión exhaustiva de las listas de cotejo y matrices completadas por ambos participantes; y/o 2) las notas realizadas en la bitácora de campo por la propia investigadora. Al final de esta etapa, se recurre al diseño de una matriz (ver en Capítulo 5) para posibilitar la categorización de los diferentes documentos de planificación de acuerdo a su grado de coherencia. Dicha matriz comprende seis niveles diferentes los cuales se definen en función del tipo de conexiones que se establecen en el documento de planificación anual tanto a nivel vertical como horizontal. Para esta instancia de categorización también se solicita la colaboración de un docente experiente en el campo de didáctica de inglés; quien actúa como auditor externo.

Cabe aclarar que todos los participantes en estas fases están en conocimiento de los aspectos éticos del estudio y han firmado un acuerdo de confidencialidad (Ver Anexo 6).

En la siguiente fase del proceso, se recurre al instrumento de la entrevista. De esta forma, se mantienen entrevistas de tipo semi-estructurado (Ver Anexo 7) con los docentes noveles participantes a modo de lograr “una comunicación y la construcción conjunta de significados” respecto al tema central (Janesick, 1998 en Hernández Sampieri, 2010, p.418). Para esta fase, la investigadora piensa en un posible guión; donde las propuestas y preguntas a realizar son abiertas. Así, el entrevistado puede expresar sus ideas sin restricciones, y hasta puede desviarse cuando surgen temas emergentes que se deben explorar. El guión presenta tres secciones diferentes; las cuales se han titulado: 1) Metáforas, 2) Representaciones, y 3) Preguntas. Mientras en la primera sección se busca que el novel docente encuentre una metáfora que sea adecuada para representar el documento de planificación anual; la segunda sección invita al entrevistado a que reflexione sobre los componentes involucrados en su documento y establezca interrelaciones a partir de una representación gráfica. Cabe explicitar que la metáfora se aborda aquí desde la perspectiva de la lingüística cognitiva donde la misma se define como “la operación conceptual por medio de la cual conceptualizamos parcialmente conceptos de naturaleza abstracta por medio de conceptos o dominios de la experiencia más concretos” (Valdivia Montecinos, E., 2016, p.15). De esta manera, las metáforas pueden habilitar un espacio de acercamiento a la manera de pensar de los noveles entrevistados. Por último, la tercera parte del guión plantea cuatro preguntas diferentes; las cuales apuntan a hacer visibles los supuestos epistemológicos que subyacen a las decisiones de los noveles. Esta sección del guión se ha basado, en parte, en la entrevista que ha sido diseñada y validada en la investigación: *Capturing science teachers' epistemological beliefs: the development of the teacher beliefs interview* (Luft & Roehrig, 2007). Hay que señalar que algunas preguntas han sido omitidas en función del criterio de pertinencia. Así, se han seleccionado sólo aquellas preguntas que aluden a la fase pre - activa de la enseñanza. En algunos casos, las preguntas elegidas incluso han tenido que ser adaptadas al objeto de estudio de este trabajo. Sin embargo, es de orden mencionar

que, en todo momento, se ha procurado mantener su esencia a los efectos de poder, luego, analizar las respuestas en función de las categorías allí esbozadas.

4.4 Esquema de análisis de datos

En esta investigación, se exploran los documentos de planificación anual en función del siguiente esquema de análisis:

Eje A: Eje metodológico: Enseñanza Temática

Dimensión A1: fuentes

Dimensión A2: componentes

A2.1 Presencias/Ausencias

A2.2 Interacciones

Dimensión A3: coherencia curricular interna

Eje B: Eje teórico: supuestos

Dimensión B1: supuestos generales

Dimensión B2: supuestos epistemológicos

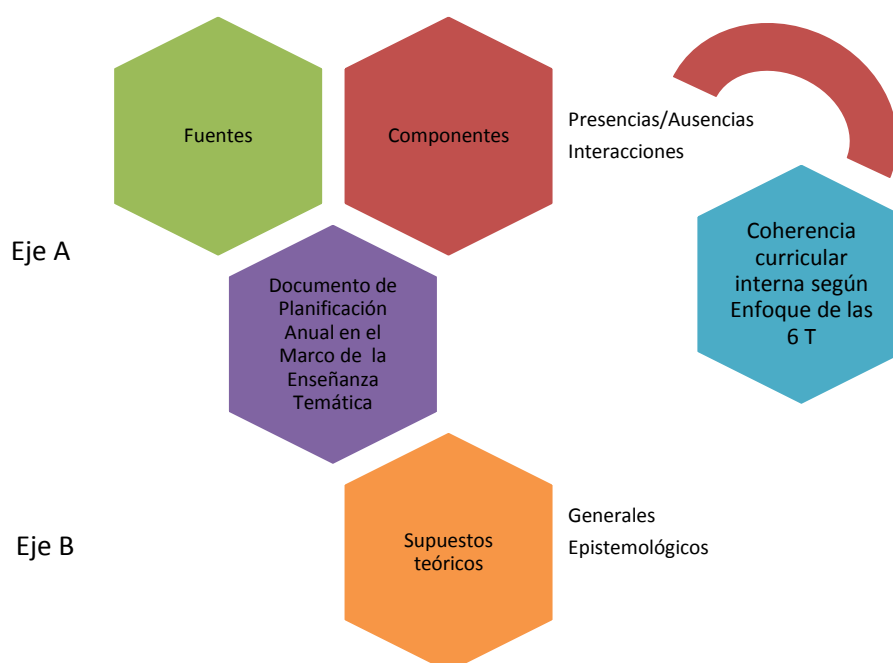


Figura 9: Esquema de análisis de datos.
Fuente: Elaboración propia.

Para definir las dimensiones y las categorías de análisis dentro de las mismas se ha considerado tanto la información procedente del rastreo bibliográfico en cada uno de los ejes temáticos como los datos recabados en la inmersión en el campo. En este sentido, resulta fundamental la incorporación del análisis de las entrevistas; principalmente para el desarrollo del eje teórico. Eje, que tal y como se plantea en los objetivos específicos, emerge de las relaciones o lazos encontrados entre los diferentes elementos analizados en el eje metodológico.

El tipo de propuesta de análisis delineado se halla en consonancia con lo que plantea Hernández Sampieri (2010) en cuanto a la relevancia de completar el ciclo de análisis cualitativo no sólo elaborando un sistema de clasificación, a través de herramientas como diagramas, metáforas, matrices o mapas conceptuales; sino también presentando temas y teoría (p.465). Así, a partir del análisis de los datos y las interpretaciones generadas, se intenta entender el tema abordado y darle sentido. El estudio de caso posibilita, en definitiva, la transferencia "hacia la teoría" (Yacuzzi, 2005 en Álvarez y Maroto, 2012, p.6) generando ideas de valor para diferentes escenarios.

4.5 Estrategias de credibilidad

Para dotar al presente estudio de credibilidad se hace uso de diferentes estrategias.

Por un lado, se cuenta con la colaboración de Fredricka Stoller, académica reconocida internacionalmente en el campo de la Enseñanza Temática de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, en la fase de diseño y validación de los instrumentos: listas de cotejo y matrices.

Por otro lado, se implementa una auditoría de confirmabilidad, donde se recurre a agentes externos como los PADs a los efectos de que controlen la correspondencia entre los datos obtenidos y las interpretaciones de los investigadores involucrados. En este caso, se considera que el PAD, quien es una figura que actúa como nexo entre la comunidad docente de inglés y la inspección de asignatura en el C.E.S., es una voz experta que puede contribuir a validar el análisis de los supuestos teóricos subyacentes a las hipótesis de trabajo planteadas en los documentos de

planificación anual. A través de esta auditoría, se está, pues, garantizando la confirmabilidad del estudio. En esta instancia, es sumamente importante hacer uso de las bitácoras de campo y analíticas; las que permiten hacer un seguimiento pormenorizado del proceso de investigación.

Asimismo, se ha optado por usar la estrategia de triangulación de datos obtenidos mediante la implementación de diferentes técnicas cualitativas. Así, se pueden explorar los supuestos teóricos que subyacen a las decisiones que toman los docentes a partir del análisis de los documentos escritos y de sus discursos sobre los mismos. En esta instancia, resulta cardinal la participación de un panel de docentes con experiencia en formación docente. A través de su colaboración, se busca enriquecer la interpretación de los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos y contribuir a su validación.

4.6 Las implicaciones del investigador

En este estudio, se ha apostado a la reflexión constante sobre los “prejuicios, creencias y concepciones del investigador” en torno al tema de estudio estando conscientes que éstos podrían sesgar la investigación (Creswell, 2009 en Hernández Sampieri, 2010, p.477). Se coincide pues con Gurdíán-Fernández, A. (2007) cuando plantea que la “autocrítica debe permear todas la etapas del proceso investigativo, así como a las conclusiones, recomendaciones y a las consecuencias” (p.119). De esta forma, se reconoce la parcialidad e injerencia de las presunciones del investigador.

5. Resultados

5.1 Descripción de los resultados

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos de acuerdo a los ejes y dimensiones definidas en el esquema de análisis propuesto. Cabe señalar que en esta instancia la información se muestra de forma particularizada donde cada uno de los docentes noveles participantes se encuentra identificado con un número. De esta forma, se apunta a resguardar datos que tienen el carácter de confidencial.

Antes de comenzar, resulta pertinente introducir algunos datos generales sobre cada uno de los participantes.

Cuadro 5: Datos generales de los docentes noveles participantes.

Docente	Año de egreso	Institución de la que egresa	Modalidad de cursado	Departamento/s donde trabaja en C.E.S.*	Antigüedad laboral en C.E.S.*
Profesor 1	2015	CeRP**	Presencial	Durazno	4 años
Profesor 2	2016	CeRP	Presencial	Florida	1 año
Profesor 3	2016	CeRP	Presencial	Florida	Sin antigüedad
Profesor 4	2016	IFD***	Presencial	Flores & Durazno	4 años

*Datos al momento de dar comienzo al estudio

**CeRP: Centro Regional de Profesores

***IFD: Instituto de Formación Docente

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el cuadro, los docentes participantes han egresado entre los años 2015 y 2016; y han cursado la carrera en la modalidad presencial. Hay que precisar que si bien el profesor 4 ha egresado de un IFD, él mismo aclara en el cuestionario inicial que ha cursado toda su carrera en un CeRP excepto por una asignatura del Núcleo de Formación Profesional Común que ha sido la que ha aprobado en última instancia y la cual ha tenido que cursar en otra institución por razones laborales. Otro detalle a destacar es que, al momento de iniciar este estudio, los docentes participantes registran una antigüedad laboral en C.E.S. que se ubica en un rango entre 0 y 4 años.

A continuación, se exponen los hallazgos para el “Eje A”.

Eje A: Eje metodológico

Dimensión A1: Fuentes

Profesor 1

Las fuentes consideradas por el profesor 1 para la elaboración de su documento de planificación anual son:

- currículum oficial,
- manuales escolares oficiales, y
- test diagnóstico.

En lo que refiere al currículum oficial, se encuentra que el profesor ha contemplado las prescripciones en diferentes apartados de su documento de planificación anual. Por ejemplo, se hallan evidencias en las unidades temáticas propuestas; y en los contenidos procedimentales, lingüísticos y lexicales detallados. Asimismo, se encuentran evidencias en las propuestas de evaluación planteadas. En cuanto a los manuales escolares oficiales, se visualiza que aun cuando los mismos se incluyen en los materiales a utilizar para el desarrollo de las unidades temáticas, no se explicita cuáles serán las lecciones a abordar. Por último, en relación con el test diagnóstico, hay que puntualizar que si bien se registra la realización de “actividades diagnósticas” en una unidad introductoria (p.1); las mismas no han sido consideradas por el profesor como fuente del plan anual a la hora de entregar los documentos para este estudio.

Además de las fuentes mencionadas, se visualiza la consideración de algunas recomendaciones, surgidas en las salas de asignatura, en la sección: “Perfil de egreso”. Ej. “utilizar herramientas informáticas (XO’s) con el fin de obtener información para realizar proyectos o buscar información simple (ej. para realizar un Webquest).” (Documento de planificación anual, Profesor 1, p.5)

Profesor 2

El profesor 2 solo ha recurrido a dos fuentes para la elaboración de su documento de planificación anual. A saber:

- currículum oficial y
- reglamentos y/o pautas de Inspección de inglés.

Se aprecia que el docente introduce las unidades temáticas oficiales y contempla, en líneas generales, los contenidos lingüísticos sugeridos. En otras áreas, como evaluación y fundamentación, se observa que las ideas planteadas se han extraído, directamente, del Programa Oficial. En relación con los reglamentos y/o pautas de Inspección de asignatura, se visualiza que si bien se han considerado las pautas generales, no se hace alusión alguna a las actividades de fin de curso que son de carácter obligatorio para Ciclo Básico Único (C.B.U.).

Profesor 3

El profesor 3 ha utilizado las siguientes fuentes en su documento de planificación anual:

- currículum oficial,
- manuales escolares oficiales,
- actividades diagnósticas, y
- perfil socio-afectivo del grupo.

Cabe destacar que el docente registra las unidades temáticas, los objetivos, las estrategias y las diferentes formas de evaluación sugeridas en el Programa Oficial. Es evidente que la mayor parte del documento de planificación anual se basa en ideas extraídas de forma textual de dicho Programa. Con respecto a los manuales escolares oficiales, hay que aclarar que aun cuando estos aparecen como fuente de materiales en la grilla de unidades temáticas a desarrollar, las lecciones a abordar no se explicitan. En cuanto a las actividades diagnósticas, es preciso mencionar que el docente adjunta al documento de planificación anual un informe con los resultados generales discriminados de acuerdo a los niveles de desempeño de los estudiantes: Superior, Básico e Inferior. Asimismo, dichos resultados se desglosan por áreas. A saber: comprensión lectora, comprensión auditiva, vocabulario y producción escrita. Por último, el profesor incluye una breve descripción del grupo donde se detallan

datos sobre: antecedentes en la asignatura inglés, vínculos afectivos, preferencias en cuanto a modalidad de trabajo; entre otros.

Profesor 4

Se constata que el profesor 4 ha recurrido a las siguientes fuentes:

- currículum oficial,
- manuales escolares oficiales,
- actividades diagnósticas, y
- reglamentos y/o pautas de Inspección de asignatura.

El docente acude al programa oficial e incorpora las unidades temáticas y las diferentes formas de evaluación allí referidas. En relación con los manuales escolares oficiales, se señalan las lecciones a abordar en cada una de las unidades temáticas enunciadas. Por otro lado, y en lo que tiene que ver con las actividades diagnósticas, cabe destacar que este docente ha considerado el análisis de los resultados obtenidos en las mismas para la elaboración de un plan de acción a corto plazo. El mismo se incluye como parte del documento de planificación anual, y se presenta a continuación:

PROBLEMÁTICA DETECTADA:

A partir de los datos recabados de las actividades diagnósticas realizado durante el período de la semana del 14/03 al 16/03.

Se puede apreciar que el grupo X presenta debilidades en las habilidades de Writing y Reading; así como también se detectan carencias en el área de vocabulario. Cabe destacar que a pesar de que el grupo presenta dicha problemática, demuestra entusiasmo por la participación oral y las actividades visuales-auditivas (trabajos con videos)". (Documento Plan de Acción, Profesor 4)

Es necesario aclarar aquí que si bien se explicitan los hallazgos de las actividades diagnósticas, no se adjunta ningún documento con las actividades propiamente implementadas. Finalmente, es evidente que el profesor tiene en cuenta los reglamentos y/o pautas de Inspección de asignatura a través de la incorporación de la actividad final de fin de curso. La misma se encuentra directamente relacionada con la última unidad temática a desarrollar.

Dimensión A2: Componentes

A2.1 Presencias/ Ausencias

En el siguiente cuadro se introducen, de forma general, los componentes presentes y ausentes en cada uno de los documentos analizados en esta investigación.

Componentes	Profesor 1		Profesor 2		Profesor 3		Profesor 4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivos generales		x	x		x			x
Objetivos: de Contenido Lingüísticos		x x		x x		x x	x x	
Temas	x		x		x		x	
Tópicos		x		x		x	x	
Macro-habilidades Lectura, Escritura, Escucha, Oralidad	x		x		x		x	
Micro-habilidades gramática, vocabulario, pronunciación, ortografía	x		x		x		x	
Estrategias		x	x		x		x	
Tareas (T) y/o actividades (A)	x (A)			x		x	x (T)	
Materiales/ Recursos	x		x		x		x	
Evaluación	x		x		x		x	
Fundamentación		x	x		x		x	
Temporalización	x		x		x		x	
Otros	x		x			x	x	

Cuadro 6: Componentes presentes y ausentes en los documentos de planificación anual.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se realiza una descripción detallada de los datos presentados anteriormente.

Profesor 1

Presencias

En lo que refiere a las presencias, hay que hacer algunas puntualizaciones. Con respecto al componente: micro-habilidades, se debe especificar que solo se hace alusión, de forma explícita, a “contenidos gramaticales” y “vocabulario”. Por otro lado, en cuanto a los temas o unidades temáticas se identifican únicamente las unidades prescriptivas y no se incluye ninguna unidad negociada o a negociar con los estudiantes; sugerencia que se plantea desde Inspección de Inglés. En lo que atañe al componente: actividades y/o tareas, el profesor 1 decide titular la sección como “Actividades principales” sin discriminar las propuestas entre actividades y tareas. En lo concerniente a la “evaluación”, es preciso indicar que el docente define diferentes tipos de evaluación; tanto formal (ej. evaluación escrita, p. 1) como alternativa (ej. “crear un vestuario moderno y uno antiguo, y compararlo”, p. 3). En lo relativo a los materiales y/o recursos a emplear, se destaca la inclusión por parte del docente de recursos digitales; cuyo uso es altamente recomendado desde inspección de asignatura. Finalmente, se debe comentar que este profesor ha incorporado, en su documento de planificación anual, una sección denominada: “Contenidos actitudinales” (p.3) donde se exponen las actitudes que se pretenden desarrollar durante el curso; y otra sección donde se especifica el “perfil de egreso” (pp. 4-5).

Ausencias

En el documento de planificación del profesor 1 no se registra ningún tipo de objetivo ni fundamentación alguna. Tampoco se hacen explícitas las estrategias de aprendizaje a abordar. En cuanto a los tópicos, cabe señalar que aunque los mismos no aparecen de forma explícita, están latentes en los contenidos esbozados en secciones como las denominadas “Vocabulario” y “Actividades principales”. A modo de ejemplo se encuentran las siguientes evidencias en la sección “Vocabulario” de la unidad 1 “Hábitos alimenticios”: “Comidas saludables y comida chatarra”; “Trastornos alimenticios” (p.1).

Profesor 2

Presencias

En la sección más general del documento de planificación del profesor 2, se halla una parte denominada: “Objetivos” donde se establecen las “habilidades mínimas” que los estudiantes deben alcanzar al final del curso (p.3). Cabe aclarar que el contenido para esta sección se ha extraído del Programa Oficial. Se debe precisar aquí que los objetivos son de corte general y no se discrimina entre objetivos de contenido y objetivos lingüísticos. A su vez, en cada unidad temática se esbozan objetivos específicos. Allí, tampoco se hace un desglose. Por otro lado, en lo referente al componente: Temas, el docente propone únicamente las unidades temáticas oficiales para este curso. Aunque no se encuentran evidencias de propuestas de unidades temáticas negociadas con los estudiantes, se puede apreciar que los intereses de los estudiantes están contemplados, de una u otra forma, en cada unidad. Por ejemplo, en la “Unidad temática: Deportes”, el docente piensa “abordar tópicos relacionados con la unidad que puedan ser atractivos para los estudiantes (deportes nuevos, rutinas saludables, atletas famosos, comida favorita, etc.)” (Documento de planificación, p.12; traducción propia). Con respecto a las macro-habilidades, se constata que las mismas están incluidas en el documento, tanto en términos generales (a nivel de curso) como en forma específica (dentro de cada unidad temática). En relación con las micro-habilidades, entretanto, cabe señalar que aparecen elementos léxicos y gramaticales; encontrándose estos últimos asociados a determinadas funciones lingüísticas. En lo que tiene que ver con la pronunciación, hay algunas menciones puntuales en el desarrollo específico de algunas unidades. Por ejemplo: “Introducir y practicar el uso y pronunciación para los verbos regulares e irregulares.” (Documento de planificación, p.16; traducción propia)

El profesor 2 también registra en su documento las estrategias cognitivas, socio-afectivas y meta-cognitivas que se sugieren desarrollar en el Programa Oficial. Además de ser presentadas en una grilla general, se detallan las estrategias específicas a abordar en cada una de las unidades. De igual forma, aparecen registrados los materiales y recursos a emplear. En este caso, el profesor explicita su decisión de utilizar recursos en diferentes formatos. En una sección denominada: “Evaluación”, se desarrollan los aspectos generales a considerar en esta área; y luego en cada unidad se especifican, de forma contextualizada, las formas de evaluación a implementar. En lo relativo a los aspectos generales, se denota que el

docente ha tenido el Programa Oficial como única fuente. Observación que también surge en la “Fundamentación” de este documento de planificación anual, donde son las ideas esbozadas en el Programa Oficial las que prevalecen. En cuanto a la temporalización, es necesario subrayar que aunque el profesor registra los tiempos asignados para cada unidad temática, no delinea un calendario posible para las evaluaciones formales. Por último, se debe decir que se incluye el “perfil de egreso” para el curso planificado (p.7); el cual ha sido extraído del Programa Oficial.

Ausencias

Como se mencionara con anterioridad, el profesor 2 no formula objetivos de contenidos o lingüísticos. Tampoco explicita, en su documento de planificación anual, los tópicos a abordar en el curso. Sin embargo, algunos de ellos se pueden inferir del análisis de contenido de las diferentes secciones introducidas: “objetivos”, “contenidos” y “funciones”. A modo de ejemplo, se encuentra el siguiente tópico: “diferentes deportes” (Documento de planificación, p.12; traducción propia). Finalmente, sucede algo similar con respecto a las tareas y/o actividades. Las mismas no se incluyen como tales, pero se pueden identificar algunas ideas claves dentro de la sección: “Contenidos de lengua”. Por ejemplo, “Presentación de un deporte y atleta favorito” (p.12).

Profesor 3

Presencias

En lo que refiere a los objetivos solo se esbozan, de forma textual, aquellos que se plantean en el Programa Oficial. Cabe explicar aquí que dichos objetivos se expresan en términos de logros a alcanzar por parte de los estudiantes al finalizar el curso. Por otro lado, se incluyen los temas sugeridos en el Programa Oficial. Además, se sigue la recomendación de trabajar alguna unidad negociada con los estudiantes. “La última unidad temática será a elección de los estudiantes y se buscará contemplar aspectos relacionados con la educación al igual que abordar las necesidades del grupo.” (Documento de Planificación Anual, p.7)

Este documento de planificación anual también contiene las macro y micro habilidades. Las primeras aparecen, de forma general, en una tabla extraída del Programa Oficial. Allí, se especifican las expectativas de logro para el curso

discriminadas por macro-habilidad. Cabe señalar que algunos aspectos que tienen que ver con micro-habilidades aparecen enmarcados en esta sección. Asimismo, se añade una grilla, la cual ha sido diseñada por el docente, donde se especifican contenidos en las áreas de gramática y vocabulario dentro de cada unidad temática; no incluyéndose ningún elemento en las áreas de pronunciación u ortografía. En lo que hace alusión a las estrategias, sólo hay evidencias de aquellas que se mencionan en el Programa Oficial. Algo similar surge en lo que respecta a la “Evaluación”. Allí, solo se plasman las sugerencias generales que se plantean en el Programa Oficial; pero no se registra detalle alguno sobre las formas de evaluación específicas a implementar en cada unidad. Siguiendo la misma línea, la “Fundamentación” está basada principalmente en el Programa Oficial. Sin embargo, en este último caso, el profesor 3 decide hacer aportes en relación con sus perspectivas generales en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, y recurre a autores como Ausubel y Gardner para respaldar sus ideas. Por último, se presenta una lista con los materiales y recursos a utilizar, donde se enumeran algunos recursos digitales; y se propone una calendarización posible para el desarrollo de las unidades temáticas.

Ausencias

En el documento de planificación del profesor 3 se registran ausencias en cuanto a:

- objetivos de contenido,
- objetivos lingüísticos,
- tópicos, y
- tareas.

Con respecto a los tópicos, el profesor no los explicita como tales. En algunas unidades, no obstante, se pueden descubrir ciertos tópicos bajo la sección denominada: “Vocabulario”. A modo de ejemplo, en la “Unidad temática: Vidas famosas”, se enumeran los tópicos: “Famosos”; Fama y cine.” (Documento de Planificación Anual, p.7).

En lo referente a las tareas, hay que precisar que dentro de la sección: “Vocabulario”, se incorporan algunas propuestas que pueden definirse como tales. Ejemplo: en la “Unidad temática: Lugares” se plantea: “describir una ciudad y escribir una

postal/email.” (Documento de Planificación Anual, p.7) Sin embargo, no se explicitan detalles.

Profesor 4

Presencias

En general, dentro de cada unidad temática se encuentran ambos tipos de objetivos (objetivos de contenido y lingüísticos) aunque no aparecen discriminados. Así, es frecuente descubrir los objetivos de contenido en la sección titulada: “Objetivos de la Unidad”, y los objetivos lingüísticos en la sección denominada: “Los alumnos aprenderán”. Sin embargo, se hallan unidades donde los objetivos lingüísticos y de contenido aparecen mezclados en ambas secciones.

Por un lado, los temas que se proponen en este documento coinciden con los sugeridos en el Programa Oficial; y por otro, los tópicos explicitados aparecen en estrecha relación con las macro-habilidades. De esta manera, se expresan en cada una de las unidades temáticas en la sección titulada: “Los alumnos escucharán, leerán, escribirán, analizarán información y hablarán de/sobre...”. Ejemplo: en la “Unidad temática: Maravillas Naturales” se enuncia: “Los alumnos escucharán, leerán, escribirán, analizarán información y hablarán de/sobre: las Maravillas Naturales y sus características; la oferta turística de su ciudad; turismo sostenible” (Documento de planificación anual, p.10). En lo relativo a las micro- habilidades, se localizan evidencias en el abordaje de “gramática” y “vocabulario” en la sección: “Los alumnos aprenderán:...”.

Las estrategias a desarrollar se explicitan de forma general en la sección: Metodología, donde se puede destacar la siguiente evidencia:

En cuanto a cuáles estrategias de aprendizajes se desarrollarán a lo largo del curso, la que se ponderarán serán la organización avanzada y la auto evaluación. Del mismo modo las estrategias cognitivas que se fomentaran serán el ensayo, la contextualización, la utilización de recursos (entre ellos el uso de la computadora ceibal) la deducción y la imaginación, en cuanto a estrategias socio – afectivas, se desarrollara actividades en base a las preguntas y la cooperación entre pares.” (Documento de planificación anual, p.2)

Si bien las tareas o actividades específicas para desarrollar cada tópico no se encuentran explicitadas, dentro de cada unidad temática, se detallan tareas globales

que los estudiantes deberán afrontar progresivamente. Por ejemplo: en la “Unidad temática: Maravillas Naturales”, se plantea:

Productos finales:

Durante esta unidad se incentivará a los alumnos a desarrollar e investigar sobre los distintos atractivos turísticos de la ciudad de xxx, en base a eso desarrollará un video promocional de los puntos turísticos de la ciudad desde la perspectiva de los jóvenes y del turismo sostenible.

Presentación de un folleto sobre una maravilla natural (digital o papel).

(Documento de planificación anual, p.10)

En la sección: “Materiales y Recursos”, entretanto, no solo se piensa recurrir al manual escolar oficial sino también a otros materiales y recursos. Se puede afirmar que se incorporan recursos digitales variados en todas las unidades temáticas. Por ejemplo: Padlet, Kahoot, videos, entre otros.

En lo referente a la “Evaluación”, se puede apreciar que se da un énfasis especial al “proceso de aprendizaje” (p.2) y al “crecimiento personal de los estudiantes” (pp.2-3). De esta manera, se mencionan instrumentos de evaluación formal (“escritos, pruebas”) e informal (“portfolio, orales, presentaciones, proyectos”); y se alude a la evaluación de conocimiento y competencias en “ámbitos de la vida cotidiana”.

Este profesor, incluye, asimismo, una breve fundamentación donde se plantea la importancia de aprender una lengua extranjera; y donde se destacan especialmente los aspectos culturales. Por otro lado, se realizan los siguientes pilares a la hora de enseñar una lengua extranjera:

*aprender a conocer

*aprender a hacer

*aprender a vivir juntos

*aprender a ser

Por último, se introduce un “cronograma tentativo” en las páginas 4 y 5 donde no solo se calendarizan las unidades temáticas a desarrollar sino también las diferentes evaluaciones a implementar.; y se adjunta un “Plan de Acción” a corto plazo en base al análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas de principio de año. El mismo contiene los siguientes componentes:

*Problemática detectada

- *Objetivo a conseguir
- *Resultados o metas esperadas en relación al objetivo
- *Indicadores
- *Instrumentos

Otros elementos que el profesor 4 ha decidido incorporar son:

- *un apartado con la bibliografía para el alumno, y
- *una nota donde se destaca el carácter flexible del documento de planificación anual. El docente plantea que su “planificación anual estará en constante construcción y desarrollo. Por lo tanto, cada unidad temática será modificada durante el transcurso del año.” (p.3)
- *una sección denominada: Metodología (p.2), donde no solo se explicita, en términos generales la posible forma de trabajo del docente, sino también se incluyen las estrategias de aprendizaje a abordar en el curso. Asimismo, se describen las actitudes que se buscan favorecer.

Ausencias

Como ausencias, dentro del marco definido en este estudio, se pueden enumerar los siguientes componentes:

- objetivos generales, y
- micro-habilidades (específicamente: ortografía y pronunciación).

A2.2 Interacciones

En este apartado, se representan las interacciones identificadas en los diferentes documentos de planificación anual analizados en este estudio. Es de orden aclarar que en los casos que se ha mantenido una entrevista con los docentes participantes, se ha incorporado, cuando el caso así lo ha ameritado, una representación basada únicamente en el documento escrito y otra donde se reflejan las nuevas ideas expresadas al respecto en dicha instancia.

En el mismo, se puede advertir que el profesor ratifica la interpretación de la investigadora y sus colaboradores al enumerar como tópicos los que se han inferido del análisis de las secciones: “Vocabulario” y “Actividades”. Por otro lado, se encuentra que el esquema difiere del presentado en base al documento escrito. En la instancia de entrevista, el docente 1 manifiesta pues que algunos de los tópicos son desarrollados, desde diferentes perspectivas, en diferentes unidades temáticas. A modo de ejemplo, el tópico: “comidas saludables” se define como un “tópico en común” entre las unidades “Hábitos alimenticios” y “Deportes”.

Si se consideran las expresiones vertidas en la entrevista, la representación de las interacciones planteadas por el profesor 1 sería la siguiente:

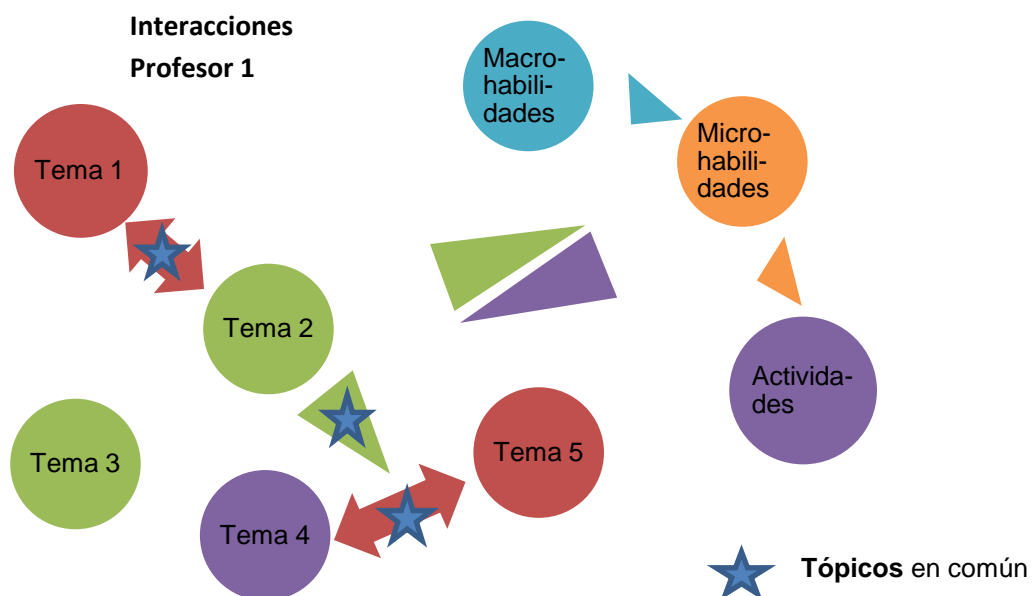


Figura 12: Las interacciones entre los componentes de la planificación anual según las expresiones del profesor 1 en la entrevista.
Fuente: Elaboración propia.

Profesor 2

En el caso del documento de planificación anual del profesor 2, se han identificado las siguientes interacciones:

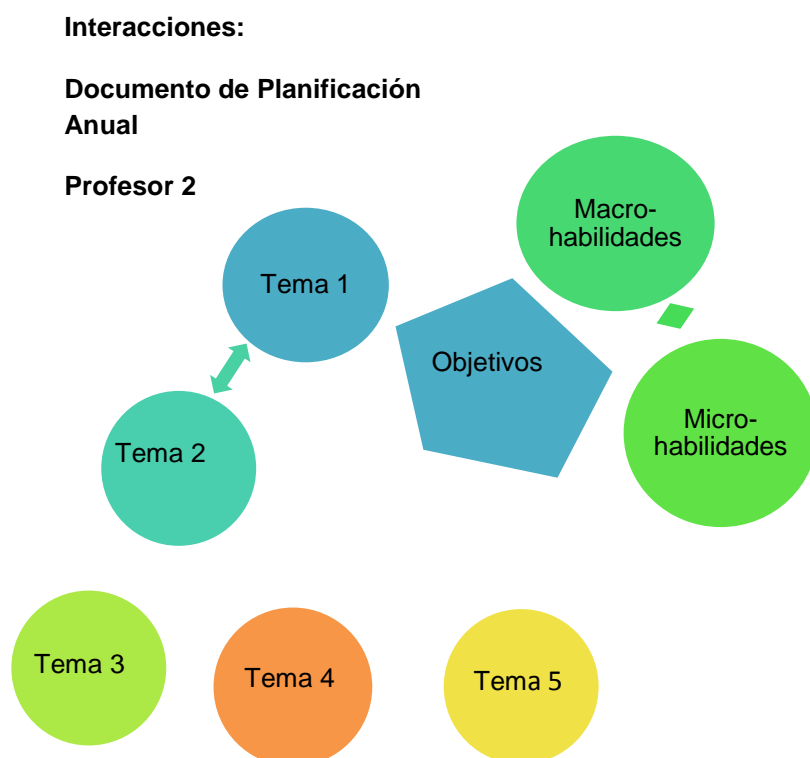


Figura 13: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 2.
Fuente: Elaboración propia

Durante la entrevista, el profesor 2 afirma que “los temas que da el Programa son la base” para pensar en los demás componentes. Por ende, el sector del esquema que se ubica en la parte superior derecha estaría en consonancia con lo expresado por el docente. En cuanto a las conexiones identificadas por la investigadora y sus colaboradores entre la unidad 1 y 2, es necesario aclarar que, el docente no hace acotación alguna.

Profesor 3

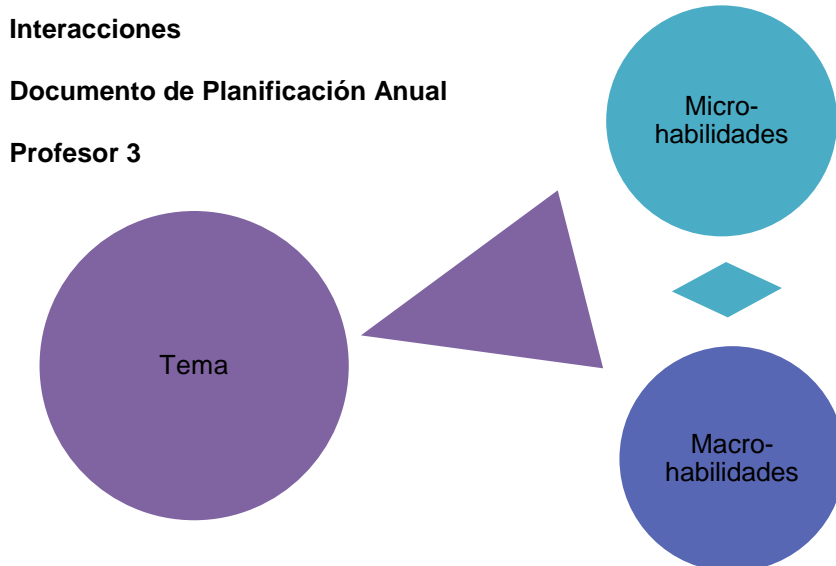


Figura 14: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 3.
Fuente: Elaboración propia

En el caso del profesor 3, la representación emanada del documento escrito coincide con lo manifestado en la entrevista. En dicha ocasión, el docente define cada una de las unidades temáticas como “bloques” donde, en función de las mismas se definen los demás componentes. En este sentido, recalca que toma “las unidades temáticas como centro”. Además, explica: “es en el plan diario donde, dentro de cada unidad, establezco conexiones” (Entrevista, Profesor 3, 2018).

Profesor 4

En este caso, solo se presenta una representación, porque la realización de la entrevista no ha sido posible.

Interacciones

Documento de Planificación Anual

Profesor 4

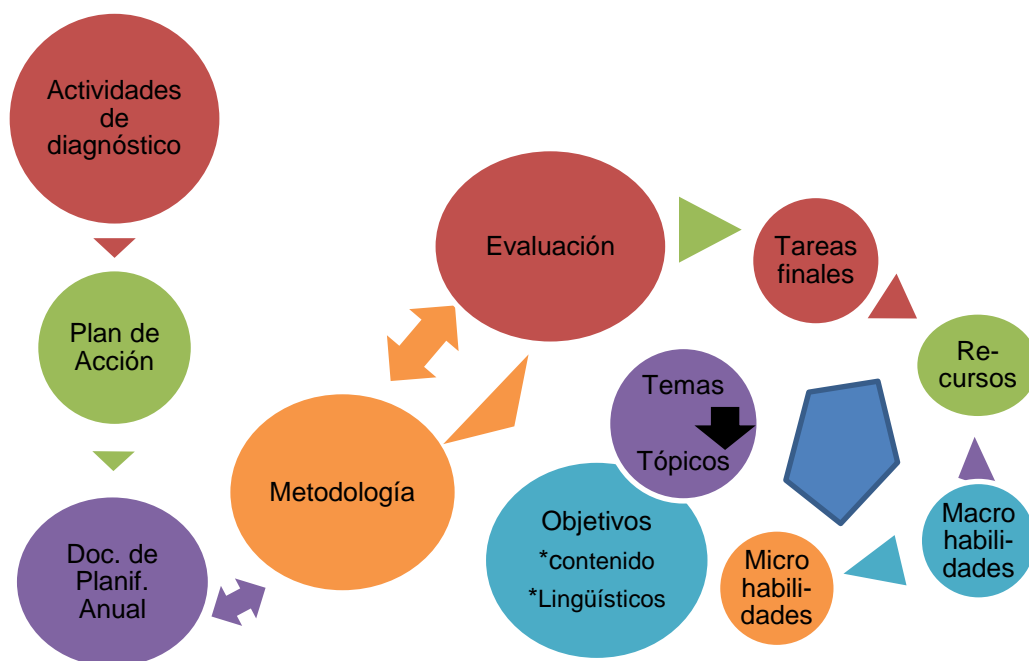


Figura 15: Interacciones entre los diferentes componentes de la planificación anual del Profesor 4.
Fuente: Elaboración propia.

Dimensión A3: coherencia curricular interna

En este apartado, se detalla la información obtenida a partir de la lectura analítica de los documentos de planificación en función de la matriz diseñada para profundizar en la dimensión: coherencia curricular interna. Es preciso acotar aquí que los datos se han construido a través de la triangulación de las lecturas a cargo de diferentes actores. Como se indicó ya en el diseño metodológico los colaboradores en esta etapa han sido: docentes experientes en el ámbito de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, voces expertas como la del P.A.D., y la propia investigadora. Asimismo, se han tenido en cuenta las ideas que atañen a esta dimensión y que han sido expresadas por los participantes durante la entrevista.

Aquí, se presentan los hallazgos de forma pormenorizada.

Profesor 1

Tópicos

Como ya se ha explicado, los tópicos no están explicitados como tales en el documento de planificación anual. Pero, sí se dejan entrever en las secciones: “Vocabulario” y “Actividades principales”. Se ha constatado que aunque dichos tópicos, presentan, en general, un grado de complejidad positivo, “la tensión no siempre es evidente y cuando se vislumbra dicha tensión, no queda claro la forma de abordaje de las diferentes perspectivas”, al decir del P.A.D. Por otro lado, la secuencia planteada está dada “pensando más en la complejidad gramatical que en la secuencia natural de los tópicos” (P.A.D., 2018). Esta interpretación queda ratificada por el propio profesor durante la entrevista, donde declara que ha considerado la “gramática” como conector entre algunas de las unidades (ver esquema proporcionado por el profesor 1, p.73). En lo relativo a la pertinencia de los tópicos, cabe precisar que aun cuando los mismos se conectan con el tema del que derivan, no toman mucho en cuenta los intereses de los estudiantes. Solo en un caso se propone explícitamente incluir al estudiante en el desarrollo de los tópicos.

Hilos

En este caso, los hilos, que se definen como “las conexiones a través de los temas que crean mayor coherencia curricular” (Stoller & Grabe, 2017, p.60; traducción propia) están ausentes.

Transiciones

Mientras las transiciones identificadas entre tópicos están implícitamente presentes y son parcialmente estables, las transiciones que se pueden percibir entre tareas “son frágiles pues las actividades propuestas no demandan necesariamente un proceso de complejidad ascendente. Se podrían realizar las actividades propuestas en cualquier orden sin afectar el resultado final” (P.A.D., 2018).

Cuadro 7: Matriz con la información obtenida a partir del análisis del documento de planificación anual del Profesor 2.

Dimensión: Coherencia Curricular				
Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Descriptoros	Comentarios
Tópicos	Complejidad	Grado de Complejidad	Positiva Negativa Nula	
	Tensión	Grado de tensión	Positiva Negativa Nula	
	Secuencia	Tipo	Natural Artificial	
	Pertinencia	Grado de conexión para con el tema del cual derivan	Superficial/llana Fuerte	
		Grado de relevancia	Significativa No significativa	
Hilos	Presencia	Grado de presencia	Implícitamente presente Explícitamente presente Ausente	
	Consistencia	Grado de sostenibilidad	Estable & sólida Parcialmente estable/sólida Inestable & frágil	Solo entre algunas unidades.
Transiciones	Tipos	Transiciones a partir de tópicos Transiciones a partir de textos Transiciones a partir de tareas		
	Presencia	Grado de presencia	Implícitamente presente Explícitamente presente Ausente	
	Consistencia	Grado de sostenibilidad	Estable & Sólida Parcialmente estable & sólida Inestable & Frágil	

Profesor 3

Tal y como lo explicita en la entrevista, el profesor 3 toma los temas como “centro” y después en el plan diario comienza a pensar en las posibles conexiones entre tópicos, textos y tareas. Es por esta razón que en su documento de planificación se hallan pocos indicios que puedan ser considerados al momento de profundizar en la dimensión: coherencia curricular.

Con respecto a los **tópicos**, por ejemplo, los mismos no se explicitan; solo se pueden inferir de las diferentes secciones incluidas en el documento de planificación. Si se toman como referencia dichos tópicos, se puede decir que los mismos si bien tienden a presentar cierto grado de complejidad, no se apunta a abordarlos desde diferentes perspectivas. Esto deriva en un grado de tensión de tipo nulo. A su vez, se constata que estos tópicos, aun cuando son de corte significativo, están superficialmente conectados al tema que se aspira desarrollar; generando una secuencia poco natural.

Se verifica la ausencia de **hilos** que entrelacen las unidades temáticas; lo que también va en detrimento de la coherencia curricular interna.

Por último, cuando se explora el documento en busca de **transiciones**; las mismas también están ausentes. Ausencia que es ratificada por el profesor durante la entrevista como se señaló con anterioridad.

Cuadro 8: Matriz con la información obtenida a partir del análisis del documento de planificación anual del Profesor 4.

Dimensión: Coherencia Curricular				
Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Descriptorios	Comentarios
Tópicos	Complejidad	Grado de Complejidad	Positiva Negativa Nula	
	Tensión	Grado de tensión	Positiva Negativa Nula	En los tópicos propuestos siempre se busca recurrir a más de una visión o perspectiva. Manejo de diversas fuentes.
	Secuencia	Tipo	Natural Artificial	
	Pertinencia	Grado de conexión para con el tema del cual derivan	Superficial/llana Fuerte	
		Grado de relevancia	Significativa No significativa	Los tópicos, en algún punto se conectan a los intereses/ contextos de los estudiantes. Los estudiantes tienen voz en la selección de algunos tópicos. Ej. "Sus artistas y géneros favoritos; Biografías de sus músicos favoritos." (8)
Hilos	Presencia	Grado de presencia	Implícitamente presente Explícitamente presente Ausente	
	Consistencia	Grado de sostenibilidad	Estable & sólida Parcialmente estable/sólida Inestable & frágil	N/A

Transiciones	Tipos	Transiciones a partir de tópicos Transiciones a partir de textos Transiciones a partir de tareas		
	Presencia	Grado de presencia	Implícitamente presente Explícitamente presente Ausente	
	Consistencia	Grado de sostenibilidad	Estable & Sólida Parcialmente estable/sólida Inestable & Frágil	

Eje B: Eje teórico: supuestos

Dimensión B1: Supuestos generales sobre la planificación didáctica anual

Aquí se presentan las representaciones que los noveles participantes tienen sobre el documento de planificación anual; y sobre la planificación didáctica en general. Las mismas surgen a partir de las metáforas propuestas por los propios docentes en la primera parte de las entrevistas.

Metáforas

Profesor 1

El profesor 1 hace alusión a la imagen de “los caballeros y la mesa redonda” donde la mesa sería la planificación anual, y los caballeros, los diferentes actores que tienen voz en la construcción de dicha planificación. El docente halla que “cada uno de esos caballeros, con sus propias habilidades y destrezas, aportan a la causa; aprendiendo de los demás.”

Según este docente, “el plan anual sería como la mesa de esos caballeros, donde al inicio se ponen en marcha un montón de cosas que se van cambiando y re-estructurando con el tiempo y los emergentes”.

Profesor 2

El docente 2 usa la imagen de un “iceberg” para referirse a la planificación anual. De acuerdo a lo que expresa en la entrevista, este profesor considera que la planificación anual sería la punta del iceberg, lo visible, y por debajo estarían las “sorpresas”; los “emergentes”, y los principios que subyacen a cada decisión; los cuales no siempre se hacen explícitos. “Por debajo está lo que no se menciona” expresa el docente.

Profesor 3

Al principio de la entrevista, el profesor 3 recurre a un dicho popular para representar la planificación anual. Así, se refiere al proceso de planificación con la siguiente frase: “Persevera y triunfarás”. Considera que dicha planificación implica un “proceso arduo” para los docentes noveles, donde “al comienzo tenés una base, y después tenés que remarla con todo lo que recopilás.” A su vez, describe dicho proceso como dinámico donde “se parte de una base, y todo se va modificando” a medida que se va conociendo al grupo de estudiantes.

Al final de la primera parte de la entrevista, el docente recurre a la imagen de una “montaña difícil de escalar” para representar el proceso de planificación anual. Manifiesta, que a pesar de los obstáculos que se encuentran en el camino de subida; “al final se llega a la cima”.

Profesor 4

Aquí no se detalla información alguna dado que, como se mencionara con anterioridad, no se ha podido acceder a la entrevista con este profesor.

Dimensión B2: supuestos epistemológicos

Entrevistas- Parte 3

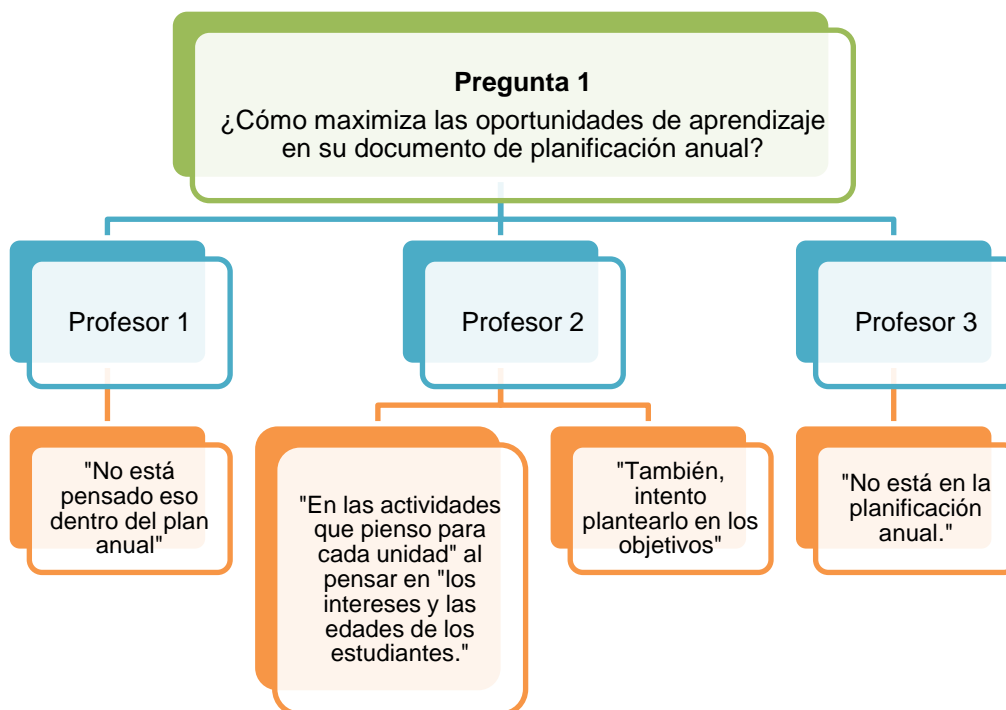


Figura 16: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para la pregunta 1.
Fuente: Elaboración propia.

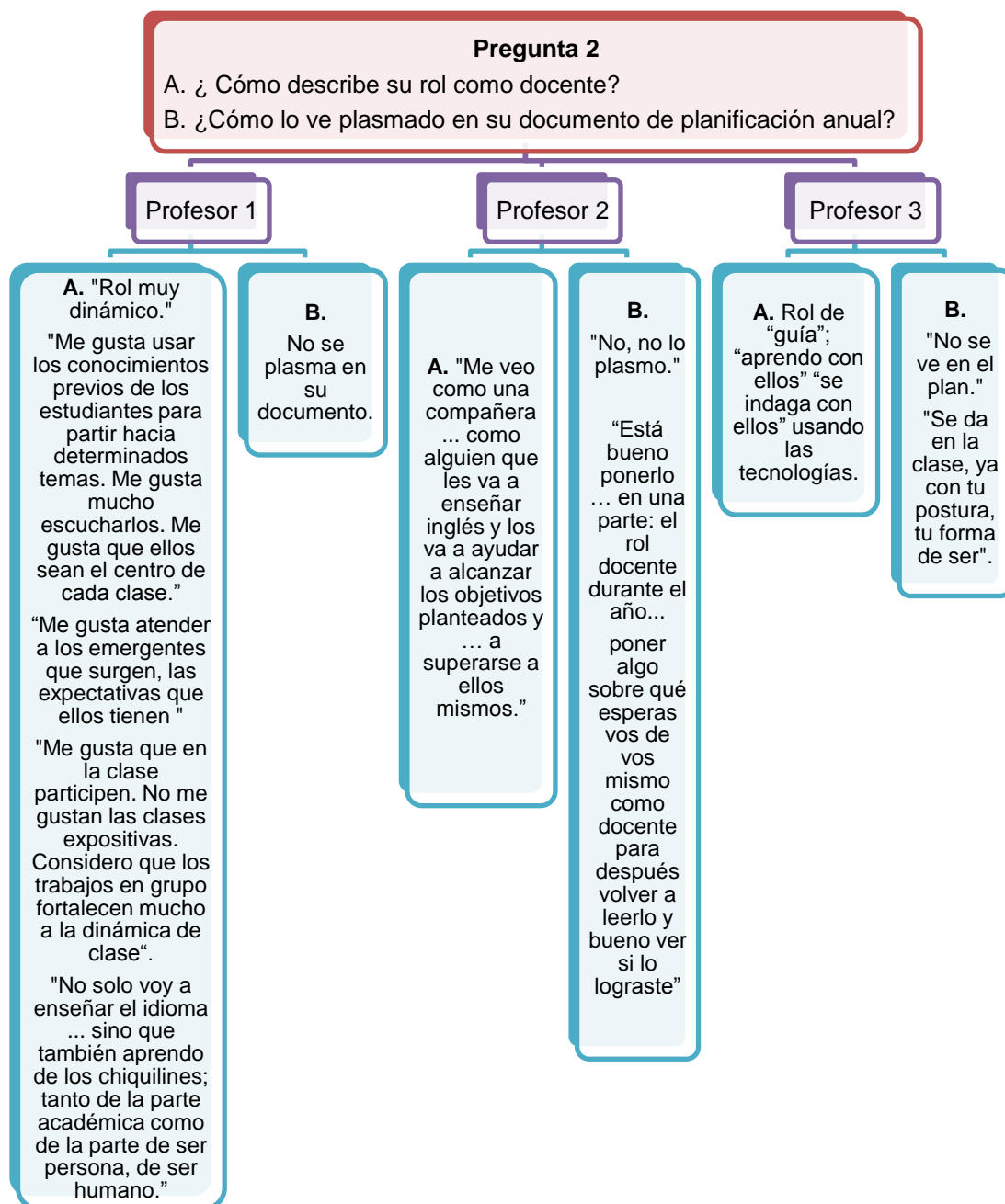


Figura 17: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para la pregunta 2.
 Fuente: Elaboración propia.

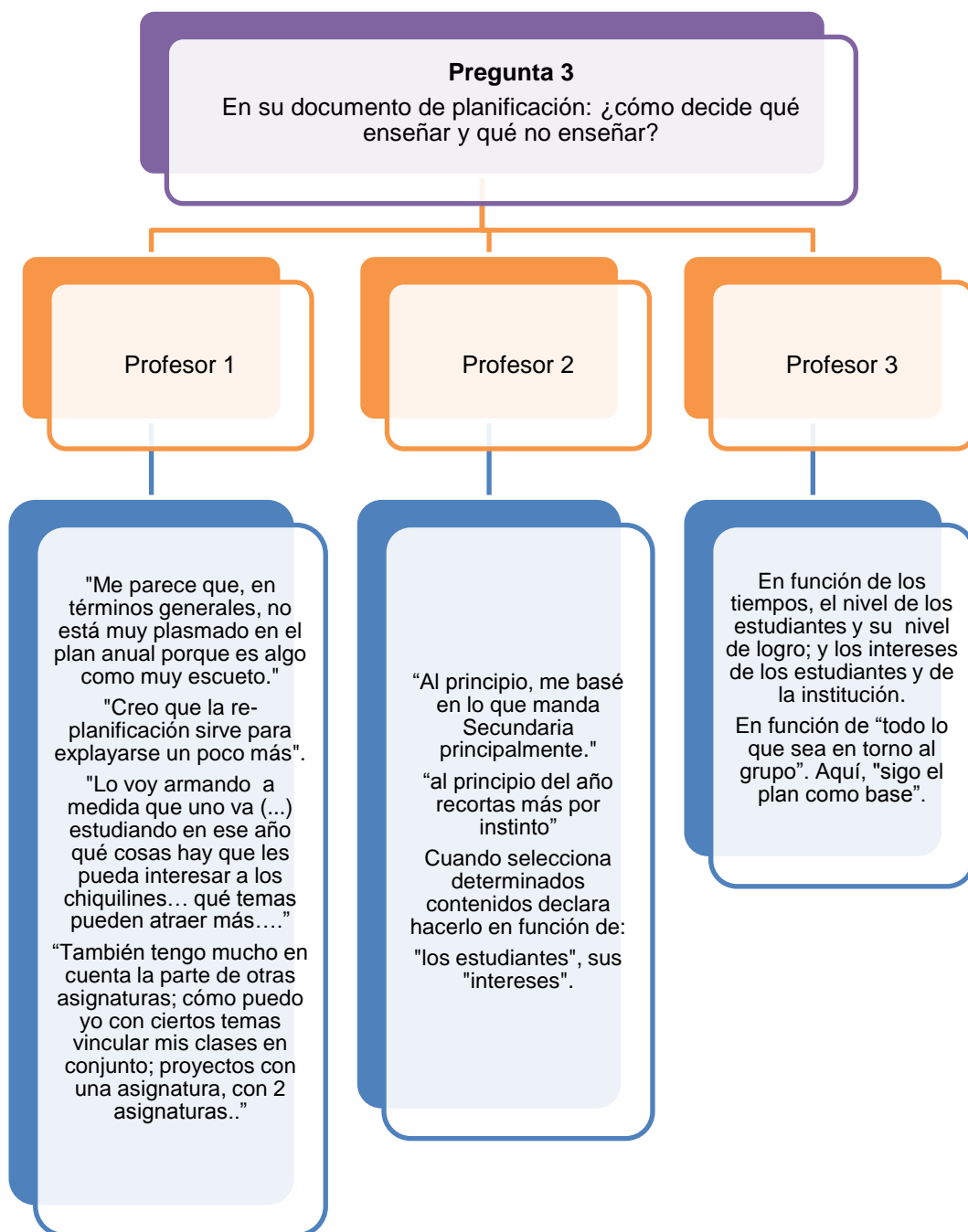


Figura 18: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para la pregunta 3.
Fuente: Elaboración propia.

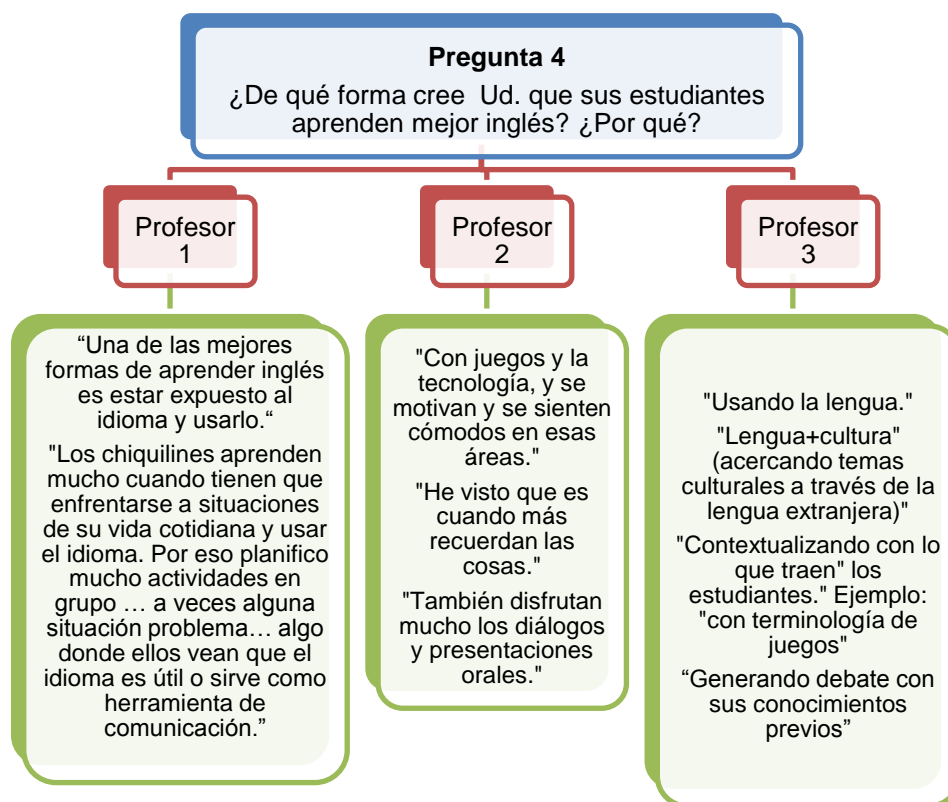


Figura 19: Entrevista: expresiones de los Profesores 1, 2 y 3 para la pregunta 4.
Fuente: Elaboración propia.

5.2 Análisis e interpretación

Eje A: Eje metodológico: Enseñanza Temática

Dimensión A1: Fuentes

La fuente por excelencia que los docentes consideran a la hora de elaborar sus documentos de planificación anual es el currículum oficial. En segundo lugar, entretanto, se encuentran fuentes como los manuales escolares oficiales y las actividades diagnósticas. En tercer lugar, se hallan los reglamentos y/o pautas de inspección de asignatura. Y en último lugar, se encuentra el perfil de grupo.

En el siguiente esquema se representan las fuentes consideradas por los docentes docentes a través del uso de círculos de diferentes tamaños. Dicha diferencia se hace en función de la influencia que cada una de ellas tiene al momento de planificar. Cabe explicitar que los círculos que se encuentran vacíos refieren a otras posibles fuentes que no se mencionan en ninguno de los casos. Por ejemplo: guías

didácticas, programas de otras asignaturas dentro un mismo nivel, investigaciones en el área de didáctica general y/o específica.

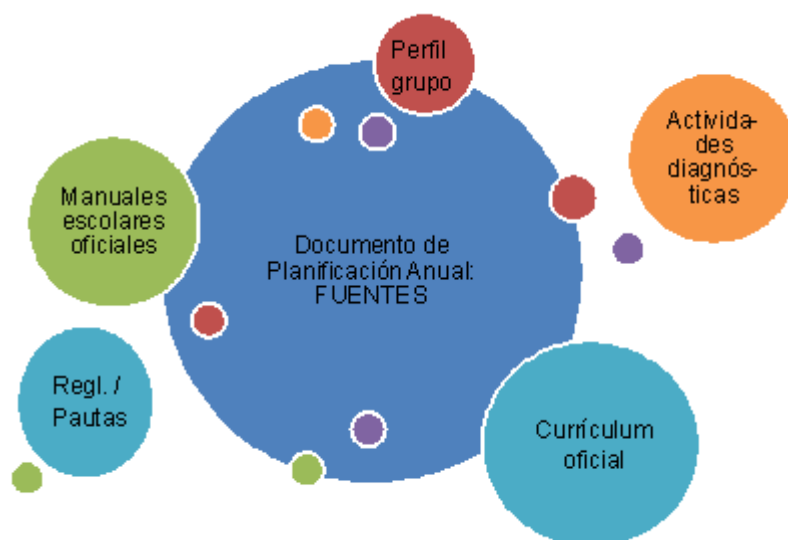


Figura 20: Fuentes consultadas por los noveles y su influencia al planificar.
Fuente: Elaboración propia.

De este análisis, se desprende que algunos de los docentes noveles participantes se encuentran más apegados al currículum oficial que a la contextualización del mismo en función de las características, intereses y necesidades de los estudiantes. Al decir del P.A.D. que estuvo a cargo de la revisión y análisis final de los documentos, en esos casos, “no se aprecian las características particulares del alumnado como destinatarios” de un plan determinado. También resulta relevante traer a colación aquí las observaciones del experto en relación con las actividades diagnósticas. Él plantea que, en algunos de los documentos analizados, las mismas se presentan “como un requisito a cumplir más que como una importante fuente de información para la confección del documento de planificación anual”. En otros casos, sin embargo, las actividades diagnósticas y sus resultados se convierten en el punto de partida para la elaboración de un plan de acción a corto plazo cuyo objetivo principal es transformar las debilidades del grupo en oportunidades. Hay que señalar que en ese documento “no sólo se encuentran los elementos oficialmente demandados, sino que además, aunque genérico en muchos aspectos, también se incluyen insumos que dan lugar a una contextualización al grupo en cuestión” según el P.A.D.

Dimensión A2: Componentes

A2.1 Presencias/Ausencias

A partir de la identificación y descripción de los componentes que los docentes noveles participantes en este estudio deciden incluir en sus documentos de planificación anual, se percibe cierta confusión a la hora de introducir y desarrollar cada una de las secciones. Así, en algunos casos se mezclan macro-habilidades con micro-habilidades. En otras instancias, se incluyen tareas bajo la denominación de actividades. Esto hace pensar que quizás los docentes participantes no manejan ciertas conceptualizaciones con el grado de profundidad que se espera.

Otro aspecto a subrayar está vinculado al fuerte apego que algunos de los docentes tienen frente a lo prescriptivo. Esto tiende a obturar las posibilidades de reflexión en torno a los qué, los cómo, los por qué y los para qué imbricados en un documento de planificación anual.

En lo relacionado con las micro-habilidades, se identifica cierta prevalencia en los dominios de léxico y gramática; asignando un lugar mínimo, en los casos en que están presentes, a la ortografía y/o pronunciación. Esto hace suponer que los noveles tienden a orientarse hacia una enseñanza de la lengua más “segmentada” y “tradicional” al decir de Stoller y Grabe (2017, en Snow & Brinton, 2017, p.55; traducción propia).

Por último, aunque no por ello menos relevante, se revela que a la luz del marco metodológico de la Enseñanza Temática, se presentan como **grandes ausencias**:

- los objetivos de contenido y lingüísticos,
- los tópicos, y
- las tareas.

Estas apreciaciones, nuevamente evidencian un posible desconocimiento por parte de los docentes de los principios estructurantes. Al decir del P.A.D., en algunas ocasiones, “da la impresión de que el docente sigue un modelo de planificación proporcionado por un actor externo, y que no se identifica o comprende cabalmente los principios que subyacen a dicho modelo”.

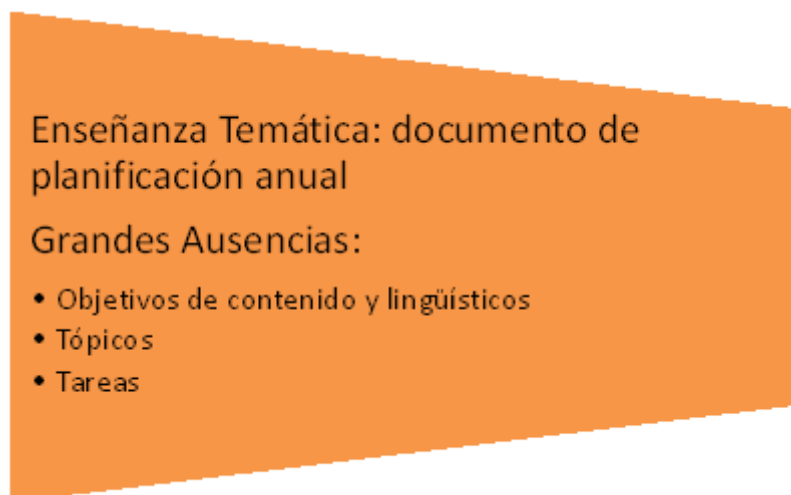


Figura 21: Enseñanza Temática: grandes ausencias en el documento de planificación anual.
Fuente: Elaboración propia.

A2.2 Interacciones

De las representaciones plasmadas en la sección: Descripción de los resultados, se puede aseverar que los componentes que los docentes noveles participantes consideran, con mayor frecuencia, al momento de elaborar sus documentos de planificación son: los temas (propuestos en el Programa Oficial), las macro y micro habilidades. Las unidades temáticas son las que se toman como “base” o “centro” de la planificación en palabras de dos de los docentes participantes. Así, el resto de los componentes aparecen, entonces, definidos en función de las mismas.

En uno de los casos, se observan, además, algunos puentes entre las dos primeras unidades; lo que revela la intención del docente de establecer conexiones entre unidades temáticas. Empero, dichas conexiones no son destacadas por el docente; indicio éste que puede indicar que dichas conexiones han sido hechas intuitivamente. En otro caso, si bien no se encuentran interacciones explícitas entre las diferentes unidades temáticas; el profesor declara haber pensado en el establecimiento de lazos entre algunas de ellas a partir del abordaje de tópicos en común. Esto hace deducir que, a veces, los docentes piensan en algo, pero no lo registran en sus documentos de planificación.

Mientras tanto, en otro de los casos, se identifican interacciones entre la mayoría de los componentes incluidos en el documento de planificación anual. De acuerdo al

P.A.D., este documento “tiene un alto nivel de elaboración y reflexión del docente que demuestra una identidad profesional preocupada por los procesos de enseñanza- aprendizaje”. En este caso, no se puede comprobar si hay coincidencia entre el registro escrito y el discurso del docente dado que no se ha podido concretar la entrevista.

Dimensión A3: Coherencia curricular interna

En este apartado se categorizan los documentos de planificación de acuerdo a la siguiente matriz:

Grado alto	Grado alto-bajo	Grado medio-alto	Grado medio	Grado medio-bajo	Grado bajo
Documento de planificación que establece conexiones sólidas y estables tanto a nivel vertical (dentro de cada unidad temática) como a nivel horizontal (entre las diferentes unidades temáticas).	Documento de planificación que establece conexiones sólidas y estables a nivel vertical pero que presenta conexiones parcialmente sólidas y estables a nivel horizontal; o viceversa.	Documento de planificación que establece conexiones sólidas y estables a nivel vertical, pero que presenta conexiones frágiles o inexistentes a nivel horizontal; o viceversa.	Documento de planificación que establece conexiones parcialmente estables y parcialmente sólidas tanto a nivel vertical como horizontal.	Documento de planificación donde se establecen conexiones parcialmente estables a nivel vertical; y conexiones frágiles o inexistentes a nivel horizontal; o viceversa.	Documento de planificación que establece conexiones frágiles y poco estables tanto a nivel vertical (dentro de cada unidad temática) como a nivel horizontal (entre las diferentes unidades temáticas).

Cuadro 9: Matriz de categorización de los documentos de planificación de acuerdo al grado de coherencia curricular interna en el marco de Enseñanza Temática.
Fuente: Elaboración propia.

Profesor 1

Del análisis de la información obtenida a partir de los diferentes instrumentos, se puede afirmar que el documento de planificación del Profesor 1 presenta un grado bajo de coherencia curricular.

Aunque el docente, según sus propias manifestaciones a nivel de discurso, ha pensado establecer puentes entre las diferentes unidades, ello no se ve efectivamente reflejado en el documento. Allí, solo se visualizan algunas conexiones a nivel vertical (dentro de cada unidad); y los intentos de armar una trama con lazos a nivel horizontal (a través de las diferentes unidades) no están explícitos. Por otra parte, tampoco existen hilos que contribuyan a entretelar los componentes a nivel horizontal.

Profesor 2

Se halla que el documento de planificación correspondiente al profesor 2 tiene un grado medio de coherencia curricular interna. La información contenida en la matriz en la sección anterior ilustra claramente que el profesor ha establecido conexiones a nivel vertical y horizontal. Si bien las interacciones a nivel horizontal son inestables y frágiles están latentes en el documento escrito. Si se pone el foco en las conexiones a nivel vertical, se pueden identificar transiciones entre tópicos que, aunque se definen como parcialmente estables aportan a fortalecer el entramado a nivel local. Por último, los tópicos que se han revelado en el documento no sólo son pertinentes y significativos, sino que también presentan un grado de “tensión” y “complejidad” positivo. Además, se introducen a partir de una secuencia que fluye de forma natural. Estos elementos, tal y como lo plantea Stoller (2002), coadyuvan a edificar la coherencia curricular en el marco de la Enseñanza Temática.

Profesor 3

El documento de planificación anual correspondiente al profesor 3 tiene un grado bajo de coherencia curricular. La misma se ha visto socavada a nivel horizontal por la ausencia de hilos que aporten a sostener la trama; y a nivel vertical tanto por las transiciones inexistentes como por el esbozo de tópicos con bajo grado de complejidad y débilmente conectados al tema del que emanan.

Profesor 4

Como se aprecia en la matriz correspondiente al documento de planificación anual del profesor 4, el grado de coherencia curricular registrado es medio-alto.

Las conexiones establecidas a nivel vertical son muy sólidas; lo que evidentemente refuerza el grado de coherencia interna y aporta cierto equilibrio al momento de afrontar la ausencia de hilos a nivel horizontal.

A continuación, se presentan los hallazgos en esta dimensión de forma general:

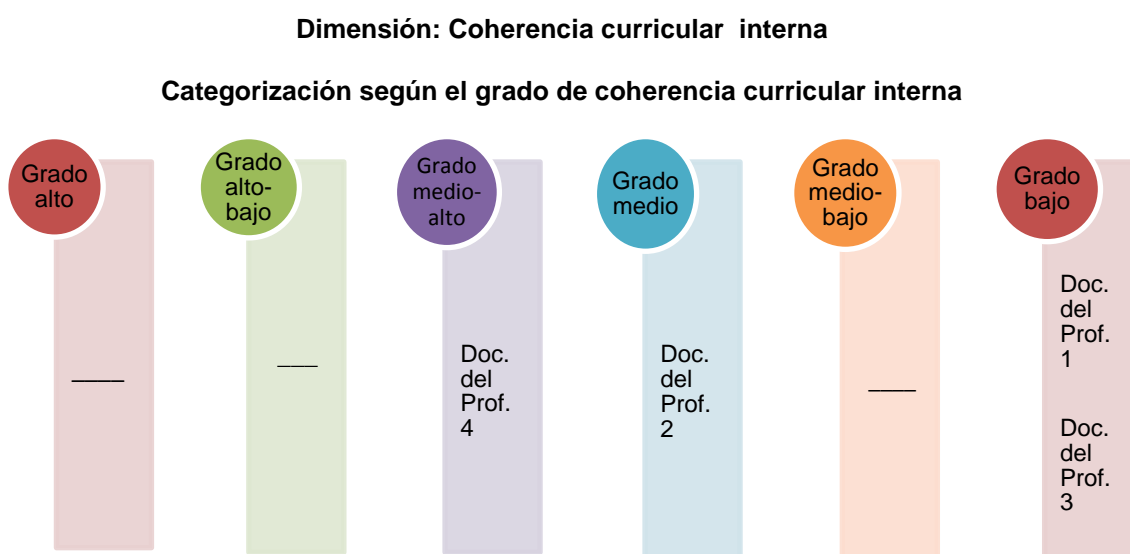


Figura 22: Categorización de los documentos de planificación anual según su grado de coherencia curricular interna.

Fuente: Elaboración propia.

Eje B: Eje teórico: supuestos

Dimensión B1: Supuestos generales sobre la planificación didáctica anual

Si se consideran las distintas metáforas empleadas por los docentes, se pueden encontrar puntos de cercanía en cuanto a los principales rasgos de la planificación didáctica. En general, aluden a la planificación como tarea compleja con múltiples desafíos donde se hacen ajustes a medida que se avanza en un determinado curso. Además, directa o indirectamente, señalan la importancia de contemplar varias voces al momento de planificar. Por último, los noveles entrevistados no sólo

reconocen que son múltiples los factores que inciden en la toma de decisiones sino también advierten que dicha incidencia no siempre se hace explícita.

Dimensión B2: supuestos epistemológicos

Como se mencionó con anterioridad, el diseño de la última parte de la entrevista se ha realizado en función del trabajo de Luft & Roehrig (2007): *Capturing science teachers' epistemological beliefs: the development of the Teacher Beliefs Interview*. Es por ese motivo que se ha recurrido a las categorías de análisis allí propuestas para la identificación de los supuestos epistemológicos que subyacen a las decisiones de los docentes noveles participantes.

Cabe acotar aquí que se ha tomado la categorización esbozada por dichos autores como base y se han realizado algunos cambios a los efectos de lograr una adecuación contextual. Así, se han modificado algunas de las descripciones generales y específicas. Principalmente, se han agregado detalles que pueden resultar clarificadores para el lector teniendo como referencia los aportes de los autores en su paper. A su vez, se ha cambiado la denominación original de la última categoría; la cual ha dejado de llamarse: “Basada en la Reforma” para denominarse: “Constructiva”. Se entiende que el cambio es pertinente dado que la nueva denominación está en mayor consonancia con su descripción tanto a nivel general como particular.

Cuadro 10: Descripción general de cada categoría de respuesta para identificar los supuestos epistemológicos.

Categoría de respuesta	Descripción
Tradicional	Foco: transmisión de información, estructuras, fuentes.
Instructiva	Foco: experiencia, centrado en el docente y sus decisiones sobre la enseñanza.
Transicional	Foco: relación docente-estudiante, decisiones vinculadas a la dimensión subjetiva y no tanto a la cognitiva.
Receptiva	Foco: colaboración, retroalimentación, desarrollo del conocimiento.
Constructiva	Foco: mediación del conocimiento y de las interacciones.

Fuente: Basado en Luft & Roehrig (2007, p.54).

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas de cada uno de los profesores para cada una de las preguntas planteadas. Es necesario mencionar aquí que la revisión y validación de dicho análisis ha estado a cargo de una docente con nueve años de experiencia en formación docente; específicamente en el área de didáctica de la matemática. Resulta clave señalar que esta profesora también se desempeña, desde el año 2015, en la asignatura: Análisis del discurso matemático escolar; hecho que contribuye a enriquecer las miradas sobre los discursos de los entrevistados.

Con respecto a la primera pregunta, hay que subrayar que sólo uno de los docentes entrevistados plasma, de alguna manera, sus ideas en relación con la maximización de los aprendizajes en su documento escrito. Es por ello que se ha decidido aquí referir a lo que manifiestan los docentes sobre sus prácticas en general.

Pregunta 1 ¿Cómo maximiza las oportunidades de aprendizaje (...)?

Categoría de respuesta	Descripción
Tradicional	El docente brinda información en un entorno estructurado.
Instructiva	El docente monitorea las actitudes y reacciones de los estudiantes.
Transicional	El docente genera un ambiente donde se involucra al estudiante.
Receptiva	El docente habilita espacios de interacción entre los estudiantes y el conocimiento; y entre estudiantes.
Constructiva	El docente actúa en función de los estudiantes; y diseña un ambiente de aprendizaje personalizado.

Cuadro 11: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 1.
Fuente: Basado en Luft & Roehrig (2007, p.57)

Análisis de la pregunta 1

Entrevistado	Tipo de respuesta	Evidencias
Profesor 1	Instructiva	“Lo voy haciendo a medida que voy conociendo al grupo y evaluando qué camino recorrer (...)”.
Profesor 2	Transicional	“Considero los intereses de los estudiantes, las edades”; “teniendo en cuenta sus gustos.”
Profesor 3	Transicional	A partir de “las debilidades”; “los intereses de los estudiantes”.

Cuadro 12: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 1.
Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la segunda pregunta, se analiza aquí el apartado “a” que es el que se puede ubicar dentro de las diferentes categorías de análisis. En el apartado “b” se aprecia que ninguno de los noveles entrevistados hace alusión a su rol docente en sus documentos de planificación.

Pregunta 2 a ¿Cómo describe su rol como docente?

Categoría de respuesta	Descripción
Tradicional	Foco: información y estructuras.
Instructiva	Foco: brindar experiencias.
Transicional	Foco: comprensión del estudiante/ vínculo docente-estudiante.
Receptiva	Foco: colaboración entre docente y estudiante.
Constructiva	Foco: mediación entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento.

Cuadro 13: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 2.
Fuente: Basado en Luft & Roehrig (2007, p.58).

Análisis de la pregunta 2

Entrevistado	Tipo de respuesta	Evidencias
Profesor 1	Constructiva	"Rol muy dinámico"; "Me gusta usar los conocimientos previos de los estudiantes (...)" "Me gusta que ellos sean el centro de cada clase".
Profesor 2	Receptiva	"Me veo como una compañera (...) como alguien que les va a enseñar inglés y los va a ayudar a alcanzar los objetivos planteados (...)"
Profesor 3	Constructiva	Rol de "guía"; "aprendo con ellos" "se indaga con ellos" usando las tecnologías.

Cuadro 14: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 2.
Fuente: Elaboración propia

Pregunta 3 En su documento de planificación: ¿cómo decide qué enseñar y qué no enseñar?

Categoría de respuesta	Descripción
Tradicional	Decisiones guiadas por el currículum o por otros factores (ej. institucionales).
Instructiva	Decisiones tomadas en función de la enseñanza.
Transicional	Decisiones basadas parcialmente en función de la retroalimentación de los estudiantes.
Receptiva	Decisiones basadas en función de la retroalimentación de los estudiantes y de otros factores.
Constructiva	Decisiones en función de los estudiantes y sus aprendizajes; considerando a su vez documentos guía, investigaciones de interés, etc.

Cuadro 15: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 3.
Fuente: Elaboración en base a Luft & Roehrig (2007, p.60)

Análisis de la pregunta 3

Entrevistado	Tipo de respuesta	Evidencias
Profesor 1	Instructiva	"Lo voy armando a medida que uno va estudiando en ese año qué cosas hay que les pueda interesar a los chiquilines... qué temas pueden atraer más..." "También tengo mucho en cuenta la parte de otras asignaturas; cómo puedo yo con ciertos temas vincular mis clases en conjunto (...)."
Profesor 2	Transicional	"Al principio, me basé en lo que manda Secundaria principalmente." "al principio del año recortas más por instinto". Cuando selecciona determinados contenidos declara hacerlo en función de: los estudiantes y "sus intereses".
Profesor 3	Receptiva	"En función de los tiempos, el nivel de los estudiantes y su nivel de logro; y los intereses de los estudiantes y de la institución". En función de "todo lo que sea en torno al grupo".

Cuadro 16: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 3.
Fuente: Elaboración propia

Pregunta 4 ¿De qué forma cree Ud. que sus estudiantes aprenden mejor inglés?

Categoría de respuesta	Descripción
Tradicional	Recibiendo información del docente.
Instructiva	Imitando al docente.
Transicional	Practicando a partir de lineamientos/pautas.
Receptiva	Descubriendo y analizando; interactuando con otros.
Constructiva	Indagando, construyendo sus propias ideas; eligiendo y usando estrategias adecuadas; transfiriendo conocimiento a otros contextos.

Cuadro 17: Descripción de cada categoría de respuesta para la pregunta 4.
Fuente: Basado en Luft & Roehrig (2007, p.62)

Análisis de la pregunta 4

Entrevistado	Tipo de respuesta	Evidencias
Profesor 1	Receptiva	"Una de las mejores formas de aprender inglés es estar expuesto al idioma y usarlo". "planifico mucho actividades en grupo".
Profesor 2	Transicional con tintes de receptiva	"Con juegos y la tecnología, y se motivan y se sienten cómodos en esas áreas." "También disfrutan mucho los diálogos y presentaciones orales."
Profesor 3	Receptiva con tintes de constructiva	"Usando la lengua"; "contextualizando con lo que traen los estudiantes"; "generando debate con sus conocimientos previos".

Cuadro 18: Análisis de las respuestas de los profesores 1,2 y 3 a la pregunta 4.
Fuente: Elaboración propia

Análisis comparativo entre los documentos de planificación y los discursos de los noveles

Antes de introducir la comparación, es conveniente recordar que el Profesor 4 no se presentó a la instancia de entrevista. Por ende, en su caso, solo se han considerado los supuestos identificados en los documentos escritos.

Profesor 1

Mientras que el documento de planificación del profesor 1 se ubicaría entre las categorías: "tradicional" e "instructiva"; los supuestos que se derivan de su discurso tienden a oscilar entre las categorías "instructiva" y "constructiva".

Profesor 2

Los documentos del profesor 2 se sitúan entre las categorías: "tradicional" y "transicional". Sin embargo, su discurso se identifica con la categoría "transicional"; y en algunos casos presenta algunos tintes de la categoría "receptiva".

Profesor 3

En el caso del profesor 3, los documentos de planificación se hallan entre las categorías: “tradicional” y “transicional”; mientras que su discurso se asocia más con las categorías: “transicional” y “receptiva”. Y, por momentos, presenta rasgos que se ubican dentro de la categoría: “constructiva”.

Profesor 4

Los documentos de planificación del profesor 4 se ubican entre las categorías: “receptiva” y “constructiva”.

Se puede apreciar que los supuestos subyacentes en la mayoría de los documentos de planificación analizados muestran una fuerte tendencia a estar centrados en demandas oficiales y/o en decisiones que el docente toma con respecto a la enseñanza. Dichas decisiones se hallan parcialmente asociadas a asuntos que se relacionan con los estudiantes y/o sus aprendizajes. Solo en un caso, se identifica un viraje en el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje. No obstante, en los supuestos que emergen de los discursos se observa una mayor inclinación hacia la consideración de cuestiones relacionadas con la dimensión subjetiva y cognitiva de los estudiantes. Asimismo, se identifica, en algunos casos, la intención de los docentes de favorecer procesos de corte constructivista en sus prácticas.

6. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio, se detallan algunas de las limitaciones identificadas; y, por último, se proponen algunas recomendaciones que se consideran de especial valor para el contexto uruguayo.

6.1 Conclusiones generales

Las conclusiones aquí planteadas apuntan a comprender e interpretar de forma particular y profunda los documentos de planificación anual en el marco metodológico de la Enseñanza Temática. Así, se pueden hacer aportes de carácter preliminar sobre los qué, los cómo y los por qué implicados en las decisiones tomadas por los docentes noveles de CES.

En lo que refiere a la escritura de los documentos de planificación anual se observa que aun cuando en algunos casos es una visión instrumentalista o reduccionista la que impregna las decisiones, en otros es la reflexión la que tímidamente comienza a prevalecer. De la lectura analítica y cruzada de los documentos escritos y de los discursos se desprende que los docentes noveles no han logrado apropiarse del documento de planificación anual; lo que se ha convertido en una barrera al momento de expresar y desarrollar sus propias ideas de forma creativa. Para los noveles entrevistados, que no son todos los que han participado en el estudio, es el documento de planificación diaria el que cobra singular relevancia. En general, hallan que este documento sí es funcional.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, se encuentra que con respecto a las fuentes consideradas por los noveles a la hora de elaborar sus documentos de planificación anual los principales referentes son tanto el currículum oficial como los manuales escolares. En este sentido, los docentes declaran sentir que “lo oficial” tiene una influencia fuerte al principio de sus vidas profesionales. Esto hace aflorar dilemas entre lo curricular y las perspectivas docentes. En muchas ocasiones, los noveles terminan eligiendo sendas marcadas por agentes externos sin mostrar una comprensión profunda de los principios detrás de un determinado modelo. Así, si bien el marco en el que se deben encuadrar las planificaciones es el modelo de Enseñanza Temática, se registran grandes ausencias en cuanto a los componentes incluidos. Es recurrente la ausencia de objetivos de contenido y lingüísticos, de tópicos y tareas; los cuales son claves en el referido modelo. Por otro lado, se evidencia una mayor tendencia a referir a la gramática y al vocabulario, dejando de lado, casi en su totalidad, los dominios de ortografía o pronunciación. Esto conlleva a un tipo de enseñanza de corte más tradicional o segmentada. Como consecuencia, se sobredimensiona lo lingüístico y se soslayan o se dejan en un segundo plano los contenidos temáticos; lo que condiciona el diagramado de un documento coherente a nivel interno. Así, es frecuente no solo la ausencia de conexiones a nivel horizontal (entre unidades temáticas) sino también la presencia parcialmente sólida de conexiones a nivel vertical (dentro de cada unidad temática). En este sentido, cabe subrayar que el grado de coherencia interna de los documentos de planificación anual analizados oscila entre el rango bajo y medio-alto.

En lo concerniente a los supuestos subyacentes a las decisiones de los noveles, se destaca el desencuentro entre los documentos escritos y los discursos. En esta línea, se denota que mientras las decisiones plasmadas en los documentos escritos tienden a centrarse más en la enseñanza, los discursos suelen situarse más próximos a una perspectiva enfocada en el aprendizaje. Asimismo, en sus discursos, algunos de los docentes remarcan que el diseño de la planificación anual debe ser flexible e involucrar distintas voces. No obstante, estos aspectos no siempre se ven reflejados en los documentos. Esto sumado al hecho que los noveles definen la planificación como una tarea ardua y compleja, hace suponer que puede resultar difícil para ellos hacer visible su pensamiento en un documento escrito.

6.2 Limitaciones del estudio e implicancias

Las limitaciones que se han identificado en este estudio giran, por ejemplo, alrededor de cuestiones relacionadas con la ausencia de diversidad en la modalidad de cursado de los noveles participantes. En este caso, todos los noveles han cursado sus carreras de forma presencial. Se considera que esto puede haber afectado el espectro de análisis. Asimismo, se halla que el hecho de no haber podido acceder a la instancia de entrevista con uno de los noveles participantes es una limitante en la etapa de construcción del dato; especialmente al momento de explorar los supuestos teóricos subyacentes que es cuando los discursos se vuelven claves. Por otro lado, se encuentra que el tiempo transcurrido entre la elaboración de los documentos de planificación anual y la concreción de la entrevista sobre los mismos puede haber dado origen a micro-cambios en los discursos de los noveles. Evidentemente, los mismos se van re-elaborando constantemente a partir de las diversas experiencias que se vivencian en el aula y fuera de ella; y se conjugan con nuevas lecturas teóricas. Igualmente, se piensa que aun cuando los tiempos hubieran sido distintos, los cambios difícilmente se habrían podido captar con el diseño metodológico propuesto dado que no se apuntaba al análisis de cambios y permanencias en los discursos docentes.

6.3 Recomendaciones

A la luz de los hallazgos del presente estudio se advierte la necesidad de revalorizar el documento de planificación anual como instrumento de reflexión. En este escenario, se halla que es fundamental acompañar, desde diferentes ámbitos, a los docentes noveles en todos los aspectos relacionados con la planificación didáctica. Así, se pueden articular espacios de co-construcción entre Enseñanza Secundaria y Formación Docente para abordar temas como la planificación didáctica y sus fundamentos, modelos de enseñanza y sus principales principios, la toma de decisiones desde un lugar de autonomía profesional, entre otros. En el marco específico de la planificación didáctica dentro del modelo de Enseñanza Temática, se piensa que el instrumento y la matriz aquí diseñados para analizar y evaluar el grado de coherencia interna en los documentos de planificación anual junto al marco teórico que los sustenta tienen potencial para ayudar a estudiantes de formación docente y a profesores en servicio a guiar su reflexión. Esto, sin lugar a duda, redundará en la elaboración de propuestas más sostenibles y significativas. De este modo, se puede intervenir en el acercamiento entre los documentos escritos y los discursos de los docentes.

6.4 Proyecciones

Se reconoce que este es un primer acercamiento al tema de investigación y que habrá que profundizar en líneas enmarcadas en las siguientes áreas: a) documento de planificación anual y documento de re-planificación; b) coherencia entre los documentos de planificación anual y los documentos de planificación de aula; c) la planificación didáctica y sus fundamentos. En lo que refiere a la primera línea de investigación, se considera que la profundización en el análisis comparativo de los documentos de planificación anual y sus respectivas re-planificaciones puede arrojar luz sobre temas como: los fundamentos de las decisiones de los docentes noveles en la reorientación de sus planes; los centros focales que son objeto de cambio y sus fuentes. Por otro lado, el desarrollo de estudios que apunten a la identificación del grado de coherencia entre el documento de planificación anual y la planificación diaria puede no sólo nutrirse del presente trabajo y ampliar sus hallazgos sino también hacer nuevos aportes en relación con los elementos que entran en juego en

la articulación de las decisiones docentes; los sentidos que se le asignan a uno y otro documento; y los obstáculos que los noveles encuentran al momento de establecer vínculos entre uno y otro documento. Por último, se piensa que el abordaje de la tercera línea de investigación aquí propuesta es fundamental para seguir ahondando en los qué, los cómo, los para qué y los por qué imbricados en los diferentes tipos de documentos de planificación.

Bibliografía

- Abarca, J. C. (1999). *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación (19), 50-100. [Consultado: 30/07/2018] Disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm
- Abero, L. et al. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Camus Ediciones.
- Aguerrondo, M. I. (1999). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Argentina: Troquel Educación.
- Álvarez, C. Á. y Maroto, J. L. S. F. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. (en línea) Gazeta de antropología, 28(1). [Consultado: 14/06/2018] Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP, Consejo de Educación Secundaria. *Programa Oficial de Inglés para Educación Media, Reformulación 2006*. Uruguay: Inspección de Inglés.
- Augustowsky, G., & Vezub, L. (2000). *La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular*. (en línea) Revista del IICE, 16(8), 40-49. [Consultado: 25/04/2018] Disponible en: repositorio.filo.uba.ar
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. y Wesche, M. B. (1989). *Second Language Instruction*. Boston, Mass: Heile and Heile Publishers.
- Brito-Lara, M.; López-Loya, J. y Parra-Acosta, H. (2019). *Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación*. (en línea) magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 11 (23), 55-74. doi:

- 10.11144/Javeriana.m11-23.pdes. [Consultado: 04/03/2019] Disponible en: www.researchgate.net
- Cardozo, L. (2013). *La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay: sus percepciones acerca de la formación docente y el desempeño profesional* (tesis de maestría). Montevideo, Uruguay: Universidad ORT.
- Carrera, C. (2013, Junio). Fundamentos epistemológicos de la investigación. [Archivo PDF]. [Consultado: 08/11/2018] Disponible en: ffyl.uach.mx
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1977). *Research on teacher thinking*. Curriculum Inquiry, 7(4), 279-304.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). *Teachers' thinking*. In P.L. Peterson & Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkeley: Mc Cutcheon Pub. Corp.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1980). *The Hidden World of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning*. Research Series (77). [Consultado: 24/07/2018] Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED191844.pdf>
- Clark, C. M. y Elmore, J. L. (1981). *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning*. [Consultado: 18/07/2018] Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED205500>
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching. [Consultado: 20/07/2018] Disponible en: <https://education.msu.edu>
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1987). *Teacher planning*. In: Calderhead, J. (Ed.) *Exploring teachers' thinking*, 84-103. London: Cassel Educational Limited.
- Denies, E. Cristina B. de (1997). *Didáctica del nivel inicial: teoría y práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.
- De Vita, G. (2009). *Prólogo*. En Dirección General de Cultura y Educación (2009), *La planificación desde un currículum prescriptivo* (7). Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *La planificación desde un currículum prescriptivo*. [Consultado: 20/04/2018] Disponible en: http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocular/0-Documentos/planificacion_institucional_y_didactica.pdf

- Doyle, W. (1977). *Learning in the classroom environment: An ecological analysis of induction into teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April, 1977.
- Dueñas, M. (2003). *A description of prototype models for content-based language instruction in higher education*. Bells: Barcelona English language and literature studies, 12. [Consultado: 16/06/2018] Disponible en: www.raco.cat
- Dueñas, M. (2004). *The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education*. International Journal of English Studies, 4(1), 73-96. [Consultado: 05/06/2018] Disponible en: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48061>
- Feldman, D., Palamidessi, M. et al. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: INEE. [Consultado: 06/04/2018] Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- Frigerio, G. (comp) (1991). *Currículum presente. Ciencia ausente*. Tomo 1 Normas, teorías y críticas. Argentina: Miño y Dávila Srl. Editores.
- Fitzsimmons-Doolan, S. y Stoller, F. (2018). *Issues in syllabus design: Content-based syllabi*. In Faravani, A.; Kargozari, H. R.; Azarnoosh, M. y M. Zeraatpishe (Eds.), *Issues in syllabus design* (pp. 111-124). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Grabe, W. y Stoller, F. (1997). *Content-based instruction: Research foundations*. In Snow, M. A. y Brinton, D. (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, pp. 5-21. White Plains, NY: Addison Wesley-Longman.
- Gump, P. V. (1969). Intra-setting analysis. The third grade classroom as a special but instructive case. In Willems, E. P. and Raush, H. L. (eds.), *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección: Investigación y Desarrollo. Educativo Regional (IDER). Costa Rica: PrintCenter.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2014). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. (3era Edición). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

- Harf, R. (1995). *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Centro de formación constructivista. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación*. [Consultado: 14/12/2018] Disponible en: www.freelibros.org
- Jackson, P. W. (1965). *The way teaching is*. Washington: National Education Association.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lanier, J. E. y Shulman, L. S. (1975). *Technical proposal*. Institute for Research on Teaching: Michigan State University.
- Luft, J. A. y Roehrig, G. H. (2007). *Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview*. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2). [Consultado: 20/01/2019] Disponible en: <http://ejse.southwestern.edu>
- Marcelo, C. (1986). *Pensamientos pedagógicos en la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de E.G.B. con experiencia y sin experiencia docente*. En *Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los Profesores y Toma de decisiones*. (436-444). Universidad de Sevilla: España. [Consultado: 27/07/2018] Disponible en: <https://idus.us.es>
- Marcelo, C. (2007). *Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*. *Docencia*, 33, 28-38. [Consultado: 30/07/2018] Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2470>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia [Consultado: 23/07/2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Monroy, M. (2009). *La planeación didáctica*. *Psicología educativa*, 453-487. [Consultado: 29/05/2018] Disponible en: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf
- Murcia Peña, N. y Jaramillo Echeverri, L. (2001). *La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa*. *Cinta de Moebio* [en línea] 2001 (Sin mes). [Consultado: 20/08/2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101204>

- Olivos Santoyo, N. (2009, abril). *Dimensiones argumentativas del relativismo epistémico: entre el programa y la duda escéptica*. *Andamios* 5 (10). México. [Consultado: 06/09/2018] Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100009
- Ortiz-García, J. M. (2006). *Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación*. *Salud en Tabasco*, 12(3), 530-540. [Consultado: 14/11/2017] Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=48712305
- Palamidessi, M., y Feldman, D. (2003). *The development of curriculum thought in Argentina*. In *International handbook of curriculum research*, pp. 109-122. [Consultado: 30/05/2018] Disponible en: www.khuisf.ac.ir/dorsapax/userfiles/file/motaleat/080583222x.pdf#page=122
- Pastorino, E. et al. (1995). *Programación y práctica III. Documento Curricular*. PTFD.PEI, Ministerio de Educación, Argentina.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. *Infancia y aprendizaje*, 11 (42), pp. 37-63. ISSN 0210-3702.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. y Clark, C. M. (1978). *Teacher planning, teacher behavior and student achievement*. *American Educational Research Journal*, 15(3), 417-432.
- Programa de “Acompañamiento a noveles docentes en su primera inserción laboral”. Uruguay. [Consultado: 11/06/2018] Disponible en: <http://docentesnoveles.cfe.edu.uy/>
- Rodríguez et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, C. (2013). *Formación docente en Uruguay: la experiencia y el desafío de los noveles docentes*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Publicación 10 Enero-Junio 2013. RIDE. ISSN 2007-2619.
- Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?* En Angulo, J. y Blanco N. (Coord.), *Teoría y desarrollo del curricular* (135-160). Málaga, España: Aljibe.
- Salit, C. (2004). *Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza*. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4). [Consultado: 10/08/2018] Disponible en:

- Sánchez Aviña, J. G. (2006). *El Proceso de la investigación de tesis, un enfoque contextual*. Puebla, Pue: Universidad Iberoamericana-Puebla.
- Shulman, .L. S. y Elstein, A. S. (1975). *Studies of problem solving, judgment and decision making: implications for educational research*. In Kerlinger (Ed.), *Review of Research in education III*.
- Smith, D. C. (1983). *Essential Knowledge for Beginning Educators*. National Institute of Education (ED), Washington, DC. [Consultado: 17/07/2018] Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237455.pdf>
- Snow, M. A. y Brinton, D. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Addison Wesley-Longman.
- Snow, M. A., Cortés, V., & Pron, A. V. (1998, March) *EFL and educational reform: Content-based interaction in Argentina*. In *English Teaching Forum* (Vol. 36, No. 1, 10-12)
- Snow, M. A. (2001). *Content-based and immersion models for second and foreign language teaching*. In *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 303-318.
- Snow, M. A. & Brinton, D. (Eds.). (2017). *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content*. USA: Michigan Teacher Training.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Quinta Edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stoller, F. (2002) *Content-based instruction: a shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning?* TESOL 2002, Salt Lake City, UT.
- Stoller, F. y Grabe, W. (1997). A six T's approach to content-based instruction. In M. A. Snow y D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 78-94). White Plains, NY: Addison Wesley-Longman.
- Stoller, F. y Grabe, W. (2017). *Building coherence into the content-based curriculum: Six Ts Revisited*. In Snow y Brinton (Eds.) *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content* (pp. 53-66). USA: Michigan Teacher Training.

- Tello, C. (2011). *El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis*. *Cinta moebio* 42: 225-242. [Consultado: 06/02/2018] Disponible en: www.moebio.uchile.cl/42/tello.html
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial*. Montevideo, Uruguay: Universidad CLAEH. [Consultado: 23/01/2019] Disponible en: <http://claeht.edu.uy/educacion/index.php/tesis>
- The International Research foundation for English language education. (Abril, 2017) *Content-based Instruction: selected references*. USA. [Consultado: 28/08/2018] Disponible en: www.tirfonline.org
- Tillema, H. (1984). *Categories in teacher planning*. *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*, 176-186.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional* (Vol. 15). Octaedro.
- Valdivia Montecinos, E. (2016). *Metáforas conceptuales para pensar la educación, el profesor, el estudiante, la enseñanza, y el aprendizaje de profesores y futuros profesores chilenos*. [Consultado: 20/12/2018] Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138571>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo, Uruguay: Taller Gráfico Ltda.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. USA: Michigan State University.
- Yinger, R. J. (1978). *A Study of Teacher Planning: Description and a Model of Preactive Decision Making*. [Consultado: 04/06/2018] Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED152747.pdf>
- Yinger, R. J. (1980). *A Study of Teacher Planning*. *Elementary School Journal*, 80(3), 107-27.
- Yuni, J. A. & Urbano, C.A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Zoppi, A. (2007). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Srl.

Anexos

1. Antecedentes que aluden a dos de los nudos críticos: a) la planificación; b) noveles.

Título	Año	Autor	País de origen/ Tipo de Texto	Objetivos	Metodología	Hallazgos relevantes para este estudio
A study of teacher planning: description and a model of preactive decision making	1978	Yinger R.	EUA Paper	<p>Describir los procesos mentales involucrados en la toma de decisiones de los docentes a la hora de planificar.</p> <p>Desarrollar un modelo estructural de planificación</p> <p>Formular un modelo general del proceso de planificación docente.</p>	<p>Enfoques etnográfico, y de procesamiento de la información.</p> <p>De corte descriptivo.</p> <p>Estudio de caso.</p> <p>Contexto: *Educación Primaria *Docentes con experiencia.</p>	<p>Aspectos que emergen como centrales:</p> <p>*la planificación de actividades de enseñanza (las actividades se describen como las unidades estructurales básicas tanto en la planificación como en la acción en el aula), y</p> <p>*el uso de rutinas como mecanismo para establecer y regular las actividades de enseñanza, y simplificar el proceso de planificación. Se afirma que las mismas sirven para aumentar la predictibilidad y reducir la complejidad.</p> <p>En el estudio, se identifican 4 tipos de rutinas relacionadas con: las actividades, las instrucciones, el manejo de aula, y la ejecución de la planificación.</p>

						<p><u>Modelo estructural de planificación:</u></p> <p>Se identifican:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 5 niveles de planificación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ anual ▪ por período (trimestral) ▪ de unidades ▪ semanal ▪ diaria <p>*6 períodos donde las interacciones entre los diferentes niveles de planificación se hacen más visibles.</p> <p><u>Modelo Procesual de Planificación:</u></p> <p>*Se aprecia que los procesos de decisión difieren de aquellos presentes en un modelo de planificación lineal.</p> <p>*Se destacan los siguientes procesos en la planificación: identificación de un problema; formulación de dicho problema; procesos de diseño que involucran ciclos de elaboración y "testeo" mental de un plan.</p>
The hidden world of teaching: implications of	1980	Clark, C. & Yinger, R.	EUA Paper	Revisitar 5 estudios* sobre planifica-	Revisión de antecedentes bibliográficos	1) La planificación es plural e importante para

research on teacher planning				<p>ción para descubrir cómo la investigación descriptiva puede aportar a la hora de informar la práctica.</p> <p>*Planteados por: Institute for Research on Teaching (Michigan State University)</p>	<p>(Clark & Yinger, 1977) y empíricos (Yinger; 1979; 1980; Clark & Elmore, 1979; Clark & Yinger, 1979; Yinger, 1977).</p> <p>Investigación de corte descriptivo.</p> <p>Enfoque cognitivo del procesamiento de la información.</p> <p>Contextos: *Educación primaria. *Educación media básica.</p>	<p>los docentes; aunque generalmente invisible para los demás.</p> <p>2) En la práctica, la planificación difiere de las prescripciones tradicionales que atañen a la misma.</p> <p>3) Planificar durante las primeras semanas de un curso tiene efectos a largo plazo.</p> <p>4) La planificación del docente transforma el curriculum en instrucción.</p> <p>5) Las rutinas incrementan la eficiencia y flexibilidad del docente.</p> <p>6) La comunicación de los planes frente a los estudiantes pone el pensamiento en acción.</p> <p>7) La reflexión por parte de los docentes durante el proceso de planificación ayuda al desarrollo profesional.</p>
Essential Knowledge for beginning educators	1983	Smith, D.	EUA Vol. con 12 papers de diferentes	Aportar, desde el campo de la investigación a la construcción de un acervo de "conocimiento	Se presenta: 1. Una introducción del estado del arte en la investigación en	Se presentan diferentes estudios y sus respectivos hallazgos.

			autores	esencial" para los docentes noveles.	el área de la enseñanza y el aprendizaje. 2. El abordaje de los siguientes temas a cargo de diferentes investigadores: Planificación; manejo de la instrucción; manejo del comportamiento de los estudiantes; variables contextuales; diagnóstico y medidas; y evaluación. 3. Resumen de cierre que incluye proyecciones.	Aquí, se detallan, únicamente, los hallazgos que son relevantes para este trabajo de investigación, y que no han sido mencionados con anterioridad: *Estudio de Clark & Elmore (1981): Se aborda el proceso de planificación haciendo énfasis en la planificación anual. Dichos autores identifican la marcada influencia que los "materiales curriculares" (ej. guías para docentes) tienen tanto en el contenido como en el proceso de planificación.
Teachers' thought processes	1984	Clark, C. & Peterson, P.	EUA Vol. de revisión de la literatura existente entre 1970-1983 (Se incluyen artículos; papers de conferencias; reportes técnicos y disertaciones doctorales	Ofrecer un marco para organizar la investigación sobre los procesos de pensamiento docente. Resumir y comentar el corpus. Realizar recomendaciones en cuanto a futuras acciones en la investigación en ese campo.	Se organiza la literatura bajo las siguientes secciones: -planificación - decisiones y pensamiento interactivo docente -atributos docentes -teorías implícitas de los docentes *Incluye un modelo teórico u "organizador anticipado" que muestra tanto las relaciones entre los 4 temas	*Más de 10 años de investigación han dejado su legado en 2 dimensiones: a) cómo pensar sobre la enseñanza; y b) los procesos de pensamiento de los docentes.

					<p>revisados; como las relaciones entre el comportamiento de docentes y estudiantes; y sus contextos. Dicho modelo presenta 2 dominios - que a su vez representan dos enfoques paradigmáticos en investigación:</p> <p>1) el pensamiento docente; y 2) la acción docente y sus efectos.</p> <p>El dominio 1 incluye: las teorías y creencias del docente; la planificación docente (pensamientos y/o reflexiones en la fase pre-activa y post-activa); y los pensamientos, reflexiones, y decisiones interactivas del docente. En el segundo dominio se ubican el comportamiento del docente en el aula; el comportamiento de los estudiantes; y los logros de los estudiantes.</p> <p>Se introducen las siguientes ideas:</p> <p>*las variables</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>dentro de cada dominio se relacionan de forma cíclica o circular (no lineal como la solían presentar los estudios previos). Se piensa así en relaciones recíprocas; no unidireccionales *ambos dominios interactúan y se constituyen en espacios de limitaciones y oportunidades.</p> <p>Releva las metodologías adoptadas en los diversos estudios analizados (14)</p>	<p>Principales metodologías halladas en los estudios relevados: *verbalización del pensamiento *estimulación del recuerdo * "policy capturing" (para evaluar procesos de valoración) *elaboración de diarios por parte de los docentes (metodología que se complementa con entrevistas) *grillas de repertorios (RepGrids) –</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>Relacionadas con el estudio de teorías implícitas.</p> <p>Otros métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *entrevistas *observación de campo *descripciones y narrativas <p>Recomendaciones:</p> <p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> *profundizar en líneas de investigación más integradoras que consideren los diferentes aspectos de la actividad cognitiva de los docentes en su complejidad interactiva. <p>Específica – sobre la sección:</p> <p>Planificación-:</p> <ul style="list-style-type: none"> *dejar de basarse pura y exclusivamente en el estudio de la planificación de docentes con experiencia a nivel de educación primaria. (46)
“Pensamientos pedagógicos en la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de EGB con experiencia y sin experiencia docente.”	1986	Marcelo, C.	España Ponencia	Analizar pensamientos y decisiones de profesores de E.G.B. con experiencia y sin experiencia docente cuando planifican y enseñan una unidad didáctica de estudios	Análisis de los pensamientos de los profesores en los protocolos de «pensar en voz alta» a través del «Sistema de Categorías de la Planificación del Profesor» de Peterson, Marx y Clark (1978).	A destacar: *La categoría que obtiene mayor frecuencia es el «Proceso Instruccional». Sin embargo, mientras que para los profesores sin experiencia docente esta categoría

				sociales.	Entrevistas. Estimulación del recuerdo. Muestra: 17 profesores.	representa un 44,7%, para los profesores con experiencia docente se redujo a un 29,92%. *Los pensamientos de los profesores con y sin experiencia docente se concentraron en un 83,55% en las categorías: «Objetivos», «Contenidos» y «Proceso Instruccional». *Contrastando las diferencias existentes entre profesores con experiencia y sin experiencia docente al planificar la unidad didáctica, se encontró que existen diferencias significativas entre ambos grupos de profesores en función del factor «experiencia docente».
“Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”	1988	Pérez, A. & Gimeno, J.	España Artículo	Analizar la evolución de los estudios e investigaciones desarrollados en los últimos 10 años. Se abarca desde los planteos de los paradigmas de proceso-	Revisión crítica de la literatura.	Enfoque alternativo – alternativo a los enfoques desarrollados con anterioridad- donde se destaca y reconoce la conexión entre las bases antropológicas del

				<p>producto, y mediacionales hasta los estudios alternativos sobre el pensamiento y la intervención práctica del profesor.</p>		<p>pensamiento humano y el pensamiento profesional del docente.</p> <p>Ideas claves: *pensamiento práctico del profesor. *reflexión en la acción – Docente como profesional reflexivo</p> <p>En este enfoque, adquiere significatividad: *Modelo de investigación-acción.</p>
<p>“Poniendo la planificación sobre el tapete”</p>	1995	Harf, R.	<p>Argentina</p> <p>Conferencia</p>	<p>Poner sobre el tapete algunas reflexiones en torno a la planificación a partir de interrogantes como:</p> <p>La planificación, ¿sirve o la hacemos “para cumplir”?</p> <p>¿ por qué la planificación es una necesidad de la práctica educativa?</p> <p>¿ para qué planificar?</p> <p>¿ para qué se necesita escribir la planificación si de todos modos</p>	<p>Revisión de antecedentes teóricos en la conceptualización de la planificación para hacer nuevos aportes.</p>	<p>Conceptualizaciones claves sobre la planificación:</p> <p>*Se entiende la planificación, simultáneamente, como proceso mental y como producto de ese proceso.</p> <p>*Se remarca el carácter flexible de la planificación en ambas dimensiones, por lo que se define en constante desarrollo (Planificación como “sucesión de borradores”).</p> <p>*En lo que refiere a la planificación</p>

				el docente puede, y efectivamente planifica, en tanto proceso mental?		como producto, se destaca que la misma es un instrumento comunicativo donde se plasman las decisiones del docente. Nota: La autora define su visión en coherencia con el modelo ecológico del aula, y el paradigma de la complejidad.
"Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza"	2004	Salit, C.	Argentina Artículo que incluye reflexiones centrales de una ponencia presentada en el año 2002	"Legitimar el abordaje del tema, Planificación" en la Formación de Estudiantes de Ciencias de la Educación a partir de un análisis histórico de los diferentes trayectos formativos. "Profundizar las relaciones entre Planificación y los procesos ligados a la imaginación, anticipación y racionalización". "Aportar respuestas alternativas para la intervención".	"Rastreo bibliográfico" y análisis histórico de los supuestos teóricos que subyacen a los procesos de inclusión/exclusión del tema en la formación docente. Propuesta de caminos alternativos.	"Ideas fuerza" que plantean, al decir de la autora, "giros en el modo de concebir la planificación" La planificación como: *proceso de anticipación, representación de la acción. El lugar de la imaginación. *proceso de producción de sentido. El lugar de los procesos reflexivos. *tarea que implica la articulación/sincronización de un conjunto de alternativas posibles. La impronta de la escritura. (Salit, 2004: 87)

<p>“La planificación desde un currículum prescriptivo”</p>	<p>2009</p>	<p>De Vita et al.</p>	<p>Argentina Informe a partir de una indagación</p>	<p>Repensar el sentido y significado de la planificación tanto a nivel institucional como a nivel didáctico.</p>	<p>Exploración en el campo concreto de la práctica de inspectores, directivos y docentes de los distintos niveles de la educación obligatoria en Argentina.</p> <p>Foco de interés: *Planificación Institucional *Planificación Didáctica *Proyecto institucional</p>	<p>Se destacan en el ámbito de la Planificación Didáctica:</p> <p>*Estado de situación: diversos sentidos y prácticas</p> <p>*Consideraciones puntuales</p> <p>*Marco de referencia.</p> <p>Criterios básicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza requiere de un planeamiento. 2. La planificación es parte de la enseñanza. 3. El planeamiento/ la planificación no debe reducirse a una cuestión técnica. 4. El planeamiento didáctico es una tarea compartida. 5. Si bien la actividad de planeamiento no se reduce al documento escrito, su registro resulta fundamental. 6. La planificación se define como herramienta flexible y abierta. 7. Considerar adecuadamente el contexto: contextualizar el currículum no significa construir un currículum local.
--	-------------	-----------------------	--	--	---	--

						<p>8. Tomar la planificación como objeto de evaluación; considerando sucesivos y sistemáticos momentos de trabajo con las planificaciones.</p> <p>9. Planificar es una actividad permanente y dinámica.</p> <p>10. Las formas que toman los procesos de planeamiento están fuertemente vinculadas con las concepciones y enfoques de enseñanza adoptados por el docente.</p> <p>11. La planificación integra la memoria didáctica de la institución.</p> <p>12. El planeamiento, como práctica, forma parte del currículum.</p>
<p>“Formación docente en Uruguay: la experiencia y el desafío de los noveles docentes”</p>	2013	Rodríguez C.	Uruguay Artículo	<p>“Reflexionar acerca de la consolidación de competencias docentes para los contextos reales del trabajo educativo”.</p>	<p>Análisis documental Análisis de relatos de noveles que cursan su práctica en el último año de Formación Docente.</p>	<p>“La planificación del curso, adaptación y flexibilización curricular” (6) son verdaderos desafíos para los profesores noveles en Enseñanza Secundaria de Uruguay. Mayores dificultades: toma</p>

						de decisiones sobre "jerarquización conceptual" (7).
"La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay: sus percepciones acerca de la formación docente y el desempeño profesional"	2013	Cardozo, L.	Uruguay Tesis de maestría	"Relevar y analizar las percepciones de los noveles docentes de inglés sobre su formación inicial y la utilidad de ésta en su ejercicio profesional".	Inv. Mixta Instrumentos: Cuestionarios Entrevistas Informantes calificados Relevamiento documental	Docentes noveles de inglés: *9% de los entrevistados identifica "problemas para planificar y ejecutar la planificación" (65).
"La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial"	2018	Tejera, A.	Uruguay Tesis de maestría	"Analizar el diseño de la planificación de clase de los estudiantes que cursan Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical y su implementación en la práctica docente durante los cursos 2016-2017". (13)	Inv. cualitativa de tipo fenomenológico Instrumentos: Cuestionario Observación participante Análisis documental Grupos de enfoque	" A partir del proceso de reflexión y planificación de estrategias para el trabajo con las planificaciones escritas se han logrado concretar importantes avances en la conformación del rol docente de los estudiantes" (90).
"Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socio-formación."	2019	Brito-Lara, M.; López-Loya, J.; Parra-Acosta, H.	México Artículo científico	"Identificar las finalidades, enfoques y aspectos que toman en cuenta los profesores de secundaria para elaborar sus planeaciones didácticas". (55)	Estudio cuantitativo.	Aunque se registra una preponderancia de las finalidades pedagógicas; las evaluativas aún tienen "importante ponderación". "El enfoque tradicional está considerablemente presente aunque se identifica de alguna forma el socioformativo".

						(55) Se concluye que es fundamental ofrecer "apoyo y asesoría [a los docentes] para fortalecer el diseño de sus planeaciones didácticas y la argumentación en torno a ello." (68)
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2019

2. Estado del Arte: rastreo bibliográfico. Identificación de temas centrales y contextos de abordaje en investigaciones y/o producciones que refieren a la Enseñanza por Contenidos y sus diferentes configuraciones.

Sigla en inglés	Traducción
CBI	Enseñanza por Contenidos
ESL	Inglés como Segunda Lengua
EFL	Inglés como Lengua Extranjera
EMI	Cursos con Inglés como medio de instrucción
CLIL	Aprendizaje integrado de contenido y lengua
ELT	Enseñanza del Inglés
ESOL	Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otras Lenguas

ENSEÑANZA POR CONTENIDOS

REFERENCIAS:	FOCO:
Adamson, H. D. (1993). <i>Academic competence - theory and classroom practice: Preparing ESL students for content courses</i> . New York, NY: Longman.	CBI; ESL
Airey, J. (2012). "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. In U. Smit & E. Dafouz (Eds.), <i>Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities (AILA, 25) (64-79)</i> . Philadelphia, PA: John Benjamins.	Integración de Contenido y Lengua ; Ed. Superior
Allison, D. (1987). Distinguishing 'language' from 'content' in English-medium education. <i>ILE Journal</i> , 3, 7-15.	EMI; lengua vs contenido
Andrade, M. S., & Makaafi, J. H. (2001). Guidelines for establishing adjunct courses at the university level. <i>TESOL Journal</i> , 10(2/3), 34-39.	Cursos adjuntos; nivel universitario
Andziuliene, L. (2013). Green English in CLIL: Waste and conservation. In T. Pattison (Ed.), <i>IATEFL 2012: Glasgow Conference Selections (140-141)</i> . Canterbury, UK: IATEFL.	CLIL
Arkoudis, S. (2006). Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers. <i>International Journal of Bilingual Education & Bilingualism</i> , 9(4), 415-433.	ESL & Docentes de lengua y de cursos regulares
Azkarai, A., & Agirre, A. I. (2016). Negotiation of meaning strategies in child EFL mainstream and CLIL settings. <i>TESOL Quarterly</i> , 50(4), 844-870.	EFL; cursos regulares & CLIL; estrategias de significado
Babbit, M., & Williams Malynarczyk, R. (2000). Keys to successful content-based programs: Administrative perspectives. In L. F. Kasper (Ed.), <i>Content-based college ESL instruction (26-47)</i> . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.	CBI; perspectivas administrativas; ESL
Baecher, L., Farnsworth, T., & Ediger, A. (2014). The challenges of planning language objectives in content-based ESL instruction. <i>Language Teaching Research</i> , 18(1), 118-136.	CBI; ESL; Planificación de objetivos
Bailey, K. M. (2009). Shifts in focus: Examining language instruction in content-based ESL lessons. In K. M. Bailey, & M. G. Santos (Eds.), <i>Research on English as a second language in U.S. community colleges: People, programs and potential (11-25)</i> . Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.	CBI; ESL; enseñanza de lengua
Bailey, N. (2000). E pluribus unum: Health as a content for a community of learners. In M. Pally (Ed.), <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach (179-199)</i> . Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza sostenida de contenido; ESL/EFL

Beckett, G. H., & Mohan, B. (2001). A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in causal explanations. <i>The Canadian Modern Language Review</i> , 58(1), 84-102.	Enfoque Funcional; Investigación sobre aprendizaje de lengua en CBI
Benesch, S. (1992). Sharing responsibilities: An alternative to the adjunct model. <i>College ESL</i> , 2(1), 1-10.	Alternativa al Modelo Adjunto; ESL
Bernard, R.W. (2000). Reflecting on commentary: Mind, intellect and a use of language. In M. Pally (Ed.), <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach</i> (200-222). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenido; inglés académico; ESL/EFL
Bernier, A., & Snow, M. A. (1997). Expanding academic vocabulary. In D. M. Brinton & P. Master (Eds.), <i>New ways in content-based instruction</i> (5-6). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Vocabulario académico
Berry, M. (2014). Metacognition in CLIL. <i>CLIL Magazine</i> , 8, 13.	CLIL & metacognición
Bigelow, M. (2010). "If you can speak in time, you're fine": Preservice teachers learning to plan for a focus on form in content-based instruction. In M. C. Varel, F. J. F. Polo, L. G. García, & I. M. P. Martínez (Eds.), <i>Current Issues in English language teaching and learning. An international perspective</i> (3-24). Newcastle upon Tyne. UK: Cambridge Scholars Publishing.	ELT; CBI; perspectiva internacional
Bigelow, M. (2010). Learning to plan for a focus on form in CBI: The role of teacher knowledge and teaching context. In J. Davis (Ed.), <i>World language teacher education: Transitions and challenges in the twenty-first century</i> (35-56). Charlotte, NC: Information Age Publishing.	CBI; Planificación con foco en la forma; el rol del conocimiento docente y el contexto
Bigelow, M., Dahlman, A. (2006). Keeping the language focus in content-based ESL instruction through proactive curriculum-planning. <i>TESL Canada Journal</i> , 24(1), 40-58.	CBI; ESL; foco en la lengua; planificación de curriculum
Bigelow, M., Ranney, S., & Hebble, A. M. (2005). Choosing depth over breadth in a content-based ESOL program. In D. Kaufman & J. Crandall (Eds.), <i>Content-based instruction in primary and secondary school settings</i> (179-193). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.	CBI; ESOL; Nivel Primario & Secundario
Bigelow, M., Dahlman, A., & Ranney, S. (2006). Keeping the language focus in content-based ESL instruction through proactive curriculum-planning. <i>TESL Canada Journal</i> , 24(1), 40-58.	CBI; ESL; foco en la lengua; planificación de curriculum

Bird, N., Harris, J., & Ingham, M. (Eds.). (1993). <i>Language and content</i> . Hong Kong: Institute of Language in Education.	Lengua & Contenido
Breeze, R., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C., & Taberero Sala, C. (2014). <i>Integration of theory and practice in CLIL</i> . New York, NY: Rodopi.	CLIL; teoría & práctica
Brinton, D. M. (1993). Content-based instruction and English for specific purposes: Same, or different? <i>TESOL Matters</i> , 3(4), 9.	CBI vs Inglés con Fines Específicos
Brinton, D. M. (1997). The challenges of administering content-based programs. In M. A. Snow, & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (340-346). White Plains, NY: Longman.	Programas CBI: desafíos
Brinton, D. M. (2000). Out of the mouths of babes: Novice teacher insights into content-based instruction. In L. F. Kasper (Ed.), <i>Content-based college ESL instruction</i> (48-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.	CBI; percepciones de los novatos; ESL
Brinton, D. M. (2001). A theme based literature course: Focus on the City of Angels. In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), <i>Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching</i> (281-308). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.	Cursos por Enseñanza Temática; Literatura; ELT
Brinton, D. M. (2003). Content-based instruction. In D. Nunan (Ed.), <i>Practical English language teaching</i> (199-224). New York, NY: McGraw-Hill International.	CBI
Brinton, D. M., & Holten, C. (1997). Into, through, and beyond: A framework to develop content-based material. <i>English Teaching Forum</i> , 35(4), 10.	CBI; desarrollo de materiales
Brinton, D. M., & Holten, C. (2001). Does the emperor have no clothes? A re-examination of grammar in content-based instruction. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), <i>Research perspectives on English for academic purposes</i> (239-251). Cambridge, UK: Cambridge University Press.	CBI; gramática
Brinton, D. M., & Jensen, L. (2002). Appropriating the adjunct model: English for academic purposes at the university level. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (125-138). Alexandria, VA: TESOL.	El Modelo Adjunto; Inglés con Fines Académicos; Nivel Universitario
Brinton, D. M., & Master, P. (1997). <i>New ways in content-based instruction</i> . Alexandria, VA: TESOL.	CBI; nuevos caminos
Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). <i>Content-based second language instruction</i> . New York, NY: Newbury House.	CBI; Enseñanza de Segundas Lenguas

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1993). Content-based second language instruction. In J. W. Oller Jr. (Ed.), <i>Methods that work: Ideas for literacy and language teachers</i> (2nd ed.). (136-142). Boston, MA: Heinle & Heinle.	CBI; alfabetización; docentes de lengua
Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). <i>Content-based second language instruction</i> (Michigan Classics ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.	CBI; Enseñanza de Segundas Lenguas
Brüning, C., & Purmann, M. S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. In J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), <i>English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges</i> (315-338). New York, NY: Rodopi.	CLIL; formación docente; Alemania
Bunch, G. C., Abram, P. L., Lotan, R. A., & Valdéz, G. (2001). Beyond sheltered instruction: Rethinking conditions for academic language development. <i>TESOL Journal</i> , 10(2/3), 28-33.	El Modelo de Instrucción Protegida; Lenguaje académico
Burger, S. (1989). Content-based ESL in a sheltered psychology unit: Input, output and outcomes. <i>TESL Canada Journal</i> , 6, 45-49.	CBI; ESL; Instrucción Protegida
Burger, S., & Chretien, M. (2001). The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa. <i>The Canadian Modern Language Review</i> , 58(1), 84-102.	CBI; Segundas Lenguas; habilidades
Bycina, D. (1986). Teaching language through content: English for science and technology at USC. <i>CATESOL News</i> , 18(3), 13.	Lengua & contenido; Inglés con Fines Específicos
Byrnes, H. (2005). Content-based foreign language instruction. In C. Sanz (Ed.), <i>Mind and context in adult second language acquisition</i> (282-302). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Byrnes, H. (2008). Articulating a foreign language sequence through content: A look at the Culture Standards. <i>Language Teaching</i> , 41(1), 103-118.	Contenido & lengua; Enseñanza de Lenguas Extranjeras; Estándares culturales
Byrnes, H. (2008). Assessing content and language. In E. Shohamy (Ed.), <i>Language testing and assessment</i> (37-52). New York, NY/Berlin, Germany: Kluwer Academic Publishers.	Contenido & lengua; evaluación
Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Foreign language teachers' learning experience with content-based instruction. <i>Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes</i> , 65(4), 559-585.	CBI; transiciones curriculares; experiencias de docentes de lenguas extranjeras

Cammarata, L. (2010). Foreign language teachers' struggle to learn content-based instruction. <i>L2 Journal</i> , 2, 89–118.	Docentes de lenguas extranjeras & CBI
Cammarata, L. (Ed.). (2016). <i>Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills</i> . New York, NY: Routledge.	CBI; Enseñanza de lenguas extranjeras; curriculum & pedagogía; habilidades
Cammarata, L. (2016). Foreign language education and the development of inquiry-driven language programs: Key challenges and curricular planning strategies. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy</i> (123-146). New York, NY: Routledge.	Enseñanza de lenguas extranjeras; CBI; programas basados en la indagación; estrategias de planificación curricular
Cammarata, L., Tedick, D. J., & Osborn, T. A. (2016). Content-based instruction and curricular reforms: Issues and goals. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy</i> (1-21). New York, NY: Routledge.	CBI & reformas curriculares
Cantoni-Harvey, G. (1987). <i>Content-area language instruction: Approaches and strategies</i> . Reading, MA: Addison-Wesley.	Enseñanza de lengua a través de áreas de contenido; enfoques; estrategias
Carson, J. G. (2000). Reading and writing for academic purposes. In M. Pally (Ed.), <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach</i> (19-34). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenido; ESL/EFL; inglés académico; habilidades
Carson, J. G., Taylor, J. A., & Fredella, L. (1997). The role of content in task-based EAP instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (367-370). White Plains, NY: Longman.	El Contenido en cursos de Inglés con Fines Académicos basados en Tareas
Celic, C. (2009). <i>English language learners, day by day: A complete guide to literacy, content-area, and language instruction</i> . Portsmouth, NH: Heinemann.	Aprendices de Inglés; alfabetización; enseñanza de contenido & lengua
Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? <i>Language, Culture and curriculum</i> , 28(1), 8-24.	CBI vs CLIL

Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. <i>Applied Linguistics</i> , 35, 243-262.	CLIL; análisis crítico
Center for Advanced Research on Language Acquisition. (n.d.). Content-based second language instruction: What is it? Retrieved from http://www.carla.umn.edu/cobaltt/CBI.html	CBI; Enseñanza de Segundas Lenguas
Chadran, J., & Esarey, G. (1997). Content-based instruction: An Indonesian example. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), <i>Content-based instruction in foreign language education: Models and methods</i> (219-235). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; caso de Indonesia
Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1988). <i>Language development through content: Mathematics/learning strategies for problem solving</i> . Reading, MA: Addison-Wesley.	Desarrollo lingüístico & de contenidos; estrategias de aprendizaje
Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. <i>System</i> , 28(3), 419-433.	CBI en Hong Kong; Estudiantes & Recursos
Corin, A. (1997). A course to convert Czech proficiency to proficiency in Croatian and Serbian. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), <i>Content-based instruction in foreign language education: Models and methods</i> (78-106). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; Checo/ Croata/ Serbio
Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. In U. Smit & E. Dafouz (Eds.), <i>Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities (AILA, 25)</i> (30-47). Philadelphia, PA: John Benjamins.	EMI; Ed. Superior; Italia
Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 10(5), 543-562.	CLIL; pedagogías
Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. In M. L. Carrió-Pastor (Ed), <i>Content and language integrated learning: Cultural diversity</i> (47-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.	CLIL; diversidad cultural; desarrollo profesional
Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). <i>CLIL: Content and language integrated learning</i> . Cambridge, UK: Cambridge University Press.	CLIL
Crandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States. In W. Grabe, C. Ferguson, R. B. Kaplan, G. R. Tucker, & H. G. Widdowson (Eds.), <i>Annual Review of Applied Linguistics</i> , 13. <i>Issues in second language teaching and learning</i> (111-126). New York, NY: Cambridge University Press.	Enseñanza de Segundas Lenguas; CBI; EUA
Crandall, J. (1995). <i>ESL through content-area instruction</i> . McHenry, IL: CAL/Delta.	ESL; Enseñanza de Contenidos por

	áreas
Crandall, J. (2012). Content-based instruction and content and language integrated learning. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), <i>The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching</i> (149-160). Cambridge, UK: Cambridge University Press.	CBI vs CLIL
Crandall, J. A. (1994). <i>Content-centered language learning</i> . Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved from http://www.ericdigests.org/1994/content.htm	Aprendizaje basado en contenidos
Crandall, J. A. (2012). Content-based instruction, In J. C. Richards & A. Burns (Eds.), <i>Cambridge guide to second language teacher education</i> , 2nd ed. (149-160). Cambridge, UK: Cambridge University Press.	CBI; Segundas Lenguas
Crandall, J. A., & Kaufman, D. (2003). Content-based instruction for higher education settings: Evolving models for diverse contexts. In J. A. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Case studies in content-based instruction in higher education settings</i> (1-14). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior; modelos
Crandall, J. A. & Tucker, G. R. (1990). Content-based language instruction in second and foreign languages. In S. Anivan (Ed.), <i>Language teaching methodology for the nineties</i> (83-96). Singapore, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.	CBI; Segundas Lenguas & L. Extranjeras
Crandall, J.A., & Kaufman, D. (Eds.) (2003). <i>Content-based instruction in higher education settings</i> . Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior
Cumming, J., & Lyster, R. (2016). Integrating CBI into high school foreign language classrooms. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy</i> (77-97). New York, NY: Routledge.	CBI; Ed. Secundaria; L. Extranjera
Curtain, H., & Haas, M. (1995). Integrating foreign language and content instruction in Grade K-8 (ERIC Digest EDO-FL-95-07). Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved from ERIC database. (ED381018).	L. Extranjeras & Contenido y lengua
Cushing Weigle, S., & Jensen, L. (1997). Issues in assessment for content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (201-212). White Plains, NY: Longman.	CBI; evaluación
Dafouz, E., Nuñez, B., Sancho, C., & Foran, D. (2007). Integrating CLIL at tertiary level: Teachers' and students' reactions. In D. Wolff & D. Marsh (Eds.), <i>Diverse contexts, converging goals: Content and language integrated learning in Europe</i> (91-102). Frankfurt, Germany: Peter Lang.	CLIL; nivel terciario; reacciones de docentes y estudiantes & Europa
Dalton-Puffer, C. (2007). <i>Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms</i> . Philadelphia, PA: John Benjamins.	Discurso +CLIL
Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: From practice to principles? <i>Annual Review of Applied Linguistics</i> , 31, 182-204.	CLIL

Daniel, S. M. (2018). Developing Authentic CBI Units. <i>The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching</i> , 1-5.	CBI: Unidades
Dietrich, M. S. (2005). Integrating content into the language classroom. In R. M. Jourdenais & S. E. Springer (Eds.), <i>Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings (47-60)</i> . Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.	Contenido en el aula de Lengua
Donato, R. (2016). Sociocultural theory and content-based foreign language instruction: Theoretical insights on the challenge of integration. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy (25-50)</i> . New York, NY: Routledge	CBI, L. Extranjeras & teoría sociocultural
Dueñas, M. (2003). A description of prototype models for content-based language instruction in higher education. <i>Bells: Barcelona English Language and literature studies</i> , 12. Recuperado de: www.raco.cat	CBI; modelos prototipo; Ed. Superior
Dueñas, M. (2009). The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. <i>International Journal of English Studies</i> , 4(1), 73-96. Recuperado de: http://revistas.um.es/ijes/article/view/48061	CBI; enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras
Duff, P. (2001). Language, literacy, content, and (pop) culture: Challenges for ESL students in mainstream courses. <i>Canadian Modern Language Review</i> , 58(1), 103-132.	Cursos regulares; ESL
Dupuy, B. C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? <i>Foreign Language Annals</i> , 33(2), 205-223.	CBI; transiciones hacia niveles diferentes
Echevarria, J., Short, D., & Voigt, M. E. (1999). <i>Making content comprehensible for English language learners</i> . Boston, MA: Allyn and Bacon.	Modelo de Instrucción Protegida
Egbert, J. (2000). Computers as content and context in cross-cultural language field experience. In L. F. Kasper (Ed.), <i>Content-based college ESL instruction (151-164)</i> . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.	CBI; Ed. Técnica; ESL
Eskey, D. E. (1997). Syllabus design in content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (132-141)</i> . White Plains, NY: Longman.	Diseño curricular; CBI
Evans, N. W., Hartshorn, K. J., & Anderson, N. J. (2010). A principled approach to content-based materials development for reading. In N. Harwood (Ed.), <i>English language teaching materials: Theory and practice (131-156)</i> . Cambridge, UK: Cambridge University Press.	CBI; desarrollo de materiales para lectura
Fitzsimmons-Doolan & Stoller (2018) En Faravani, A.; Kargozari, H. R.; Azarnoosh, M. & M. Zeraatpishe (Eds.), <i>Issues in syllabus design (111-124)</i> . Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.	CBI & Diseño Curricular

Flowerdew, L. (2000). Critical thinking development and academic writing for engineering students. In M. Pally (Ed.), Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach (96-116). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenidos; ESL/EFL; escritura académica & pensamiento crítico
Fortanet-Gomez, I. (2012). Academics' beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education. In U. Smit & E. Dafouz (Eds.), Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities (AILA, 25) (48-63). Philadelphia, PA: John Benjamins.	EMI; Ed. Superior; creencias de los académicos
Fortanet-Gomez, I. (2013). CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy. Bristol, UK: Multilingual Matters.	CLIL; Ed. Superior
Freeman, D., & Freeman, Y. (1997). Whole language teaching and content-based instruction: Are they compatible? In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (351-354). White Plains, NY: Longman.	Enseñanza global de la lengua vs CBI
Gaffield-Vile, N. (1996). Content-based second language instruction at the tertiary level. ELT Journal, 50(2), 108-114.	CBI; Enseñanza de segundas lenguas; Nivel terciario
Garner, M., & Borg, E. (2005). An ecological perspective on content-based instruction. Journal of English for Academic Purposes, 4(2), 119-134.	CBI; perspectiva ecológica
Gee, Y. (1997). ESL and content courses: Working effectively in adjunct courses. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (324-330). White Plains, NY: Longman.	Cursos Adjuntos; ESL
Genesee, F. (1995, December). Integrating language and content: Lessons from immersion. CAL Digest. Retrieved from http://www.cal.org/resources/digest/ncrcds05.html	Inmersión; integración de lengua & contenidos
Genesee, F., Lyster, R., Richards, J. C., & Cloud, N. (1998). Content-based language instruction. In M. Met (Ed.), Critical issues in early second language learning: Building for our children's future (103-124). Glenview, IL: Scott Foresman-Addison Wesley.	CBI; enseñanza de lengua
Gianelli, M. C. (1997). Thematic units: Creating an environment for learning. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (142-148). White Plains, NY: Longman.	Enseñanza Temática; CBI
Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. TESOL Quarterly, 37(2), 247-273.	CBI; ESL; interacciones docente-estudiante

Glaudini Rosen, N., & Sasser, L. (1997). Sheltered English: Modifying content delivery for second language learners. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (35-45). White Plains, NY: Longman.	El modelo de Instrucción Protegida; Aprendizajes de segundas lenguas
Goldstein, L., Campbell, C., & Clark Cummings, M. (1997). Smiling through the turbulence: The flight attendant syndrome and writing instructor status in the adjunct model. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (331-339). White Plains, NY: Longman.	El Modelo Adjunto
González Moncada, A., & Sierra Ospina, N. (2008). Retos y posibilidades de la enseñanza del inglés basada en contenidos en la educación superior: Visión de los docentes en una experiencia en Colombia. <i>Núcleo</i> , 20(25), 125-147.	CBI; desafíos & posibilidades; Ed. Superior
Gonzalez, D., & St. Louis, R. (2002). Content-based English for specific purposes course design: The case of English for architecture. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (93-108). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Inglés con fines específicos; diseño de cursos
Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (5-21). White Plains, NY: Longman.	CBI; fundamentos desde la investigación
Hagstrom, N. (2016). A look at CBI in action: An exploratory journey into the Arts and history in the foreign language classroom. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy</i> (250-264). New York, NY: Routledge.	CBI; enseñanza de lenguas extranjeras; Artes & Historia
Haley, M. H., & Austin, T. Y. (2004). <i>Content-based second language teaching and learning: An interactive approach</i> . White Plains, NY: Pearson Education.	CBI; enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas
Habte-Gabr, E. (2014). Experiencing CLIL's effectiveness through teaching aspects of a non-lingua franca. <i>CLIL Magazine</i> , 8, 15.	CLIL; efectividad
Harada, T. (2004). Lost in an academic lecture: The effects of content-based instruction on academic listening skills. In J. Frodesen & C. Holten (Eds.), <i>The power of context in language teaching and learning</i> (173-184). Boston, MA: Heinle.	CBI; habilidades académicas; efectos
Haynes, G. S. (2000). The Old Man and the Sea: A data-driven, corpus-based grammar-reading course. In M. Pally (Ed.), <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach</i> (35-53). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenidos; ESL/EFL Académico

Heine, L. (2010). Problem solving in a foreign language: A case study in content and language integrated learning. Berlin & New York: De Gruyter.	Integración de Contenido & Lengua; L. Extranjeras; Resolución de problemas
Henze, R., & Katz, A. (1997). The role of content-based instruction in workplace literacy. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (355-358). White Plains, NY: Longman.	CBI; alfabetización laboral
Hilles, S., & Lynch, D. (1997). Culture as content. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (371-376). White Plains, NY: Longman.	CBI; cultura como contenido
Hoecherl-Alden, G. (2000). Turning professional: Content-based communication and the evolution of a cross-cultural language curriculum. <i>Foreign Language Annals</i> , 33(6), 614-621.	CBI: comunicación & currículum cultural transversal
Holten, C. (1997). Literature: A quintessential content. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (377-388). White Plains, NY: Longman.	CBI; Literatura
Hoyos Pérez, M. (2013). La enseñanza integrada de lenguas y contenidos en formación profesional. <i>Revista de Lenguas para Fines Específicos</i> , 19, 109-145.	Integración de Contenido & Lengua; Educación Profesional
Iancu, M. (1997). Adapting the adjunct model: A case study. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (149-157). White Plains, NY: Longman.	CBI; el Modelo Adjunto
Iancu, M. A. (2002). To motivate and educate, collaborate and integrate: The adjunct model in a bridge program. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (139-154). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior; El modelo adjunto
Jaber, I. N. (2018). Content-Based Instruction/Learning: A Rewarding Investment in the Interrelated Triangle of Language, Literature and Culture. <i>Al-Fatih journal</i> , 14(73), 1-18.	CBI; lengua, literatura & cultura
Jansma, K. (1991). Review of Content-Based Second Language Instruction, by D. M. Brinton, M. A. Snow, & M. B. Wesche. <i>The French Review</i> , 64(4), 730-731.	CBI; Enseñanza de segundas lenguas
Janzen, J. (2001). Strategic reading on a sustained content theme. In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), <i>Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching</i> (369-389). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.	Enseñanza Sostenida de Contenidos; habilidades

Johns, A. M. (1997). English for specific purposes and content-based instruction: What is the relationship? In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (363-366). White Plains, NY: Longman.	Inglés con fines específicos & CBI
Jourdenais, R. M., & Shaw, P. A. (2005). Dimensions of content-based instruction in second language education. In R. M. Jourdenais & S. E. Springer (Eds.), <i>Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings</i> (1-12). Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.	CBI: dimensiones en la enseñanza de segundas lenguas
Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. <i>English for Specific Purposes</i> , 16(4), 309-320.	CBI & progreso académico; ESL
Kasper, L. F., with Babbitt, M., Mlynarczyk, R. W., Brinton, D. M., Rosenthal, J. W., Master, P., Myers, S. A., Egbert, J., Tillyer, D. A., & Wood, L. S. (2000). <i>Content-based college ESL instruction</i> . Mahwah, NJ: Erlbaum.	CBI en ESL
Kasper, L. F. (2000). Sustained content study and the internet: Developing functional and academic literacies. In M. Pally (Ed.), <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach</i> (54-73). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenidos; ESL
Kaufman, D. (1997). Collaborative approaches in preparing teachers for content-based and language enhanced settings. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (175-186). White Plains, NY: Longman.	CBI; enfoques colaborativos; formación docente
Kaufman, D. & Crandall, J. A. (2005). Standards-based content-based instruction: Transforming P-12 language education. In D. Kaufman, & J. A. Crandall (Eds.), <i>Case studies in content-based instruction for elementary and secondary school settings</i> (1-7). Alexandria, VA: TESOL.	CBI & Estándares; enseñanza de lengua; Enseñanza Primaria & Secundaria
Kaufman, D. & Crandall, J. A. (Eds.) (2005). <i>Content-based instruction in elementary and secondary school settings</i> . Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Enseñanza Primaria & Secundaria
Kautz, E. A. (2016). Exploring environmental and sustainability issues in the intermediate-level foreign language curriculum. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy</i> (234-349). New York, NY: Routledge.	CBI; Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Kern, G. (2017). Opening a Window to the World: Content-based Instruction, Cultural Capital and Critical Pedagogy in an Undergraduate EFL Teaching Program. <i>Matices en Lenguas Extranjeras</i> , (11), 154-172.	CBI, Cultura & Pedagogía Crítica
Kinsella, K. (1997). Moving from comprehensible input to "learning to learn" in content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (46-68). White Plains, NY: Longman.	CBI; aprendiendo a aprender

Klee, C., & Tedick, D. (1997). The undergraduate foreign language immersion program in Spanish at the University of Minnesota. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), <i>Content-based instruction in foreign language education: Models and methods</i> (140-173). Washington, DC: Georgetown University Press.	Inmersión; Lenguas Extranjeras; nivel universitario
Koch, N., Krilowicz, B., Srole, C., Galanti, G., Kamhi-Stein, L. D., & Snow, M. A. (1997). The multistep writing assignment. In D. M. Brinton & P. Master (Eds.), <i>New ways in content-based instruction</i> (243-257). Alexandria, VA: TESOL.	CBI & habilidades
Kol, S. (2002). English for students of mathematics and computer science: A content-based instruction course. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (63-78). Alexandria, VA: TESOL.	CBI en matemática & informática
Kubota, R. (2016). Critical content-based instruction in the foreign language classroom: Critical issues for implementation. In L. Cammarata (Ed.), <i>Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy</i> (192-211). New York, NY: Routledge.	CBI; Lenguas Extranjeras; implementación
Lai, Y., & Aksornjarung, P. (2013). Thai EFL Learners' Attitudes and Motivation Towards Learning English Through Content-based Instruction. <i>Malaysian Online Journal of Educational Sciences</i> , 43.	Lenguas Extranjeras: actitudes de los aprendices hacia CBI
Leaver, B. L. (1997). Content-based instruction in a basic Russian program. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), <i>Content-based instruction in foreign language education: Models and methods</i> (30-54). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; Lenguas Extranjeras; Rusia
Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner codeswitching in the content-based foreign language classroom. <i>The Modern Language Journal</i> , 89(2), 234-247.	CBI; L. Extranjeras; cambio de código lingüístico
Lo, Y. Y. (2014). Collaboration between L2 and content subject teachers in CBI: Contrasting beliefs and attitudes. <i>RELC Journal</i> , 45(2), 181-196.	CBI; Segundas Lenguas; docentes de lengua y de la disciplina; colaboración
Lo, Y. Y. (2014). L2 learning opportunities in different academic subjects in content-based instruction - evidence in favour of 'conventional wisdom'. <i>Language and Education</i> , 28(2), 141-160.	CBI; Segundas Lenguas; oportunidades
Lyster, R. (2011). Content-based second language teaching. In E. Hinkel (Ed.), <i>Handbook of research in second language teaching and learning</i> , Vol. 2 (611-630). New York: Routledge.	CBI; Segundas Lenguas
Marsh, D., Meshito, P., Wolff, D., & Frigols, M. J. (2011). <i>European framework for CLIL teacher education</i> . Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.	CLIL

Martel, J. (2016). Tapping the national standards for thought-provoking CBI in K-16 foreign language programs. In L. Cammarata (Ed.), Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy (101-122). New York, NY: Routledge.	CBI; L. Extranjeras; estándares
Martin, M. J. F., Marsh, D., & Naysmith, J. (2007). Competence-building for teachers of CLIL: Vocational education. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), Diverse contexts – Converging goals (33-46). Frankfurt am Main: Peter Lang.	CLIL; Ed. vocacional; competencias
Massie, J. (2005). Consideration of context in the CBI course development process. In R. M. Jourdenais & S. E. Springer (Eds.), Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings (79-91). Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.	El contexto en CBI
Master, P. (2000). Grammar in content-based instruction. In L. F. Kasper (Ed.), Content-based college ESL instruction (93-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.	Gramática en CBI; ESL
May-Landy, L. (2000). Linking assessment to the content-based curriculum. In M. Pally (Ed.), Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach (223-240). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Evaluación & CBI: curriculum; ESL/EFL
McGarry, R. G. (1998). Professional writing for business administration: An adjunct content-based course. TESOL Journal, 7(6), 28-31.	CBI; Cursos Adjuntos
Mehisto, P. D., Frigols, M.-J., & Marsh, D. (2008) Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford, UK: Macmillan.	CLIL
Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. Foreign Language Annals, 24(4), 281-295.	CBI
Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In F. Genessee (Ed.), Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community (159-182). New York, NY: Cambridge University Press.	CBI; Segundas Lenguas
Met, M. (1999). Content-based instruction: Defining terms, making decisions. Washington, DC: National Foreign Language Center.	CBI: aspectos teóricos
Moglen, D. (2014). Tuning in: Using the news for a content-based ESL class. The CATESOL Journal, 26(1), 29-36.	CBI; ESL; recursos
Mohan, B. (1986). Language and content. Reading, MA: Addison-Wesley.	Lengua & contenidos
Murphey, T. (1997). Content-based instruction in an EFL setting: Issues and strategies. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (117-131). White Plains, NY: Longman.	CBI; EFL; estrategias
Murphy, J., & Stoller, F. (2001). Sustained-content language teaching: An emerging definition. TESOL Journal, 10(2-3), 3-5.	Enseñanza Sostenida de Contenidos y Lengua

Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? <i>Applied Linguistics</i> , 17, 286-325.	CBI; negociación docente-alumno
Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). Content-based instruction and vocabulary learning. In E. Hinkel (Ed.), <i>Handbook of research in second language teaching and learning</i> (Vol. 2, 631-644). New York, NY: Routledge.	CBI; Segundas Lenguas; Vocabulario
Nelson, G., with Burns, J. (2000). Managing information for writing university exams in American history. In M. Pally (Ed.), <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach</i> (132-157). Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenidos; ESL
Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (Eds.). (2016). <i>Conceptualizing integration in CLIL and multilingual education</i> . Bristol, UK: Multilingual Matters.	CLIL
Owens, C. (2002). Content-based English for academic purposes in a Thai university. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (45-62). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior; Inglés con fines académicos
Pally, M. (1997). Critical thinking in ESL: An argument for sustained content. <i>Journal of Second Language Writing</i> , 6(3), 293-311	Enseñanza Sostenida de Contenidos; ESL
Pally, M. (2000). <i>Sustained content teaching in academic ESL/EFL: A practical approach</i> . Boston, MA: Houghton Mifflin.	Enseñanza Sostenida de Contenidos; ESL; EFL
Papai, N. (2000). Literacy development through content-based instruction: A case study. <i>Working Papers in Educational Linguistics</i> , 16, 81-95.	CBI; alfabetización
Parera, P.M.O., & Delgado, M.P.N. (2014). Fostering students' autonomy in a CLIL class. <i>CLIL Magazine</i> , 8, 17-18.	CLIL
Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 15, 315-341.	CLIL
Pica, T. (2002). Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? <i>Modern Language Journal</i> , 86(1), 1-19.	CBI; aprendizaje de lengua; contenido disciplinar
Pierson-Smith, A. (2017). Popular culture as content-based instruction in the second language classroom to enhance critical engagement. In L. L. C. Wong & K. Hyland (Eds.), <i>Faces of English education: Students, teachers, and pedagogy</i> (124-139). New York, NY: Routledge.	CBI; SL; culture and critical engagement
Powell, B., & Ponder, R. (2001). Sourcebooks in a sustained-content curriculum. <i>TESOL Journal</i> , 10(2/3), 18-22.	Libros; Curriculum; Enseñanza Sostenida de Contenidos

Reagan, T. (2016). Language teachers in foreign territory: A call for a critical pedagogy-infused curriculum. In L. Cammarata (Ed.), Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy (173-191). New York, NY: Routledge.	CBI; Enseñanza de L. Extranjeras; curriculum basado en pedagogía crítica
Renner, C. E. (1996). Enriching learners' language production through content-based instruction. Madena, Italy: National Conference on Lingua e Nuova Didattica. Retrieved from ERIC database. (ED411694).	CBI & Habilidades Productivas; Italia
Rodgers, D. M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. <i>Modern Language Journal</i> , 90, 373-386.	CBI; contenido & forma
Rosenkjar, P. (2002). Adjunct courses in the great books: The key that unlocked Locke for Japanese EFL undergraduates and opened the door to academia for EFL. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), Content-based instruction in higher education settings (13-28). Alexandria, VA: TESOL.	Modelo Adjunto; EFL; Ed. Superior.
Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., & Gallardo del Puerto, F. (2011). Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts. Bern: Peter Lang.	CLIL; Lenguas Extranjeras; Multilingüismo; Europa
Ryding, K., & Stowasser, B. (1997). Text development for content-based instruction in Arabic. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), Content-based instruction in foreign language education: Models and methods (107-117). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; desarrollo textual; L. Extranjeras
Sagliano, M., & Greenfield, K. (1998). A collaborative model of content-based EFL instruction in the liberal arts. <i>TESOL Journal</i> , 7(3), 23-28.	CBI; EFL en las artes liberales; modelo colaborativo
Sagliano, M., Stewart, T., & Sagliano, J. (1998). Professional training to develop content-based instruction in higher education. <i>TESL Canada Journal</i> , 16(1), 36-53.	CBI; capacitación profesional; Ed. Superior; Canadá
Satilmis, Y., Yakup, D., Selim, G., & Aybarsha, I. (2015). Teaching concepts of natural sciences to foreigners through content-based instruction: The adjunct model. <i>English Language Teaching</i> , 8(3), 97-103.	CBI; L. Extranjeras; Modelo Adjunto
Schlepppegrell, M., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. <i>TESOL Quarterly</i> , 38(1), 67-93.	CBI; enfoque funcional de la lengua
Schneider, M. A., & Friedenberg, J. E. (2002). A collaborative approach to sheltering complex content for native and nonnative English speakers in a university setting. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), Content-based instruction in higher education settings (155-168). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior; Enseñanza Protegida

Sekiya, Y. (2005). Content-based English teaching in an EFL setting: The case of a Japanese university. In R. M. Jourdenais & S. E. Springer (Eds.), Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings (23-34). Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.	CBI; EFL; Ed. Superior; Japón
Schadee, T. & McCloughin, J. (2014). Enhancing reading levels the CLIL way. CLIL Magazine, 8, 16.	CLIL & habilidades
Shaw, P. (1997). With one stone: Models of instruction and their curricular implications in an advanced content-based foreign language program. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), Content-based instruction in foreign language education: Models and methods (259-281). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; L. Extranjeras; modelos e implicancias
Sheppard, K. (1997). Integrating content ESL: A report from the front. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (22-34). White Plains, NY: Longman.	Integración de contenido; ESL
Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. TESOL Quarterly, 20(4), 617-648.	Enfoques CBI; Escritura Académica
Short, D. J. (1991). How to integrate language and content instruction: A training manual. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.	Integración de lengua y contenido
Short, D. J. (1993). Assessing integrated language and content instruction. TESOL Quarterly, 27(4), 627-656.	Evaluación & Integración de lengua y contenido
Short, D. J. (1997). Reading and writing and ... social studies: Research on integrated language and content in secondary classrooms. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (213-232). White Plains, NY: Longman.	Integración de lengua y contenido; Ed. Secundaria
Short, D. J. (2002). Language learning in sheltered social studies classes. TESOL Journal, 11(1), 18-24.	Instrucción Protegida; aprendizaje de lengua
Short, D., Echevarría, J., & Richards-Tutor, C. (2011). Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms. Language Teaching Research, 15(3), 363-380.	Modelo de Instrucción Protegida; alfabetización académica
Sibulkin, J. (2018). Examining the Relationship Between CBI Methods and Student Academic Achievement Scores in Higher Education.	CBI vs logros académicos estudiantiles; Ed. Superior

Skehan, P., & Wesche, M. B. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), <i>Oxford handbook of applied linguistics</i> (207-228). New York, NY: Oxford University Press.	Enseñanza comunicativa, basada en tareas y en contenidos
Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. In U. Smit & E. Dafouz (Eds.), <i>Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities (AILA, 25)</i> (1-12). Philadelphia, PA: John Benjamins.	EMI; Integración de lengua y contenido; Ed. Superior
Snow, M. A. (1991). Content-based instruction: A method with many faces. In J. E. Alatis (Ed.), <i>Georgetown University round table on languages and linguistics 1991: Linguistics and language pedagogy: The state of the art</i> (461-470). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI
Snow, M. A. (1997). Teaching academic literacy skills: Discipline faculty take responsibility. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (290-308). White Plains, NY: Longman.	CBI; habilidades de alfabetización académica
Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1997). <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> . White Plains, NY: Longman.	CBI
Snow, M. A., & Kamhi-Stein, L. D. (2002). Teaching and learning academic literacy through project LEAP. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (169-182). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior; habilidades de alfabetización académica
Snow, M. A., Cortes, V., & Pron, A. V. (1998). EFL and educational reform: Content-based interaction in Argentina. <i>English Language Forum</i> , 36(1), 10-13.	EFL; reformas en Argentina; CBI
Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. <i>TESOL Quarterly</i> , 23(2), 201-217.	Integración de contenido & lengua: teoría
Snow, M.A. (2014). Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. In Brinton, D.M., Celce-Murcia, M., & Snow, M.A. (Eds.), <i>Teaching English as a second or foreign language</i> . (438-454). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.	CB & Modelos de Inmersión; Enseñanza de segundas lenguas y l. extranjeras
Snow, M. A., & Brinton, D. M. (2017). <i>The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content</i> (2nd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.	CBI: perspectivas; investigaciones; nuevas agendas
Song, B. (2006). Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes. <i>English for Specific Purposes</i> , 25(4), 420-437.	CBI; ESL; efectos & resultados

Srole, C. (1997). Pedagogical responses from content faculty: Teaching content and language in history. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (104-116). White Plains, NY: Longman.	Contenido & lengua en historia; Ed. Superior
Sternfeld, S. R. (1997). Caterpillars into butterflies: Content-based instruction in a first-year Italian course. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), <i>Content-based instruction in foreign language education: Models and methods</i> (55-77). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; Enseñanza de L. Extranjeras (Italiano)
Stewart, T., Sagliano, M., & Sagliano, J. (2002). Merging expertise: Developing partnerships between language and content specialists. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (29-44). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Ed. Superior
Stoller, F. L. (1997). Project work: A means to promote language content. <i>English Teaching Forum</i> , 35(4). Retrieved from http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p2.htm	CBI; trabajo en proyectos
Stoller, F. L. (1999). Time for change: A hybrid curriculum for EAP programs. <i>TESOL Journal</i> , 8(1), 9-13.	Curriculum Híbrido; Inglés Académico
Stoller, F. L. (2002). Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning? Retrieved from http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/Stoller2002/stoller.pdf	CBI: conceptos claves
Stoller, F. L. (2002). Promoting the acquisition of knowledge in a content-based course. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), <i>Content-based instruction in higher education settings</i> (109-124). Alexandria, VA: TESOL.	CBI; Adquisición de Conocimiento; Ed. Superior
Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. <i>Annual Review of Applied Linguistics</i> , 24, 261-283.	CBI; planificación curricular
Stoller, F. L. (2008). Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), <i>Encyclopedia of language and education, Vol. 4: Second and Foreign Language Education</i> (2nd ed.) (59-70). New York, NY: Springer Science/ Business Media.	CBI
Stoller, F. L., & Grabe, W. (1997). A six T's approach to content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (78-94). White Plains, NY: Longman.	CBI; Enseñanza Temática; Enfoque de las 6 T
Stoller, F. L., & Grabe, W. (2017) Building coherence into the Content-Based Curriculum: Six Ts revisited. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content</i> (53-66). 2 nd Edition. University of Michigan Press; Ann Arbor	CBI & coherencia curricular; enseñanza temática
Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (1997). Content-based instruction: From theory to practice. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), <i>Content-based instruction in foreign language education: Models and methods</i> (2-19). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; teoría & práctica

Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (1997). Content-based instruction: Some lessons and implications. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), Content-based instruction in foreign language education: Models and methods (282-310). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; aprendizajes e implicancias
Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. Canadian Modern Language Review, 52(4), 529-548.	Inmersión; Integración de lengua & contenido
Swain, M., & Miccoli, L. S. (1994). Learning in a content-based, collaboratively structured course: The experience of an adult ESL learner. TESL Canada Journal, 12(1), 15-28.	CBI; ESL; adultos
Tang, G. M. (1997). Teaching content knowledge and ESL in multicultural classrooms. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (69-77). White Plains, NY: Longman.	Enseñanza de Contenidos en ESL; multiculturalidad
Troyan, F. J. (2016). Assessing what matters within content-based foreign language teaching through integrated performance assessment. In L. Cammarata (Ed.), Content-based foreign language teaching: For developing advanced thinking and literacy (147-169). New York, NY: Routledge.	CBI; Lenguas Extranjeras; Evaluación
Turner, J. (1997). Creating content-based language tests: Guidelines for teachers. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (187-200). White Plains, NY: Longman.	CBI; pruebas de lengua
Unterberger, B. (2012). English-medium programmes at Austrian business faculties: A status quo survey on national trends and a case study on programme design and delivery. In U. Smit & E. Dafouz (Eds.), Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities (AILA, 25) (80-100). Philadelphia, PA: John Benjamins.	Programas EMI; Ed. Superior
Vines, L. (1997). Content-based instruction in French for journalism students at Ohio University. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), Content-based instruction in foreign language education: Models and methods (118-139). Washington, DC: Georgetown University Press.	CBI; Enseñanza de lenguas extranjeras
Walker, C. L., Ranney, S., & Fortune, T. W. (2005). Preparing pre-service teachers for English language learners: A content-based approach. In D. Tedick (Ed.), Second language teacher education: International perspectives (313-333). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.	Formación docente; ESL; CBI
Walqui, A. (1992). Sheltered instruction: Doing it right. San Diego, CA: San Diego County Office of Education.	Instrucción Protegida
Wegrzecka-Kowalewski, E. (1997). Content-based instruction: Is it possible in high school? In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (319-323). White Plains, NY: Longman.	CBI: ¿en educación secundaria?
Weigle, S. C. & Jensen, L. (1997). Issues in assessment for content-based instruction. In M. A. Snow & D. Brinton (Eds.), The content-based classroom (201-212). White Plains, NY: Longman.	CBI; evaluación

Wesche, M. B., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), <i>Oxford handbook of applied linguistics</i> (207-228). Oxford, UK: Oxford University Press.	Enseñanza comunicativa, basada en tareas y en contenidos
Wilcox Peterson, P. (1997). Knowledge, skills, and attitudes in teacher preparation for content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (158-174). White Plains, NY: Longman.	Formación de docentes para CBI
Wilkinson, R., & Zegers, V. (Eds.). (2007). <i>Researching content and language integration in higher education</i> . Nijmegen, Maastricht: Valkhof Pers & Maastricht University.	Integración de lengua y contenido; Ed. Superior
Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), <i>Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe</i> (15-25). Frankfurt am Main: Peter Lang.	CLIL; Europa
Wong, K. (1997). VESL and content-based instruction: What do they have in common? In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (359-362). White Plains, NY: Longman.	ESL vocacional vs CBI
Woźniak, M. (2013). CLIL in pharmacy: A case of collaboration between content and language lecturers. <i>Language Value</i> , 5, 107-128.	CLIL; colaboración entre docentes
Wu, S-M. (1996). Content-based ESL at high school level: A case study. <i>Prospect: A Journal of Australian TESOL</i> , 11(1), 18-36.	CBI; ESL; Enseñanza Secundaria
Yugandhar, K. (2016) Content-Theme-Based Instruction to Increase the Quality of EFL Class. <i>International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSSELL)</i> Volume 4, Issue 8, August 2016, PP 86-90 ISSN 2347-3126 (Print) & ISSN 2347-3134 (Online) http://dx.doi.org/10.20431/2347-3134.0408012 www.arcjournals.org	CBI; Modelo de Enseñanza Temática; Efectos en la calidad de las clases de inglés como lengua extranjera
Zuengler, J., & Brinton, D. M. (1997). Linguistic form, pragmatic function: Relevant research from content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), <i>The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content</i> (263-273). White Plains, NY: Longman.	CBI; forma lingüística & función pragmática

Fuente: Elaboración propia a partir de la actualización y del análisis de los títulos de una lista de referencias publicada por *The International Research Foundation for English Language Education* (2017, disponible en: www.tirfonline.org)

3. Carta Invitación.

Florida, 9 de octubre, 2017

Estimado docente:

Quien suscribe Mtra. Prof. Marcela Pérez, maestranda en el Programa Educación de la Universidad CLAEH (Montevideo, Uruguay), se dirige a Ud. con el fin de invitarle a participar del proyecto de investigación titulado: "El documento de planificación anual en el marco metodológico de la Enseñanza Temática del inglés - Propuestas de docentes noveles de Educación Secundaria de la Región Centro del Uruguay". El mismo fue presentado en agosto del corriente año para la Maestría en Didáctica de la Educación Superior y fue aprobado el mes próximo pasado.

Con este proyecto se busca analizar, dentro del marco metodológico de la Enseñanza Temática, los documentos de planificación anual que los docentes noveles de inglés elaboran para sus cursos en Educación Secundaria en Uruguay. Se estudiarán, pues, las propuestas de docentes noveles egresados de cualquiera de las modalidades de profesorado vigentes –semi-libre, semipresencial o presencial. En esta oportunidad, solo se abarcará la región centro del país; la cual incluye los departamentos de Durazno, Flores y Florida.

Dentro de la dimensión ética del proyecto, es fundamental explicitar que se garantizará la total confidencialidad en lo que refiere al manejo de la información en las distintas etapas del trabajo de campo. Igualmente, se mantendrá a cada uno de los participantes en anonimato en todas las instancias de difusión y/o producción académica que se originaren a partir del mismo.

Por último, es necesario informar que ya se ha dado curso a la solicitud de los permisos correspondientes ante las autoridades del Consejo de Educación Secundaria según Expediente N° 9449/17.

Sin otro particular, y esperando contar con su colaboración, saluda atentamente,



Mtra. Prof. Marcela Pérez

4. Resolución del Consejo de Educación Secundaria (CES), Uruguay.



ANEP

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Acuerdo de Secretarios Acta N° 38

Res. 3490

Exp. 3/9449/2017

Montevideo, 09 NOV. 2017

VISTO: la nota de fecha 15 de setiembre de 2017, remitida por la Mtra. Prof. Marcela Pérez, C.I. 3.995.586-8;

CONSIDERANDO: I) que mediante la misma y en el marco de la Investigación titulada *"El Documento de Planificación Anual en el Marco Metodológico de la Enseñanza Temática del Inglés. Propuestas de Docentes Noveles de Educación Secundaria en la Región Centro del Uruguay"*, solicita autorización para llevar adelante el trabajo de campo, consistente en realizar entrevistas a los docentes involucrados, abordar documentos y pactar encuentros con los Profesores Articuladores Departamentales (PADs) e Inspectores de la asignatura inglés en los Departamentos de Flores, Durazno y Florida;

II) que dichas herramientas se aplicarán a fin de analizar los documentos de planificación anual que los docentes noveles de inglés elaboran para sus cursos en Educación Secundaria, alcanzando propuestas de profesores egresados de cualquiera de las modalidades de profesorado vigentes -semi libre, semi presencial o presencial- con hasta cinco años de antigüedad laboral en el sistema educativo;

III) que con fecha 4 de octubre de 2017, la Prof. Mariella Mariño de Inspección de Inglés y Lenguas Extranjeras toma conocimiento y entiende oportuno acceder a la solicitud, destacando que dicha investigación podrá contribuir con aportes significativos;

IV) que a fs. 8 y 9 Inspección Regional Litoral y Centro Sur e Inspección General Docente acuerdan con lo informado por la Insp. Mariño;

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARÍA - SEC. RESOLUCIONES SCR/GAF/ANG/vc 25/10/2017
Varios- Investigación- Marcela Pérez- El Documento de Planificación Anual en el Marco Metodológico....

ATENCIÓN: a lo expuesto;

LA SECRETARIA GENERAL DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUANDO EN ACUERDO CON LA PROSECRETARIA, en ejercicio de las atribuciones delegadas por RC 24/15/05 de fecha 30 de mayo de 2005, RC 15/11/06 de fecha 6 de abril de 2006 y Acta 19 – Res.162 de fecha 15 de junio de 2016 de dicho Consejo, **RESUELVE:**

1) Autorizar a la Mtra. Prof. Marcela PÉREZ, C.I. 3.995.586-8, a desarrollar las técnicas de investigación descritas en el cuerpo de la presente, en el marco de su investigación *"El Documento de Planificación Anual en el Marco Metodológico de la Enseñanza Temática del Inglés. Propuestas de Docentes Noveles de Educación Secundaria en la Región Centro del Uruguay"* en los Centros Educativos de Flores, Durazno y Florida.

2) Encomendar a Inspección General Docente coordinar con la Dirección de los Centros correspondientes y la citada Profesora la aplicación de las herramientas de investigación, a fin de evitar alterar el normal funcionamiento de los cursos.

3) Recordar a la Prof. Pérez, que no podrá desarrollar la investigación de obrados durante el horario de clase ni tampoco en las horas de coordinación.

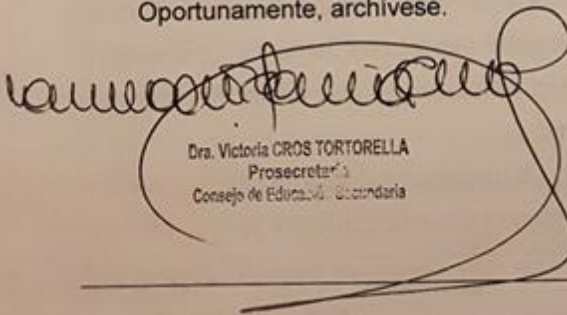
4) Disponer que una vez culminado el trabajo de investigación, se deberá elevar a este Consejo un informe incluyendo las etapas del proyecto cumplidas, las evaluaciones realizadas y las resultancias obtenidas, así como las pertinentes devoluciones al Centro que resulta campo de estudio del mismo.

5) Disponer que Asesoría Letrada del CES realice las gestiones pertinentes con la citada Docente a los efectos de firmar el acuerdo de confidencialidad.

Comuníquese a Inspección General Docente, a la Dirección del Programa Centros de Lenguas Extranjeras y por su intermedio notifíquese a la interesada.

Siga a Asesoría Letrada a todos sus efectos.

Oportunamente, archívese.



Dra. Victoria CROS TORTORELLA
Prosecretaría
Consejo de Educación Secundaria

Prof. SANDRA CUNHA RAU
Secretaria General
Consejo de Educación Secundaria

ENCUADRE 11/17 4
S/3

10 NOV. 2017

5. Cuestionario.

Año: 2017

Nombre:

Año de egreso de la carrera de profesorado:

Institución educativa de donde egresó:

*Si estudió la mayor parte de su carrera en una institución diferente a la que egresó, favor especificar:

Modalidad de cursado:

- € Presencial
- € Semipresencial
- € Semi-libre

Departamento(s) donde trabaja:

Antigüedad laboral en C.E.S.: (Sin incluir el año en curso)

*Indique si los años de antigüedad son consecutivos:

- Sí
- No

*Si contestó No, por favor especifique:

Indique el/los cursos en los que se desempeña este año:

Curso	Ciclo Básico	Bachillerato
1°		
2°		
3°		

Mencione el curso al cual corresponde el documento de planificación anual que ha decidido proporcionar para el estudio:

Enumere el/los documento(s) y/o materiales curriculares que le permitieron elaborar el documento de planificación anual:

¡MUCHAS GRACIAS!

6. Acuerdo de confidencialidad.

ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

En la ciudad de, a los días del mes de del año 2018, el/la profesor/a, titular de la cédula, declara estar en conocimiento y aceptar el Acuerdo de Confidencialidad en el que se encuadra la investigación denominada “El documento de planificación anual en el marco metodológico de la Enseñanza Temática del Inglés. Propuestas de docentes noveles de educación secundaria de la región Centro del Uruguay” a cargo de Marcela Pérez, estudiante de Maestría en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH).

Firma:

Aclaración:

C.I.:.....

7. Entrevista

Guión

1. Metáforas – Si tuviera que representar el documento de planificación anual con una metáfora, ¿cuál sería?

Por favor, explique su metáfora.

2. Partiendo del documento de planificación compartido, identifica los diferentes componentes planteados, y establece las conexiones entre los que corresponda.

Una vez terminada la representación, fundamenta tus decisiones.

3. Preguntas

1. ¿Cómo maximiza las oportunidades de aprendizaje en su documento de planificación anual?
2. a. ¿Cómo describe su rol como docente?
b. ¿Cómo lo ve plasmado en su documento de planificación?
3. En su documento de planificación: ¿cómo decide qué enseñar y qué no enseñar?
4. ¿De qué forma cree Ud. que sus estudiantes aprenden mejor inglés? ¿Por qué?