



Volumen 21, número 2, 2025

Improvisar para enseñar: estrategias docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras

Jessica Anaëli Verdugo Becerra¹

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre planeación e improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la cognición docente. Aunque la planeación ha sido concebida como eje estructurador de la práctica pedagógica, la improvisación sigue siendo poco explorada pese a su presencia constante en el aula. El objetivo es examinar cómo los docentes conceptualizan y utilizan la improvisación, así como su relación con la planeación. Se adopta un enfoque cualitativo interpretativo basado en entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de lengua extranjera de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California en México. El análisis se realizó mediante el modelo de Mayring (2014). Los resultados muestran que la planeación se concibe como flexible, mientras que la improvisación funciona como una práctica situada para responder a contingencias del aula. Se identifica una ambivalencia: inicialmente vista como falta de preparación, pero luego resignificada como competencia pedagógica. También se evidencia ausencia de formación explícita en improvisación. El estudio propone entender la improvisación como práctica disciplinada integrada en la cognición docente, y plantea la necesidad de incorporarla en la formación de profesores, cuestionando la dicotomía entre planeación y flexibilidad.

Palabras clave: *cognición docente; improvisación; enseñanza de lenguas extranjeras; planeación didáctica*

Improvising to Teach: Teaching Strategies in Foreign Language Education

Abstract

This study examines the relationship between lesson planning and improvisation in foreign language teaching from a teacher cognition perspective. While planning is traditionally seen as the backbone of pedagogical practice, improvisation remains underexplored despite its constant presence in the classroom. The aim is to investigate how teachers conceptualize and use improvisation, and how it relates to planning. A qualitative interpretive approach was used, based on semi-structured interviews with four teachers at the Universidad Autónoma de Baja California (Tijuana). Data were analyzed using Mayring's content analysis. Findings show that planning is viewed as flexible, while improvisation operates as a situated practice for handling classroom contingencies. An ambivalent perception emerged: initially associated with lack of preparation, later reframed as a pedagogical competence. Results also reveal a lack of formal training in improvisation. The study conceptualizes improvisation as disciplined practice embedded in teacher cognition and highlights the need to include it in teacher education, challenging the planning–flexibility dichotomy.

Keywords: *teacher cognition; improvisation; foreign language teaching; lesson planning*

Introducción

La planeación ha ocupado un lugar central en la conceptualización de la enseñanza de lenguas extranjeras, al ser entendida como el mecanismo a través del cual se organiza, anticipa y estructura la práctica pedagógica. Desde enfoques tradicionales, la calidad de la enseñanza se ha asociado estrechamente con la capacidad del docente de lenguas extranjeras para diseñar secuencias didácticas coherentes y ajustadas a objetivos previamente definidos. No obstante, esta visión tiende a asumir de manera implícita que la práctica docente puede ser anticipada y controlada en su desarrollo, lo cual contrasta con la naturaleza dinámica, contingente y situada de la interacción en el aula.

En este contexto, la improvisación ha recibido una atención creemos limitada en la investigación sobre enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando se aborda, suele conceptualizarse de manera ambivalente: por un lado, como una desviación no deseada de la planeación o incluso como indicio de falta de preparación; por otro, como una forma de respuesta adaptativa ante situaciones imprevistas. Esta ambigüedad refleja una tensión más amplia entre modelos normativos de la enseñanza —centrada en la previsión y el control— y la realidad de la práctica pedagógica, caracterizada por la emergencia constante de contingencias que requieren ajustes en tiempo real.

La investigación sobre cognición docente ha contribuido a desplazar la atención desde los métodos y materiales hacia los procesos de pensamiento, creencias y toma de decisiones de los profesores (Başar, 2020). Sin embargo, aun dentro de este campo, la improvisación ha tendido a permanecer en los márgenes analíticos, de manera frecuente subsumida bajo categorías más amplias como la toma de decisiones interactiva o la práctica reflexiva (Pizarro Carmona, 2010). En consecuencia, persiste una falta de conceptualización específica de la improvisación como dimensión constitutiva de la cognición docente, particularmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta manera, el presente estudio se propone examinar cómo docentes de lenguas extranjeras conceptualizan la improvisación como estrategia pedagógica en relación con la planeación, así como explorar el papel que esta desempeña en la configuración de su práctica. Desde un enfoque cualitativo, se analizan los discursos de profesores con experiencia, con el fin de comprender cómo articulan ambas dimensiones en contextos de

enseñanza concretos. En este sentido, el estudio no busca establecer relaciones causales ni generalizaciones amplias, sino generar una comprensión situada que permita avanzar en la teorización de la improvisación dentro del marco de la cognición docente.

En términos de contribución, este trabajo propone desplazar la improvisación del ámbito de lo contingente o accesorio hacia su reconocimiento como un componente estructural de la práctica pedagógica. Al hacerlo, busca aportar a los estudios de cognición docente una perspectiva que incorpore la adaptabilidad y la toma de decisiones en tiempo real como dimensiones centrales, y no periféricas, de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera

Entre las muchas tareas que el profesorado debe ejecutar día tras día en su práctica docente; independientemente del formato o la institución para la que se trabaja, la planificación de clase tiene el propósito de dar estructura a una sesión, constituyen una especie de mapa que guía las actividades del docente y los estudiantes en el aula, pero también son consideradas una forma de anticipar y resolver problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards, 1998).

La planeación efectiva de una clase es una destreza desarrollada por docentes de diferentes grados de experiencia: a través de investigaciones en el campo, se ha constatado que los docentes de mayor antigüedad tienen a tomar la planeación de clases como una guía a manera de esquema, mientras que los menos experimentados realizan planeaciones más detalladas, tal vez confiando en que mayor precisión en procedimientos, contenido y materiales les permitirá tener un mejor control de sus sesiones (Solís Hernández, 2007).

Sin embargo, una planeación no es inmutable, debe estar al servicio de la labor del docente, por lo tanto, habrá ocasiones en donde se tome como guía (Solís Hernández, 2007) y no como un listado de actividades a seguir al pie de la letra. Tomando en cuenta este tipo de situaciones es que surge el término de la enseñanza receptiva (responsive teaching), que describe a la necesidad de actuar a partir del conocimiento (Graue et. al., 2015), a responder de una manera creativa a situaciones no esperadas, o bien, a improvisar.

La palabra improvisar proviene del latín *improvisus*, que significa “imprevisto” (Montouri, 2003, en Sönmez & Köksal, 2022, p.89); según la Real Academia Española, improvisar describe la acción de “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación” (RAE, 2023). La acción de improvisar es propia de muchas profesiones, entre ellas el arte, la música y el drama. No está de más recordar la cualidad performativa de la enseñanza, que los docentes deben ser capaces de entretener a los estudiantes para mantener su atención la paradoja de la enseñanza, en palabras de Sawyer (2011), “teachers constantly improvise a balance between creativity and constraint” (p.3), una creatividad para captar la atención y motivar a sus estudiantes, y las restricciones de los contenidos y los tiempos que se deben cumplir. Se espera entonces que el maestro tenga la habilidad para tomar decisiones al momento de toparse con situaciones problemáticas en el entorno de enseñanza, siempre y cuando sean consecuentes con el contenido de la materia y las políticas de la institución para la que trabaja.

No hay un consenso sobre la definición de improvisación como una herramienta docente algunas aportaciones mencionan que es una habilidad personal y otras que se trata del resultado de una capacitación especializada. (Sönmez & Köksal, 2022). En este sentido, Sawyer (2011) distingue entre la instrucción directa (*direct instruction*), que representa la práctica de utilizar métodos y planeaciones rígidas en el salón de clases; y la improvisación disciplinada (*disciplined improvisation*), que ocurre en diversos marcos y estructuras. Gracias a su experiencia, algunos maestros disponen de un mayor repertorio de actividades que de manera creativa pueden utilizar e “improvisar” dentro del salón de clases, a diferencia de aquellos profesionales que apenas comienzan a trabajar (Sawyer, 2011).

Por mucho tiempo, el ser buen docente significaba poseer técnicas de enseñanza de calidad se creía describía más que nada el conocimiento y uso de reglas, principios, teorías y métodos; actualmente se incluye la intuición y la capacidad de improvisación como parte de las habilidades necesarias para estar frente a un grupo de estudiantes de lengua extranjera (Sawyer, 2011).

La estrategia de improvisación en el aula de lengua extranjera enfatiza el hecho de que tanto maestros como estudiantes se encuentran en un acto performativo, armando la

experiencia del aula en colectividad (Sawyer, 2011). Dado que los maestros no pueden improvisar por sí solos (Graue, 2015, p. 5), la improvisación refleja la dinámica maestro-estudiante, nos muestra a los docentes como agentes activos que toman decisiones para resolver situaciones concretas, utilizando su pensamiento autónomo; finalmente, la labor del docente es compleja, se trata de más que solamente el dominio de técnicas de enseñanza de lengua, implica, además, conocer estrategias de improvisación para mejor responder a las necesidades de un grupo.

Objetivo

Recopilar las reflexiones en torno al concepto de la improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera entre los maestros de la Facultad de Idiomas Tijuana en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en México, así como conocer los alcances de su práctica en su labor diaria. A través de una entrevista semiestructurada, buscamos resolver las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características típicas de la planeación de clases para la enseñanza de lengua extranjera y los factores que la delimitan?
- ¿Cuál es el concepto de improvisación como estrategia docente que tienen los maestros de lengua extranjera de la Facultad de Idiomas Tijuana, contrapuesta con la planeación clásica, estructurada, de una sesión?
- ¿La improvisación es una estrategia provechosa para la enseñanza de lengua extranjera? ¿Es deseable?
- ¿Cuál debería ser el papel de la improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera?

Metodología

Desde la literatura especializada, el estudio de la cognición docente y de prácticas situadas como la improvisación exige aproximaciones metodológicas capaces de dar cuenta de la complejidad, el contexto y el carácter dinámico del fenómeno. En este sentido, si bien se reconoce la pertinencia de diseños multi-método para capturar la multiplicidad de variables implicadas, el presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de corte

interpretativo. Esta elección responde a la necesidad de acceder a los sistemas de creencias, saberes y disposiciones que configuran la acción docente en contextos específicos, entendiendo que dichos constructos no son directamente observables, sino inferibles a partir del discurso de los participantes. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa no se limita a la descripción del fenómeno, sino que busca su comprensión e interpretación a partir de los significados que los propios actores le atribuyen, en un proceso analítico mediado por marcos teóricos que orientan la construcción de sentido (Hernández Sampieri et al., 2014).

En congruencia con este posicionamiento epistemológico, se optó por la implementación de entrevistas semiestructuradas como técnica principal de generación de datos. Este tipo de instrumento permite articular un equilibrio entre direccionalidad analítica y apertura interpretativa, facilitando la exploración en profundidad de categorías emergentes sin restringir las respuestas a esquemas predeterminados. Particularmente en el ámbito de la cognición docente, donde las creencias, conocimientos prácticos y experiencias previas configuran redes complejas y situadas, las preguntas abiertas posibilitan el acceso a narrativas densas que revelan no sólo lo que los docentes hacen, sino cómo conceptualizan y justifican sus prácticas.

El instrumento se estructuró en diez preguntas orientadas a indagar, por un lado, las prácticas de planificación de clase y, por otro, la conceptualización y uso de la improvisación como estrategia pedagógica. Su diseño respondió a criterios de claridad, pertinencia y economía, con una duración estimada de 15 minutos, con el fin de favorecer la participación informada y minimizar la fatiga del informante, sin comprometer la riqueza del material discursivo obtenido.

La elección de la entrevista como dispositivo metodológico se sustenta, además, en el supuesto de que las decisiones pedagógicas están marcadamente mediadas por sistemas de creencias. Como señalan diversos autores, toda elección relativa al qué y cómo enseñar constituye una manifestación de las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales, a su vez, orientan su actuación en el aula (Pizarro Carmona, 2010). En este sentido, el acceso a dichas creencias a través de la entrevista “brinda oportunidades para obtener una mejor autocomprensión de las propias motivaciones y de la propia base

de conocimientos e ideas adquiridas a través de distintos tipos de experiencias” (Silva Fernández y Pozzo, 2021, pp. 28-29), permitiendo así comprender la lógica subyacente a prácticas como la improvisación, frecuentemente invisibilizadas o subteorizadas en la formación docente.

Para el tratamiento analítico de los datos, se adoptó el enfoque de análisis cualitativo de contenido propuesto por Mayring (2014), específicamente mediante la técnica del resumen. Este procedimiento implica un proceso sistemático de reducción progresiva del material empírico, orientado a preservar su contenido esencial a través de operaciones de paráfrasis, generalización y abstracción. Lejos de constituir una mera simplificación, este proceso permite reconstruir el significado del corpus en niveles crecientes de conceptualización, favoreciendo la identificación de patrones, regularidades y tensiones internas en el discurso de los participantes. De este modo, el análisis no sólo organiza la información, sino que contribuye a la elaboración de inferencias teóricamente informadas sobre el fenómeno estudiado

Instrumento

La técnica de recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada organizada en cuatro ejes temáticos, diseñados en función del objetivo de la investigación: analizar la práctica de la planeación docente en contraste con la conceptualización de la improvisación como estrategia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El primer eje se orientó a explorar las prácticas de planeación de clase. Para ello, se incluyeron preguntas dirigidas a indagar el significado que los docentes atribuyen a la planeación y los factores que intervienen en su diseño, tales como: ¿Qué representa para usted llevar a cabo una planeación de clase, en particular en la enseñanza de lenguas extranjeras? y ¿Qué factores se consideran al planear una clase de lengua extranjera?

El segundo eje abordó la conceptualización de la improvisación como estrategia docente. En esta sección, se buscó identificar cómo los participantes definen la improvisación y en qué condiciones emerge en el aula, mediante preguntas como: ¿Cómo describiría el concepto de improvisación como estrategia docente en la enseñanza de

lenguas extranjeras? y ¿Qué factores propician el uso de la improvisación durante una clase?

El tercer eje se centró en la experiencia personal de los docentes con la improvisación, promoviendo un ejercicio de reflexión sobre su práctica. Se incluyeron preguntas orientadas a recuperar ejemplos concretos, efectos percibidos y variables individuales asociadas, tales como: ¿Cómo describiría su uso personal de la improvisación y sus efectos en su práctica docente?; Cuando ha tenido que improvisar en una sesión, ¿qué actividades ha implementado y cuáles han sido los resultados?; y ¿Considera que su personalidad influye en el uso de estrategias de improvisación en el aula?

Finalmente, el cuarto eje exploró el lugar de la improvisación en la formación profesional docente y sus posibles alcances en la práctica educativa. Para ello, se plantearon preguntas como: ¿Qué tipo de formación recibió respecto a la improvisación durante su preparación académica?; ¿Considera que la improvisación es más pertinente en ciertos niveles educativos?; y Según su experiencia, ¿cuál debería ser el papel de la improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Las entrevistas se realizaron de manera individual y presencial con cuatro docentes de lenguas extranjeras en su lugar de trabajo, la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California en México. Cada sesión fue audio grabada con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcrita para su análisis, lo que permitió preservar la fidelidad del discurso y facilitar su tratamiento analítico.

Participantes

Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo intencional de tipo criterial, orientado a identificar informantes con experiencia relevante para el fenómeno de estudio. En congruencia con el enfoque interpretativo adoptado, no buscamos representatividad estadística, sino profundidad analítica. Privilegiamos perfiles con prácticas docentes consolidadas, con el fin de asegurar que los participantes contaran con sistemas de creencias suficientemente elaborados en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los criterios de inclusión planteados respondieron a la necesidad de asegurar un nivel mínimo de experticia profesional que favoreciera la reflexión metacognitiva sobre la práctica docente, particularmente en relación con la planificación y la improvisación; los cuales fueron los siguientes: (a) contar con al menos cinco años de experiencia docente en la enseñanza de lenguas extranjeras; (b) poseer formación académica en el área (licenciatura, maestría o diplomados afines); y (c) haber impartido clases en al menos dos lenguas distintas del español (como inglés-francés, francés-italiano, inglés-japonés, por ejemplo).

La muestra final estuvo conformada por cuatro docentes adscritos a la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California, seleccionados en función de su disponibilidad y disposición para participar en el estudio. Si bien el tamaño de la muestra es reducido, se considera adecuado para un diseño cualitativo de carácter exploratorio, en el que el objetivo no es la generalización de resultados, sino la comprensión en profundidad de un fenómeno específico en un contexto situado. Asimismo, la relativa homogeneidad institucional de los participantes permite controlar parcialmente la variabilidad contextual y focalizar el análisis en las diferencias individuales en la conceptualización y uso de la improvisación.

En términos de perfil, los participantes presentan trayectorias profesionales diversas pero comparables en nivel de experiencia. El docente 1 (D1) cuenta con 17 años de experiencia en la enseñanza de inglés, japonés, italiano y chino, así como con formación de licenciatura en Traducción y estudios de posgrado en el área de lenguas. El docente 2 (D2) posee una licenciatura en Docencia de Idiomas, más de diez años de experiencia en la enseñanza de inglés y francés, y estudios de maestría en el área. La docente 3 (D3) cuenta con formación en Traducción y experiencia de aproximadamente diez años en la enseñanza de japonés, inglés y español para extranjeros, además de estudios de posgrado recientemente concluidos. Finalmente, la docente 4 (D4) presenta una trayectoria de veinte años en la enseñanza de inglés y francés; si bien no cuenta con licenciatura en el área de idiomas, posee una maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

Aunque variables como el género no constituyen un eje central de análisis en este estudio, se registraron con fines de transparencia metodológica. En conjunto, los perfiles

seleccionados permiten observar la improvisación docente desde una perspectiva experta, en la que la experiencia acumulada, la formación académica y la diversidad de contextos de enseñanza configuran un repertorio amplio de prácticas y marcos interpretativos.

Resultados y discusión

Para analizar datos cualitativos hemos adoptado la técnica del resumen, propuesta por Mayring (2014), la cual consiste en siete pasos de abstracción; para muestras pequeñas, como este trabajo, recomienda sólo los primeros cinco pasos: (1) determinar unidades de análisis; (2) paráfrasis del contenido con fragmentos del texto transcrito; (3) generalización de las paráfrasis; (4) primer nivel de abstracción; y (5) segundo nivel de abstracción, mostrados en las tablas bajo las columnas de indicador, paráfrasis, generalización e integración, respectivamente.

Según Mayring (2014), el primer paso para el resumen como análisis de resultados es determinar los indicadores, enlistados en la primera columna de cada tabla resultante, los cuales constituyen los elementos que conforman nuestras preguntas de investigación; el segundo paso, la paráfrasis, implica recortar los elementos repetitivos, y quedarse con la estructura mínima del contenido relevante para la investigación; tercero, la generalización, infiere significado a la paráfrasis; cuarto y quinto pasos, la reducción, en nuestro caso integración, reconstruye la paráfrasis y la generalización a manera de síntesis.

Por otro lado, identificamos una serie de regularidades y tensiones en el discurso de los participantes, las cuales se agrupan en torno a cuatro ejes analíticos, alineados a las preguntas de investigación planteadas: (1) la planeación como estructura flexible, (2) la ambivalencia conceptual de la improvisación, (3) la improvisación como práctica situada y (4) su estatus en la formación docente.

La planeación como estructura flexible

En relación con la primera pregunta de investigación -¿Cuáles son las características típicas de la planeación de clases para la enseñanza de lengua extranjera y los factores que la delimitan?-, los resultados sistematizados en la Tabla 1 permiten observar que la planeación de clase es concebida de manera consistente como un dispositivo organizador

de la práctica docente. Esta tabla integra las respuestas las siguientes dos preguntas: (i) ¿Qué representa para usted llevar a cabo una planeación de clase, en particular de lengua extranjera? y (ii) ¿Qué factores se consideran al planear una clase de lengua extranjera?

Los datos de la Tabla 1 muestran que la planeación se asocia principalmente con la alineación curricular, la gestión del tiempo y la secuenciación de actividades. Sin embargo, lejos de ser entendida como un guion rígido, emerge como una estructura abierta susceptible de ser modificada en función de variables contextuales, particularmente el ritmo de aprendizaje, la heterogeneidad del grupo y diversas contingencias institucionales.

Este hallazgo es consistente con planteamientos previos que cuestionan una visión tecnicista de la enseñanza y, en cambio, enfatizan el carácter adaptativo de la práctica docente. En términos de cognición docente, la planeación no se configura únicamente como un producto técnico, sino como una representación dinámica que articula conocimientos formales, experiencia previa y evaluación situada de las condiciones del aula (Borg, 2003). Desde esta perspectiva, la flexibilidad en la planeación no implica ausencia de estructura, sino su constante reconfiguración en respuesta a demandas emergentes del contexto educativo.

Tabla 1. Planeación docente en lenguas extranjeras: funciones y factores condicionantes (elaboración propia).

Indicador	Paráfrasis	Generalización	Integración
Planeación	<p>D1: Es una alineación al currículum. Cada semana tiene un propósito y cada clase le suma a ese propósito. Lo manejo en bloques de media hora o quince minutos.</p> <p>D2: Una planeación es una guía, muchas veces no se va a seguir al pie de la letra. Como formalidad puede ser muy exigente.</p> <p>D3: Significa dividir la clase, mi <i>opening</i>, <i>ice breaker</i>, actividad de gramática o lúdica. Introduzco el tema, explico y los alumnos practican.</p>	<p>La planeación de clases describe el orden de las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión, así como el tiempo dedicado a ellas. En ocasiones puede representar solo una guía.</p>	<p>Es una parte importante de la labor docente, pues ayuda a planear en base a los propósitos de la materia, considerando la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza.</p>

	D4: Calculo el tiempo estimado para cada actividad, pero llevo actividades extras para cubrir el tiempo. Siempre tengo que llevar preparado algo en caso de que el grupo sea más rápido o más lento.		
Factores de planeación	D1: Por cuestiones de tiempo ajustas la planeación, también conforme los alumnos van desarrollando las competencias comunicativas.	El tiempo es un factor importante para el ajuste de planeación de clase. Ya sea por actividades externas que determinen la cancelación o modificación de actividades, o por la respuesta de los grupos, es normal que una planeación se modifique de alguna manera.	Los factores externos son de extrema importancia a la hora de hacer o bien modificar la planeación de una clase. No se pueden ignorar.
	D2: La planeación debe organizarse por etapas, de rompehielo, desarrollo, ejemplificación y comprensión, tomando en cuenta la seriación de los conocimientos.		
	D3: El tiempo, definitivamente. Por cuestiones ajenas a la clase a veces se recortan temas. También el estado de ánimo de los alumnos puede modificar el plan.		
	D4: El nivel de los alumnos, si el grupo es uniforme o multinivel. El número de alumnos y el programa que me den, si se me exige un programa o no.		

Ambivalencia conceptual de la improvisación

En relación con la segunda pregunta de investigación - ¿Cuál es el concepto de improvisación como estrategia docente que tienen los maestros de lengua extranjera de la Facultad de Idiomas Tijuana, contrapuesta con la planeación clásica, estructurada, de una sesión?-, los resultados en la Tabla 2 permiten identificar uno de los hallazgos más relevantes del estudio: la coexistencia de valoraciones aparentemente contradictorias respecto a la improvisación. Esta tabla integra las respuestas de los participantes en torno la pregunta: ¿Cómo describiría el concepto de improvisación como estrategia docente para enseñar lenguas extranjeras?

Por un lado, la improvisación es asociada con una falta de preparación o con desviaciones no deseadas del plan de clase; por otro, es reconocida como un recurso pedagógico legítimo que permite responder eficazmente a situaciones imprevistas en el aula. Esta ambivalencia sugiere la presencia de una tensión entre modelos normativos de

la enseñanza -centrados en la planificación, el control y la previsibilidad- y prácticas efectivas situadas, en las que la adaptabilidad resulta indispensable para el desarrollo de la clase.

En este sentido, los hallazgos dialogan con la noción de *disciplined improvisation* propuesta por Sawyer (2011), según la cual la improvisación no constituye una acción aleatoria, sino una práctica informada por la experiencia, el conocimiento disciplinar y las restricciones del contexto educativo. Desde esta perspectiva, la improvisación no se opone a la planeación, sino que coexiste con ella como parte de un continuo de toma de decisiones pedagógicas.

De manera particularmente relevante, la valoración de la improvisación parece transformarse a lo largo del discurso de los participantes: de una conceptualización inicialmente negativa o defensiva hacia un reconocimiento progresivo de su utilidad. Este desplazamiento puede interpretarse como un proceso de explicitación de saberes tácitos, en el que los docentes, al reflexionar sobre su propia práctica, resignifican la improvisación como un componente constitutivo de su repertorio profesional.

Tabla 2. Tensiones conceptuales entre improvisación y planeación en la práctica docente (elaboración propia).

<i>Indicador</i>	<i>Paráfrasis</i>	<i>Generalización</i>	<i>Integración</i>
Improvisación	<p>D1: Recurso indispensable del docente de lenguas. Negativo porque a veces representa un inicio súbito en la sesión; positivo porque te adaptas a las situaciones cambiantes.</p> <p>D2: Significa tener un repertorio de ejercicios, te puede salvar en muchas situaciones. Es una buena herramienta, es parte del proceso creativo de los maestros.</p> <p>D3: Es un recurso, pero el docente debe conocer la materia. A veces no hay tiempo para planear, y ni modo.</p> <p>D4: Pienso en “clase improvisada” y que tal vez no hubo un plan de clase, pero no necesariamente es</p>	<p>La improvisación puede ser señal de un mala o deficiente planeación de clase. También representa una oportunidad para adaptarse a situaciones cambiantes. Significa estar preparado con más ejercicios.</p>	<p>Hay ambivalencia sobre el significado de la improvisación como parte del repertorio docente. Por un lado, se admite que puede ser señal de una mala preparación, pero se reconoce que puede tener resultados positivos, siempre y cuando el docente tenga la experiencia necesaria.</p>

	negativo. ¿Por qué seguir con un plan que sabes que no te está funcionando?		
Factores para improvisar	<p>D1: El contexto, alguna pregunta o comentario en particular puede detonar una clase improvisada.</p> <p>D2: El maestro tiene que estar bien consciente del manejo del tiempo. También si falla la tecnología debes cambiar la estructura de tu clase.</p> <p>D3: El tiempo y la actitud de los estudiantes.</p> <p>D4: Si no conoces al grupo, es un grupo nuevo, o la respuesta a la actividad planeada no era la esperada.</p>	La improvisación se da por circunstancias ajenas al docente: la actitud de los alumnos, la falta o exceso de tiempo, el desconocimiento de la dinámica grupal.	El tiempo y la situación del día pueden detonar el uso de la improvisación.

La improvisación como práctica situada

En relación con la tercera pregunta de investigación - ¿La improvisación es una estrategia provechosa para la enseñanza de lengua extranjera? ¿Es deseable? -, los datos en la Tabla 3 evidencian que la improvisación no se produce de manera arbitraria, sino como respuesta a condiciones específicas del entorno de enseñanza. Esta tabla integra y analiza las siguientes respuestas de los participantes a las siguientes preguntas: (i) ¿Cómo describiría su uso personal y los efectos de la improvisación en tu ejercicio docente? (ii) Cuando ha tenido que improvisar en una sesión, ¿cuáles han sido las actividades realizadas? (iii) ¿Cuáles fueron los resultados?

Tabla 3. Prácticas docentes y efectos de la improvisación en el aula de lenguas extranjeras (elaboración propia).

Indicador	Paráfrasis	Generalización	Integración
Uso personal de la improvisación	<p>D1: La improvisación surge a partir del contexto. La planeación es la columna vertebral y se alinea al currículo, pero hay cosas que se salen de las manos y la improvisación se aplica ahí muy bien.</p> <p>D2: Me gusta aplicarlo cuando los estudiantes sobre todo por el tipo de preguntas de los alumnos. Me interesa</p>	<p>Las circunstancias de los alumnos propician el uso de la improvisación por parte de los docentes.</p> <p>Hay días que los alumnos están</p>	<p>Los estudiantes motivan el uso de la improvisación: puede ser por su actitud negativa, su falta de energía, alguna pregunta o comentario, o su</p>

	saber sus necesidades, y dejo un espacio después de ver un tema. Puedo cambiar sobre la marcha. D3: A veces los pongo a competir, y funciona, pero dependiendo de la actitud de los alumnos. Hay algunos que responden muy bien, otros no tanto. D4: Pongo más actividades o dinámicas para afianzar el tema si quedaron dudas.	desanimados; puede surgir una duda o comentario que lleve al docente a dedicar la sesión a algo diferente.	aprovechamiento.
Actividades	D1: Juegos de <i>role playing</i> , historias improvisadas. D2: Utilizar el internet para resolver dudas de manera gráfica, con imágenes. D3: Activar diferentes competencias. Música, competencias, juegos de conjugación. D4: Más actividades que lleven a la autorreflexión, a repasar los temas vistos.	Los docentes aplican diferentes actividades: desde análisis de letra de canciones, obras de teatro ejercicios gramaticales, uso del internet, la autorreflexión, etc.	Los docentes tienen un conjunto de actividades de diversa índole, gracias a su experiencia como docentes.
Personalidad	D1: El docente debe verse optimista durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y abierto a que la actividad sea más física. D2: [No se aplicó la pregunta]. D3: Más que personalidad es confianza en uno mismo. Entre más experiencia y más confianza en uno mismo, va a funcionar mejor. D4: Si el maestro es más metódico, más ordenado, no improvisará tanto.	Hay rasgos de personalidad que facilitan la improvisación, como el optimismo y la confianza en uno mismo; es parte del perfil docente, la adaptabilidad.	La experiencia frente a grupo dará al docente mayor confianza y un mayor repertorio de actividades.

Los hallazgos de la Tabla 3 muestran que los principales factores detonantes de la improvisación incluyen la disponibilidad de tiempo, la dinámica del grupo, la actitud de los estudiantes, la aparición de dudas imprevistas y las fallas en recursos didácticos o tecnológicos. En este sentido, proponemos conceptualizar la improvisación como una forma de cognición en acción, en la que el docente moviliza de manera inmediata conocimientos, experiencias y estrategias para resolver problemas emergentes. Este resultado refuerza la idea de que la enseñanza de lenguas extranjeras constituye una práctica inherentemente situada, donde las decisiones pedagógicas no pueden predefinirse completamente, sino que se negocian en tiempo real.

Por otra parte, los participantes reportan un repertorio amplio de estrategias improvisadas -entre ellas juegos de rol, actividades lúdicas, uso de recursos digitales y ejercicios de refuerzo-, lo que sugiere que la improvisación se sustenta en un acervo previo

de prácticas pedagógicas internalizadas. Esto coincide con la perspectiva de que la capacidad de improvisar no es innata, sino que se desarrolla de manera progresiva a partir de la experiencia docente y la acumulación de recursos didácticos, lo que explicaría por qué los docentes con mayor trayectoria profesional reportan mayor seguridad y eficacia en su uso.

Estatus de la improvisación en la formación docente

Un hallazgo significativo, relacionado con la cuarta pregunta de investigación - ¿Cuál debería ser el papel de la improvisación como estrategia de enseñanza de lengua extranjera?, es la ausencia casi total de formación explícita en torno a la improvisación durante la preparación profesional de los participantes. Este resultado se sustenta en las respuestas sistematizadas en la Tabla 4, la cual concentra y analiza las opiniones obtenidas de las siguientes preguntas de la entrevista: (i) ¿Qué tipo de instrucción recibió acerca de la improvisación en el aula en su preparación académica? (ii) ¿Considera que la improvisación en la clase de lengua extranjera es más propicia para un grado de instrucción en particular? (iii) Según su experiencia docente y su preparación académica, ¿cuál cree debe ser el papel que juegue la improvisación docente dentro del aula de lenguas extranjeras?

Tabla 4. Formación docente y percepciones sobre la improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Indicador	Paráfrasis	Generalización	Integración
Instrucción	<p>D1: Vimos el tema del tratamiento del error, pero no improvisados.</p> <p>D2: Para nada. Yo creo que la instrucción de ese tipo puede ser informal, más bien de creatividad.</p> <p>D3: No recuerdo que se mencionara en mis estudios de licenciatura ni de maestría.</p> <p>D4: Fue a través de un intercambio de experiencias y retroalimentación en grupo.</p>	<p>No se estudió durante la preparación profesional a nivel licenciatura. Se llegaron a hacer comentarios, pero de manera informal.</p>	<p>Los profesionales de la docencia no reciben instrucción formal acerca de la improvisación como posible herramienta para la clase de lengua extranjera.</p>

Aprovechamiento	D1: Se puede aplicar en todos los niveles, básico y avanzado.	Todos los participantes	El aprovechamiento de la improvisación no se ve limitada por factores como la edad o el nivel de instrucción.
	D2: En todos niveles y edades, pero sobre todo los niños y jóvenes, pues son los más curiosos. Los adultos tienen más capacidad para el aprendizaje autónomo.	coinciden en que la improvisación puede ser propicia para todos los niveles de instrucción y todas las edades, siempre y cuando exista la actitud para llevarla a cabo.	
	D3: Es igual para todos, depende de la actitud de los estudiantes y el maestro.		
	D4: En todos se puede dar.		
Relevancia	D1: Es un recurso más, es necesaria porque no puedes planear todo en el salón de clase.	Es un recurso necesario en el desarrollo de la actividad docente, como muchos otros, y por lo tanto, los futuros maestros deben recibir instrucción formal. La adaptabilidad es parte de su perfil profesional.	La improvisación como herramienta es indispensable, pero el docente debe estar preparado para en sus conocimientos y con la experiencia suficiente para llevarla a cabo.
	D2: Es una herramienta, los maestros deben estar capacitados, es parte del rol de docente.		
	D3: Si quieres ser un buen maestro debes saber improvisar. No se mencionan en los libros de texto.		
	D4: La planeación formal debe ser menos tiempo del de la clase, para dar espacio a la improvisación.		

A pesar de la falta de formación formal reportada en relación con la improvisación, todos los participantes coinciden en reconocer su carácter necesario -e incluso inevitable- en la práctica docente. Esta disociación entre formación institucional y práctica real pone de manifiesto una brecha en los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras, que tienden a privilegiar modelos de enseñanza altamente planificados sin atender suficientemente las competencias adaptativas requeridas en la interacción didáctica.

En términos teóricos, los datos sintetizados en la Tabla 4 sugieren que la improvisación opera como un componente implícito de la cognición docente, desarrollado principalmente a través de la experiencia y no como una habilidad formalmente enseñada. Paradójicamente, aunque no es conceptualizada inicialmente como un elemento central en la formación, los participantes la revaloran como una competencia profesional clave, lo que apunta a la necesidad de integrarla de manera sistemática en los programas de formación docente, no como opuesta a la planeación, sino como su complemento funcional.

En conjunto, los resultados permiten proponer que la relación entre planeación e improvisación no debe entenderse en términos dicotómicos, sino como un continuo dinámico en el que ambas dimensiones se co-constituyen. La planeación proporciona un marco de acción, mientras que la improvisación permite su ajuste en contextos específicos, configurando así una práctica docente flexible, situada y cognitivamente compleja.

Desde esta perspectiva, la improvisación deja de ser un indicador de deficiencia para convertirse en un índice de experticia, en la medida en que refleja la capacidad del docente para interpretar el contexto, tomar decisiones informadas en tiempo real y movilizar recursos pedagógicos de manera estratégica.

Conclusiones

El presente estudio examina la relación entre planeación e improvisación en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la perspectiva de la cognición docente, mostrando que ambas no constituyen categorías opuestas, sino dimensiones interdependientes de una práctica pedagógica situada. Los resultados indican que la planeación opera como un marco organizador, mientras que la improvisación funciona como un mecanismo de ajuste dinámico ante contingencias emergentes, configurando así un proceso de toma de decisiones en tiempo real mediado por conocimientos, creencias y condiciones contextuales.

Respecto a nuestras preguntas iniciales, constatamos que, para los docentes participantes, si bien una planeación de clase de lengua extranjera contempla las actividades a realizar, el factor tiempo delimita el logro de objetivos, el estado de ánimo de los estudiantes, entre otros. En lo que corresponde al concepto de improvisación como estrategia docente, encontramos ambivalencia entre los participantes: mientras que se considera útil para lidiar con la actitud del alumnado y otros factores externos, también puede ser señal de una preparación profesional deficiente si se utiliza en exceso.

Los docentes que participaron en este estudio coinciden en que son las mismas circunstancias del alumno las que propician el uso de la improvisación como estrategia docente: su falta de motivación, preguntas o comentarios en el aula, y actitudes negativas en general llevan a su empleo casi inmediato en algunos casos. Por último, todos los

participantes coinciden en que el empleo de la improvisación en el aula de lenguas extranjeras puede ser útil para todos los niveles de instrucción, siempre y cuando exista un parámetro para ello; lo anterior se antoja complicado, pues a decir de los participantes, no se recibe instrucción formal sobre este tema durante los estudios universitarios.

Estos hallazgos permiten matizar conceptualizaciones previas de la improvisación en el ámbito educativo. En lugar de entenderla como ausencia de planificación o como respuesta meramente reactiva, la evidencia sugiere que se trata de una práctica situada que se sustenta en repertorios internalizados y en la capacidad de movilizarlos estratégicamente en contextos de incertidumbre. De este modo, la improvisación aparece como un componente implícito pero estructural de la cognición docente, cuya relativa invisibilidad en los discursos formativos contrasta con su centralidad en la práctica.

En este marco, el estudio propone reconceptualizar la improvisación como una forma de cognición en acción que no solo depende de estructuras previas, sino que también contribuye a su reconfiguración. Esta perspectiva permite entender la relación entre planeación e improvisación como un continuo dinámico que organiza la acción pedagógica y amplía los modelos de cognición docente al situar la adaptabilidad como eje analítico central. Si bien el alcance del estudio es necesariamente acotado, sus resultados abren vías para futuras investigaciones acerca de la improvisación en la docencia en general, pero en enseñanza de lengua extranjera en particular, orientadas a examinar esta relación en distintos contextos educativos y a explorar sus implicaciones para la teorización de la práctica docente en lenguas extranjeras.

Referencias

- Başar, S. (2020). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Case Study in a Turkish EFL Context. *International Journal of Modern Education Studies*, 4 (2), 57-80. Disponible en <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2020.51>
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109, Cambridge University Press. DOI: 10.1017/D02r61444803001903
- Graue, E. et. al. (2015). The power of improvisational teaching. *Teacher Education Faculty Publications*, 96. Disponible en <https://digitalcommons.unomaha.edu/tedfacpub/96>
- Hernández Sampieri, R. et. al. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Mayring, P. (2014) Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. Disponible en [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayringQualitative content analysis theoretical fo undation.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayringQualitative%20content%20analysis%20theoretical%20foundation.pdf)
- Pizarro Carmona, M. (2010) Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 12 (15), 27-38.
- Real Academia Española (2023) Improvisar. *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/improvisar?m=form&m=form&wq=improvisar>
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sawyer, R.K. (Ed.) (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. *Structure and improvisation in creative teaching* (R.K. Sawyer, Ed.), 1-24, Cambridge University Press.
- Silva Fernández, S. y Pozzo, M.I. (2021) Un estudio sobre la cognición de profesoras de lenguas extranjeras en Argentina. *Alfa*, Sao Paulo, 65, 13706, 1-32. Disponible en <https://doi.org/10.1590/1981-5794-13706>
- Solís Hernández, M. (2007). Realiable and practical guidelines for planning an effective English lesson. *Filología y Lingüística XXXIII* (2), 227-241.
- Sönmez, G., & Köksal, O. (2022). Foreign language teachers' conceptions of improvisation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 88-97. Doi: 10.52963/PERR_Biruni_VII.N2.06

ⁱ Profesora de la Facultad de Idiomas Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es licenciada en Comunicación; además, cuenta la Especialidad en Traducción e Interpretación y la Maestría en Lenguas Modernas por la UABC. Actualmente es doctoranda en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje de esta misma institución. Sus líneas de investigación se centran en el paisaje lingüístico de Tijuana. Correo electrónico: verdugo.jessica@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1549-5316>