

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS
PROFESORES DE LENGUAS PROPIAS DURANTE LOS DOS
PRIMEROS AÑOS DE FUNCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO).**

UN ESTUDIO DE CASO

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR EN
FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)
PROGRAMA DE DOCTORADO DEL BIENIO 1994-1996 DE
"DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA"

PRESENTADA POR CRISTINA BALLESTEROS GÓMEZ

DIRIGIDA POR EL DOCTOR MIQUEL LLOBERA I CANAVES.

BARCELONA, 2000

CAPÍTULO 5.

ESTUDIO DE LOS DATOS

En este capítulo nos centramos en el estudio de los datos que hemos obtenido a través de los cuestionarios, las entrevistas y la observación en el aula. La forma de analizar los datos ha sido expuesta ya al tratar de la metodología aplicada de manera que, al abordarlos, remitimos al apartado correspondiente del capítulo cuatro. Procedemos también a la triangulación de puntos de vista: lo declarado por los profesores, lo observado en el aula y las propuestas de la Reforma. Finalmente establecemos el grado de discrepancia entre los distintos puntos de vista y comparamos los resultados de los seis profesores de lengua que han colaborado en la investigación.

5.1. DATOS PRODECENTES DE LOS CUESTIONARIOS 1, 2 Y 4.

5.1.1. LOS PROFESORES EN GENERAL: ACTITUD, EXPECTATIVAS Y EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS RESPECTO A LA REFORMA.

En la referencia general a la relación entre la Reforma educativa y los profesores conviene aportar una serie de datos concretos que describen la actitud de los profesores sobre numerosos aspectos de la Reforma al materializarse mediante la implantación de la ESO. Como ya dijimos, este estudio va a centrar su atención en las creencias y representaciones

que los profesores del área de lenguas primeras tienen sobre la materia que imparten. Sin embargo, estos profesores en concreto comparten con el resto de profesores de los centros toda la situación que se deriva de la puesta en práctica de la Reforma educativa, por ello, en un nivel más general, también hemos abordado la opinión de todos los profesores.

Los datos sobre la opinión de los profesores en general a que nos referimos han sido tomados, mediante los cuestionarios 1, 2 y 4, en tres períodos diferentes a lo largo de dos años (junio 1996, junio 1997 y junio 1998) por lo que se puede advertir en ellos tanto la persistencia como el cambio en determinadas ideas sobre la innovación que supone la Reforma.

5.1.2. JUNIO DE 1996: DESCRIPCIÓN DEL ESTADO DE OPINIÓN DE LOS PROFESORES FRENTE A LA INMINENTE IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA.

La primera descripción del estado de opinión y de preparación para la Reforma que los profesores declaran fue recogida, a través de un amplio cuestionario que constaba de cinco apartados, en junio de 1996 (cf.4.2.1.2.), únicamente en el centro más antiguo de los dos que han colaborado. Todas las opiniones que aparece en la descripción son, pues, expectativas e ideas previas a la experiencia pedagógica en el nuevo sistema. El objetivo que nos propusimos era justamente ese, conocer la conceptualización que los profesores del antiguo bachillerato hacían de lo nuevo antes de experimentarlo. En su momento, el cuestionario se hizo llegar a los 37 profesores del centro de los que 28 participaron en las respuestas, es decir, tres cuartas partes del total. Los profesores que contestan este cuestionario son, en el momento de hacerlo, exclusivamente enseñantes de los desaparecidos BUP y COU.

EL ESTADO DE OPINIÓN DE LOS PROFESORES EN JUNIO DE 1996.

La mayoría de profesores considera que no ha recibido de parte de la Administración suficiente información, a pesar de haber asistido a los cursos para la Reforma propuestos por aquella. Casi unánimemente admiten que ha llegado a los centros información en forma de publicaciones u otros medios pero sólo algo más de la mitad (60%) la ha leído. En general, la información que de una u otra manera la Administración ha proporcionado sólo una cuarta parte del profesorado la considera suficiente y un 69% cree que es insatisfactoria. En la misma proporción no se ha solicitado ningún asesoramiento pedagógico de los que de forma puntual propone la Administración.

Fuera de lo que propone la Administración, los que han participado en cursos, seminarios, debates o reuniones curriculares que hayan tratado directa o indirectamente sobre el tema de la Reforma y los que no lo han hecho están muy nivelados. La mayoría ha leído por su cuenta bibliografía que trata el tema de la Reforma y los que no lo han hecho es un tanto por ciento escaso (10%). El interés por el cambio que la Reforma propone arroja un resultado equilibrado: a una mitad le interesa y a la otra, no. Para un 40% la implantación de la Reforma constituye un problema; para un 20%, un reto profesional; para la misma proporción una obligación ineludible y para un 16%, es una necesidad. Un 73% considera conveniente un cambio en el sistema de enseñanza y el cuarto porcentual restante se divide entre indiferentes y contrarios al cambio. Para que este cambio sea positivo, la mitad opina que lo fundamental es una mejora en la disponibilidad de medios y sólo un cuarto de los profesores da más importancia a un cambio de actitud de los enseñantes.

La menor edad de los alumnos que llegan a un instituto de secundaria ha dado lugar a opiniones de diversos tipos. Los que consideran que los 12 años es una edad positiva para llegar a la secundaria están en el mismo número que los que la consideran indiferente; sólo los que la consideran negativa son escasamente más numerosos, pero con un margen poco relevante. Un 57% ha impartido alguna vez clases a alumnos de esa edad y un 33% no lo ha hecho nunca. A pesar de todo, la mayoría no desea impartir clases a los alumnos de 12 años en el primer curso de implantación de la Reforma, un tercio sí lo desea y a un 5% le resulta indiferente.

El sentimiento más generalizado que suscita impartir clase a los alumnos de 12 años es el de curiosidad, seguido, de lejos, por los de malestar y optimismo en la misma proporción. Otros sentimientos que también se citan son los de decepción, inseguridad, temor, preocupación, inquietud, frustración, indiferencia y ganas. A la pregunta sobre si el hecho de impartir clases a alumnos de primer ciclo desaprovecha las posibilidades docentes de un profesor de secundaria, el equilibrio de la respuesta es total: exactamente la mitad lo afirma y la mitad lo niega. Por otro lado, son mayoría los que se consideran preparados para abordar la docencia de alumnos de 12 años, pero un 33% cree no estar preparado para ese nivel.

La mayoría considera positivo que los alumnos trabajen en grupo y que la formación de esos grupos se haga mezclando distintos niveles de capacidad o bien de forma espontánea por parte de los propios alumnos. Los profesores señalan también los aspectos que creen más relevantes para afrontar con éxito la Reforma. La mayoría coloca en primer lugar la bajada de la ratio profesor/número de alumnos y la formación del profesorado. A continuación y en orden descendente aparecen: el cambio de actitudes, el cambio de métodos, el trabajo en equipo y la elaboración de materiales, el aumento de recursos, el intercambio de experiencias y la mayor autonomía en los centros.

La mayor parte de profesores intuye que lo que más le va a costar del nuevo sistema es la atención a la diversidad, conseguir que los alumnos participen activamente en clase o la adaptación a la menor edad de los mismos. Un ochenta por ciento de profesores se propone utilizar los materiales que proponen las editoriales y los elaborados por sí mismos. En cuanto a lo que sería conveniente para cambiar las actitudes y las prácticas pedagógicas actuales en los profesores, aproximadamente un tercio sería partidario de un reciclaje basado en reflexiones sobre la práctica de situaciones concretas en el aula, con ejemplos de innovaciones; otro tercio aproximado preferiría trabajar en equipo, intercambiando experiencias con los otros miembros del equipo o área. En casos aislados se afirman propuestas como: tener ilusión, reciclajes teóricos, ejemplos prácticos y reflexión teórica posterior o no cambiar nada en absoluto.

Un 36% de profesores opina que los cursos de reciclaje de las distintas asignaturas que hacen los profesores tienen como finalidad acumular puntos. En menor proporción están los que creen que estos cursos inciden después en la práctica de aula. Una minoría cree que se hacen como desarrollo personal y que no tienen aplicación pedagógica concreta. Por otra parte, para la mitad exacta de profesores la mejor formación permanente del profesorado sería la que el propio profesor se procura leyendo, en cursos u otros medios. En menor proporción están quienes creen que es preferible reflexionar sobre la propia práctica pedagógica (23%) y quienes creen en la eficacia de un asesoramiento puntual, en el centro, por parte de un especialista (28%).

Preguntados sobre los aspectos positivos que pueden presentar los alumnos de primer curso de ESO y sobre las valoraciones que los profesores pueden hacer de esos aspectos, el orden de preferencias ha sido el siguiente:

- 1) Se puede intervenir antes en su desarrollo.
- 2) Los alumnos serán más motivables.
- 3) Al tener más profesores, los alumnos se habituarán a distintas formas de actuar.
- 4) Atenderán más a aspectos concretos.
- 5) Experiencia interesante de trabajar con esta edad (12).

En cuanto a los aspectos negativos, los profesores temen que:

- 1) El nivel será más bajo para que todos lleguen a él.
- 2) Estén acostumbrados al modo de hacer de los maestros.
- 3) No vengán seleccionados.
- 4) Sean menos autónomos.
- 5) No se esté acostumbrado a alumnos de esta edad y se ignore el nivel que tienen.

A la vista de estos datos, podemos concluir que los profesores de secundaria tenían unas ideas previas a la experimentación de las novedades de la ESO y que, en líneas generales, las más insistentes y relevantes de esas ideas eran:

* que tanto la información "sobre" como la formación "para" la docencia en ESO había resultado insuficiente,

* que un cambio en el sistema educativo era conveniente,

* que el éxito del nuevo sistema dependía, en primer lugar, del aumento de recursos humanos y materiales (bajada de ratio profesor/número de alumnos) y, en segundo término, del cambio de actitud de los profesores,

* que el trabajo de los alumnos en grupo sería beneficioso,

* que el mayor problema con el que el profesor tendría que enfrentarse sería la atención a la diversidad de los alumnos,

* que la menor edad de los alumnos supondría un problema de adaptación a la par que un desaprovechamiento de las capacidades didácticas del profesor de secundaria.

Compararemos estas expectativas manifestadas por los profesores con las ideas que declaran tras uno y dos años de experiencia en la enseñanza de la ESO. Las posturas de los profesores tras el primer año de experimentación de la Reforma se recogen en la segunda descripción del estado de opinión de los profesores.

5.1.3. JUNIO DE 1997: DESCRIPCIÓN DEL ESTADO DE OPINIÓN DE LOS PROFESORES TRAS UN AÑO DE FUNCIONAMIENTO DE LA REFORMA.

La segunda descripción del estado de opinión de los profesores surge de las respuestas dadas al cuestionario entregado a los 17 profesores que durante el curso 1996-97 habían impartido clase de las distintas materias de primer curso de ESO. Se realizó en junio de 1997 cuando los profesores tenían ya un año de experiencia en la docencia de la ESO. De los 17 profesores a los que se les entregó el cuestionario, devolvieron las respuestas 12, lo que supone el 70% de participación (cf.4.2.1.2.). El estado de opinión de los profesores en junio de 1997 era el que aparece a continuación:

Los profesores están equitativamente divididos entre los que han impartido este curso de forma voluntaria y los que lo han hecho de manera forzosa. Absolutamente todos están de acuerdo en afirmar que convenía un cambio en el sistema educativo pero la mitad se apresura a aclarar que ese cambio no es el que la Reforma propone. Llevar la obligatoriedad hasta los 16 años es visto de forma positiva como también lo es la reforma de las enseñanzas profesionales.

Imprescindible para que el cambio resulte eficaz se considera la existencia de recursos tanto humanos (más profesores, psicólogos y pedagogos...) como materiales (dotación de las aulas, aulas-taller...) y la disminución de la ratio del número de alumnos por profesor. Tres opiniones inciden en la necesidad de que los profesores se "crean" la Reforma, dos mencionan los cursos de formación del profesorado y, de forma puntual, aparecen opiniones como: que la Administración cuide al profesorado y que se le escuche, homogeneizar los grupos o atender a la diversidad con mayores medios, colaboración e implicación de todos los estamentos.

Preguntados sobre cómo se habían sentido con alumnos de doce años, las respuestas constituyen este buen puñado de adjetivos: "invisible porque no me hacían caso", "autoritario y áspero con la mayoría para poder integrar a los más desmotivados y conflictivos", "desbordado porque no acoplaba su ritmo al mío", "desconcertado pero no por la edad sino por la infantilización que muestran, por su forma de "estar" ante la vida", "extraño", "desorientado", "falta de recursos, cuesta educar comportamientos y actitudes", "incómodo".

Otras respuestas han sido: "me cuesta conectar con alumnos de esta edad" o bien: "la edad no me ha importado pero por la indisciplina no he podido aprovechar las ventajas que aquella ofrece"

Se invitaba a los profesores a expresar los sentimientos o sensaciones que habían tenido a lo largo del año y se les preguntaba si habían variado con el tiempo. Las respuestas son mayoritariamente de carácter negativo siendo la más común la que alude a la impotencia para el tratamiento de la diversidad. Otras sensaciones mencionadas han sido: incapacidad de controlar la situación, desagrado "ante una generación embrutecida, violenta y visiblemente desatendida por las familia", soledad, cansancio, irascibilidad, desolación ante la certeza de la debacle del sistema público de enseñanza, sorpresa, invalidez, odio, cariño, resignación, desesperación, desmoralización, impotencia para mantener el orden. Cuatro profesores admiten un cambio a mejor a lo largo del curso. Otros comentarios textualmente dicen: "pensaba que serían más manejables y moldeables pero van a la suya", "mi actitud ha pasado del paternalismo inicial a la ironía que por otra parte sé que no entienden", "me siento socialmente minusvalorado"

Sobre la organización de la clase en grupos de trabajo, tres contestan que no han creado grupos, otros tres sí lo han hecho y tres más dicen que pocas veces. Los argumentos para justificar la no creación de grupos de trabajo son los siguientes: "son demasiados para poder controlarlos", "su actitud en clase no favorece esta metodología, juegan y no funciona, hubo un intento pero no funcionó", "no saben trabajar en grupo".

En cuanto a las nuevas estrategias que han tenido que desarrollar, la paciencia, la calma, la mayor permisividad han sido las más nombradas. También se nombra la adaptación al lenguaje del alumno, la ralentización, el recorte de contenidos, la reducción o supresión de explicaciones orales conjuntas, la preferencia por explicaciones individualizadas, el trabajo escrito en forma de ejercicios de clase, el cambio de actividades frecuente. Dos profesores no han entendido la pregunta.

Preguntados sobre lo que consideraban más negativo del curso las respuestas han sido variadas pero destacan la coincidencia en el no saber cómo atender a la diversidad y en la indisciplina y el "pasotismo" de los alumnos. Esta última idea se concreta en afirmaciones del

tipo: la mala educación de los alumnos, la violencia oral y física, la lucha continua para mantener una actitud correcta, el desinterés de las familias por la escuela y en consecuencia la desmotivación de los alumnos, la desorganización, el desorden, el nivel de ruido, la falta de cohesión entre el profesorado, la inhibición de los cargos directivos, la escasa capacidad para reconducir los malos hábitos, la cantidad de trabajo fuera del aula y finalmente "la tensión y el desgaste emocional que se produce en el aula como consecuencia de una sensación de frustración profesional".

En contraste, las opiniones sobre lo más positivo se han referido al esfuerzo de coordinación entre profesores, a la constancia de algunos alumnos por aprender, a pesar de las condiciones desfavorables, la espontaneidad y vitalidad de los alumnos, el haber vivido una nueva experiencia, los créditos variables y, finalmente, ha habido quien ha dicho que lo mejor es "que se ha acabado".

El aspecto de la atención a la diversidad se considera mayoritariamente difícil e incluso imposible con 29 alumnos en clase; otros calificativos son "un desastre" o "complicada" o "nula a pesar de los intentos". Algunos, desde una óptica más positiva, consideran que es necesaria, que sería buena si se pudiera llevar a cabo al cien por cien.

La adaptación a la menor edad de los alumnos no plantea problemas a tres profesores, el resto hace los siguientes comentarios: "me ha costado un gran esfuerzo porque no tengo preparación psicológica", "es complicada, no es cuestión de edad sino de habituarse a la mala educación", o bien que el problema es lograr que el alumno alcance la edad mental que corresponde a la edad cronológica".

Sobre la metodología más adecuada se han propuesto: el trabajo muy pautado y organizado de modo que el alumno sepa siempre lo que se le pide y cómo conseguirlo, las instrucciones siempre dirigidas por el profesor, prescindir de explicaciones globales en beneficio de las individuales y la profusión de ejercicios en clase y su control inmediato. Se nombra tanto el trabajo individual como en grupo y el uso de fichas.

De los materiales usados la opinión sobre los libros de texto tiene divididos a los profesores: cuatro están satisfechos con ellos y cuatro no lo están. Sobre las actividades preparadas por el profesor la opinión es bastante unánime en cuanto a su buen resultado.

Preguntados sobre si se han cumplido las expectativas que tenían sobre la ESO, cinco han contestado que sí en el sentido de que han visto cumplidos sus temores sobre los pésimos niveles, la falta de interés, los problemas derivados de la edad, los problemas derivados del cambio radical que supone. Los que no han visto cumplidas sus expectativas lo explican por estas razones: "no pensaba que fuera así, me ha superado la falta de disciplina", "es mucho más difícil de lo que creía", "esperaba mejor nivel, más interés, sólo una minoría responde a lo que yo esperaba", "no esperaba esta locura de niños que no saben estar ni hacer", "yo era muy optimista pero los alumnos son inaccesibles".

Finalmente se invitaba a los informantes a añadir algún comentario adicional. Sólomente tres lo han hecho para insistir en que la atención a la diversidad no tiene sentido con clases tan numerosas, o para exponer "la necesidad de refuerzos reales y prácticos para aquellos alumnos que no siguen, refuerzos tales como talleres de pintura, jardinería, cocina, socorrismo, costura..."

A la vista de estos datos podemos concluir que tras un año de experiencia con los alumnos de la ESO las ideas que persisten respecto a lo declarado un año antes son las siguientes:

- * que era conveniente un cambio en el sistema educativo,
- * que el aumento de recursos humanos y materiales (descenso de la ratio profesor/numero de alumnos) es imprescindible para la eficacia del funcionamiento del nuevo sistema,
- * que el problema más importante al que se había tenido que hacer frente era el de la diversidad de los alumnos,
- * que la adaptación a la menor edad de los alumnos resulta problemática.

En cuanto a las ideas que han cambiado o que aparecen de nuevo, las más representativas e insistentes son las que se refieren a:

- * que la experiencia ha resultado negativa y desalentadora,
- * que se cuestiona la eficacia del trabajo en grupo de los alumnos,

* que las nuevas estrategias de adaptación del profesor a los alumnos han consistido en la adaptación del lenguaje, ralentización, recorte de contenidos, recorte de explicaciones orales conjuntas en favor de las individualizadas, el cambio frecuente de actividades, entre otras.

Compararemos estas ideas declaradas un año después del inicio del nuevo sistema con las que manifiesten los profesores un año más tarde, en junio de 1998 y que constituyen la tercera descripción del estado de opinión de los profesores. La información sobre este estado de opinión lo obtuvimos del modo que exponemos a continuación.

5.1.4. JUNIO DE 1998: DESCRIPCIÓN DEL ESTADO DE OPINIÓN DE LOS PROFESORES TRAS DOS AÑOS DE EXPERIMENTACIÓN DE LA REFORMA.

Un cuestionario fue entregado a 20 profesores que durante el año académico 1997-98 habían impartido clase de las distintas materias de primer y segundo curso de E.S.O. (cf. 4.2.1.2.: cuestionario 4) De los 20 profesores a los que se les entregó, devolvieron la respuesta 6, lo que supone un 28% de participación. El cuestionario sigue la pauta del entregado el año anterior en el mes de junio. En aquel se buscaba la postura del profesorado al acabar el primer año de aplicación del nuevo sistema. En este se pretende conocer esa postura al cabo del segundo curso de aplicación. Se han introducido, por tanto, algunas preguntas referentes a la variación entre este curso y el anterior. Lo primero que sorprende es la bajada de participación. Si el año anterior fue un 70% el que contestó, en 1998 sólo lo ha hecho un 28% de los profesores a los que se solicitó que colaboraran. He aquí el resultado.

Todos los profesores participantes coinciden al afirmar que convenía un cambio en el sistema de enseñanza pero precisan que "no este cambio" dos de ellos. Uno sostiene que no existe un gran cambio respecto al sistema anterior. Imprescindible para que el cambio resulte positivo se considera la existencia de recursos económicos, humanos y materiales. En esta respuesta coinciden cuatro profesores. Estas otras ideas aparecen también: motivación de los profesores, participación de estos en la elaboración del proyecto curricular, coordinación de centro y de profesorado, mejora del tratamiento de la diversidad y modificación de la metodología. Preguntados sobre cómo se habían sentido con alumnos de 12 y 13 años, tres responden que cómodos; uno, muy bien; uno, mal; el último se expresa diciendo que ha mejorado desde una situación inicial de angustia, impotencia y desorientación.

Se invitaba a los profesores a expresar los sentimientos o sensaciones que habían tenido a lo largo del curso y si ellos habían variado respecto al curso anterior. Las respuestas son mayoritariamente de carácter negativo aunque matizadas: cansancio, impotencia frente a los conflictos de algunos alumnos, frustración, nervios, crispación por la forma de actuar de algunos profesores o por el funcionamiento del centro, desmotivación, falta de comunicación. Sólo un profesor considera que esas sensaciones han mejorado respecto al año anterior. Otro afirma que han variado pero no precisa en qué sentido. Un tercero niega que hayan variado.

En cuanto a las nuevas estrategias de adaptación que han tenido que desarrollar y la variación de las mismas respecto al año anterior, las respuestas recogen: limitar las explicaciones, hacer las clases más prácticas, controlar siempre la clase sin relajación posible, aumentar las dosis de paciencia, trabajar individualmente los casos problemáticos, utilizar una metodología activa y variada, ralentizar el ritmo y ligar las explicaciones con vivencias de los alumnos. Los cambios respecto al año anterior se traducen para tres profesores en "aceptar actividades menos serias", "clases más participativas" y "haber propuesto un trabajo más autónomo y más en grupo".

Preguntados sobre lo que consideraban más positivo del curso, las respuestas son variadas aunque el común denominador ha sido la mejora en los hábitos escolares de los alumnos y la mejora de actitud que ha supuesto la creación de la Unidad de Curriculum Adaptado (UCA). Sólo una respuesta dice: "No encuentro nada positivo, desciende el nivel". En contraste, las opiniones sobre lo más negativo se han referido a la falta de profundidad y de continuidad de los objetivos, a la disciplina difícil de mantener dentro y fuera del aula, a la condición de la menor edad de los alumnos que los hace ruidosos, juguetones. Un comentario se refiere a la variabilidad de los créditos que favorece la dispersión de la atención de los alumnos. Estos aspectos positivos y negativos han variado respecto al año anterior, para tres profesores, en sentido positivo: ha desaparecido la sensación de que los alumnos no aprendían. Una respuesta afirma que el nuevo sistema no aporta mejoras.

Sobre la atención a la diversidad, dos profesores piensan que falta mucho para resolver ese "problema"; otros dos creen que se trata bien y otro precisa más en su propia actitud indicando que ha aplicado una enseñanza personalizada. Sobre la participación de los

alumnos, la opinión está muy repartida y va desde escasa a regular, y de bien a muy bien.

Un comentario precisa que la participación puede ser mayor pero no "mejor" por parte de los alumnos. La adaptación a la menor edad de los alumnos ha dejado de ser un problema. Para dos profesores ha mejorado, para dos no presenta problemas, sólo uno la considera medianamente bien.

La metodología más adecuada reúne respuestas muy variadas que se recogen literalmente: "trabajo práctico", "metodología activa y participativa", "ejercitar la memoria", "esquemas", "respetar los distintos ritmos de trabajo", "atención individual", "diálogo con los alumnos". Tres profesores admiten que han cambiado en algo la metodología con respecto al año anterior. Uno en el sentido de aplicar mayor disciplina, otros dos en el sentido de adaptar objetivos y procedimientos a dos niveles distintos de rendimiento de los alumnos. Dos profesores no han variado su metodología. Sobre el funcionamiento de los materiales, la opinión es unánimemente favorable: han funcionado bien o mejor que el año anterior.

A la pregunta que se refería al cumplimiento de las expectativas sobre la ESO, dos profesores responden que pensaban que sería mejor, es decir, sus expectativas se han visto defraudadas. También apuntan a que las dificultades que ofrece la diversidad de los alumnos era algo esperado. Una respuesta se refiere a lo positivo que le ha resultado la flexibilidad de los contenidos. Finalmente alguien contesta que nunca confió en la Reforma y que su puesta en práctica ha resultado precipitada. El cuestionario daba la oportunidad de añadir algún comentario. Sólomente una persona aprovechó la ocasión para contestar textualmente:

"...la Reforma presenta problemas que no se resuelven sólo con una mayor adaptación de los profesores: la organización de los centros, la disciplina, la diversidad son algunos de esos problemas..."

Si comparamos las ideas manifestadas a través de este cuestionario con las que aparecieron un año antes, aquellas que se repiten persistentemente se refieren a:

- * que el cambio del sistema era necesario,
- * que la eficacia de la aplicación del nuevo sistema depende del aumento de recursos humanos y materiales,
- * que las sensaciones de los enseñantes siguen siendo negativas.

En cambio, las ideas que varían o aparecen por primera vez se refieren a lo siguiente:

- * que la menor edad de los alumnos va dejando de ser considerada un problema,
- * que el tratamiento de la diversidad no es el principal problema con el que se encuentra el profesor, aunque persiste como problema,
- * que entre las estrategias de adaptación a los alumnos los profesores admiten las clases más participativas y el trabajo más autónomo y en grupos,
- * que el funcionamiento de los materiales ha mejorado,
- * que respecto a las expectativas manifestadas en 1996, cuando aún no se tenía experiencia docente en el nuevo sistema, el desencanto es la sensación más generalizada.

Creemos conveniente insistir en que todas estas opiniones han sido manifestadas por profesores provenientes del antiguo sistema de bachillerato y COU. Probablemente, si los cuestionarios se hubieran facilitado al grupo de profesores que provenían de la extinta EGB, los resultados hubieran sido muy diferentes.

5.2. DATOS PROCEDENTES DE LAS ENTREVISTAS.

Como ya explicamos en el apartado de metodología, hemos aplicado dos sistemas de análisis a los datos generados a través de las entrevistas: el que llamamos análisis "relacional" y el que llamamos análisis "estructural". De cada uno de nuestros profesores colaboradores tenemos dos entrevistas: las primeras de Arnau, Violeta y Lucas están fechadas en septiembre de 1996; las primeras de Lucrecia, Pamela y Jonás son de octubre de 1997. Las segundas de todos ellos datan de junio de 1998. Tanto a la primera como a la segunda entrevista de cada uno de los profesores se les ha aplicado el tipo de análisis relacional y la segunda, además, se ha analizado desde el punto de vista estructural. El procedimiento para el análisis relacional ya ha sido descrito en el apartado de metodología (cf.4.2.2.4.), de manera que pasamos a su aplicación.

5.2.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE PAMELA.

5.2.1.1. ANÁLISIS RELACIONAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA EN OCTUBRE DE 1997.

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista se encuentra en el anexo I. Tanto en este como en el resto de análisis relacionales, las entrevistas transcritas aparecen numeradas

linealmente en los anexos correspondientes. Cuando se hace referencia a las palabras textuales de los profesores, se indica la situación de esas palabras en la entrevista correspondiente mediante unas coordenadas que se deben interpretar de la siguiente manera: el año de la entrevista (96, 97 ó 98), la página del anexo y la línea o líneas dentro de dicha página donde se encuentran las palabras referenciadas. Procedemos ahora al análisis de los datos.

En el discurso de Pamela las palabras más recurrentes para el tema que nos ocupa son: LENGUA y sus referencias CATALÁN y CASTELLANO con 21 ocurrencias; las palabras ALUMNO (23) y NIÑO (13) suman un total de 36 ocurrencias; palabras frecuentes a lo largo de la entrevista son también: REFORMA y ESO (8), EXPERIENCIA (8), MAESTRO, PROFESOR, ESCUELA PRIMARIA e INSTITUTO, entre otras.

LENGUA

Algunas de las otras palabras que aparecen en los contextos de los términos LENGUA, CASTELLANO o CATALÁN son: "asignatura", "comprender", "expresarse", "programa", "morfosintaxis", "escrito", "fundamental". "vehículo", "lúdico", "ortografía" y "texto". Los temas de referencia de la palabra LENGUA que se pueden rastrear son: el concepto de lengua (97,4:22-38 y 48-50); aspectos de la lengua que se enseñan y aspectos que se deberían enseñar (97,2:45-48; 3:1-4 y 39-52; 5:1-4). El concepto de lengua que tiene Pamela aparece en estos fragmentos:

"...por mi experiencia te puedo decir que [la lengua] es algo muy importante, es algo que siempre me ha gustado y me ha gustado trabajar, a ver, yo pienso que es un vehículo de expresión, pero aparte, a ver, cómo decirlo, yo pienso que para nuestros alumnos es la base, quiero decir, yo pienso lo que se dice áreas instrumentales, que la lengua lo es todo, un alumno que es capaz de expresarse o comprender bien tiene el cien por cien ganado, por lo tanto, para mí la lengua es fundamental, es un vehículo en el que se expresan en todas las áreas... aparte de sentimientos, en la escuela se expresan conocimientos...un alumno con dificultades de lengua pues, ya está, no tiene... la lengua para mí es un elemento lúdico, personalmente me gusta mucho leer, disfruto mucho con la lengua y pienso que quizá eso es lo que hay que transmitir a los alumnos: que con la lengua te puedes divertir, pero es difícil de conseguir..."

"... para mí, para mí lo fundamental es la comprensión y la expresión, por tanto cuando tú haces una prueba de lengua a un alumno [evaluación inicial] pues tienes que ver esos dos aspectos [a través de textos]..."

Si tuviéramos que definir con una palabras la actitud que refleja el primer fragmento, esta sería "entusiasmo" al identificar la lengua y atribuirle valoraciones positivas. El sujeto enunciador aparece una y otra vez mediante el YO explícito, la forma PARA MÍ o los verbos de pensamiento en primera persona usados con profusión. La relación de Pamela con la lengua es personal y profesional; en efecto, a través de los enunciados, el sujeto crea dos ámbitos: el del YO y el de los alumnos. El YO se relaciona con la lengua mediante términos de valoración positiva como "gustar", "lúdico", "disfrutar", "divertir". En el ámbito de los alumnos, Pamela subcategoriza a estos relacionándolos con la lengua positiva o negativamente según que la dominen o tengan dificultades con ella. Pamela identifica el lado lúdico de la lengua con la lectura pero admite la dificultad de inculcar en los alumnos lo que es más un sentimiento o una actitud personal que un contenido didáctico. Por otra parte, cuando la perspectiva es escolar o académica, Pamela atribuye el adjetivo "fundamental" a aspectos como la comprensión y la expresión de textos.

Podemos concluir, pues, que para el sujeto tanto la perspectiva lúdica como la académica se proyectan sobre la lengua escrita.

En cuanto a los aspectos de la lengua que se enseñan y los que Pamela cree que se deberían enseñar, las opiniones son:

"...la lengua se convierte en una asignatura muy árida para el niño cuando tendría que ser todo lo contrario... tendría que ser más lúdica, a ver, yo pienso, lo que antes se decía "las cuatro reglas", comprender y expresarse fundamentalmente y de forma lúdica... eso es una cosa pero es muy difícil ponerlo en práctica, tal como yo lo veo porque tienes unos programas que aprietan constantemente... en los programas se contemplan constantemente las partes de la lengua, que yo no digo que no sean necesarias, pero al niño le resultan más áridas, claro, la reflexión sobre la propia lengua, la morfosintaxis, etc... entonces yo creo que habría que dejarlo para el segundo ciclo de ESO y centrarnos más en comprensión y en expresión..."

"...por ejemplo, en ortografía: a partir de una serie de ejercicios el niño tendría que deducir la norma pero según el nivel que tenga no lo hará, el material tiene que ser mucho más sistemático y hay que recoger en la pizarra el resumen de lo que se ha hecho... también echo en falta algún tipo de dictado, también hay demasiada morfosintaxis complicada, sería mejor no hacer más que la oración simple con todos sus elementos..."

"...por ejemplo... a partir de textos preguntar, desordenar y ordenar, evidentemente un texto adecuado al nivel, algo que esté al nivel, que escriban... ves la expresión, ves la ortografía..."

Pamela expone dos planos contrapuestos de la enseñanza de la lengua: el ideal y el real. El plano real se identifica con la palabra "programa", es decir, lo prescrito por la Administración e impuesto desde fuera. Programa significa metalenguaje, morfosintaxis, dificultad, "aridez"; el plano ideal sería el que seguiría el propio criterio del sujeto enunciador, que aparece insistentemente en el YO del primer fragmento y que se implica a través del uso de la forma modal de obligación de los verbos. El adjetivo contrapuesto al "árido" sería aquí el positivo "lúdico" que ya hemos visto en una idea anterior de Pamela. La propuesta de contenidos y métodos que el sujeto considera ideal, incluye un concepto antiguo, "lo que antes se decía": comprender y expresarse por escrito, dictados, ortografía, un material sistemático... y, a pesar de todo, la oración simple con todos sus elementos como concesión al programa.

ALUMNO, NIÑO

Las palabras ALUMNO (23) y NIÑO (13) son muy abundantes en el discurso de Pamela. Otras palabras que aparecen en los contextos de estas son: "pequeño", "tipos de", "número de", "escuela", "alumno persona" y "distintos parámetros" entre otras. Los temas de referencia para estos términos son: caracterización de los alumnos (97,2:43-45; 4:7-12; 6:14-28) y los alumnos en la nueva estructura escolar de la ESO (97,6:31-45). La caracterización de los alumnos que hace Pamela aparece en estos fragmentos:

"...son niños a los que las cosas hay que dárselas muy hechas, les cuesta abstraer..."

"...los niños tienen un ritmo y los libros otro ritmo y claro, o pasas las cosas muy por encima o, con niños como los nuestros, no llegas a hacer todo... así que tengo la sensación de tocar demasiadas cosas y de que dejamos de lado lo fundamental o lo más atractivo..."

"...hay alumnos que por sus circunstancias personales tienen una disposición natural a ser protagonistas y son más capaces; en cambio, hay otros alumnos que necesitan al profesor... no me refiero a que entres en clase y hagas la clase magistral y que nadie participe, no, tienes que darle a la clase un ritmo, con preguntas, pero con ciertos alumnos es el profesor el que marca la pauta [...] mira, si hay alumnos que por sus circunstancias ya son muy desorganizados, si tú no los organizas aquello es el caos..."

hay que dar dinámica de participación, de ritmo, pero creo que el profesor tiene que ser el protagonista y el guía, al menos con determinado tipo de alumnos..."

Una de las palabras que aparece en la órbita de "alumno" o "niño" es el adjetivo "pequeño". Pamela suele insistir en la generalización de que los alumnos son pequeños y, se infiere, muy poco autónomos. Decíamos más arriba que el sujeto es partidario del uso de un material sistematizado, pautado, idea esta que concuerda bien con la que aparece ahora de "darles las cosas muy hechas". De la expresión "con niños como los nuestros" se infiere una valoración de especial dificultad o de nivel particularmente bajo de los alumnos que convierte la labor del sujeto en algo muy superficial. En el tercer párrafo, Pamela adopta un tono bastante prescriptivo al utilizar verbos modales de obligación y una enunciación impersonal mediante la segunda persona para hablar de la postura deseable del profesor frente a los alumnos. El sujeto enunciador subcategoriza a los alumnos tomando como punto de referencia el grado de dependencia que estos tienen respecto al profesor. La existencia de una clase de alumnos que necesitan al profesor da pie a Pamela para hacer una identificación del docente como "protagonista" y "guía" en el aula. Así pues, la idea

tradicional del profesor como centro se justifica por la existencia de alumnos dependientes por naturaleza. En cuanto a la posición de los alumnos en la nueva estructura escolar de la ESO, Pamela dice:

"...tengo que ser sincera ¿verdad? (risas)... a ver, yo tengo mis dudas de la eficacia, espero y deseo que la experiencia me demuestre lo contrario, yo pienso que los niños hasta catorce años estaban mejor en las escuelas porque son pequeños todavía y la escuela es algo más familiar, se sentían más protegidos y más guiados...y eso influye mucho en el rendimiento de estas edades, aparte de los niños problemáticos... creo que son pequeños con doce años... necesitan mucho del profesor, los de primero están el día entero colgados de ti, claro, en la escuela eran los mayores, aquí son los pequeños... además necesitan que hables con ellos... en EGB un mismo profesor se pasaba varias horas con ellos, ahora cada profesor está una hora con ellos y se va, no es lo mismo estar tres horas que diez horas... en estas edades hay que actuar más globalmente sobre la persona, las actitudes porque eso cambia los rendimientos, yo lo he visto..."

La tendencia del sujeto a establecer comparaciones entre el "antes" y el "ahora", entre la escuela y el instituto es recurrente en todo su discurso. Lo vemos aquí y lo encontraremos más adelante, en una entrevista posterior. La oposición que Pamela propone es, pues, antes-escuela-mejor/ahora-instituto-peor. Los argumentos para defender estas valoraciones positiva y negativa se basan en la característica que insistentemente atribuye a los alumnos "son

todavía pequeños" y que acabamos de comentar un poco más arriba. La escuela se identifica con la idea de protección familiar y dedicación intensiva a los alumnos; el instituto se identifica con una dedicación de tiempo muy restringida e, inferimos, mayor descuido por parte del profesor. Estas diferencias del tratamiento aplicado a los alumnos en uno y otro tipo de centro no serían relevantes si el resultado fuera igualmente eficaz pero desde el punto de vista de Pamela, la escuela y su forma de actuar con los alumnos es preferible porque mejora los rendimientos. El sujeto enunciador aparece fuertemente en todo el párrafo a través del YO explícito en tres ocasiones y de verbos de pensamiento en primera persona. La expresión de la duda inicial sobre la eficacia de la Reforma no deja de ser más que un procedimiento retórico, una concesión a la situación actual irreversible, para reafirmarse a continuación en sus opiniones contrarias.

REFORMA

Aunque la palabra REFORMA no sale más que en ocho ocurrencias, aludida también con las siglas ESO, el tema planea por la entrevista constantemente y la opinión del sujeto sobre la palabra en cuestión está ampliamente ilustrada. Algunas de las palabras que aparecen en el

contexto de REFORMA son: "decepción", "trampa", "procedimientos", "hábitos", "barniz moderno", "diversidad", "aumento de recursos". Los temas de referencia son los siguientes: la decepción frente a la Reforma (97,1:49-50 y 2:1; 5:13-22); lo que es la Reforma y lo que debería ser (97, 3:8-30) y los cambios que la Reforma conlleva para la escuela y el instituto (97, 1:12-32). El tema de la decepción de los maestros frente a la Reforma aparece:

"...entre los maestros hay bastante decepción en cuanto a cómo se está llevando a cabo la Reforma y todo eso, quieras que no, influye en tu motivación..."

"...yo pienso que la Reforma tal como la plantea la Administración es una trampa (risas), hay que aclarar una serie de cosas, a ver, yo pienso que la diversidad hay que tratarla pero pienso que la Administración tira la piedra y esconde la mano, porque hace recaer sobre los profesionales todos los problemas que esta plantea... nos imponen la atención a la diversidad, lo cual es lógico, pero da los medios y no haces atender a la diversidad con 30 en clase... el profesor tiene que ser superman y tiene que atender a la vez a los cuatro o cinco niveles que tiene en el aula, eso es imposible..."

El sujeto enunciador se implica en la crítica de forma directa, dos veces mediante el YO explícito, mediante diversos verbos de pensamiento en primera persona y una inclusión personal en el colectivo de enseñantes. Aquí aparecen dos entidades antagónicas: Administración/ profesorado. La identificación de Reforma con "trampa", "diversidad" y "problemas" constituye una valoración muy negativa por parte de Pamela. Sin embargo, la crítica no se dirige tanto a la Reforma como a la Administración que la pone en marcha sin proporcionar los medios que necesita. La opinión de Pamela sobre lo que es la Reforma y lo que debería ser aparece en:

"... a ver, como yo lo creo ¿eh? a ver, a mí por lo que he visto, yo creo que se ha dado un barniz moderno y de vocabulario pero en el fondo no han cambiado más cosas, incluso no sé si lo que voy a decir...pero...aquello que hablándolo con compañeros, no sé, te lo digo porque no es algo definitivo, es algo que hemos hablado entre nosotros, no sé si no hay una bajada de niveles... estoy de acuerdo en que hay que trabajar mucho más que los contenidos los procedimientos, en eso estoy de acuerdo, pero eso ya lo tenía claro antes...no sé, me da la sensación de barniz...para mí, que haya un cambio en la enseñanza, para mí, no supone que haya un cambio de programas, sino que supone un cambio en el sentido de favorecer, con el aumento de recursos, la enseñanza pública... por tanto, sería un cambio significativo y cualitativo que hubiera menos alumnos por clase, que hubiera más profesorado para atender a la diversidad, pero como hay mil y una diversidades no se puede atender con los medios que tenemos...entonces, a mí me parece que se ha ido a barnizar, a poner una serie de vocabulario que suena muy bien y es muy moderno, más que a ir al fondo de la cuestión...para mí, para mí, una reforma es poner todos los recursos y pienso que se está haciendo todo lo contrario, incluso, es mi opinión personal, estamos

en un retroceso, lo he visto claro en la escuela: un año tuve 18 alumnos y los pude atender mejor que a 28..."

Pamela toma muchísimas precauciones al inicio de la enunciación porque lo que viene a continuación le resulta "difícil de decir" frente al interlocutor. Por ello, repite insistentemente las fórmulas de duda "no sé si" hasta llegar al meollo de la crítica. No es la primera vez que el sujeto atribuye una serie de características a una situación dada para contraponer a continuación otra serie de características que serían las deseables desde su punto de vista. La implicación del sujeto es, pues, total cuando identifica a la Reforma con la ausencia de cambio, con la sospecha de una bajada de niveles, con una operación cosmética que se para en los nombres y no va a las estructuras más profundas. Por el contrario, lo que el sujeto considera deseable se identifica con un aumento de recursos que suponga la bajada de la ratio profesor/alumnos. Hay un aspecto de la Reforma que Pamela admite: la primacía de los procedimientos sobre los contenidos, pero esa adhesión se debe al hecho de que no contradice

los hábitos didácticos del sujeto porque para ella no representa ninguna novedad. Esta idea contribuye todavía más a ilustrar y ejemplificar la metáfora de Reforma-barniz que esgrime en todo el fragmento. Sobre los cambios que la Reforma conlleva para la escuela y el instituto Pamela dice:

"...[el instituto] es diferente, es diferente, la escuela es algo más familiar, bueno, [...] yo veía a todos los profesores más implicados en el hecho global educativo, no eran profesores de parcelas como aquí, todos, de manera integral, estaban por conocer qué es lo que le pasaba al niño, etc., eso no quería decir que siempre se resolviera de manera favorable, eso aparte,... entonces, al llegar al instituto me encuentro [...] que la relación entre la gente no es tan estrecha, es normal, y que me da la sensación esa de que cada uno tiene su parcela... quizá nos faltaría sentarnos y decir: "a ver, qué problema hay" y pasando de que uno sea de lengua o de sociales o de lo que sea, pues...actuar sobre la persona, [...] de todas maneras creo que la sabiduría te la da la experiencia, nos ha pasado a ti y a mí, es decir, no actúas de la misma manera ahora que cuando empezaste..."

Como tantas otras veces a lo largo del discurso, Pamela contrapone el mundo de la escuela y el mundo del instituto, esta vez desde la perspectiva de las actitudes de los profesores: el sujeto toma partido por el mundo de la escuela al que valora positivamente por su actuación favorable al alumno. De esta manera, a la escuela se le aplican rasgos como la implicación del profesorado en la resolución de los problemas del niño, la globalización en las actuaciones, la familiarización de los comportamientos que favorece el rendimiento del alumno. Por oposición a todo esto, se vuelve a repetir una idea sobre la actuación del profesorado del instituto: la fragmentación, la

parcelación, la descoordinación, se infiere, derivada de una dinámica poco integradora. La crítica del profesor de instituto que Pamela propone le resulta "difícil de decir" frente al interlocutor, por ello desarrolla enunciados atenuadores tanto de la bondad de la actuación en la escuela: "eso no quería decir que siempre se solucionara de manera favorable", como de lo negativo de la actuación descoordinada del instituto: "de todas maneras creo que la sabiduría te la da la experiencia" y, se infiere la justificación siguiente: "si los profesores actúan de esta manera es por falta de experiencia con alumnos de esta edad".

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Pamela en octubre de 1997, las conclusiones a las que llegamos sobre su ideación y sus creencias son:

* La lengua posee una vertiente lúdica que es difícil de hacer comprender a los alumnos.

* La lengua vehicula los conocimientos de todas las áreas en la escuela, el dominio de la lengua garantiza el éxito académico del alumno.

* Los aspectos más importantes de la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión, fundamentalmente del ámbito escrito.

* La morfosintaxis es sólo adecuada hasta un nivel de oración simple en el primer ciclo de la ESO.

* En el primer ciclo de ESO los procedimientos deben primar sobre los contenidos, tal como ya se venía haciendo en primaria.

* En la banda de edad 12-14, los alumnos son muy poco autónomos, los menos capaces necesitan mucha sistematización y que el profesor sea el guía y protagonista en el aula.

* El tratamiento que los profesores dispensan a los alumnos es distinto en la escuela y en el instituto. La proximidad y atención que se les dispensa en la escuela favorece su rendimiento.

* La Reforma no supone un cambio real dentro de la enseñanza, sino un barniz superficial que se queda en el nivel de los nuevos términos para designar viejos conceptos.

* Una reforma eficaz y significativa de la enseñanza supondría dotar de recursos a los centros públicos para que con la bajada de la ratio profesor/alumnos se pudiese tratar a fondo la diversidad.

*La falta de experiencia de los profesores de instituto lleva aparejado un tipo de actuación fragmentada frente al alumno. La experiencia demostrará la eficacia de la acción coordinada y conjunta para tratar a los alumnos de primer ciclo de ESO.

5.2.1.2. ANÁLISIS RELACIONAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA EN JUNIO DE 1998.

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista se encuentra en el anexo I. Para el tema que nos ocupa, las palabras más recurrentes en el discurso de Pamela son: LENGUA o sus referencias: LENGUAJE, CATALÁN, CASTELLANO (34); NIÑO o sus referencias

asociadas, ALUMNO y CLASE (23); PROFESOR y MAESTRO (13); el término REFORMA aparece tan solo en tres ocasiones.

LENGUA

Multitud de palabras aparecen en la órbita de la palabra LENGUA y sus términos asociados: "expresión oral y escrita", "enseñar", "experiencia", "comprensión", "ortografía", "morfosintaxis" y "lúdico" son las más habituales entre otras. A lo largo de la entrevista, los temas de referencia de la palabra LENGUA que surgen son los siguientes: la lengua como base y vehículo de las disciplinas escolares (98,1:4-16); la influencia del paso del tiempo en los cambios de percepción y método del profesor (98,1:37-40 y 44-49; 2:16-24); la experiencia como modo de aprendizaje de la didáctica de la lengua (98,2:50-56 y 3:1-2 y 7:16-30); la oposición entre la teoría y la práctica pedagógica (98,3:8-12 y 38-41); la valoración de los distintos ámbitos de la lengua (98,4:8-12; 8:6-10) y el concepto de enfoque comunicativo de la lengua (98,4:36-52). Todo el discurso de Pamela arranca con la declaración de su concepto sobre la lengua:

"...para mí la lengua es una de las áreas básicas, por eso se la llama asignatura instrumental, entonces yo pienso que la lengua es la base de todo [...] que vehicula el resto de áreas del currículum... pienso que es un área fundamental..."

El sujeto enunciador está aludido con la presencia explícita del YO, por la primera persona verbal y el empleo de un verbo de opinión que se repite dos veces. Los adjetivos valorativos "fundamental" y "básicas" hablan de la importancia capital de la referencia. Sin embargo, la valoración de Pamela sobre la lengua no salen del ámbito escolar: nótese que se refiere a "área", "asignatura" y "currículum". Por otro lado, la influencia del paso del tiempo en los cambios metodológicos y perceptivos del profesor aparece:

"...cuando era más joven me lo tomaba más, yo, o sea, reconozco que enseñaba lengua con un sentido, dijéramos, más lúdico que lo que lo hago ahora [...] entonces, claro, yo los primeros años que yo enseñaba lengua me quedaba un poco más colgada, dijéramos, la parte de morfosintaxis, entonces, claro, me dedicaba más pues a... hacíamos comprensión... por ejemplo, leíamos un libro...[...] lo comentábamos [...] hacíamos expresión escrita..."

"...esos primeros años yo trabajaba sin libro, al trabajar sin libro te ves un poco más libre, entonces, los últimos años al volver a los libros [...] siempre te entra la angustia, quieras o no quieras, al menos a mí, de que se acerca el final de curso y ver que te

faltan un montón de páginas del libro, pues te entra la angustia, entonces, claro, es la angustia vital esa...[...] antes y ahora, pues considero que sabían más los que yo tenía antes que ahora utilizando métodos diferentes, lo que pasa es que ya te digo, yo, siempre me angustian los últimos años, en los últimos años, el acabar programas, los libros y morfosintaxis..."

Pamela se coloca a sí misma en un papel muy activo, mediante la primera persona explícita, al declarar su metodología en los primeros años de docencia; al pasar a describirla, la enunciación adopta la primera persona plural con la que el sujeto se incluye en las actividades que realizan los alumnos. Sin embargo, la forma de enunciación cambia a la segunda persona, estableciendo una distancia o una imposición externa cuando describe su actuación de los últimos años. Por otra parte, Pamela crea y se coloca a sí misma en dos ámbitos temporales caracterizados y valorados mediante adjetivos u otros términos de signo opuesto. Así, la oposición que se establece entre "antes: joven, lúdico, comprensión lectora, expresión escrita, libre, sin libro"/ "ahora: morfosintaxis, acabar programa, libro, angustia" coloca al sujeto en una postura abiertamente añoradora del ayer. Su opinión no deja lugar a dudas: "considero que sabían más los que yo tenía antes que ahora utilizando métodos distintos". Del discurso de la hablante se infiere, en cuanto a la lengua, una valoración positiva de la práctica de las destrezas de comprensión y expresión opuesta al tono negativo que envuelve el aspecto gramatical designado por "morfosintaxis" y, en consecuencia, el convencimiento de unos mejores resultados pedagógicos a través de la práctica que a través de los contenidos gramaticales. Se desprende también una pérdida de autonomía, de libertad, que veremos explicada a continuación cuando alude a la experiencia como fuente de aprendizaje profesional:

"...a mí siempre me ha gustado la lengua y he ido aprendiendo o sea, que lo que yo puedo saber de enseñar lengua se puede decir que es a base de la experiencia que yo he tenido, de la experiencia más que de otra cosa, de la experiencia..."

"...con la experiencia he ganado en, por ejemplo, ver lo que necesitan más los niños, antes, cuando yo comenzaba a trabajar pues, bueno, aquello que tienes muchas cosas en la cabeza y entonces conforme pasan los años pues ves realmente las necesidades y dices, bueno, pues voy más por aquí [...] cuando eres más joven tienes más iniciativa, tienes más empuje, pruebas más cosas, que con la edad pues, bueno, un poco lo vas poniendo en equilibrio con, dijéramos, los objetivos que te marca la Administración..."

Pamela continúa insistiendo en los dos ámbitos temporales, el antes y el ahora, pero en esta ocasión, al "ahora" no está cargado de alusiones negativas como más arriba. El sujeto se ha atemperado y si bien el pasado es visto con valoraciones positivas, el presente se reconoce

como producto de la experiencia que genera equilibrio. Pamela habla sobre todo de que ahora conoce las necesidades de los alumnos y los objetivos de la Administración y este conocimiento práctico es valorado positivamente como "ganancia". La hablante aparece en primera persona pero emplea la segunda cuando hace una generalización y atribuye una serie de características tópicas a la juventud. Además de la experiencia, existen otras fuentes de conocimiento profesional que, no obstante, presentan algunos inconvenientes:

"...y, ya te digo, yo es la experiencia y, luego, sí que he hecho cursillos de didáctica [...] están muy bien, trabajan, por ejemplo, normalmente la lengua en un sentido lúdico, muy lúdico, pero me parece que les falta a veces la realidad esa del trabajo diario, de lo que te decía antes, de la angustia y que los niños...[...] me da la sensación que les falta eso, lo de la práctica diaria que es mucho más vulgar, más mediocre, más gris..."

como su alejamiento de la práctica. El discurso de Pamela gravita entre opuestos: en esta ocasión es la teoría y la práctica, lo ideal y lo real. El cursillo es visto como una simulación de lo real, se le atribuyen por tanto valoraciones positivas: "bien", "lúdico"; en contrapartida, la práctica diaria es adjetivada negativamente: "vulgar", "mediocre", "gris". Habíamos visto más arriba el adjetivo "lúdico" que Pamela aplicaba a su propia actuación en el aula en el pasado; "lúdico" es ahora el calificativo que se aplica a lo ideal: podríamos hablar, pues, de un estado inicial ideal que la experiencia práctica se ha encargado de colocar en un equilibrio con la realidad de lo que necesitan los alumnos, de lo que propone la Administración. No obstante, la pérdida del sentido de juego y el aumento del sentido de responsabilidad produce, en el sujeto, angustia.

De las destrezas y conocimientos de lengua para los alumnos, Pamela destaca la parte práctica de la lengua haciendo una concesión a la gramática en el término "morfosintaxis":

"...para mí fundamentalmente es comprensión y expresión, expresión oral y expresión escrita y luego la ortografía ligada, yo pienso que se puede ligar muy bien con la expresión escrita y, luego, la morfosintaxis, yo pienso que tenemos que hacer también morfosintaxis, pero pienso que es más importante lo otro..."

"...en la clase de lengua, por ejemplo, es fundamental para mí la expresión oral, es muy importante tanto en castellano como en catalán, y en catalán, por ejemplo, en

esta zona mucho más, pero es imposible hacer expresión oral con clases de 27 alumnos..."

Pamela no menciona en toda la entrevista las siguientes palabras del ámbito de la lengua: gramática, léxico, semántica, literatura, sociedad... en cambio, la expresión oral y escrita, la comprensión, la ortografía y la morfosintaxis son recurrentes a lo largo del discurso. El sujeto explícito YO surge una y otra vez en la enunciación y el adjetivo "fundamental" se repite. Por otra parte, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es entendido por Pamela de la siguiente manera:

"...el método que utilizo es, bueno, sí, bastante tradicional en el sentido de explicación del profesor, lo que siempre procuro, a ver, normalmente en todo, sea morfosintaxis, sea ortografía, etc. intento que sea, dijéramos, de conocimiento, dijéramos, significativo, en el sentido de que, incluso cuando empezamos algo nuevo, intento que tenga relación con todo lo anterior y lo hago a partir de preguntas [...] sí que es verdad que el método es explicación del profesor, lo que pasa es que intento que sea una cosa más dinámica y que no entre y me pase una hora hablando y se acabó [...] si es una cosa que da más al debate pues también intento hacer preguntas para motivar el debate que se contesten entre ellos, normalmente sí que intento hacer todo esto..."

A lo largo del fragmento no hay ninguna alusión a lo comunicativo pero el sujeto establece una oposición entre el enfoque comunicativo, aludido en la pregunta, y el método tradicional identificado con "la explicación del profesor". Por el modo de enunciación, predominan las fórmulas volitivas "intento", "procuro" a través de las cuales se quiere expresar el acercamiento, desde posturas más tradicionales, a un método valorado positivamente como "más dinámico". Lo comunicativo se identifica también, desde el punto de vista metodológico, con el conocimiento significativo, con el contar con los conocimientos previos de los alumnos, con la interacción profesor-alumno, alumno-alumno, con la motivación de los alumnos.

NIÑO, ALUMNO, CLASE, PROFESOR Y MAESTRO

Todas estas palabras aparecen tan ligadas en el discurso de Pamela que no admiten un análisis por separado. Los temas de referencia son particularmente: la relación profesor-alumno (98,5:35-55 y 6:1-19) y la visión integradora del maestro frente a la compartimentada del profesor (98,6:48-52 y 7:1-14). La relación entre profesor y alumno aparece en:

"...por un lado yo pienso que el profesor tiene que marcar mucho el camino ¿eh? y pienso que los niños lo agradecen porque en esta edad todavía son muy jóvenes y necesitan a alguien que les diga: esto tiene que ir por ahí, y que les marque mucho los hábitos todavía, a veces tenemos tendencia a decir que son grandes, ya se lo harán solos, ya se organizarán solos, y no es así, tienes que darles las cosas, para mí, muy masticadas, muy organizadas, entonces para mí el profesor debe combinar esas dos cosas, por un lado ser, dijéramos, el guía, ¿eh? el que marca por dónde hay que ir y evitar a veces también el caer en ser, quiero decir, hay muchos maestros o algún profesor que piensa que ocuparse de los alumnos es, por ejemplo, hacer muchas bromas con ellos o, bueno, como si fueran un poco tus hijos, y yo pienso que no, que no, que tiene que ser, es decir, ellos te tienen que ver como un referente, entonces, como un referente en el sentido que tú tienes las cosas claras y si tienen alguna duda saben que tienen que acudir a ti, de alguna manera ellos intuyen que tú tienes todas las respuestas aunque no sea verdad, ¿eh? [...] por otra parte yo pienso que ellos necesitan un acercamiento, que ellos vean que tú estás por ellos y que bueno, cuando haya algún problema te tienen y que no eres entonces esa figura que está en un pedestal, que te tienen cerca..."

Un fragmento de discurso de enorme complejidad enunciativa. El sujeto, presente de manera redundante, aparece seis veces, tres de las cuales mediante el YO, aludido en primera persona; una inclusión en el colectivo de profesores en el que se introduce llevando consigo al entrevistador "tenemos tendencia..." En estas ocasiones los verbos de referencia son de opinión, de manera que la implicación en lo dicho es absoluta. Todas las características que se aplican al profesor están expresadas en términos de perífrasis modal de obligación: el tono que adquiere el discurso aquí es prescriptivo para enumerar las acciones deseables en el profesor. Las identificaciones propuestas por Pamela para la palabra "profesor" son "guía" y "referente". Estos términos se complementan bien con las palabras referidas a niños o alumnos: "muy jóvenes", "darles las cosas muy masticadas, muy organizadas". Se infiere pues un papel central de la figura del profesor y cierta renuncia a la autonomía del alumno. Sin embargo, el matiz de no considerar a los alumnos como "hijos" incluye una distinción entre maestros, "muchos", y profesores, "alguno", que apunta hacia la diferencia a la que aludíamos más arriba:

"...no me considero exclusivamente profesora de lengua, entonces, claro, es que nosotros en primaria, dijéramos, claro, es que es una experiencia diferente, en primaria hacíamos

las cosas más globales, entonces yo tengo, yo pienso, quizá, no lo sé, yo tengo una visión más integradora, yo pienso que la educación en esta edad tiene que ser mucho más integral [...] esta es otra de las cosas que veo que falta aquí en los institutos [...] entonces yo no hablaría tanto de profesor de lengua como de maestro en general, yo

pienso que somos educadores y que es verdad que cada uno tiene su especialidad pero que en este tramo de edad yo creo que es más una educación integradora y por tanto debe haber más comunicación entre el profesorado..."

La diferencia parece materializarse entre los profesores de secundaria y los maestros de primaria. Resulta "difícil de decir" para Pamela la crítica al aquí y al ahora. Como vimos más arriba, la toma de postura favorable a la primaria con maestros "integradores" se opone a la secundaria, "institutos", y a los profesores más proclives a la parcelación y a la incomunicación. Pamela se sitúa en el colectivo de maestros pero quiere superar la dicotomía planteada mediante un término que abarque a todos: "somos educadores". El empleo del verbo modal de obligación "debe haber más comunicación..." no deja dudas sobre la posición adoptada por la hablante en su enunciación.

REFORMA

La palabra REFORMA aparece sólo tres veces en toda la entrevista y únicamente a instancias de la pregunta que hace alusión explícita a ella. El tema que Pamela refiere a la palabra REFORMA es la negación de un cambio real y el empeoramiento de la situación (98,7:35-54 y 8:1-4). Analicemos los siguientes fragmentos:

"...pues, mira, yo te soy sincera ¿eh? te soy sincera, yo no he visto, quiero decir, no he visto nada especial de cambio respecto a la etapa anterior, incluso te digo, incluso si yo tengo que hacer una valoración la hago a peor [...] en los contenidos respecto a lo que yo he hecho en estos últimos años, no he visto que variaran mucho respecto a lo que yo hacía; métodos, no pienso que los métodos que plantea la Reforma sean tan diferentes a los que nosotros en la escuela habíamos aplicado [...] partir siempre del conocimiento previo, de las previas, intentar hacer un tipo de enseñanza amena haciendo participar al niño, quiero decir que todo eso son cosas que quizá ahora se les ha denominado con un lenguaje especial pero más o menos eran cosas que ya hacíamos en primaria, siempre habíamos utilizado, entonces yo no veo un cambio tan radical, lo que sí que veo a peor es la organización y los problemas generales de la Reforma de falta de recursos, es decir, se necesita más profesorado, se necesita que las clases sean menos numerosas..."

La implicación de Pamela en lo que dice aparece en la recurrencia del pronombre YO, seis veces, en los quince verbos en primera persona singular y las tres inclusiones en una primera persona del

plural que hacen referencia al colectivo de maestros de primaria. Esta expresión de la opinión tan firme se deposita en el entrevistador a través de expresiones de confianza reiteradas "te

soy sincera ¿eh?", "incluso te digo". La Reforma es identificada con lo que el sujeto ya hacía y en consecuencia se niega el cambio. De las palabras de Pamela se infiere que los planteamientos de la Reforma desde el punto de vista pedagógico son los correctos por cuanto que coinciden con su propio proceder, sin embargo, la palabra en cuestión está ligada a términos como "problema", "peor", "falta de recursos", que proyectan el fallo hacia el exterior, hacia la falta de organización.

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Pamela en junio de 1998, llegamos a la conclusión de las siguientes ideas y creencias:

- * La lengua es un instrumento básico que vehicula todas las actividades escolares.
- * La práctica de las destrezas de comprensión y expresión orales y escritas producen mejores resultados de aprendizaje que el estudio de los aspectos gramaticales de la lengua.
- * La principal fuente de conocimiento profesional es la experiencia porque proporciona un conocimiento práctico capaz de lograr el equilibrio entre una tendencia didáctica excesivamente lúdica y las necesidades reales del aula.
- * La teoría, ideal, y la práctica, real, de la didáctica de la lengua se colocan en dos polos irreconciliables. Los modelos teóricos de didáctica chocan con la realidad al tener en cuenta el contexto del aula.
- * El método tradicional de la didáctica de la lengua es el que se basa exclusivamente en la explicación del profesor.
- * El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua supone el conocimiento significativo, tener en cuenta los conocimientos previos, la interacción entre alumnos y con el profesor, la motivación de los alumnos.
- * La figura del profesor es central y determinante en el aula, es el referente indispensable para unos alumnos que en la banda de edad 12-14 no son todavía autónomos.
- * La dicotomía maestro-profesor debe ser superada mediante el concepto "educador". Los profesores deben hacer suya también la visión integradora, que ya tienen los maestros, de las distintas áreas de enseñanza.

*La Reforma no es más que un cambio de terminología para contenidos y métodos que ya se aplicaban en la escuela primaria: conocimientos previos, enseñanza amena y participación del alumno.

* La Reforma ha producido una situación pedagógica peor que la anterior por falta de recursos humanos. Hace falta unos años de experiencia para valorar resultados.

CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO DE PAMELA.

Desde el punto de vista textual, la entrevista realizada a Pamela en junio de 1998 se caracteriza, en cuanto a la interacción con el entrevistador, por la frecuente inclusión de este en las repuestas a través de giros como "te diré", "te soy sincera", "mira", etc.; por las alusiones a otras entrevistas mantenidas con el interlocutor "ya lo habíamos comentado" y por la demanda de aclaraciones a alguna pregunta "explícamelo un poco más". Por su densidad y contenido se trata de un texto de interpretación transparente con algunos ejemplos de diálogo interior y de ideas "difíciles de decir" frente al entrevistador, como la crítica de los profesores de secundaria.

Otras apreciaciones textuales de carácter general que se pueden hacer son la frecuencia con que las ideas aparecen repetidas con diferentes formulaciones; la forma de enunciación prolija, con abundancia de muletillas y apoyaturas y el empleo, en ocasiones, de frases hechas; la repetición de enunciados para manifestar firmeza y convicción en la idea expuesta; la ausencia de anécdotas.

Desde el punto de vista del discurso, de las palabras de Pamela se desprende una fuerte subjetividad en las declaraciones, en las que predomina la presencia del sujeto enunciador, cierta nostalgia de un pasado mejor, la sensación de lucha contra la falta de tiempo, la tendencia a la inclusión del sujeto en el colectivo corporativo (maestros) o en el colectivo clase (los alumnos y yo).

5.2.1.3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA ENTREVISTA DE JUNIO DE 1998.

El procedimiento para aplicar este tipo de análisis ha sido expuesto ya en el capítulo de metodología (cf.4.2.2.4.). Recordemos cuál es el esquema básico de este análisis:

| ANÁLISIS ESTRUCTURAL |
|---|
| 1) Establecimiento de: - REFERENCIAS TIPO (RT) - UNIDADES ARGUMENTALES (UA) - ACTANTES (T) |
| 2) Oposiciones que emergen entre: - REFERENCIAS - ARGUMENTOS - ACTANTES |

El análisis estructural que presentamos es el de la entrevista realizada en junio de 1998 a Pamela. Por ser el primero de los seis que aparecerán, explicamos aquí, de forma más detenida, los distintos pasos del proceso y llevamos a cabo un análisis de los actantes más minucioso que en el resto de las entrevistas. La codificación completa de las referencias, argumentos y actantes de esta entrevista aparece en el anexo II. Recordemos que para la codificación que aparece en el anexo II hemos realizado una primera división del texto de las entrevistas por el número de preguntas. La forma de señalarlo es, pues, "P" (pregunta) seguido del número correspondiente, todo ello enmarcado entre corchetes. He aquí el análisis de los datos.

REFERENCIAS

De todas las referencias codificadas reunimos las que significativamente se refieren a un tema y componemos una unidad mayor, que llamaremos REFERENCIA TIPO (RT). Ordenaremos las referencias-tipo numéricamente.

Referencia Tipo RT1: Formación y currículum personales.

*P3

R2:yo no hice filología

R4:yo hice después los cursos de especialización

R3:no era una especialización en la que se trabajara mucho el concepto de lengua

R5:evidentemente no es una licenciatura en filología

R6:y luego he hecho cursillos de didáctica

*P7

R1:yo he sido profesora de más cosas además de lengua
R2:nosotros en primaria hacíamos las cosas más globales
R3:tengo una visión más integradora
R6:somos educadores y es verdad que cada uno tiene su especialidad

Referencia Tipo RT2: El antes, la evolución, la experiencia.

*P2

R1:cuando era joven no me preocupaba tanto que los programas aprietan mucho
R2:reconozco que enseñaba lengua con un sentido mucho más lúdico
R4:los primeros años que yo enseñaba lengua me quedaba un poco más colgada la parte de morfosintaxis
R11: yo también los primeros años, yo trabajaba sin libro

*P7

R6:con la experiencia he ganado en ver lo que necesitan más los niños
R8:en experiencia he ganado en saber un poco cuáles son las necesidades de los niños, en tratarlos como personas
R7:con la edad, pues bueno, lo vas poniendo en equilibrio con los objetivos que te marca la Administración

Referencia Tipo RT3: El antes, el método de enseñanza.

*P2

R5:teníamos un libro y lo leíamos en clase, lo comentábamos, claro, a partir de la lectura íbamos sacando muchas cosas, hacíamos, por ejemplo, mucha expresión escrita
R8:siempre habíamos hecho una recopilación de un texto semanal
R9:yo se lo corregía y se lo entregaba simplemente marcados los errores
R10: y ellos tenían que volver a corregir el texto
R12: recopilábamos todos los textos de cada semana
R13: al final de curso hacíamos un libro

Referencia Tipo RT4: El ahora, el método, la angustia.

*P5

R1:el método que utilizo es bastante tradicional en el sentido de explicación del profesor
R3:[consigo que sea más dinámico] a base de hacer preguntas, de motivar, que los niños levanten la mano, den su opinión, o con preguntas

*P3

R8: todos los niños me hacen los deberes

R9: y yo, cada día que pongo deberes, me paso uno por uno a ver los deberes, a ver si están hechos o no están hechos

R10: y que te haya hecho los deberes la mitad de la clase, entonces, bueno, eso pasa y eso a mí me crea angustia, me crea mucha angustia

*P2

R14: yo siempre me angustian, los últimos años, en los últimos años, el acabar programas, los libros y morfosintaxis y yo qué se

Referencia Tipo RT5: El ahora, la Reforma.

*P8

R1: yo no he visto nada especial de cambio respecto a la etapa anterior

R2: [la metodología propuesta por la Reforma] ya la hacíamos en primaria

RESUMEN DE LAS REFERENCIAS TIPO.

Una vez agrupadas las referencias tipo se puede intentar un primer resumen, utilizando las fórmulas más características de las palabras del entrevistado.

Como formación académica en el área de lengua Pamela no hizo filología (P3 R2) pero hizo los cursos de especialización en lengua para alumnos del ciclo superior de primaria (P3 R4); no era una especialización en la que se trabajara mucho el concepto de lengua (P3 R3) porque evidentemente no es una licenciatura en filología (P3 R5). Después ha hecho varios cursillos de didáctica de la lengua (P3 R6). Pamela ha sido profesora de más cosas además de lengua (P7 R1) porque en primaria se hacen las cosas más globalmente (P7 R2) y tiene una visión más integradora de la enseñanza (P7 R3); aunque cada enseñante tiene su especialidad, tanto maestros como profesores son educadores (P7 R6).

Cuando era más joven no le preocupaba tanto el hecho de que los programas apretaran mucho (P2 R1) sino que reconoce que enseñaba lengua con un sentido mucho más lúdico (P2 R2) de modo que la parte de morfosintaxis le quedaba un poco más colgada (P2 R4); entonces también trabajaba sin libro (de texto) (P2 R11). Por el contrario, en clase tenían un libro (de lectura) con

el que trabajaban mucho la expresión escrita (P2 R5) y al final de curso hacían un libro (de recopilación de textos)(P2 R13). Con la experiencia, Pamela ha ganado en saber un poco cuáles son las necesidades de los niños y tratarlos como personas (P7 R8) porque con la edad todo se va poniendo en equilibrio con los objetivos que marca la Administración (P6 R7).

Pamela utiliza un método bastante tradicional en el sentido de explicación del profesor (P5 R1) y consigue que sea una cosa más dinámica a base de hacer preguntas y motivar a los alumnos (P5 R3). Todos los alumnos hacen los deberes (P3 R8) y cada día que pone deberes, Pamela los revisa uno por uno (P3 R9); si se produce la situación de que sólo la mitad de la clase ha hecho los deberes, se crea mucha angustia para Pamela (P3 R10) a quien en los últimos años siempre le angustian el acabar los programas, los libros de texto, la morfosintaxis (P2 R14).

En la etapa actual, con la Reforma, Pamela no ha visto nada especial respecto a la etapa anterior (P8 R1) y la metodología que propone la Reforma ya la hacían en primaria (P8 R2).

De la lectura atenta del resumen de las referencias se desprenden dos oposiciones fundamentales: **integración/especialización** y **antes/ahora**, esta última determinada aquí por el contraste: **sin experiencia/con experiencia**. Compararemos más adelante estas oposiciones con las que surgen de los argumentos y de los actantes.

ARGUMENTOS

De todos los argumentos codificados reunimos los que significativamente se refieren a un tema componemos una unidad mayor, que llamaremos UNIDAD ARGUMENTAL (UA). Ordenaremos numéricamente cada una de las unidades argumentales.

Unidad Argumental UA1: Concepto de lengua.

*P1

A1: la lengua es una de las áreas básicas por eso se la llama asignatura instrumental

A2: yo pienso que la lengua es la base de todo

A4: para mí la lengua es un poco el área que vehicula el resto de áreas de la escuela

A6: es eso [la lengua] vehicula el resto de áreas del currículum

A7: pienso que es un área fundamental

Podríamos resumir esta unidad argumental con la idea de Pamela sobre la lengua a la que considera base, fundamento y vehículo de toda actividad escolar.

Unidad argumental UA2: Formación y currículum personales.

*P3

A1: porque mi formación académica en cuanto a lengua yo no hice filología

A2: la especialización de lengua para alumnos de ciclo superior [...] lo hice aparte

A4: porque lo que yo puedo saber, más o menos, lo que yo puedo saber de enseñar lengua se puede decir que es a base de la experiencia, más que de otra cosa, de la experiencia

*P7

A1: por lo tanto no me considero exclusivamente profesora de lengua

A7: yo no me puedo considerar únicamente profesora de lengua, en todo caso me puedo considerar maestra, que las cosas me han ido así, quiero decir, que he dado lengua y otras cosas

A3: yo pienso que la educación en esta edad tiene que ser mucho más integral, quiero decir, no es que tu seas el profesor de lengua y el otro el profesor de historia sino que tiene que haber comunicación

A5: quiero decir, [en las escuelas] tenemos una visión más integradora, entonces yo no hablaría tanto de profesor de lengua como de maestro en general

A6: pero en este tramo de edad es más una educación integradora y por tanto debe haber más comunicación entre el profesorado

Las palabras-clave de esta unidad argumental son: "experiencia", "global", "integral", "maestro" y "profesor". Las oposiciones que se desarrollan son las de **maestro/profesor** y **teoría/práctica**. Podríamos resumir la unidad con la idea que Pamela tiene de sí misma y del colectivo de maestros al que se declara pertenecer. Con respecto a la lengua, para Pamela resulta importante dejar claro que no ha estudiado filología y que por tanto sus conocimientos didácticos se deben exclusivamente a la experiencia. Según el razonamiento de Pamela, su falta de especialización en filología la lleva a no considerarse sólo como profesora de lengua sino como maestra, con una visión integradora y global de la educación.

Unidad Argumental UA3: Evolución personal en la enseñanza.

*P7

A8: [porque] antes, cuando yo comenzaba a trabajar, pues bueno, aquello que tienes muchas cosas en la cabeza y entonces conforme pasan los años pues ves realmente las necesidades y dices "pues voy más por aquí"

A9: [porque] cuando eres más joven tienes más iniciativa, tienes más empuje, pruebas más cosas

*P2

190 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

A3: [porque] me dedicaba más, pues, hacíamos comprensión, leíamos un libro

A5: [porque] yo trabajaba mucho la expresión escrita a nivel colectivo en la pizarra y luego a nivel individual

A6: entonces, bueno, eso ¿qué pasa? que nos llevaba mucho tiempo ¿eh? para mí era mucho más divertido

A7: yo también creo que los niños de esa manera aprenden mucho mejor a escribir y aprendían mucha más ortografía que ahora

A9: para mí, lo que pasa es que a mí con el paso de los años, es lo que te decía,[...] quizá no me importaba tanto, entonces claro dedicaba mucho más tiempo a eso y con el paso de los años me he visto que hay unos libros

A10: al trabajar sin libro te ves un poco más libre

A11: entonces, los últimos años, al volver a los libros y al trabajar con libros pues siempre te ves más ajustada y siempre te entra la angustia, quieras o no quieras, al menos a mí

A12: de que se acerca el final de curso y ver que te faltan un montón de páginas del libro, pues te entra la angustia vital esa

A13: entonces, claro, si lo miras realmente, yo lo veo, con lo que por ejemplo sabían a final de curso alumnos que yo he tenido hace quince años [...] pues considero que sabían más los que yo tenía antes que ahora utilizando métodos diferentes

*P3

A7: y que aparte también de enseñar lengua para mí en estas edades, que puede ser lengua, sociales o cualquier otra cosa, hay que enseñar hábitos y, a veces, eso para mí es una cosa muy lenta y te requiere tiempo

A11: entonces claro, a veces a mí me pasa, tienes que elegir entre una cosa y otra, tienes que elegir a veces hacer menos materia y trabajar primero los hábitos

A6: en los cursillos [...] trabajan por ejemplo normalmente la lengua en un sentido lúdico pero me parece que les falta a veces la realidad esa del trabajo diario, de la angustia y que los niños tal y cual

A15: pero [los cursillos] me dan la sensación de que les falta eso, lo de la práctica diaria que es mucho más vulgar, más mediocre, más gris

Esta unidad presenta como palabras clave: "tiempo", "años", "libro", "angustia" y "hábitos" y la oposición que se establece es antes/ahora. Podríamos resumir esta unidad argumental con las ideas de Pamela sobre su propia evolución, como docente, desde una situación inicial con más empuje: en la que, prescindiendo del libro de texto, se dedicaba más a la comprensión y expresión escritas, con buenos resultados, hasta la situación actual, de peores resultados académicos, que caracteriza por el uso de libro de texto, la atención a los hábitos de los alumnos, y la angustia por la falta de tiempo.

Unidad Argumental UA4: Función del profesor, necesidades de los alumnos.

*P6

A2: [porque] los niños, en estas edades, necesitan dos cosas y el profesor tiene que intentar combinarlo

A4: porque en esta edad todavía son muy jóvenes y necesitan a alguien que les diga esto tiene que ir por ahí y que les marque mucho los hábitos

A6: [porque] tienes que darles las cosas muy masticadas, muy organizadas

*P8

A5: porque es eso, este tramo de edad son pequeños todavía y hay que organizar mucho las cosas

*P6

A8: porque hay muchos maestros y algún profesor que piensan que ocuparse de los alumnos es hacer muchas bromas con ellos o como si fueran un poco tus hijos

Las palabras más relevantes aquí son: "joven", "pequeño" y "organizar". Podríamos resumir esta unidad argumental recogiendo la idea que Pamela tiene sobre las necesidades de los alumnos y, en consecuencia, sobre las actuaciones exigibles al profesor. Para Pamela, los alumnos de estas edades (12-14) son pequeños todavía por lo que el profesor debe guiarlos, organizarlos y enseñarles hábitos sin infundir un exceso de confianza en ellos.

Unidad Argumental UA5: Metodología actual.

*P4

A3: [lo más importante para estas edades] yo, para mí, fundamentalmente es comprensión y expresión, expresión oral y expresión escrita y comprensión y luego la ortografía ligada, yo pienso que se puede ligar muy bien con la expresión escrita, y luego la morfosintaxis, yo pienso que tenemos que hacer también morfosintaxis

*P5

A1: lo que siempre procuro, sea morfosintaxis, sea ortografía... intento que sea de conocimiento significativo, en el sentido de que cuando empezamos algo nuevo intento que tenga relación con todo lo anterior

A2: [pero] lo que pasa es que intento que sea una cosa más dinámica y que no entre y me pase una hora hablando y se acabó

Podríamos resumir esta unidad argumental recogiendo la idea que Pamela tiene de metodología más eficaz: contar con los conocimientos previos, ejercitar las cuatro destrezas básicas, sin olvidar

192 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
aspectos gramaticales y normativos, y llevar una dinámica que propicie la interacción en la clase.

Unidad Argumental UA6: Reforma educativa.

*P8

A1: si yo tengo que hacer una valoración [sobre la Reforma] la hago a peor

A2: lo que sí veo a peor es la organización y los problemas generales de la Reforma de falta de recursos

A3: es fundamental para mí la expresión oral, es muy importante tanto en castellano como en catalán

A4: pero es imposible hacer expresión oral con 27 alumnos o te es muy difícil (P8 A7: yo pienso que lo que se había ganado de organización en las escuelas es lo que hace falta, trabajándolo más incluso, en los institutos

A6: se necesitan unos años de probar cosas y de experiencia en los institutos

A8: pero, claro, es normal, no se puede pedir que las cosas funcionen de un año para otro

Las palabras clave de esta unidad argumental son "peor", "número de alumnos" y "experiencia" y las oposiciones que se establecen son **antes/ahora** y **escuela/instituto**. Para Pamela la situación actual, con la Reforma, es peor que la anterior porque aquella no se ha traducido en una mejor dotación de recursos, ni se ha bajado la ratio profesor-alumnos. Por el contrario, se ha desvirtuado la organización de las escuelas la cual sería el modelo deseable para aplicar en los institutos.

ACTANTES

A lo largo de toda la entrevista podemos identificar numerosos actantes o personajes narrativos. Para evitar la confusión con los argumentos, denominaremos a los actantes mediante T y los ordenaremos numéricamente. El primer actante (T1) es Pamela que aparece con profusión mediante el YO explícito en 119 ocurrencias y con las expresiones PARA MÍ o A MÍ 30 veces más. La referencia a los alumnos se hace a lo largo de la entrevista mediante las denominaciones ALUMNO y NIÑO. El uso de una u otra fórmula no es indistinto sino que los temas y contextos

en que una u otra palabra aparecen se distinguen claramente. La palabra ALUMNO aparece en 11 ocasiones y la palabra NIÑO en 19. La preferencia de uso de esta última se muestra pues en casi el doble de ocasiones. Tanto ALUMNO como NIÑO aparecen referidos con el pronombre personal ELLOS. Consideraremos segundo actante (T2) todas estas referencias,

pero convendría dejar claras las diferencias en el uso de uno u otro término. Para ello procederemos a aislar todos

los contextos en que ALUMNO y NIÑO aparecen y compararemos para extraer las constantes de uso de uno u otro término. El término ALUMNO aparece en estos contextos:

- * "cuando te marcas los objetivos [...] te marcas muchos más de lo que luego [...] los alumnos pueden dar en la tarea diaria..."
- * "vas más lenta para poder enganchar el mayor número de alumnos posible..."
- * "yo elegía los dos o tres mejores y procuraba que hubiera una representación de todos los alumnos..."
- * "yo el trabajo de lengua o de especialización de lengua para alumnos del ciclo superior de primaria..."
- * "hay muchos maestros o algún profesor que piensa que ocuparse de los alumnos es, por ejemplo, hacer muchas bromas con ellos..."
- * "cuando tú ves que ha habido algún problema en clase con algún alumno y tal, hablar con ellos..."
- * "hablar mucho con el alumno yo pienso que propicia todo esto..."
- * "hay que acercarse más al alumno..."
- * "a los alumnos hay que darles eso, las cosas mucho más organizadas..."
- * "si son menos numerosos el profesor puede llegar más al alumno..."
- * "es imposible hacer expresión oral con clases de 27 alumnos..."

El término NIÑO es empleado en estos contextos:

- * "un niño que falla en lengua, que es incapaz..."
- * "un niño que realmente tiene dificultades en lengua normalmente siempre es un niño que va cojo, que suspende..."
- * "yo también creo que los niños de esa manera aprenden mucho mejor a escribir..."
- * "los niños antes y ahora pues considero que sabían más los que yo tenía antes que ahora..."

194 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

- * [a los cursillos] "les falta a veces la realidad esa del trabajo diario, de lo que te decía antes, de la angustia y de que los niños tal y cual..."
- * "a mí todos los niños me hacen los deberes..."
- * "a lo mejor a un niño le comentas, pues esto está mal..."
- * "a base de hacer preguntas, de motivar, que los niños levanten la mano, den su opinión..."
- * "también observo si los niños están despiertos..."
- * "aquí en primero hemos tenidos niños gitanos y niños procedentes de diferentes etnias que hablan de manera diferente..."
- * "con los niños gitanos que son los que más tenemos aquí..."
- * "yo pienso que los niños en estas edades necesitan dos cosas..."
- * "y pienso que los niños lo agradecen porque en esta edad todavía son muy jóvenes y necesitan a alguien..."
- * "ver lo que necesitan más los niños..."
- * "en experiencia he ganado en saber un poco cuáles son las necesidades de los niños..."
- * "la necesidad por ejemplo de usar, de llegar al niño usando una metodología activa que le llamábamos..."
- * "intentar hacer un tipo de enseñanza amena haciendo participar al niño ..."

Una lectura atenta de los contextos en que han aparecido una y otra palabra nos hace concluir que Pamela emplea las palabras NIÑO y ALUMNO respectivamente:

| NIÑO | ALUMNO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - cuando habla en concreto de sus actividades de clase - cuando habla en abstracto pero refiriéndose a necesidades - cuando se trata de motivar, llegar, contactar con - cuando habla del pasado - cuando habla de fallos, carencias, dificultades del discente - en relación a la escuela primaria - en relación a la palabra MAESTRO | <ul style="list-style-type: none"> - cuando habla de temas institucionales o técnicos como ciclos, objetivos... - en referencia a las palabras PROFESOR, INSTITUTO - en referencia al número, a la REFORMA - cuando manifiesta sus opiniones sobre lo que el enseñante debe o no debe hacer - cuando hace la crítica de los profesores de secundaria que se |

| | |
|--|-------------------------------|
| | mantienen alejados del alumno |
|--|-------------------------------|

El tercer actante (T3) se nombra mediante los términos MAESTRO, en cinco ocurrencias, PROFESOR, en quince, y con el colectivo PROFESORADO que aparece tres veces para incluir a unos y otros. La palabra PROFESOR se usa en referencias al enseñante en abstracto y en frases en que Pamela prescribe la conducta deseable en el docente; se relaciona también con el instituto y la enseñanza secundaria. La palabra MAESTRO se refiere al enseñante en situaciones concretas además de relacionarlo con la escuela primaria.

La primera persona plural de los verbos y el pronombre personal NOSOTROS responden a cinco actantes con cinco referentes distintos; en todos ellos se indica la inclusión del sujeto, Pamela, en distintos colectivos:

T4 : YO+TÚ, siendo TÚ el interlocutor o entrevistador

T5 : YO+ALUMNOS o NIÑOS

T6 : YO+PROFESORES, siendo los profesores del centro actual

T7 : YO+MAESTROS, de primaria

T8 : TODOS, siendo igual a YO+profesorado en general.

Un actante particularmente importante por su frecuencia de aparición es el designado mediante el pronombre TÚ y sus formas de complemento. Este pronombre tiene tres referentes posibles: T9, T10(1) y T10(2) que explicamos a continuación.

T9 : interlocutor o entrevistador a quien Pamela alude con frecuencia a lo largo de toda la entrevista y que pone de manifiesto el carácter dialógico del discurso.

T10(1): TÚ aparece como fórmula impersonal a través de la cual Pamela se refiere a sí misma (TÚ = YO).

T10(2): TÚ como forma de incluirse en el colectivo del resto de profesores, es decir, (TÚ = Profesores+YO).

Extraemos a continuación todos los contextos en que aparece la fórmula de segunda persona con el pronombre TÚ explícito o implícito en el verbo, los clasificamos por su referente y concluimos unas constantes de uso según los temas y significados en que la fórmula aparece:

1) "...un poco lo que puedes, quiero decir, a veces, a principio de curso cuando haces el planning, cuando marcas los objetivos normalmente, o al menos a mí me pasa, te marcas muchos más de lo que luego los alumnos pueden dar de sí..." T10(1)

2) "...normalmente tú te piensas que irás mucho más rápido y luego la realidad ves que ellos van mucho más lentos, entonces [...] vas más para intentar enganchar el mayor número de

alumnos posible, entonces, eso, a principio de curso te propones muchas cosas y luego haces lo que puedes..." T10(1)

3) "...esos primeros años yo trabajaba sin libro, al trabajar sin libro te ves un poco más libre, entonces, los últimos años, al volver a los libros y al trabajar con libros, pues siempre te ves más, más ajustada y siempre te entra la angustia, quieras o no quieras, al menos a mí, de que se acerca el final de curso y ver que te falta un montón de páginas del libro, pues te entra la angustia, entonces, claro, es la angustia esa vital, entonces claro, si lo miras realmente..." T10(1)

4) "...los cursillos de didáctica pues vas aprovechando cosas de aquí, cosas de allá, cosas que puedes hacer en un determinado... en un curso... en un curso de didáctica a lo mejor hay dos o tres experiencia que puedes aprovechar..." T10(1)

5) "...hay que enseñar hábitos y, a veces, eso para mí es una cosa muy lenta que te requiere mucho tiempo..." T10(1)

6) "...a lo mejor a un niño le comentas "pues esto está mal, esto no, la presentación está mal, repite", claro, eso de la hora te va comiendo, te va comiendo, entonces claro, a veces a mí me pasa, tienes que elegir entre una cosa y otra, tienes que elegir, a veces, hacer menos materia y trabajar primero los hábitos..." T10(1)

7) "...pienso que no sirve de mucho que tú estés corrigiendo unos deberes de algo que tú has explicado el día anterior, que han hecho los deberes a ver si lo han entendido o si no y que te haya hecho los deberes la mitad de la clase..." T10(2)

8) "...tienes que darles las cosas, para mí, muy masticadas, muy organizadas..." T10(2)

9) "...[tratarles] como si fueran tus hijos, y yo pienso que no, que no, que tiene que ser, es decir, ellos te tienen que ver como un referente, entonces, como un referente en el sentido que tú tienes las cosas claras y si tienen alguna duda saben que tienen que acudir a tí, de alguna manera ellos intuyen que tú tienes todas las respuestas..." T10(2)

10) "...cuando tú ves que ha habido un problema en clase con algún alumno [...] que ellos vean que tú estás por ellos y que, bueno, que cuando haya algún problema te tienen y que no eres esa figura que está en un pedestal, que te tienen cerca [...] tienen que tenerte como un referente, o sea, que tú tienes las cosas muy claras y que por tanto hay ciertas cosas que no pueden ser [...] que vean que también eres persona, no eres algo muy ajeno a ellos, sino que eres una persona cercana y que, bueno, que también puedes entenderlos..." T10(2)

11) "...tampoco hay mucha comunicación entre el profesorado, entonces, a tí se te pueden ocurrir cosas pero como tampoco las puedes comentar con nadie..." T10(1)

12) "...no es que tú seas el profesor de lengua y el otro el profesor de historia sino que tiene que haber comunicación..." T10(2)

13) "...cuando yo comenzaba a trabajar pues, bueno, aquello que tienes muchas cosas en la cabeza y entonces, conforme pasan los años pues ves realmente las necesidades y dices "bueno, pues voy más por aquí", en eso he ganado [...] cuando eres más joven pues tienes más iniciativa, tienes más empuje, pruebas más cosas que con la edad, pues bueno, un poco lo vas poniendo en equilibrio con, dijéramos, los objetivos que te marca la Administración..." T10(1)

14) "...hace quince años yo tenía tres octavos a dieciocho, con dieciocho puedes trabajar, pero claro con veintisiete..." T10(2)

Una lectura atenta de los contextos en que las formas TÚ, TE aparecen nos permite distinguir el matiz por el cual distribuimos el actante entre T10(1) y T10(2). El primero es una forma difusa que Pamela emplea para hablar de sí misma, de sus experiencias y actuaciones concretas en cuestiones que, no obstante, no cree exclusivamente suyas sino aplicables a los demás profesores. Así, podemos enumerar una serie de acciones ligadas al mundo profesoral en las que la forma TÚ está presente:

- hacer el planning
- marcar objetivos
- marcar más objetivos que los realizables
- trabajar sin libro
- trabajar con libro
- aprovechar ideas de los cursillos de didáctica
- trabajar los hábitos y dar menos materia
- tener ideas pero carecer del modo de comunicarlas
- tener más iniciativas cuando se es joven

El segundo matiz es una forma de incluirse en el colectivo de profesores. Los temas, expresados casi siempre mediante la perífrasis modal de obligación, nos llevan a las creencias de Pamela respecto a actuaciones deseables en el profesor. Constituyen generalizaciones expresadas de manera contundente en cuanto a:

- la conveniencia de organizar a los alumnos
- la conveniencia de no tratarles con exceso de confianza
- la conveniencia de ser un referente para el alumno
- la conveniencia de estar cerca del alumno
- la conveniencia de comunicarse entre sí los profesores
- la conveniencia de trabajar con pocos alumnos en clase

El análisis sobre todos los actantes que aparecen en el discurso de Pamela nos lleva a considerar la existencia de las oposiciones significativas: **maestro/profesor** y **niño/alumno**, que compararemos con las oposiciones resultantes de las secuencias y los argumentos.

De los tres niveles de análisis estructural aplicados al discurso de Pamela hemos extraído las oposiciones que aparecen en el cuadro siguiente. Abordaremos ahora el significado de dichas oposiciones y la lógica de la ideación de Pamela.

| REFERENCIAS | ARGUMENTOS | ACTANTES |
|-----------------------------|-------------------|------------------|
| integración/especialización | maestro/profesor | maestro/profesor |
| antes/ahora | práctica/teoría | niños/alumnos |
| | antes/ahora | |
| | escuela/instituto | |

El significado de las referencias: las oposiciones integración/especialización y antes/ahora

A Pamela le interesa especialmente informar al interlocutor de que no es estrictamente "profesora de lengua", de ahí que apele una y otra vez a su formación académica "yo no hice filología" (P3S2 yS5) y a su experiencia en la escuela primaria "nosotros en primaria hacíamos las cosas más globales", "tengo una visión más integradora" (P7S2 y S3). Pamela establece una oposición entre "globalización" o "integración" y "especialización". Su formación en lengua no es teórica (filología) sino práctica (cursillos de didáctica, experiencia) y su actuación didáctica es la propia de la escuela primaria (integradora), opuesta a la de la escuela secundaria (especializada). La oposición decanta la valoración positiva hacia la escuela primaria, mediante los adverbios "más" ("más globales", "más integradora"). La otra oposición dibujada por Pamela, antes/ahora, se concreta en estos opuestos:

| | |
|---|--------------------|
| antes | ahora |
| despreocupación | angustia |
| enseñanza lúdica | método tradicional |
| sin libro de texto | con libro |
| menos morfología, más expresión escrita | más morfosintaxis |

| | |
|-------------------|--|
| menos experiencia | más equilibrio con objetivos oficiales |
|-------------------|--|

De nuevo aquí la valoración positiva se decanta hacia el antes al pintar una situación "lúdica" y "despreocupada", al informar detalladamente de sus actuaciones metodológicas en el pasado. Sin embargo, la evolución que se desprende desde el antes hasta el presente sería la de una toma de conciencia progresiva que habría llevado a Pamela de una situación lúdica, personal y poco tradicional hacia posturas más acordes con lo oficial (Administración) pero también más tradicionales en cuanto a forma (explicación del profesor) y contenido (morfosintaxis).

El significado de los argumentos: las oposiciones maestro/profesor, práctica/teoría, antes/ahora y escuela instituto.

La oposición maestro/profesor, que hemos visto en las referencias como oposición integración/especialización, arranca justamente del rechazo de Pamela a la especialización o fragmentación de las enseñanzas destinadas a la banda de edad 12-14 y de su valoración favorable a lo global. Por su trayectoria profesional no se puede considerar profesora de lengua exclusivamente "he dado lengua y otras cosas" (P7A7) e identifica al maestro con la visión integradora "yo no hablaría tanto del profesor de lengua como de maestro en general" (P7A5). Por oposición al maestro, el profesor se caracterizaría por su falta de visión global de la enseñanza y por su falta de comunicación "por tanto debe haber más comunicación entre el profesorado" (P7A6).

La oposición práctica/teoría está en relación con la formación académica y profesional de Pamela quien argumenta que sus conocimientos no provienen del estudio filológico (teoría) sino de la experiencia en el aula (práctica) "lo que yo puedo saber de enseñar lengua [...] es a base de la experiencia" (P3A4). Otra fuente de conocimientos que ilustra la oposición viene dada por los cursillos de didáctica (teoría) "en los cursillos trabajan la lengua en un sentido lúdico pero me parece que les falta a veces la realidad esa del trabajo diario" (P3A6 y A15) que se opondrían a la práctica cotidiana en el aula "que es mucho más vulgar, más mediocre, más gris" (P3A15).

Es ese conocimiento práctico profesional progresivo el que ha hecho posible la evolución de Pamela que nos lleva a la oposición antes/ahora y que ya vimos en las referencias. La oposición argumental antes/ahora está enormemente ilustrada por multitud de matices opuestos. Una síntesis de estos sería:

| | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| antes | ahora |
| tienes muchas más ideas | ves más las necesidades del alumno |
| tienes más iniciativa | |
| más expresión escrita | |
| mejor método de aprendizaje | peor método |
| sin libro de texto | con libro |
| divertido | |
| libre | angustiada |

La valoración positiva que Pamela hace del pasado es abrumadora, especialmente cuando se compara la adjetivación y los adverbios intensificadores aplicados: el "más", el "mucho", el "mejor" caracterizan el ayer. En cambio, la "angustia" por dos veces repetida es el sentimiento dominante en el presente que únicamente tiene como ventaja el "ver más las necesidades de los alumnos".

La oposición escuela/instituto, también identificable como oposición primaria/secundaria, está directamente ligada a la oposición maestro/profesor. En este sentido, vuelve a surgir la visión globalizadora "[en las escuelas] tenemos una visión integradora" (P7A5) de la escuela frente a la tendencia a la incomunicación de los profesores de secundaria "debe haber más comunicación entre el profesorado (instituto)" (P7A6). La oposición afecta especialmente al cambio que ha supuesto la aplicación de la Reforma educativa que, a juicio de Pamela, es a peor. En efecto, "peor" es el adjetivo más frecuentemente aplicado a la Reforma y, por extensión, a los efectos de esta en los institutos. Las escuelas funcionaban de forma organizada "lo que se había ganado de organización en las escuelas es lo que hace falta, trabajándolo más incluso, en los institutos" (P8A7) y experimentada "se necesitan unos años de experiencia en los institutos" (P8A6) lo cual las convierte en el modelo a seguir.

El significado de los actantes: las oposiciones maestro/profesor y niño/alumno.

Ya hemos visto como Pamela establecía la oposición maestro/profesor en el nivel de los

argumentos y, con otra denominación, en el de las referencias. No volveremos a repetir aquí el contraste y nos limitaremos a recordar, por lo significativo que resulta, el ligamen de la palabra "maestro" con "escuela", "primaria" y "niño" y la conexión, por otra parte, de la palabra "profesor" con "secundaria", "instituto", "alumno". A lo largo del discurso, como ya vimos, Pamela se incluye tanto en el colectivo de los maestros como en el de los profesores pero hace mención explícita de su propia consideración como maestra "yo no me puedo considerar profesora de lengua, en todo caso me puedo considerar maestra" (P7A7) puntualización determinante para el significado y la lógica de su discurso como veremos.

Lo significativo de la oposición niño/alumno, aparte de las diferencias de uso en los contextos que vimos, estriba en la preferencia de uso del primer término que conecta con la preferencia de Pamela por considerarse como maestra.

El significado y la lógica global del discurso de Pamela: ideas y creencias.

Fieles a un tipo de análisis que pretende mantenerse cercano a las palabras empleadas por el entrevistado, todos los términos que van a aparecer subrayados a continuación provienen del propio discurso de Pamela. Llegados a este punto conviene recordar algunos aspectos de la trayectoria profesional de Pamela que la convierten en un caso particular dentro del grupo de informantes que colaboran en esta investigación. Pamela es la única de los seis participantes que, proveniente de la escuela primaria, se ha incorporado al centro de secundaria en el segundo año de implantación de la ESO. Es, pues, el único caso entre 37 profesores de bachillerato, sistema este que hasta su extinción se ha impartido en el instituto paralelamente a la ESO. Esta circunstancia explica, en parte, las oposiciones que se desprenden del discurso de Pamela para quien la visión integradora de la enseñanza es preferible a la compartimentada, el maestro lo es al profesor, la práctica a la teoría, la escuela al instituto y el pasado al presente...

La escuela, sus mecanismos de funcionamiento, sus habitantes constituyen un mundo que Pamela conoce bien, es en él donde ha adquirido su experiencia y donde se ha desarrollado profesionalmente. Es también el mundo de su juventud, cuando tenía más iniciativa y empuje. Por ello la escuela se convierte en el modelo a seguir, porque es en ella donde reside la experiencia para tratar a los niños (12-14) de la que el instituto carece. Pamela se considera maestra por

encima de todo y ello es así porque está convencida que el talante integrador del maestro es el que conviene para organizar a un niño que es pequeño todavía. De ahí la crítica implícita a los profesores de secundaria y su insistencia en recomendar más comunicación y coordinación entre profesores. Del discurso de Pamela se desprende la fuerte implicación personal en su tarea docente. La presencia del YO en la enunciación, su inclusión en los diversos actantes nos hablan de una actitud colectivista y empática.

En relación a la lengua, Pamela declara un cambio metodológico sustancial con el paso de los años. El punto de inflexión lo marca el paso a la utilización del libro de texto. Prescindir del libro de texto hacía a Pamela libre para invertir el tiempo, sobre todo, en un trabajo lúdico y minucioso de la expresión y comprensión escritas. Se desprende de sus palabras "la morfosintaxis me quedaba muy colgada" que la gramática y el metalenguaje quedaban en un segundo término. La progresiva toma de conciencia de la existencia de unos programas, que aprietan, propuestos por la Administración y de las necesidades de los alumnos coincide con el uso del libro de texto: todas estas circunstancias hacen perder a Pamela el sentido lúdico de la enseñanza y la llevan a una situación de angustia. La lengua para Pamela es el vehículo básico de toda actividad escolar por ello las destrezas básicas tanto orales como escritas están por encima de la morfosintaxis, aunque esta no se deje de lado.

Por último, la mala opinión de Pamela acerca de la implantación de la Reforma se basa, entre otras cosas, en su idea de la mejor atención que los alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 14 años reciben en la escuela. Para Pamela cubrir las necesidades de los alumnos es prioritario y el profesor se debe comportar como su guía y referente. Pamela propone la fórmula para superar algunas de las oposiciones que hemos analizado: la diferencia de concepto entre maestro y profesor se supera mediante la idea del "educador"; la distancia entre escuela e instituto no duda que será superada en este último con la "experiencia"; a la

nostalgia del pasado y la angustia del presente se superpone el mayor conocimiento de las necesidades de los alumnos. Estas creencias declaradas por Pamela deben contrastarse con su actuación en el aula. El análisis de las observaciones de clase aparece a partir del epígrafe 5.3.

En la hoja siguiente aparecen el esquema y el mapa conceptual de Pamela:

5.2.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE ARNAU.

5.2.2.1. ANÁLISIS RELACIONAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA EN SEPTIEMBRE DE 1996.

El texto de la transcripción íntegra de la entrevista a que hacemos referencia se encuentra en el anexo I. En la entrevista realizada a Arnau en septiembre de 1996 la palabra LENGUA, también aludida como CATALÁN, CASTELLANO o con el adjetivo LINGÜÍSTICA, aparece en 10 ocasiones. Sobre la palabra REFORMA, que aparece en 4 ocurrencias y siempre en el entorno de la palabra LENGUA, no se vierten opiniones específicas. La palabra ALUMNOS aparece en 12 ocasiones.

LENGUA, REFORMA

Como acabamos de decir, las palabras LENGUA y REFORMA aparecen en el discurso de Arnau en los mismos contextos. Otras palabras cercanas a las anteriores son: "práctica", "didáctica", "normativa", "gramática", "uso", "comunicativo", "estructural", "oral", "leer", "escribir"... Los temas de referencia que podemos rastrear son: el modelo de enseñanza de la lengua anterior a la implantación de la Reforma (96,1:35-40; 2:3-8 y 13-15) y el modelo de enseñanza de la lengua que propone la Reforma (96,2:15-18 y 21-42) y la postura personal frente al nuevo enfoque (96,2:50-52; 3:1-4; 4:23-25 y 5:1-5). En el momento de la entrevista, septiembre de 1996, estaba a punto de comenzar el primer curso generalizado de ESO. La opinión de Arnau versa pues sobre el modelo de enseñanza de lengua que se había llevado a cabo hasta ese momento:

"...la verdad es que estamos haciendo unas clases demasiado magistrales y la lengua y la literatura hay que practicarla... lo que pasa es que es complicado con el número de alumnos por clase, pero que habría que cambiar la estructura básica de la clase yo creo que sí, independientemente de la Reforma... [actualmente] hay como un divorcio, la verdad es que la gente que da clase nociones didácticas tenemos pocas en general y yo diría que no por culpa de los enseñantes sino de la Administración, que desde las oposiciones hasta que uno está ya impartiendo clase, no se preocupa de cuidar la didáctica de sus protegidos... [el modelo actual es] yo diría normativo... el normativo, sí

porque en la enseñanza de la lengua la gramática y la sintaxis son la base de todo esto..."

El sujeto aparece fuertemente implicado en lo que declara en las tres ocasiones en que el YO está explícito junto a verbos de opinión: "creo", "diría". En la descripción de acciones o situaciones,

Arnau alterna los modos de enunciación de manera que se incluye en: "estamos haciendo", "tenemos pocos", "uno está ya" o se excluye: "la gente que da clase", "los enseñantes", "sus protegidos", del colectivo docente. La caracterización de las clases de lengua se hace por el contenido y el método: "normativas" y "magistrales" respectivamente. Por dos veces aparece el giro "la verdad es que..." que convierte el enunciado en una confesión o reconocimiento de una situación inapropiada cuya existencia se justifica mediante dos argumentos: el número de alumnos por clase y la falta de preparación didáctica del enseñante. En consecuencia, a través de verbos modales de obligación el sujeto enunciador propone la necesidad de un cambio para superar la situación. La idea que tiene Arnau sobre el modelo de enseñanza de lengua que la Reforma propone es esta:

"... la Reforma propone enseñar el uso de la lengua para que los alumnos sean capaces de comunicarse en situaciones diarias... la lengua con finalidad comunicativa y se acabó... [...] yo siempre he pensado que el mejor modelo lingüístico desde un punto de vista didáctico es el estructural, que hablar de modelos generativos y otras propuestas no funcionan, explican mejor la lengua, en eso estoy completamente de acuerdo, pero para el nivel de los alumnos el hablar de estructuras y explicarles y ver esas estructuras es mucho más fácil que el proceso pragmático aunque creo, repito, que como modelo didáctico, el estructural... el modelo comunicativo está todavía por demostrar su validez didáctica porque ahí caben demasiadas cosas y se puede diluir mucho todo... quizá habría que trabajar sobre todo la parte práctica del asunto... está de moda la gramática del texto y muchas cosas en este sentido, pero eso que nos puede parecer bien a los profesores hay que hacerlo comprensible a los alumnos, hablar de conectores, de coherencia... todo eso está muy bien pero otra cosa es que el alumno entienda que a través de eso se gana coherencia y eso... no tengo experiencia práctica, pero creo que es un proceso lento, pesado, aburrido, porque significa coger un texto, mejorarlo, que vean las mejoras...y en lengua eso siempre es complicado porque los alumnos siempre dicen que ya saben hablar y ya saben escribir y mejorar eso... pero... parece que la bondad de la teoría existe, por tanto habrá que ponerse a ello..."

Todo el discurso de Arnau deja entrever una postura personal ajena a las propuestas de la Reforma pero también resignada a acatarlas. El sujeto opone el modelo comunicativo al

estructural. En principio, la identificación se hace entre "uso de la lengua" y modelo comunicativo; más adelante, este modelo se identifica con la "pragmática" y la "gramática del texto". De esta manera se pasa, sin solución de continuidad, de una idea en apariencia muy simple de lo que la Reforma pretende que los alumnos aprendan: "que los alumnos sean capaces de comunicarse en situaciones diarias... la lengua con finalidad comunicativa y se acabó", a una identificación compleja de lo comunicativo-pragmático que acarrea una serie de adjetivos valorativos de signo claramente negativo: "lento", "pesado", "aburrido" aplicados al trabajo de los textos. Estas

valoraciones negativas se oponen al modelo de preferencia de Arnau, el estructural, cuya bondad aparece argumentada a través de adjetivos como "mejor", "didáctico" y "fácil". En tres enunciados de todo el discurso aparece la disposición del sujeto ante lo nuevo: "no tengo experiencia", "quizá habría que trabajar sobre todo la parte práctica del asunto" y "parece que la bondad de la teoría existe, por tanto habrá que ponerse a ello..." El sujeto admite su falta de experiencia y la bondad impersonal, etérea, de lo comunicativo a nivel teórico y, a pesar de las reticencias, se muestra consecuente y está dispuesto a aplicarlo en la práctica. La postura personal de Arnau frente al nuevo enfoque aparece en estas palabras:

"... me preocupa la terminología [de los nuevos libros de texto], creo que hay mucho de normativo, de cómo hay que llamar a las cosas, y en un enfoque comunicativo pues habrá que eliminar parte de ese... el problema está en que para unos eso es necesario si quieren continuar estudios superiores y, para otros, es demasiadas alforjas para el viaje... [las habilidades lingüísticas que más se deben trabajar] la lengua oral, aunque sé que es muy complicado hacerlo, y lo escrito: que sean capaces de leer y escribir la lengua que habitualmente utilizan, el catalán o el castellano en este caso...[...] las estrategias que pienso poner en marcha son todas las que se me ocurran para gestionar la clase, todo lo que sea técnicas de trabajo en grupo para que no acaben superaburridos... la lengua nunca será divertida eso está claro..."

Arnau establece una oposición entre los enfoques normativo y comunicativo de la enseñanza de la lengua que está ligada a una subcategorización de los alumnos entre los que están capacitados para continuar en bachillerato y los que no lo van a estar. Inferimos que el enfoque comunicativo se identifica con una disminución de conceptos gramaticales y metalenguaje apropiada para los alumnos menos capaces pero que resulta insuficiente para los futuros bachilleres. Arnau es coherente en sus propósitos de gestionar la clase mediante el trabajo en grupo. Más arriba (vid. supra) hemos asistido a la crítica de las clases magistrales y a la propuesta de las clases prácticas. Llama la atención el concepto escasamente lúdico que tiene Arnau de la lengua: "la lengua nunca será divertida eso está

claro", "que no acaben superaburridos" que enlaza también con la valoración que ha hecho anteriormente sobre los textos: "un proceso lento, pesado, aburrido".

ALUMNO

Las palabras más comunes que encontramos en la órbita de la palabra ALUMNO son "edad", "número de" y "nivel". El tema de referencia más destacado es el que se refiere a la adaptación

a la edad y características de los nuevos alumnos (96,1:25-31). La novedad que supone la menor edad de los alumnos y la falta de selección que propicia la llegada a los centros de secundaria de todo tipo de alumnos merece estos comentarios de Arnau:

"...no es lo mismo trabajar con los alumnos de BUP que con los alumnos de ESO, razones: la edad, más razones y quizá más importantes todavía: las ganas de estudiar... estos son alumnos que obligatoriamente tienen que seguir en clase hasta los 16 años mientras que los alumnos de bachillerato de alguna forma eran alumnos voluntarios, por tanto, eso implica un cambio de enfoque..."

La edad, pero sobre todo la falta de selección de los alumnos que llegan ahora a los centros son los temas recurrentes para los profesores de secundaria. La obligatoriedad para los alumnos supone un cambio cualitativo importante en las aulas. Por ello Arnau remite a los factores edad y cualidad de los alumnos cuando se le pregunta por la necesidad de un nuevo enfoque en didáctica de la lengua.

Tras el análisis anterior, las ideas y creencias de Arnau que hemos podido extraer de su discurso son:

- * Las clases de lengua son demasiado normativas y magistrales, es necesario un cambio de contenidos y métodos.
- * Existen dos problemas para ese cambio: el excesivo número de alumnos por clase y la falta de preparación en didáctica del profesor.
- * El modelo comunicativo supone enseñar el uso de la lengua pero también la gramática del texto.
- * El modelo estructural de enseñanza de lengua es el más fácil y mejor desde el punto de vista didáctico.

* El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua supone una disminución de la enseñanza de conceptos gramaticales y de metalenguaje y va a resultar insuficiente para los alumnos capaces de seguir en el ciclo superior.

* Un nuevo enfoque de la didáctica de la lengua es necesario por la edad de los alumnos y la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años.

5.2.2.2. ANÁLISIS RELACIONAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA EN JUNIO DE 1998.

El texto de la transcripción íntegra de esta entrevista se encuentra en el anexo I. En el discurso de Arnau la palabra clave más recurrente para el tema que nos ocupa es LENGUA (26). Las palabras ALUMNO (6), PROFESOR (3) y REFORMA (2), también de interés aquí, aparecen en pocas referencias.

LENGUA

Arnau emplea la palabra LENGUA junto con estas otras que están en su órbita: "oral", "escrita", "estándar", "cultura", "barrera", "arma", "texto", "léxico". A lo largo de toda la entrevista, los temas de referencia de la palabra LENGUA que surgen son los siguientes: el concepto de lengua (98,2:40-52 y 3:1-3); los objetivos de la enseñanza de la lengua: el nivel estándar (98,1: 18-20 y 33-43; 2:6-15); la lengua oral y el enfoque comunicativo (98,2:19-25 y 29-34); lengua y Reforma (98,2: 6-12 y 14-20). Una de las preguntas, la referida al tratamiento en clase de aspectos como la relación entre lengua y democracia o lengua y prejuicios sociales, da pie a Arnau para hacer una identificación y una determinada conceptualización de la lengua a través de una forma de enunciación declarativa y objetiva:

"...a veces se plantea eso como si hubiera que dedicarle una sesión concreta a demostrarle a los alumnos que la lengua es como una barrera y que además juzga, prejuzga y organiza a la sociedad, es verdad, pero eso es verdad en el momento en que aparece cualquier tipo de diferenciación de ese estilo, señalarlo más que dedicar toda una clase pues a que vean las diferencias entre masculino y femenino y los tópicos de siempre [...] no sé, es una labor constante, además por parte de todos, que se acostumbren, pues eso, a utilizar otros términos distintos, a respetar, ya que hablamos de lengua y democracia, los turnos de palabra, a que entiendan que la lengua marca y es una barrera que sirve de ataque y de defensa..."

El sujeto vierte sus opiniones desde la impersonalidad y construye una identificación de la lengua dentro del ámbito del uso de la misma. La relación de las palabras "lengua" y "barrera" se lleva a cabo dos veces, primero mediante una comparación y más adelante mediante una formulación metafórica: "es una barrera que sirve de ataque y defensa". Los términos asociados a la palabra, "juzgar", "prejuizar", "organizar", "ataque", "defensa", "barrera" nos hablan de la lengua desde una perspectiva de uso muy poco inocente, muy belicista; veremos más adelante, a propósito de la relación de Arnau con los alumnos, una recurrencia del mismo campo semántico. Naturalmente

que esta identificación es coherente con la pregunta formulada por el entrevistador y que hacía alusión explícita a los prejuicios sociales, pero resulta curioso que en toda la entrevista no aparece ninguna otra atribución identitaria del concepto de lengua. Como veremos a continuación, Arnau da mucha importancia al registro estándar del uso de la lengua y al léxico:

"...aquí hay que explicar un modelo de lengua mucho más estándar, teniendo en cuenta que el concepto estándar es difícil de definir..."

"...lo difícil es encontrar la manera de enseñarles eso justamente que además, a lo mejor la enseñanza no es la única, no es el único elemento que incide en ello, porque claro, si el modelo de lengua es el modelo estándar, si leen periódicos, si ven ciertos programas de televisión [...] pues su nivel de lengua sube inmediatamente y sin darse cuenta se ven a otros niveles..."

"...por tanto, cuando se habla de léxico, por ejemplo, supeditado siempre a ese léxico estándar, a ese léxico necesario para expresarse correctamente, a ver, es indudable que en la enseñanza, cuando aprenden otras asignaturas, aprenden vocabulario específico, vocabulario culto, bien, si es verdad la famosa historia que todo profesor es profesor de lengua se supone que también desde esas otras áreas tienen que incidir en el aprendizaje de un léxico específico, por lo tanto... la lengua debería decantarse más a unificar todo eso, a que tuviera uso, competencia lingüística, vamos..."

El sujeto enunciador se coloca de nuevo aquí en una posición externa y objetiva, únicamente el uso, en cuatro ocasiones, de verbos modales de obligación da un carácter prescriptivo a sus palabras. Para Arnau el término "modelo" de lengua es sinónimo de nivel o registro de uso de la lengua. El "modelo" de lengua que los alumnos deben adquirir es pues el nivel estándar. Resulta relevante la idea que se infiere de sus palabras: Arnau admite y tiene en cuenta las otras fuentes de input lingüístico de las que los alumnos se nutren, por un lado está

el ámbito extraescolar de los medios de comunicación (TV, prensa); por otro, el resto de las materias curriculares. En consecuencia, el objetivo de la clase de lengua es unificar, sintetizar, aglutinar y dar sentido a todo ese input externo aportado al aula para crear la competencia lingüística del alumno. El adjetivo "difícil" valora desde el principio el método para la consecución de este objetivo. A la pregunta que trataba sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua llevado al aula, Arnau responde entre otras cosas:

"...[las clases] deberían estar encaminadas a eso, en la práctica lo he intentado haciendo que los alumnos, sobre todo cuando los niveles de la clase han sido más unitarios, que los alumnos presentaran delante de los demás ejercicios, que se dieran cuenta que no se sabe nada que no se sabe explicar, hay que superar nerviosismos y hay que superar dificultades

que puede presentar una explicación oral...[...] creo que lo he intentado lo que pasa es que cuando los niveles son diversos, acabas haciendo sobre todo ejercicios que permiten que unos trabajen a un nivel y otros a otro y por lo tanto se limita mucho esa función comunicativa de la lengua, acabas con expresión escrita..."

El párrafo arranca con una declaración expresada de forma impersonal y con un verbo modal de obligación; a través de este enunciado el sujeto se aleja, por un lado, de lo que afirma pero por otro admite la obligación existente de un determinado modo de hacer. Por ello, la enunciación posterior aparece en primera persona de modo que el sujeto se implica en un "intento" por cumplir lo que sería deseable. Más adelante vuelve a aparecer el verbo "intentar" pero para dar paso a la justificación de la impotencia "lo he intentado lo que pasa es que..." expresada de forma impersonal mediante el uso de la segunda persona, fórmula de enunciación con la que consigue incluirse en el colectivo de profesores y hacer extensiva la dificultad de la diversidad de niveles. Por otra parte, de toda la enunciación se infiere la identificación entre enfoque comunicativo y lengua oral, entendida esta como ejercicios encaminados a superar las dificultades derivadas de hablar en público ante una audiencia numerosa: "que los alumnos presentaran delante de los demás ejercicios". Para Arnau la expresión escrita queda fuera del ámbito comunicativo de la lengua.

La distribución de los contenidos curriculares de lengua que hace la Reforma es vista por Arnau de forma crítica:

"...esa serie de compartimentos en que está organizada la lengua, no sé muy bien como superarlo, pero está claro que no, que no funciona, es decir, ir saltando de uno a otro, los alumnos acaban viendo aquello como si les dieras un juego de cartas y ahora toca el palo de bastos y ahora el de oros y ... eso no..."

"...no está integrado, es decir, eso no se ha hecho, quizá habría que buscar textos integradores y trabajar más con textos, tipología textual, no lo sé, pero no es este el mejor sistema...[la Reforma] por lo tanto no acaba de ser un éxito para mí, eso está claro..."

Arnau establece una oposición entre los términos "compartimentos" e "integrado". La valoración es negativo/positivo respectivamente, de manera que lo integrado se podría materializar en el "texto" que fuera capaz de incluir todos los aspectos de la lengua atomizados en la propuesta oficial. En efecto, como ya hemos indicado en otras secciones, el documento oficial del

currículum de lengua propone seis apartados que recogen al pie de la letra todas las editoriales en sus materiales didácticos: lengua oral, lengua escrita, literatura, léxico, gramática y lengua y sociedad. Preguntado sobre la importancia que concedía a cada uno de estos apartados, Arnau ha encabezado la clasificación con la lengua oral y la lengua escrita, seguida de la lengua y sociedad y la mención del léxico. Ni la gramática ni la literatura han sido nombrados. Lo curioso es que en la pregunta que hacía mención explícita de estos apartados Arnau no se ha mostrado crítico y en cambio sí lo ha hecho cuando se le ha preguntado sobre la eficacia de la aplicación de la Reforma en el área de lengua. Así pues, es la visión atomizadora de la lengua que propone el currículum oficial la que no convence al sujeto y por ello la forma de enunciación muestra la incertidumbre, la inseguridad y el escepticismo respecto a la innovación mediante el uso repetido de la forma "no sé", la profusión de adverbios de negación o la propuesta, mediante el verbo modal de obligación matizado por el adverbio de duda, de una solución al problema mediante el "texto integrador".

ALUMNO, PROFESOR

La palabra ALUMNO aparece seis veces en el discurso de Arnau. Las principales palabras que aparecen como referencia a ALUMNO son "individual", "grupo", "barrera", "difícil", "orden" y "pacto". Los temas de referencia son: relación con los alumnos y gestión de clase(98,2:24-46 y 4:4-6). La relación con los alumnos aparece formulada de esta manera:

"...a ver, he procurado conocer a los alumnos individualmente, los llamo por los nombres, tener una relación más individualizada con ellos [...] he intentado que hubiera

212 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

un orden en las clases y por tanto, a pesar de tratarme con ellos individualmente, que una barrera existía y que no estaba dispuesto a que esa barrera desapareciera, es difícil porque les cuesta mucho entender los límites hasta donde pueden llegar o no pueden llegar, pero yo eso ha sido lo que he pretendido, ser accesible pero hasta cierto punto..."

El sujeto enunciador utiliza la primera persona para hablar de su actitud con los alumnos. Rápidamente se establece una oposición entre individuo-confianza/clase-mantenimiento del orden de manera que el primer término aparece como obstáculo para desarrollar el segundo. La posición de Arnau es de exclusión respecto al grupo de alumnos, de distanciamiento, con el fin de mantener el orden. Los verbos empleados para narrar las acciones que ha llevado a cabo son sintomáticos: "he procurado", "he intentado", "he pretendido", es decir, la buena predisposición

del sujeto para alcanzar unos fines de cuya consecución una vez realizada la acción, a pesar de todo, se duda. Por otra parte, sobre la gestión y estructura de la clase dice:

"...sobre todo ha sido un trabajo individual, porque las veces que he intentado un trabajo en grupo o colectivo ha sido muy difícil mantener el orden, les cuesta mucho hablar bajo, trabajar de una forma continuada, se distraen enseguida, lo he hecho [...] pero al final les dije que era la última vez que trabajaban así si no conseguíamos un pacto previo de como tenía que funcionar una clase así..."

Continúa la oposición entre individuo y grupo. El trabajo en grupo está valorado con una serie de palabras de carácter negativo: "difícil", "cuesta mucho", "se distraen". El sujeto se coloca de nuevo fuera del grupo y abiertamente opuesto a él. De la utilización de la palabra "pacto", que de alguna manera enlaza con una terminología belicista que ya conocemos (vid. supra), se infiere una actitud defensiva que se deriva, probablemente, de la falta de práctica en la banda de edad 12-14 de los alumnos.

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Arnau en junio de 1998, las creencias del profesor que se muestran más relevantes serían:

- * La lengua es un medio de identificación social y tiene una utilidad como medio de ataque y defensa frente a los demás.
- * El modelo de lengua que se debe enseñar es el estándar.
- * El objetivo de la clase de lengua es unificar, sintetizar y dar sentido a todo el input lingüístico que el alumno aporta al aula.

- * El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se circunscribe a la lengua oral; la expresión escrita no se considera objetivo didáctico dentro de ese enfoque.
 - * La expresión oral seguida de la expresión escrita son los primeros objetivos didácticos en la banda de edad 12-14.
 - * Se tiene clara conciencia de que, a pesar de la importancia de la lengua oral como objetivo didáctico, la enseñanza de la lengua oral es todavía una "asignatura pendiente".
 - * El trabajo a partir de los textos se apunta como método capaz de superar la visión fragmentaria de los contenidos curriculares de la lengua que propone la Reforma.
-
- * La actitud excluyente del profesor respecto al grupo-clase es necesaria para mantener el orden en el aula.
 - * El trabajo en grupo es poco operativo por la dificultad que supone mantener el orden en el aula.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE ARNAU.

Desde el punto de vista textual las entrevistas realizadas a Arnau se caracterizan, en cuanto a la interacción con el entrevistador, por las escasas ocasiones en que el entrevistado retoma las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, la escasa utilización de giros que incluyan al entrevistador en el discurso: sólo en una ocasión el entrevistado pide aclaración sobre una pregunta y en otra ocasión se refiere a un tema ya tratado en esta investigación. En general, Arnau se ciñe a las preguntas en la formulación de sus respuestas. Por su densidad y contenido se trata de un texto de interpretación transparente, sin ejemplos de diálogo interior o de "ideas difíciles de decir" frente al entrevistador.

Otras apreciaciones textuales de carácter general son: la forma de enunciación sintética y concisa, la ausencia de anécdotas o de citas de palabras de otros, la ausencia de muletillas y la ausencia de dobles formulaciones para una misma idea.

Desde el punto de vista del discurso, de las palabras de Arnau se desprende un equilibrio entre el tono declarativo, objetivo y la escasa enunciación a partir de verbos de pensamiento o de opinión. Tampoco se aprecia la posición del sujeto en coordinadas temporales. Llama la

214 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
atención la abundancia del empleo de los verbos "intentar" y "procurar" que perfilan una
inseguridad en la consecución de los objetivos a que apuntan las acciones.

5.2.2.3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA EN JUNIO DE 1998.

La codificación de las referencias, argumentos y actantes que se ha hecho de esta entrevista
se encuentra íntegramente en el anexo II.

REFERENCIAS

Referencia Tipo RT1: El modelo de lengua de la propia formación

*P2

R1: el modelo de lengua en el bachillerato era un modelo de lengua más culto
R2: mi modelo de lengua fue un modelo de lengua literario fundamentalmente y culto

Referencia Tipo RT2: La lengua oral

*P1

R1: la lengua oral es como una asignatura pendiente

*P3

R1: [el orden de importancia de los contenidos es] lengua oral y lengua escrita

*P4

R1: [aplicar el enfoque comunicativo] lo he intentando haciendo que los alumnos
presenten delante de los demás ejercicios

Referencia Tipo RT3: La lengua escrita

*P1

R2: en realidad lo que he acabado pretendiendo es a que escriban correctamente
R3: sin descartar de nuevo lo de la memoria
R4: y a que aprendan de memoria las reglas de acentuación
R5: incluso para ello pues recurriendo a juegos, aquello típico de identificar palabras
por el acento

Referencia Tipo RT4: Las dificultades para la enseñanza de la lengua

*P5

R1: esa serie de compartimentos en que está organizada la lengua

R2: ir saltando de uno a otro

R3: no está integrado eso no se ha hecho

*P6

R8: les cuesta mucho hablar bajo, trabajar de una forma continuada sin distraerse

Referencia Tipo RT5: Relación alumno-profesor

*P6

R1: he procurado conocer a los alumnos individualmente

R4: [he procurado] fomentarles esa solidaridad de la clase que no tienen

R6: he pretendido ser accesible pero hasta un cierto punto

RESUMEN DE LAS REFERENCIAS

Como formación académica en el área de lengua Arnau, que es licenciado en filología hispánica, considera que el modelo de lengua que aprendió fue literario y culto (P2S2) como culto era el modelo que se impartía en el bachillerato (P2S1). Considera que la lengua oral debería ser la destreza prioritaria (P3S1) y por su parte ha hecho uso de lo oral con fines didácticos en un intento por aplicar el enfoque comunicativo de la lengua (P4S1). Sin embargo, para Arnau la lengua oral sigue siendo la "asignatura pendiente" (P1S1).

La lengua escrita aparece como la destreza de consolación para un Arnau que, aun concediendo una importancia prioritaria a lo oral, ha acabado por marcarse como objetivo la consecución de la corrección escrita de los alumnos (P1S2), corrección que se intenta conseguir mediante el aprendizaje memorístico y los juegos (P1S3, S4, S5). Los problemas fundamentales que encuentra para la enseñanza de la lengua son, por una parte, la dispersión y compartimentación de la lengua, su falta de integración (P5S1, S3), por otra parte, la falta de hábitos de trabajo y de orden de los alumnos (P6S8).

En cuanto a su relación con los alumnos, Arnau considera que ha procurado conocerlos

216 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
individualmente y ser accesible hasta un cierto punto (P6S1, S6). También le ha interesado que el alumnado funcione como grupo solidario (P6S4) pero manteniéndose al margen del mismo.

De la lectura atenta de este resumen de las referencias se desprende la **oposición** lengua **oral/lengua escrita** y el **acercamiento/alejamiento** de Arnau respecto a los alumnos. La **compartimentación/integración** de la lengua es otro de los contrastes a que alude.

ARGUMENTOS

Unidad Argumental UA1: El modelo de lengua

*P2

- A1: [pero] aquí hay que explicar un modelo de lengua mucho más estándar
- A3: a este nivel yo creo que en esto está mejor, es decir, aquello [el modelo de lengua anterior] era excesivamente literario
- A5: [porque] si consiguiéramos al final que tuvieran un nivel estándar
- A6: yo creo que sería todo un triunfo

*P3

- A1: por tanto, cuando se habla de léxico, supeditado siempre al léxico estándar

En la Referencia Tipo RT1 Arnau nos informaba de que el modelo de lengua de su formación como bachiller fue eminentemente culto y literario. Por oposición, el modelo de lengua que se debe enseñar es el estándar. La identificación que se hace entre modelo y nivel o registro de lengua es total. El "modelo" estándar estaría en relación con el uso de la lengua en los medios de comunicación a los que más adelante hace alusión. La oposición que aparece, pues, es la de nivel literario (culto)/ nivel estándar, con una clara valoración positiva de este último "en este nivel yo creo que en esto está mejor".

Unidad Argumental UA2: La lengua oral.

*P1

- A1: [porque] lo ideal sería enseñarles a hablar y expresarse correctamente

*P4

- A1: [para] que se dieran cuenta que no se sabe nada que no se sabe explicar

A2: [porque] hay que superar nerviosismos y hay que superar dificultades que puede presentar una explicación oral

A4: [pero] lo que pasa es que cuando los niveles son diversos acabas haciendo ejercicios que permiten que unos trabajen a un nivel y otros a otro

A6: por lo tanto se limita mucho la función comunicativa de la lengua

Esta unidad argumental lleva implícita dos ideas clave de la ideación de Arnau respecto a la lengua: la importancia prioritaria de la lengua oral y la identificación del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua con el dominio de la destreza oral. El razonamiento interno se establece entre: "lo ideal sería enseñarles a hablar..." y la justificación de que ese ideal resulte

inalcanzable: "lo que pasa es que cuando los niveles son diversos..." y nos conduce a la oposición implícita entre lo oral y lo escrito: "acabas haciendo ejercicios (escritos) que permiten que unos trabajen a un nivel y otros a otro". Dentro de la lógica del razonamiento, la identificación entre lo oral y lo comunicativo nos lleva a que la falta de práctica oral limite la "función comunicativa de la lengua".

Unidad Argumental UA3: La lengua escrita.

*P4

A4: [pero] lo que pasa es que cuando los niveles son diversos acabas haciendo ejercicios que permiten que unos trabajen a un nivel y otros a otro

A6: acabas con expresión escrita fundamentalmente

A3: [porque] cuando les planteas una continuación de algo o explicar algo les cuesta mucho más redactar

Si el aprendizaje de la expresión oral se nos ha presentado como "ideal", la expresión escrita se nos presenta aquí como lo "real", completando la oposición que iniciábamos más arriba, en el sentido de lo que es posible hacer, con resignación, ante las dificultades de la diversidad de niveles. Sin embargo, en lo escrito aparece un matiz interesante: "cuando les planteas una continuación de algo o explicar algo les cuesta mucho más redactar..." ¿más que hablar?. Con estas palabras que quedan suspendidas dentro del discurso, Arnau se introduce en la dificultad que entraña también la destreza escrita con lo cual la apariencia de fácil solución de lo escrito frente a lo oral desaparece. La explicación de la dificultad de lo oral frente a lo escrito aparece en la unidad argumental UA6 como veremos.

Unidad Argumental UA4: Distintas fuentes de aprendizaje.

A4: [porque] si leen periódicos, si ven la TV pues su nivel de lengua sube

*P3

A2: [porque] si es verdad la famosa historia que todo profesor es profesor de lengua

A3: [por tanto] también desde esas otras áreas tiene que incidir en el aprendizaje de un léxico específico

A4: la lengua debería decantarse más a unificar todo eso

Arnau argumenta aquí sobre la función de la clase de lengua cuyo input lingüístico no es el único que el alumno recibe. Todo lo que llega constantemente al alumno dentro y fuera de las aulas

debería pasar luego por el catalizador de la clase de lengua que aprovecharía todos los conocimientos aportados al aula desde el exterior.

Unidad Argumental UA5: Dificultades para la enseñanza de lengua.

*P5

A1: [esos compartimentos de la lengua] está claro que no funcionan

A2: no sé muy bien cómo superarlo

A3: los alumnos acaban viendo aquello como si les dieras un juego de cartas

A4: habría que buscar textos integradores

A7: [el libro de texto y la falta de integración en él] ese es el problema clarísimo para mí

La visión que se da al alumno de unos contenidos de lengua atomizados, dispersos, es un problema del que adolecen los libros de texto de casi todas las editoriales. Ante la perplejidad: "no sé cómo superarlo", Arnau apunta una solución "habría que buscar textos integradores", solución que no es el único en apuntar porque coincide con la que proponen otros informantes.

Unidad Argumental UA6: Relación profesor- alumnos.

*P6

A3: y por tanto a pesar de tratarme con ellos individualmente [he dejado claro que] una barrera existía

A4: y que no estaba dispuesto a que esa barrera desapareciera

A5: porque les cuesta mucho entender los límites

A6: porque las veces que he intentado un trabajo en grupo ha sido muy difícil mantener el orden

A8: pero al final les dije que era la última vez que trabajaban así

A9: si no conseguíamos un pacto previo de cómo tenía que funcionar una clase

Como veremos en el apartado de los actantes, la posición de Arnau respecto al grupo de los alumnos es exterior. En todos sus enunciados sobre las actividades de clase, la postura es la del sujeto singular YO pero nunca la del NOSOTROS. Curiosamente, sólo aparece un plural incluyente: "si no conseguíamos un pacto previo" y ello para argumentar sobre una situación de conflicto con los alumnos. Las palabras "barrera", "pacto" abundan en el significado de distancia y de alejamiento de los mundos que ocupan Arnau y los alumnos respectivamente. Por otra parte, el argumento utilizado sobre el trabajo en grupo nos remite a la UA2. El trabajo en grupo tiene que ver con lo oral y lo comunicativo pero crea desorden y es difícil de gestionar.

La oposición que se desprende es, pues, alumno **individuo/grupo** de alumnos puesto que el tratamiento que Arnau aplica al alumno individual o al alumno en grupo es distinto.

ACTANTES

A lo largo del discurso de Arnau podemos identificar hasta cinco actantes o personajes narrativos. El primer actante (T1) es Arnau mismo que aparece en cuatro ocasiones mediante el YO explícito y, una, en la fórmula PARA MÍ. La referencia a los alumnos (T2) se hace a lo largo de la entrevista mediante la denominación explícita ALUMNO(S) en seis ocurrencias. En las demás ocasiones aparecen aludidos sólo por la forma verbal y los pronombres. El tercer actante (T3), que aparece sólo en dos ocasiones, está aludido implícitamente mediante la primera persona plural del verbo e incluye: YO (Arnau) + TÚ (entrevistador) + resto de profesores.

El cuarto actante (T4), aludido verbalmente mediante la segunda persona singular TÚ tiene como referencia al YO, pero diluido en una fórmula que puede incluir a los demás profesores y al interlocutor. Se dan sólo tres ocurrencias a lo largo del texto y siempre en contextos en que se narra la interacción con los alumnos.

El quinto actante (T5) es una única forma verbal en primera persona del plural y su referente es ALUMNOS + YO. Constituye la sola vez que Arnau se integra en el grupo de los alumnos

220 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
 para explicar una situación conflictiva con ellos. Lo que resulta más relevante del análisis atento de los actantes en el sistema narrativo de Arnau es:

*las escasas referencias al YO explícito que denotan baja implicación del sujeto en su propio discurso

*la actitud excluyente del sujeto enunciador respecto a los grupos, tanto al de alumnos como al de resto de profesores

*la ausencia de oposiciones entre actantes

*la actitud de T1 (Arnau) enfrentada T2 (grupo de alumnos).

De los tres niveles de análisis aplicados al discurso de Arnau hemos extraído las siguientes oposiciones que aparecen en el cuadro. Abordaremos ahora el significado de dichas oposiciones y la lógica de la ideación del informante.

| REFERENCIAS | ARGUMENTOS | ACTANTES |
|--|--|----------|
| lengua oral/lengua escrita | modelo de lengua culto/modelo de lengua estándar | - |
| acercamiento/alejamiento de los alumnos | lengua oral/lengua escrita | - |
| compartimentación/integración de la lengua | alumno individuo/grupo de alumnos | - |

El significado de referencias, argumentos y actantes: las oposiciones.

En la primera referencia tipo RT1, Arnau nos informa sobre la lengua literaria y culta predominante en sus años de formación como bachiller. Aquel modelo era excesivamente literario y culto (P2A3) y opone a él el modelo que conviene aquí, ahora y dadas las características de los alumnos: un modelo de lengua mucho más estándar (P2A1) más adecuado al nivel y a la edad (12-14). Conseguir que los alumnos dominen el nivel de lengua estándar se identifica con un triunfo (P2A6), término que nos da idea de lo alejados que se encuentran de ese dominio.

Aunque Arnau considera tanto la lengua oral como la escrita prioritarias en la escala de conocimientos y habilidades de los alumnos, la enseñanza de la lengua oral se presenta como un ideal (P1A1) cuya consecución está todavía pendiente (P1R1) y la escrita, como un sustitutivo (P1S2). Arnau justifica su tendencia hacia la práctica de lo escrito por la diversidad de niveles

(P4A4) y por las necesidades de dominio de la destreza escrita que presentan los alumnos (P4A3). En consecuencia, la diversidad de niveles representa un obstáculo para la práctica de lo oral; como quiera que lo oral se identifica con el enfoque comunicativo de la lengua, lo comunicativo se resiente también de esta restricción (P5A4).

La otra dificultad que Arnau detecta es la compartimentación de los contenidos que aparecen ya en el programa oficial de lengua y que recogen los libros de texto. A esta atomización Arnau opone los textos integrados (P5A4). Por otra parte, Arnau es el único informante que menciona el bagaje lingüístico que el alumno aporta al aula de lengua desde el exterior de esta, de ahí la idea de la clase de lengua como unificadora (P3A4) y catalizadora de esos conocimientos.

En cuanto a la parte social de la interacción en el aula, la relación que mantienen profesor y alumnos es ambivalente. Arnau nos informa de su buena disposición para tratar a los alumnos de esta edad de manera diferente a como lo hace con los alumnos mayores. Establece una oposición entre el tratamiento que dispensa al alumno individual y al grupo de alumnos: mientras se muestra cercano al individuo establece una barrera frente al grupo (P6A3, A4). La justificación de esta actitud está en el desconocimiento por parte de los alumnos de los límites de confianza (P6A5) y en la dificultad de mantener el orden en el trabajo en grupo (P6A6). Los actantes no presentan oposiciones pero la posición de Arnau respecto al grupo de alumnos es excluyente y su implicación en el propio discurso escasa.

El significado y la lógica global del discurso de Arnau: ideas y creencias declaradas.

Llegamos al término del análisis del discurso de Arnau; retomaremos en lo posible sus propias palabras para enunciar sus ideas y creencias, pero antes mencionaremos algunos aspectos significativos que se desprenden del conjunto de la entrevista. En primer lugar llama la atención lo sintético de las respuestas: no hay lugar para la digresión, la ramificación ni para los temas colaterales que encontramos en otros informantes; en segundo lugar sorprende la frecuencia del uso de tres verbos de significado afín: "pretender", "intentar" y "procurar". Por último, detectamos una serie de justificaciones de determinados comportamientos personales.

Fundamentalmente, Arnau tiene estos objetivos cuando enseña lengua: 1) que los alumnos consigan dominar el registro estándar de la lengua, mucho más apropiado para estas edades y en este contexto que el nivel culto y literario; 2) que escriban correctamente, aunque para conseguirlo tenga que echar mano de métodos memorísticos tradicionales; 3) que perciban la lengua como un todo integrado en lugar de la serie compartimentada de conocimientos que presenta el libro de texto; 4) que aprendan hábitos de trabajo continuado.

Para conseguir estos objetivos, Arnau ha tenido que renunciar a otras actividades que considera fundamentales: la enseñanza de la lengua oral, el enfoque comunicativo directamente ligado a ella y el trabajo en grupo de los alumnos. Una serie de motivos justifican estas renunciaciones: la diversidad de niveles en el aula, el desorden que se produce en el aula cuando se trabaja en grupo, la falta de hábitos de los alumnos en este sentido... La postura de Arnau respecto a los alumnos es ambigua. Mientras se declara cercano al alumno-individuo, nos narra sucesos en los que aparece enfrentado al grupo, proponiendo pactos y barreras. También aquí aparecen las justificaciones: los alumnos no conocen los límites, el trabajo en grupo crea desorden.

¿Qué sentido tiene en todo esto las justificaciones y la proliferación de verbos "pretender", "intentar"...? ¿Justificarse de qué? En toda la entrevista Arnau no ha nombrado la Reforma. Es un implícito entre él y el entrevistador, pero los contenidos y métodos propuestos por ésta planean en todo el discurso. En realidad, las renunciaciones que deducíamos de las palabras de Arnau y sus justificaciones se hacen en relación a las demandas reformistas sobre la enseñanza de la lengua: el uso, lo oral, lo comunicativo, el trabajo en grupo... Probablemente sea Arnau el informante con mayores conocimientos teóricos sobre los

objetivos de la Reforma (porque al haber sido formador de profesores en cursos de adaptación a la Reforma, tiene una información más precisa que el resto de los profesores entrevistados) por ello es también el más consciente de la proximidad o lejanía de su postura didáctica con respecto a ella. Al utilizar los verbos antes referidos declara implícitamente sus dudas sobre la consecución de los objetivos pero deja clara su buena disposición hacia ellos. En la hoja siguiente aparecen el esquema y el mapa conceptual de Arnau.

5.2.3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE LUCAS.

5.2.3.1. ANÁLISIS RELACIONAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA EN SEPTIEMBRE DE 1996.

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista aparece en el anexo I. En la entrevista realizada a Lucas en septiembre de 1996, la palabra LENGUA, también aludida como LENGUAJE, aparece en 11 ocurrencias; la palabra ALUMNO, que se designa también con esta variedad de términos: ESTUDIANTE, ALUMNADO, GENTE, CHICO, CHAVAL y NIÑO, se encuentra en 18 ocasiones y en 7 aparece la palabra REFORMA.

LENGUA, LENGUAJE

Las palabras que con más frecuencia encontramos en los contextos de LENGUA y LENGUAJE son: "gramática", "comprensión y expresión oral", "comprensión y expresión escrita", "uso" "literatura", "lingüística", "estándar", "texto" y "competencia". Los temas de referencia de las palabras en cuestión son: el cambio de enfoque en la enseñanza de la lengua (96,1:27-33; 2:33-42 y 4:17-25); el propio aprendizaje de la lengua (96,1:31-36 y 2:42-49). Lucas expresa estas opiniones cuando habla del cambio de enfoque en la enseñanza de la lengua:

"... en los últimos años hemos hecho básicamente análisis sintácticos, más de lingüística que de pura enseñanza de lengua, por lo menos enseñar a escribir y a leer se ha hecho menos que enseñar gramática, en términos generales... lo que pasa es que tenemos un problema, a nosotros no nos han enseñado a escribir y, en general, cuando enseñas algo tiendes a enseñar como a ti te han enseñado... [el modelo de lengua que se debe enseñar es] la lengua estándar, correcta, puesto que prácticamente para muchos de ellos este es el único lugar donde van a tener acceso a ella... quizá la televisión, pero ya sabemos de la corrupción de las lenguas televisivas... y hay que enseñar el uso, cómo deben usar la lengua para tener acceso a un determinado nivel de conversación, para tener acceso a un determinado nivel de comprensión de textos, si no, si se quedan en niveles ínfimos, la mayor parte de los textos

que puedan leer en su vida serán incomprensibles o casi incomprensibles para ellos... [las habilidades lingüísticas que se deben trabajar son] la comprensión y la expresión de textos escritos, especialmente porque son los textos que menos practican... la comprensión del texto oral la practican constantemente pero los textos escritos raramente se enfrentan a ellos, por lo tanto, hay que compensar esta distancia... en cuanto a expresión, tanto la oral como la escrita... la que más van a usar va a ser la expresión oral, tendrán que hacerse entender; la escrita también, es verdad que quizá sea más fácil, bueno, es más fácil enseñar la escrita que la oral..."

Lucas comienza con un plural corporativo, "nosotros" en el que se incluye a sí mismo e incluye también al interlocutor. El sujeto establece una cuantificación a través de la cual identifica y contrapone la enseñanza de la lengua en el pasado reciente y la tendencia, se infiere, que debe tener en el futuro. Así pues, la oposición se nos muestra entre: "lingüística, gramática, análisis/ pura enseñanza de lengua, leer, escribir. Lucas no valora uno u otro aspecto sino que justifica la menor aplicación del segundo modelo por la tendencia del profesor a reproducir los modelos didácticos a través de los cuales él mismo ha aprendido. Algo más adelante, el sujeto interpreta la palabra "modelo" de lengua en el sentido de "registro o nivel", por ello habla de "modelo estándar" como objetivo de aprendizaje. También la palabra "uso" de la lengua tiene para Lucas un significado que es ajeno a un "uso comunicativo" que tenga en cuenta el contexto. Se entiende más bien como "uso" el empleo práctico de la lengua para la conversación o la comprensión de textos. Finalmente Lucas se declara partidario de primar, didácticamente hablando, la destreza escrita sobre la oral, a pesar de que reconoce la importancia cuantitativa de esta última. Y, admite un motivo que explica la preponderancia de lo escrito: "es más fácil enseñar la escrita que la oral". Cuando Lucas habla de su propio aprendizaje de la lengua y lo hace en los siguientes términos:

"... a mí, particularmente, no me ha enseñado nadie, nunca me han dado una norma de cómo se debía escribir y de cómo se debía leer y creo que la mayor parte de la gente que estamos enseñando somos autodidactas... [...] leyendo bastante literatura se llega a una comprensión porque la literatura es un lenguaje más rico que el lenguaje funcional... la gente de nuestra generación que ha tenido una cierta afición a la lectura no es que hayamos leído muchos textos funcionales, sino que hemos leído bastante y nos ha dado una competencia lingüística suficiente para enfrentarnos a otro tipo de textos y un entrenamiento por otra parte, que es lo importante..."

El sujeto insiste en una idea apuntada más arriba: la incidencia del propio aprendizaje en los comportamientos didácticos. El sujeto habla de sí mismo pero su experiencia la hace extensiva a un colectivo "gente que estamos enseñando", "gente de nuestra generación" en el

que también incluye al interlocutor. De las palabras de Lucas se desprende que las destrezas básicas, leer y escribir, se pueden adquirir de manera autónoma a través de la literatura porque el lenguaje literario es más rico y competente lingüísticamente hablando que cualquier otro. Pero a la literatura se accede a través de una "cierta afición", una suerte de predisposición natural que no parece objeto de enseñanza-aprendizaje.

ALUMNO, REFORMA

En el discurso de Lucas estos dos términos están tan imbricados que no se pueden rastrear temas de referencia específicos para cada una de las palabras sin hacer constante referencia a la otra. Así pues, los fragmentos que vamos a analizar se refieren a una y otra a la vez. Las palabras que con frecuencia encontramos en la órbita de estos dos términos son: "nivel", "número de (alumnos)", "edad", "selección", "objetivos", "número de (horas)", "descenso". Los temas de referencia son: la diversidad de los alumnos (96,3:24-35); la incidencia del componente sociológico en el éxito o fracaso de la Reforma (96,2:23-30 y 5:8-23). La diversidad de los alumnos aparece en el siguiente fragmento:

"...no tengo ni idea de la diversidad...o sea, sí tengo un concepto de la diversidad, quiere decir que te puedes encontrar con gente de nivel cultural, intelectual y de carácter absolutamente diferente... entonces, abordar esto en una clase en que haya un número importante de alumnos yo creo que es muy difícil... ¿cómo se aborda? pues haciendo mangas y capirotos, o sea, un método específico para hacerlo con más de veinticinco alumnos por clase es imposible, es una utopía... en realidad, la gran reforma de la enseñanza tendría que ser que hubiera pocos alumnos por profesor y que los niveles no fueran absolutamente dispares, porque si hay desniveles muy grandes, los más adelantados no avanzan y los más atrasados se descuelgan..."

Resulta curiosa la forma de enunciación con que Lucas aborda el tema de la diversidad: mediante una fórmula paralela cuyas variantes "no-idea"/"sí-concepto" se deben interpretar de la siguiente manera: el sujeto no tiene experiencia (idea) de la diversidad, entendida según la definición (concepto) que él mismo propone, porque nunca se ha encontrado con una situación semejante. Lucas no ve problema en la diversidad misma sino en el número de alumnos por clase. Cualquier método es "difícil", "utópico" e "imposible" si el número es excesivo. Por tanto, según la argumentación de Lucas, la diversidad y la ratio profesor-alumnos es el punto candente de la Reforma: "la gran reforma tendría que ser que hubiera

pocos alumnos por profesor y que los niveles no fueran absolutamente dispares". El concepto de eficacia de la Reforma, que se infiere de estas palabras, pasaría, pues, por una atención más próxima y personalizada de los alumnos y no consistiría tanto en un cambio de métodos o contenidos didácticos. Por otra parte, la incidencia del componente sociológico de los alumnos en el éxito o fracaso de la Reforma se argumenta de esta manera:

"... y no sé, no sé si el método logrará los objetivos que se propone la Reforma... a mí, particularmente, me parece que no, por lo menos en un centro como este, creo que los resultados no serán mejores que los actuales, más bien, peores, pero por una cuestión sociológica, por los componentes del alumnado, al ser tan absolutamente iletrado, lo único que podemos hacer será enseñarles a leer y escribir, por lo que parece, en un buen número de ellos... [...] evidentemente [mis expectativas sobre la Reforma] tengo que centrarlas en el ámbito en que me muevo, en mi ámbito escolar, y en este sentido yo creo que va a ser un paso atrás, por lo menos en un aspecto... se puede considerar que política o socialmente es un avance porque todo el mundo está escolarizado hasta los dieciséis años, pero en los medios socioeconómicos o culturales en los que estamos nosotros, en los institutos va a haber un evidente descenso del nivel escolar e intelectual que teníamos, ¿por qué? pues porque antes, aun no siendo de un gran nivel, había una selección previa y al instituto llegaban alumnos con un mínimo nivel escolar, a partir de ahora llegarán los que tengan un cierto nivel y los que no tengan ninguno... los que no tengan ninguno estarán en número bastante considerable y esto será un peso muerto, una rémora para el resto... no sé si será lo mismo en un instituto de una zona de un nivel socioeconómico más alto como pueda ser X, habría que verlo..."

El sujeto enunciativo está fuertemente presente en la primera persona verbal, tanto singular como plural. También el significado de los verbos, de pensamiento y opinión: "creo, sé, me parece..." dan idea de la implicación del sujeto en lo que declara. El pesimismo, el escepticismo, la duda frente a la eficacia de la aplicación de la Reforma se basan de nuevo aquí en las características del alumnado. Sin embargo, Lucas no generaliza y aplica una serie de términos de connotaciones negativas, "descenso de nivel", "peso muerto", "rémora", "paso atrás", solamente a los alumnos no seleccionados de centros en zonas socioeconómica y culturalmente bajas. Existe una contradicción entre la fórmula enunciativa un tanto resignada a los mínimos: "lo único que podemos hacer será enseñarles a leer y escribir", de la que se infiere que esas destrezas son de categoría ínfima, y la afirmación que veíamos en (97,1:27-30):

"... en los últimos años hemos hecho básicamente análisis sintácticos, más de lingüística que de pura enseñanza de lengua, por lo menos **enseñar a escribir y leer** se ha hecho menos que enseñar gramática, en términos generales..."

de la que se deducía que ese debía ser el nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua.

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Lucas en septiembre de 1996, las creencias que aparecen como más relevantes serían:

228 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

- * Se debe primar más la enseñanza de la pura lengua pero no se debe olvidar la enseñanza de la gramática.

- * Se debe enseñar el nivel estándar de la lengua y el uso de la lengua en la conversación y en los textos.
- * La comprensión y expresión escritas son un objetivo didáctico más fácil que lo oral.
- * A través de las lecturas literarias se adquiere una autonomía de aprendizaje de las destrezas escritas. El lenguaje literario es más rico y competente, lingüísticamente hablando, que cualquier otro.
- * Cualquier método de enseñanza es utópico si la ratio profesor/alumnos es excesiva.
- * La Reforma debería consistir en el descenso de la ratio profesor/alumnos y en la agrupación por niveles de los alumnos.

- * La falta de selección de los alumnos en centros de zonas socioeconómica y culturalmente bajas produce un descenso de la eficacia docente en relación a los alumnos más capaces.