

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

5.2.6. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE JONÁS.

5.2.6.1. 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. En el discurso de Jonás las palabras clave más recurrentes para el tema que nos ocupa son: ALUMNO y NIÑO (25), LENGUA (20), REFORMA o ESO (10).

ALUMNO, NIÑO

Las palabras ALUMNO y NIÑO aparecen a lo largo de la entrevista en 25 ocurrencias. En su contexto aparecen cerca estas otras palabras: "nivel", "diversidad", "error", "autonomía", "actitud", "interés", "entrevista", "escuela" y "habitos" entre otras. Los temas de referencia para la palabra en cuestión son: la diversidad de los alumnos (97, 3:38-46 y 4:4-15); la relación con los alumnos y las actitudes (97,4:26-34 y 5: 18-26). Sobre la diversidad de los alumnos Jonás pronuncia estas opiniones:

"...[lo más problemático] en las clases... imagino que lo que se encuentra la mayoría, lo que creo que encuentran todos, la diferencia de niveles... en mi caso, aquello que encuentras alumnos que casi no necesitas explicar porque ya lo han hecho y otros... te pondré un ejemplo: el acento es muy complejo en catalán, entonces, claro, hay acento en primer curso, en segundo, y hay quien ya sabe las normas y otros están en COU y no lo saben, son temas que han de salir constantemente...la diversidad es muy difícil... cada alumno debe avanzar según sus capacidades..."

"...hay alumnos con un interés muy grande y con un amor propio muy grande y para ellos el error tiene interés y son capaces de autocorregirse, ves que los errores no se repiten... hay otros alumnos que no tienen interés... pero es propio de la edad, aún no valoran, no son conscientes de los aspectos de una lengua que han de saber o no, por eso ellos hacen las cosas para aprobar, no ven el provecho a la larga... el error varía de alumno a alumno porque cada uno tiene distinto grado de madurez..."

Percibimos los parámetros de evaluación de los alumnos que tiene el sujeto enunciador: el factor intelectual "capacidad" y el factor temporal "grado de madurez". Las subcategorizaciones de los alumnos que se desprenden son, pues, de dos tipos: el alumno capaz frente al no capaz que sufre una situación de estancamiento de aprendizaje insuperable; el alumno con interés frente al alumno sin interés que presenta una situación de ritmo lento de aprendizaje superable con el tiempo.

La falta de interés, por tanto, no es valorada negativamente por el sujeto, sino que es vista con indulgencia y justificada por el "grado de madurez". De la enunciación podemos destacar el ejemplo escogido por Jonás sobre el aprendizaje del uso del acento y que nos vuelve a remitir a la valoración que el sujeto hace de la lengua escrita y de la normativa por encima de cualquier otra destreza. Por otra parte, sobre la relación con los alumnos y las actitudes Jonás opina lo siguiente:

"...yo procuro tener muchas entrevistas con ellos... pero esto por falta de tiempo a veces hay que hacerlo en el patio, a veces te dicen cosas que no pensabas... hay aspectos del alumno que ves y otras no... pasa como con los padres... a veces los niños en casa son de una manera y aquí de otra, pero falta tiempo..."

De sus palabras se desprende que parece preferir la relación individual con los alumnos y conocerlos fuera de clase. La contraposición entre casa/escuela que se establece en los términos "casa-lo que no ves/ escuela-lo que ves" quiere ser superada mediante la comunicación interpersonal en orden al mejor conocimiento de las actitudes y, en consecuencia, a la optimización de la evaluación. También el contexto social es decisivo en la relación con los alumnos:

"...cuando estaba en la otra escuela yo también tenía 50 [alumnos] en clase y la cosa funcionaba [...] te estoy hablando de hace cinco o seis años y ahora estamos aquí con 20, 21 y hay problemas...¿qué ha pasado?...¿qué cambio ha habido en pocos años...? es un cambio de la sociedad, la escuela no es más que un reflejo de la sociedad y la escuela ha cambiado..."

La posición del sujeto está en las coordenadas temporal y espacial que ya hemos comentado anteriormente (vid. supra). El "antes-allí" está valorado positivamente mediante la palabra "funcionaba" que se refuerza por la idea de dificultad del elevado número de alumnos. El "ahora-aquí" aparece calificado mediante la palabra "problemas" reforzada por el contrasentido de la existencia de esos problemas a pesar del menor número de alumnos. La interrogación retórica que sigue nos da idea del diálogo interior en que el sujeto construye su razonamiento: el motivo de los problemas de los alumnos no está en la escuela sino fuera de ella y el paralelismo entre escuela y sociedad es total.

LENGUA

La palabra LENGUA, también aludida con los términos LENGUAJE, IDIOMA y CATALÁN, aparece en 20 ocurrencias a lo largo de toda la entrevista. Otras palabras que encontramos en estrecha relación con las anteriores son: "teórico", "práctico", "uso", "extranjera", "léxico",

"expresión escrita", "lectura comprensiva"... Los temas de referencia de la palabra LENGUA o de sus sinónimos son los siguientes: concepto de lengua (97,3:21-24) la enseñanza de la lengua en el pasado y en la actualidad (97,1:35-44); método para la enseñanza de la lengua (97,2: 40-44; 3:2-12 y 29-35 y 49-50; 4:1). A lo largo de la entrevista, hemos podido encontrar algunas identificaciones que definen un concepto de "lengua" de Jonás:

"...porque, claro, el idioma ¿qué es? pues saber vocabulario y saber escribirlo con corrección... el aprendizaje de un idioma es esto sobre todo: la capacidad de expresarse en ellos..."

quien, como hemos indicado más arriba, utiliza aquí la forma "idioma" como sinónimo de "lengua". Ahora bien, el significado que el sujeto enunciador atribuye a idioma tiene un carácter práctico, de uso de la lengua. La identificación entre "idioma" y "saber vocabulario" o "saber escribirlo con corrección" remite a una idea de lengua caracterizada por los quehaceres escolares clásicos, en la que predomina la destreza escrita y lo normativo por encima de lo oral. La segunda identificación que realiza Jonás es la que se establece entre "aprendizaje de un idioma" y "capacidad de expresarse". El hablante atribuye el significado de "conocimiento" a la palabra "aprendizaje" al tiempo que el verbo "es" debe ser entendido como "tener como resultado". Así pues, la estructura superficial de la enunciación elide una serie de pasos en el razonamiento que, no obstante, el interlocutor puede intuir como implícitos. Reformulada la idea de esta manera: "el aprendizaje de un idioma tiene como resultado la capacidad de expresarse" podemos ver que la segunda identificación amplía el concepto de lengua o idioma desde el plano escrito del vocabulario que veíamos al principio a una destreza expresiva generalizada o no acotada. Sobre la diferencia entre la enseñanza de la lengua en el pasado y actualmente Jonás dice:

"...exactamente, miro lo último que se ha hecho [en publicaciones de didáctica de la lengua] pero un poco por mirar, porque aquí me encuentro que yo venía preparado pero los niveles aquí son muy bajos... empezando por el nivel de la Reforma que es muy bajo, ha bajado contenidos: antes, en séptimo, ya se hacía la oración compuesta... eso ha desaparecido, el análisis es mínimo... claro, antes el lenguaje era más teórico y hoy es más práctico: uso de la lengua... pero, claro, yo creo que ambas cosas van juntas, si no hay una riqueza de vocabulario, si no se sabe cómo se han de utilizar las palabras, estructuras mal construidas, barbarismos... tampoco se funciona..."

De este modo, crea dos ámbitos temporales contrapuestos: "antes-teórico-nivel alto-sintaxis/hoy-uso-práctico-nivel bajo-Reforma". Además del tiempo, el sujeto enunciador considera

dos espacios: el lugar anterior donde impartió docencia, que inferimos de sus palabras, y el centro actual: "aquí me encuentro que yo venía preparado pero los niveles aquí son muy bajos". Por tanto, el cambio espacial le ha supuesto una bajada de niveles que ha venido a coincidir con el cambio temporal que supone la llegada de la Reforma; la bajada de niveles de contenidos se ejemplifica mediante una alusión a la sintaxis de donde se infiere la escala de valoración que el sujeto atribuye a los diferentes aspectos de la lengua que se enseñan: la gramática, la sintaxis supondrían el máximo nivel; Jonás, por otro lado, quiere contemporizar, llegar a una síntesis con la tendencia al "uso" actual, y en su enunciación nos da la idea de "uso" que él tiene: dominio del vocabulario. Cuando Jonás habla de sus métodos para la enseñanza de la lengua dice:

"...¿sistemas didácticos?... es un poco difícil porque es aplicar en cada caso... en cada alumno hay que aplicar en las circunstancias que estén, dedicas un rato a léxico, a lo escrito, a unas normas mínimas de escritura, al acento, a la diéresis, a la estructura gramatical..."

"...desde el punto de vista práctico, porque yo no sabría decirte estructuras, sistemas o métodos, pero lo que me interesa es que los niños aprendan mucho vocabulario, no cojan asco al catalán, para eso hay que hacer muchas cosas [...] debes presentar el catalán de la forma más agradable posible, junto a ejercicios normales de libro de texto, pues, trabajar murales, la lectura, novelas que les gusten, dictados..."

"...[una evaluación inicial debería incluir] en catalán, la lectura comprensiva y la capacidad de expresión escrita y poco más... no me interesan los conocimientos teóricos porque esos ya salen luego..."

A través de la enunciación nos damos cuenta del concepto de lengua que el sujeto defiende: la lengua escrita. La lengua oral no aparece aquí y en toda la entrevista se refiere a ella una sola vez. La "comprensión y expresión escritas" aparecen explícitas en el tercer fragmento, pero antes ya han sido aludidas a través de los aspectos ortográficos, morfosintácticos y léxicos nombrados. Jonás crea una subcategorización del trabajo de lengua en clase: un trabajo valorado como "agradable" que incluye actividades como los murales y las lecturas, y otro trabajo no adjetivado pero que por oposición se infiere árido o desagradable "los ejercicios típicos del libro". La forma de enunciación escogida es el "TÚ" impersonal: "dedicas un rato", "debes presentar" que da la idea de incluir en el método expuesto al resto de profesores.

REFORMA

Esta palabra, también aludida como ESO, aparece en 10 ocurrencias a lo largo de toda la entrevista. Otras palabras en la órbita de REFORMA y ESO son: "bajo nivel", "(sin) diferencia", "teorías", "escepticismo", "reformular"... Los temas de referencia que aparecen son: la bajada de niveles (97,1:35-39 y 5:44-47); la negación de la innovación, simple cambio de terminología (97,2:10-27). Jonás se refiere a la Reforma con opiniones muy firmes y abundantes a lo largo de toda la entrevista. La bajada del nivel debida a la implantación de la Reforma aparece en:

"...[de publicaciones de didáctica de la lengua] miro lo último que se ha hecho, pero un poco por mirar, porque aquí me encuentro que yo venía preparado pero los niveles aquí son muy bajos... empezando por el nivel de la Reforma que es muy bajo, ha bajado contenidos: antes, en séptimo, ya se hacía la oración compuesta... eso ha desaparecido, el análisis es mínimo..."

Este párrafo ya ha aparecido citado anteriormente a propósito del concepto de lengua. La queja que Jonás plantea es doble porque el bajo nivel es imputable por un lado al "aquí", al centro al que ha llegado, y se establece por comparación con el centro donde impartió clases anteriormente; por otro lado, este descenso coincide con una bajada de nivel coyuntural: la implantación de la Reforma. Se infiere de sus palabras una decepción que resulta de la autoestima dañada por el descenso de exigencias profesionales con el que se ha encontrado. Si en este primer párrafo la queja deriva de un sentimiento personal, la queja del párrafo que vemos a continuación toma la perspectiva de los alumnos más capaces :

"...comencemos por dar el material que se precisa [para el tratamiento adecuado de la diversidad] y no empecemos la casa por el tejado... lo único que se ha conseguido es bajar niveles, igualar por los mínimos, lo cual es injusto... da pena que los alumnos con buen coeficiente intelectual no progresan, y serán problemáticos más adelante porque se aburren en clase..."

Se infiere una crítica a la falta de selección o agrupación de los alumnos por niveles intelectuales que evitaría el aburrimiento en clase de los mejor dotados. Por otra parte, Jonás niega la innovación en el campo de la didáctica con estas alusiones cuando se le pregunta si domina el vocabulario de la Reforma:

"...pero es aquello que son los mismos perros con distintos collares, se trata de lo mismo, de lo equivalente, pero no veo que haya tanta diferencia...ayer veía un trabajo de didáctica de primaria, es mucho trabajo, muchas horas... a ver, hay unos tecnicismos que están fuera del

alcance... de llevarlos a la práctica, es lo que hace un grupo de técnicos que no están en la tarea diaria de aula sino que se hace desde unos despachos... hay un desfase con la realidad, hay que simplificar, los técnicos lo hacen para tenerlo encuadrado y bonito

pero nada más ... evidentemente siempre hay aspectos que puedes probar a ver que resultado dan, siempre hay que estar abierto a las innovaciones o a lo que parecen innovaciones y ya hace años que se hicieron... a veces lees cosas de maestros del tiempo de la República y resulta que ya se hacían con otro vocabulario..."

A lo largo de todo el párrafo se advierte una interrupción en la línea argumental de arranque que no vuelve a aparecer hasta el final. El sujeto comienza con una generalización que utiliza como recurso de enunciación, además, una frase hecha. Las afirmaciones posteriores inician otro argumento: la contraposición entre teoría y práctica. El sujeto toma partido por esta última y para ello perfila los rasgos de dos mundos irreconciliables que, no obstante, tienen como campo común la enseñanza; por un lado el mundo de los técnicos, aludido, entre otros, con términos burocráticos: "despacho", "encuadernado", "tecnicismos", "fuera del alcance", "nada más" ...: por otro lado, el mundo del aula aludido con términos como "práctica", "tarea diaria", "realidad", "simplificar". En suma, el mundo de la teoría, de los "técnicos" realiza un trabajo "bonito" y, se infiere, inútil; el mundo de la práctica, del aula y de la realidad lleva a cabo un trabajo simple y, se infiere, posible y útil. Al final del párrafo vuelve a la idea inicial de las innovaciones sólo aparentes.

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Jonás en octubre de 1997, las creencias que emergen con más claridad serían:

- * Conocer un idioma es conocer su vocabulario y saber escribirlo correctamente.
- * El aprendizaje de un idioma tiene como resultado la capacidad de expresarse en él.
- * La bajada de niveles que ha propuesto la Reforma en cuanto a los contenidos de lengua supone la reducción del nivel de gramática y sintaxis.
- * Las referencias a la lengua son siempre a la lengua escrita en sus aspectos de ortográficos, morfosintácticos y léxicos.
- * Existen dos rasgos de caracterización del alumno: la capacidad y el grado de madurez. El factor tiempo sólo puede modificar el segundo rasgo, no el primero.
- * La interacción individualizada de profesor y alumno fuera de clase proporciona el conocimiento de unas dimensiones personales que optimizan la evaluación por parte del profesor.

- * La progresiva problematización de los alumnos en el aula es el resultado de los cambios sociales de los que la escuela es el reflejo.

* La Reforma propone un descenso del nivel de los contenidos de lengua. Este hecho produce una decepción en el profesor que ve su autoestima dañada al comprobar la merma de exigencias profesionales a que es sometido.

* En el campo de la enseñanza, el sector de los técnicos y teóricos realiza un trabajo estético pero inútil, alejado de la realidad del aula.

* Los cambios que propone la Reforma son más aparentes que reales: suponen sólo un cambio de terminología.

5.2.6.2. ANÁLISIS RELACIONAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA A JONÁS EN JUNIO DE 1998.

El texto íntegro de la transcripción de la entrevista se encuentra en el anexo I. En el discurso de Jonás las palabras clave más recurrentes son: ALUMNO (28), NIÑO (18); FAMILIA y su campo semántico asociado (21). Las ocurrencias de la palabra LENGUA (6) y REFORMA (2) son, comparativamente, escasas pero se analizan porque interesan al tema de nuestro estudio.

ALUMNO, NIÑO.

Jonás prefiere el término NIÑO cuando se circunscribe al contexto de clase (98, 4:2-3), cuando los profesores, hablando entre ellos, se refieren a los niños (98, 3: 41-43), cuando se ponen en relación con los padres (98, 6:45-47):

"...esta tarde me han entrado y me han dicho dos niños: "mira, es el aniversario de tal niño.."

"...y así notas los niños que tienen unas inquietudes y a veces hablamos y decimos: "mira, este será un futuro sindicalista, reivindicativo, mira, este será..."

"...la tendencia es al contrario, disculpar al niño, si [los padres] han de rellenar cincuenta papeles te rellenarán cincuenta papeles pero el niño es bueno, pobrecito, es un santo..."

El discurso de Jonás en torno al alumno se construye mediante la subcategorización y la bipolarización y gira en torno a la adaptación que los distintos tipos y caracteres de alumnos exigen de él mismo (98, 3:8-11):

"...no sé, es un proceso que en cada momento te has de adaptar, ahora actúo así, dentro de dos años puede que actúe de otra manera completamente distinta, depende de los alumnos..."

Esta caracterización y tipificación aparece diseminada a lo largo de toda la entrevista en diferentes oposiciones. Los alumnos que están atentos en clase se oponen a los que no lo están (98,3:1-3). La minoría de alumnos que son independientes y autónomos se opone a la mayoría que necesita constantemente del profesor (98, 5: 43). La minoría que son vigilados por sus padres se opone a la mayoría cuyos padres se desentienden (98,6:49); los alumnos catalano-parlantes se oponen a los castellano-parlantes (98,8:11-16), los alumnos de antes, díciles y manejables, se oponen a los de ahora, conflictivos y problemáticos (98,6:9-10 y 13-24); finalmente, el alumno como individuo se opone al alumnado como grupo (98,4:29). Una serie de generalizaciones expresadas en términos declarativos se refieren también a los alumnos y contribuyen a conformar la postura del hablante respecto a los mismos (98,3:16-17):

"...yo creo que se puede aportar todo lo que se quiera al aula, ahora, está en si lo aceptan o no lo aceptan los alumnos..."

El sujeto aquí aparece explícito junto al verbo de opinión pero pasa rápidamente a una formulación impersonal y modal "se puede aportar" para concluir en la postura autónoma e independiente de los alumnos frente a la propuesta del profesor. Esta misma idea de afirmación de los alumnos frente al profesor aparece (98, 7:46-48) bajo una formulación impersonal entérminos de segunda persona:

"...porque los mismos alumnos ya te dicen las cosas a veces, porque siempre hay un momento dado que te dicen las cosas..."

La relación que establece Jonás con el alumno-individuo y el alumno-grupo se somete a una valoración de signo claramente opuesto: hablar con los alumnos, uno a uno, es positivo (98,4:20-24):

"...a mí me gusta mucho hablar con los alumnos y desgraciadamente no lo puedo hacer mucho, siempre lo había hecho pero son muchos cursos y me encuentro que muchas veces para hablar con un alumno tienes que cogerlo a la hora del patio y esto es el problema [de falta de tiempo]..."

Y se detecta por la implicación del sujeto en la expresión de sus preferencias.

Curiosamente, en medio de la enunciación el hablante da un salto de la primera persona a la segunda impersonal de forma que "el problema de falta de tiempo" se comparte o se hace

extensivo al resto de profesores. Por el contrario, la relación con el grupo-clase es vista como algo negativo (98, 4:27-29):

"...normalmente estas cosas [hablar con el alumno] en clase no, en la hora de la clase, no lo puedes hacer en un momento determinado porque si estás en el grupo de alumnos, que no saben estar solos, [...] si están solos se matan..."

En otra ocasión (98,6:48-52), el grupo es visto con la acepción de mayoría por oposición a "grupito" o minoría:

"...te estoy diciendo esto porque normalmente es la actitud que diría yo del grupo de alumnos, del ochenta por cien predominante, pero claro, te queda un grupito, no significativo, con el que no tienes problema, porque los padres realmente se preocupan, realmente se preocupan, el resto no se preocupa..."

Es una fórmula de enunciación en la que el sujeto aparece explícito en la primera afirmación para diluirse de nuevo en la segunda persona, a través de la cual se incluye en el colectivo de profesores. Una anécdota reveladora del concepto que Jonás tiene sobre la relación alumno-profesor (98, 7: 2-20) es aquella en la que describe el magnetismo, la gracia de cierta profesora que conseguía llevar a los alumnos por donde quería, que los "enamoraba" (término precisamente usado por él). La fascinación que ejerce esta persona en el profesor es evidente por el entusiasmo enunciativo y por la implicación del sujeto dos veces expresada. Toda atribución positiva referida a esta profesora se construye mediante el verbo "tener" y, por oposición, es el "no tener" de una fórmula impersonal expresada en segunda persona la que recoge todo lo negativo:

"...en cambio hay veces que si tienes la desgracia de no tener este gancho, hay veces que por buenas intenciones que tengas no tienes esta simpatía, este don especial..."

Se desprende de todo ello que la capacidad de manejar a los alumnos es un don innato en algunos profesores y se infiere, por la ausencia de referencias a la práctica o a la experiencia, que esta capacidad no puede ser adquirida.

FAMILIA

A la palabra FAMILIA asociamos: "casa", "padre", "madre", "hijo", "niño", "abuela", "prima" y "pueblo", palabras todas que contabilizan para el cómputo total de 25 ocurrencias. Se trata de una referencia que construye el hablante en la vertiente social del conjunto de

temas de su discurso. Cuatro aspectos están relacionados con la palabra FAMILIA: la educación de los alumnos (98,3:34-51), la actitud mantenida con los hijos (98,6:36-51), el cambio en las familias (98,3:53-54 y 6:28-29) y la incidencia de la lengua familiar en el comportamiento lingüístico del alumno (98,8:35-44). Cuando Jonás aborda el tema de la educación de los alumnos:

"...nosotros hemos de educar también ¿no? pero quiero decir que el centro, donde realmente se tienen que educar, es la familia, para mí el centro es la familia... aquí podemos contribuir pero si nosotros aquí explicamos una cosa y educamos de una determinada manera, con unos determinados principios y cuando salen fuera la información que reciben o la educación o la deseducación porque funciona todo al revés, pues, entonces de poco sirve, porque lo que se hace por un lado se deshace por otro..."

Establece una relación espacial entre la escuela "aquí" y la familia "fuera". El "aquí" remite a términos inclusivos y positivos: "educamos", "principios"; por oposición, el "fuera" se asocia a términos peyorativos: "deseducación", "al revés", "se deshace". Esta deseducación está ligada al cambio que ha experimentado la familia desde un pasado que se considera de manera positiva hasta un presente que es visto como problemático:

"...bueno, pues, en estos ocho o nueve años que han pasado han cambiado totalmente [los padres], totalmente... hoy día hay una cantidad, no ya aquí, en general ¿eh?... lo he visto en toda Barcelona, hay una cantidad de familias, no diría desintegradas pero sí con problemas de todo tipo que, claro, contribuye a la escala de valores..."

Jonás no se pronuncia sobre el sentido de la escala de valores de las familias; sin embargo, el cambio de la escala de valores que se infiere de las palabras de Jonás se traduce en la actitud que la mayoría de los padres mantiene actualmente respecto a los hijos:

"...pero a la madre no le importa hacer un papel disculpando a su hijo, o sea, exceptuando a los tres o cuatro padres que dices que no, que están pendientes de ellos, [...] la tendencia es al contrario, disculpar, disculpar al niño..."

Finalmente, el tema relativo a la familia y el uso de la lengua se plantea en términos de oposición castellano-parlante/catalano-parlante. El rechazo que presenta la mayoría de los alumnos para usar el catalán como lengua vehicular en la escuela se asocia a una influencia familiar negativa que es

vista como "problema". Jonás comenta la paradoja de que los alumnos cuyos padre o madre son catalanes se niegan a hablar catalán con sus compañeros. La paradoja la resuelve el profesor de forma indirecta, porque a través de sus palabras se infiere que estos padres

catalano-parlantes son, a su vez, hijos de emigrantes provenientes del resto de España que mantienen vivo el contacto con las raíces:

"...pero claro, cuando hacen una redacción sobre las vacaciones te cuentan que se van a Cáceres y que se lo pasan muy bien, es allí donde son felices... y hay otra que se llama Laia y todo, pero te escribe que se irá a Burgos y que qué bien se lo pasa en el pueblo con su abuela y sus primas... [...] y no es que sean actitudes negativas esto que te estoy diciendo..."

Esto explica la postura de los alumnos, a juicio de Jonás, por cuanto que existe un ligamen lúdico-afectiva con la lengua castellana por parte de los alumnos. La posición del sujeto está diluida en una fórmula impersonal de segunda persona en el enunciado anterior, sin embargo, en otras alusiones el sujeto aparece muy explícito en primera persona y en diálogo con los propios alumnos:

"...no me había encontrado nunca con un alumnado así..."

"...[una alumna] me dice: "con lo simpático que eres cuando hablas en castellano..."

"...en el patio cuando les digo: "no es pot saltar la valla", me dicen: "oye, oye que aquí no estamos en clase [...] sí...sí yo me lo oigo...[...] claro, muchos de ellos vienen con una influencia de casa, claro esto es uno de los problemas que tenemos..."

La inclusión en el conjunto de profesores que realiza Jonás en el último enunciado verbal, "tenemos", es un recurso para compartir con los demás las propias afirmaciones. El profesor quiere dejar claro que sus problemas no son específicamente suyos sino de orden corporativo y social, es decir, afectan a todos los profesores y vienen desde fuera (familia).

LENGUA

La palabra LENGUA y otros términos como CATALÁN y CASTELLANO constituyen el centro de una serie de temas que son indicativos de la ideación del sujeto al respecto. Jonás habla de lo que se propone cuando enseña lengua (98,1:6-16); de su postura frente al cambio (98,2:6-16 y 24-25); de lo que entiende por enseñanza comunicativa de la lengua (98,3:5-8); de una reflexión y autocrítica sobre sus métodos didácticos (98,7:37-52) y del alumnado mayoritariamente castellano-parlante que tiene (98,8:9-19). Jonás hace explícita una identificación inicial de lo que

cree que es la lengua: "...es una herramienta de relación, instrumental..." y términos que remiten al uso de la lengua como "dominio", "oral", "escrito", "expresarse", "entender", "escuchar", "leer" se asocian a la palabra de modo que, inicialmente y remitiendo a la

pregunta del entrevistador sobre los objetivos, se declara favorable a enseñar el aspecto práctico de la lengua:

"... que haya un mayor dominio oral y escrito a la hora de expresarse, que eso les permita entender todo el mundo que les rodea, cuando escuchan TV, cuando lean periódicos, si por casualidad los leyeran, pues que entiendan las cosas..."

Esta finalidad práctica aparece en armonía con la nueva tendencia, que, no obstante, se enuncia mediante la fórmula impersonal, es decir, excluyendo al sujeto enunciador:

"...hombre, ahora se va a un sistema de lengua mucho más práctico, antes era más teórico y ahora se va más a la práctica [...] de hecho, las programaciones que han llegado, el currículo mismo va dirigido a los aspectos prácticos de la lengua..."
a la par que establece una oposición temporal "antes/ahora paralela a la de "teoría/práctica".

La enunciación declarativa, en principio neutral, se decanta más adelante: el actual carácter práctico de la enseñanza de la lengua está valorado mediante el adjetivo "positivo" mientras que el aspecto teórico de antes se califica negativamente mediante el empleo del verbo abusar, "se abusaba mucho de los aspectos teóricos de la lengua". Sin embargo, un poco más adelante dice:

"... se va de un extremo al otro y que ha de haber, evidentemente, unos conocimientos teóricos pues la parte práctica no será, no tendrá la coherencia que habría de tener ¿eh?..."

El modo de enunciación es impersonal pero los verbos de que depende la aseveración son modales de obligación y colocan al sujeto, junto a la palabra "coherencia" en el lado de la balanza favorable a la teoría. La lengua oral y escrita vuelven a aparecer enunciadas en el primer lugar, por delante del léxico o la gramática. La literatura o la lengua y sociedad quedan descartados del currículo por su inadecuación al nivel de estos alumnos a juicio de Jonás. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es interpretado por el hablante como un método para interesar a los alumnos desmotivados o desinteresados:

"...hay alumnos, por ejemplo, que puedes hablar de todo en clase y de pasada hablamos de vocabulario y son alumnos, no sé, que están atentos a todo y hay alumnos que no están atentos a nada ni les interesa, entonces, es buscar aquellos aspectos que les pueden interesar, que pueden ser más atractivos para ellos, como la lectura, descubrí una cosa que les encanta como es explicar cuentos, hacer novelas, son estos aspectos los que les pueden resultar más agradables..."

Jonás subcategoriza a los alumnos en dos clases a la par que atribuye unos valores mediante la adjetivación: atentos, interesados, receptivos/ no atentos, desinteresados, no receptivos y se

infiere de sus palabras que lo comunicativo (implícito en todo el párrafo a partir de la pregunta formulada por el entrevistador que hizo explícita la palabra) se identifica con la lectura, explicar cuentos, hacer novelas... aspectos todos del campo de la literatura a la que, paradójicamente, Jonás había negado interés docente en estas edades.

Hacia el final de la entrevista surge un párrafo de marcado carácter reflexivo, de diálogo interior marcado por conjunciones adversativas y causales. Hay una alusión a la forma en que divide los contenidos en cada una de las tres horas de clase semanales: la clase teórica, la clase de expresión oral y la clase de expresión escrita. Jonás valora la clase teórica negativamente, "árida", y en el mismo párrafo aparece:

"...porque los mismos alumnos ya te dicen las cosas a veces [...] y un alumno dice: no, es que explicas mucho, estás demasiado rato y, claro, se me hace la clase pesada" y he pensado, quizá tiene razón, procuraré hacerlo más breve...[...] aunque lo que estaba explicando no era ninguna novedad, cosas del acento diacrítico que ya habían hecho, a ver este verbo es regular, es irregular...y ya no entro en el campo de a ver si esto es un atributo o un complemento directo..."

De las últimas palabras con fuerte presencia del sujeto, se desprende, por un lado, que Jonás es consciente de la ineficacia, desde el punto de vista metodológico, de las largas explicaciones teóricas; por otro lado, a través de los ejemplos que utiliza se infiere que sus explicaciones normativas y gramaticales están bastante alejadas de la "práctica" que afirmaba al principio como objetivo de la enseñanza de la lengua.

REFORMA

La palabra REFORMA aparece asociada a "contradicción", "Administración", "problema" y "sistema". El hablante declara su postura desfavorable a la Reforma en las escasas ocasiones que se refiere a ella a lo largo de la entrevista. La identificación entre Reforma y Administración es patente ya en (98,1:20-48):

"...yo no creo, no creo que haya... ha habido cambios, hay y no hay cambios porque veo, no sé, a mí hay cosas que me hacen gracia, estos días he estado mirando los exámenes y he visto que de primaria, de hecho, no debería haber exámenes y han llegado exámenes, o sea, que la misma Administración se contradice porque ahora hay una contradicción entre lo que dice la Reforma y lo de los exámenes...[...] o sea, que la Administración hace lo que ha hecho toda la vida: ver si se han conseguido los mínimos [...] no lo veo,

no lo veo... la Administración en algunos aspectos da un paso hacia adelante y dos hacia atrás..."

Encabezado por un verbo de opinión y con alusión explícita del sujeto, el hablante se implica en el discurso, dubitativo al principio, hasta encontrar la argumentación adecuada que ilustre la idea de inmovilismo, el contrasentido, el control administrativo. Más adelante, en la identificación de Reforma con "sistema" vuelve a aparecer una alusión a la Administración (98,7:1-26):

"...no creo mucho en sistemas, creo en la persona, no sé, yo he visto profesores que han hecho auténticas maravillas con muy pocas disponibilidades, yo la mejor profesora que he conocido no había hecho una programación en su vida, no sabía hacer una programación y tal y era fantástica [...] hay personas que se estarán allá haciendo unos montajes impresionantes escritos que es lo que muchas veces sale de la Administración, que me imagino a unos señores que se han calentado allá, hay unos teóricos... pero eso ya es otra cuestión, que les falta la práctica, ¿eh? la práctica..."

La valoración negativa continúa en la línea de las identificaciones; si la anterior era Reforma y Administración, ahora Administración se identifica con "teóricos" a los que les falta lo valorado positivamente como "práctica". Así pues, la Reforma resultaría ser un montaje teórico valorado negativamente, alejado de una práctica vista como positiva. El ejemplo de la profesora que no sabía programar constituye el argumento para su tesis contraria al sistema teórico "Reforma" y favorable al sistema práctico de las "personas".

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Jonás en junio de 1998, las creencias que podemos afirmar con más claridad serían:

- * La actuación del profesor depende de los alumnos que, en cuanto grupo mayoritario, ejercen el poder en el aula.
- * El profesor se siente más cómodo con los alumnos individualmente o en pequeño grupo.
- * La capacidad de manejar a los alumnos es un don innato y no puede ser adquirido ni con la práctica ni con la experiencia.
- * Los problemas de comportamiento que la mayoría de los alumnos presenta en la escuela son imputables a la despreocupación por los hijos y a la pérdida de los valores de las familias.

- * La influencia familiar es también la causa del rechazo a usar el catalán como lengua vehicular en la escuela que presenta la mayoría de los alumnos.

- * La contradicción preside las ideas sobre el objetivo de la enseñanza de la lengua: se debe enseñar el uso de la lengua pero privar al alumno de conocimientos teóricos produce un conocimiento incoherente.
- * La explicación teórica de la lengua da coherencia a la práctica.
- * La literatura y el estudio de lengua y sociedad no son apropiados para esta banda de edad (12-14).
- * El enfoque comunicativo de la lengua se identifica con aspectos de la literatura (leer, narrar) apropiados sólo para alumnos desmotivados o desinteresados.
- * Empleo metodológico de la explicación teórica de la lengua a pesar de que se ha demostrado como ineficaz.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE JONÁS.

Desde el punto de vista textual, las entrevistas realizadas a Jonás se caracterizan, en cuanto a la interacción con el entrevistador, por la alusión frecuente de las palabras de este para encabezar las respuestas. Por su densidad y contenido, son textos de interpretación transparente, con algunos ejemplos de diálogo interior y carentes de ideas de difícil enunciado de cara al interlocutor.

Otras apreciaciones de carácter general que se pueden hacer son la frecuencia con que Jonás elude las preguntas propuestas y da una respuesta que no se ciñe a ellas. También es frecuente la ilustración de las ideas mediante anécdotas, ejemplos y citas textuales de las palabras de otros. En cuanto al modo de enunciación, Jonás se explaya, ramifica, hace digresiones y emplea enunciados impersonales o la segunda persona en declaraciones donde no quiere comprometerse demasiado.

5.2.6.3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA A JONÁS EN JUNIO DE 1998.

La codificación íntegra de las referencias, de los argumentos y de los actantes que hemos rastreado en esta entrevista se encuentra en el anexo II.

REFERENCIAS

Referencia Tipo RT1: Concepto de lengua. Cambio de la didáctica de la lengua.

*P1

R1: [la lengua] es una herramienta de relación, instrumental

*P2

R1: ahora se va a un sistema de lengua mucho más práctico, antes era más teórico y ahora se va más a la práctica

R2: las programaciones [...] el currículum mismo va dirigido a los aspectos prácticos de la lengua

Referencia Tipo RT2: Caracterización de los alumnos, tipos.

*P3

R3: hay alumnos [...] que puedes hablar de todo en clase [...] son alumnos que están atentos a todo

R4: y hay alumnos que no están atentos a nada, ni les interesa

*P5

R1: había dado clase en X y el ambiente [...] de ciudad pequeña aún [...] era muy diferente, muy diferente

R2: [los niños] eran mucho más dóciles, mucho más manejables

R3: después [...] ya era también otro tipo de alumnado [...] los alumnos cambian mucho de un lugar a otro

Referencia Tipo RT3: Actuación didáctica personal.

*P4

R1: hay veces que hago lo que no tendría que hacer, tendría que hacer otro tipo de trabajo

R2: pero claro [...] si tengo que darle a cada uno (grupo) una cosa diferente pues te representa un montón de trabajo de preparación

R3: muchas veces es nuestra comodidad de querer preparar [lo menos posible]

*P7

R1: los mismos alumnos ya te dicen las cosas a veces, [...] hoy un alumno me dice: "no, es que explicas mucho, estás demasiado rato y, claro, se me hace la clase pesada

R2: y he pensado: "quizá tiene razón, procuraré hacerlo más breve"

R3: lo que estaba explicando no era ninguna novedad, era repaso [...] el acento diacrítico [...] y ya no entro en el campo de a ver si esto es un atributo o un CD, sólo entro en el significado del léxico

RESUMEN DE LAS REFERENCIAS

En sus referencias, Jonás identifica la lengua con una herramienta de relación (P1R1). Aunque veremos en los argumentos su desacuerdo con una enseñanza de la lengua en la que primen sólo aspectos prácticos, sin embargo, se declara consciente de que el nuevo plan hace mucho más hincapié en la práctica que en la teoría (P2R1 y R2).

Jonás no se detiene demasiado en los aspectos de enseñanza de la lengua y se centra más en aspectos de relación y sociales. A lo largo de la entrevista vemos cómo el grueso del discurso versa sobre los alumnos. Y los alumnos, a su modo de ver, son diferentes tanto diacrónica como sincrónicamente. Los niños de antes, en una ciudad pequeña, eran dóciles y manejables (P5R1 y R2); inferimos de esta declaración que los de "ahora" y "aquí" no lo son. En una generalización intemporal categoriza también a los alumnos entre los interesados y atentos (P3R3 y R4) y los que no lo son. Veremos cómo le interesa esta oposición y la desarrolla más adelante, con nuevos matices en los argumentos. Jonás se muestra muy sincero al entonar un "mea culpa" en una actuación personal pedagógicamente negativa: caer en la comodidad (P4R3) de preparar un esquema de clase y aplicarlo a distintas horas, sin tener en cuenta que el factor horario es determinante en el rendimiento académico. En su forma de enunciación, Jonás hace extensiva esta práctica al resto de profesores e intuimos un intento de justificación en ello.

Conocemos otro aspecto de su actuación didáctica a través de las palabras de un alumno, citadas textualmente, por las que Jonás admite que "explica mucho, demasiado rato (P7A1) y cansa a los alumnos. El propio Jonás nos desvela el contenido puntual de la explicación que dio motivo al alumno para quejarse: cuestiones ortográficas y léxicas que no suponían ninguna dificultad al ser materia de repaso. Pero lo más significativo, a nuestro juicio, son las palabras finales: "y ya no entro en el campo de a ver si esto es un atributo o un CD..." (P7A3) de las que deducimos la importancia que da Jonás a los aspectos gramaticales y normativos de la lengua y el bajo nivel que alcanzan los alumnos en esos conocimientos, según su opinión.

De una lectura atenta de estas referencias entresacamos la categorización, oposición que hace Jonás de los alumnos y que abarca distintos planos: los alumnos interesados y atentos frente a los

que no lo son; los alumnos de antes, manejables y dóciles frente a los de ahora que, se deduce, no lo son. En el ámbito de la enseñanza de la lengua queda planteada también la oposición antes-teórica/ahora-práctica.

ARGUMENTOS

Unidad Argumental UA1: Objetivos didácticos. La practica y la teoría. El método.

*P1

A1: [mi objetivo al enseñar lengua] es que los alumnos tengan un dominio [...] tanto de lengua hablada como escrita

A2: que haya un dominio del idioma que les permita entender todo el mundo que les rodea

*P2

A1: [este sistema mucho más práctico] me parece positivo

A2: [lo que pasa] es la historia de siempre, aquí se va de un extremo al otro y ha de haber, evidentemente, unos conocimientos teóricos

A3: [porque] sin un mínimo de conocimientos teóricos pues la parte práctica no [...] tendrá la coherencia que habría de tener

*P4

A5: quiero que ellos sepan que son autónomos [...] que necesitan lo menos posible al profesor [...] que la educación vaya encaminada [...] a hacer personas autónomas

El concepto de lengua que podemos inferir de las palabras de Jonás cuando habla de los objetivos de enseñanza es el de un instrumento, en este caso, para comprender un mundo que va más allá del contexto puramente académico. Las expresiones "dominio del idioma" y "dominio tanto de lengua hablada como escrita" remiten a un objetivo de enseñanza eminentemente práctico y de "uso" de la lengua. Sin embargo, Jonás no renuncia a la teoría porque cree que esta confiere coherencia a la práctica. Así pues, práctica y teoría no se oponen sino que se complementan. Por otra parte, a Jonás le interesa enseñar hábitos de trabajo que lleven al alumno hacia una situación en que puedan desarrollar un trabajo de aprendizaje autónomo. En relación a esta idea, en la UA2 se habla de los alumnos capaces de aprender solos y de aquellos otros que no pueden prescindir del profesor. En este sentido, el objetivo de Jonás sería conducir, en la medida de lo posible, a los alumnos con más dificultades hacia una autonomía de aprendizaje.

Unidad Argumental UA2: Caracterización de los alumnos. Tipos.

*P4

A16: hoy día uno de los problemas en los niños es que ninguno aguanta nada [...] no hay un espíritu de aquello [...] de decir: "sacrificate un poco"

A17: [porque] claro, están los alumnos listos pero para esos yo diría que nosotros sobramos

A18: porque ellos solos se lo saben, se lo manejan, se lo sacan, pero claro esos son unos pocos privilegiados

A19: la mayoría necesita nuestra ayuda y nuestra colaboración para su educación

*P5

A1: hoy día son conflictivos, hay personas conflictivas en todas partes [...] en todas partes tienen personal muy problemático

A2: exceptuando a los tres o cuatro padres que [...] están pendientes de ellos, la tendencia es al contrario, disculpar al niño

A3: porque (esta) es la actitud que diría yo del grupo de alumnos, del 80% predominante

A4: pero claro te queda un grupito no significativo con el que no tienes problemas porque los padres se preocupan [...] el resto no se preocupa

La mayor parte del discurso de Jonás se centra en los alumnos y en su clasificación. Por un lado están los pocos alumnos privilegiados que aprenden solos y que se oponen a una mayoría que necesita al profesor; por otro lado, aparece el pequeño grupo de alumnos de quienes se ocupa estrechamente la familia, frente a una mayoría de alumnos cuyos padres se desentienden. Finalmente, Lucas clasifica y valora teniendo en cuenta el factor "tiempo": los alumnos de "hoy día" son conflictivos, problemáticos y carecen de espíritu de sacrificio. Inferimos de estas palabras que los alumnos "de antes" (no tenemos datos para determinar si el "antes" se refiere a la época en que él mismo fue alumno o a un período anterior en su labor docente) presentaban las características contrarias.

Unidad Argumental UA3: Tipos de profesores. Personas frente a sistemas.

*P6

A1: no creo mucho en sistemas, creo en la persona

A2: yo he visto profesores, profesoras, que han hecho auténticas maravillas con muy pocas disponibilidades

A3: la mejor profesora que conozco no había hecho una programación en su vida, no sabía [...] y era fantástica, fantástica para los niños que la adoraban

A4: hay personas que [...] tienen ese magnetismo, esa gracia que hace que los alumnos se enamoren

A5: en cambio [...] si tienes la desgracia de no tener ese gancho [...] por buenas intenciones que tengas, no tienes esa simpatía, ese don

Según Jonás, no son las ideas que subyacen bajo los sistemas de enseñanza las que determinan la bondad o eficacia de los mismos, sino las personas que los llevan a la práctica. Esta postura innatista de la profesión docente parece negar la posibilidad de aprendizaje de unas técnicas de enseñanza o la existencia de unos métodos susceptibles de ser mejorados objetivamente. Interpretamos la idea de Jonás en el sentido de que el éxito de la enseñanza

radica en la capacidad de seducción de los profesores y de que la corriente afectiva que se establece entre profesor y alumno es determinante para predisponer al conocimiento.

Unidad Argumental UA4: Relación con los alumnos, gestión de clase.

*P4

A1: a mí me gusta mucho hablar con los alumnos y desgraciadamente no lo puedo hacer mucho

A2: [porque] son muchos cursos [...] y este es el problema, dijéramos, de falta de tiempo

A3: [porque hablar individualmente con los alumnos en la hora de clase] normalmente en la hora de clase no lo puedes hacer

A4: [porque el grupo de alumnos] no saben estar solos

A10: porque en una clase hasta que no hay un mínimo de un determinado orden no puedes hacer nada

*P7

A1: no me había encontrado nunca con un alumnado así

A2: [porque] claro, muchos de ellos vienen con una influencia de casa (en el rechazo a la lengua catalana), imagino que cada vez irán viniendo mejor y que si tú les hablas en catalán no te contestarán en castellano

A3: porque, claro, cuando hacen una redacción sobre las vacaciones te cuentan que van a Cáceres y que se lo pasan muy bien, es allí donde son felices [...] con su abuela y sus primos

Parece haber una diferencia importante entre la relación con el grupo de alumnos y la relación con cada alumno individualmente. La preferencia por tratar a los alumnos individualmente contrasta con el malestar que le produce el conjunto de la clase, donde el mantenimiento del orden parece una preocupación primordial para Jonás. Por otra parte, Jonás nos habla también de una dificultad añadida a su asignatura por el hecho de ser lengua catalana: mayoritariamente, sus alumnos son hijos o nietos de inmigrantes procedentes de distintos puntos de España y estas familias foráneas inculcan en sus niños un rechazo hacia el catalán. Este fenómeno es nuevo para Jonás y constituye otro de los puntos negativos causados por las familias que podemos añadir a los ya apuntados.

Unidad Argumental UA5: Dos factores: el horario, el cambio de profesores.

*P4

A11: [el trabajo en grupo] hay veces que estas actividades cuestan, cuestan y no las pueden hacer a según que horas

*P4

A12: porque tener una clase de los mismos alumnos de 10 a 11 no tiene nada que ver con tenerla de 4 a 5

A13: y los niños a esta edad de 12.30 a 13.30 están cansados, están cansados

A14: es muy diferente la actitud de los niños a los que les estás explicando en un determinado momento una subordinada [...] de 12.30 a 13.30 en que están groguis y los hay que te escuchan [...] y los hay que hacen la guerra por su cuenta

A15: los echas de clase [...] pero no es la solución porque a lo mejor al niño que envías a trabajar con el de guardia es un niño que en otras condiciones...

*P4

A6: [pero] no estás siempre en la (misma) clase para poder hacer, para ver las necesidades

A7: es interesante que vayan cambiando [de profesor]

A8: pero quizás el cambio [de profesores] a veces, pienso que cuando vienen cada vez [...] más "asilvestrados"

A9: que te tienes que dedicar más tiempo a la educación que a nada

Jonás se muestra muy sensible al horario de clases. Lo vimos ya en las referencias y lo volvemos a encontrar aquí, muy argumentado, como un factor que considera decisivo en el rendimiento de los alumnos. Como maestro proveniente de primaria y acostumbrado a pasar varias horas con el mismo grupo de alumnos, echa en falta más tiempo para conocerlos mejor. La valoración negativa del alumnado actual, que hemos visto argumentar anteriormente, se vuelve a ilustrar aquí mediante la expresión "más asilvestrados" y el reconocimiento de que gran parte del esfuerzo y de la energía del profesor se deben dedicar a educar actitudes y hábitos sociales.

ACTANTES

A lo largo del discurso de Jonás podemos identificar hasta nueve actantes o personajes narrativos. El primer actantes (T1) es el propio Jonás que aparece en 28 ocasiones mediante las fórmulas YO, A MÍ o PARA MÍ. La referencia a los alumnos (T2) se hace a lo largo de la entrevista mediante

las denominaciones ALUMNO, en 28 ocurrencias, y NIÑO, en 18 ocasiones. El empleo de uno u otro término viene determinado por el contexto en el que se incluye. Observamos que la palabra NIÑO aparece:

- cuando el tema versa sobre el contexto de clase
- cuando los profesores hablan entre ellos sobre los alumnos
- cuando se ponen en relación a los padres

El término NIÑO se opone al término ALUMNO que se emplea cuando se les caracteriza o tipifica o cuando se generaliza en el colectivo ALUMNADO. El tercer actante (T3) que

aparece con gran frecuencia, 21 ocurrencias hemos detectado, es el TÚ con valor de YO que confiere un tono coloquial al discurso. El cuarto actante (T4) son "los padres", referidos como tales o como "madre" en alguna ocasión. El quinto actante (T5) es el profesor o profesores. Se da una oposición, cuando pone un ejemplo, entre los profesores con una gracia y un don innato para la enseñanza y los que no lo tienen. Los siguientes actantes están nombrados mediante el NOSOTROS, pero con distintos referentes:

(T6) NOSOTROS = Fórmula impersonal

(T7) NOSOTROS = Administración

(T8) NOSOTROS = YO + ALUMNOS

(T9) NOSOTROS = YO + TÚ + OTROS PROFESORES

Un análisis atento de los actantes del sistema narrativo de Jonás nos lleva a los siguientes puntos relevantes:

- * la abundancia de aparición del YO u otras fórmulas referidas al YO es exponente de una fuerte implicación del sujeto enunciador en sus declaraciones
- * los reiterados usos de la fórmula TÚ con valor de YO confiere un tono entre coloquial y familiar a la forma de enunciación
- * la aparición de oposiciones entre actantes: NIÑO/ALUMNO y PROFESORES con un don innato/PROFESORES carentes de él.

De los tres niveles de análisis aplicados al discurso de Jonás han surgido las oposiciones que aparecen el siguiente cuadro. Abordaremos ahora el significado de dichas oposiciones en la lógica global de sus creencias.

REFERENCIAS	ARGUMENTOS	ACTANTES
alumnos interesados/ desinteresados	alumnos autónomos/ alumnos dependientes	alumnos/niños
alumnos antes/alumnos ahora	padres preocupados/ padres desinteresados	profesores innatos/ profesores no innatos
enseñanza antes/enseñanza ahora	alumnos en grupo/ alumnos individuales	

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

Llegamos al final del análisis del discurso de Jonás. 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 la abundancia de voces que Jonás reproduce textualmente, citando en estilo directo: sus propias palabras, las de los alumnos, las de otros profesores, las de la Administración... aparecen de continuo mediante este procedimiento retórico que contribuye a dar al discurso un tono coloquial. A este mismo tono contribuyen también la frecuente aparición de la forma TÚ con valor de YO y la alusión a los alumnos mediante el término NIÑO(S). Las anécdotas y ejemplos ilustrativos convierten el discurso de Jonás en un texto digresivo que, en ocasiones, se aleja del tema de la pregunta para exponer las opiniones de interés personal del enunciador. Desde el punto de vista del contenido sorprende el predominio de los temas sociales sobre los pedagógicos y ciertas contradicciones que comentamos más adelante.

Respecto a sus ideas sobre el concepto de lengua y la enseñanza de la misma, la única vez que Jonás hace mención explícita es para identificar la lengua con una herramienta de relación. Cuando habla de los objetivos de la enseñanza inmediatamente nombra la necesidad de que los alumnos dominen el idioma, oral y escrito, para entender el mundo que les rodea. Estos aspectos prácticos, sin embargo, deben basarse en unos estudios de la teoría que les den coherencia.

Existe una cierta contradicción en estas opiniones si partimos de un ejemplo comparativo propuesto por Jonás. Para ilustrar el cambio en la enseñanza de la lengua desde un enfoque teórico anterior a un enfoque práctico actual, Jonás ha puesto el ejemplo del estudio de idiomas: antes los idiomas se estudiaban teóricamente y no se sabían hablar, ahora se estudian en la práctica, se dominan rápidamente pero se desconoce la gramática. Ambas situaciones tan radicalmente opuestas son vistas de forma negativa, por ello Jonás propone una práctica fundamentada en los estudios teóricos de la lengua. Lo paradójico es que se haya referido a la lengua con el término "idioma" que parece connotar el estudio de una lengua extranjera, que haya defendido las destrezas "oral y escrita" y que, sin embargo, defienda el

estudio de la teoría, a pesar de haber afirmado que el conocimiento de la misma no conduce al dominio oral.

Paradójico nos parece también que en el orden de prioridades de conocimientos y habilidades lingüísticas declarado ocupe el primer lugar la lengua oral, seguido por la lengua escrita, y que, sin embargo, la mayoría de alusiones a actividades de clase se refieran a la lengua escrita.

De la misma manera, la literatura ocupa el último lugar en el orden de prioridades porque Jonás no la cree adecuada para esta edad, sin embargo, declara haber descubierto que hay ciertas cosas que encantan a los alumnos como es la lectura, explicar cuentos, hacer novelas. Interpretamos aquí que Jonás identifica "literatura" con autores, fechas y corrientes literarias y no con la creación literaria a la que los alumnos de esta edad (12-14) son tan aficionados.

Cuando Jonás cita textualmente las palabras de queja de un alumno nos desvela una cuestión metodológica interesante para comprender sus creencias sobre la lengua. El alumno se queja a Jonás de que explica mucho, demasiado rato, y Jonás nos explica el contenido de la explicación que da lugar a la queja: cuestiones ortográficas y léxicas de repaso, pero añade: "y ya no entro en el campo de ver si esto es un atributo o un CD..." y estas palabras nos parecen muy sugerentes acerca de la importancia que para Jonás parecen tener los aspectos gramaticales y normativos de la lengua, en absoluta coherencia con su afirmación de la necesidad de una base teórica para sustentar la práctica. Además de la oposición entre la enseñanza teórica y práctica de la lengua que coincide con la oposición antes/ahora, donde Jonás argumenta a fondo y ampliamente es en el tema que él convierte en el central de toda la entrevista: los alumnos/los niños.

El discurso de Jonás sobre los alumnos gira en torno a la adaptación que los distintos tipos y caracteres exigen de él mismo: "en cada momento te has de adaptar [...] depende de los alumnos..." La caracterización de los alumnos aparece diseminada a lo largo de toda la entrevista en diferentes oposiciones. Los alumnos que están atentos en clase se oponen a los que no lo están, la minoría de alumnos que son independientes y autónomos se opone a la mayoría que necesita constantemente al profesor, la minoría que son vigilados por sus padres se opone a la mayoría cuyos padres se desentienden; los alumnos catalano-parlantes se oponen a los castellano-parlantes, los alumnos de antes, dóciles y manejables, se oponen a los

de ahora, conflictivos y problemáticos, finalmente, el alumno como individuo se opone al alumnado como grupo. Los primeros términos de todas estas oposiciones son los marcados positivamente, mientras que los segundos arrastran connotaciones negativas.

La oposición que establece entre los dos tipos de profesores resulta enormemente significativa. En efecto, Jonás pone un ejemplo sobre una profesora con un don especial y se entusiasma al describir su eficacia con los alumnos. Parece que la capacidad de manejar a los alumnos la poseen algunos profesores y otros no, es decir, es un don innato: tener ese gancho, y se infiere, por la ausencia de referencias a la práctica o a la experiencia, que esa capacidad no puede ser adquirida.

La influencia de las familias en los comportamientos de los alumnos es determinante para Jonás. Lo hemos visto en la oposición que establece entre alumnos estrechamente vigilados por los padres y los que no lo están. Por otro lado, el tema relativo a la familia y al uso de la lengua se plantea en términos de oposición castellano-parlante/catalano-parlante. El rechazo que presenta la mayoría de los alumnos para usar el catalán como lengua vehicular en la escuela se asocia a una influencia familiar negativa que es vista como problema. No obstante, Jonás busca otra explicación a la negativa de los alumnos a usar el catalán y la encuentra en el ligamen lúdico-afectivo que mantienen los alumnos con los lugares de origen de sus padres o abuelos: "pero claro, cuando te hacen una redacción sobre las vacaciones te cuentan que se van a Cáceres y que se lo pasan muy bien, es allí donde son felices"

Finalmente, las ideas de Jonás sobre el cambio que representa la aplicación de la Reforma son negativas: la Reforma resulta ser un montaje teórico, alejado de la práctica. La Reforma es identificada como sistema y Jonás niega la eficacia de los sistemas y cree en las personas. De ahí que en el ejemplo de la profesora que tenía un don especial, ésta estuviera al margen del sistema de enseñanza en que se inscribía y, sin embargo, fuera absolutamente fantástica.

Tras el análisis ha quedado clara la tendencia de Jonas hacia la individualidad y el alejamiento del grupo. Las ocasiones en que aparecen actantes (NOSOTROS = YO + alumnos o YO + profesores) que incluyen a Jonás son escasas; por otro lado, prefiere tratar a los alumnos individualmente y el manejo del grupo lo ve como problemático; tampoco confía en los sistemas sino en la eficacia de las personas, una por una; las minorías son siempre mejores que las mayorías en la valoración del enunciador. También ha quedado clara una cierta nostalgia del pasado cuando valora negativamente los cambios sociales y critica el plan de la Reforma.

En la hoja siguiente aparecen el esquema y el mapa conceptual de Jonás.

5.3. DATOS PROCEDENTES DE LA OBSERVACIÓN EN LAS AULAS.

310 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

En el capítulo de metodología (cf.4.2.3.6.) aparecen descritos los instrumentos y los procedimientos que hemos empleado para realizar las observaciones en el aula. También se exponen allí la forma en que seleccionamos los datos y cómo nos acercamos a ellos para obtener el vértice observacional de nuestra posterior triangulación de resultados.

El siguiente cuadro recuerda esquemáticamente los instrumentos de observación y el procedimiento del análisis de lo observado:

Instrumentos de observación	Procedimiento de análisis
1) Cámara de video	1) Redacción del informe
2) Parrilla de observación	2) Visionado de las grabaciones
3) Notas de campo	3) Transcripción de fragmentos
4) Cuestionarios	4) Selección de puntos concretos

Los informes de observación de aula de los seis profesores y la transcripción de algunos fragmentos de dichas observaciones se encuentran en el anexo III. Exponemos a continuación la selección y el análisis de las observaciones de cada uno de nuestros colaboradores. Recordemos que las referencias a las sesiones de clase a las que se alude a lo largo de este análisis se hacen mediante la inicial del profesor seguido de la fecha en que tuvo lugar la observación en el aula.

5.3.1. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA DE PAMELA.

Tras una detenida revisión de las grabaciones creemos que la mejor manera de definir los rasgos que caracterizan las clases de Pamela es reproduciendo el siguiente fragmento que el observador redactó mientras observaba por primera vez sus clases (P26-1-98):

"Me ha llamado mucho la atención la actitud de los alumnos: ha habido tal silencio en clase, una actitud tan atenta para unos alumnos de doce años que me ha sorprendido. [...] La profesora tiene un gran dominio sobre la clase y centra el protagonismo de la misma. No sólo explica los conceptos, con gran claridad y minuciosidad por cierto, sino que hilvana las instrucciones y las llamadas al orden con tanta energía que los alumnos no

tienen más remedio que obedecer. Como se verá, los alumnos son sensibles a esta actitud y la calificarán de estricta y exigente en dos ocasiones. La clase ha girado sobre contenidos gramaticales. La elicitación de conocimientos previos y la constante interacción con preguntas dirigidas a diferentes alumnos, los ejercicios de aplicación

de los conceptos, etc. han dado lugar a una clase muy densa, en la que se tenía la impresión de haber hecho muchas cosas."

Las palabras anteriores pueden inducir a pensar que los alumnos se quejan de excesiva rigidez. Nada más lejos de la realidad, como lo demuestran las opiniones de estos, recogidas al finalizar las clases observadas, que reproducimos a continuación (P26-1-98):

"Respecto a la forma de explicar de la profesora: existe una gran unanimidad en que les gusta porque explica muy bien y muy claro. Como se dijo antes, dos alumnos hacen mención de lo exigente y estricta que es y lo consideran muy positivo porque contribuye a que lo entiendan."

(P9-2-98):

"A todos les ha gustado la manera como P. ha hecho la clase de hoy, a la mayoría porque explica muy claro, pero además hay otros motivos por los que les ha gustado la clase, que textualmente dicen: "porque ha pasado rápido", "porque cuando comenzaba la lectura dramatizada la señorita se ha olvidado de lo que iba a preguntar", "porque es sincera", "ha sido divertida", "si la clase me gusta ha sido porque la profesora ha hecho la clase bien", "porque nos escucha y nos atiende".

A lo largo de nuestras observaciones hemos visto hacer las siguientes actividades de clase: corrección de deberes (2), comentario individualizado sobre la corrección de un trabajo hecho en grupos (1), explicación de contenidos gramaticales (2), ejercicios de aplicación de conocimientos (gramática) (2), instrucciones sobre procedimientos y hábitos (2), sondeo de conocimientos previos (2) y lectura dramatizada (1).

El dominio y protagonismo de Pamela en el aula no significa que los alumnos no participen. Lo hacen, y mucho, pero no de forma espontánea sino nombrados o señalados siempre por la profesora. De esta manera consigue ella guiar y construir conjuntamente con los alumnos las respuestas que dan contenido a los conceptos, aunque naturalmente sea Pamela quien detente los largos turnos de palabra (P26-1-98):

"P.:...vale, vamos a ver, vamos a ver, fijaos que... ¿está todo el mundo en la página 55?... página 55... vale, fijaos que ahora el libro nos habla del nombre o sustantivo ¿de acuerdo?... vamos a ver... varias veces a lo largo del curso hemos hablado de los nombres, vamos a ver, repasemos... ¿qué es un nombre?... vamos a ver... ¿qué designa un nombre?

es decir... ¿para qué nos sirve un nombre? ¿eh? venga... ¿qué podemos decir? sin mirar el libro ¿eh? porque después miraremos el libro... recordemos todo lo que

312 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

sabemos, venga...¿para qué nos sirve un nombre?... es decir ¿para qué utilizamos un nombre? ¿qué designa un nombre?... (sólo una alumna alza la mano) ... venga... no nos acordamos ¿eh?... Eva...

A1:...para saber si es una persona o un animal...

P:...bueno, va por aquí, a ver...¿quién lo explica un poco mejor...vamos a ver, Imanol, ¿qué designa un nombre? ¿para qué nos sirve un nombre?...

A2:...para saber si es una cosa viva o un material o, por ejemplo, una persona... ??????...

P.: ...bueno, va por aquí, a ver, Gabriela...

A3:...para nombrar si es algo o alguien...

P.: ...para nombrar si es algo o alguien... a ver, Manuel...

A4:...para saber si es masculino o femenino...

P.: ...eso lo veremos después para saber si es masculino o femenino, un momento, yo estoy preguntando qué es un nombre ¿eh?... vamos a ver, Daniel...

A5:...?????...

P.: ...bien, vamos a ver, un nombre... la misma palabra nos lo dice... vamos a ver... nos sirve para nombrar, para designar ¿eh? muy bien, como habéis dicho, los animales, las personas, las cosas... ¿de acuerdo?...

A6:...los objetos...

P.: ...los objetos, sí, vamos a ver... todo lo que existe ¿eh? vamos a ver, todo lo que existe en nuestro mundo tiene que tener un nombre para que nosotros lo podamos nombrar ¿sí o no? para que nosotros lo podamos reconocer, sean animales, sean objetos, sean personas ¿eh?... yo, este objeto que tengo aquí tiene que tener un nombre para que yo pueda nombrarlo, pueda comunicarle a otra persona algo sobre este objeto... para que yo pueda comunicar a otra persona algo sobre ese objeto, ese objeto tiene que tener un nombre, es decir, algo, alguna palabra con que yo lo pueda llamar ¿sí o no?... por lo tanto, José... ??????... ¿mesa es un nombre?...

A7:...sí...

P.: ...sí, vamos a ver, Manel, vamos a decir unos cuantos nombres..."

Las rutinas de clase, los hábitos y procedimientos son controlados hasta el mínimo detalle. Hemos sido testigos de una gran inversión de tiempo invertido en estas actividades que Pamela defiende por la necesidad de organización que presentan los alumnos en esta etapa. He aquí un fragmento en el que Pamela da instrucciones para encabezar una actividad escrita (P2-2-98):

"P:...ahora simplemente vamos a preparar el encabezamiento, cogemos la hoja 3.11 donde teníamos la I de información sobre el nombre, se le puede dar la vuelta o, a ver, quien tenga prácticamente... ??????... puede dar la vuelta, así no... hacemos como siempre, dejamos cuatro o cinco cuadros y ponemos la fecha de hoy... vosotros cuando... ??????... sí, sí, tú deja un espacio, cuatro o cinco cuadros, venga, fecha de hoy, venga dos del dos del 98, ponemos... a ver, déjame un momento a ver que vea los títulos que hemos puesto... vale, los generales ya los tenemos, por lo tanto... ??????... vale, bolígrafo azul, venga, bolígrafo azul ¿eh? (escribe en la pizarra) venga subrayamos en bolígrafo azul y

con regla, ¿vale? y aquí es donde se hacen los ejercicios, venga, ¿estamos? ahora se guarda la hoja...

A1:....¿y la agenda?...

P:....sí, apuntémoslo en la agenda, sacamos la agenda todos, venga... ??????... ¿ya has encontrado la agenda?..."

Pamela se adapta bien al ritmo de los alumnos y les deja tiempo y les presta ayuda para que por sí mismos caigan en la cuenta de un error que hayan cometido. El siguiente fragmento lo muestra (P2-2-98):

"P:....al teatro, bien, qué podemos decir nosotros pregunto yo, a ver, ¿qué es el teatro? a ver, Imanol, por favor, estamos por la clase, venga...¿qué podemos decir que es el teatro ? ¿ qué diríais? (silencio)... veo pocas manos levantadas... venga... todo el mundo piensa... a ver, empezamos a hablar y los demás van pensando, vamos a ver, Daniel, qué dirías tú que es el teatro?..."

A4:....un diálogo preparado...

P:....un diálogo preparado, a ver, Imanol, tú ¿qué crees?...

A5:....es una historia que se representa con personales reales...

P:....a ver, es una historia que se representa con...

A5:....con personales reales...

P:....con personales, ¿qué significa personales?...

A5:....personajes...

P:....¡ah! personajes reales... y cuando dices "personajes reales" ¿a qué te refieres?...

A5:....pos que están allí...

P:....¿pos? ¿decimos "pos"?...

A5:....que están allí...

P:....no, pero dime, primero corrige eso...

A5:....pues...

P:....pues...

A5:....están allí en ese momento...

P:....están allí en ese momento, en ese momento ¿dónde?...

A5:....en el teatro..."

Pamela tiene una voz potente, una forma de enunciación rápida y enérgica que imprime un ritmo muy acelerado a sus clases.

Existe una serie de propuestas didácticas del documento para la Reforma en el área de lengua que no hemos visto en las observaciones de clase. Sin embargo, tanto Pamela como el resto de los profesores se han pronunciado sobre estos aspectos en sus declaraciones hechas en las entrevistas y en el cuestionario 3. El paso siguiente a este somero análisis de lo observado es la triangulación de las perspectivas entre lo dicho y lo hecho por el profesor y lo realizado en

314 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
clase. Aunque este siguiente paso está en estrecha relación con los resultados de
las entrevistas, de los cuestionarios

y de las observaciones, nosotros seguiremos un orden de exposición según el cual revisamos primero las clases de todos los profesores para triangular y comparar después a todos también.

5.3.2. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA DE ARNAU.

Una detenida revisión de las grabaciones realizadas en el aula nos descubre que el rasgo predominante de las clases de Arnau es la ausencia de un esquema repetitivo de clase que propicia una gran variedad de métodos utilizados y de actividades. En efecto, ninguna actividad se distancia de las demás por su número de ocurrencias sino que todas están presentes de una manera cuantitativamente aproximada. Así, hemos visto corrección de deberes (3), hacer ejercicios de ortografía (1) y de gramática (2), de comprensión escrita (1) y de expresión escrita (3), de expresión oral (2), tratar diferentes tipos de texto (3), léxico y vocabulario (3), insistir en los procedimientos (2), evaluar y autoevaluar (2). Nos ha llamado la atención, sin embargo, que Arnau haya recurrido en siete ocasiones a la explicación teórica de conceptos, a través de definiciones dictadas, escritas en la pizarra o subrayadas en el libro de texto. Estas explicaciones teóricas van seguidas siempre de un ejemplo o aplicación práctica para comprobar la comprensión del concepto, como vemos en este fragmento que trata de la "homonimia" y donde el profesor está dictando la definición (A6-3-97):

Ar:....son aquellas que se pronuncian igual, aunque a veces se escriben diferente y tienen significados distintos... ¿está claro?... si miráis el libro, ahí os habla de dos que son los primeros ejemplos que vamos a ver... ??????... entendemos, una es la palabra SINO, la verdad es que es un poco complicada (la escribe en la pizarra) y la otra es la palabra AY (la escribe)...

A.: ...¡ay!¡ay!... (corean la palabra)

Ar:....¿alguien es capaz de explicarme..

A10:..sí o no...

Ar:....de explicarme no, de ponerme un ejemplo, porque el significado lo tenéis en el libro, de estas dos... Ismael y Luis, ¿estáis dispuestos a callaros, estáis dispuestos a escuchar un rato? ¡a ver si es verdad!... palabra SINO... ¿alguien puede poner un ejemplo en el cual se utilice la palabra SINO...?...

A11:..si no jugara a fútbol jugaría a básquet...

Ar:....si no jugara a fútbol jugaría a básquet... ?????... esa palabra, en ese ejemplo que acaba de poner X, esa palabra tiene un valor, y espero que lo recordéis, de conjunción (lo escribe en la pizarra) y se escribe separado... ¿alguien es capaz de ponerme un ejemplo y tenéis el... el significado en el libro, de la misma palabra pero con un significado totalmente diferente a este que ya veis que sirve para unir palabras y oraciones..."

Sólo en una ocasión hemos visto que se sondeen los conocimientos previos de los alumnos cuando se trata de contenidos de área; lo habitual es que se vaya directamente a la definición propuesta por el profesor o por el libro de texto (A27-2-97):

"Ar:...vamos a hablar, ya sabéis, hoy de la descripción... ??????... por favor, abrid el libro por la página treinta y cuatro, Juan ¿vale?... ?????... repito, estamos hablando de la descripción y estos días hemos hablado de... ?????... hemos leído descripciones y llegó la hora de que seáis vosotros quienes hagáis una descripción ¿de acuerdo?... para describir, mejor que nada lo primero que tenemos que hacer es recordar qué era una descripción ¿quién quiere leer?..."

En otro fragmento hemos observado de qué manera el criterio del profesor prevalece sobre el del alumno a pesar de que el del alumno era perfectamente aceptable (A27-1-98):

"Ar:...a ver si empezamos a tomar decisiones (escribe en la pizarra)... Marc ¿por qué has dicho que había que leer novelas?..."

A1:...porque ayuda a expresarse y a pensar..."

Ar:... (escribe en la pizarra) más, Sara..."

A4:...se aprende a escribir..."

Ar:... (escribe en la pizarra) Ana..."

A5:...ayuda a desarrollar la imaginación..."

Ar:... (escribe en la pizarra) ¡hombre, ya era hora!... tened en cuenta que hasta ahora todos estos cuatro que habéis colocado aquí (señala la pizarra) son todos para aprender ortografía, para aprender... ?????... lengua, las novelas son algo más que todo eso ¿de acuerdo?... (escribe) ayuda a desarrollar la imaginación... ¿qué más en este sentido?... porque me parece que aquí están todos ya: aprender a leer, ayudar a expresarse mejor, ayudar a pensar, se aprende a escribir... (señala el objetivo de desarrollar la imaginación) este es el objetivo más lúdico, lúdico significa de más entretenimiento, de diversión... Laura..."

A6:...porque... ?????... realidad..."

Ar:...sirven para vivir experiencias..."

A6:...que no son realidad..."

Ar:...¿que no son realidad?..."

A6:...que no las estás viviendo... que te las estás..."

Ar:...por tanto experiencias..."

A6:...imaginarias..."

Ar:...experiencias ajenas, de otras personas, que no son tuyas, que no las estás viviendo, por lo tanto la palabra es "ajenas"... ¿a alguien se le ocurre... ?????... o ha escrito o pensado algo, antes que pasemos a ?????...? (la clase calla ¿nadie?..."

Es también una constante en todas las clases observadas que Arnau tenga que llamar al orden alzando la voz, para recriminar las interrupciones de los alumnos, su falta de atención o de hábitos

(A27-2-97):

"Ar:...¡lo de las manos!¿os habéis olvidado hoy de levantarlas?"

(A6-3-97):

"Ar:...de explicarme no, de ponerme un ejemplo, porque el significado lo tenéis en el libro, de estas dos...Ismael y Luis, ¿estáis dispuestos a callaros, estáis dispuestos a escuchar un rato? ¡a ver si es verdad!... palabra SINO... ¿alguien puede poner un ejemplo en el cual se utilice la palabra SINO...?..."

(A13-3-97):

"Ar:...por lo tanto, por lo tanto, en una entrevista hay dos protagonistas y ya podéis colocar en la libreta (escribe en la pizarra) LA ENTREVISTA... ¿qué es?...
A2:...un diálogo... (suena la alarma de un reloj de pulsera)... ?????... a parar ese maldito despertador..."

Sin embargo, estas llamadas al orden o las discusiones a propósito de la gestión de clase (en una ocasión por la disposición de las mesas y en otra por la prohibición del corrector de ortografía del ordenador) no son ejemplos de una mala relación entre Arnau y los alumnos. Los comentarios de estos sobre los modos de hacer del profesor han sido siempre laudatorios. Otras particularidades observadas son la práctica de ciertos hábitos como el de visualizar los conceptos escribiendo las definiciones en la pizarra para su copia; la abundante interacción en todas sus modalidades aunque con predominio de las direcciones profesor-alumno, alumno-profesor; la falta de adecuación al "tempo" de los alumnos en el sentido de que Arnau precipita sus propias explicaciones en lugar de insistir en los razonamientos de los alumnos.

5.3.3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA DE LUCAS.

Una detenida revisión de las grabaciones realizadas en el aula nos descubre que el rasgo predominante de las clases de Lucas es la abundancia de interacción. Lucas habla mucho con los alumnos en general (profesor-clase), con los alumnos particularmente (profesor-alumno); los alumnos se dirigen a Lucas principalmente cuando son nombrados por este (alumno-profesor) y los alumnos hablan entre sí (alumno-alumno). No hemos visto trabajar en grupo o

que los alumnos se dirigieran a la clase de manera explícita. La interacción esta presente para sondear los

conocimientos previos de los alumnos al inicio de un tema, para comprobar el grado de comprensión de un tema dado anteriormente o de un texto, para guiar el razonamiento del alumno mediante el andamiaje de las preguntas didácticas. Lucas muestra una buena adecuación al ritmo de los alumnos y se muestra paciente para dar tiempo a que el alumno construya sus respuestas. Desde esta perspectiva se podría hablar de la presencia de las destrezas orales si no fuera porque, en realidad, lo oral no constituye un fin en sí mismo sino un medio de comprobar conocimientos (LU4-2-98):

Lu:....dialectos... entonces ¿sabrías explicar qué es un dialecto, brevemente?...

A1:....pues, una lengua...

Lu:....¿una lengua? ¿es lo mismo dialecto que lengua?...

A1:....no, un dialecto de una lengua...

Lu:....un dialecto de una lengua ¿qué quiere decir eso? ¿qué es un dialecto?...

A1:....una variedad de una lengua...

Lu:....¿por qué se caracteriza esa variedad?...

A1:....por... depende del sitio...

Lu:....o sea, por el... una de las características que tiene es que ocupa un espacio, una zona, una región determinada ¿verdad? ¿qué más?... esta variedad ¿en qué se manifiesta?...

A1:....en la comunicación...

Lu:....sí, pero vamos a ver, dices que es una variedad, una variedad... ¿en qué, en qué lo notas?...

A1:....en la forma de pronunciar...

Lu:....por lo tanto en la...¿cómo se llama la forma...?...

A: ... (a coro) pronunciación...

Lu:....pronunciación o también se llama... ¿cómo se llama la ciencia que estudia la pronunciación?... (silencio)... ¿quién lo sabe?... (silencio)... esto lo hemos visto... la parte de la gramática que se ocupa de la manera de pronunciar... la fonética... por tanto es una variedad fonética... más... es una variedad también...

A2:....morfológica...

Lu:....morfológica, muy bien... y también...

A3:....léxica...

Lu:....por aquí lo he oído, a ver...

A3:....léxica...

Lu:....léxica, de vocabulario, hay palabras diferentes, a veces, en un dialecto y otro... y también... (silencio)... hemos visto fonética, morfológica, léxica y...

A4:....sintáctica...

Lu:....y, a veces, también sintáctica y también de expresión ¿verdad?... habíamos visto al principio qué eran los dialectos, ahora vamos a ver algunas características de los

dialectos meridionales... meridionales que significa... ¿qué significa meridional?... ¿qué significa meridional?...

A.: ...(rumor)...

A1.:...el eso...¿cómo se llama?... el meridiano de Greenwich...

A2.:...del sur...

Lu.:...del sur," meridie" en latín significa mediodía, mediodía es el sur ¿eh?... ¿alguien me podría decir el antónimo de meridional?...

A3.:...septentrional...

Lu.:...septentrional ¿qué significa?

A3.:...del norte...

Por otra parte, no se da en las clases de Lucas un esquema repetitivo o rígido de actividades. Entre las actividades y contenidos de área que hemos presenciado se encuentran: corrección de deberes (2), comprensión lectora (1), lectura en voz alta (1), léxico (1), ortografía (1), lengua y sociedad: dialectos (1), realización de ejercicios de aplicación de las explicaciones dadas (2), repaso oral de conocimientos de tipología textual (1). También vimos, y nos llamó la atención, la escasa importancia que parece conceder Lucas tanto al trabajo de los hábitos como a la visualización del apoyo en pizarra.

Como muestra de la percepción que los alumnos tienen respecto a las actuaciones de Lucas en las clases, reproducimos el siguiente fragmento representativo de la opinión de aquellos (LU4-2-98):

"Dieciocho alumnos afirman entender las explicaciones del profesor y no tener dudas tras la clase. Uno contesta que entiende "casi todo"; otro, "no todo"; un tercero, "algunas cosas que dice no se entienden"; finalmente un alumno contesta que no entiende. Este último afirma que no ha entendido "lo de fonética, morfología, lexemas". En cambio los otros tres que tenían dudas han contestado a la pregunta siguiente diciendo que todo lo tenían claro (?). Respecto a la pregunta sobre si les ha gustado la manera como el profesor ha hecho hoy la clase, a catorce alumnos les ha gustado porque explica bien. Uno de ellos considera muy importante, además, el hecho de que hoy les haya dejado salir al recreo a la hora (!). Otras respuestas han sido, literalmente: "sí, porque te duermes con él" (?), "no, porque el profesor se mueve por toda la clase", "un poco", "a veces, porque hay veces que se pone pesado con las cosas", "no mucho, habla muy lento", "habla como siempre, habla muy lento"."

Estos comentarios nos hablan de algún problema de dramatización, representación o énfasis en las exposiciones orales de Lucas que perciben algunos alumnos pero que el observador no comparte.

5.3.4. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA DE VIOLETA.

Una detenida revisión de las grabaciones en video de las clases nos descubre una serie de rasgos que se repiten en todas ellas. Violeta presenta un extraordinario control de la gestión de clase que parece provenir de una preparación minuciosa de las actividades, de una previsión de lo que puede ocurrir en las distintas secuencias y de un cálculo preciso del tiempo. Son clases en las que la profesora detenta la mayor parte del protagonismo, atenuado sin embargo por la frecuentísima interacción profesor-alumno, alumno-profesor. Parece también que los alumnos están completamente entrenados en ciertas rutinas como hacer los deberes cada día y corregirlos conjuntamente al inicio de clase. Violeta adecua su ritmo al "tempo" de los alumnos; apoya sus explicaciones siempre sobre textos y ejemplos y las intercala entre ejercicios. He aquí un fragmento que muestra claramente este sistema (V7-3-97):

V.: ...vale ya... porque hay que entenderlo ya de una vez...

A1.:...yo ya lo he entendido...

V.: ...bueno, empieza a leer, Anabel...

A2.:...(lee la definición de CD que aparece en la fotocopia)...

V.: ...a ver, nosotros decimos "qué comió Luis o qué comió Ana" ... ?????... hasta que no lo distingamos muy bien ¿eh?... la respuesta es el CD... continua, Elisabet...

A3.:...(lee)...

V.: ...(interrumpe la lectura para decir) va por... ¿queréis subrayar esto que va a leer a continuación?... es muy importante...

A3.:...?????...

V.: ...?????... va a estos complementos...

A3.:...(sigue leyendo)...

V.: ...esto es muy importante, muy importante y nos puede ayudar a distinguir cuál es el CD porque fijaos, nos dice... Julián... que tiene que ir unido al verbo sin preposición, directamente, no puede aparecer ninguna preposición tipo "de"... ?????... ni "antes" ni ninguna, ninguna excepto la A, excepto la preposición A (escribe en la pizarra)... si a continuación aparece o una persona, un nombre que representa a una persona o, a veces, un animal... por ejemplo, (escribe) "yo saludo a mi amigo"... en este caso...

A4.:...a María...

V.: ...a María... o yo saludo a... ?????... ¿eh? en ese caso, sólo en ese caso... a mi amigo y a María es CD, pero sólo con la preposición A, en cualquier otra oración no puede ir ninguna otra preposición...

A5.:...¿y con el nombre de un animal?...

V.: ...¿eh?... "yo saludo a Bobby" por ejemplo, que es un nombre de perro, está bien ¿eh?... por eso cuando habéis dicho "yo voy al parque de atracciones"... "al parque" sí que va una A y un artículo pero a continuación no va ningún nombre de persona o

320 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
que represente a una persona... ??????... bien, continuamos y el primer ejercicio
que lees... dice... esto lo leo yo..."

Si bien se trata de clases centradas en el profesor, están muy lejos de constituir clases magistrales por cuanto que los alumnos presentan un papel muy participativo. La elicitación a los alumnos es constante, de manera que cualquier explicación se va construyendo a través del andamiaje de las preguntas didácticas: pregunta, respuesta, evaluación. El siguiente fragmento nos muestra el acompañamiento del alumno que Violeta hace hasta que este cae en la cuenta de sus errores (V14-2-97):

"V.: ...vamos a ver, antes de ver la rima vais a... ??????... algo, a ver..."

A1.:...?????..."

V.: ...no es una adivinanza, Ángel, es un poema dedicado a la luna, aquí no adivinamos nada... ¿cuántos versos tiene este poema?..."

A2.:...cuatro..."

A3.:...ocho..."

V.: ...ocho, el poema tiene ocho versos... ¿qué significa esta separación del..."

A4.:...estrofa..."

V.: ...muy bien, por lo tanto poned entre "luna, lunera y su compañera" poned "estrofa"... que tiene dos estrofas, sí... señaláis, marcáis del 1 al... ??????... hacéis una llave y ponéis "estrofa" y en la otra, otra estrofa... venga... sigue... escribidlo ¿eh? no lo marquéis sólo, escribid al lado con lápiz... y ahora poned "verso" en el primer verso... y todo, a todo el conjunto lo llamamos poema o poesía... entonces hay poemas que tienen una estrofa, con un número determinado de versos, hay poemas que tienen varias estrofas, este tiene dos, tres, cuatro... los que sean... y a cada una de las líneas se llama "verso"... por lo tanto, este poema tiene... ??????... ¿cuántas estrofas y cuántos versos?..."

A5.:...tres..."

V.: ...tres ¿qué?..."

A5.:...estrofas..."

V.: ...¿tiene tres estrofas?..."

A6.:...dos..."

A5.:...?????..."

V.: ...sí, el de la derecha ¿cuántas estrofas tiene?..."

A5.:...tres..."

V.: ...¿cómo que tres?... ??????... ¿eh?..."

A5.:...¿dónde estamos?..."

V.: ...estamos en la derecha, donde pone "fíjate en esta poesía"...ay, perdón, en la izquierda..."

A5.:...?????..."

V.: ...o sea esta..."

A5.:...?????..."

V.: ...¿esta tiene tres estrofas?..."

A5.:...dos..."

V.: ...dos estrofas... ¿cuántos versos?..."

A5:...ocho...

V.: ...ocho versos, muy bien, por tanto es un poema que tiene dos estrofas y ocho versos, cada una de las estrofas tiene cuatro versos...venga, Pilar, dice: "la palabra lunera rima con cascabelera y compañera..." porque fijaos que acaba a partir de donde lleva el acento tónico, a partir de la sílaba tónica, (escribe en la pizarra) "lunera", "cascabelera" y "compañera", veis, en la misma vocal, en la misma sílaba lleva el acento tónico, se pronuncia más fuerte y coincide, a partir de ese momento, coinciden tanto las consonantes como las vocales: -era, -era y -era... dice: "¿qué otras palabras se te ocurren que pueden rimar con -era?"...

A7:...pescatera

V.: ...pescatera...otra..."

Por el número de ocurrencias de los diferentes tipos, las actividades de clase se ordenarían así: han primado las actividades gramaticales (6), seguidas por las actividades de hábitos y procedimientos (5), las de tipología textual (3), léxico (2) y ortografía (2). En cuanto a las destrezas, dos ejercicios se apoyaban particularmente en lo oral, aunque no era su objetivo, uno en la expresión escrita y otro en la comprensión lectora. La forma de trabajar, excepto en una ocasión en que se hizo por parejas, ha sido invariablemente individual. Hay alusiones al trabajo en grupo en las declaraciones y en la última clase observada.

Como ya vimos, al finalizar las clases se preguntaba a los alumnos, a través de un cuestionario, su percepción del trabajo realizado y su opinión sobre la actuación del profesor.

La opinión que tienen de las clases de Violeta aparece en estos fragmentos (V10-2-98):

"Todos han entendido todas las explicaciones y a todos les ha quedado todo claro. La clase de hoy les ha gustado porque "la profesora explica bien, es divertida, hace las explicaciones sencillas y con ejemplos, explica despacio, todos participamos", y el comentario más curioso: "me ha gustado porque la clase se llena de simpatía y de gracia"."

(V14-3-97):

"Excepto tres, el resto admite que V. explica todo muy claramente, que se expresa muy bien, que es simpática y hasta que "mola mucho". De los tres discrepantes, uno no contesta, el otro dice que no sabe y el tercero contesta a esa pregunta con una respuesta de difícil interpretación: "no le apetecía"."

(V7-3-97):

"Excepto cinco alumnos, el resto afirma que le ha gustado la forma en que la profesora ha explicado porque lo ha hecho muy claramente; en consecuencia, también la mayoría afirma haber entendido las explicaciones aunque algunos no ven claro todavía el concepto transitivo-intransitivo. Los alumnos que responden negativamente a la explicación clara de V. admiten que han estado hablando durante la clase. Destaco un comentario que me

parece curioso respecto a si le ha gustado la forma de dar la clase de la profesora: "Regular, porque alguno/as se portan mal y molestan y no les castiga" (!).

El conjunto de las observaciones realizadas en el aula de Violeta nos lleva a afirmar que las destrezas de la lengua en las que más se insiste son las escritas y que los aspectos gramaticales de la lengua tienen un peso en el trabajo de aula semejante al de las tipologías textuales.

5.3.5. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA DE LUCRECIA.

Una detenida revisión de las grabaciones nos descubre que el rasgo predominante de las clases de Lucrecia es su propio protagonismo en el aula. Esta afirmación no significa que no exista interacción, esta es abundante también, pero los turnos de palabra, breves en el caso de los alumnos, se alargan enormemente en el caso de la profesora, como en este fragmento (LR11-2-98):

"Lu:...informar, muy bien, informar sobre lo que pasa en el mundo, lo que está ocurriendo en estos momentos, por ejemplo... ?????... que ojalá no se produzca por parte de EEUU e Irak, eso continuamente en todos los telediarios está saliendo, eso es la información, recordad que los programas, ahora estamos haciendo un poquito de repaso, recordad que los programas podían ser en directo y en diferido... ?????... cuando llega a nuestras pantallas, a esa caja tonta que a veces puede serlo pero que otras veces no lo es ni mucho menos, sino que nos informa y nos da cultura y nos ayuda, en muchos casos, a ver exactamente lo que está ocurriendo en un lugar concreto de la tierra y lo vemos en el preciso momento que se está produciendo, eso hace unos años era impensable, son adelantos increíbles por medio de las ondas herzianas, es decir, a cantidad de gente no nos pueden engañar porque lo estamos viendo... una imagen no puede ser... ?????... una mentira, una película puede ser una ficción pero una imagen real es una imagen real... ¿quién se acuerda de lo que era un programa en diferido?...(señala a un alumno)

A7:....un programa que se emitía después de que lo hubieran grabado..."

La gestión de clase está bien rutinizada en el sentido de que los hábitos escolares fluyen sin esfuerzo: el orden, la corrección de deberes, las copias de la pizarra, el dictado, la caligrafía...

En cuanto a las actividades y contenidos de área, hemos visto corrección de deberes (3),

dictado (1), caligrafía (1), gramática: análisis sintáctico (2), lengua y sociedad: medios de comunicación (TV y publicidad)(2) y ejercicios de aplicación de conocimientos.

Veamos una muestra de la explicación que da Lucrecia sobre aspectos de la sintaxis (LR21-1-98):

A3:....¿copiamos eso?...

Lr.:...nooo, ¿lo entendéis? no copiéis jamás nada que no entendáis, porque luego estamos que si lo tenéis que si lo he perdido, no sé qué... uno cuando lo tiene en el papel lo tiene que tener también en la cabeza si no, no sirve para nada... más bonito y mejor puesto está en el libro que en el papel... venga... transitiva es aquella oración que admite CD, de entrada diremos que tiene CD (escribe CD)... y oración intransitiva, de momento no diríamos nada más complicado que que no tiene CD, por ejemplo: "Juan está enfermo" (señala la oración copulativa)... "Juan come pan" (señala la oración transitiva)... "Juan come para crecer" (señala la oración intransitiva)... lo entendéis... que el verbo sea transitivo o intransitivo... a ver... verbo transitivo es aquel que admite CD, verbos intransitivos son los que no admiten... hoy Estefanía nos ha hecho una frase de nadar, ¿qué nada? "nadaba mal en el río" era una manera de nadar, era un modo, no era un qué, no preguntábamos qué cosa nada, nadar era un verbo intransitivo, no admitía CD, comer es un verbo transitivo pero que en este caso, la oración no nos daría, es decir, el señor que hubiese utilizado esta oración o hubiese escrito una novela o una redacción, lo que sea, no habría creído necesario emplear el CD, lo ponemos...

A4:....?????... es intransitiva, ¿no?...

Lr.:...intransitiva, correcto, Juan, sujeto... está, verbo copulativo... enfermo, PN... ¿vale?...ahora lo hacemos mecánicamente, luego iremos matizando poquito a poco lo que significan estas cosas ¿de acuerdo?... pero la mecánica hay que cogerla un poquito... a ver, transitiva: Juan come pan, primero buscar el verbo (lo señala)... preguntarle al verbo quién come...sujeto... preguntarle al verbo qué cosa come Juan... CD..."

Encontramos una contradicción entre la exhortación a no copiar nada que no se entienda y el reconocimiento de que primero se hace el análisis de forma mecánica para más adelante ir entendiendo por qué se hace así. Lucrecia presenta un gran dominio de la situación y la percepción que tienen los alumnos sobre la actuación de la profesora se podría sintetizar en estos fragmentos de sus opiniones:

(LR21-1-98):

"Todos han entendido las explicaciones y a nadie le ha quedado nada sin aclarar. Todos están contentos con la profesora porque se explica muy bien, porque hace las cosas fáciles de entender y porque es "muy enrollada"."

(LR11-2-98):

"Todos han entendido las explicaciones que ha dado L. pero a uno no le ha quedado claro lo de la TV y a otro lo de la publicidad. A todos les ha gustado la manera como L. ha hecho la clase porque se explica muy bien o porque se entiende todo y pone muchos ejemplos. A alguno le ha gustado que casi todo fuera oral y que no ha puesto deberes. Todos dicen que han puesto atención porque les ha gustado la clase."

(LR18-2-98):

"Todos han entendido todo lo explicado y nadie tiene dudas. Les ha gustado cómo L. ha hecho la clase de hoy porque se explica muy bien, no se aburren, es entretenida, "no se enrolla", es muy buena, porque pueden participar todos, porque no es repetitiva."

Creemos haber comentado ya que la sonrisa y el talante optimista caracterizan a Lucrecia. No nos extraña, pues, que los comentarios sean tan favorables porque desde el punto de vista de relación social las clases de esta profesora resultan muy agradables.

5.3.6. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES EN EL AULA DE JONÁS.

Una detenida revisión de las grabaciones realizadas en el aula nos descubre que el rasgo predominante en las clases de Jonás es la repetición de un determinado esquema de clase. El propio profesor nos explica que a lo largo de la semana un día se dedica a la gramática y ortografía y otro a la redacción y otras cuestiones prácticas. Como nuestra observación se ha realizado siempre el mismo día de la semana, sólo hemos podido presenciar actividades gramaticales. El profesor ha detentado el protagonismo de las clases observadas a través de explicaciones teóricas minuciosas. Los contenidos de área han sido invariablemente ortografía (3) y gramática (3) y las actividades han consistido en la realización de ejercicios escritos de aplicación de las explicaciones teóricas (2) y controles de conocimientos (2), oral y escrito respectivamente. El tipo de trabajo de los alumnos ha sido individual con ayuda puntual del profesor a quien la solicitaba. La secuencia de las sesiones se han atendido en líneas generales a:

- entrega de los deberes al inicio de clase
- comprobación de conocimientos sobre el tema de la sesión anterior mediante interacción o por escrito

- sondeo de conocimientos previos del nuevo tema que se quiere introducir
- explicación teórica del nuevo tema
- comprobación de la comprensión mediante interacción
- lectura de las explicaciones del libro de texto sobre el tema
- aplicación de la teoría sobre ejercicios.

Si bien hemos sido testigos de explicaciones teóricas magistrales, la interacción con los alumnos, iniciada invariablemente por el profesor, ha sido muy frecuente para comprobar conocimientos y comprensión (J10-2-98):

J:....un desig, una possibilitat, no?...ens queda l'imperatiu, què indica l'imperatiu?
...(señala a un alumno)

A5:...una ordre...

J:....una ordre... eh?... què ens queda?... te'n recordas, Abel, què dèiem també que si el verb, l'acció està plenament acabada, ja està llesta...què direm que és el verb si l'acció està completament acabada?...

A6:...perfecta...

J:....perfectiu e imperfectiu si l'acció del verb... ??????... doncs no estava acabada, per tant, això... ah, sí! ens queda una part... ??????... llavors veiem una cosa en el verb, veiem una part que és sempre invariable i una part variable: com es diu aquesta part que és invariable, sobretot en els verbs que diem regulars?... Sònia, com es diu aquesta part invariable?...

A7:...desinència...

J:....no, desinència, no... què serà?... (señala a otro)

A8:...el lexema...

J:....el lexema... i la part variable?... (señala a la alumna anterior)

A8:...la desinència...

J:....la desinència... bè, doncs are us donaré un full per veure

El fragmento nos muestra la elicitación para comprobar conocimientos. La mayor parte de las veces, Jonás nombra al alumno que debe contestar o lo señalado, refuerza las contestaciones correctas repitiéndolas y reconduce las respuestas erróneas a otro alumno. Normalmente no se adelanta el profesor con la respuesta y da tiempo para construir la respuesta, es decir, se adecua al "tempo" de los alumnos.

La explicación de los procesos de realización de una actividad es minuciosa y se insiste mucho en los hábitos. El siguiente fragmento de la descripción de la clase desde el punto de vista del observador lo ilustra (J17-2-98):

"Al comienzo de clase se han repartido algunos folios que contenían modelos de caligrafía para alumnos que los han solicitado. También se ha dedicado un buen espacio de tiempo a llegar a una serie de acuerdos con los alumnos y a dar una serie de instrucciones sobre cómo resumir el argumento de un libro que están leyendo y cuándo entregarlo. Para realizarlo se reparte un folio con el enunciado del trabajo. Para ordenar el archivador de cada alumno, J. reparte también un folio-separador."

Los alumnos, en general, entienden bien las explicaciones del profesor pero algunos se quejan de que son excesivamente largas, de manera que esta sensación repercute en la atención que los

alumnos prestan a las explicaciones. El siguiente fragmento de la opinión de los alumnos es representativo de todas las clases observadas (J10-2-98):

"Todos han entendido las explicaciones y a nadie le ha quedado nada sin aclarar. A diez alumnos les ha gustado la forma como el profesor ha hecho la clase de hoy porque se explica bien, a otro le ha gustado porque no ha puesto muchos deberes. Otros dicen: "no, porque se me hace aburrida", "no mucho porque explica mucho y aburre", "habla mucho para explicar una cosa", "regular", "a veces". Trece alumnos consideran que han estado atentos, los otros tres dicen: "lo puedo hacer mejor", "más o menos atento", "no mucho porque he hablado". En cuanto a otras actividades que les gustaría hacer en esta clase: a cinco les da igual; a dos, un dictado; a otros dos, leer; dos más preferirían debates o teatro; otros: deberes, jugar, otras cosas más divertidas..."

En general, las clases de Jonás observadas han mostrado un predominio de la enseñanza de los aspectos formales de la lengua. Las destrezas escritas han sido las únicas presentes en el aula.

5.4. COMPARACIÓN Y TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo dedicado a la metodología justificamos la comparación y triangulación como último paso del proceso de análisis de datos. Remitimos pues al apartado correspondiente (cf.4.2.4.) y procedemos a continuación a establecer las diversas comparaciones y triangulaciones de cada uno de nuestros colaboradores y de ellos entre sí.

5.4.1. PAMELA.

5.4.1.1. CONGRUENCIA ENTRE LO DECLARADO Y LO OBSERVADO.

Como ya sabemos Pamela se incorporó al centro cuando la ESO generalizada llevaba ya un año de andadura. En octubre de 1997, fecha de la primera entrevista, carecía de experiencia en la ESO pero, proveniente del ciclo superior de la EGB, ni la edad de los alumnos, ni los métodos de aquella le eran ajenos. En ese momento declaraba que no creía que la Reforma supusiera un cambio real dentro de la enseñanza sino que era un barniz superficial que se paraba en el nivel de los nuevos términos para designar viejos conceptos. La lengua era considerada como el vehículo de conocimientos de todas las áreas y su dominio suponía una garantía de éxito para el alumno. A Pamela le interesaba mucho la vertiente lúdica de la lengua y cómo explotar este aspecto en clase. También era de la opinión de que los procedimientos y hábitos debían primar sobre los

contenidos en la primera etapa porque los alumnos a esa edad (12-14) son muy poco autónomos y necesitan mucha guía y sistematización. La comprensión y expresión escritas eran consideradas las más importantes y creía que la gramática sólo era adecuada hasta un nivel de oración simple.

Si al comienzo del curso 1997-98 las opiniones de Pamela eran las expuestas arriba, al finalizar el curso, en junio de 1998, declaraba de nuevo que la Reforma no suponía un cambio real por cuanto que el tener en cuenta los conocimientos previos, hacer una enseñanza amena y propiciar la participación de los alumnos ya se venía haciendo en primaria. Insistía en su idea de que el profesor era el centro y determinante en el aula como guía de unos alumnos poco autónomos. Seguía manteniendo que la práctica de las destrezas escritas era importante pero incluía también las orales. Atribuía a estas mejores resultados para el aprendizaje que el estudio de la gramática. La lengua se continuaba considerando como un vehículo para todas las actividades escolares y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se identificaba con el conocimiento significativo, con el sondeo de los conocimientos previos, con la interacción en clase y con la motivación de los alumnos. Pamela consideraba también que la experiencia era la principal fuente de conocimiento profesional porque proporciona un conocimiento práctico capaz de lograr el equilibrio entre una tendencia didáctica excesivamente lúdica y las necesidades reales del aula (necesidades que interpretamos como las exigencias de los contenidos de los programas oficiales).

Las opiniones de Pamela a lo largo del tiempo son consistentes. No hay contradicción entre lo declarado al comienzo y al final del curso. En cuanto a la congruencia entre sus palabras y lo que hemos visto hacer en sus clases nos parece muy alta. En efecto, Pamela cree firmemente en el liderazgo y protagonismo del profesor y lo pone en práctica, aunque no olvida la importancia de la interacción en el aula y la practica. Cree en la necesidad de trabajar los hábitos y procedimiento y hemos visto con que minuciosidad lo hace. Cree que debe tener en cuenta lo que saben los alumnos antes de comenzar un tema y lo sondea. Hemos visto la corrección minuciosa de producciones escritas y hemos visto tratar la gramática aunque considera que su estudio es menos eficaz que el dominio de las destrezas orales y escritas. A pesar de la importancia que en teoría concede a lo oral, no hemos visto un trabajo específico de este aspecto.

5.4.1.2. CONGRUENCIA CON LOS PRESUPUESTOS DE LA REFORMA.

Como con los demás profesores, para establecer la congruencia de las declaraciones y actuaciones de Pamela con los presupuestos de la Reforma debemos tener en cuenta el cuestionario de marzo de 1998 en el que se preguntaba de forma muy precisa sobre actuaciones de aula en el área de lengua.

En dos propuestas de la Reforma para el área de lengua Pamela declara una alta adhesión y la observación la corrobora al haber visto su práctica en clase. Nos referimos al trabajo de hábitos y procedimientos y a la concesión de tiempo y apoyo para que los alumnos elaboren sus respuestas. Pamela declara también que hace explícitos los criterios de evaluación aunque no pudimos comprobarlo.

La observación y la profesora están de acuerdo también en que la práctica de sondear conocimientos previos de los alumnos, de motivarles, el dar importancia a la interacción alumno-profesor y trabajar las tipologías textuales tiene una adherencia media-alta en las clases.

Existe un grupo importante de aspectos didácticos a los que Pamela declara una adhesión media-alta pero que la observación no ha podido comprobar como actuaciones de clase: adaptar los temas al interés de los alumnos, utilizar ocasionalmente el trabajo en grupo de los alumnos, la enseñanza específica de la lengua oral, la focalización del uso de la lengua según el contexto, la importancia de la expresión y comprensión escritas y, en consecuencia, la atención a la forma y al contenido del texto cuando los alumnos lo crean.

Pamela adopta una postura neutra (tres en la escala de cinco) en una serie de puntos que la observación tampoco detectó: la adaptación de las actividades de clase a las preferencias de los alumnos, la realización de actividades semejantes a las que se dan en la vida diaria, el trabajo de la conceptualización, la importancia de la interacción alumno-alumno, el trabajo del léxico y la interdisciplinabilidad.

Por la parte de la no-adhesión a las propuestas de la Reforma, lo declarado por Pamela en el sentido de no practicarlo es la autoevaluación de los alumnos y de practicarlo poco, la adaptación del trabajo de clase a la diversidad de los alumnos. En efecto, la observación no vio ninguna de estas prácticas.

La profesora no se pronunció en tres puntos del cuestionario: el que hacía referencia al uso de materiales no didactizados, el que hablaba sobre la conveniencia de dar lo mínimo de metalenguaje, de teoría y de explicaciones, el que se refería a la presencia en las clases de temas de lengua y sociedad. Pocos son los puntos en que el criterio de Pamela y el de la observación divergen. La profesora declara que la importancia que concede a la interacción profesor-alumno y profesor clase es media alta; nosotros creemos que es resueltamente la más importante. También la percepción que tiene la profesora sobre la cantidad de contenidos gramaticales en sus clases creemos que es inferior de la que nosotros vimos.

Finalmente existe un punto conflictivo y contradictorio dentro de sus propias declaraciones, el que se refiere a la enseñanza expresa de las destrezas orales. Como veíamos más arriba, cuando se le pregunta por el trabajo específico de la expresión oral en clase contesta con una

330 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

adhesión media-alta pero añade un comentario en el que aclara que lo hace en

las clases de catalán. En otra pregunta sobre la presencia en sus clases de contenidos de área concede una adhesión neutra (tres entre cinco) a las destrezas orales. En las entrevistas también habló de la importancia de lo oral. No obstante, la observación no ha presenciado ningún trabajo específicamente oral en el aula. El cuadro contiguo facilita visualmente la comparación entre lo declarado y lo observado. En síntesis, Pamela y el observador sostienen respectivamente que la actuación de aquella tiene una congruencia con las propuestas de la Reforma en los siguientes grados:

	Pamela:	Observador:
Alta:	3	3
Media Alta:	11	5
Media:	8	-
Media Baja:	1	1
Baja:	1	2

Por otra parte, Pamela no se ha pronunciado sobre 6 de las propuestas y el observador no ha tenido ocasión de ver actuaciones sobre 19 de entre las treinta.

5.4.1.3. SÍNTESIS DE LA TRIANGULACIÓN DE PUNTOS DE VISTA.

Hemos realizado un amplio recorrido por los datos orales y escritos que Pamela nos ha proporcionado a lo largo de un curso. Cada uno de los análisis nos han llevado a unos resultados que dibujan el perfil de las creencias de la profesora sobre la materia que imparte. Por otro lado hemos visto las actuaciones de Pamela en el aula, hemos comparado las actuaciones con las declaraciones y ambas con las propuestas de la Reforma para el área de lengua.

De todo ello, los puntos que consideramos más relevantes en la ideación y en la actuación de Pamela se refieren fundamentalmente a la percepción que tiene la profesora de su propia adquisición de conocimientos profesionales, su afición por la lectura, el cambio de métodos que ha experimentado con el paso del tiempo, la importancia de las destrezas escritas y cierta ambigüedad respecto a las orales.

Hemos visto que la primera aproximación de Pamela al concepto de lengua no es profesional sino personal y que está ligado al placer que ella misma obtiene como lectora. Transmitir esta

dimensión lúdica de la lengua a los alumnos sería el objetivo ideal de Pamela, aunque difícil de alcanzar por la necesidad de cumplir con un programa impuesto desde la Administración.

Este hecho nos parece muy significativo si lo ponemos en conexión con la insistencia de la profesora por dejar claro que su licenciatura no es de filología y que no se considera específicamente profesora de lengua. Interpretamos esta aclaración como la base que explica sus inicios profesionales exclusivamente dedicados a enseñar a sus alumnos destrezas escritas (recuérdese su minuciosa narración de sus actividades de clase al comienzo de su experiencia profesional), actitud que la aleja del marcado carácter de "profesor de lengua" que tienen los profesores de secundaria.

La idea de la importancia y la bondad de las destrezas escritas por encima del resto de contenidos de área persiste, a pesar de que el tiempo y la experiencia ha hecho variar sus métodos en el aula. En efecto, Pamela tiene claro que a escribir se aprende escribiendo por ello inicialmente dedicaba todo su tiempo a que los alumnos leyeran, escribieran y reescribieran textos de su invención.

Posteriormente la experiencia le impuso la realidad de que existían unos "programas", identificados con los libros de texto, que había que cumplir. Se trataba de la gramática, el metalenguaje, la reflexión sobre la lengua... todos los conceptos que, en detrimento del tiempo dedicado a las destrezas básicas escritas, convertían la clase de lengua en algo árido y dificultoso y con peores resultados que la práctica de la lectura y la escritura.

Estas ideas sobre la enseñanza de la lengua no niegan, sin embargo, la importancia del aprendizaje de lo descriptivo y normativo de la lengua. De hecho, es grande la preocupación de Pamela por abarcar todos los aspectos gramaticales que le marca el programa pero preferiría posponerlo para edades más avanzadas, para la segunda etapa de la ESO.

Pamela percibe su propio método de enseñanza como bastante tradicional en el sentido de que se basa en la explicación del profesor (enseñanza transmisiva). Sin embargo, interpretamos por la forma de enunciación su voluntad de acercamiento al enfoque

el tener en cuenta los conocimientos previos, motivar a los alumnos, practicar la interacción profesor-alumno, alumno-profesor... Pamela suscribe estos hábitos pedagógicos y hemos visto que los pone en práctica.

Así lo hemos comprobado a través de la observación de sus clases donde la coherencia entre lo que la profesora declara y sus actividades quedó manifiesta, excepción hecha de la enseñanza específica de las destrezas orales, que no se observaron, y de la importancia que ocupa la gramática en sus clases que se vio mayor que la percibida por Pamela. La triangulación entre las propuestas de la Reforma para el área de lengua, la adhesión declarada a ellas y la adhesión observada muestra una notable divergencia. Pamela declara una adhesión a 14 propuestas por la banda alta y 2 por la banda baja. La observación da como resultado una adhesión de 8 por la banda alta y de 3 por la baja. La discrepancia es pues de 6 y 1 respectivamente. Ver cuadro comparativo y gráfico correspondiente en la parte final del epígrafe 5.4.6.3.

5.4.2. ARNAU.

5.4.2.1. CONGRUENCIA ENTRE LO DECLARADO Y LO OBSERVADO.

En septiembre de 1996, cuando la implantación de la ESO era inminente pero aún no se tenía experiencia en ella, Arnau declaraba que era necesario un nuevo enfoque de la didáctica de la lengua que se adaptara a la edad de los alumnos y a la obligatoriedad de la nueva enseñanza, los dos rasgos que la diferenciaban del extinguido bachillerato (BUP). Arnau consideraba que las clases de lengua habían sido demasiado normativas y magistrales y que se imponía un cambio de contenidos y métodos. Dicho cambio entrañaba, no obstante, dos problemas: el excesivo número de alumnos por clase y la falta de preparación didáctica de los profesores.

Desde el punto de vista de los modelos de enseñanza de la lengua, Arnau era partidario del modelo estructural; sin embargo, consciente de que los nuevos currículos se decantan por el modelo comunicativo, opinaba que había que enseñar el uso de la lengua y la gramática del

texto. Enseñar este enfoque iba a suponer una disminución de la enseñanza de conceptos gramaticales y de metalenguaje empobrecedora para los que fueran al ciclo superior de bachillerato. En aquel momento, su máxima preocupación consistía en aplicar una metodología que suscitara el interés de los alumnos para que no se aburrieran, porque mantenía que la asignatura de lengua nunca sería algo ameno.

En junio de 1998, tras dos años de experiencia docente de la ESO, Arnau declara que la expresión oral, seguida de la expresión escrita, son los primeros objetivos didácticos en la banda de edad 12-14, pero tiene clara conciencia de que, a pesar de su importancia, la lengua oral continúa siendo una "asignatura pendiente". El enfoque comunicativo se circunscribe a la lengua oral y la lengua escrita no se considera objetivo didáctico dentro de ese enfoque, en consecuencia, ahora no se habla de enseñar el uso de la lengua sino de enseñar el registro estándar (se ha sustituido el concepto de "uso" por el de "registro"). Los objetivos de la clase de lengua que Arnau declara son la adquisición de hábitos de trabajo, el dominio de la lengua escrita y el dar sentido al input que el alumno aporta al aula desde fuera de esta. El trabajo a partir de los textos se apunta como método para superar una visión fragmentaria de la que adolece la Reforma.

Tras haber ensayado el trabajo en grupo de los alumnos, la opinión de Arnau es que resulta poco operativo por la imposibilidad de mantener el orden en clase y la diversidad de niveles de los alumnos.

No cabe duda que la opinión y actuación de Arnau experimenta un cambio desde 1996, en que no tenía experiencia didáctica con los alumnos de 12 a 14 años, y 1998 cuando ya lleva dos cursos a sus espaldas. Sin embargo, la declaración de intenciones primera en la que se proponía que los alumnos no se aburrieran parece, por lo observado en las clases, conseguido en buena parte por la variedad de actividades. Los comentarios de los alumnos a cada una de las sesiones observadas han sido favorables y la actitud y el clima de clase, a pesar de las recriminaciones y discusiones, no presenta tensiones.

Debemos reconocer la dificultad para establecer la relación entre lo declarado por Arnau y su actuación en el aula. El discurso de Arnau es muy abstracto, difícilmente habla de actuaciones concretas o describe sus métodos. Por tanto, es difícil determinar el grado de congruencia entre lo declarado y lo observado. A pesar de ello hay dos aspectos que han variado del primer año al segundo: de la intención y primeros ensayos de trabajar en grupo, Arnau ha pasado a decantarse por el trabajo individual; de la intención de enseñar lo oral, ha pasado a circunscribirse a lo escrito.

Advertimos incongruencia, no obstante, entre su declaración de abandono de lo normativo y magistral a favor del uso y la prácticas que contrasta con la gran abundancia de conceptos, definidos al dictado que aparecen en su actuación.

5.4.2.2. CONGRUENCIA CON LOS PRESUPUESTOS DE LA REFORMA.

Decíamos más arriba que era difícil establecer la relación entre lo declarado por Arnau y lo observado porque su discurso no concretaba aspectos concernientes a las actuaciones de clase. Esta afirmación se refiere a las respuestas dadas en las entrevistas. Para establecer la congruencia de sus creencias con las directrices didácticas y los contenidos que propone el documento para la Reforma en el área de lengua, debemos atenemos sólo al resultado del cuestionario de marzo de 1998 en el que se tocaban aspectos muy precisos de la Reforma.

De los puntos que el cuestionario trataba, en doce se da una coincidencia entre lo declarado y lo observado; otros diez aspectos sobre los que Arnau se pronuncia no han podido ser observados; finalmente, aparecen ocho puntos críticos en los que lo declarado y lo observado divergen en mayor o menor grado.

Arnau adopta una postura neutra para responder al aspecto referente a la toma en consideración de los conocimientos previos. Esta neutralidad se justifica de una manera confusa por la diversidad de los alumnos. En la observación no se ha presenciado ningún sondeo de conocimientos previos pero ello no quiere decir que no los haya nunca.

Otro desacuerdo aparece en la percepción que tiene Arnau del tiempo y apoyo que da a los alumnos para explicitar sus respuestas. Él afirma esta práctica en tanto en cuanto "no

signifique que los buenos alumnos se desesperen", es decir que de nuevo la diversidad de los alumnos justifica las ocasiones, vistas en la observación, en que el propio Arnau adelanta las respuestas.

En cuanto al trabajo en grupo de los alumnos sólo lo hemos visto en una ocasión y, por cierto, con mucho éxito. Arnau lo puntúa como más frecuente a pesar de que, en su opinión, la diversidad de los alumnos frena esta práctica.

No hemos visto ninguna actividad que saliera de los límites del aula, que tuviera sentido y significado fuera de ella. Arnau se contradice entre la neutralidad que declara en esta práctica y el comentario que justifica la falta de práctica: "con alumnos de este nivel no siempre es aconsejable porque nos iríamos más allá del lenguaje coloquial". La perplejidad que nos produce este comentario nos lleva a preguntarnos si realmente se ha comprendido este tema.

Es posible que en las intenciones de Arnau esté el dar los mínimos conocimientos de terminología metalingüística, las mínimas explicaciones teóricas. Así lo declara... pero no lo consigue porque hemos observado que la conceptualización (definiciones) ocupa un importante lugar en las sesiones de clase.

El observador y Arnau divergen también en la percepción de la cantidad de trabajo sobre destrezas escritas que se desarrolla en el aula. Mientras que Arnau atribuye la máxima importancia a este aspecto, la observación ha sido testigo de cuatro actividades, tres de expresión y una de comprensión escritas, pero ninguna de ellas como actividad específicamente focalizada en el aprendizaje de lo escrito. En cambio, la gramática parece ocupar más espacio que el que el profesor percibe. El cuadro contiguo muestra la comparación entre lo declarado y lo observado. En síntesis, Arnau y el observador sostienen respectivamente que la actuación de aquel presenta los siguientes grados de congruencia con las propuestas de la Reforma:

	Arnau:	Observador:
Alta:	3	2
Media Alta:	13	9

Media:	10	-
Media Baja:	3	8
Baja:	-	1

Hay que precisar que Arnau no se ha pronunciado sobre una de las propuestas y la observación no ha tenido ocasión de ver actuaciones sobre 10 de ellas.

5.4.2.3. SÍNTESIS DE LA TRIANGULACIÓN DE PUNTOS DE VISTA.

Tras el recorrido por los datos orales y escritos que Arnau nos ha proporcionado a lo largo de dos cursos, hemos llevado a cabo los análisis cuyos resultados dibujan el perfil de las creencias del profesor sobre la materia que imparte. Por otro lado hemos visto las actuaciones del profesor en el aula, hemos comparado esas actuaciones con sus declaraciones y ambas con las propuestas de la Reforma para el área de lengua.

De todo ello, el rasgo que consideramos más relevante es la evolución de las ideas de Arnau desde un inicio sin experiencia, cuando la ESO era todavía un proyecto, hasta un final con dos cursos impartidos en el nuevo sistema.

Cuando en 1996 hablaba de sus expectativas sobre la ESO, Arnau interpretaba que la Reforma proponía una enseñanza de la lengua con finalidades comunicativas. Los aspectos comunicativos se identificaban por un lado con el uso de la lengua, con la pragmática y, simultáneamente, con la gramática del texto (conectores, coherencia...), es decir, con la dimensión práctica del texto

escrito: "coger un texto, mejorarlo, que vean las mejoras y en lengua eso siempre es complicado..."

Por otro lado, la idea de Arnau sobre el nuevo curriculum suponía que el enfoque comunicativo elimina metalenguaje, conceptos y normativa. Esta eliminación favorece al alumno intelectualmente menos capaz y perjudica al que puede continuar en el bachillerato. Interpretamos en toda esta ideación que Arnau, sin nombrarlo, cree que la Reforma no es tanto un cambio cuanto una bajada de nivel.

En 1998, la perspectiva de Arnau ha cambiado e identifica el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua con la lengua oral. La expresión escrita queda fuera, pues, del ámbito comunicativo de la lengua. Deducimos de todo ello la existencia de una confusión en el concepto mismo de enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, confusión muy generalizada entre todos nuestros informantes.

Para Arnau lo importante en la primera etapa de la ESO (12-14) es el dominio de la lengua oral y de la escrita, el léxico y los aspectos sociales de la lengua. La gramática y la literatura no son aludidos. Sin embargo, como su idea de la importancia de las destrezas orales contrasta con una actuación de aula en que lo oral tiende a ser cada vez menor, Arnau justifica insistentemente que sus intentos de enseñar la lengua oral, por unas u otras causas, vayan disminuyendo en beneficio de las destrezas escritas.

También en el concepto de "modelo" de lengua se produce una variación. Si en 1996 Arnau conectaba "modelo" con adjetivos como "generativo", "estructural", "comunicativo"..., dos años después identifica "modelo" con "nivel o registro" de lengua. Interpretamos que en 1998 el profesor habla desde una experiencia próxima de aula que le ha alejado de los presupuestos teóricos y expectativas anteriores a la aplicación del nuevo sistema.

Existen una serie de aspectos que singularizan a Arnau del resto de los informantes. En efecto, este profesor es el único en admitir las carencias de conocimientos didácticos que vienen

padeciendo desde siempre los profesores de secundaria; es el único que menciona el caudal de input lingüístico que el alumno aporta al aula desde otras asignaturas curriculares y desde ámbitos extraescolares y es también el único que califica la enseñanza de las destrezas orales de la lengua como la gran "asignatura pendiente". Interpretamos que Arnau es el informante con con mayores conocimientos teóricos sobre los objetivos de la Reforma y que, por ello, es también el más consciente de la proximidad o lejanía que su actuación didáctica respecto a ellos.

Sobre este tema, ya dijimos que nos resultaba difícil establecer la coherencia entre lo declarado por Arnau en las entrevistas y sus actuaciones de aula. No obstante, la adhesión o refutación de aspectos concretos de la Reforma para el área de lengua, que el cuestionario de marzo de 1998 nos dio, pudo contrastarse con las observaciones de clase.

Respecto a los supuestos de la Reforma, Arnau declaraba una adhesión a 16 ítems de la banda alta y de 3 en la banda más baja. Por su parte, la observación percibió una adhesión a 11 ítems por la parte alta y de 9 por la parte baja. La discrepancia entre ambas artes es de cinco y seis respectivamente lo que indica que la percepción de Arnau y la del observador están bastante alejadas. En relación al resto de los profesores, constituye la divergencia más alta por detrás de la de Lucrecia. Ver el cuadro comparativo final y el gráfico correspondiente en la parte final del epígrafe 5.4.6.3.

5.4.3. LUCAS.

5.4.3.1. CONGRUENCIA DE LO OBSERVADO CON LO DECLARADO.

Las creencias declaradas por Lucas sobre la enseñanza de la lengua en la ESO, cuando todavía no tenía experiencia en ella (septiembre 1996), se referían a que en la primera etapa se debía primar la enseñanza de las destrezas orales y escritas sin olvidar la gramática. Se decantaba también por el nivel estándar y el uso de la lengua en la conversación y en los textos. Reconocía la necesidad de la enseñanza de la lengua oral pero también su dificultad; se mostraba partidario de la literatura (textos literarios) porque a través de ella se adquiere

una autonomía de aprendizaje de las destrezas escritas. Cualquier mejora en los resultados de la enseñanza se fiaba al descenso de la ratio profesor/ número de alumnos.

En junio de 1998, Lucas continuaba pensando que el objetivo de la enseñanza de la lengua en esa etapa era el dominio de las destrezas orales y escritas. El aprendizaje de la lengua escrita era tributario de unas técnicas que, entre otros aspectos, debían tener en cuenta la puntuación y la sintaxis para conseguir la claridad de los enunciados. La teoría gramatical había perdido fuerza frente a la enseñanza de los procedimientos pero continuaba siendo importante como base para el aprendizaje de distintas lenguas y como exponente de cultura. Lucas reconocía la importancia de la lengua oral por delante de la escrita, dada su generalización, pero consideraba las dificultades de su enseñanza por el número de alumnos en clase y la falta de disciplina verbal de los mismos. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se identificaba con la interacción en el aula entre alumnos y profesor y la lengua del profesor con el "discurso de aula".

En general no nos da la impresión de que lo declarado por Lucas y lo que hemos visto hacer en clase sea incongruente. En efecto, aunque en teoría haya concedido mucha importancia a las destrezas orales, siempre ha insistido en la dificultad que entrañaba enseñarlas; consecuentemente, no hemos sido testigos de actividades para el aprendizaje específico de la lengua oral.

Sin embargo, la interacción está, efectivamente, muy presente en las clases porque Lucas identifica la interacción con lo comunicativo en la enseñanza de la lengua. El profesor defiende la gramática

con argumentos de base cultural, sin embargo, no hemos visto ninguna actividad específicamente gramatical si consideramos el tema de los afijos como léxico y no como morfología (LU28-1-98):

"Lu:...bien, dejamos esto por ahora y pasamos a otra cosa... estábamos viendo el otro día los afijos, página 94 ¿eh? estábamos viendo los afijos ¿verdad?... vamos a ver, Manel, ¿recuerdas qué eran los afijos?..."

A1:... ?????...

Lu:...el que no se acuerde lo busca en los apuntes del otro día... ¿no te acuerdas?... a ver, Manuel...

A1:...¿lo leo?..."

Lu.:...si no hay más remedio... a ver...

A1.:...(lee)...

Lu.:...vamos a ver, ¿me puedes poner un ejemplo de un afijo?... (silencio de los alumnos)

A2.:...prehistoria...

Lu.:...prehistoria, prehistoria es una palabra... ¿cuál es el afijo?...

A2.:...pre...

Lu.:...pre, pero hay varias clases de afijos que vimos ¿verdad?

A2.:...sí...

Lu.:...este afijo ¿de qué clase es?... bueno... ¿qué clases de afijos hay, en primer lugar?...

A.: ...(a coro) prefijos...

Lu.:...prefijos...

A.:...(a coro) sufijos...

Lu.:...sufijos... e... (gestos de elicitación)

A.: ...?????...

Lu.:...e infijos...prehistoria... ¿qué clase de infijo es?

A3.:...prefijo...

Lu.:...prefijo... ¿por qué es un prefijo?...

A3.:...porque va delante...

Lu.:...en cambio los que van detrás ¿se llaman?...

A3.:...sufijos..."

Tampoco hemos visto que la expresión escrita, a la que se le concede gran importancia, fuera enseñada a través de técnicas que incorporaran la sintaxis y la puntuación.

Lucas se ha declarado partidario de la lectura en el aula del texto literario porque cree que todos los registros, que toda la tipología textual cabe en la literatura. Hemos visto cómo explotaba la lectura comprensiva de varios fragmentos literarios y cómo le servía de tema sociocultural para la interacción.

En las entrevistas quedaron multitud de aspectos didácticos por declarar; las observaciones tampoco han permitido ver todo lo que se lleva a cabo en el aula. Para establecer la congruencia

de lo declarado y observado con los supuestos de la Reforma tomaremos también en cuenta las respuestas al cuestionario de marzo de 1998, tal como hemos hecho con los demás profesores.

5.2.3.2. CONGRUENCIA CON LOS PRESUPUESTOS DE LA REFORMA.

Tanto lo declarado por Lucas como lo observado en sus actuaciones está en consonancia con las propuestas de la Reforma en una serie de aspectos. En efecto, el profesor toma en

consideración los conocimientos previos de los alumnos y adapta las actividades de clase a la predisposición de los mismos. También adapta su ritmo, presta apoyo y motiva para que el alumno explicita sus respuestas. A Lucas le interesa la conceptualización, el léxico, la lengua en sus manifestaciones sociales, usar el texto literario y hacer alusiones inter y extradisciplinarias para trabajar en sus clases. Aunque detenta el protagonismo en el aula, la abundancia de interacción procura un espacio importante para los alumnos con los que Lucas construye los conceptos mediante abundantes preguntas didácticas (pregunta-respuesta-evaluación). Existen otros puntos acordes con la Reforma a los que el profesor declara una alta adhesión pero que no han sido vistos a través de la observación de clases: adaptar los temas al interés del alumno, el trabajo en grupo y la enseñanza explícita del uso de la lengua según el contexto. Por el contrario, la autoevaluación de los alumnos y el uso de materiales auténticos quedan fuera de las prácticas didácticas de Lucas.

En otro grupo importante de ítems, que no han sido observados en clase, el profesor adopta una postura poco definida (tres en la escala de cinco). Estos ítems se refieren a aspectos como explicitar los criterios de evaluación, proponer actividades parecidas a las que se dan en la vida corriente, favorecer el uso comunicativo de la lengua, la atención a la forma y al contenido en la producción de textos, la enseñanza de aspectos gramaticales.

Las discrepancias más claras entre lo declarado y lo observado con respecto a las propuestas de la Reforma se dan en puntos que comentamos a continuación. Lucas declara una adhesión media-baja al trabajo focalizado en las destrezas orales. La observación va más lejos en esta apreciación y ha comprobado que los ejercicios orales nunca tienen como objeto la expresión oral en sí misma sino la comprobación de conocimientos. El trabajo de las diferentes tipologías textuales obtiene una adhesión media-baja en las declaraciones del profesor, sin embargo, hemos sido testigos de

repasos orales de las características del texto narrativo, descriptivo y dialógico que los alumnos conocían bien. Es cierto, no obstante, que no hemos visto componer texto alguno. Creemos, por lo observado, que Lucas es partidario de dar el mínimo de terminología metalingüística y de explicar de manera concisa. Paradójicamente, la percepción que él tiene de su propia actuación es la de insistir más en estos aspectos de lo que en realidad lo hace.

El criterio más dispar entre lo declarado y lo observado es el que se refiere al trabajo de hábitos y procedimientos. Es posible que en las creencias de Lucas estos aspectos sean importantes pero ello no quiere decir que los ponga en práctica. Efectivamente, no consideramos que su actuación en el aula se proponga trabajar estos objetivos. Lucas suele tratar al grupo de manera homogénea y no hemos visto que los alumnos trabajen a ritmos distintos o realicen actividades diferenciadas según sus posibilidades. La declaración del profesor al respecto es también muy poco definida (tres en la escala de cinco).

Finalmente, el punto más llamativo se refiere a las destrezas escritas. Lucas declara una adscripción media-baja a la expresión escrita y media-alta a la comprensión escrita. Existe una gran congruencia entre lo declarado y lo observado porque el profesor dedica gran parte del tiempo a la comprensión de textos y a los significados de las palabras pero no hemos visto que se dedique a explicar los procedimientos para componer un texto escrito. El cuadro contiguo facilita la comparación entre lo declarado y lo observado sobre los presupuestos de la Reforma en el área de lengua. En síntesis, Lucas y el observador sostienen respectivamente que la congruencia de las actuaciones y declaraciones alcanzan los siguientes grados:

	Lucas:	Observador:
Alta:	3	2
Media Alta:	12	11
Media:	10	-
Media Baja:	3	4
Baja:	2	2

Lucas se ha pronunciado sobre todas las propuestas de la Reforma pero el observador no ha tenido ocasión de ver que 11 de ellas se realizaran en el aula.

5.4.3.3. SÍNTESIS DE LA TRIANGULACIÓN DE PUNTOS DE VISTA.

Hemos realizado un amplio recorrido por los datos orales y escritos que Lucas nos ha proporcionado a lo largo del tiempo. Cada uno de los análisis nos ha llevado a unos resultados que nos han dibujado las creencias del profesor sobre la materia que imparte. Por otro lado hemos visto las actuaciones de Lucas en el aula y hemos comparado las actuaciones con las declaraciones y ambas con los presupuestos de la Reforma para el área de lengua.

De todo ello, los puntos que consideramos más relevantes en la ideación y en la actuación de Lucas se refieren fundamentalmente a la incidencia que tiene en la didáctica la forma en que el propio profesor ha aprendido; sus ideas sobre la forma de enseñar la expresión escrita; su personal interpretación de los conceptos "modelo" y "uso" de la lengua; finalmente, su postura ambivalente respecto a la lengua oral.

La lógica de Lucas parte pues de la idea de que él mismo como alumno aprendió conceptos de gramática normativa y de lingüística. Nadie le explicó cómo debía escribir o leer pero tuvo una inclinación hacia la literatura de la que, de forma autodidacta como tantos otros de su generación, aprendió las destrezas escritas. Como quiera que la tendencia es a enseñar con el mismo método con el que se aprendió, Lucas justifica que la enseñanza actual de la lengua, "de enseñar pura lengua, a leer y a escribir" según sus palabras, se demore.

Lucas perfila lo que él entiende como la nueva tendencia didáctica de la lengua. Por un lado enseñanza práctica y procedimental, por otro un "modelo" estándar entendiendo la palabra "modelo" como "registro o nivel"; por otro, la enseñanza del "uso" de la lengua no identificada con los enfoques comunicativos sino como la interacción en el aula.

Nos ha interesado mucho la fórmula empleada por Lucas para definir el rasgo característico de la enseñanza actual de la lengua que, a su juicio, consiste en "enseñar pura lengua, leer y escribir". Al final de la entrevista de 1996 encontramos de nuevo unas palabras reveladoras de la opinión de Lucas sobre el nuevo sistema. Las pronuncia a propósito del nivel de los alumnos en un contexto socioeconómica y culturalmente bajo: "lo único que podemos hacer es enseñarles a leer

y a escribir". Lucas identifica enseñar a leer y escribir con unos conocimientos básicos a los que el profesor debe limitar su labor con evidente pérdida de sus propias posibilidades docentes. El enunciado no deja lugar a dudas, enseñar a leer y escribir es lo "único" que se puede hacer y eso supone una bajada de nivel en las creencias del profesor.

Dos años después, en junio de 1998, con la experiencia de haber impartido ya un curso de ESO, Lucas ve clara la necesidad de enseñar "pura lengua", las destrezas básicas. Establece un plano ideal, deseable, y un plano real. Lo deseable, a su juicio sería enseñar las cuatro destrezas básicas mediante unas "técnicas", pero la falta de tiempo es un freno para ello. Por el contrario, en la realidad lo que se hace es seguir un programa que se identifica con el libro de texto. Aunque se queja de lo que hace, no está seguro de cómo llevar a la práctica el plano ideal, el de la enseñanza de las "técnicas" de escritura, pero sí sabe algunos aspectos que las integrarían: dominar la puntuación y la sintaxis porque una y otra guían la colocación de las palabras para conseguir la claridad de los enunciados.

Lo paradójico es que al proponer lo anterior Lucas está proponiendo el conocimiento de la gramática (nos ha aclarado que por "gramática" entiende también "léxico"), es decir, llegar a lo práctico a través de la teoría. Interpretamos que la propia formación vuelve a tener un peso en esta creencia porque el profesor la juzga "importante" como exponente cultural y para el aprendizaje de lenguas: "yo creo que debe tener conocimientos de gramática todo aquel que se supone que tiene un determinado grado de cultura y por otro lado va muy bien para aprender otras lenguas..."

Si para la enseñanza de las destrezas escritas el profesor apuntaba dos dificultades, la falta de tiempo y no tener claro cómo hacerlo, para la enseñanza de lo oral el freno está en la indisciplina verbal de los alumnos. En la opinión de Lucas, la importancia de las destrezas orales es mayor, teóricamente, que las escritas y guardan una estrecha relación con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que para Lucas coincide con la interacción en clase al igual que el discurso del profesor se identifica con el "discurso de aula".

Cuando confrontamos las creencias que hemos rastreado en las entrevistas con el cuestionario sobre aspectos muy concretos de las propuestas de la Reforma para el área de lengua, los puntos conflictivos se refieren a la enseñanza de las destrezas orales y escritas. En efecto, verbalmente, Lucas les ha concedido una gran importancia pero, por escrito, reconoce que la expresión oral no se trabaja específicamente y que la expresión escrita tiene una presencia media-baja en sus clases. La comprensión lectora, en cambio, está muy presente. La

contradicción aquí es sólo aparente puesto que al hablar de las destrezas Lucas las ha puesto en el plano de lo deseable, de lo que tendría que ser y no de lo que es.

Por todo ello la coherencia de lo que Lucas declara con lo que de él hemos observado es grande. En términos numéricos, la suma de máxima adhesión a los presupuestos de la Reforma, es de 15 y la mínima de 5, según lo declarado. La observación ha dado como resultado una máxima adhesión de 13 y una mínima de 6. La discrepancia es 2 y 1 respectivamente. La comparación con el resto de profesores aparece en el cuadro y en los gráficos que aparecen en la parte final del epígrafe 5.4.6.3.

5.4.4. VIOLETA.

5.4.4.1. CONGRUENCIA DE LO OBSERVADO CON LO DECLARADO.

En septiembre de 1996, cuando la implantación de la ESO era inminente pero aún no se tenía experiencia de ella, Violeta declaraba que era necesario cambiar el modelo de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva eminentemente gramatical hacia un enfoque discursivo y textual que integrase todos los aspectos de la lengua. Estos aspectos, como el gramatical, el léxico, el ortográfico convendría estudiarlos, en adelante, de forma integrada a partir del

346 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
texto. En aquel momento, Violeta reconocía la expresión oral y la expresión escrita, por este orden, como los pilares fundamentales de la enseñanza de la lengua.

En junio de 1998, tras dos años de experiencia docente de la ESO, Violeta declara un cambio respecto a lo dicho en 1996 en el sentido de que la lengua escrita encabeza el orden de valoración de los diferentes ámbitos de la lengua que se deben enseñar; se reafirma en la idea de que la gramática debe estar presente como corrección estructural en el primer ciclo y como conocimiento conceptual en el segundo. Por otra parte, conceptualiza el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua como la enseñanza de la lengua escrita teniendo en cuenta el contexto de uso de los textos escritos, sin embargo, por su experiencia, no cree que los alumnos del primer ciclo perciban los matices contextuales que diferencian un texto de otro en el momento de escribirlo. La idea de Violeta sobre la aproximación práctica, procedimental y de habilidades, tras dos años de experimentación, le parece difícil de aplicar y de pobres resultados.

Violeta muestra un alto grado de congruencia, en lo referente a la enseñanza de la lengua, entre lo que declara en 1998 y lo que hemos visto hacer en sus clases; en cambio, respecto a lo declarado en 1996, la distancia entre lo dicho y lo hecho es notable. En efecto, en 1996 su idea primaba lo oral, lo discursivo y textual. En 1998, Violeta antepone la lengua escrita contextualizada y la gramática al resto de destrezas y conocimientos lingüísticos.

La observación de clases nos ha mostrado un predominio de actividades gramaticales. Contrariamente a su opinión sobre los pobres resultados que se alcanzan, las actividades para enseñar hábitos y procedimientos ocupan el segundo lugar, en tercer lugar aparecen los que tratan de tipología textual.

4.4.4.2. CONGRUENCIA CON LAS PROPUESTAS DE LA REFORMA

Si nos atenemos a lo que Violeta declaró en sus entrevistas y a las contestaciones del cuestionario sobre aspectos muy precisos de la Reforma (marzo de 1998) debemos concluir, en líneas generales, que la profesora tiene la percepción de seguir los postulados reformista con una adhesión alta o media-alta. El resultado de la observación nos lleva también a creer que buena parte de las actuaciones en el aula de Violeta son congruentes con lo que ha declarado y, a su vez, con los presupuestos de la Reforma. Veámoslo detenidamente.

La profesora declara y la observación confirma haber visto una alta adhesión a la importancia dada a las destrezas escritas y a la interacción profesor-alumno y profesor-clase. También hay unanimidad de criterios entre una y otra parte al admitir una adhesión media-alta a aspectos como la motivación de los alumnos, el trabajo específico de lo oral, el comedimiento de las explicaciones teóricas o en el uso de metalenguaje, el trabajo de hábitos y procedimientos, la importancia de la interacción alumno-alumno, y alumno-clase, la adaptación del ritmo de trabajo a la diversidad de los alumnos y el trabajo del léxico.

Existe una serie de aspectos, numéricamente importante, a los que Violeta declara una alta o media-alta adhesión pero que la observación no ha podido detectar en las actuaciones de aula: la toma en consideración de los conocimientos previos de los alumnos, la adaptación de las actividades de clase a la predisposición de los alumnos, la explicitación de los criterios de evaluación, el trabajo en grupo, el uso de materiales no didactizados, las actividades con sentido fuera del aula.

Violeta muestra una adhesión neutra, poco definida (tres en la escala de cinco) para algunos aspectos que la observación tampoco ha presenciado: la adaptación de los temas al interés de los alumnos, la enseñanza del uso de la lengua según el contexto y el uso metodológico de la interdisciplinabilidad.

En el terreno de la baja o media-baja adhesión a los presupuestos de la Reforma, la profesora nombra la práctica de la autoevaluación, la enseñanza del enfoque comunicativo del uso de la

lengua y los contenidos de área que se refieren a lengua y sociedad. Efectivamente, la observación no vio ninguna actividad en este sentido.

Los puntos que presentan más o menos contradicción entre lo declarado por Violeta y lo observado se comentan a continuación. Resulta un tanto curioso que la divergencia entre lo visto y lo declarado vaya, la mayor parte de las veces, en el sentido de que Violeta haya declarado una adhesión menor de la que se ha visto hacer en las actividades de clase. En

efecto, hemos visto como Violeta conducía al alumno a explicitar sus respuestas dándole apoyo y adaptándose a al "tempo" que le conviniera; hemos visto también varias actividades específicas del trabajo de tipología textual; vimos también la atención a la forma y al contenido de los textos que producían los alumnos, el interés de Violeta por los conceptos. Y todo ello en mayor medida que la que la propia profesora declara. Sólo en un punto discrepamos a la baja, el que se refiere a la importancia concedida a la interacción alumno-profesor. Creemos que es menor que la que Violeta percibe. El cuadro contiguo muestra la comparación entre lo declarado y lo observado. En síntesis, Violeta y el observador sostienen respectivamente que lo declarado y lo observado es congruente con los presupuestos de la Reforma en los siguientes grados:

	Violeta	Observador
Alta:	6	5
Media Alta:	13	11
Media:	7	-
Media Baja:	2	-
Baja:	1	-

Por otra parte, Violeta no se ha pronunciado sobre un aspecto de la Reforma y el observador no ha tenido ocasión de ver en el aula 14 de las propuestas que se hacían.

4.4.4.3. SÍNTESIS DE LA TRIANGULACIÓN DE PUNTOS DE VISTA.

Después del amplio recorrido a través de los datos orales y escritos que Violeta nos proporcionó a lo largo de dos cursos, hemos llegado a unos resultados que nos han ido dibujando el perfil de las creencias de la profesora sobre la materia que enseña. Por otro lado, hemos visto sus actuaciones en el aula, hemos comparado las actuaciones con las declaraciones y ambas con las propuestas de la Reforma para el área de lengua.

De todo ello, los puntos que consideramos más relevantes en la ideación y en la actuación de Violeta se refieren fundamentalmente al conocimiento teórico de las nuevas tendencias del estudio de la lengua que la profesora muestra, al cambio en la apreciación de la importancia de los contenidos de lengua que se deben enseñar, a su coherencia entre lo declarado y su actuación de clase.

Nos pareció muy significativo el concepto que Violeta tiene de sí misma como "profesional de la enseñanza". Creemos que esta "profesionalidad" la lleva a preocuparse por una formación teórica permanente que se evidencia en sus declaraciones dentro y fuera de nuestras entrevistas. Con Arnau y Lucas, esta profesora comparte una formación académica filológica que en su momento no se ocupaba de la gramática del texto, ni del análisis del discurso ni de la competencia comunicativa. Sin embargo, al igual que ellos, se ha procurado una puesta al día en estas disciplinas.

Estos conocimientos teóricos son difíciles de llevar a la práctica docente, especialmente cuando se aplican a un nuevo plan de estudios. Por ello no es de extrañar que las declaraciones de Violeta, como las de Arnau, experimenten un cambio desde 1996 a 1998, es decir, desde el momento en que se habla de expectativas y proyectos al momento en que se hace con la experiencia de dos años de docencia directa de ESO.

En 1996, Violeta atribuía la máxima importancia teórica a la enseñanza de la lengua oral; dos años después, la lengua oral pasaba por detrás de la lengua escrita, el léxico y la gramática. Ya en 1996, la insistencia en el reconocimiento del texto como aglutinante de todos los conocimientos lingüísticos hacía prever que las destrezas escritas iban a primar sobre las orales.

Violeta comparte con otros informantes un concepto de lengua como "instrumento" que requiere el conocimiento de ciertas "técnicas y habilidades" para ser empleado, siempre en el plano escrito. Relegada la lengua oral a un segundo término, en 1998 adquiere protagonismo la importancia del estudio de la gramática identificada con dos matices muy precisos: la gramática como "corrección estructural (que entendemos como la frase bien construida) y la gramática como "conocimientos

de conceptos" más adecuados para la segunda etapa de la ESO (que entendemos como metalenguaje). Violeta identifica también distintos métodos de estudio de la gramática con la idea de "modelo de lengua" de manera que al "modelo conceptual", característico de la etapa de su propio aprendizaje, se opondría el "modelo procedimental" apropiado para las propuestas de la Reforma. Sea de una manera deductiva como la primera, sea de forma

inductiva, como la segunda, la enseñanza de la gramática es importante para Violeta, así lo declara y así lo pone en práctica en el aula.

Violeta es la única profesora que no relaciona el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua con la lengua oral estrictamente o con la interacción en el aula. Para ella significa enseñar lengua teniendo en cuenta el contexto de uso. También es la única en no estar de acuerdo con que esta práctica sea adecuada a la banda de edad 12-14 porque, en su opinión, los alumnos no perciben los matices relativos a la situación de uso.

Al igual que hemos visto en otros profesores, Violeta también se queja de tener que limitarse a "enseñar a leer y a escribir". En este caso nos parece paradójico el lamento porque la profesora insiste mucho en la dificultad de enseñar desde una nueva perspectiva, la que hace confluir diversos aspectos en la interpretación o creación de un texto. Interpretamos que Violeta conoce la complejidad del estudio desde la perspectiva del texto y del discurso, a la que aludíamos anteriormente, e intuye que los profesores carecen de entrenamiento para abordar la didáctica textual. Por ello encontramos contradictorio que considere una merma en su capacidad didáctica precisamente el reto que supone el enfrentarse a un campo de la enseñanza no explorado, aunque la edad de los discente sea menor.

Violeta muestra un alto grado de congruencia entre lo que declara en 1998 y lo que hemos visto hacer en sus clases, en cambio, respecto a lo declarado en 1996 la distancia es notable. En efecto, en 1996 la profesora primaba lo oral, lo discursivo y textual. En 1998 antepone el conocimiento de "ciertas técnicas de redactar" textos de distintas tipologías adecuadas a las necesidades sociales y la gramática al resto de contenidos lingüísticos. Estas diferencias nos parecen absolutamente lógicas por cuanto que en 1998 nos habla de lo que realmente ha hecho en clase mientras que en 1996 nos hablaba de expectativas, proyectos e intenciones.

Respecto a la adhesión de Violeta a las propuestas de la Reforma resulta curioso que la divergencia entre lo observado y lo declarado vaya en el sentido de que en algunos aspectos la profesora ha declarado una adhesión menor de la que se ha visto en clase. Tras Lucrecia, Violeta es la informante que declara una adhesión alta y media-alta a 19 propuestas de la Reforma y sólo 3 en la banda baja o media-baja. La observación dio como resultado una adhesión en la banda alta de 16 y no apreció ninguna en la banda baja. Por tanto, la

discrepancia entre Violeta y el observador es de 3 y 3 respectivamente que sitúa la divergencia en una situación media (cuarto lugar entre seis). El resultado de Violeta puede verse comparado en el cuadro final y en los gráficos que aparecen en la parte final del epígrafe 5.4.6.3.

5.4.5. LUCRECIA.

5.4.5.1. CONGRUENCIA ENTRE LO DECLARADO Y LO OBSERVADO.

En octubre de 1997, el rodaje de la ESO tenía ya un año. Lucrecia, sin embargo, se acababa de incorporar a este ciclo proveniente de la EGB, así pues, sus primeras declaraciones están hechas desde la inexperiencia dentro de la Reforma. En aquel momento la profesora opinaba que con la aplicación del nuevo sistema se habían perdido contenidos poco importante en favor de la relevancia del contexto de comunicación. No consideraba que las propuestas de la Reforma, en conjunto, fueran tan innovadoras porque ya se venían haciendo en primaria. Para Lucrecia, enseñar lengua era hacer consciente al alumno de que las formas lingüísticas que este usaba espontáneamente pertenecían a categorías y estructuras gramaticales determinadas. La comprensión y expresión escritas eran el principal objetivo de enseñanza en la primera etapa mientras que las destrezas orales, aun siendo muy importantes, no eran objeto de enseñanza porque el trabajo oral carecía de un soporte material y esta circunstancia decepcionaba a los alumnos. Finalmente alababa las ventajas del texto literario como material didáctico para trabajar la comprensión, para extraer muestras gramaticales y como pretexto para la creación de textos escritos por los alumnos.

Con la experiencia acumulada en un curso, en junio de 1998 Lucrecia seguía opinando que las propuestas de la Reforma estaban en la línea de lo que ella ya venía haciendo, en consecuencia,

manifestaba una gran adhesión al nuevo sistema y se sentía optimista sobre sus resultados. La idea sobre la lengua tenía dos vertientes. Por un lado se trataba de un instrumento necesario en todas las actividades escolares; por otro lado, la lengua eran conocimientos, entendidos como contenidos conceptuales teóricos e identificados con la gramática, la semántica, la ortografía... La literatura era nombrada de nuevo como algo placentero y agradable y como

era entendido como la interacción en clase y, por tanto, constituía el andamiaje social sobre el que se tejían los conocimientos de lengua: no era objeto de enseñanza-aprendizaje.

Las opiniones de Lucrecia a lo largo del tiempo son consistentes. No hay contradicción entre lo declarado al principio y al final del curso 1997-98. En cambio, para establecer la congruencia con lo que hemos visto hacer a través de las observaciones de clase se nos plantean algunos problemas. En efecto, a pesar de lo declarado, no hemos visto un trabajo explícito de comprensión y expresión escritas y tampoco hemos visto que el texto literario sirviera de base para extraer muestras contextualizadas para el estudio de la gramática o como base para la creación por parte del alumno. Sí hemos visto la congruencia que existe entre trabajar la forma en aspectos de ortografía y sintaxis y su concepción de la lengua como contenidos conceptuales. Perfectamente coherente es también el rechazo del trabajo explícito de lo oral con no haberlo visto hacer; cuestión aparte es que la interacción haya sido abundante y que Lucrecia la considere como el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Como en el resto de los casos, la observación no permite ver muchos aspectos didácticos que son declarados por el profesor de modo que hay que tener en cuenta nuestras propias limitaciones. Para establecer la congruencia de las declaraciones y actuaciones de Lucrecia con los presupuestos de la Reforma deberemos tener en cuenta el cuestionario de marzo 1998 en el que se preguntaba de forma muy precisa sobre actuaciones de aula aconsejadas para la ESO en el área de lengua.

5.4.5.2. CONGRUENCIA CON LOS PRESUPUESTOS DE LA REFORMA.

En líneas generales Lucrecia declara, a través del cuestionario, una alta adhesión a los presupuestos de la Reforma para el área de lengua. El criterio de la profesora y el de la observación coinciden en la alta adscripción a dar tiempo y apoyo para que los alumnos construyan sus respuestas, en la falta total de trabajo específico de las destrezas orales, en el

interés medio-alto que tiene Lucrecia por la conceptualización, la escasa importancia concedida a la interacción entre alumnos, la relevancia en la clase de temas de lengua y sociedad y, en menor medida, también de léxico.

La observación no puede aportar datos para establecer la congruencia entre lo declarado por Lucrecia y las directrices de la Reforma en los siguientes puntos: la alta adscripción a hacer explícitos a los alumnos los criterios de evaluación y la baja adscripción a que los alumnos se evalúen por sí mismos. Tampoco se vio el trabajo en grupo al que Lucrecia atribuye una eficacia relativa, la misma que concede al uso de materiales no didactizados, que tampoco vimos. Para la profesora, proponer actividades parecidas a las que se dan en la vida corriente, enseñar a discernir el uso de la lengua según los interlocutores y contextos, trabajar diferentes tipos de texto y procurar recurrir a la literatura como base textual, la interdisciplinabilidad y la adaptación a los distintos ritmos de los alumnos son aspectos de alta y media adscripción; el hecho de que la observación no pueda aportar datos sobre ellos no significa que no se lleven a la práctica.

Las discrepancias entre lo declarado y lo observado se dan en los puntos que comentamos a continuación. Respecto al sondeo de los conocimientos previos, Lucrecia tiene la percepción de adherirse en un grado medio-alto mientras que nosotros creemos, por lo visto, que su adhesión es menor. La propia profesora matiza en sus comentarios que es más proclive a detectar la comprensión de los conocimientos del alumno después de una exposición que a averiguar qué saben de ello previamente, porque no cree que explicitar lo que se sabe de un tema motive a los alumnos para profundizar en él. Esta opinión contrasta con otro comentario sobre la tendencia de la profesora a hacer conscientes a los alumnos de que saben más de lo que creen. Por otra parte, en la observación percibimos mayor motivación del alumno para que construyera sus respuestas de la que Lucrecia declaraba, pero menor reconducción de las actividades de clase según la predisposición de los alumnos.

Ya dijimos anteriormente que la enseñanza según un enfoque comunicativo era entendida como la interacción en el aula. Teniendo esto en cuenta, creemos que la adscripción neutra (tres en la escala de cinco) a un ítem que habla de prácticas de distintos niveles, registros y adecuación de

la lengua no ha sido bien entendida. Esta opinión viene confirmada por el comentario que matiza la respuesta: "[favorezco el uso comunicativo de la lengua] sí, siempre que la unidad y el tiempo dentro de ella me lo permiten" (?).

Manifestamos una gran discrepancia en el punto que habla de la adscripción a dar un mínimo de teoría y explicaciones. Hemos sido testigos de largas exposiciones por parte de la profesora entreveradas por cortas intervenciones de los alumnos.

Lucrecia tiene la percepción de que trabaja hábitos y procedimientos en menor medida de lo que realmente lo hace. A pesar de su aversión a la monotonía, que nos ha declarado más de una, sus alumnos tienen interiorizadas, como vimos, una serie de rutinas y procedimientos para el trabajo.

Los puntos más contradictorios son los que se refieren a las destrezas orales y a la gramática. Por una parte, en las entrevistas, Lucrecia negaba que trabajara expresamente las destrezas orales y nos exponía sus argumentos para ello. A través del cuestionario ha vuelto a declarar una baja adscripción al trabajo oral, en cambio manifiesta una alta presencia de contenidos de área orales en sus clases. Creemos que se ha producido una confusión al interpretar los contenidos de área como interacción. En cuanto a la gramática, creemos por lo presenciado que su importancia en las clases como contenido de área es mayor que el que la propia profesora quiere admitir. El cuadro contiguo facilita la comparación entre lo declarado y lo observado. En síntesis, Lucrecia y el observador sostienen respectivamente que la actuación de aquella presenta los siguientes grados de congruencia con las propuestas de la Reforma:

	Lucrecia:	Observador:
Alta:	13	6
Media Alta:	8	5
Media:	6	-
Media Baja:	1	1
Baja:	2	5

Lucrecia se ha pronunciado sobre todas las propuestas de la Reforma; no obstante, el observador no tuvo ocasión de ver en el aula actuaciones referentes a 13 de las propuestas.

5.4.5.3. SÍNTESIS DE LA TRIANGULACIÓN DE PUNTOS DE VISTA.

Tras el recorrido por los datos orales y escritos que Lucrecia nos ha proporcionado a lo largo de un curso, hemos llegado a unos resultados que dibujan el perfil de las creencias de la

profesora sobre la materia que imparte. Por otro lado, hemos visto las actuaciones de la profesora en el aula, hemos comparado esas actuaciones con sus declaraciones y ambas con las propuestas de la Reforma para el área de lengua.

En líneas generales, confluyen en Lucrecia una serie de características que la configuran de manera singular respecto al resto de los informantes. Desde el punto de vista de formación académica, la profesora no comparte con los demás una licenciatura de letras sino que proviene del campo de la psicología. Creemos que este dato influye en la idea que Lucrecia tiene de su relación con los alumnos a los que, sólo ella, nombra como "niños" (a veces con el término más familiar de "críos"). Estas denominaciones afectivas son coherentes con la creencia expresada únicamente por Lucrecia de que las muestras de afecto por parte del profesor predisponen al alumno para el aprendizaje (inteligencia emocional). Por otra parte hemos podido comprobar que sólo Lucrecia tiene una tendencia natural al optimismo, reflejada en la sonrisa, que no pierde al entrar en clase.

En el discurso de Lucrecia la palabra predominante es "niño", como también lo es la argumentación referida al andamiaje social que envuelve la enseñanza y el aprendizaje: la relación alumno-profesor, la motivación, la diversidad relegan el tema de la "lengua" a un segundo plano.

Para la profesora enseñar lengua consiste en "hacer ver", "hacer conscientes" a los alumnos de que lo que usan al hablar es un instrumento compuesto por una serie de piezas que pertenecen a unas categorías gramaticales determinadas. Todos los conocimientos de lengua que Lucrecia considera deseable que el alumno tenga se encuentran en el ámbito de la lengua escrita, de la normativa y del metalenguaje. La idea de la lengua que se debe enseñar bascula entre la comprensión y la expresión escritas y la gramática, entendida como toma de conciencia y denominación de conceptos (metalenguaje).

Esta perspectiva de que el aprendizaje de lengua supone la "toma de conciencia" de ella se contradice con otra idea recurrente de Lucrecia que asocia el conocimiento de la lengua con

356 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
el verbo "introducir". Según esta idea, el conocimiento es algo exterior que debe entrar en la mente del aprendiz en lugar de ser construido por este.

La profesora se muestra partidaria de utilizar el texto literario como base para el estudio de aspectos gramaticales. La razón que aduce es lo "agradable", "placentero" del texto literario para introducir un trabajo sobre lengua calificado de duro, difícil, árido. De esta manera el texto literario no se considera como tal sino como soporte o muestra contextualizada para el aprendizaje gramatical. Por otra parte, el enfoque comunicativo de la lengua es identificado por Lucrecia como la interacción de clase entre el profesor y el alumno y viceversa. De esta manera el enfoque comunicativo se opone a las clases magistrales en las que no existe el diálogo.

El punto más confuso en el ideario de Lucrecia, como en el de otros profesores, es la enseñanza de las destrezas orales. La profesora fluctúa entre la resuelta negación a enseñarla por su carácter etéreo y la afirmación de la extraordinaria importancia que tiene para el aprendizaje. El hecho de que en la observación en el aula no hayamos visto ningún ejercicio explícitamente dirigido a las destrezas orales nos decanta por la primera afirmación.

Dijimos en su momento las dificultades que teníamos para establecer la coherencia entre lo declarado por Lucrecia y lo que hemos visto hacer en sus clases. Los puntos más contradictorios son los referidos a las destrezas orales y a la gramática. En cuanto a la coherencia en lo que se refiere a la adhesión a las propuestas de Reforma, Lucrecia detenta la postura más discrepante con el observador. En efecto, la profesora declara una adhesión alta o media-alta a 21 propuestas y baja o media-baja a 3. Por su parte, el observador detectó una adhesión de 11 en la banda alta y de 6 en la baja. Este resultado arroja una divergencia de 10 y 3 respectivamente. El resultado de Lucrecia aparece comparado con el del resto de profesores en el cuadro-resumen y en los gráficos que aparecen en la parte final del epígrafe 5.4.6.3.

5.4.6. JONÁS.

5.4.6.1. CONGRUENCIA DE LO DECLARADO Y LO OBSERVADO.

DECLARADO.

En octubre de 1997 Jonás tenía ya un año de experiencia con los alumnos de primero de ESO. En el contenido del discurso de este profesor en las dos entrevistas que nos concedió ha primado el tema social, es decir, Jonás ha hablado más de las actitudes de los alumnos que de sus opiniones sobre la lengua o sobre las actividades docenteS de clase. A pesar de ello, las ideas sobre cuestiones de lengua en aquel momento se recogen a continuación.

En aquella primera entrevista las referencias de Jonás a la lengua eran siempre para aspectos ortográficos, morfosintácticos y léxicos. Principalmente, Jonás se quejaba entonces de que la Reforma proponía un descenso del nivel de los contenidos de lengua que se concretaba en la gramática y la sintaxis. Por otra parte, Jonás negaba entonces que la Reforma supusiera un cambio real porque, según su opinión, se limitaba a un cambio de terminología.

En junio de 1998, Jonás insistía en un discurso de temática social referido mayoritariamente a los alumnos. En cuanto a la enseñanza de la lengua, manifestaba ciertas contradicciones sobre sus objetivos. En efecto, Jonás admite que se debe enseñar el uso de la lengua pero se quejaba de que privar al alumno de unos conocimientos teóricos daría lugar a un conocimiento incoherente. Según su opinión, es la explicación teórica del funcionamiento de la lengua lo que da coherencia a la práctica. El enfoque comunicativo de la lengua se identifica con aspectos de la literatura (leer, narrar) apropiados sólo para alumnos desmotivados o desinteresados.

Existe una gran coherencia entre lo declarado en las entrevistas y lo observado en las clases. Jonás defiende la explicación teórica de los aspectos formales de la lengua y lleva a la práctica esa explicación. Nuestra observación, al haber sido realizada en los días dedicados a la gramática, adolece de falta de perspectiva. No sabemos cuál es la actuación de Jonás en las clases prácticas y este hecho nos ha sido recordado por él en más de una ocasión. No cabe duda de que la práctica del escrito se realiza, pero lo que queda claro es el enorme peso de la gramática en la consideración y en la didáctica de Jonás. Para establecer la congruencia entre lo declarado, lo observado y los supuestos de la Reforma para el área de lengua nos basaremos también en el

cuestionario de marzo de 1998 en el que se preguntaban una serie de aspectos muy precisos respecto a la visión que la Reforma tiene de lo que debe ser la clase de lengua. Veamos.

5.4.6.2. CONGRUENCIA CON LOS PRESUPUESTOS DE LA REFORMA.

Nos resulta difícil establecer cuál es la congruencia entre lo declarado por Jonás, verbalmente o a través de cuestionario, lo observado en sus clases y los supuestos más o menos prescriptivos de la Reforma para el área de lengua. Por un lado, en las entrevistas, el profesor se ha explayado poco en aspectos didácticos concretos en beneficio de los aspectos sociales de la enseñanza; por otro lado, al leer el resultado del cuestionario que trata de aspectos de didáctica de la lengua muy precisos, tenemos la sensación de que Jonás responde más por estar de acuerdo con los planteamientos de la pregunta que por asumirla como actuación personal.

Jonás declara una adscripción media-alta ante aspectos como: la toma en consideración de los conocimientos previos de los alumnos, la adecuación al ritmo de los alumnos, el trabajo ocasional en grupos, la adecuación del uso de la lengua al contexto, la adaptación a diferentes ritmos de trabajo del alumno y las interacciones alumno-alumno y profesor alumno.

Una adscripción media-baja encontramos en aspectos como: adaptación de las actividades de clase a la predisposición de los alumnos, el uso de materiales auténticos y la práctica de la interdisciplinabilidad.

Por parte de la observación, el problema estriba en que no se han visto multitud de actuaciones. El hecho de que los contenidos de área se repartan invariablemente en los distintos días de la semana ha supuesto, como explicábamos más arriba, que sólo hayamos visto actividades de tipo gramatical. Así pues, hay actividades didácticas declaradas por Jonás de las que no hemos sido testigos. A pesar de estas dificultades, existen una serie de declaraciones que en mayor o menor medida se contradicen con lo observado y que vamos a ver a continuación.

La observación percibió en las interacciones con los alumnos que Jonás les guiaba y motivaba de forma muy adecuada para construir las respuestas. Sin embargo, el profesor

suscribe esta respuesta mediante una puntuación neutra (tres en la escala de cinco) que nos induce a pensar que

no es consciente de su propia predisposición a esta actitud. Por otro lado, tenemos la sensación de que Jonás no entendió el ítem textualmente enunciado como "propongo actividades parecidas a las que se dan en la vida corriente". En efecto, su adhesión a este ítem es alta y en cambio no vimos ninguna actividad significativa fuera del contexto de clase. El profesor añadió un comentario "sí, considero que los alumnos han de lograr con el tiempo una máxima autonomía" que nos confirma en nuestra idea de que malinterpretó el tema.

Jonás apunta la creencia de que la teoría y las explicaciones en sus clases son mínimas (adscripción media-alta a esta idea). Por lo que pudimos ver, la teoría y las explicaciones ocupan una gran parte del tiempo de clase. En la misma línea, el profesor no se define en el ítem que habla del interés por la conceptualización. Lo observado, como apuntamos antes, es que ese interés es muy grande. Curiosamente, el profesor tampoco se pronuncia en lo que se refiere a trabajar las habilidades y procedimientos, sin embargo, el observador fue testigo de cómo se insistía en estos aspectos.

Jonás tampoco ha contestado a una pregunta clave: la de la presencia de contenidos de área en las clases, que pasa lista a la lengua oral, lengua escrita, léxico, gramática, literatura y lengua y sociedad. En las entrevistas, no obstante, el profesor se declaró poco partidario de tratar la literatura y la lengua y sociedad, antepuso la importancia de la lengua oral a la escrita, al léxico y a la gramática. Por nuestra parte, no tenemos testimonios visuales (excepción hecha de lo que se refiere a la gramática) de ninguno de estos aspectos de la enseñanza de la lengua.

En síntesis, Jonás y el observador sostienen respectivamente que la actuación de aquel respecto a las propuestas de la Reforma presenta los siguientes grados de congruencia:

	Jonás	Observador
Alta:	1	4
Media Alta:	9	5
Media:	7	-

Media Baja:	3	2
Baja:	1	2

Jonás no se ha pronunciado sobre nueve de las propuestas de la Reforma. El observador, por su parte, no ha tenido ocasión de ver actuaciones de aula referentes a 17 de esas propuestas. El cuadro contiguo facilita la comparación entre lo declarado y lo observado.

5.4.6.3. SÍNTESIS DE LA TRIANGULACIÓN DE PUNTOS DE VISTA.

Después de recorrer los datos orales y escritos que Jonás nos ha proporcionado, los análisis nos han dado unos resultados que definen las creencias del profesor sobre la asignatura que enseña. Por otro lado, hemos observado su actuación en el aula y hemos comparado lo dicho y lo hecho. Todo ello lo hemos puesto en referencia a las propuestas de la Reforma. En este estudio, Jonás es el único que imparte lengua catalana. Si tenemos en cuenta que, como vimos en la descripción del contexto, los alumnos del centro son mayoritariamente castellano-hablantes, comprenderemos que este profesor sea el único que identifique la enseñanza de la lengua con la enseñanza de un "idioma". Por otra parte, también habla de la lengua como herramienta de relación o instrumento que trasciende los límites escolares. En este sentido, Jonás se declara partidario de la enseñanza del uso y de los aspectos prácticos de la lengua.

Sin embargo, cuando el profesor valora las propuestas de la Reforma para el área de lengua no duda en identificarlas con una enseñanza del uso, práctica, pero con un nivel considerablemente inferior al plan anterior donde la teoría, a la que Jonás atribuye una gran capacidad de dar coherencia a la práctica, primaba. El nuevo sistema no es tanto un cambio como una pérdida que se concreta en la desaparición del estudio de aspectos gramaticales, eminentemente sintácticos. Cuando Jonás describe cuáles son los contenidos de área en sus clases nombra el léxico, las destrezas escritas (normas mínimas de escritura) el acento, la diéresis, la estructura gramatical..., como actividades cuya finalidad es dar amenidad a las clases menciona los murales, la lectura de novelas, dictados... y nos damos cuenta de que la lengua oral no aparece.

En la segunda entrevista el profesor nombra la destreza oral como prioritaria por delante de los otros contenidos de área y la literatura como descartable a estas edades. Ambos aspectos se contradicen abiertamente con las manifestaciones anteriores y en el caso de la literatura

interpretamos que Jonás entiende como tal las fechas, obras y vida de autores y no la lectura o la propia creación por parte de los alumnos. Otra interpretación curiosa es la que hace el profesor del concepto "enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua" que identifica con un método

para interesar a los alumnos desmotivados o desinteresados y que concreta en actitudes tales como explicar o escribir cuentos. Estas opiniones merecen atención porque nos hablan de creencias sobre la lengua según las cuales hay una parte de contenidos "áridos y difíciles" (la gramática, la ortografía...) que deben apoyarse sobre conceptos teóricos que les den coherencia. Cuando estos contenidos cambian o no constituyen el grueso de la materia, se supone que el nivel baja también de manera que las exigencias profesionales que se requieren al profesor son menores y se pierde, por tanto, una parte de la capacidad docente para la que el enseñante se había preparado. Lo curioso es que la creencia persista a pesar de que Jonás nos ha mostrado con ejemplos concretos que es consciente de la ineficacia, desde el punto de vista metodológico, de las largas explicaciones teóricas.

Creemos que las declaraciones iniciales sobre la necesidad de enseñar el uso y la práctica de la lengua se hacen desde una perspectiva de enseñanza de un "idioma", es decir, una lengua extranjera. Pero en el discurso de Jonás esa perspectiva cambia cuando cree en la necesidad de explicar la lengua desde un enfoque teórico. Por tanto, la coherencia entre lo declarado por el profesor y lo observado existe si la perspectiva es la de describir una lengua y no la de enseñar un idioma.

Respecto a las propuestas de la Reforma ya explicamos la dificultad que supuso el hecho de que las observaciones se dieran sólo en los días en que Jonás trabaja la gramática. Los otros aspectos no han podido ser observados por lo que los resultados pueden resultar sesgados. No obstante, en aquellos aspectos que sí pudimos observar existen ciertas contradicciones en los dos sentidos. En efecto, hay una serie de aspectos que la Reforma propone a los que Jonás no se adhiere, verbalmente, en la medida en que la observación ha comprobado que realmente lo hace. En otros aspectos, por el contrario, el profesor cree estar más cercano a la Reforma de lo que realmente lo está. Como una y otra tendencia se compensan, el resultado numérico sobre la discrepancia entre lo observado y lo declarado es mínimo.

En efecto, la suma de máxima adhesión a los presupuestos de la Reforma es la más baja del grupo de profesores: 10. La mínima adhesión es de 4. La observación contabilizó una máxima adhesión

de 9 y una mínima de 4. La discrepancia es la más baja de todos los profesores: 1 y 0 respectivamente.

En el cuadro contiguo aparecen los resultados del contraste entre lo declarado por los profesores y lo visto por el observador. La discrepancia entre los profesores y el observador se establece en el siguiente orden decreciente: Lucrecia (13), Arnau (11), Pamela (7), Violeta (6), Lucas (3) y Jonás (1). Además, se representa mediante gráficos los resultados de cada profesor mediante unas coordenadas que señalan: 1) en la línea horizontal los grados de adscripción a las propuestas de la Reforma; 2) en la línea vertical el número de propuestas de la Reforma (sólo hasta un número de 15 porque ningún profesor ha sobrepasado este número en ninguno de los grados). La línea continua señala la curva mostrada por las declaraciones del profesor, la línea discontinua señala lo visto por el el observador.

Con estos esquemas gráficos termina el capítulo dedicado al estudio de los datos. El siguiente aborda la discusión del análisis y propone las conclusiones y consideraciones finales a que hemos llegado a través de esta investigación.