

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

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez finalizado el análisis de los datos, es obligado volver a las bases teóricas y a la situación de cambio en las que hemos pretendido ahondar mediante este estudio de caso no generalizable. A la vista de los resultados obtenidos tras el análisis, vamos a establecer los lazos entre el pensamiento de los profesores y el proceso de cambio a que ese pensamiento se somete cuando debe afrontar una reforma educativa institucional como la que ahora vivimos. La discusión versará sobre la relación entre el pensamiento del profesor y la acción, sobre el cambio y las actitudes que provoca y sobre el cuadro general comparativo que ha aparecido tras el resultado del análisis. En las conclusiones, haremos una reflexión sobre la metodología empleada, responderemos a las preguntas de investigación y propondremos unas breves consideraciones finales.

6.1. DISCUSIÓN.

6.1.1. SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LA ACCIÓN.

Como veíamos en el capítulo 1, la investigación sobre el pensamiento del profesor ha evolucionado sustancialmente en los últimos años y se ha encaminado hacia la descripción de la naturaleza del conocimiento profesional del enseñante, incluyendo en el término "conocimiento" un concepto más amplio que el simplemente cognitivo. Junto a este concepto más amplio, la relación entre teoría y práctica ha cambiado también: el conocimiento teórico que el profesor posee ha dejado de ser el más importante en aras del conocimiento proveniente de la experiencia.

2 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

Este cambio implica el desplazamiento del interés desde las relaciones entre el pensamiento y la acción del profesor hacia el interés por las acciones consideradas más como expresión del pensamiento del profesor que como expresión de sus habilidades didácticas.

Para entender por qué actúan los profesores en la manera en que lo hacen ha sido necesario estudiar de qué manera construyen estos el sentido y dotan de significado a sus actuaciones de aula. De las investigaciones iniciales (Clark y Petersen, 1986) sobre los procesos del pensamiento y las creencias de los profesores, el foco de atención se ha ido centrando sucesivamente en diferentes aspectos. Entre ellos, se ha tenido en cuenta lo que Shulman (1986) llama el "conocimiento del contenido pedagógico", es decir, la interpretación y transformación de los conocimientos de la materia que los profesores llevan a cabo para facilitar el aprendizaje del alumno en un determinado contexto, que en nuestro caso ha sido el del área de lenguas primeras.

Se ha tenido en cuenta también el "conocimiento práctico", en el sentido que le otorgan Van Driel y otros (1998) que lo entienden como un conocimiento integrado del saber de los profesores acumulado a lo largo de su práctica docente que configura el conocimiento y las creencias de los profesores con respecto a la metodología, los alumnos, la materia y el curriculum. Este conocimiento práctico podría venir determinado también por la experiencia del docente como discente, es decir, por la experiencia acumulada por los profesores en el periodo de su propio aprendizaje. Aunque de carácter marcadamente idiosincrásico, se intenta encontrar los rasgos comunes del conocimiento práctico de una serie de profesores. En nuestro estudio, el pensamiento de los profesores ha estado representado por sus declaraciones orales o escritas (entrevistas, cuestionarios) mientras que las acciones han estado presentes en los registros de observación en el aula.

6.1.2. SOBRE EL CAMBIO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

De acuerdo con la teoría constructivista, hemos sostenido que el conocimiento no es transferido sino construido por cada individuo. La naturaleza del conocimiento que es construido viene dada

por el carácter y la profundidad de los conocimientos previos y por factores contextuales. Todo conocimiento nuevo es filtrado por el marco de referencia de las creencias que el profesor posee de antemano y se adapta para ajustarse a ese marco preexistente, por ello, no basta con dar al profesor un currículum nuevo o sugerirle unos cambios para que la innovación se produzca. Si un profesor debe concretar y mantener un cambio en su práctica didáctica, debe haber reconocido y legitimado antes el conocimiento que facilite ese cambio.

Shön (1983) distingue entre la "reflexión-en-acción" y la "reflexión-sobre-la-acción", dos actitudes mentales consideradas como vías para que el profesor construya nuevo conocimiento, sea consciente de sus acciones e inicie el cambio. En la misma línea Van Lier (1988) insiste en la necesidad de una "conscious awareness" que supone un permanente estado de alerta de la consciencia frente a la propia actuación didáctica. Una forma productiva de reflexión sobre la acción pedagógica la constituye el diálogo entre profesores, el intercambio de experiencias, la observación mútua de actuaciones de aula y el trabajo en equipo. Sin embargo, una de las características más comunes de la enseñanza, hasta ahora, ha sido su práctica aislada y la incomunicación e impermeabilidad entre profesores.

La consecuencia inmediata de este aislamiento ha sido que gran parte del conocimiento pedagógico que el profesor tiene se ha mantenido de forma tácita, de manera que la primera necesidad para la reflexión sea la de asignar nombre a conceptos y construcciones personales no explicitados. Freeman (1996) habla de la necesidad que tiene el profesor novel, que se sirve todavía de un lenguaje pre-profesional y no especializado, de entrar en el Discurso (con mayúscula) profesoral mediante la adopción de un lenguaje "profesional", es decir, un discurso unificado que aglutine a los miembros de la comunidad educativa. En nuestro estudio, los profesores colaboradores distan mucho de ser noveles pero han tenido, y están (estamos) teniendo, que adoptar el Discurso que la Reforma propone. La falta de experiencia, el desconocimiento y la incertidumbre con que un profesor experimentado afronta el cambio le colocan, salvando todas las distancias, en una situación semejante al del profesor que da sus primeros pasos en el aula.

4 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

En líneas generales, un cambio en el ámbito de la educación pretende una alteración, más o menos planificada, de las condiciones y prácticas escolares existentes en orden a mejorarlas. Esta mejora que se pretende debe comenzar con la descripción de la situación de la que se parte. El ya clásico estudio de Lortie (1975) sobre profesores de primaria y secundaria hizo explícita una serie de rasgos característicos de la situación y actitudes de los enseñantes que, a pesar del tiempo transcurrido, han seguido siendo vigentes en nuestro propio contexto. Algunos de estos rasgos hacen referencia a la permanente tensión entre los aspectos académicos y los sociales que el profesor debe controlar en el aula; a la organización celular de la escuela que conduce al profesor a la situación de aislamiento a que antes aludíamos; a la falta de una "cultura técnica común" que se deriva de la ausencia de comunicación entre profesores. La falta de esta cultura técnica común configura el trabajo del profesor como una labor carente de modelos concretos, con criterios múltiples y controvertidos, con distintas pautas de valoración e inestabilidad en el producto. Por otra parte, la "incerteza" sería el sentimiento más común entre los profesores, derivada de la intangibilidad, complejidad y diferibilidad de los resultados obtenidos en los alumnos. Lortie alude también a la sensación de falta de tiempo y a la angustia por no haber acabado el trabajo previsto como constantes en el trabajo diario del profesor.

El cambio que actualmente se ha propuesto desde la Administración tiene como objetivo mejorar algunas de las situaciones que acabamos de enumerar, además de afectar a los contenidos del curriculum, a cuestiones metodológicas y a la edad de los alumnos. Desde la perspectiva del profesor, los costos personales pueden ser muy altos y los beneficios impredecibles por la dificultad que entraña para él la adaptación a lo nuevo, no en vano los cambios de las creencias y del estilo de enseñanza representan un cambio en la propia definición del enseñante como profesional. Si se desea que el cambio sea profundo y real, el profesor necesita tiempo, medios, convicciones sobre la necesidad y la bondad de la innovación e incentivos morales y materiales para asumirlo.

En efecto, el cambio es un proceso no un acontecimiento aislado. Se debe dar a los profesores tiempo para llevar a cabo su propio proceso de renovación de las creencias y de las actitudes. En lo que se refiere al convencimiento sobre la bondad y necesidad del cambio, es evidente que

quien lo propone, en nuestro caso la Administración, esgrime motivos político-sociales, pedagógicos y metodológicos que sustentan su necesidad. El avance que supone la ampliación de dos años de la obligatoriedad escolar y los principios democráticos e integradores en que se basa son irrefutables, pero en lo que respecta a los aspectos educativos, no sabemos realmente cuál es la mejor manera, el mejor enfoque, el mejor método para conseguir objetivos de aprendizaje.

A pesar de esta relativización, no cabe duda que los estudios sobre la construcción y las formas de conocimiento del individuo apuntan a que son mucho más convenientes la enseñanza no transmisiva, la interacción, la implicación del alumno, la contextualización y el aprendizaje basado en la acción que la clase magistral, la memorización descontextualizada o el no contar con los conocimientos previos de los alumnos, por citar sólo algunos aspectos. Si la reforma actual suscribe las primeras ideas arriba expuestas, parece lógico que cuente con las creencias de los profesores como filtro y moldeador de la puesta en práctica del cambio. Fullan (1982) nos muestra la paradoja que existiría en una reforma que diera mucha importancia al pensamiento y situación de los alumnos pero ignorara el pensamiento y la motivación de los profesores y les "dictara" la forma correcta de actuar y de pensar. La puesta en práctica de un cambio por parte de los profesores es también un proceso de aprendizaje.

6.1.3. SOBRE LA ACTITUD GENERAL DE LOS PROFESORES ANTE EL CAMBIO.

Aunque el objetivo fundamental de nuestro estudio han sido los profesores del área de lenguas primeras, el carácter etnográfico que le hemos dado nos ha obligado a tener en cuenta siempre el contexto general del centro en que los profesores desarrollan su labor. Este nivel más amplio del estudio se proponía, por una parte, recoger la actitud que todos los enseñantes del centro tenían ante la Reforma antes de experimentarla y, por otra, comprobar en qué medida esa actitud inicial se mantenía o variaba a lo largo de los dos primeros años de experiencia.

Metodológicamente, hemos utilizado el cuestionario para conocer, en 1996, la opinión de todos los profesores del centro y, en 1997 y 1998, sólomente la de aquellos que habían impartido docencia en la ESO.

Al volver sobre los resultados, lo primero que ha llamado nuestra atención ha sido la progresiva pérdida de interés por participar en los cuestionarios que los profesores mostraron. Si en 1996 participó un 75%, en 1998 lo hizo sólo un 28%. Los motivos del interés inicial se cifraban en la novedad, la excitación provocada por la inminencia del cambio, la curiosidad e incertidumbre que suscitaba y la oportunidad de expresar la propia opinión sobre una reforma impuesta desde la Administración. Sin embargo, el paso del tiempo y la experimentación del nuevo sistema ha dado lugar, como veremos, a una sensación de escepticismo y desencanto que se tradujo en la pérdida de interés por la participación en este estudio por parte de los profesores implicados en ESO.

En cuanto al contenido de las respuestas dadas, si comparamos los resultados obtenidos en 1996, en que los profesores expresan su opinión como expectativas carentes de base experiencial, con los obtenidos en 1997 y 1998 cuando ya tienen uno y dos años de experiencia respectivamente, encontramos tanto la persistencia como la evolución de las ideas. Las dos únicas ideas que se mantienen inalteradas en las tres consultas son: 1) que el cambio era necesario y 2) que el éxito o la eficacia del nuevo sistema depende del aumento de recursos humanos y materiales. La aceptación de la necesidad del cambio supone el reconocimiento implícito del desgaste del sistema anterior pero el cifrar el éxito del nuevo sistema en actuaciones ajenas a los propios profesores (el aumento de recursos es competencia de la Administración), supone la falta de reconocimiento e implicación personal del profesorado en el éxito o fracaso de lo nuevo.

En 1996, los profesores no se sentían suficientemente informados "sobre" el nuevo sistema ni formados "para" abordar la nueva docencia, es decir, echaban en falta tanto una formación teórica como algún tipo de dirección práctica para encarar las novedosas situaciones de aula que se avecinaban. El descenso de la edad de los alumnos era uno de los rasgos del cambio que los profesores del antiguo bachillerato temían como más problemático. Igualmente difícil se sospechaba la llegada al centro de alumnos no seleccionados. El cambio de actitud de los profesores aparecía en este primer sondeo como una necesidad, por detrás del aumento de recursos, para el éxito del cambio. Esta opinión no volvió a aparecer en las dos consultas posteriores.

Las opiniones que aparecen en los cuestionarios de 1997 y 1998 son ya valorativas y se expresan desde la experiencia. Llama la atención la evolución que experimentan las ideas acerca de la novedad que suponía la diversidad y el descenso de la edad de los alumnos. En efecto, en 1997, la atención a la diversidad se conceptualizaba como el aspecto más problemático que los profesores habían tenido que asumir en el cambio; en 1998, en cambio, había dejado de ser el principal problema. De la misma manera, las dificultades que entrañaba la menor edad de los alumnos en 1997 no se mencionaban al año siguiente. La explicación de estas variaciones parece residir, en el caso de la edad, en una cuestión de hábito: al cabo de dos años los profesores han sido capaces de adoptar las estrategias que la nueva situación les exige (ralentización del ritmo, adaptación del lenguaje, atención más individualizada, cambio frecuente de actividades, recorte de contenidos, predominio de procedimientos, etc.) con alumnos dos años más jóvenes.

En cuanto a que la atención a la diversidad dejara de ser el principal problema en el segundo año de funcionamiento de la Eso, la explicación se encuentra, por una parte, en el hecho de que en ese año se creó la Unidad de Créditos Adaptados para los alumnos más problemáticos, y por otra, en que se desdoblaron con profusión los grupos en las asignaturas comunes. De alguna manera, pues, se procedió a rebajar la ratio de alumnos por profesor y a uniformizar los grupos resultantes.

En las opiniones de 1998 se advierte un cambio en la actitud de los profesores respecto a aceptar aspectos tan novedosos de la Reforma como la participación activa de los alumnos en clase, el trabajo más autónomo y el trabajo en grupo. Sin embargo, a pesar de las señales por las que podemos deducir que la adopción del cambio por parte de los profesores se está produciendo, la valoración general y explícita que hacen tras un año de experimentación se vuelve a repetir al finalizar el segundo año: la experiencia ha resultado negativa y desalentadora y la sensación más generalizada es la de desencanto. Ante este resultado, creemos conveniente insistir en que todas estas opiniones han sido manifestadas por profesores provenientes del antiguo bachillerato. Probablemente, si los cuestionarios se hubieran facilitado a al otro grupo de profesores que actualmente imparte ESO, es decir, el que procede de la antigua EGB los resultados hubieran sido muy diferentes.

No debemos perder de vista que, desde la perspectiva profesional, el sentimiento generalizado ante la Reforma por parte de los profesores del antiguo bachillerato ha sido el de pérdida, degradación y hasta desaprovechamiento de capacidades docente. Por el contrario, desde el punto de vista del colectivo procedente de la EGB, la Reforma ha supuesto un avance y una ganancia desde el momento en que la edad de sus alumnos no va a estar por debajo de los doce años. En síntesis, los profesores del antiguo bachillerato asumían la necesidad de un cambio educativo y cifraban el éxito del mismo en el aumento de recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo. Tras dos años de experiencia del cambio se han dado los primeros síntomas de adaptación al mismo pero con un sentimiento generalizado de decepción y escepticismo.

6.1.4. SOBRE LA COMPARACIÓN.

En el cuadro comparativo siguiente, aparece cada uno de los seis profesores caracterizado por unos rasgos que consideramos significativos desde el punto de vista de nuestro estudio: la edad, la licenciatura, la procedencia y los años de experiencia docente. Las edades de los seis profesores están comprendidas entre los 40 y los 58 años que, salvando las distancias, confieren al grupo la homogeneidad para poder atribuirle el calificativo de "mediana edad". Estas edades nos permiten también inferir que los miembros de nuestro grupo comparten unas determinadas características culturales y sociopolíticas en su época de formación. Los años de docencia de nuestros colaboradores, entre 15 y 34, determinan la condición para todos ellos de "experimentados", aunque comprendemos las diferencias circunstanciales de comenzar la tarea de enseñantes en los años sesenta o en los años ochenta. La formación académica de los seis profesores determina dos grupos: los licenciados en filología que respecto a la materia que nos ocupa tendrían una formación más pertinente; y los licenciados en historia y psicología cuya licenciatura no estaría directamente ligada al área de lengua. Finalmente, el rasgo más diferenciador daría lugar a dos grupos también: los profesores cuya experiencia práctica profesional se ha desarrollado en la escuela secundaria (antiguo bachillerato y COU) y los profesores provenientes de la escuela primaria (antigua EGB).

En adelante identificaremos al grupo de los tres profesores proveniente de primaria (Jonás, Lucrecia y Pamela) como GP y al grupo proveniente de secundaria (Arnau, Lucas y Violeta)

como GS. Comparemos ahora las columnas de creencias por individuos o por grupos. Como epígrafe de cada creencia recogemos una frase de alguno de los profesores o la síntesis de varias.

1) "La lengua es una herramienta, un instrumento, un arma..."

De la identificación metafórica de la lengua que casi todos los profesores explicitan interpretamos el valor vehicular y transversal que le atribuyen. El GS no circunscribe el valor instrumental de la lengua al ámbito puramente escolar sino que hace múltiples referencias a situaciones de la vida diaria, presente y futura en general, del alumno. Jonás, que identifica a la lengua como "idioma", le atribuye también una finalidad extraescolar, pero el resto del GP no conecta la lengua con otros aspectos que los escolares y entre estos la dimensión lúdica es determinante para Pamela y, en cierta medida, también para Lucrecia.

2) "Se debe enseñar el uso de la lengua en un nivel estándar..."

Cuando los profesores hablan sobre el modelo de lengua que se debe enseñar, el GS lo identifica con el registro o nivel de uso de la lengua por una parte o con los procedimientos ("modelo procedimental no conceptual") por otra. En el GP, Jonás vuelve a singularizarse de Lucrecia y Pamela que eluden el tema para interpretar "modelo" como "uso". Se desprende de esto que la conceptualización que hacen los profesores sobre los modelos de lengua está en la línea de la dicotomía "teoría/práctica" e interpretamos que entienden que la tendencia del nuevo sistema no hace hincapié en la descripción de la lengua (conceptos, metalenguaje) sino en su uso. Sin embargo, el uso se identifica exclusivamente con el nivel estándar y no parece tener en cuenta otros aspectos discursivos propios de la comunicación.

3) "El enfoque comunicativo es la enseñanza de lo oral y el diálogo entre profesor y alumno..."

Las creencias sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua están mayoritariamente ligadas a la oralidad. Para el GP lo comunicativo tiene que ver con la interacción en el aula en sentido vertical (profesor-alumno): el sondeo de los conocimientos previos, las preguntas PRE

(pregunta-respuesta-evaluación), los diálogos entre profesor y alumnos. Jonás apunta también

que lo comunicativo tiene relación con las formas de motivación de los alumnos por parte de los profesores. Para el GS el enfoque comunicativo se limita a la enseñanza de las destrezas orales. Violeta se desmarca de esta idea conceptualizando lo comunicativo con la enseñanza del uso de la lengua acorde con el contexto.

4) "...debería ser enseñarles a leer y escribir..."

Tradicionalmente, en cuestiones de aprendizaje de lengua, la escuela se ha limitado a las destrezas escritas porque lo oral ya se aprendía espontáneamente a través del proceso de socialización. Por ello las referencias que se hacen a cuestiones de enseñanza-aprendizaje de lengua tanto en el GP como en el GS son casi exclusivamente de lengua escrita. El GP considera el dominio de las destrezas escritas como un objetivo importante y los aspectos que se nombran suelen ser de orden normativo: ortografía, dictado, puntuación... El GS también considera que el dominio de las destrezas escritas, a la luz de la Reforma, pasa por delante de los conocimientos teóricos en la banda de edad de 12 a 14 años. Sin embargo, los aspectos didácticos que preocupan a este grupo se diferencian del GP. En efecto, el GS habla de técnicas de redacción, de tipología textual y de aspectos discursivos del texto.

5) "Las destrezas orales son fundamentales pero..."

Ya hemos visto en el punto tres la tendencia a identificar la enseñanza de las destrezas orales con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. En el ámbito de las lenguas primeras, a diferencia de lo que ocurre en el de las lenguas extranjeras, la enseñanza explícita de unidades y técnicas orales no ha empezado a ser considerada hasta la llegada de la Reforma. Los profesores carecen de un modelo explicativo de lengua oral porque no lo aprendieron ni en su formación académica ni a través de conocimiento práctico personal de sus años como docentes. En suma, no hay tradición oral en la escuela y hay que crearla. El GS parece el más afectado por estas carencias y el más consciente de tener en la enseñanza de lo oral una "asignatura pendiente". Sin embargo, la tendencia del grupo no es tanto la de admitir que se carece de un modelo como a justificar el que no se trabaje lo oral de manera explícita por una serie de motivos exógenos. El GP no presenta unas creencias tan uniformes al respecto como el GS: para Jonás, las destrezas orales son importantes desde el momento que conceptualiza la lengua (catalán en un medio castellano-hablante) como un "idioma"; Pamela apenas hace alusión a estas destrezas y Lucrecia

entra en una profunda contradicción cuando habla del tema.

6) "La lengua es árida y difícil..."

"Un poco de gramática también va bien..."

El GP identifica a menudo la lengua con la gramática y la valora con los adjetivos "árida, dura, difícil". Sin embargo cada miembro del grupo expresa una creencia distinta al respecto. Mientras que para Jonás la sintaxis es el máximo exponente de nivel de conocimientos, Pamela parece resignarse a enseñarla porque lo prescribe el programa oficial y Lucrecia le concede una gran importancia como "conocimientos" teóricos. El GS no habla de la gramática desde la perspectiva de los alumnos como lo hace el GP sino que se limita a exponer la diferencia entre el tipo de gramática que se enseñaba en el pasado y el que la Reforma potencia, es decir, la gramática aplicada y la gramática del texto actuales frente a la gramática descriptiva y descontextualizada de años atrás. Desde la perspectiva de su propia experiencia discente, Lucas defiende que la gramática es la especificidad de las clases de lengua.

7) "La literatura es placentera y agradable..."

En el GP, Pamela y Lucrecia hacen referencias muy significativas a la literatura. Pamela habla de ella desde una perspectiva personal y declara su afición a leer y el potencial lúdico que la literatura tiene y que le gustaría poder transmitir a los alumnos. Lucrecia ve en la literatura un medio al servicio del aprendizaje de la lengua. La literatura son los textos literarios escogidos sobre los cuales se pueden desarrollar también ejercicios de gramática (lengua). En el GS, sólo Lucas hace referencia a la literatura, desde una perspectiva de experiencia personal como lector, para reconocer que un texto literario puede encerrar todas las tipologías textuales y, en consecuencia, atribuirle una gran eficacia didáctica. El resto de profesores no aluden apenas a la literatura, probablemente porque en las entrevistas no hubo una pregunta directa sobre ella. Para las profesoras de primaria, la literatura es placentera y lúdica y se opone a la lengua (gramática) que es árida y difícil.

8) "La Reforma supone una bajada de nivel..."

12 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

Para el GS, la Reforma supone una bajada de nivel tanto desde la perspectiva del docente como desde la del alumno. La creencia es que para el profesor de secundaria ha bajado el nivel de exigencia profesional al bajar la edad de los alumnos en dos años. La formulación clave se encuentra en la repetida frase "tendremos que limitarnos a enseñar a leer y escribir" que da la clave sobre una concepción de la enseñanza de la lengua más dirigida a los contenidos que a las destrezas. También Jonás, en el GP, comparte esta opinión cuando identifica la bajada de nivel con la desaparición de parte de los contenidos de sintaxis en el primer ciclo de la ESO. Desde la perspectiva de los alumnos, los profesores creen que la disminución de contenidos gramaticales perjudica a los alumnos más capaces porque baja el nivel de exigencias. Aunque el GS considera también que la generalización de la enseñanza secundaria es un progreso social, los aspectos antes expuestos hacen que la Reforma sea valorada de forma negativa.

Las creencias del GP a este respecto son muy dispares. Mientras Lucrecia se muestra optimista y valora positivamente a la Reforma en conjunto, Pamela apunta una opinión negativa: niega la novedad de la misma, argumentando que en primaria ya se venía haciendo la mayoría de las propuestas metodológicas, y la califica de superficial. Jonás cree que se desaprovechan las capacidades del profesor, como hemos visto anteriormente, pero no atribuye los aspectos negativos tanto a la Reforma en sí como al medio socialmente conflictivo del que los alumnos proceden.

6.1.5. OTROS ASPECTOS.

Las cuatro últimas columnas del cuadro comparativo recogen información relativa a aspectos tales como: 1) si se ha apreciado una evolución en las creencias declaradas y observadas desde 1996 hasta 1998; 2) la importancia que cada profesor atribuye a las cuestiones afectivas y/o sociales en relación al alumno; 3) el grado de coherencia entre lo declarado por cada profesor y su actuación de aula (observada) y 4) el punto más candente que presenta cada profesor respecto a la lengua.

Sería lógico que se produjera una evolución en las creencias de ambos grupos de profesores a medida que la experiencia del nuevo sistema se fuera asentando. Sin embargo, sólo el GS conceptualiza a la ESO como una gran novedad. Parece que el factor de la edad de los alumnos

ha sido determinante a la hora de percibir la Reforma como un cambio y parece también que, dentro de unos límites, el GS ha tenido mayor información teórica sobre lo nuevo que el GP. En 1996, Violeta y Arnau hablan sobre sus expectativas acerca de la Reforma. En 1998 lo hacen desde la perspectiva de dos años de experiencia, por ello, estas últimas declaraciones están más cercanas a la realidad del aula y en algunos aspectos más alejadas de las propuestas de la Reforma.

En ambos se percibe una variación de posturas. El GP, por el contrario, mantiene sus creencias porque no tiene la sensación de haber variado. En efecto, sus alumnos siguen teniendo la misma edad de siempre. Para Pamela la Reforma "no supone ninguna novedad" y también para Jonás se limita a un cambio en la terminología.

En lo que se refiere a los aspectos afectivos y sociales ambos grupos parecen atribuirles una gran importancia. Pamela y Lucrecia ponen el acento particularmente en cuestiones afectivas. La manera en que nombran a los alumnos (niño, crío) es ya significativa. Jonás se desmarca dentro del GP y esgrime el contexto social de los alumnos (así los llama) como gran argumento para explicar las dificultades de todo tipo con las que se encuentra. El GS atribuye también gran importancia al contexto social mientras que lo afectivo apenas aparece. Excepto Lucas, que en alguna ocasión habla de "chavales", el grupo no usa otro nombre que "alumnos" para referirse a estos.

6.1.6. EL PUNTO CANDENTE: LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS ORALES.

El punto candente de todos los profesores coincide: es, con unos u otros matices, el problema de la didáctica de las destrezas orales. Como hemos dicho anteriormente, parece evidente que los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de primeras lenguas derivan de la falta de un modelo explicativo y de una falta absoluta de tradición docente de esta destreza. Sin embargo, el hecho de que para la actual Reforma el dominio de lo oral constituya un objetivo fundamental de enseñanza-aprendizaje ha desencadenado entre los profesores una urgente necesidad de colocar, en teoría, a lo oral en el mismo plano de importancia que tradicionalmente ha ocupado lo escrito. De ahí que hablar de las "destrezas orales y escritas"

(habitualmente enunciadas en este orden) se haya convertido en un giro habitual en la actual cultura escolar. Sin embargo, a pesar de la importancia atribuida a la lengua oral se advierte rápidamente en el discurso de todos los profesores que las descripciones que hacen de sus actuaciones en clase se refieren siempre a la lengua escrita o a la gramática.

Por otra parte, el marco curricular de la Reforma para el área de lengua se decanta por un modelo menos normativo y descriptivo y adopta el enfoque comunicativo que incluye tanto la tipología textual como los diferentes discursos orales. A este respecto, la creencia más generalizada entre los profesores es que lo comunicativo se refiere sólo a los aspectos orales. Sin embargo esta identificación de lo comunicativo con lo oral se manifiesta en dos vertientes según que los profesores sean del GP o del GS. El GP asocia lo comunicativo con cuestiones afectivas (motivación), con la interacción profesor-alumno, con el diálogo social de aula que enmarca y posibilita el discurso académico. El GS, en cambio, lo asocia con la enseñanza de lo oral propiamente dicha, es decir, lo describe como objeto potencial de enseñanza-aprendizaje.

Hemos apuntado anteriormente que el GS conceptualiza la Reforma como un gran cambio curricular mientras el GP mantiene la creencia de que las nuevas propuestas no suponen ninguna novedad. También hemos comprobado que el GS, dado que su formación académica (filología) es la pertinente para el área de lengua, ha llevado a cabo un reciclaje teórico en el ámbito de los estudios actuales de la lengua más profundo que el GP. Por otra parte, a lo largo de todo el estudio el GS se ha mostrado mejor conocedor teórico de las propuestas curriculares de la Reforma. Estas tres circunstancias hacen que el GS, al igual que el GP, atribuya una extraordinaria importancia a la lengua oral pero justifique de forma distinta las razones por las que se debería enseñar las destrezas orales y no se enseñan. En efecto, para el GS es el elevado número de alumnos y su indisciplina verbal los factores que impiden una corrección sistemática por parte del profesor, mientras que para el GP es la volatilidad de lo oral y los prejuicios tradicionales ("qué dirán si no hacemos más que hablar") los motivos que impiden la enseñanza de lo oral en el aula.

La identificación de la enseñanza de las destrezas orales con la corrección de vulgarismos y coloquialismos y la conducción del alumno hacia un registro estándar del uso de la lengua son

creencias que demuestran la desorientación existente sobre la didáctica de lo oral. Finalmente, lo que llama poderosamente la atención es justamente lo "no-dicho", los argumentos que nadie ha mencionado. En efecto, nadie asume la falta de tradición, la falta de un modelo explicativo, la falta de formación académica y de experiencia práctica en la didáctica de las destrezas orales.

6.1.7. COHERENCIA.

Una visión panorámica del cuadro comparativo nos lleva a afirmar que en el GP Pamela y Lucrecia presentan bastantes coincidencias en sus creencias. Jonás, en cambio, se desmarca de ellas en varias ocasiones. Es posible que el sexo, la edad y los años de experiencia sean factores que haya que tener en cuenta para explicar las diferencias. El GS se muestra más homogéneo porque, por una parte, la formación académica y la trayectoria profesional coinciden y, por otra, la edad es bastante similar. A pesar de estas similitudes, Lucas se ha singularizado notablemente.

Todo lo anteriormente expuesto nos conduce a la última columna, la que indica el grado de coherencia entre lo declarado y lo observado por cada uno de nuestros colaboradores. Jonás y Lucas aparecen como los más coherentes y son al mismo tiempo los que más se han singularizado en los grupos respectivos. Recordemos finalmente que el grado de coherencia se refiere a la consistencia entre lo dicho y lo hecho por los profesores y que lo dicho y lo hecho por los profesores no siempre es lo que propone la Reforma.

6.2. CONCLUSIONES.

Cuando llegamos al término de esta investigación constatamos que, dentro del paradigma interpretativo, el estudio de caso se ha mostrado pertinente para indagar sobre el pensamiento y la actuación de unos profesores concretos, en una situación de cambio del sistema educativo.

La adscripción al método etnográfico nos ha llevado a la utilización fructífera de la entrevista

16 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
más como instrumento para "generar" datos (Mason, Burgess, Spradley, Kvale) que para "recogerlos". También hemos entrado en las aulas y, siguiendo las pautas de P. Woods, Hargreaves y Harmsley y Atkinson entre otros, nos hemos dedicado a observar las actuaciones de profesores y alumnos. Hemos tenido en cuenta las aportaciones de los "históricos" en la observación de aula, desde Flanders a Sinclair y Coulthard y también la línea de investigación en el aula de lengua extranjera (Gumperz, Nunan, Cazden, Allwright, Bailey y L. van Lier, por citar de forma no exhaustiva).

Para el análisis de los datos se han mostrado fértiles y estructuradoras las categorías propuestas por C. Deprez, en línea con Grize y Bruner, y también la aplicación del análisis estructural adaptado por los sociólogos Demazière y Dubar a partir de la tradición de Benveniste, Barthes, Hiernaux y Greimas.

Las aproximaciones a la congruencia entre pensamiento y actuación (D. Woods, Freeman, Berlak y Berlak, Elbaz, entre otros) y las distintas posibilidades de triangulación (Cohen y Manion, Denzin, McCormick y James) que el estudio ha presentado nos han permitido confrontar y comparar y, en consecuencia, multiplicar las perspectivas interpretativas de las creencias y actuaciones de los profesores de lengua que han colaborado con nosotros.

Los instrumentos y procedimientos a que nos hemos referido también nos han permitido ver cómo unos profesores concretos han generado un pensamiento sobre los temas profesionales que más les atañen. El conocimiento nuevo que se desprende de nuestro estudio encuentra su base en la ya larga trayectoria de la investigación del pensamiento, creencias y representaciones del profesor

(Shavelson y Stern, Clark y Peterson, Calderhead, Clandinin y Connelly, Elbaz, Yinger, Schön, Marrero, Hunt, Kroma, D. Woods, Freeman, sin ánimo de ser exhaustivos) a que aludíamos al referirnos a los fundamentos teóricos en que enmarcábamos nuestro trabajo. A continuación vamos a presentar algunas reflexiones finales acerca de la metodología aplicada y, finalmente vamos a contestar a las preguntas de investigación.

6.2.1. SOBRE LA METODOLOGÍA EMPLEADA.

En el momento de plantearnos este estudio optamos por el paradigma interpretativo de investigación. Esta opción nos condujo a aplicar unos métodos de generación y análisis de datos respetuosos con las creencias y con las acciones de nuestros colaboradores, cuyas ideas y actuaciones hemos interpretado desde la perspectiva y los significados que ellos mismos les han conferido. A pesar de ello, si queremos ser consecuentes con la idea de que la percepción de la realidad es siempre el resultado de una construcción personal, hemos de admitir la huella de subjetividad que hemos podido dejar en este estudio.

Nuestra pertenencia al equipo de profesores del que han surgido nuestros colaboradores nos ha facilitado enormemente el procedimiento etnográfico. Por una parte conocíamos de antemano y profundamente el contexto del estudio y, por otra, no hemos tenido que sortear las dificultades y reticencias que un investigador exógeno hubiera podido provocar en los profesores. Pero frente a estas ventajas, también ha surgido el inconveniente de mantener una mirada excesivamente mediatizada por nuestras propias creencias y experiencias como profesores del nivel objeto de estudio. Hemos comprobado la ventaja que supone el hecho de que el investigador esté profesionalmente implicado en el cambio de paradigma y estudie ese cambio simultáneamente. En efecto, experimentar personalmente el cambio de un sistema educativo al mismo tiempo que se investiga de forma longitudinal el proceso de cambio en otros individuos tiene claras repercusiones metodológicas. Nos referimos a que las preguntas propuestas en las entrevistas y cuestionarios y el foco de atención proyectado en las observaciones de aula han surgido tanto de la reflexión teórica como de la experiencia personal en el aula.

De esta manera, la obtención de datos ha sido un proceso que se ha ido ajustando de una toma a otra, en la medida en que nuestra experiencia y reflexión sobre la Reforma ha ido cambiando.

Ya hemos tratado en su momento las limitaciones que cada uno de los métodos empleados para la obtención de datos ha encontrado en nuestro estudio. A pesar de dichas limitaciones, la metodología se ha mostrado pertinente para conseguir el objetivo propuesto. Con todo, creemos que la práctica de observación en el aula y el análisis cualitativo de los datos procedentes de la observación necesita una reflexión más profunda y una práctica más intensa para lograr descripciones, unidades de análisis y sistematizaciones que faciliten avances teóricos

no generalizables, por ello sería muy valioso que otros profesores de primaria y secundaria se involucraran, dentro de esta misma línea de investigación, en nuevos proyectos que permitieran la generalización.

6.2.2. SOBRE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

En el capítulo 2 propusimos una serie de preguntas a las que la investigación ha intentado dar respuesta. La síntesis que este capítulo de conclusiones nos obliga a hacer provocará necesariamente la pérdida de matices muy valiosos, más evidentes cuanto más cerca de los datos originales nos hemos encontrado a lo largo del análisis. Conscientes de estas limitaciones, vamos a contestar a aquellas preguntas siguiendo su orden de aparición.

1) ¿Qué creencias tienen los profesores sobre lo que es esencialmente la lengua? La creencia más generalizada es la que identifica a la lengua con un instrumento. En algunos casos, este carácter instrumental queda restringido al uso interno de la escuela de manera que "lengua" se identifica exclusivamente con "asignatura" y se limita a ser vehículo del resto de las materias. En otros casos, la dimensión del concepto "lengua" trasciende el aula y se tiene en cuenta todo el caudal lingüístico que el alumno aporta al aula. La primera tendencia caracteriza a los profesores de primaria mientras que la segunda es propia de los de secundaria. También se da la identificación entre "lengua" y "gramática", entendida esta como los contenidos teóricos que se refieren al metalenguaje y la sintaxis.

2) ¿Cuál es el modelo teórico de lengua que los profesores de lenguas primeras tienen? En general, los profesores se han mostrado absolutamente ideosincrásicos a la hora de identificar el "modelo de lengua". Aunque en algún momento se ha asociado a "paradigma" o "módulo teórico", las atribuciones más frecuentes han sido la de "registro o nivel" de lengua que es deseable que los alumnos aprendan, "uso" de la lengua en contexto o la dicotomía "enseñanza teórica /enseñanza práctica" de la lengua, es decir, metalenguaje/destrezas.

Independientemente de su procedencia, todos los profesores de lengua de la ESO han debido asumir que el nuevo curriculum, aunque mantiene aspectos descriptivo-normativos, se ha adscrito al modelo de lengua pragmático-comunicativo. La descripción teórica de este modelo de lengua no estuvo presente en la formación inicial de los profesores ni en su práctica profesional. Según hemos comprobado, tampoco lo ha estado en los cursos de reciclaje para la adaptación a la Reforma que se impartieron antes de la implantación generalizada de la ESO en 1996. El estudio ha demostrado la existencia de un desfase entre la concepción de la lengua que tienen los profesores formados en

3) ¿Qué creencias tienen los profesores de lengua sobre la gramática?

Veíamos en el punto 2 que para algunos profesores "lengua" era sinónimo de "gramática". En efecto, la creencia generalizada es la de que la gramática, entendida como descripción de los elementos y del funcionamiento de la lengua, constituye la especificidad de la asignatura y, en consecuencia, es un objetivo prioritario de enseñanza-aprendizaje, a diferentes niveles según la edad de los alumnos. Los profesores provenientes de primaria (cuya formación académica no es filológica) se singularizan en sus valoraciones sobre la lengua-gramática ("árida, dura, difícil") y las alusiones concretas que hacen no sobrepasan los términos de "morfología" y "sintaxis".

Los profesores provenientes de secundaria (licenciados en filología) no valoran la lengua en los términos en que lo hacen los anteriores y nombran la gramática del texto como objetivo didáctico.

4) ¿Cómo conceptualizan los profesores de lengua el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua?

El estudio demuestra que la falta de un modelo teórico comunicativo conduce a los profesores a la creencia según la cual "lo comunicativo" equivale sólo a diversos aspectos de "lo oral". Al conceptualizar lo comunicativo como referido sólo a lo oral no es posible concebir que este aspecto es un elemento constitutivo de la lengua en sí misma: si no se piensa en la lengua como actos de habla,

5) ¿Qué lugar ocupan las destrezas básicas en las creencias de los profesores de lengua?

El estudio demuestra el desequilibrio existente entre la importancia ideal y real que se atribuye a las destrezas escritas y orales. Todos los profesores atribuyen una importancia real a las destrezas escritas y ello es congruente con la visión tradicional, que liga la escuela a la alfabetización, y con la formación académica y el conocimiento práctico de los profesores que, coherentes con esa misma visión, han primado a la lectura y a la escritura en detrimento de la enseñanza de los textos orales. Los profesores provenientes de secundaria argumentan sobre la dificultad de la enseñanza de lo escrito aludiendo a aspectos discursivos del texto escrito.

Respecto a las destrezas orales ha quedado demostrado que el paso de los modelos teóricos (explicativos del discurso oral y sus múltiples variantes) hacia los modelos pedagógicos de los mismos está por hacer.

Pero lo que más sorprende es que esta reflexión no se haga explícita por parte de los profesores. De estos, los que proceden de secundaria se muestran más conscientes de que uno de los objetivos curriculares de la Reforma es la enseñanza explícita de lo oral. Sin embargo esta consciencia se traduce en una exposición de justificaciones de toda índole para explicar que lo oral no se enseña en el aula. El grupo de profesores proveniente de primaria no se muestra tan inquieto por la falta de didáctica explícita de lo oral. La identificación que hace este grupo entre lo oral y la interacción en el aula explica y da la medida de la falta de reflexión teórica que lo oral presenta.

6) ¿Qué papel ocupa la literatura en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos y en su formación general?

La literatura aparece en las creencias de los profesores de diversas maneras. Por una parte, es una vivencia lúdica de difícil transmisión a los alumnos; por otra, es un medio para llegar al aprendizaje de la lengua de una forma "placentera y agradable", utilizando textos literarios como base para el comentario lingüístico. También es vista como el compendio de todas las tipologías textuales y, por ello, con grandes posibilidades didácticas. Desde estos últimos puntos de vista la literatura ocuparía un lugar subsidiario frente a la lengua.

7) ¿Cómo conceptualizan los profesores de lengua los cambios que introduce la actual Reforma?

El estudio ha demostrado que las creencias sobre el cambio que supone la Reforma son muy diferentes según que los profesores procedan de enseñanza primaria o secundaria. Para los primeros, las propuestas de la Reforma en el área de lengua no hacen sino recoger los procedimientos y dinámicas de aula que ya se venían enseñando en primaria. Según esta idea, la Reforma no sería más que una cuestión de cambio de terminología y, además, bendeciría la práctica de los profesores de primaria. Esta creencia autocomplaciente coloca a los profesores de primaria en una actitud acrítica y subjetiva respecto a lo nuevo que dificulta la reflexión y el cambio real.

Por el contrario, los profesores procedentes de secundaria creen que la Reforma supone un cambio sustancial y admiten que ese cambio era necesario.

A través de sus declaraciones, estos profesores han mostrado mayor conocimiento teórico de las propuestas de la Reforma en el área de lengua y un grado de consciencia más alto de la distancia que media entre lo que declaran, lo que hacen y lo que la Reforma propone en el campo de la enseñanza de la lengua. Así pues, admitida la novedad, las creencias de los profesores de secundaria presentan un alto grado de incertidumbre sobre la adaptación a lo nuevo y sobre los procedimientos metodológicos que se les exigen.

- 8) **¿Qué grado de congruencia existe entre lo que los profesores declaran sobre los contenidos y métodos del área de lengua y la actuación que se observa en sus clases?**
- El estudio comparativo de los resultados obtenidos a partir de lo que cada profesor ha declarado y de lo que de cada profesor hemos observado demuestra que ninguna de las variables posibles: procedencia (primaria o secundaria), formación académica o sexo, es relevante para asignar, a un grupo u otro, un grado de congruencia mayor entre lo que los profesores dicen y hacen a un grupo u otro. En este sentido, la congruencia se muestra absolutamente ideosincrásica y alta en términos generales. En efecto, de los seis profesores, cuatro muestran un alto grado de coherencia y otros dos, un grado medio, entre lo que dicen hacer y lo que hacen o entre sus creencias y sus actuaciones. Cuestión aparte es todo aquello que los profesores

- 9) **¿Qué grado de discrepancia existe entre lo que los profesores declaran hacer, lo que la observación ha visto hacer y lo que la Reforma propone hacer en el área de lengua?**
- Respuestas anteriores a las preguntas de investigación ya han dado la medida de la distancia que existe entre algunos objetivos didácticos que la Reforma propone y lo que se hace en el aula. En líneas generales, las clases siguen estando excesivamente centradas en el profesor, se trabaja poco en grupo, la enseñanza explícita de lo oral es prácticamente inexistente y el enfoque comunicativo se interpreta de forma reducida.

A pesar de estas apreciaciones generales, que podrían hacer creer que la distancia entre las propuestas de la Reforma y lo que se hace en clase es muy grande, el resultado que presentan nuestros seis colaboradores como grupo es muy equilibrado. También aquí las variables de grupo de procedencia, formación académica o sexo son irrelevantes. Encontramos dos profesores que presentan una alta discrepancia entre los tres vértices de la triangulación, dos que presentan una discrepancia media y dos más que la presentan baja.

10) ¿Cómo evoluciona, con el paso del tiempo y el aumento de la experiencia, la percepción que tienen los profesores de lengua sobre el cambio de contenidos y método?

El estudio demuestra que en las declaraciones de los profesores de lengua que han colaborado con nosotros no falta la alusión al pasado y la comparación con el presente. El pasado para unos y otros es diferente: la EGB para unos y el BUP-COU para otros. Los profesores procedentes de primaria tienden a valorar el sistema anterior de forma más positiva que los que provienen de secundaria. Estos últimos han sido unánimes al admitir la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lengua y su creencia más común es la que se refiere a la mejora que supone pasar de una enseñanza excesivamente teórica a una más práctica y procedimental. Son, pues, los profesores procedentes de secundaria los que conceptualizan la Reforma como un cambio real y es en ellos donde hemos detectado una evolución en las creencias y estrategias a medida que la experiencia se ha ido acumulando. Paradójicamente, el sentido de la evolución ha resultado más un repliegue hacia las formas didácticas más tradicionales (memorización, trabajo individual, clases centradas en el profesor) que hacia una aplicación progresiva de las propuestas metodológicas de la innovación. La creencia más generalizada entre los profesores es que, en el aula, los problemas más graves son el tiempo y el esfuerzo dedicados al mantenimiento de un clima social adecuado para el trabajo académico y el elevado número de alumnos.

6.2.3. CONSIDERACIONES FINALES.

Este estudio indica que la prescripción de un cambio por parte de la Administración no es suficiente para conseguir que el cambio real se produzca. Para que los cambios sean efectivos, los profesores tienen que revisar sus creencias, juicios y pensamientos sobre lo que hacen y cómo lo hacen. Creemos que el interés del estudio del conocimiento y del pensamiento del profesor recae sobre la práctica de los profesores en la medida en que la descripción de las creencias

26 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
provoca la reflexión del profesor y, en consecuencia, el cambio y las actuaciones en la práctica de aula.

Creemos que los enseñantes necesitan tiempo para reflexionar sobre su propia práctica, explicitar sus acciones y construir nuevo conocimiento en sintonía con el espíritu del cambio. Para todo ello, los profesores precisan de ayuda para llevar a cabo su propio proceso de reflexión. Los programas de reciclaje tradicionales, en los que un experto les aconseja la manera de poner en práctica la innovación, no cambian la imagen que tienen los profesores sobre cómo funciona la clase. Esa imagen, que los profesores han construido a lo largo de años de experiencia en la escuela en su doble papel de docentes y discentes, no puede cambiar sólo con palabras. Por ello, los enseñantes necesitan más reflexión teórica, más información, más formación, más tiempo para experimentar, más posibilidades de observar y ser observados en el aula por sus colegas para objetivar lo que funciona o no funciona en la enseñanza-aprendizaje. Toda la cultura de los profesores de lengua requiere un mayor desarrollo de los contenidos y de los procedimientos que se enseñan.

No cabe duda que la predisposición personal de los profesores hacia el cambio es un factor imprescindible para que este sea real, pero también es irrenunciable la labor de facilitación, incentivación y apoyo a los profesores que compete a la Administración, especialmente cuando ella misma es la promotora de la innovación. Como apuntábamos al principio de este estudio, la evaluación oficial sobre el resultado de la actual reforma nos proporcionará una serie de cifras que diluirán en el anonimato cuantitativo las experiencias concretas de la implantación del cambio en los centros. Sin embargo, creemos que la Administración haría bien en potenciar y apoyar el acercamiento de la investigación a los centros y apoyar estudios cualitativos más cercanos a las personas implicadas en la tarea educativa. Nosotros hemos intentado contribuir a esa aproximación con el trabajo que aquí concluye.

BIBLIOGRAFÍA

ABELSON, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*: 3.

ADAM, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

ADLER, P.A. y P. ADLER (1994). Observational Techniques, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

AGAR, M. (1980). *The professional stranger*. New York: Academic Press.

ALLEN, P.,M. FRÖHLICH Y N. SPADA (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme, en Handscombe, R., A. Orem y B. Taylor (Eds.) *On TESOL'83: the question of control*, 231-252. Washington, D.C.: TESOL.

ALLWRIGHT, D. (1988a). *Observation in language classroom*. Londres: Longman.

ALLWRIGHT, D. y K.M. BAILEY (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANGUERA, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

ARGYRIS, C. y D.A. SCHÖN (1978). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

ARNAUS, R. (1993). "Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra". Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

AUSTIN, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D.P., J.D. NOVAK y H. HANESIAN (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

AYER, A.J. (1964). *Man as a Subject for Science*. London: Athlone Press.

BALLESTEROS, C. (1995). "Observación en el aula. El desfase entre la propuesta metodológica de la Reforma Educativa y la situación actual. Estudio de caso". Memoria del Máster de Español LE. No publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (1998). "¿Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos introspectivos para el estudio de sus creencias". Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Didáctica da Lingua e da Literatura. Universidad de Coimbra.

BALLESTEROS, C. y otros (1999). Creencias y actitudes de los profesores en torno a la

28 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
enseñanza de la lengua oral. Comunicación presentada en el III Simposio
Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura L1 y L2. Universidad de Córdoba.

BARTHES, R. (1981). *L'Analyse structurale du récit*. Paris: Seuil.

BENVENISTE, E. (1966). Catégories de pensée et catégories de langue, en *Problèmes de Linguistique Générale*, 1. Paris: Gallimard.

BERGER, P.L. y T. LUCKMAN (1967). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Press.

BERLAK, A. y H. BERLAK (1981). *The dilemmas of schooling: teaching and social change*. New York: Methuen.

BERNSTEIN, B. (1974). Sociology and the Sociology of Education: a Brief Account, en J. Rex: *Approaches to Sociology: An Introduction to Major Trends in British Sociology*. London: Routledge and Kegan Paul.

BERTAUX, D. (1988). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. *Études de Linguistique Appliquée*, 69.

BISQUERRA, R. y M. MARTÍNEZ (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

BLOCK, D. (1994). A day in the life of a class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, vol.22.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BREEN, M.P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*: 7-8.

BRISCOE, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practice: A case study of teacher change. *Science Education*, 75: 2.

BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6(1): 19-29.

BRONCKART, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.

BROWN, P. y S.C. LEVINSON (1987). *Politeness. Some Universals of Language Usage*.

Cambridge: Cambridge University Press.

BRUNER, J.S., J.J. GOODNOW y G.A. AUSTIN (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley.

BRUNER, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de J.L. Linaza. Madrid: Alianza.

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BRUNER, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

BURNS, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, vol. 7.

BURGESS, R.G. (Ed.) (1988). Conversation with a Purpose: The Ethnographic Interview in Educational Research, en *Studies in Qualitative Methodology*. Vol. 1. Greenwich: JAI Press.

BURRELL, G. y G. MORGAN (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.

CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en L.M. Villar (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Marfil.

CALSAMIGLIA, H. (1993). Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita, en C. Lomas y A. Osoro (Comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CAMBRA, M. (1993). Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari. Tesis doctoral. Barcelona: Publicacions de la UB.

CAMBRA, M. y otros (1998). Les représentations des professeurs de langue étrangère sur le concept de langue à enseigner. Presentación en "Euroconference: L'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires européennes". Paris.

CAMBRA, M. y otros (1999). Conceptualisation guidelines in relation to oral language beliefs of primary and secondary teachers. Presentación en el "Foundation Research Workshop". Universidad de Barcelona.

CAMPS, A. (1994). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A. (1996). Proyectos para aprender lengua. Entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación: 2*.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en J.C. Richards y R. Smith (Ed.) (1983): *Language and Communication*. London: Longman.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980). Theoreticas basesof communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol.1, nº 1.

CARLGREN, I. y S. LINDBLAD (1991). On teachers` practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers` thinking. *Teaching and Teacher Education*, 7: 5/6.

CARR, W. y S. KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

CAZDEN, C.B. (1988). *El discurso en el aula. El discurso de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*: 38.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. Howthorne, NY: Mouton.

CLANDININ, D.J. (1985b). Personal practice knowledge: a study of teachers` classroom images. *Curriculum Inquiry*: 15.

CLANDININ, D.J. y F.M. CONNELLY (1986). What is "personal" in studies of the personal?, en M. Ben-Peretz, R. Bromme y R. Halkas (Eds.): *Advances of Research in Teacher Thinking*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

CLANDININ, D.J. y F.M. CONNELLY (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, en L.M. Villar (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Marfil.

CLARK, C.M. (1978). Choice of a model for research on teaching. *Research Series*: 20. East Lansing: IRT. Michigan State University.

CLARK, C.M. y R.J. YINGER (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4): 279-304.

CLARK, C.M. y R.J. YINGER (1979a). Teachers` thinking, en P.L. Peterson y H.J. Walberg (Eds.): *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.

- CLARK, C.M. y R.J. YINGER (1980). The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning. *Research Series: 77*. East Lansing: IRT, Michigan State University.
- CLARK, C.M. y P.L.PETERSON (1986). Teacher`s thought processes, en M.C. Wittrock (Ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- COHEN, L. y L. MANION (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1986). *Marc Curricular per a l`ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- COLL, C. (1986). Hacia un nuevo modelo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- COLL, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1989). Reforma y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- COLL, C. (1990). Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- COLL, C. e I. SOLÈ (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- COLOMER, T. (1996). La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación, en C. LOMAS (Coord.) y otros: *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle: La progression thématique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- CONNELLY , F.M. y CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19.
- CONTRERAS, J. (1985). El pensamiento o el conocimiento del profesor: una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277.
- CUENCA, M.J. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DAVIDSON, J. (1970). *Outdoor Recreation Survey: The Design and Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commision.

DEL RINCÓN, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

DELGADO, J.M. y J. GUTIÉRREZ (Coor.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DEMAZIÈRE, D. y C. DUBAR (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L`exemple des récits d`insertion*. Paris: Nathan.

DENZIN, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*. London: The Butterworth Group.

DENZIN, N.K. y Y.S. LINCOLN (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, en mismos autores (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

DEPREZ, Ch. (1993). L`entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue a trois. *CALaP*, 10.

DEPREZ, Ch. (1994). Les enfants biligues: langues et familles. Paris: Didier.

DEPREZ, Ch. (1995-96). "Attitudes et motivations: facteurs psychosociaux dans l`apprentissage et la conservation d`une ou plusieurs langues". No publicado.

DILTHEY, W.L. (1976). *Selected Writings*. Cambridge: CUP. (Obra original publicada en 1900).

DOYLE, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53.

EDGERTON, R. y L. LANGNESS (1974). *Methods and styles in the study of culture*. San Francisco: Chandler and Sharp.

ELBAZ, F.(1981). The teachers practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1): 43-71.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom and Helm.

ELBAZ, F. (1991)). Research on teachers` knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1.

ELLIOT, J. (1987). Teachers as Researchers, en J. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Training*. Sydney: Pergamon.

ELLIOT, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

FANSELOW, J.F. (1977a). Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11.

FENSTERMACHER, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6.

FEYERABEND, P.K. (1975). How to defend society against science. *Radical Philosophy*, Summer.

FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing teaching behaviour*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

FONTANA, A. y J.H. FREY (1994). Interviewing. The Art of Science, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

FREEMAN, D. (1991). To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, nº 5/6.

FREEMAN, D. (1996) To take them at their word: Language data in the study of teachers' knowledge. *Harvard Educational Review*, vol. 66, nº 4.

FREEMAN, D. y J.C. RICHARDS (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.

GAGE, N.L. (Ed.) (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York: Prentice-Hall.

GARCÍA MADRUGA, J.A. (1986). "Ausubel y la psicología cognitiva: aprendizaje a partir de textos". Simposium sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular. Oviedo: Dirección Provincial del MEC de Asturias.

GEE, J. (1989). Literacy, discourse and linguistics: introduction. *Journal of Education*, 17.

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.

GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989). *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Educació Secundària Obligatori: Àrea de Llengua*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

GIMENO SACRISTÁN, J y A.I. PÉREZ GÓMEZ (1993). El profesorado de la Reforma.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GLASER, B.G. y A.L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

GOETZ, J.P. y M.D. Le COMPTE (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

GOFFMAN, E. (1971). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.

GOLD, R.L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*: 36.

GONZÁLEZ, L. (1991). La formación permanente del profesorado de lengua y literatura: modelos teóricos y acción del asesor. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9.

GONZÁLEZ, M.T. y J.M. ESCUDERO (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

GOODY, E.N. (1978). Toward a theory of questions. En E.N. Goody (Ed.) *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge: CUP.

GREIMAS, A.J. (1986). *Sémantique Structurale*. Paris: PUF.

GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation, en P. Cole y J.L. Morgan (Comps.) *Syntax and Semantics. Vol.3 Speech Acts*. New York: Academic Press.

GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langagr*. Paris: Ophrys.

GUBA, G. y Y.S. LINCOLN (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

GUMPERZ, J.J. (1981). Conversational inferencie and classroom learning, en G.L. Green y C. Wallat (Eds.) *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: ALEX.

GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J.J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook y J.J. Gumperz (Eds.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós

GUMPERZ, J.J. (1992). Contextualization and Understanding, en A. Duranti y C. Goodwin (Eds.) *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1976). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold

HALLIDAY, M.A.K. y R. HASSAN (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

HALLIDAY, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5.

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HAMILTON, D. (1980). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en investigación, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (1989).

HARGREAVES, D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Research*, 25,1.

HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 8.

HIERNAUX, J.P. (1977). *L'Institution culturelle. Méthode de description structurale*. Louvain-la-Neuve: Presse de l'Université de Louvain.

HORMAN, H. (1982). *Querer decir y entender. Fundamentos para una semántica psicológica*. Madrid: Gredos.

HUNT, D.E. y E.V. SULLIVAN (1974). *Between Psychology and Education*. Hillsdale: Dryden Press.

HUNT, D.E. (1976). Teachers are psychologist too: on the application of psychology to education. *Canadian Psychological Review*, 17.

HUSSERL, E. (1913). *Ideas*. London: George Allen and Unwin.

HYMES, D. (1961). Functions of speech: an evolutionary approach. En R. Gruber (Comp.) *Anthropology and Education*. Universidad de Pensilvania

HYMES, D. (1984). *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó

JACKSON, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

JOHNSON, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4.

JOHNSON, K. (1996). The vision versus the reality. The tensions of the TESOL practicum. En

- D. Freeman y J.C. Richards (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- KAGAN, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27.1
- KELLY, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton and Co.
- KENNEDY, M. (1979). Generalizing from single case studies. *Evaluation Quarterly*, 3.
- KENNEDY, M. (1992). *An agenda for research on teacher learning*. East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*. Vol. I, II y III. París: Armand Colin.
- KROMA, S. (1983). "Personal practical knowledge of language in teaching: an ethnographic study". Unpublished doctoral dissertation. Toronto: University of Toronto.
- KUHN, T.S. (1970). *The structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- LABOV, W. (1969). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23.
- LABOV, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1.
- LAKATOS, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes, en I. Lakatos y F. Musgrave (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. (1987a). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- LAMPERT, M. (1985). How do teachers manage to teach? *Harvard Educational Review*, 55.
- LANDSHEERE, G. (1977). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.
- LANGACKER, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Standford: Standford University Press.
- LeCOMPTE, M.D., W.L. MILLROY y J. PREISSLE (Eds.) (1992). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press, Inc.
- LEINHARDT, G. (1989). Math lessons: a contrast of novice and expert competence. En *Journal*

for Research in Mathematics Education: 20.

LEMKE, J.J.L. (1990). *Talking Science*. Norwood, New Jersey: Ablex.

LEONTIEV, A.N. (1972). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LEONTIEV, A.N. (1979). The problem of activity in psychology, en J.V. Wertsch (Ed.) *The concept of activity in the soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

LINDE, C. (1980a). Investigating language learning/teaching belief systems. Unpublished manuscript.

LLOBERA, M. (1993). Professional Development of foreign and second language teachers. En V. Adamantova, G.L. Sbrocchi y R. Williamson (Eds.) *L2 and Beyond*. Ottawa: Legas.

LLOBERA, M. y otros (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA, M. (1996). Discurso aportado y generado en las clases de lengua extranjera, en M. Siguán (Coord.) *Enfoques por tareas*. Barcelona: ICE Horsori.

LLOBERA, M. y otros (1999). "El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua". Alcalá de Henares: Comunicación en el XVII Congreso de AESLA.

LOFLAND, J. y L.H. LOFLAND (1984). *Analysing Social Settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, California: Wadsworth Publications Co.

LOMAS, C. y A. OSORO (1996). Los objetivos de la educación lingüística y el currículum de lengua castellana y literatura en la enseñanza secundaria, en C.Lomas y otros (Eds.) *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

LONG, M.H. (1980a). Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning, en H. Seliger y M. Long (Eds.) (1983) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

LÓPEZ, J.I. (1995). "El conocimiento profesional de los profesores acerca de las concepciones de los alumnos. Dos estudios de caso en la enseñanza y el aprendizaje de ciencias". Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

LORTIE, D. (1975). *The schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.

LURIA, A.R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

LURIA, A.R. (1980). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.

MALINOWSKI, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific*. London: Routledge and Kegan Paul.

MARCELO, C. (1987). El pensamiento del profesor. CEAC

MARRERO, J. (1991). Teorías implícitas del profesor y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197.

MARRERO, J. (1993). La teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J.Marrero (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4.

MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: SAGE.

MATTHEY, M. (1990). Les situations de communication. *TRANEL*, 16.

McCORMICK, R. y M. JAMES (1983). *Curriculum Evaluation in Schools*. Beckenham: Croom Helm.

MEAD, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
Traducción castellana: *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Paidós (1990).

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

MEIJER, P.C., N.VERLOOP y D. BEIJAARD (1999). Exploring language teachers` practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*,15.

MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.

MILLER, G.A., E. GALANTER y K.H. PRIBRAM (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a). *Diseño Curricular Base. Educación primaria. Educación secundaria Obligatoria*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991a). "Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, que define las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 26 de junio de 1991". Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991b). "Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 13 de septiembre de 1991". Madrid.

- MITCHELL, R. (1988b). *Communicative Language Teaching in Practice*. Londres: CILT.
- MORRIS, C.W. (1938). Foundations of the theory of Signs, en O. Neurath y R. Carnap (Comps.) *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOSKOWITZ, G. (1971). *The foreign language teacher interacts*. Minneapolis: Association for Productive Teachers.
- MUNBY, H. (1982). The place of teachers` beliefs in research on teacher thinking an decision making and alternative methodology. *Instructional Science*, 11.
- MUNBY, H. (1983a). A perspective for analyzing the significance of qualitative research: A response to Richard Heyman. *Curriculum Inquiry*, 13.
- MUNBY, H. (1983b). "A qualitative study of teachers` beliefs and principles". Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Montreal: April.
- MUNBY, H. (1985). "Teachers` professional knowledge: A study of metaphor". Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Chicago.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION, (1975a). "Teaching as clinical information processing". Informe de la Sexta Comisión en la National Conference of Studies in Teaching. Washington DC: National Institute of Education.
- NOGUEROL, A. (1995). "Bases psicolingüísticas y lingüísticas per a l`ensenyament y l`aprenentatge de la llengua a Catalunya". Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classroom*. New York: Prentice Hall.
- NUSSBAUM, L. (1995). Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*: 3.
- OPENHEIM, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Pinter.
- PAJARES, M.F. (1992). Teachers`beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3.
- PEKAREK, S. (1993). Approches linguistiques de l`interaction. *Bulletin CILA*, nº. 57. Neuchâtel.
- PÈREZ GÓMEZ, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa, en J. Gimeno Sacristan y A. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993c). El profesorado de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 95-99.

PIAGET, J. (1952). *The Origin of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.

PIAGET J. y B. INHELDER (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

POLANYI, M (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.

POLITZER, R. (1970). Some reflections on good and bad language teaching behaviors. *Language Learning*, 20: 31-43.

PORLÁN, R. (1989). "Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores". Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

POSTMAN, N. y L. WEINGARTNER (1971). *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin.

PRABHU, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, vol. 26.

PRAWATT, R.S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 3.

PULIDO, R.A. (1995). Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'Educació*, 14.

PY, B. (1996). Reflection, conceptualisation and exolingustic interaction: observations on the role of the first language. *Language Awareness*, Vol. 5, nº. 3 y 4.

RICHARDS, J.C. (1993). Teachers Knowledge. *TESOL Quaterly*, Vol. 28.

RICHARDS, J.C. (1996). Teacher`s maxims in language teaching. *TESOL Quaterly*, 30.

RIVERO, A. (1996) *La formación permanente del profesorado de ciencias de la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ROMERO, M.C. (1990). L` area de llengua y literatura castellanes en els dissenys curriculars del Departament d` Ensenyament i del Ministeri d` Educació. *Butlletí del Col.legi de Llicenciats*, 71.

ROSALDO, R.(1989). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Bacon.

- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and change*. Philadelphia: Open University Press.
- RUMELHART, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition, en R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SACKS, H., E.A. SCHEGLOFF, y G. JEFFERSON (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*: 50.
- SALVADOR, V. (1989). L' Anàlisi del discurs, entre l' oralitat i l' escriptura. *Caplletra*, 7. Valencia: Institut de Filologia Valenciana. Universitat de València.
- SANCHO, J.M^a. (1990). *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- SANCHO, J.M^a. y otros (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: MEC.
- SARANGI S. (1998). I actually turn my back on (some) estudents: the metacognitive role of talk in classroom discourse. *Language Awareness*, Vol. 7, n^o. 2 y 3.
- SCHANK, R.C. y R.P.ABELSON (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry to human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SCHATZMAN, L. y A.L. STRAUSS (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHUTZ, A. (1962). *Collected Papers*. The Hague: Nijhoff.
- SCHUTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: North-western University Press.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta, en J. Gimeno y A.I.Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989.
- SHULMAN, L.S. (1986). Paradigms and research programmes in the study of teaching, en M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1.

- SIMON, H.A. (1957). *Models of Man: Social and Rational: Mathematical Essays*. New York: John Wiley.
- SINCLAIR, J. Y M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- SOLÉ, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- SPINDLER, G. (Ed.) (1982). *Doing the ethnography of schooling*. New York: Holt, Rinehardt and Winston.
- SPRADLEY, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPRADLEY, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (1994). Case studies, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- TABACHNICK, B.R. y K.M. ZAICHNER (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudio de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos, en L.M. Villar Angulo *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- TAYLOR, S.J. Y R. BOGDAN (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TUCKMAN, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- TUSÓN, A. (1995b). L'aula com a escenari comunicatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 6.
- TUSÓN A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'Educació*, 14.
- TUSÓN, A. (1996). El estudio del uso lingüístico, en C. LOMAS (Coord.) y otros: *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

- VAN DIJK, T.A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T.A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós
- VAN LIER, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*, Londres: Longman.
- VAN LIER, L. (1990). Ethnography: Bandid, bandwagon or contraband?, en Ch. Brunfit y R. Mitchell (Eds.) *Research in the language classroom*. University of Shouthampton: ELT Documents 133.
- VAN LIER, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, Vol.7, nº 2 y 3.
- VAN DRIEL, J.H., N. VERLOOP y W. DE VOS (1998). developing Science teachers` pedagogical content knowlwdge. *Journal of Research of Science Teaching*, vol. 32, nº 6.
- VARRO, G.(1994). Analyse de contenu et analyse de discours: á propos du prénom. *Societés Contemporaines*, 18/19. Paris: L`Harmattan.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A. (1996). Observar lo cotidiano, descubrir los valores detrás de las acciones, valorar la acción del maestro. *Cultura y Educación*, I.
- VIDICH, A.J. y S.M. LYMAN (1994). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.) (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VYGOTSKY, L.V. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L.V. (1988). *Pensament i Llenguatge*. Vic: Eumo.
- WAGNER, A. (1987). Knots in teachers` thinking, en J. Calderhead (Ed.) *Exploring teachers` thinking*. London: Cassell.
- WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Drockell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WATSON-GECEO,KA (1992). Thick explanation in the ethnographic study of child socialization, en W. Corsaro y P. Millar (Eds.) *Interpretive approaches to children socialization*. San Francisco: Jossy-Bass.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILSON, S. (1979). Explorations of the usefulness of case study evaluations. *Evaluation Quarterly*, 3.

WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica. Pléyade.

WOLCOTT, H.F. (1973). *The Man in the Principal Office*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.

WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

WOODS, P. (1992). Symbolic Interactionism: theory and method. En M.D. Le COMPTE, W. MILLROY y J.P. GOETZ (Eds.) *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press.

YINGER, R.J. (1986). El pensamiento de los profesores y toma de decisiones, en L.M. Villar. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

YOUNG, M.D.F. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

YOUNG, R.E. (1981). The epistemic discourse of teachers: An ethnographic study. *Anthropology and education Quarterly*, 12.