

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

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

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista se encuentra en el anexo I.

Las palabras más recurrentes en el discurso de Lucas son: LENGUA y sus referencias LENGUAJE, CATALÁN, CASTELLANO. Las palabras LATÍN y GRIEGO también aluden al campo de las lenguas por lo que en conjunto la referencia suma un total de 35 ocurrencias; ALUMNO o los otros términos con los que se refiere a ellos, CHICO y CHAVAL, contabilizan 14; el término REFORMA aparece sólo en una ocasión.

LENGUA

Multitud de palabras aparecen en la órbita de la palabra LENGUA y sus términos asociados: "oral", "escrita", "práctica", "técnica", "programa", "léxico", "literatura" y "gramática" entre otras. Los temas de referencia que surgen a lo largo de la entrevista respecto a esta palabra son: lo que "debe ser" enseñar lengua y lo que "es" (98,1:10-20 y 36-43; 2:4-6); el modelo anterior de enseñanza de la lengua y el actual (98,1:24-29,2:1-5); la importancia de la lengua oral (98,2:12-18 y 43-54); la gramática (98,2:26-43); el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (98,3:5-24 y 33-35). Encontramos el tema de lo que debería ser y lo que es enseñar lengua en los siguientes fragmentos:

"...supongo que debería ser enseñarles a leer y a escribir y eso quiere decir, quizá, hacer muchas redacciones, leer en voz alta, leer en voz baja y luego hacerles sacar las ideas principales, yo creo que es una cuestión de comprensión de lo que se lee, en lengua escrita, de saber expresar lo que quieren expresar y, en lengua oral, lo mismo, comprender los mensajes y saber hacer mensajes comprensibles... en la práctica, pues es seguir más o menos un programa ¿no? que es el que se tiene aunque se pueda alterar o modificar y, en realidad, es lo que he hecho este año... para mí debería ser otra cosa, lo que no estoy muy seguro es de cómo se debe hacer..."

"...deberían enseñarse técnicas de escritura y técnicas de escritura no se enseñan, lo único que hay en el programa de técnicas de escritura es la puntuación, como aquel que dice, pero no cómo debe ponerse un adjetivo, pero no enseñar a expresarse con claridad y expresarse con claridad, por otra parte, quiere decir enseñar a colocar las palabras, para enseñar a colocar las palabras un poco de sintaxis también hace falta [...] debería haber unas técnicas que yo creo que, en general, no se usan y que exigirían más tiempo dedicado a la lengua..."

Para analizar estas palabras conviene comentar la pregunta previa y la interacción que se estableció entre entrevistado y entrevistador antes de pronunciarlas. La pregunta versaba sobre el objetivo de enseñar lengua y Lucas preguntó a su vez: "¿en teoría o en la práctica?". La demanda de esta aclaración va a definir una característica recurrente en todo el discurso del sujeto: la creación de dos planos contrapuestos: teoría/práctica, lo que debe ser/lo que es, lo ideal/lo real. De ahí que el verbo modal de obligación en forma condicional aparezca una y otra vez en el enunciado. El plano ideal o teórico o deseable del objetivo de la enseñanza de la lengua se reduce a enseñar las cuatro destrezas básicas mediante unas "técnicas" que exigirían más tiempo del que se dispone. En el plano real, el de la práctica cotidiana, lo que se hace es cumplir un programa más o menos flexible y que parece identificado con el libro de texto. El sujeto enunciador afirma no estar conforme con el plano real, "para mí debería ser otra cosa", pero confiesa su inseguridad o inexperiencia (es el primer año que imparte clase en esta banda de edad) cuando dice "lo que no estoy muy seguro es de cómo se debe hacer". Por otro lado, de las palabras de Lucas se deduce que las técnicas de escritura consisten en el dominio de la puntuación y de la sintaxis que guíe en la colocación de las palabras para conseguir la claridad de los enunciados. Esta última idea se contradice con otra que veremos más adelante, cuando se refiera al concepto de gramática.

A propósito del modelo de enseñanza de la lengua en el pasado y el presente Lucas dice:

"...[antes] los programas eran más rígidos y también iban dedicados a cuestiones teóricas o lingüísticas, por otra parte, todos los programas de lengua del antiguo plan decían que lo que se perseguía era una buena expresión, etc. pero los medios no... quizá no eran los más adecuados...[...] me parece que en todo mi bachillerato que va de los 10 a los 17 años, habré hecho media docena de redacciones, era una enseñanza más memorística, más académica, más de sintaxis, normativa, etc., ahora parece que la tendencia es a que aprendan, pero tampoco se aprende únicamente, no se aprende de cualquier manera, o sea, debería haber unas técnicas..."

y con sus palabras se coloca a sí mismo como ejemplo para ilustrar las características del modelo de lengua que se enseñaba en el pasado. Esas características se enumeran acompañadas del adverbio "más" que no lleva necesariamente implícita un valoración positiva. Se establece, pues,

una comparación de superioridad en la que al pasado se le atribuye lo teórico, lo memorístico, lo normativo... El polo opuesto, el modelo actual, queda identificado mediante el verbo "aprender" formulado en tres ocasiones y precisado por la palabra "técnicas" (vid. supra). Se puede inferir del uso de estas dos palabras que Lucas identifica el modelo actual de lengua que se enseña con la "práctica de procedimientos lingüísticos". No obstante, el sujeto enunciador no afirma que sea esto último lo que se hace en la actualidad sino que sería lo deseable que se hiciera. En suma, la oposición enseñanza en el pasado/enseñanza en el presente se reduce a teoría/práctica procedimental respectivamente. Por otra parte, Lucas da mucha importancia a la lengua oral en los fragmentos que aparecen a continuación:

"...una cosa es la importancia práctica y otra cosa es... o sea, la importancia, cuando digo la importancia práctica quiero decir lo que les va a servir en la vida, en principio, lo primero que tendrían que saber es expresar sus ideas con corrección de manera que fueran comprensibles para los demás, entender lo que les dicen y, por tanto, la lengua oral sería, quizá, la básica, la básica y la que afecta a todo el mundo...[...] en principio la lengua oral es la más útil o la más imprescindible, la que todo el mundo debería dominar en comprensión y en expresión, la lengua escrita viene a continuación, lo que pasa es que esto es hacer compartimentos estancos y tampoco funciona así la cosa, en realidad, cuando se habla bien quiere decir que se ha asimilado una serie de reglas gramaticales aunque no sea explícitamente, o sea, un abuelo analfabeto sabía perfectamente [...] que si decía una frase de una determinada manera era incomprendible y sabía matizar..."

Mediante un tipo de enunciación de diálogo interior, con repeticiones y aclaraciones sucesivas "o sea", "quiero decir", el sujeto quiere dejar muy claro, otra vez, la diferencia entre la teoría y la práctica. De la insistencia en atribuir a la lengua oral adjetivos como "básica", "útil", "imprescindible" y del giro "todo el mundo" se deduce la "importancia práctica" de esta destreza. La lengua escrita es, pues, "no básica", "no imprescindible" restringida y posterior y, se puede inferir, más ligada a la importancia teórica. En efecto, el ejemplo del abuelo no deja lugar a dudas: al abuelo lo que le "ha servido en la vida" ha sido la lengua oral, de la escrita ha podido prescindir.

Del discurso de Lucas se desprenden también una serie más de contrarios relacionados respectivamente con lengua oral/lengua escrita: vida/actividad intelectual, analfabeto/alfabetizado, natural/artificial... La importancia que Lucas concede a la lengua oral vuelve a aparecer a propósito del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, cuyo

4 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
concepto está estrechamente ligado a lo oral para el hablante:

"...es evidente que... el hacer hablar mucho y hablar mucho el profesor pues hace que los alumnos se animen a hablar más y esto es bueno sobre todo si se les hace ver cuando no se expresan con suficiente claridad [...] yo creo que pueden, con la práctica, pueden aprender a hablar mejor y fomentando la comunicación es evidente que se practica la lengua, de todas maneras con el número de alumnos que se tiene en las clases tampoco se puede hablar tanto, en este sentido la lengua del profesor es la que tendría que tender a ser la lengua modelo, en este sentido, lo que se llama el discurso de aula (risa) es relativamente importante, hombre, a mí me parece que actualmente, en las clases, yo fomento mucho el que se hable, lo que pasa es que con el alumnado que tengo es bastante difícil porque tienden a hablar muchos al mismo tiempo y no individualmente y de una manera...y entonces es difícil hacerles ver que no han hablado suficientemente claro...[...] yo creo que se debe hacer y también creo que se debe corregir, si no siempre, con frecuencia porque su manera de hablar suele ser ya no sólo coloquial sino marcadamente vulgar..."

La identificación entre enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la interacción en clase es absoluta. Otra identificación que se establece es la de lengua del profesor/lengua modelo/discurso de aula. Este enfoque comunicativo entendido como interacción oral de aula, no obstante, lleva atribuido el adjetivo negativo "difícil". Además, aparecen una serie de justificaciones que explican la dificultad aludida: el número de alumnos "con el número de alumnos que se tiene en las clases" y la calidad de estos "con el alumnado que tengo". Por la forma de enunciación, la queja de Lucas sobre el número de alumnos es general y por ello la forma empleada es impersonal; en cambio, cuando habla del bajo nivel de los alumnos utiliza la primera persona personalizando las dificultades. Estas justificaciones, no obstante, no son la base para

negar la práctica de la lengua oral y su tratamiento en clase. En cuanto al concepto de gramática, ampliamente comentado por Lucas, aparece en el siguiente fragmento:

"...la gramática, yo creo, (risas) claro, nuestra formación... la gramática para mí es importante pero es evidente que un viejo de mi pueblo hablaba muy bien sin saber gramática, por tanto, es secundario, de hecho, ahora, era porque era una sociedad semianalfabeta con lo cual la lengua escrita tenía poquísima importancia, en la sociedad actual, cuando se supone que la gente tiene que salir de la escuela y ha seguido unos cursos yo creo que les puede ayudar algo la gramática, aunque no es imprescindible para hablar bien, sí va muy bien y yo creo que debe tener conocimientos de gramática todo aquel que se suponga que tiene un determinado grado de cultura...por otra parte va muy bien para aprender otras lenguas, yo particularmente creo que si he aprendido con más facilidad que otras personas lenguas extranjeras es porque conocía mejor la gramática de ... de lenguas incluso como el latín, yo cuando digo gramática no quiero decir únicamente gramática sino

también léxico de lenguas como el latín, griego, catalán y castellano..."

La presencia del sujeto enunciador, cuatro veces aparece el YO explícito junto a verbos de opinión, es muy fuerte en este párrafo y arrastra consigo al propio entrevistador al incluirlo en un posesivo plural "nuestra formación". La implicación del sujeto va a llegar al extremo de ponerle como ejemplo para defender el conocimiento de la gramática. Sin embargo, el uso de dos adjetivos de significados casi opuestos aplicados a la palabra gramática "importante/secundaria" crea dos planos antagónicos, esto es: por un lado la gramática es importante en la escuela, como exponente de cultura y para el aprendizaje de lenguas; por otro lado, la gramática es secundaria, prescindible en el uso oral. Resulta curiosa la atribución de significado que hace Lucas para la palabra gramática: "yo, cuando digo gramática, no quiero decir únicamente gramática sino léxico".

ALUMNO

La palabra ALUMNO o las alusiones CHICO y CHAVAL aparecen en 14 ocasiones a lo largo de la entrevista. Las otras palabras cercanas y de referencia son: "número", "actitudes", "orden" y "dispersión" entre otras. Los temas de referencia para esta palabra son: relación profesor-alumno-grupo (98,4:33-47); crítica de la situación a que la Reforma somete a los alumnos (98,5:1-17). Sobre la relación que Lucas mantiene con los alumnos el comentario es el siguiente:

"...predomina más la relación con el grupo porque la relación individual es muy difícil y ¿cómo es?... pues, a veces, un poco tensa... o sea, yo creo que no puede ser que en una clase a mayor parte del tiempo se tenga que dedicar a cuestiones de mantenimiento de un mínimo de orden y si quieres le pongo las comillas de "democrático" (risas)... se nos van las fuerzas

en lo que la Reforma llamaría las actitudes y yo eso no lo tengo resuelto, eso está claro, o sea, se aprovechan, académicamente, se aprovechan de poco las clases y es por esta razón porque parte de la energía tiene que ir dirigida al mantenimiento de un orden [...] para que los que quieran trabajar puedan hacerlo... no sé si esto en una escuela o en un instituto con un nivel sociocultural más alto es igual, aquí es así, por lo menos esa es mi experiencia..."

El sujeto enunciador aparece dos veces en la forma YO explícita; no obstante, esta presencia del YO no evita que la forma de enunciación preferida sea o bien la impersonal "se tenga que dedicar", "se aprovecha", o bien la inclusión en un plural que alude a todos los profesores. Y todo ello porque el tema es una cuestión delicada: la actitud de los alumnos que repercute en el bajo aprovechamiento instructivo, cognoscitivo, "académico" de las horas de clase. De las

palabras de Lucas se infiere la falta de experiencia en la educación de actitudes "yo eso no lo tengo resuelto, eso está claro". El sujeto incluye al entrevistador en la respuesta "si quieres le pongo las comillas de democrático" y ríe; conviene contextualizar esas palabras para su mejor comprensión: en la pregunta anterior se había pedido a Lucas que comentase la relación que había entre lengua y democracia y parte de la respuesta había sido esta (98, 4:21-27):

"...pero la lengua no es democrática ni deja de serlo en principio, es la clase de lengua la que puede serlo o no serlo, la que puede transmitir determinados contenidos, determinadas actitudes más o menos democráticos, de todos modos hay que pensar que en último término la clase no es una democracia plena, la mayoría de los chavales dejados a su voluntad harían menos de lo que hacen y eso es así..."

Y ese es el guiño que el entrevistado ha lanzado al entrevistador. Sobre el aprovechamiento de los alumnos en la ESO, Lucas comenta lo siguiente:

"...yo creo que en general los alumnos han aprovechado mucho menos el tiempo y que además, los cambios de clase constantes, algunos venían una hora conmigo, otra hora con otro profesor, otra hora con otro profesor, tres horas semanales tenían una con cada profesor, un trimestre unos alumnos, otro trimestre otros alumnos...¿qué quiere decir? que cuando acaba el trimestre casi no los conoces o relativamente poco, ellos mismos también, yo creo que ven, o sea, que se encuentran ante una materia que, supongo que no sucede sólo en lengua, con algo que es muy disperso [...] y creo que ha aumentado enormemente la dispersión mental de los alumnos..."

Encabezando el enunciado con un verbo de opinión, que se repite en el texto varias veces, el sujeto enunciator aparece muy implicado en las quejas y críticas de la organización de centro y argumenta los motivos del desaprovechamiento de los alumnos. Si anteriormente, a propósito de la disciplina de clase, el sujeto se había mirado a sí mismo y asumido la propia inexperiencia, ahora el desaprovechamiento presenta unas causas externas que no le pueden ser imputadas.

Las palabras clave ahora son "cambio de profesores", "desconocimiento" y "dispersión" connotadas negativamente.

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

*El objetivo de la enseñanza de la lengua en la banda de edad 12-14 es que los alumnos dominen la expresión y comprensión oral y escrita.

* El método para enseñar la expresión escrita consistiría en la enseñanza de unas técnicas que incluyen la puntuación y la sintaxis, entre otros conocimientos, con el fin de conseguir

la claridad de los enunciados.

- * La diferencia entre el modelo de lengua que se enseñaba en el pasado y el que se enseña actualmente es la que va de la teoría a la práctica procedimental.
- * La lengua oral es básica, imprescindible y de uso no restringido, por el contrario la lengua escrita es prescindible, de uso restringido y ligada a la actividad intelectual.
- * El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se identifica con la interacción en el aula entre profesor-alumnos y alumnos-profesor.
- * La lengua del profesor es la lengua modelo y se identifica con el discurso de aula.
- * La práctica de la lengua oral en el aula es difícil de gestionar por el elevado número de alumnos y por la falta de disciplina verbal de los mismos. A pesar de ello, conviene hacerla.
- * La gramática es importante en la escuela, su conocimiento es exponente de cultura y es una buena base para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo si se entiende que conocimiento de gramática es también conocimiento de léxico.
- * La inexperiencia del profesor en educar actitudes y el tiempo dedicado a esta actividad repercute en el bajo rendimiento académico y cognitivo de los alumnos.
- * La Reforma propone una organización horaria y unos cambios trimestrales que conducen a la dispersión de los alumnos.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE LUCAS.

Desde el punto de vista textual, las entrevistas realizadas a Lucas se caracterizan, en cuanto a la interacción con el entrevistador, por la frecuente inclusión de este en las respuestas y por la frecuente demanda de aclaraciones y precisiones sobre los enunciados de las preguntas por parte del entrevistado. También es digno de mencionar la presencia de la risa, bastante frecuente a lo largo de toda la interacción compartida por ambos interlocutores. Por su densidad y contenido se trata de un texto de interpretación transparente pero con presencia de términos cuyo significado necesita aclaración o interpretación por parte del entrevistado.

Otras apreciaciones textuales de carácter general que se pueden hacer son: la reiteración de las ideas en distintas respuestas, las paradas en el discurso para volver atrás y desarrollar una idea anterior, la ausencia de muletillas o apoyaturas, la ausencia de citas de palabras de otros, la ausencia de anécdotas, la presencia de ejemplos derivados de la experiencia personal del sujeto enunciador. Por otra parte las veintiuna ocurrencias de la forma YO y las tres de la forma A MÍ dan idea de una fuerte implicación en las opiniones expresadas. Del contenido de todo el discurso se desprenden la ambivalencia y los planos contrapuestos, pero no abundan las valoraciones, ni en sentido positivo ni negativo, sobre lo que se declara.

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

La codificación completa de las referencias, los argumentos y los actantes de esta entrevista se encuentra en el anexo II.

REFERENCIAS

Referencia Tipo RT1: El modelo de enseñanza de lengua anterior.

*P3

R1: en todo mi bachillerato habré hecho media docena de redacciones
R2: era una enseñanza memorística, más de sintaxis, más normativa

*P2

R2: todos los programas de lengua del antiguo plan decían que lo que se perseguía era una buena expresión, una buena comprensión

Referencia Tipo RT2: La enseñanza de la lengua, método.

*P1

R1: [enseñar lengua a estas edades] quiere decir hacer muchas redacciones, leer en voz baja y luego hacerles sacar las ideas principales

*P2

R3: mucha práctica quiere decir muy pocos alumnos por clase
R4: he tenido solamente tres horas a lo largo del curso y he ido absolutamente perdido

*P1

R2: en la práctica pues es seguir más o menos un programa

R3: en realidad es lo que he hecho este año

Referencia Tipo RT3: Lengua oral.

*P4

R2: la lengua oral sería quizá la básica y la que afecta a todo el mundo

R10: cuando se habla bien quiere decir que se han asimilado una serie de reglas gramaticales aunque no sea explícitamente

*P5

R1: el hacer hablar mucho y hablar mucho el profesor pues hace que los alumnos se animen a hablar más

R2: fomentando la comunicación se practica la lengua

R3: la lengua del profesor tendría que tender a ser la lengua modelo

R4: lo que se llama discurso de aula es relativamente importante

R5: yo fomento mucho el que se hable

R6: yo creo que se debe hacer [lengua oral] y también creo que se debe corregir

Referencia Tipo RT4: La lengua escrita, la gramática.

*P4

R9: la lengua escrita viene a continuación [de la oral]

*P2

R5: lo único que hay en el programa de técnicas de escritura es la puntuación

R6: expresarse con claridad quiere decir enseñar a colocar las palabras

*P4

R3: cuando hablamos de lengua oral y lengua escrita tenemos que hablar de léxico

R4: tenemos que hablar de literatura

R5: la gramática para mí es importante

R7: por otra parte [la gramática] va muy bien para aprender otras lenguas

R8: yo particularmente creo que si he aprendido con más facilidad que otras personas lenguas extranjeras

Referencia Tipo RT5: Relación profesor-alumnos.

*P6

R1: [en mi relación con los alumnos] predomina más la relación con el grupo

R2: [mi relación con los alumnos] es a veces un poco tensa

R3: se nos van las fuerzas en lo que la Reforma llamaría actitudes

RESUMEN DE LAS REFERENCIAS: OPOSICIONES.

Contrariamente a lo que fue su propia experiencia como alumno (P3R1 y R2), Lucas propone como algo deseable enseñar lengua a través de la expresión escrita: hacer muchas redacciones, leer...(P1R1). Este método práctico de enseñanza de la lengua requiere pocos alumnos en clase (P2R3) y más tiempo (P2R4); como estas condiciones no se dan, el plano del deseo choca con la realidad de manera que en la práctica enseñar lengua se convierte, también para él mismo, en seguir más o menos un programa (P1R2).

Lucas afirma que el aspecto oral de la lengua es lo más común y básico de la misma (P4R2). El profesor es un modelo lingüístico que genera un discurso de aula (P5R3 y R4) pero también debe fomentar, como él mismo hace, la comunicación entre los alumnos porque con ella se practica la lengua oral (P5R2). Sin embargo no es suficiente con fomentar el diálogo también se debe corregir (P5R6).

En la escala de importancia de los conocimientos la lengua escrita ocupa el segundo lugar, a continuación de la oral (P4R9). Enseñar lengua escrita supone enseñar una serie de técnicas de escritura, la correcta colocación de las palabras (P2R5 y R6), el léxico y el conocimiento de la gramática (P4R3, R4 y R5). Lucas se pone a sí mismo como ejemplo de cómo el conocimiento de gramática facilita también el aprendizaje de otras lenguas (P4R7). Lucas se relaciona más con

el grupo de alumnos que con los alumnos individualmente aunque a veces esa relación sea tensa (P6R1 y R2). Para él, la vertiente académica de las clases queda muy mermada porque hay que emplear demasiada energía en educar actitudes (P6R3 y R4).

De la lectura atenta del resumen de las referencias se desprende la **oposición** entre lo que sería deseable en la enseñanza de la lengua y lo que es en la práctica debido a una serie de circunstancias adversas. Formularemos esta oposición como "**la teoría/la práctica**". La otra oposición que aparece es la que se establece entre "**la vertiente actitudinal/vertiente académica**" de la enseñanza. Según Lucas, la dedicación al primer aspecto va en detrimento del segundo.

*ARGUMENTOS*Unidad Argumental UA1: El modelo anterior de enseñanza de lengua .

*P2

A1: porque los programas eran más rígidos y también iban dedicados a cuestiones teóricas o lingüísticas

A2: pero los medios no, quizá no eran los más adecuados

Unidad Argumental UA2: La enseñanza actual, el método.

*P1

A1: [enseñar lengua a estas edades] supongo que debería ser enseñarles a leer y escribir

A2: yo creo que es una cuestión de comprensión de lo que se lee

A5: para mí debería ser otra cosa [que seguir un programa]

A6: pero lo que no estoy muy seguro es de cómo se debe hacer

*P2

A4: porque, claro, enseñar lengua oral y lengua escrita básicamente parece que tiene que ser mucha práctica

A5: porque quizá deberían enseñarse técnicas de escritura y técnicas de escritura no se enseñan

A6: pero [lo que no hay en el programa] es cómo debe ponerse un adjetivo, enseñar a expresarse con claridad

A7: para enseñar a colocar las palabras un poco de sintaxis también hace falta

*P3

A2: [ahora parece que la tendencia es a que aprendan técnicas] porque debería haber unas técnicas que yo creo que en general no se usan y que exigirían más tiempo dedicado a la lengua

*P4

A6: porque [la literatura] es la manera más práctica para aprender lengua, lengua culta entre comillas, por ósmosis, o sea, de forma no académica

Cuando Lucas se refiere al modelo de enseñanza de lengua anterior habla tanto de su experiencia como alumno de bachillerato como de su experiencia como profesor del plan de estudios recientemente extinguido. Las atribuciones que hace a estos modelos anteriores se realizan por comparación con el modelo que ahora le toca impartir. Resulta así que el modelo anterior, más rígido, más teórico y lingüístico, más memorístico, normativo y gramatical, se opone al modelo

12 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

actual que se basa o debería basarse en la práctica. Cuando se adentra en la caracterización del modelo de enseñanza, dibuja los rasgos de un modelo deseable y describe aspectos que sólo aluden a las destrezas escritas. Es suma, ese modelo ideal consistiría en enseñarles a leer y escribir de una manera muy práctica mediante la aplicación de unas técnicas que incluirían aspectos léxicos, sintácticos y lecturas literarias. A este modelo deseable Lucas opone la realidad de lo que se hace: seguir un programa más o menos flexible en el que esas técnicas de escritura no aparecen porque exigirían más tiempo. Lucas se coloca a sí mismo en una postura crítica frente al programa: "para mí debería ser otra cosa [que seguir un programa]", pero también admite la inseguridad que tiene respecto al modo de hacer lo que le lleva a seguir el "programa" del que reniega.

Unidad Argumental UA3: La lengua oral.

*P1

A4: y en lengua oral lo mismo,[yo creo que es una cuestión de] comprender los mensajes y saber hacer mensajes comprensibles

*P4

A2: lo primero que tendrían que saber es a expresar sus ideas con corrección

A3: de manera que fueran comprensibles para los demás

A4: [tendrían que saber] entender lo que les dicen y por tanto la lengua oral sería quizá la básica

A14: pero en principio la lengua oral es la más útil o la más imprescindible, la que todo el mundo debería dominar en comprensión y en expresión

*P5

A1: [que los alumnos hablen] es bueno sobre todo si se les hace ver cuándo no se expresan con suficiente claridad

A2: yo creo que con la práctica pueden aprender a hablar mejor

*P5

A6: es difícil hacerles ver que no han hablado suficientemente claro

A7: porque su manera de hablar suele ser no ya coloquial sino marcadamente vulgar

Veíamos anteriormente que Lucas, al caracterizar el modelo de enseñanza deseable basaba toda su argumentación sobre la destreza escrita. Sin embargo, a la hora de atribuirle importancia, la lengua oral ocupa el primer lugar con valoraciones del tipo: "básica", "más útil",

"imprescindible". En consecuencia, Lucas se muestra partidario de tratarla en clase, de practicarla y corregirla, de animar a los alumnos a la comunicación y de mostrarse a sí mismo como modelo de lengua. A pesar de estas ideas favorables a lo oral, la práctica choca con las dificultades inherentes a la indisciplina de los alumnos. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es entendido por Lucas como la práctica y enseñanza de la lengua oral.

Unidad Argumental UA4: La lengua escrita, gramática.

*P1

A3: [yo creo que es una cuestión] en lengua escrita de saber expresar lo que quieren expresar

*P4

A7: un viejo de mi pueblo hablaba muy bien sin saber gramática

A8: por tanto [la gramática es algo] es secundario

A9: porque era una cultura [la del viejo de mi pueblo], una sociedad semianalfabeta

A10: con lo cual la lengua escrita tenía poquísima importancia

A11: [en la sociedad actual] yo creo que les puede ayudar algo la gramática

A12: aunque no es imprescindible para hablar bien, sí va bien y yo creo que debe tener conocimientos de gramática todo aquel que se suponga que debe tener un determinado grado de cultura.

Al referirse a la lengua escrita, no olvidemos que sobre ella ha basado toda su argumentación del modelo de lengua, Lucas le concede el segundo lugar en importancia tras la lengua oral y la identifica con la gramática. El conocimiento de gramática explícita no es imprescindible para hablar, incluso para hablar bien, pero es un exponente de grado de cultura en una sociedad alfabetizada. La postura de Lucas sobre la gramática es clara y no duda en incluir al interlocutor en una experiencia académica generacional para recordar la importancia de la gramática en su propia formación: "claro, nuestra formación...la gramática para mí es importante. Tampoco duda en ponerse a sí mismo como ejemplo (lo vimos en las referencias) de alguien que ha aprendido lenguas con facilidad por conocer bien algunas gramáticas.

Unidad Argumental UA5: la relación alumnos-profesor.

*P5

A3: [pero] con el número de alumnos que tengo es bastante difícil

A4: lo que pasa es que el alumnado que tengo es bastante difícil

A5: porque tienden a hablar muchos al mismo tiempo y no individualmete

*P6

A1: porque la relación individual es muy difícil

A2: [porque] yo creo que no puede ser que en una clase la mayor parte del tiempo se tenga que dedicar a cuestiones de mantenimiento de un mínimo de orden

A3: porque parte de la energía tiene que ir dirigida al mantenimiento de un orden

Al llegar al tema de las relaciones sociales de aula llaman la atención los adjetivos empleados: "difícil" (tres veces) y "tensa". Lucas se queja de que la dedicación a las actitudes, al mantenimiento del orden, repercute en el aprovechamiento académico de la clase. Contrariamente a la tendencia de otros informantes, Lucas se relaciona mejor con el grupo que con el alumno-individuo.

Unidad Argumental UA6: la situación actual con la Reforma.

*P7

A1: yo creo que los alumnos han aprovechado mucho menos el tiempo

A2: ellos mismos también yo creo que ven, o sea, que se encuentran ante una materia que [...] con algo que es muy disperso

A3: yo creo que ha aumentado enormemente la dispersión mental de los alumnos

A4: yo no creo que lo que estamos haciendo ahora sea mejor que lo que hacíamos antes

A5: creo que los resultados no son mejores, vaya, de eso estoy seguro

A6: lo único que estamos haciendo es cambiar los parámetros de evaluación

La postura de Lucas sobre los resultados que la implantación de la ESO ha tenido es abiertamente negativa. La forma de enunciación de los juicios comienza siempre por el YO explícito y el verbo de opinión "creo" que da idea de la implicación del sujeto en lo que dice. Y lo que dice es malo tanto para los alumnos: "dispersión mental, desaprovechamiento", como para los profesores: "los resultados no son mejores, lo que estamos haciendo no es mejor". No hay contradicción en esta valoración negativa porque en ningún momento a lo largo de la entrevista ha dicho que lo que se hace ahora sea mejor que lo que se hacía antes. Pero este final nos descubre una oposición entre el plan antiguo y el sistema actual de manera que las preferencias de Lucas parecen decantarse hacia el ayer.

ACTANTES

A lo largo del discurso de Lucas podemos identificar cinco actantes o personajes narrativos. El primer actante (T1) es Lucas mismo que aparece en 22 ocasiones mediante el YO explícito y dos

veces en las formas A MÍ y PARA MÍ. El segundo actante son los ALUMNOS (T2), aludidos en tres ocasiones con los términos coloquiales "chico" y "chaval" y una vez mediante el colectivo "alumnado". En conjunto aparecen en 14 ocurrencias a lo largo de la entrevista y muchas veces aludidos sólo por la primera persona plural del verbo y los pronombres.

El tercer actante (T3) es una primera plural con el valor de inclusión del sujeto en el colectivo profesional: YO+TÚ (entrevistador como profesor) +RESTO DE PROFESORES; con este valor aparece en 8 ocasiones. La misma forma plural aparece en cambio con un valor impersonal en tres ocasiones. Del actante siguiente (T4) sólo aparece una ocurrencia. Se trata de la fórmula TÚ con valor de YO, muy frecuente en otros informantes y que aquí dice textualmente: "cuando acaba el tercer trimestre casi no los conoces". El quinto actante (T5), aparece también como TÚ, es el interlocutor en la entrevista al que Lucas se dirige directamente sólo en una ocasión: "y si quieres le pongo las comillas...". En cuanto a la palabra PROFESOR, aparece en cinco ocasiones en sintagmas preposicionales con función de complemento.

Lo que resulta más relevante del análisis atento de los actantes en el sistema narrativo de Lucas:

- *las reiteradas referencias al YO explícito que denotan alta implicación del sujeto enunciadador es su propio discurso
- *la actitud excluyente de Lucas respecto al grupo de los alumnos y su inclusión en el colectivo de profesores
- *la ausencia de oposiciones entre actantes
- *la preferencia por la formulación impersonal frente a la segunda persona (TÚ como YO), tan común en otros informantes.

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

REFERENCIAS	ARGUMENTOS	ACTANTES
-------------	------------	----------

teoría/practica	modelo de enseñanza anterior/modelo de enseñanza actual	-
actitudes/ conocimientos	modelo deseable/ modelo que se aplica	-
	Bachillerato/ESO	-

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

Llegamos al término del análisis del discurso de Lucas; 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 el interés de Lucas por precisar bien tanto el significado de las preguntas que se le plantean como el significado que él confiere a ciertos términos "cuando digo... quiero decir...". Esta voluntad de precisión le lleva también a interrumpir el discurso para intercalar aclaraciones de ideas anteriormente expuestas. En segundo lugar sorprende la abundancia de fórmulas que expresan duda, inseguridad: hemos contabilizado un total de 19 ocurrencias en las que aparecen formas como "quizá", "puede ser", "parece que", "me parece", "no sé si", "no estoy muy seguro", "debería". En 17 ocasiones aparece también la fórmula "yo creo" mediante la que Lucas toma la precaución de no generalizar sus opiniones sino de limitar el valor de las mismas a su exclusivo punto de vista. Por último, es relevante también la presencia del YO explícito a lo largo de todo el discurso que nos habla de la fuerte implicación del sujeto en su propia enunciación.

En líneas generales, Lucas establece una comparación entre los modelos anteriores de la enseñanza de la lengua y "su" modelo deseable para aplicar en la ESO, de imposible aplicación por motivos que veremos. Cuando alude a los sistemas de enseñanza anteriores, Lucas hace referencia tanto al más remoto, en el que él mismo estuvo inmerso como alumno, como al más reciente bachillerato extinguido. La caracterización y atribuciones que hace a uno y otro no permiten deducir, por el momento, una valoración ni positiva ni negativa de esos modelos. Veremos, no obstante, cómo al final de la entrevista se decanta su postura. Cuando Lucas describe "su" modelo de enseñanza de la lengua para la banda de edad 12-14 establece la distancia que va de lo que sería deseable: la practica de unas técnicas de aprendizaje de las destrezas escritas, a una realidad que consiste en seguir el programa preestablecido, del que

Lucas reniega pero que aplica. Existe una serie de factores que justifican que el modelo propuesto por Lucas sea imposible de llevar a la práctica. Dos de esos factores dependen de la propia Administración: demasiados alumnos en clase y pocas horas de clase; el tercer factor depende del propio Lucas "no estoy muy seguro de cómo se debe hacer", "he ido perdido"; un cuarto factor dependería de la naturaleza de los propios alumnos difíciles y que exigen más dedicación a las actitudes y el mantenimiento del orden que al aprovechamiento académico.

Resulta revelador que Lucas haya basado toda su explicación del modelo de enseñanza deseable sobre la lengua escrita. Sin embargo ha pasado luego a dar prioridad de uso a la lengua oral identificándola incluso con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Aunque se manifiesta partidario de enseñar la lengua oral y de corregirla, deja claras las limitaciones y dificultades que esta destreza encuentra: particularmente la actitud de los alumnos difíciles y el tiempo escaso. La dificultad que representan las actitudes de los alumnos es un tema recurrente a lo largo de la entrevista que desemboca en un reconocimiento por parte de Lucas de no tener resuelto el método que debe emplear para mejorar dichas actitudes. Cuando al final de la entrevista se le pregunta por la eficacia de la implantación del nuevo sistema, Lucas, que se ha mantenido reacio a establecer juicios valorativos, inseguro y dudoso en sus enunciados, establece una comparación con el extinto bachillerato en la que el nuevo modelo es calificado de disperso y peor que el anterior con absoluta rotundidad: "creo que los resultados no son mejores, vaya, de eso estoy seguro, los resultados son mucho peores"

No existe contradicción en la lógica de Lucas. En ningún momento a lo largo de la entrevista ha descalificado los contenidos de los modelos anteriores sino que ha defendido la sintaxis: "para enseñar a colocar las palabras un poco de sintaxis también hace falta", la gramática: "creo que debe tener conocimientos de gramática todo aquel que se suponga que tiene un determinado grado de cultura", las lecturas literarias: "porque es la manera más práctica para aprender lengua..." como parte de las técnicas deseables para el aprendizaje de las destrezas básicas en la ESO. De lo que Lucas reniega es de la realidad, de seguir un programa de contenidos dispersos que contribuye a la dispersión mental de los alumnos; se queja también de una organización

fragmentaria del tiempo y de las clases. Todo ello le lleva a volver los ojos al antiguo plan y preferirlo al actual: "no creo que lo que estamos haciendo ahora sea mucho mejor que lo que hacíamos antes... los resultados son mucho peores".

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

5.2.4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE VIOLETA.

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

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista aparece en el anexo I.

En la entrevista realizada a Violeta en septiembre de 1996, las palabras LENGUA y LINGÜÍSTICO aparecen en ocho ocasiones; la palabra ALUMNO es recurrente nueve veces y la palabra REFORMA aparece también en nueve ocurrencias.

LENGUA

La palabra LENGUA aparece en contextos próximos a estas palabras: "gramática", "texto", "expresión escrita", "oral", "léxico", "difícil" entre otras. Los temas de referencia que surgen respecto al término LENGUA son: la crítica al actual enfoque de la enseñanza de la lengua y perspectivas para el que propone la Reforma (97,1:26-41 y 2:1-9); el cambio personal de enfoque

en la didáctica de la lengua, los items de evaluación y los aspectos que se deben enseñar (97,2:15-23; 3:14-16; 4:14). La opinión de Violeta sobre el enfoque con el que se estaba enseñando la lengua en BUP y EGB y los cambios previsibles y necesarios en aquel momento aparece en:

"... sí [se debe enfocar la enseñanza de la lengua de manera distinta a como se venía haciendo] sobre todo teniendo en cuenta las nuevas teorías lingüísticas que van saliendo que hacen más hincapié en lo discursivo, en lo textual, en las estructuras textuales y menos hincapié en la gramática... [...] yo supongo que actualmente lo peor en la EGB superior y en el primero de BUP, que es cuando se hace lengua, es la insistencia en los aspectos gramaticales sin relacionarlos con la expresión escrita, es decir, qué función tienen en relación a lo que escribimos o cómo lo utilizamos, por qué se tienen que utilizar determinados tipos de conectores... yo creo que eso es lo que se debería plantear para hacer en la Reforma, no olvidarse completamente de la gramática pero sí darles una aplicación más práctica a los aspectos gramaticales, morfológicos... está demasiado compartimentado el estudio de la lengua, lo que propone la Reforma es un estudio integral de la lengua basado en la expresión escrita y, a través del conocimiento de los distintos textos, integrar todos los demás aspectos de la lengua: gramatical, léxicos, ortográficos... esto me parece bastante difícil y exige un conocimiento bastante profundo por parte del profesor de cómo funcionan todos los mecanismos de todo tipo que coinciden en el texto y de qué manera funcionan los diferentes textos y qué procedimientos lingüísticos son necesarios aplicar en cada texto para conseguir los resultados que se piden o se quieren..."

La palabra LENGUA se relaciona con estas otras palabras: "enseñanza", "cambio", "nuevas teorías", "discursivo", "textual" que dan indicio de que Violeta está al tanto del nuevo modelo de lengua en el plano teórico. El sujeto enunciador establece varias comparaciones a lo largo del párrafo. La primera se resume entre estos dos términos contrapuestos: "discurso (texto)/gramática". Más adelante, Violeta generaliza y compara el estado de la enseñanza de la lengua en 1996, valorado negativamente, y el que propone la Reforma, valorado positivamente. La oposición aquí se condensa en estos dos términos: "compartimentado/integral". La identificación de "lengua" con "lengua escrita" y de esta con "texto" y "expresión escrita" es total a lo largo de todo el enunciado. El estudio integral de la lengua que es valorado positivamente se refiere exclusivamente a la expresión escrita en la que deben confluir los conocimientos gramaticales, léxicos y ortográficos. El tono declarativo y neutro de toda la enunciación se interrumpe al final "... esto me parece bastante difícil..." para expresar una postura insegura del sujeto frente a lo dicho. Violeta, incluyéndose en un genérico "profesor", duda sobre si tiene la

preparación suficiente para afrontar esta nueva etapa más discursiva de la enseñanza de la lengua. Desde el punto de vista personal, Violeta muestra sus inquietudes frente al cambio:

"... anteriormente no lo hacía así, aunque en algún caso trataba de integrar algún tipo de texto, la verdad es que seguía el libro de texto... voy a intentar hacerlo así, voy a ver qué mecanismos se pueden utilizar para conseguir que a través de la expresión escrita y oral se puedan integrar los demás elementos... me parece bastante difícil, yo creo que es muy complicado... sin olvidar que hay que estudiar aspectos gramaticales y ortográficos o léxicos, de ampliación de léxico aparte...[...una evaluación inicial] tendría que incluir elementos de comprensión del texto, expresión del texto y unas nociones mínimas de elementos gramaticales y léxicos, variedad léxica... [...] las habilidades lingüísticas que más se deben trabajar serían] la expresión oral y la expresión escrita básicamente..."

En efecto, su postura frente a lo nuevo bascula entre lo que considera que la Reforma le exige, "la expresión oral y la escrita", y la superación del divorcio que, según sus palabras, existe entre ese plano de la lengua y la parte normativa y metalingüística: "sin olvidar que hay que estudiar aspectos gramaticales y ortográficos..." La insistencia en estos últimos aspectos vuelve a aparecer cuando indica los ítems de una evaluación inicial. Como veíamos antes, los adjetivos valorativos "difícil", "complicado" nos vuelven a recordar la inseguridad del sujeto frente a lo nuevo; al mismo tiempo, el uso de los verbos modales "voy a intentar", "voy a ver qué mecanismos..." muestran la implicación de Violeta y su resuelta voluntad de adaptarse al cambio.

Llama la atención el hecho de que en ningún momento se mencione algún tipo de metodología aplicable a lo oral y que tampoco se mencione el "uso" de la lengua como objetivo.

ALUMNO

En la órbita de la palabra ALUMNO aparecen estas otras palabras: "edad", "adaptarse", "diversidad", "nivel" y "objetivos" de manera significativa. Los temas de referencias son: el tratamiento de la diversidad (97,2:42-27 y 3:2-11) y el desaprovechamiento del profesor (97,4:41-47). La diversidad de los alumnos es el tema que acapara la referencia a ALUMNOS:

"... la diversidad de niveles en el aula, la imposibilidad de tener un grupo homogéneo lo suficientemente amplio que pueda seguir un curso normal con unos objetivos previstos... el caso de los alumnos que leen mal, que no conocen la ortografía natural, eso supone un impedimento para el desarrollo normal y es difícil conseguir una adecuación de niveles... [cómo abordarlo] es lo más problemático, no sé, todavía no lo sé porque no me lo he encontrado... es posible que se puedan hacer algunos grupos dentro de la clase y preparar material alternativo... no sé si funcionará o no funcionará, o hacer unas explicaciones para todos y luego trabajar separadamente y luego con la persona que se ocupe de la pedagogía

terapéutica que apoye a los que más dificultades presenten, al menos una vez en el aula, con los demás, y otra sesión fuera, pero sacar a los alumnos fuera no creo que les favorezca..."

Violeta comienza de forma objetiva con una descripción de rasgos que puede caracterizar un aula de alumnos diversos. Esos rasgos se identifican con "impedimento" y se valoran mediante "difícil". Cuando el sujeto tiene que declarar las acciones que va a necesitar llevar a cabo ante esa diversidad, los verbos de los que se hace depender las actuaciones son siempre de duda: "no sé, es posible, no sé si". Todo se valora negativamente como "problemático" pero Violeta propone ya soluciones metodológicas concretas. El concepto de diversidad aparece por la caracterización que el sujeto hace de una clase donde no se da ese fenómeno, es decir, una clase con diversidad de niveles es lo contrario que un "grupo homogéneo amplio que puede seguir un curso normal con unos objetivos previstos", los adjetivos empleados aquí tienen todos una valoración positiva y, por tanto, se infiere que sus contrarios se aplican a la diversidad. Por otra parte, Violeta opina que el profesor de secundaria va a estar desaprovechado en esta nueva organización profesional:

"...[el hecho de tener alumnos más pequeños te desaprovecha] yo creo que sí, profesional e intelectualmente yo había trabajado mucho y realmente tener que estar con alumnos de doce años a los que hay que enseñarles a escribir y a leer, pues es desaprovechar el capital intelectual que habías adquirido durante años... no solamente a mí, mucha gente de

secundaria había realizado estudios y trabajos y ahora, de repente, te ves abocado a enseñar a leer y escribir..."

La edad de los alumnos es uno de los aspectos más delicados para los profesores de secundaria. De todo el párrafo se desprende la queja y la sensación de derroche de capacidades. La metáfora economicista "capital intelectual" remite a una inversión de tiempo y esfuerzo de la que surge muy poco rendimiento. La implicación del sujeto aparece expresada mediante el YO en dos ocasiones y la idea de desaprovechamiento se expone desde la perspectiva del sujeto y desde la perspectiva de un colectivo de profesores, en el que el sujeto se incluye, a los que también ha afectado la merma profesional. Existe, no obstante, una contradicción en la idea que aquí aparece con respecto a la dificultad, varias veces aludida por el sujeto, de la puesta en práctica del nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua. En efecto, Violeta ha hablado más arriba de la necesidad de integrar diversos aspectos de la lengua y hacerlos confluir en el texto, ha hablado también de que esto exige un conocimiento bastante profundo por parte del profesor de cómo funcionan

todos los mecanismos de todo tipo que coinciden en el texto. Por ello resulta contradictorio que Violeta se vea a sí misma relegada a "enseñar a leer y escribir" cuando más arriba se mostraba preocupada e insegura ante lo nuevo.

REFORMA

Junto a la palabra REFORMA, y de forma significativa, aparecen también estas palabras entre otras: "práctica", "integral", "difícil", "reducción de horas", "diversidad" y "desconfianza". Los temas de referencia de la palabra en cuestión son: el enfoque de la enseñanza de la lengua integral (97,1:36-41 y 2:1-9); las expectativas negativas sobre la eficacia de la Reforma (97,4:21-32); la adaptación a la Reforma: (97, 4:1-6 y 34-38). El enfoque de la enseñanza de la lengua integral ya ha sido aludido a propósito del análisis de la palabra LENGUA (vid. supra) por lo que lo obviaremos aquí. Las expectativas sobre la eficacia de la Reforma merecen los siguientes comentarios:

"...mis expectativas personales respecto a si va a funcionar la Reforma no las tengo muy claras... no confío demasiado en el éxito de la Reforma porque yo puedo poner todo lo que haga falta de mi parte pero creo que será muy difícil conseguir unos niveles aceptables con una diversidad tan enorme de alumnos, de capacidades... entonces, si no se modifica de alguna manera, no sé si van a conseguirse resultados... en relación a la asignatura de lengua castellana todavía menos, porque al reducir las horas lectivas se supone que con menos horas no se puede hacer más que lo que se hacía con más horas, por tanto no lo sé, estoy a la expectativa, a ver qué pasa, pero no me entusiasma en general..."

El sujeto enunciador aparece fuertemente en la primera persona verbal y en los posesivos "mi, mis". Los verbos de opinión y de pensamiento "no lo tengo claro", "no sé si", "no sé" muestran el diálogo interior en el que el sujeto debate sus dudas y reticencias "no confío demasiado". La adjetivación tiene también un carácter negativo "no muy claras", "difícil". Todo ello se relaciona con la diversidad de los alumnos que va a suponer la no consecución de niveles aceptables de conocimientos que constituirían el éxito de la Reforma. Cuando Violeta habla de su adaptación a la innovación que supone la Reforma dice:

"...hombre, yo creo que no [debo cambiar mucho para adaptarme a lo nuevo]... en BUP, en los primeros cursos adquirían procedimientos... en primero de BUP, en los exámenes se preguntaba teoría pero siempre se trataba de comprobar que habían entendido el concepto en una actividad... en cuanto a las actitudes, también se tenían en cuenta en la nota final: el interés que habían demostrado... no hay tanta diferencia... [...] estrategias ... no sé... he leído libros, he asistido a cursos, intentaré adecuar mi manera de ser a los alumnos... y, por otra parte pues, personalmente, esto es un trabajo y yo soy una profesional y lo haré lo mejor que pueda y después me olvidaré de ello..."

Existen aspectos metodológicos que no son nuevos: los procedimientos y las actitudes. Los procedimientos se identifican aquí con la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Para el modo de enunciación, Violeta elige la forma impersonal en la que se incluye junto a otros profesores que actúan de la misma manera. El sujeto se presenta también como habiendo hecho todo lo posible para encarar el cambio y esta presentación concuerda perfectamente con la idea de profesionalidad que ya hemos visto en el ideario de Violeta anteriormente y que vuelve a salir aquí. El profesional se identifica con quien se prepara a fondo y ejecuta su trabajo con eficacia. Lo que resulta intrigante son las palabras finales "y después me olvidaré de ello"; ¿por qué hay que olvidarse? Una posible explicación sería la que ligara esta idea con la sensación de merma profesional y desaprovechamiento de capacidades del profesor de secundaria derivada de la bajada de edad de los alumnos (vid. supra). El razonamiento presumible sería el de que un profesional debe llevar a cabo lo que la profesión le pide, sea o no satisfactorio a nivel personal, y además de una manera objetiva y desapasionada que palie justamente los aspectos menos agradables para él mismo.

Tras el análisis anterior llegamos a la conclusión de que las ideas y representaciones que Violeta se hacía en septiembre de 1996 son las siguientes:

- * Debe cambiar el modelo de la enseñanza de la lengua de una perspectiva eminentemente gramatical a un enfoque discursivo y textual que integre todos los aspectos de la lengua.
- * Este nuevo modelo de enseñanza es difícil y exige un profundo conocimiento de los mecanismos de funcionamiento del texto.
- * Se debe dar una aplicación práctica a los aspectos gramatical, léxico y ortográfico estudiándolos de forma integrada a partir del texto.
- * La expresión oral y la expresión escrita son los pilares fundamentales de la enseñanza de la lengua.
- * Los objetivos se deben tener en cuenta por encima de todo para programar cualquier tipo de unidad didáctica.
- * La diversidad consiste en un grupo heterogéneo de alumnos para el que los objetivos son

24 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
imprevisibles dado que no puede seguir un curso normal de objetivos previstos.

- * La diversidad debe tratarse en el aula, en grupos, trabajando con materiales distintos.
- * La menor edad de los alumnos y su menor nivel desaprovecha la capacidad profesional del enseñante de secundaria.
- * La Reforma es positiva e innovadora en lo concerniente a contenidos y métodos de enseñanza de la lengua.
- * La Reforma es positiva pero no innovadora en lo concerniente a métodos de valoración y didáctica de procedimientos y actitudes.
- * La Reforma es negativa en su aplicación porque lleva implícito su propio fracaso en la diversidad de los alumnos.
- * Mientras que el aspecto teórico de la aplicación de la Reforma se presenta como una mejora, el aspecto empírico, social, de la aplicación se presenta como problemático y abocado al fracaso.

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

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista se encuentra en el anexo I. En el discurso de Violeta las palabras clave más recurrentes son: LENGUA (33) y ALUMNO (21); las palabras

REFORMA y ESO, que aparecen en siete ocurrencias empleadas indistintamente, serán analizadas también por su pertinencia para el tema que nos ocupa.

LENGUA

La palabra LENGUA o los términos CATALÁN y CASTELLANO aparecen con profusión a lo largo de toda la entrevista. Otras palabras que encontramos referidas a las anteriores son: "escrita", "oral", "procedimental", "habilidad", "contexto", "gramática", "léxico", "texto", "área de", "horas de". Los temas de referencia de la palabra LENGUA que surgen son los siguientes: objetivos de la enseñanza de la lengua (98,1:7-24 y 2:36-37); el cambio de modelo de lengua (98,1:28-31; 1:41-50; 2:1-9); el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (98,2:42-46 y 3:2-17).

En todo el discurso de Violeta no hemos encontrado una sola vez una identificación, ni una atribución de características, ni una comparación o metáfora referida a la palabra lengua. Así

pues, tendremos que llegar a su concepto de lengua a través de enunciados que indirectamente se refieran a ello. Cuando el sujeto habla sobre los objetivos personales de la enseñanza de la lengua dice:

"...que aprendan ciertos mecanismos y ciertas habilidades que les permitan desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida y eso tanto a nivel oral como escrito, más escrito que oral porque se trabaja muy poco el oral... entonces, a nivel escrito, pues eso, que han de aprender a dominar pues ciertas técnicas de redactar, de redacción de textos de diferentes tipologías que se adapten al contexto social o a las necesidades sociales que puede tener el alumno en un futuro, eso sería el objetivo principal en cuanto a la lengua oral y escrita..."

De los significados de las palabras "mecanismo" y "habilidades" empleadas en la enunciación se desprende la idea instrumental de la lengua y la necesidad de la destreza en el manejo del instrumento. El objetivo de aprendizaje de la lengua para usarla en diferentes contextos contrasta con el papel secundario que se le concede a la lengua oral, de la que el sujeto se aleja incluso por la forma impersonal de referirse a ella: "porque se trabaja muy poco el oral". Preponderancia, pues, de la expresión escrita que aparece recalcada más adelante, a propósito de la pregunta sobre el orden de importancia que el entrevistado concede a distintos aspectos de la lengua:

"...[lo que valoro más es] lengua escrita, léxico, gramática, lengua oral, literatura y lengua y sociedad lo último en este primer ciclo..."

y donde la gramática ocupa un lugar destacado en concordancia con otro de los objetivos explicitados:

"...después habría otros objetivos en relación a la gramática que en este nivel sería más en cuanto a corrección gramatical de estructuras, no en cuanto a conocimientos de conceptos gramaticales, de qué es CD o qué es CC... aunque sí se ha dado en el último trimestre, se ha insistido ya un poco en el conocimiento de la estructura de la oración..."

Mediante un párrafo enunciado de forma impersonal y con una subcategorización de la gramática en dos planos contrapuestos: corrección estructural/conocimientos de conceptos, Violeta parece referirse al binomio gramática aplicada/gramática teórica y da preferencia a la primera. Sin embargo, introduce una concesión a ese principio y admite que la gramática teórica se ha enseñado en clase. Del enunciado se infiere que la gramática de conocimientos, teórica, no está descartada sino diferida en el tiempo y que es un objetivo al que hay que llegar pero en unas edades más avanzadas. Sobre el concepto del modelo de lengua que debe enseñar, Violeta

afirma:

"...tiene que ser más práctico, más procedimental y de habilidad pero...es bastante difícil llevarlo a la práctica y los resultados me parece que son bastante pobres..."

"...yo creo que el modelo que nosotros estudiamos era un modelo más conceptual de la lengua, estudiabas qué era un sustantivo, la definición de adverbio, la definición de adjetivo y en realidad pues después de la definición pues los reconocías o hacías análisis, trabajábamos, o al menos yo trabajé, la composición, los diferentes textos; la literatura era absolutamente toda teórica, textos de los autores no se veían...en cambio el modelo actual es absolutamente opuesto al anterior, se trabaja más en los procedimientos, por ejemplo, en el caso de la morfología se parte de reconocer los adjetivos en un texto, de reconocer los sustantivos y a posteriori se da la definición, lo cual no sé si es mejor o peor..."

De sus palabras deducimos que el sujeto enunciador utiliza en el primer párrafo un verbo modal de obligación, obligación por otro lado impuesta desde fuera y no decidida por el propio sujeto. En el segundo párrafo, hace una subcategorización del modelo de lengua, atribuyéndole unos caracteres opuestos y colocándolo, colocándose a sí misma, en el antes y el ahora, incluida o excluida por la forma de enunciación. De esta manera, el YO-PASADO-MODELO CONCEPTUAL se opone al IMPERSONAL-PRESENTE-MODELO PROCEDIMENTAL. En efecto, cuando Violeta habla del pasado, aparece el YO explícito o una forma del plural "nosotros estudiamos" que recoge incluso al entrevistador; cuando habla del presente aparece la forma

impersonal a través de la cual el sujeto marca una distancia. La valoración negativa del presente se expresa a través de la duda "lo cual no sé si es mejor o peor" y de los adjetivos "difícil" y "pobres" de los que se infiere inseguridad personal en la aplicación del método procedimental actual porque obtiene unos resultados poco satisfactorios.

La manera como Violeta entiende el concepto de enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se hace patente en:

"...yo entiendo que es enseñar la lengua en relación a los diferentes medios en que puede ser utilizada, es decir en los diferentes medios sociales o contextuales, si se quiere llamar, por tanto variará la forma de utilizar el léxico, las estructura y además tiene relación con los diferentes niveles de uso de la lengua... [...]quería emplearlo [el enfoque comunicativo] y en algunos casos lo empleo pero creo que en este primer ciclo los alumnos no llegan a distinguir, es decir, no pueden todavía realizar diferentes tipos de texto adecuados a contextos o usos distintos [...] yo encuentro que no da resultado, yo creo que quizá en el segundo ciclo, en cuarto, sí que se pueda insistir más y ver las diferencias que se producen en los textos..."

La posición del sujeto enunciador es la de estar presente y muy implicada en lo que afirma, a través del YO explícito y repetido y del uso de verbos de opinión. Lo que Violeta entiende por enfoque comunicativo es el uso de la lengua en contexto, pero referido sólo a la lengua escrita. Su opinión es contraria al enfoque porque pese al intento de aplicación, el sujeto insiste en la ineficacia de enseñar el uso contextualizado de la lengua en la banda de edad 12-14, aunque se admita que puede funcionar en una edad más avanzada.

ALUMNOS

La palabra ALUMNO aparece en contextos cercanos a estas otras palabras: "necesidades", "tipo", "diversidad" y "valores". Los temas de referencia para la palabra en cuestión son: las clases de alumnos, la diversidad (98,2:14-25 y 5:33-35); el alumno, la sociedad, la familia y los valores (98,5:36-45 y 46-54; 6:1-9 y 18-33). La alusión a los diferentes tipos de alumnos aparece en varias ocasiones a lo largo de toda la entrevista:

"...el problema no es lo que se enseña sino a quien se enseña... cuando yo estudiaba éramos un grupo de personas con unas capacidades y unas disposiciones para el estudio y una voluntad para estudiar que actualmente no se dan, es decir los actuales alumnos de la ESO entran todos, tanto los que tienen ganas de estudiar como los que no les interesa y, por tanto,

yo creo que ahí radica la dificultad de enseñar...[...] es un problema que supongo que es uno de los cruciales de la Reforma, cómo tratar el problema de la diversidad de alumnos en el aula que cada vez es más frecuente esta diversidad..."

Violeta establece su argumentación mediante dos oposiciones, la temporal "pasado/presente" y la numérica "grupo/todos". Como hemos visto anteriormente su inclusión en el pasado "cuando yo estudiaba éramos un grupo de personas" va acompañada de una valoración de ese pasado que resulta casi un canto de añoranza: mediante el empleo de palabras como "capacidades", "disposiciones" y "voluntad" Violeta caracteriza muy positivamente al grupo seleccionado de alumnos al que perteneció. Por oposición al "grupo", en el presente están "todos", una masa que constituye un "problema" por el mero hecho de serlo. No son los cambios recientes de contenidos o métodos de enseñanza sino los destinatarios de esos cambios los que presentan el problema, y más precisamente aquellos a los que algunos psicólogos y psiquiatras denominan "objeto escolares", es decir, los alumnos que rechazan abiertamente la escolarización pero no

tienen más remedio que ir a clase. Las coordenadas sociales en las que se ubican los alumnos aparecen ampliamente comentadas:

"...la escuela o el instituto parece un gueto separado del resto de la sociedad, según la Reforma cada vez hay que tratar a los alumnos con más delicadeza, no a la competitividad, no al miedo al fracaso, no a muchas cosas a las que la sociedad es completamente opuesta, es decir, estamos en una sociedad absolutamente competitiva, que desprecia al débil, que rechaza al que no puede alcanzar los objetivos que tenga propuestos y, en cambio, en el medio educativo todo eso parece que no existe [...] no, no es que aquí haya que tratarles igual que afuera, sí que hacer hincapié o avisarles que cuando salgan van a tener que enfrentarse con muchos problemas y que van a tener que trabajar mucho o que van a tener que hacer uso de la voluntad que, por ejemplo está muy desprestigiada, es decir, todo lo que cuesta trabajo pues no se hace, es decir, yo encuentro que el esfuerzo, la voluntad de hacer las cosas está poco valorado y, entonces, estamos en una sociedad muy acomodaticia, de lo que me gusta lo hago, lo que no me gusta no lo hago, lo que me cuesta pues tampoco lo hago y entonces fuera es diferente, entonces yo creo que habría que trabajar valores como eso, como el esfuerzo, la capacidad de superación, la voluntad de hacer las cosas y no tener tanto miedo a la competitividad..."

Violeta caracteriza dos ámbitos opuestos: aquí/afuera, es decir, la escuela/el mundo exterior; desde el punto de vista de la enunciación, el sujeto enunciador se desmarca y excluye de un modo de proceder inadecuado y merecedor de críticas, expresado mediante un verbo modal de obligación, que atribuye a la Reforma: "según la Reforma cada vez hay que tratar al alumno..." Del término "acomodaticio" usado por Violeta se infiere que la escuela se caracteriza por su

permisividad, blandura y falta de exigencia. La sociedad exterior está caracterizada por una serie de términos de carácter negativo también "competitivo", "rechazo", "desprecio"; lo que el sujeto propone no es cambiar esos valores negativos del mundo exterior sino adaptarse a ellos compitiendo, siendo fuerte y alcanzando las metas propuestas, de manera que, una vez negada la posibilidad de cambio social, la escuela debe adiestrar a los alumnos en las "técnicas" cuya aplicación les permita sobrevivir: la práctica del esfuerzo y la voluntad. La profusión del empleo de verbos modales de obligación aunque suavizados por la forma impersonal y la presencia del YO en dos ocasiones dan idea de la firmeza de las afirmaciones del entrevistado.

En relación a la familia y al papel del profesor respecto a los alumnos, Violeta dice:

"...otra cosa es la implicación de la familia, la implicación de los padres creo que eso...ha cambiado el concepto de sociedad, el concepto de familia y eso implica un concepto distinto en la educación, es decir, cada vez más en los institutos o en la enseñanza te tienes que dedicar más a educar conductas sociales más que a enseñar conceptos y procedimientos y todo lo demás [...] y eso hace que cambie la relación de comportamiento de los alumnos y

también del profesorado porque se encuentra con unos retos que no son los que creía que debería tratar o para lo que no está preparado o en su tiempo no quiso prepararse, porque uno estudió una carrera de lengua, de filología para enseñar filología y ahora tienes que enseñar a que se sienten correctamente, a que no bostecen en clase..."

El fragmento arranca con un verbo de opinión en primera persona "creo que" que subordina la exposición de una situación social, ajena a la escuela, que, no obstante, la altera sustancialmente. El sujeto enunciador cambia la primera persona verbal por una segunda impersonal "te tienes que dedicar...", o por una tercera persona colectiva "profesorado", para hacer extensivo lo que va a decir, y es que lo que va a decir supone una "degradación personal" que el pudor aconseja diluir en la colectividad: "porque uno estudió una carrera...y ahora tienes que enseñar a que se sienten..."

REFORMA

La palabra REFORMA, también aludida como ESO, arrastra términos como "créditos", "horas", "diversidad", "problema", "negativo". Los temas asociados a esta referencia son: la reducción del número de horas y la distribución por créditos (98,6:42-49 y 7:38-54) los créditos variables (98,7:3-17).

Sobre la incidencia en los malos resultados académicos de la reducción de horas de clase y sobre la organización por créditos, Violeta dice:

"...y otra cosa es importante también: la reducción, en los resultados finales, la reducción de horas de lengua que se dedican a los alumnos [...] porque si se dan setenta horas antes se daban cien horas..."

"...[según la distribución de los créditos] puede haber un período de nueve meses en los que no trabajen para nada conceptos de lengua, lo cual me parece desastroso, porque si algo exige la lengua como aprendizaje de idioma y cada vez la lengua, bueno en estos barrios el castellano no es como una lengua extranjera, pero me imagino que en otros lugares el uso el castellano está muy limitado, entonces, pues nueve meses sin trabajar para nada la lengua es una barbaridad..."

Las declaraciones son transparentes. La contundencia de la crítica a estos aspectos de la Reforma se plasma en las palabras elegidas para valorarlos: "desastroso", "barbaridad". Violeta hace sus reflexiones, en un amago de diálogo interior, sobre la consideración del castellano como lengua extranjera. Resulta curioso que el sujeto enunciador hable del aprendizaje de la lengua como un

idioma y que se queje de que no se trabaje durante un largo período "conceptos" de lengua: lo lógico sería que se quejara de falta de práctica o uso de la lengua si la perspectiva es la de un idioma extranjero. Por otra parte, a propósito de los créditos variables Violeta afirma:

"...yo creo que los créditos variables no suplirán, no suplen la falta de horas de trabajo de lengua común, y lo digo porque en general en los créditos variables de lengua[...] se baja el nivel, es decir, los créditos variables los aprueba todo el mundo o si no, los aprueba el 90% de alumnos lo cual es sospechoso, es sospechoso porque si un alumno en la lengua común no funciona o no consigue superar los objetivos resulta que en los créditos variables aprueba en todo y no sólo en el de lengua sino en general [...] con lo cual yo creo que hay una franja importantísima de horas que, en mi opinión, son muy poco prácticas, son muy poco útiles para la formación el alumnado..."

De nuevo una crítica directa a otro de los aspectos de la Reforma, la posición del sujeto es de absoluta implicación y reafirmación en sus opiniones: dos apariciones del YO explícito y cuatro formulaciones de opinión; por otro lado, la profusión de adverbios de negación y de términos de valoración negativa "falta", "bajar", "sospechoso", "no útil", "no práctico", etc., contribuye a dar a las palabras de Violeta un matiz que roza la beligerancia.

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Violeta en junio de 1998, las creencias que emergen de forma más clara serían:

- * La lengua es un instrumento que requiere el dominio de ciertas habilidades para manejarlo en diferentes contextos.
- * La lengua escrita encabeza el orden de valoración de los diferentes ámbitos de la lengua que se deben enseñar.
- * El estudio de la gramática debe estar presente en la ESO: como corrección estructural en el primer ciclo y como conocimiento conceptual en el segundo ciclo.
- * El método práctico, procedimental y de habilidades de la enseñanza de la lengua es difícil de aplicar y produce pobres resultados.
- * El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua consiste en enseñar la lengua escrita teniendo en cuenta el contexto de uso de cada texto escrito. Aplicado al segundo ciclo de ESO puede dar resultado, no antes.
- * La masa no seleccionada de alumnos y la diversidad de alumnos en clase constituyen el problema fundamental de la actual enseñanza secundaria.
- * La escuela padece una tendencia a lo acomodaticio y permisivo que se debe combatir; en

su lugar, debe inculcar en el alumno los valores de la voluntad y del esfuerzo que en el futuro le permitan sobrevivir en un mundo exterior competitivo.

* Los cambios sociales han conducido a los cambios profesionales que soporta el enseñante de secundaria: el paso de enseñar contenidos a enseñar actitudes y comportamientos supone una degradación profesional.

* La reducción del número de horas y la distribución anual descompensada de las clases de lengua inciden en el empeoramiento de los resultados académicos de los alumnos de la ESO.

* El descenso del nivel de exigencia en los créditos variables supone una pérdida de eficacia de clases que se podría compensar destinando esas horas a ampliar los créditos comunes.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE VIOLETA.

Desde el punto de vista textual, las entrevistas realizadas a Violeta se caracterizan, en cuanto a la interacción con el entrevistador, por la retoma frecuente de las palabras de las preguntas en los inicios de las respuestas, por las alusiones a otras conversaciones mantenidas con el entrevistador dentro del contexto de la investigación y por la demanda de aclaraciones a propósito de algunas preguntas

Un ejemplo claro de opinión "difícil de decir" frente al entrevistador es el fragmento en que Violeta habla de sus expectativas sobre esta investigación:

"...claro que el... a pesar de que son seis estudios, seis personas las que están implicadas, claro, yo imagino que eso da mucho trabajo pero es... es poco, yo creo [...] que sería interesante hacer un estudio comparativo de la zona XXX con otras zonas de niveles culturales y sociales diferentes [...] puede salir un estudio sesgado por el tipo de alumnado que nosotros tenemos, pero, bueno, si eso se explica..."

y donde adjetivos de valoración negativa como "poco" o "sesgado" se resuelven mediante la explicación del tipo de alumnado.

Por su densidad y contenido se trata de un texto de interpretación transparente donde el sujeto aparece con gran dominio sobre el propio discurso que demuestra en la no aparición de anacolutos, en la exposición lineal y no digresiva de las ideas. No aparecen anécdotas, ni se citan palabras de otros, pero se emplean oraciones explicativas "es decir", "por ejemplo" para

aclarar los conceptos. Desde el punto de vista del discurso, la presencia del sujeto enunciador aparece explícita en multitud de ocasiones, a través de la forma YO, de lo que se desprende una fuerte implicación en lo declarado. El escepticismo, la crítica y la incomodidad con respecto a la situación actual planea sobre toda la entrevista.

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

La codificación completa de las referencias, de los argumentos y de los actantes de esta entrevista aparece en el anexo II.

REFERENCIAS

Referencia Tipo RT1: El modelo anterior de la enseñanza de la lengua.

*P2

R6: cuando yo estudiaba éramos un grupo de personas con unas capacidades [...] y una voluntad que ahora no se da

R1: [antes] estudiabas qué era un sustantivo, la definición de adverbio... y en realidad después de la definición pues los reconocías o hacías análisis

R2: la literatura era absolutamente toda teórica, textos de los autores no se veían

Referencia Tipo RT2: El modelo de enseñanza actual de la lengua.

*P2

R3: el modelo actual es absolutamente opuesto al anterior, se trabaja más en los procedimientos

*P1

R1: a nivel escrito, pues eso, que han de aprender a dominar ciertas técnicas de redactar textos de diferentes tipologías, que se adapten al contexto social o a las necesidades sociales que pueda tener el alumno en el futuro

*P2

R4: en el caso de la morfosintaxis se parte de reconocer los adjetivos... los sustantivos de un texto y a posteriori se da la definición

*P1

R2: en relación a la gramática que en este nivel sería más en cuanto a corrección gramatical

de estructura

R3: no en cuanto a conocimientos de conceptos gramaticales de qué es CD, qué CC

*P2

R5: en relación a la literatura pues se parte siempre de un texto y se va al contexto...

*P1

R5: en cuanto al apartado de ortografía, que también es importante, pues eso que hagan las menos faltas posibles

*P9

R1: otra cosa es importante también, la reducción del número de horas que se dedican a los alumnos

*P10

R1: el hecho de romper durante el curso la continuidad de las asignaturas, el hecho de que se hagan un trimestre sí, un trimestre no, eso también perjudica la continuidad del aprendizaje de la lengua

*P2

R7: los actuales alumnos de la ESO entran todos

Referencia Tipo RT3: La estructura de las clases.

*P5

R1: [la estructura predominante de clases es] yo entro, corregimos los ejercicios, explicamos un nuevo tema, trabajamos lo que toque aquel día y hacen ejercicios

R2: este año he hecho [...] un ejercicio de expresión escrita que pueden realizarlo bien en grupo, bien individualmente [...] y su exposición oral en clase

R3: otras clases las he dedicado a trabajar por parejas [...] al menos una actividad que realizaran por parejas

Referencia Tipo RT4: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

*P4

R1: [el enfoque comunicativo] en algunos casos lo empleo

R2: escriben exactamente igual para todo, tanto les da una redacción como un informe

R3: hay algunos alumnos que sí se dan cuenta que tienen que utilizar un léxico distinto

RESUMEN DE LAS REFERENCIAS

Cuando Violeta habla del modelo anterior de enseñanza de la lengua se remonta al modelo de su propio aprendizaje y lo caracteriza, sin valorarlo, como teórico (P2R2) y deductivo (P2R1). Más relevante resulta la alusión a sí misma y al grupo de estudiantes en que estuvo inmersa a los que atribuye unas capacidades y una voluntad [de estudio] que marcan una profunda diferencia con la situación actual (P2R6).

Frente al predominio teórico de su propio aprendizaje, el modelo actual se caracteriza por la enseñanza de procedimientos (P2R3). Violeta describe, de manera objetiva y sin juicios de valor, lo que entiende que el nuevo sistema exige en el área de lengua: dominar ciertas técnicas de redacción (P1R1), método inductivo de reconocimiento morfológico (P1R4), gramática práctica más que conceptual (P1R2 y R3), cuando establece una oposición entre la corrección gramatical de estructuras y los conocimientos de conceptos gramaticales, es decir, gramática aplicada frente a gramática teórica; la ortografía y la literatura basada en los textos.

Sin embargo, junto a la descripción objetiva, Violeta se queja de aspectos del nuevo sistema que considera negativos para la enseñanza de la lengua: la reducción de horas de clase (P9R1), la discontinuidad trimestral de las asignaturas (P10R1) y el hecho de que los alumnos no estén seleccionados (P2R7). Según la descripción que Violeta hace de la estructura de sus clases, estas aparecen dominadas por el trabajo individual de los alumnos y un esquema repetitivo (P5R1) sólo roto por esporádicos ejercicios en parejas (P5R3). En cuanto al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se circunscribe para Violeta a la escritura de textos según su contexto y finalidad. Según ella, son pocos los alumnos que son conscientes de que los textos varían según el uso o la situación (P4R3) y, como veremos por sus argumentos, duda de la eficacia de aplicar este enfoque a estas edades.

De la lectura atenta del resumen de las secuencias se desprenden claramente dos **oposiciones**: el **modelo de enseñanza del pasado y el actual**; dentro de este contraste encontramos una oposición precisa referida a la gramática: **la gramática aplicada y la gramática teórica**;

finalmente, el contraste entre el **tipo de alumnado del pasado y el actual**. Podríamos hablar, pues; de que las oposiciones tienen un marcado carácter temporal y son aspectos concretos del "antes" y el "ahora".

ARGUMENTOS

Unidad Argumental UA1: El modelo anterior de enseñanza de la lengua y el actual.

*P2

A3: yo creo que el modelo de lengua que nosotros estudiábamos era un modelo más conceptual de la lengua

A1: [el modelo de lengua que se debe enseñar actualmente] tiene que ser más práctico, más de tipo procedimental y de habilidad

*P1

A2: y eso tanto a nivel oral como escrito, más escrito que oral porque se trabaja muy poco el oral

*P2

A2: pero es bastante difícil llevarlo a la práctica [el nuevo modelo] y los resultados me parece que son bastante pobres

A4: [este nuevo modelo] no sé si es mejor o peor porque les cuesta mucho reconocer partes evidentes de la oración, las partes más simples

A5: yo creo que no se puede comparar [el modelo anterior y el modelo actual] porque el problema no es lo que se enseña sino a quién se enseña

Ya vimos en las referencias que Violeta, cuando habla del anterior modelo de enseñanza de la lengua, se refiere al modelo de su propio aprendizaje y no duda en incluir en ese modelo al propio interlocutor como compañero generacional "el modelo de lengua que nosotros estudiábamos". Violeta establece una oposición entre el modelo anterior y el actual de manera que si uno era "conceptual" o "teórico" el otro debe ser "práctico", "procedimental" y de "habilidades". Aunque Violeta pretende una cierta objetividad descriptiva frente a unos modelos que considera "absolutamente opuestos", pronto aparecen una serie de términos negativos referidos al nuevo modelo: "difícil", "de pobres resultados", "les cuesta mucho". Sin embargo, Violeta prefiere no imputar los motivos de las dificultades al modelo en sí mismo, a su contenido

36 PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES
o a su método, sino a sus destinatarios porque, contrariamente a lo que sucedía en el pasado,
no están seleccionados.

Unidad Argumental UA2: La falta de eficacia de la aplicación de la Reforma.

*P2

A6: y por tanto yo creo que es ahí [la falta de selección de los alumnos] donde radica la
dificultad de enseñar, que a unos les interesa [...] y a otros no les interesa para nada

*P6

A1: [la aplicación de la Reforma] creo que va a ser muy poco eficaz

A2: porque los resultados que estoy viendo son muy negativos

A3: creo que van a quedar muchos alumnos descolgados

A4: supongo que esto va a ser un lastre que se arrastrará en el ciclo siguiente

*P7

A1: [la diversidad de los alumnos] es un problema que supongo que es uno de los cruciales
de la Reforma

*P9

A1: porque [esas horas que se han reducido] han sido sustituidas por los créditos variables
A2: yo creo que los créditos variables no suplen las horas de trabajo de lengua común

A3: porque en los créditos variables de lengua se baja el nivel

A4: porque un alumno en lengua común no funciona y resulta que en los créditos variables
aprueba

A5: con lo cual yo creo que hay una franja importantísima de horas que, en mi opinión, son
muy poco prácticas, muy poco útiles para la formación del alumnado

*P10

A1: [porque] puede haber un periodo de nueve meses en los que no trabajen para nada
conceptos de lengua

A2: lo cual me parece desastroso

A3: [porque] si algo exige la lengua como aprendizaje de idioma [...] entonces pues nueve
meses sin trabajar para nada la lengua es una barbaridad

Decíamos más arriba que las dificultades que veía Violeta no eran imputables al nuevo modelo
de enseñanza de lengua sino a una serie de factores de tipo social y organizativo inherentes a la
Reforma en su concepción misma de lo que es la enseñanza: el hecho de que sean todos los
alumnos, con capacidades e intereses tan diversos, en lugar del grupo de los más capaces e
interesados ; el hecho de que las horas de créditos comunes se hayan reducido y los créditos

variables hayan bajado su nivel de exigencias... Todas esas son las causas, para Violeta, de los "resultados negativos" y de la falta de eficacia del nuevo plan. Todavía existe otro aspecto organizativo que resulta inapropiado de cara a la eficacia del nuevo sistema: la discontinuidad trimestral de las asignaturas. En la forma de enunciación encontramos una contradicción significativa cuando dice: "puede haber un periodo de nueve meses en que no se trabaje para nada conceptos de lengua [si algo exige la lengua como aprendizaje de idioma sería la continuidad]".

Parece paradójico, según estas palabras, que por un lado considere a la lengua como "aprendizaje de idioma" y que por otro hable de "conceptos de lengua". Entender la lengua como aprendizaje de un idioma remite al uso y la comunicación contextualizada, a la práctica; por el contrario, hablar de conceptos de lengua remite al metalenguaje, a la gramática teórica. Ambas expresiones se contradicen.

Unidad Argumental UA3: La escuela y la sociedad.

*P7

A2: [porque] la escuela o el instituto parecen un gueto separado del resto de la sociedad

A3: [porque] estamos en una sociedad absolutamente competitiva, que desprecia al débil, que rechaza al que no puede alcanzar los objetivos propuestos

A4: en cambio en el medio educativo parece que todo eso no existe

*P8

A1: porque [la voluntad] está muy desprestigiada, todo lo que cuesta trabajo pues no se hace

A2: yo encuentro que el esfuerzo, la voluntad de hacer las cosas está poco valorado

A3: yo creo que habría que trabajar valores como el esfuerzo, la capacidad de superación, la voluntad

*P7

A5: creo que eso... ha cambiado el concepto de familia y eso implica un concepto distinto en la educación

A6: [porque] en los institutos o en la enseñanza te tienes que dedicar más a educar conductas sociales más que a enseñar conceptos y procedimientos

A7: la socialización básica [...] se hace (ahora) en la escuela y eso hace que cambie la relación de comportamiento de los alumnos y también del profesorado

A8: porque [el profesorado] se encuentra con unos retos para los que no está preparado

A9: porque uno estudió una carrera de filología para enseñar filología y ahora tienes que enseñar a que se sienten correctamente

Violeta insiste en la vertiente social de los problemas de la enseñanza. Ahora establece una oposición entre la escuela y el mundo exterior, "el resto de la sociedad". Mientras la escuela se caracteriza por el rechazo a la competitividad y la ausencia de miedo al fracaso, el mundo exterior se presenta competitivo, despreciando al débil y al que no consigue sus objetivos. Dentro de su lógica argumental, ha comenzado imputando las dificultades de la enseñanza de la lengua a las características del alumnado, a su falta de selección; sin embargo, Violeta critica aquí la institución escolar misma y le reprocha que no inculque en el alumno valores como el esfuerzo, la voluntad, la superación, los únicos que pueden dar al alumno las armas necesarias para la lucha en una sociedad dura y competitiva, en su opinión. Finalmente la alusión al cambio de papel del profesor, efecto de los cambios sociales circundantes: si el profesor enseñaba conceptos y procedimientos en el pasado, ahora debe llevar a cabo la socialización del alumno. La queja final es la del profesional que siente mermada su propia estima cuando se le encargan misiones que cree por debajo de sus posibilidades.

ACTANTES

A lo largo del discurso de Violeta podemos identificar hasta ocho actantes o personajes narrativos. El primer actante (T1) es Violeta misma que aparece en 26 ocasiones mediante el YO explícito y una vez en la forma A MÍ. La referencia a los alumnos (T2) se hace a lo largo de la entrevista mediante la denominación explícita ALUMNO(S) o ALUMNADO en 21 ocurrencias. Por lo demás se alude a ellos mediante el verbo solamente o los pronombres. El tercer actante (T3) se trata de una inclusión de Violeta en el colectivo de profesores en el que el interlocutor también se encuentra, es decir, es un NOSOTROS compuesto por YO (Violeta)+ TÚ (entrevistador)+ OTROS PROFESORES.

El cuarto actante (T4) es la segunda persona singular TÚ cuya referencia es YO, pero diluido en una fórmula que puede incluir a los demás profesores también y al interlocutor. Aparece en tres párrafos a lo largo del texto discursivo para describir acciones en el aula. El quinto actante (T5) es un plural, NOSOTROS, formado por YO (Violeta) + OTROS ESTUDIANTES (mis

compañeros de estudio) que aparecen en el momento en que el sujeto habla de su propia formación.

El sexto actante (T6) aparece en parte de las descripciones que hace Violeta de las actividades de clase. Es un NOSOTROS que incluye YO (Violeta) + ALUMNOS. Se da en tres ocurrencias. El séptimo actante (T7) supone algunas generalizaciones que hace Violeta al referirse a un NOSOTROS cuyo referente es YO (Violeta)+ TODOS LOS DEMÁS. Es una generalización que no se ciñe al ámbito de los profesores sino que abarca la sociedad en general. El último actante (T8) es aludido mediante el colectivo PROFESORADO. Aparece una sola vez. Un análisis atento de los actantes del sistema narrativo de Violeta nos señala los siguientes puntos relevantes:

- *las abundantes referencias al YO explícito que denotan una alta implicación del sujeto enunciador en sus opiniones
- *la inclusión de Violeta en diferentes colectivos: los profesores, los compañeros, los alumnos y todos
- *la ausencia de oposiciones entre actantes.

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

REFERENCIAS	ARGUMENTOS	ACTANTES
modelo de enseñanza anterior/modelo actual (antes/ahora)	modelo de enseñanza anterior/modelo actual (antes/ahora)	-
alumno en el pasado/alumno actualmente	escuela/sociedad (dentro/fuera)	-
gramática aplicada/gramática teórica	profesor en el pasado/profesor actualmente	-

Llegamos al término del análisis del discurso de Violeta y 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 el gran dominio que tiene Violeta de su propio discurso y que demuestra en la exposición de sus ideas de manera lineal, no digresiva y exenta de anacolutos. Mención especial merece la activa posición que mantiene la informante en el momento de la entrevista al proponer ella misma temas que considera importantes para esta investigación. También sorprende la frecuencia de aparición de dos términos: "social" (17 ocasiones) y "trabajo" (14 ocasiones) que, con diferente morfología (sustantivo, adjetivo, verbo...), se diseminan a lo largo de todo el texto y representan determinados valores dentro de la ideación del sujeto como veremos. Podríamos sintetizar las distintas oposiciones que Violeta ha establecido en estas tres oposiciones básicas: la temporal "antes/ahora", la espacial "aquí/afuera" y la gramatical "teórica/aplicada".

El término social aparece ya desde la primera caracterización del modelo de enseñanza actual de la lengua cuya finalidad sería que los alumnos dominasen ciertas técnicas de redacción de diferentes tipos de textos adaptados al contexto social y a la necesidad social. Esta misma idea

es la que esgrime Violeta para definir lo que ella entiende como enfoque comunicativo de la lengua. Sin embargo, duda de la eficacia de la aplicación de este enfoque porque cree que los alumnos no perciben las diferencias textuales dependientes de los contexto y escriben exactamente igual para todo. Violeta basa toda su explicación del modelo de lengua actual sobre la lengua escrita. Las referencias a lo oral son escasa porque se trabaja muy poco el oral y esta es una idea que se refuerza cuando atribuye la importancia de las distintas destrezas lingüísticas y coloca a la lengua oral por detrás de la escrita, del léxico y de la gramática. No obstante, consciente de que la lengua oral es un objetivo del programa de la ESO, Violeta nos habla más adelante de haber introducido alguna exposición oral como ejercicio de clase.

La gramática es un tema dominante también en su explicación del modelo actual y advertimos ciertas contradicciones cuando, por una parte, habla de que en este nivel lo apropiado sería la corrección gramatical de estructuras (que entendemos como "frase bien construida) en lugar de conocimientos de conceptos gramaticales (oposición que interpretamos como "gramática

aplicada frente a gramática teórica") para más adelante poner como ejemplo la dificultad por parte de los alumnos para reconocer elementos esenciales de la oración. La identificación de gramática con sintaxis es evidente en este caso. Violeta caracteriza el modelo actual de enseñanza de la lengua como práctico, procedimental, de habilidad en el dominio de técnicas del escrito y lo opone al modelo teórico, conceptual y deductivo que constituyó su propio aprendizaje, pero en el momento de valorarlos no sabe si el actual es mejor o peor porque los resultados son bastante pobres. Estas afirmaciones son suficientes para definir su postura valorativa. Sin embargo, Violeta nos va a desvelar por qué uno y otro sistema no son comparables: no es la bondad del modelo de enseñanza lo que define su eficacia sino la capacidad y el interés del destinatario. La clave está, pues, en el alumno.

El grupo seleccionado de alumnos, capaces y voluntariosos para el estudio, en el que ella misma estuvo inmersa dista mucho de todos estos alumnos tan diversos en sus intereses. Es llegado este punto cuando la propia Violeta introduce un tema que no ha sido propuesto por el entrevistador y expone su visión de la escuela como un gueto respecto a la sociedad que la circunda. La oposición se resume a estos términos de la propia enunciación:

aquí-escuela	afuera-sociedad
no a la competitividad	competitividad
no al miedo al fracaso	desprecio del débil
acomodaticia	rechazo del fracasado
valora poco el esfuerzo	exige trabajo
valora poco la voluntad	exige voluntad

En efecto, la palabra trabajo que hemos visto repetidamente a lo largo de todo el texto se nos revela con todo el valor y la significación que encierra para Violeta: es sinónimo de esfuerzo, de voluntad, de superación que constiyan las armas con las que el alumno puede enfrentarse al duro mundo exterior. Es misión de la escuela trabajar esos valores e inculcarlos en el alumno. Existe otro aspecto de tipo social que provoca las quejas de Violeta. En los últimos años la labor de socialización del niño ha sido transferida de la familia a la escuela y este hecho ha obligado a replantear la labor del profesor; aparece aquí la caracterización que opone el profesor de antes de

la Reforma al profesor actual: de enseñante ha pasado a ser educador de conductas sociales. Según Violeta, el profesorado no está preparado para asumir estos retos que en el fondo, inferimos, suponen una "degradación profesional" porque en lugar de enseñar conceptos y procedimientos se ve obligado a enseñar al alumno a que se siente bien.

Finalmente, Violeta critica aspectos organizativos de la Reforma aplicados a la ESO que califica de desastrosos y barbaridad: la fuerte reducción de horas de clase, la discontinuidad trimestral de los créditos, la bajada de nivel de exigencia en los créditos variables. En efecto, todos estos aspectos contradicen los valores que la informante ha defendido: el tiempo y la continuidad dedicados al trabajo que se pierden con las horas de menos; el esfuerzo y la superación que se pierden cuando se baja el nivel de exigencia.

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

5.2.5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE LUCRECIA.

5.2.5.1. 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 Lucrecia, la idea de la relación entre alumno y profesor es absolutamente predominante, de ahí que la palabra más recurrente para el tema que nos ocupa sea NIÑO (22), aludido una vez como CRÍO. La palabra LENGUA, también aludida como LENGUAJE, CATALÁN, CASTELLANO aparece en 8 ocurrencias. La REFORMA, también nombrada ESO, aparece sólo en 3 ocasiones.

LENGUA

Algunas de las otras palabras significativas que aparecen en los contextos de las palabras LENGUA, LENGUAJE, CATALÁN y CASTELLANO son: "ortografía", "comprensión lectora", "gramática", "literatura", "narrar", "expresarse", "oral", "escrito". Los temas de referencia de estas palabras son: aspectos de la lengua que se deben enseñar (97, 2:25-30 y 5:13-21); las ventajas de la literatura para la enseñanza de la lengua (97,2:30-43 y 45-48; 3:1-9) los

inconvenientes de la enseñanza de la lengua oral (97, 4:46-50 y 5:1-14).

Cuando Lucrecia habla sobre los aspectos de la lengua que los alumnos deben dominar, dice:

"...porque para mí la lengua sería que el niño escribiera sin faltas de ortografía, antes de eso, que comprendiera lo que lee, que leyera aceptablemente... este año aquí hay niños que tienen una falta de lectura terrible, que la gramática se le fuera introduciendo de una forma muy práctica, sin estudio, que a partir de la práctica se razonen las normas gramaticales...[...] lo que saben, que muchas veces lo saben espontáneamente, no lo saben con el vocabulario adecuado... entonces, hacerles ver que, por ejemplo, hacerles ver que cuando ellos utilizan un pronombre, por ejemplo, pueden decir "él sale de casa" o pueden decir "el niño sale de casa" y están utilizando un artículo sin saberlo... hay que hacerles ver que una cosa es un artículo y otra un pronombre y que cada cosa tiene unas características... que se den cuenta que en el lenguaje tienen cantidad de cosas sabidas espontáneamente y que son capaces de sacarlas..."

El sujeto enunciador preside el párrafo desde un "para mí" del que depende una enumeración de deseos y obligaciones expresadas en forma impersonal. 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 expresión escritas y la gramática, entendida como toma de conciencia y denominación (metalenguaje) de las estructuras lingüísticas a través de ejemplos descontextualizados, como los que aparecen aquí. El método es la deducción de las normas a partir de la observación de los fenómenos. Lucrecia utiliza el verbo "saber" en el sentido de "usar" cuando afirma: "lo que saben, que muchas veces lo saben espontáneamente, no lo saben con el vocabulario adecuado..." En realidad, los alumnos no "saben" puesto que "saber" implica tener conciencia de algo; sin embargo lo que sí hacen es "usar" espontáneamente el lenguaje natural, no aprendido. Para Lucrecia, enseñar lengua se convierte en "hacerles ver" es decir "hacerles conscientes de" que lo que usan espontáneamente pertenece a unas categorías gramaticales determinadas.

Respecto a la literatura, de la que Lucrecia se confiesa muy partidaria como método para enseñar lengua, dice:

"...darles bastante literatura, pero no una literatura de hacerles leer "La vida es sueño" por ejemplo, sino explicar un poco la vida de los autores, hacérselo hacer en fichas, [...] leer algún capítulo en clase, algún trocito, hacerles sacar de ese trozo lo más importante, alguna regla gramatical, algo de ortografía y, sobre todo, el contenido, y se le abren unas puertas

que hacen que el niño vaya solo, que ya no rechace aquello que le explican: reglas, unos verbos y tal...es una puerta muy bonita y apetecible..."

"...a mí me gusta más la literatura que la lengua porque tiene más posibilidades para estas edades...por ejemplo, ahora he dado un crédito de narración que me lo he, más o menos, elaborado yo, [...] el niño no debe tener vergüenza de expresar unos sentimientos, de expresarse delante de los compañeros, que debe aceptar y respetar a otros compañeros... todo esto dentro de este crédito de narrar y describir... siempre era un librito que ellos iban llenando y aquello poco a poco, por ejemplo, la poesía de Kipling, "If", saca una pequeña frase de aquí y desarrolla algo... bueno, pues han desarrollado cosas majísimas..."

El gusto de Lucrecia por la literatura, además de declarado explícitamente, se deduce de la identificación metafórica según la cual la literatura es una puerta que se abre al alumno, "bonita y apetecible", es decir, inferimos que "motivadora". El sujeto enunciador utiliza el texto literario desde tres perspectivas didácticas: 1) como base para la lectura comprensiva "sobre todo, el contenido"; 2) como muestras de lengua contextualizada que sirvan de base a la toma de conciencia gramatical, que hemos comentado anteriormente, "sacar alguna regla gramatical, algo de ortografía"; 3) como pretexto para la creación por parte de los alumnos de textos narrativos y descriptivos. Como veíamos anteriormente, el predominio de la comprensión y expresión

escritas vuelve a estar presente en la perspectiva literaria de Lucrecia cuyo concepto de la lengua oral aparece en una extensa argumentación que justifica que no sea objeto de trabajo en clase:

"...la [destreza] de comprender es básica... en cuanto a oral o escrito, creo que las dos son importantes pero lo oral lo hago muy poco porque el trabajo queda completamente en el aire... así que el oral lo valoro pero creo que en cualquier parte se puede valorar, en el patio, en el pasillo, todo es valorable... pero en una clase te da miedo que te digan: "pero tú qué enseñas en una clase que estáis hablando todo el día y no hacéis nada" [...] creo que no se trabaja en las escuelas por eso, por miedo... porque te pregunten donde está el material que ellos puedan tener como suyo... un niño nunca se autoevaluará por lo que habla sino por lo que deja escrito... él puede saber cosas pero esas cosas están en el aire y él valorará lo escrito..."

A pesar de la importancia de la lengua oral, que Lucrecia reconoce, su argumentación para justificar la no inclusión de la misma como objetivo didáctico adopta dos perspectivas: la de los demás profesores y la de los propios alumnos. El uso de la palabra "miedo" es enormemente significativo: miedo a la crítica de los demás profesores, miedo al desencanto de los alumnos al carecer de un soporte material que dé cuenta de su esfuerzo. Evidentemente, todas estas opiniones tienen su base en la fundamentación tradicional de la lengua escrita y su absoluta preponderancia en los medios académicos de todos los niveles. El concepto de lengua oral

siempre surge desde los presupuestos de la lengua escrita; el material que puede utilizarse para la didáctica de lo oral, cassettes de audio o video..., no se tienen en cuenta. Sin embargo, la evaluación de lo oral sí se realiza aunque no se enseñe explícitamente y, dado su carácter omnipresente y volátil al mismo tiempo, esa evaluación se lleva a cabo en cualquier parte y sin parámetros preestablecidos. Todo el fragmento constituye un modelo de enunciación que fluctúa entre la implicación del sujeto enunciator mediante verbos de opinión en primera persona y fórmulas impersonales en segunda o tercera persona para expresar los argumentos críticos de quienes, ajenos al propio sujeto, deciden que lo oral no entre en el aula.

NIÑO, CRÍO

La palabra más recurrente en el discurso de Lucrecia, con 22 ocurrencias, la encontramos en contextos en que aparecen también estos otros términos: "motivación", "querer", "conectar", "conocimientos previos", "valorar", "positivo"... Los temas de referencia de la palabra NIÑO son: La relación entre el alumno y el profesor como base de la enseñanza (97, 1:16-24 y 40-48; 2:5-6);

la motivación de los alumnos (97,3:42-49); la diversidad de los alumnos (97,3:51-52 y 41-10).

La relación entre el alumno y el profesor es aludida con frecuencia por Lucrecia:

"...mi idea de la enseñanza es que el niño te tiene que querer, tú tienes que querer al niño y en ese momento conectas con él, él trabaja para contentarte y tú trabajas para darle lo mejor a él, porque el apoyo que podía haber hace veinte años, cuando empecé a trabajar, por parte de los padres, actualmente porque trabajan, por problemas de los barrios donde he desarrollado mi labor, el apoyo de casa es mínimo y el niño tiene que conectar contigo, si no, el fracaso escolar es bastante evidente..."

"...yo soy muy poco de llevar unas cosas preestablecidas a clase, yo en clase soy más bien creativa, según vea la cosa... yo, cuando he tenido que hacer la programación la he hecho por obligación, la he guardado en un cajón y me he olvidado de ella... he ido a lo que la clase me pedía, si me pedía más literatura que gramática pues no me ha importado, aunque tuviera que compensar lo que el libro pedía... pero aquello de estar muy atada... más bien estar por lo que ellos despertaban y lo que tenían interés de hacer...[...] cerrarme en una clase y crear, con lo que tengo delante crear, con lo que quiere el crío, lo que me pide..."

Una forma de impersonalidad construida sobre la segunda persona es la elegida por el sujeto enunciator para hacer su identificación de la enseñanza. La idea de una relación emocional, "cordial", basada en los sentimientos y que palie las deficiencias familiares de los alumnos es el

fundamento de un desarrollo intelectual, lo que llamaríamos la inteligencia emocional, esgrimido por Lucrecia como condición "sine qua non" para el trabajo de aula. La "conexión" afectiva entre alumno y profesor, expresada en la enunciación mediante acciones paralelas "él te tiene...tú tienes", "el trabaja...tú trabajas..." es imprescindible. En el segundo párrafo la presencia del sujeto es abrumadora tanto por el YO explícito como por los verbos en primera persona. Lucrecia reafirma enérgicamente su proceder frente a formas mayoritarias. La idea de clase como acto creativo, la ductilidad de un comportamiento adaptable a las características del alumno, el protagonismo compartido y la toma de decisiones inducida también por los alumnos nos hacen inferir una imagen poco convencional que da de sí misma la propia hablante. A propósito de la motivación como motor de la dinámica de clase Lucrecia dice:

"...la motivación, lo más importante es la motivación... que el niño se sienta motivado por ese tema... ya sé que la motivación de la oración compuesta es difícil, pero hay que buscar algo: una oración graciosa, lo que sea, si no, es un fracaso porque dicen: "otra clase más"... el profe tiene que ser un poco payaso, un poco artista, un poco todo, porque sin motivación... a ver, sí, los que son esponjas, los que aprenden de todo, esos sí, pero la masa no aprende..."

Lucrecia realiza una doble subcategorización de los alumnos por número y capacidad. El término metafórico "esponja" alude a la capacidad de los pocos, el término "masa" alude a la mayoría menos capaz. La motivación es la técnica didáctica de imprescindible aplicación para la mayoría. El uso de los verbos modales de obligación "hay que buscar... tiene que ser..." da idea de la implicación del sujeto en la necesidad de motivar. Sobre los diferentes niveles de capacidad que presentan los alumnos Lucrecia sostiene:

"...la diversidad siempre a los niños... los conocimientos previos y hasta donde llegan y siempre en positivo... yo a un niño soy incapaz de... bueno, si un niño le da una patada a otro tendrás que decir: "está mal"... pero si hace un pequeño esfuerzo, por mínimo que sea, ese esfuerzo ha de ser reconocido por el maestro... decir "eso lo podrías hacer mejor" hay que decírselo con el mayor tacto del mundo, si no, un niño se puede cerrar, se puede hundir, yo he hecho un esfuerzo y nadie me lo valora, yo he presentado una redacción llena de faltas de ortografía y hay ochenta rayitas rojas... eso no puede ser, te corregiré unas cuantas y poco a poco lo iremos superando, pero decirle a un niño "esto es un asco", jamás..."

En la enunciación de Lucrecia aparece un alto grado de empatía, de capacidad de introducirse en la piel del alumno, sentir sus reacciones y captar sus pensamientos. Sin solución de continuidad, sin fórmula introductoria, el sujeto adopta la personalidad del alumno y entabla un diálogo entre

el yo-alumno y el yo-profesor. Lucrecia no aborda el tema de la diversidad de los alumnos desde el punto de vista de las dificultades de gestión del aula que comporta sino que comenta el aspecto individual. La frase determinante es aquella en que el sujeto identifica la diversidad con "los conocimientos previos y hasta donde llegan y siempre en positivo..." es decir a cada cual según sus posibilidades.

REFORMA

Aludida también con las siglas ESO, aparece tan solo en tres ocasiones junto a estas palabras: "comunicación", "libertad", "disminución de contenidos", entre otras. Los temas de referencia son: la postura personal frente a la Reforma en cuanto a lo nuevo y lo que se venía haciendo: (97,2:22-24; 3:9-11 y 22-39). Cuando se refiere a los cambios que la Reforma ha supuesto, Lucrecia dice:

"...la Reforma me gusta porque te deja libertad para crear, a mí me gusta... siempre tienes el miedo de estar equivocándote, de tener que ir por otro camino... pero me gusta...[...] por lo que he podido ver, pero la experiencia es mínima, a ver... los contenidos se pierden un poco, se diluyen, no se hace mucho hincapié en cosas que tampoco tenían mucha

importancia...[...] algún pequeño concepto, en el libro sí que he encontrado algún pequeño concepto que antes no hacía hincapié en él, por ejemplo "el marco contextual del proceso de comunicación" antes ni lo nombraba... creo que es importante porque es todo lo que rodea el proceso de comunicación, lo demás es más o menos lo mismo...[...] no, no ha cambiado, yo más o menos hacía ya esto [créditos de narrar y escribir y de ortografía], quizá el tiempo ha variado un poco, creo que muchos niños no pasarán por el crédito de redacción y de ortografía y quedará descompensada lo que es la unidad de clase entre niños..."

La postura favorable a la Reforma se sustenta sobre palabras de valoración positiva que concuerdan con la ideación de Lucrecia que venimos viendo. En efecto, "libertad" y "crear" son dos palabras que el sujeto enunciador se ha aplicado a sí mismo, directa o indirectamente, a lo largo de este discurso (vid. supra). El sujeto asume el "miedo", (riesgo) de equivocarse que es inherente a la libertad. La valoración positiva de la Reforma está también en la minimización de la importancia de un aspecto negativo, según la enunciación, "la pérdida de contenidos" y, por contraste, en la importancia que adquiere lo que se considera una novedad: la idea de "contexto y comunicación". La única crítica, suave en los términos de exposición, que se infiere es la que hablaría de cierta desigualdad de oportunidades por parte de los alumnos, que no tendrían acceso a todos los créditos variables. En suma, no se plantea ningún conflicto porque Lucrecia identifica

los supuestos de la Reforma con lo que ella misma ya venía haciendo. La idea de continuidad, por tanto, es evidente.

Tras este recorrido por la entrevista realizada a Lucrecia en octubre de 1997, las creencias más relevante de la profesora se podrían sintetizar así:

- * Las destrezas de la lengua que se deben enseñar son la comprensión y expresión escritas.
- * Enseñar lengua es hacer consciente al alumno de que las formas lingüísticas que usa espontáneamente pertenecen a categorías y estructuras gramaticales determinadas.
- * El texto literario es un material didáctico excelente para trabajar la comprensión, para extraer muestras gramaticales y como pretexto para la creación de textos escritos por los alumnos.
- * La lengua oral es excelente pero su enseñanza no se incluye en las prácticas de clase porque el trabajo oral de los alumnos carece de un soporte material. La falta de producciones tangibles decepciona a los alumnos y puede ser criticada por otros profesores.
- * La relación del profesor con el alumno debe basarse en el afecto y las emociones para conseguir un buen desarrollo intelectual y los mejores rendimientos académicos.

- * Cada clase es un acto creativo en el que el profesor se adapta a la situación y exigencias de los alumnos.
- * La motivación de los alumnos menos capaces es imprescindible para mejorar su rendimiento.
- * El tratamiento de la diversidad se basa en la detección de los conocimientos previos de cada alumno y en exigirle en función de su capacidad y ritmo de trabajo.
- * La Reforma da libertad para crear en clase. La mayor parte de sus propuestas ya se venían aplicando en el aula.
- * Con la Reforma se han perdido contenidos poco importantes y se ha dado relevancia al contexto de comunicación.

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

El texto íntegro de la transcripción de esta entrevista se encuentra en el anexo I. En el discurso de Lucrecia las palabras clave más recurrentes para el tema que nos ocupa son NIÑOS y sus referencias (28), LENGUA y sus referencias (23). La palabra REFORMA, aludida con las siglas

LENGUA

Lucrecia emplea la palabra LENGUA o ASIGNATURA o LENGUAJE indistintamente. Otras palabras en la órbita de estas son: "conocimientos", "herramienta", "oral", "gramática", "escribir", "diálogo", "placentero". A lo largo de toda la entrevista, los temas de referencia de la palabra LENGUA que surgen son los siguientes: la lengua como herramienta (98,1:4-12 y 2:19 y 50); la lengua es entendida como materia de conocimientos (98,1:14-15 y 20-21, 35 y 49; 2:23 y 43; 5:44-49); el enfoque comunicativo entendido como diálogo (98,3:36-45); literatura y lengua (98,2:20-26 y 38-43). Lucrecia comienza la serie de respuestas con una identificación de "lengua" con "herramienta", palabra esta aludida en el enunciado o inferida de él:

"...que vean que es una asignatura que se mezcla con muchas asignaturas y que es, como si dijéramos, como una herramienta para todo tipo de asignaturas [...] para comprender [...] para saber expresar..."

"...le doy mucha importancia dentro del área de lengua a la lengua oral, bueno, es la herramienta fundamental para todo lo demás..."

"...y el lenguaje no lo rechazaban porque veían que el lenguaje era necesario, pues, para hablar bien, para escribir, para expresarse..."

El sujeto declara el objetivo de la enseñanza de la lengua: que los alumnos capten su valor instrumental. Este valor instrumental no hace referencia al ámbito de la comunicación en general sino que parece circunscribirse sólo al ámbito escolar y a sus actividades. El sujeto adopta una postura muy resuelta y activa al manifestar, en primera persona, su opinión respecto a la lengua oral y al valorarla con el adjetivo "fundamental". Sin embargo, contrasta esta valoración con la escasa incidencia de las palabras "oral" o "hablar" a lo largo de toda la entrevista: sólo aparecen citadas dos veces y no son objeto de ninguna digresión.

La identificación entre "lengua" y "conocimiento" es recurrente a lo largo de todo el discurso. Intentemos descifrar el sentido que Lucrecia confiere a la palabra "conocimiento"

"...[otro de los objetivos] ir introduciéndoles conocimientos dentro del área de lengua..."

"...sí, al principio tenía quizás un concepto de introducir más conocimientos y angustiarme

mucho si los conocimientos de gramática, de ortografía, de semántica, de lingüística, de todo no llegaban a un término, dijéramos, conveniente dentro del libro, dentro de lo que exigía el programa..."

"...porque a través de la literatura un niño puede decir: esto no es lengua, lengua de conocimientos, esto es algo placentero, esto es algo agradable y a través de esto yo puedo hacer todo lo demás...[...] o sea, introducirlo por algo agradable, más bien por literatura que por lenguaje porque lenguaje es más conocimientos..."

"...si veía que eran muy flojitos en conocimientos de lengua, de gramática, entonces, pues decía: venga va, fuera, dejémoslo [la literatura] y profundicemos más en esto..."

Curiosamente en tres de los contextos aparece el verbo "introducir" junto al sustantivo "conocimiento", por tanto la idea es la de algo exterior que debe entrar en la mente del aprendiz en lugar de ser construido por este. Parece que "conocimiento" sea sinónimo de "contenidos conceptuales" del currículo (gramática, semántica...) es decir, conocimientos teóricos. La postura del sujeto frente a estos conocimientos se define mediante el verbo de carácter negativo "angustiarne"; mediante la oposición lengua /literatura y los adjetivos atribuidos a esta última, "placentera", "agradable" se infiere que la lengua no es placentera ni agradable para el alumno de manera que, como veremos más adelante, habrá que llegar a ella a través de la literatura. Finalmente, la identificación entre lengua y gramática es evidente en el último enunciado donde, a través de un diálogo interior, Lucrecia declara el tratamiento de la lengua sin paliativos literarios en casos de alumnos "muy flojitos".

Una de las preguntas hacía referencia al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y su aplicación en clase. La respuesta decía entre otras cosas:

"...yo básicamente es lo que empleo...porque...a ver, sí, a veces las lecciones que se dan pues son unas lecciones de decir: bueno, tú te estás enrollando y no admites el diálogo pero en una clase de lengua que no se admita el diálogo entre los niños y tú no es una clase de lengua, es una clase de cualquier otra cosa menos de lengua, lo que tiene que imperar es el diálogo, la comunicación, entonces, yo creo que es lo que procuro hacer..."

Lucrecia da el valor de diálogo a lo comunicativo y lo circunscribe al ámbito de la interacción alumno-profesor y profesor-alumno. En el modo de enunciación el sujeto se implica al principio con un YO explícito. A pesar de esta afirmación de postura inicial, el sujeto prefiere la forma impersonal para continuar el discurso en el que se admite la existencia de clases de carácter "no comunicativo" según el punto de vista del propio enunciador. En cuanto a la literatura, como

base metodológica para la enseñanza de la lengua, aparece en:

"...[le doy mucha importancia a] la literatura también, lo que pasa es que con la literatura hay que ir con un poco de cuidado porque, a ver, a través de la literatura un niño puede decir: esto no es lengua, lengua de conocimientos, esto es algo placentero, esto es algo agradable, y a través de esto yo puedo hacer todo lo demás...[...] el texto que han leído es agradable y a partir de aquel texto hacer gramática, a partir de aquel texto, pues, lengua, a partir de aquel texto, hacer oraciones, o sea, todo lo que es el otro apartado, o sea, introducirlo por algo agradable, más bien por literatura que por lenguaje porque lenguaje es más conocimientos..."

Como veíamos anteriormente, se insiste en la identificación de la lengua con la gramática: lengua, gramática y oraciones son las cosas que se pueden "hacer" a partir de un texto literario "agradable". De estas dos vertientes de la asignatura, la lengua no es valorada nunca de manera explícitamente negativa pero de la valoración positiva de la literatura, utilizada como el dulce que hace pasar la amarga medicina, se infiere que la lengua es dura y difícil para los alumnos. También en la forma de enunciación se advierte mayor gusto personal del sujeto por la literatura que por

la lengua: los enunciados en primera persona acompañan a la literatura mientras que la forma impersonal es la escogida para tratar el tema de la lengua.

NIÑOS

Lucrecia no usa nunca la palabra ALUMNOS, en su lugar aparece la referencia NIÑOS o ELLOS. Otras palabras en el entorno de estas serían: "clase", "motivar" y "gustar". Los temas de la referencia NIÑOS son los siguientes: los niños como aparentes protagonistas en el aula (98,1:24-30); la perspicacia de los niños para captar la autenticidad del profesor (98,4:10-14); metodología del contacto (98,4:27-31); la dinámica en clase (98,4:36-41). A lo largo de todo el discurso la presencia de los niños-alumnos es constante. Lucrecia va vertiendo sus ideas sobre ellos o interpretando sus actitudes:

"...pero he visto que se saca mejores resultados haciéndoles creer a ellos que ellos llevan el ritmo de la clase, cuando no es así porque tú les vas induciendo el terreno, les vas diciendo lo que tienen que aprender y lo que no tienen que aprender, pero de una manera, a ver, que ellos creen que son los verdaderos artífices, que van abriendo el camino dentro de esa, bueno, de esta asignatura...[...] quizá es más movido para ellos y... no sé, más agradable... están más motivados..."

La motivación, el gusto por la asignatura aparece constantemente entre los objetivos del sujeto. Este falso protagonismo es un procedimiento metodológico usado con el fin de motivar y Lucrecia ha llegado a él a través de la experiencia práctica: "he visto que se saca mejores resultados..." El fragmento anterior contrasta poderosamente con el que aparece a continuación:

"...si el profesor no tiene asumidos estos conceptos [democracia, prejuicios...] no los puede enseñar y puede estarlos enseñando de una manera falsa, los niños lo notan y lo rechazan, o sea, los niños sólo aceptan, y más a estas edades, algo que sea verdadero, auténtico, si no, lo notan enseguida..."

¿Se podría hablar de contradicción? Si los alumnos son intuitivos y captan lo que no es auténtico en el profesor, ¿no son capaces de percibir que su protagonismo en el aula no es real? Lucrecia no se plantea este contraste porque hace la distinción entre las ideas que mueven las actitudes del profesor, que deben ser verdaderas, y los métodos de enseñanza, que pueden admitir pequeños "trucos" encaminados a un fin favorecedor del aprendizaje. Otra cuestión metodológica aparece:

"...cuando un niño no entiende algo si yo me acerco a él, yo o cualquier otro profesor, y lo toco en un brazo, en la mano, en lo que sea, ese niño está más predispuesto a entender lo que le estás diciendo porque sabe que a tí te motiva que lo entienda, se esfuerza más..."

El contacto físico y la proximidad favorece la disposición cognitiva del alumno. Lucrecia parece decantarse aquí por un conocimiento por vía emocional que alcanza un alto grado de sutileza y de implicación por su parte. De nuevo el término "motivar" como fuente de conocimiento, una motivación que revierte en el alumno al ser ella misma quien la siente: "porque sabe que a tí te motiva que lo entienda". La aparición del sujeto es muy directa pero rápidamente se incluye en el colectivo de profesores al ampliar la eficacia del sistema al resto de enseñantes: "yo o cualquier otro profesor". Además, la dinámica de los alumnos en la clase aparece en:

"...también está el fantasma ese de que la clase se puede desmandar en un momento, que no es malo porque las clases son organismos vivos y entonces, pues, se tienen que mover, se tienen que hablar, dialogar, etc., pero por otro lado también dices: bueno, yo tengo que mantener un orden [...] un silencio en la clase porque eso predispone a comprender más las cosas..."

La metáfora del "organismo vivo" para identificar la dinámica social y la actividad comunicativa se ve contrastada con la necesidad del orden y el silencio para fines cognitivos. La enunciación en forma de diálogo interior, con expresión explícita del YO y un verbo modal de obligación: "yo tengo que mantener un orden" coloca al sujeto al frente de la clase distribuyendo la dinámica entre lo comunicativo-social y lo cognitivo-pedagógico. Se resuelve así una ambigüedad

planteada anteriormente a propósito del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua: no se enseña el aspecto comunicativo de la lengua sino que se permite la interacción comunicativa en clase entre alumnos y profesor. Lucrecia identifica esta relación con el enfoque didáctico.

REFORMA Y ESO

Comentamos ahora la palabra REFORMA, aludida también como ESO, no porque sea especialmente recurrente en su discurso sino porque interesa al tema de nuestro estudio. La actitud general de Lucrecia frente a la Reforma es de crítica suave a la distribución horaria por créditos y de adhesión a los presupuestos de la Reforma que se refieren a los alumnos. Así, en la órbita de esta palabra encontramos otras como "crédito", "gustar", "responsabilizar", "autovalorar"... Los temas de referencia a la Reforma son particularmente: la adaptación a ella (98,2 y 3:54-56 y 1-2; y 98,5 y 6:50-52 y 1-3); y la similitud de las ideas de la Reforma respecto a los alumnos con las de Lucrecia (98,6:5-25).

El sujeto admite un cambio en su actitud ante la ESO, un cambio favorable:

"...como es el primer año que estoy en la ESO, a ver, este último trimestre, pues ha variado bastante mi idea de lo que es la ESO, me agrada más, al principio era, iba un poco así, angustiada y vendida porque decía: no acabo...[...] en cambio el año que viene, igual que te digo que el segundo y tercer trimestre yo me he encontrado mucho más a gusto, mucho más a mis anchas y he visto mejores rendimientos que el primer trimestre pues yo supongo que en años sucesivos vas cogiendo rodaje y vas aprendiendo, no vas con tanto miedo, porque yo al principio iba con miedo..."

No hay escepticismo ni prevención contra la Reforma sino miedo, un miedo que declara de manera muy explícita el YO y que adereza con adjetivos valorativos de estado como "angustiada" y "vendida", es decir, una posición emocional muy alterada al principio y un optimismo y buena disposición para el futuro. La valoración, pues, de la Reforma se hace desde la subjetividad tanto en el aspecto de su puesta en funcionamiento como en el de las ideas:

"...[favorable a la Reforma] sí...sí... porque, a ver, quizás es más la tónica y la dinámica que yo llevaba de hacerles pensar más, de hacerles responsabilizar más sobre lo que ellos hacen, lo que saben, lo que pueden aprender...[...] entonces esto en la Reforma se da bastante porque, primero: conocimientos previos, luego: hasta donde has llegado, ellos se autovaloran lo que van adquiriendo...[...] hay libertad para poder hacer esto... yo lo veo bien, sí, yo tenía miedo pero ahora me voy ilusionando y me gusta..."

La precaución del uso del adverbio de duda "quizás" parece indicar más una actitud de modestia por parte del sujeto enunciador que una falta de seguridad sobre lo que dice. En efecto, la coincidencia entre lo que la Reforma propone y lo que Lucrecia ya viene haciendo es lo que la confirma en la bondad de su método, basado en la cantidad: "hacerles pensar más, responsabilizarse más". El cambio de actitud, la situación del sujeto entre el antes: "angustiado", con miedo, y el ahora: "ilusionada" y con gusto, declarado todo ello desde un Yo sujeto explícito, no admite dudas sobre la disposición de Lucrecia frente al cambio. Tras este recorrido por la entrevista realizada a Lucrecia en junio de 1998, las creencias que emergen con mayor fuerza en su ideario serían:

- * La lengua es un instrumento, una herramienta necesaria en todas las actividades escolares.
- * La lengua son conocimientos entendidos como contenidos conceptuales teóricos e identificados con gramática, semántica, ortografía.
- * El enfoque comunicativo de la lengua es entendido como la interacción entre profesor-alumno, alumno- profesor, el diálogo.

- * El enfoque comunicativo de la lengua no es materia de enseñanza-aprendizaje, al ser entendido como la interacción de clase constituye sólo el tránsito o andamiaje social en que se tejen los conocimientos de lengua (gramática, etc.).
- * La literatura resulta placentera y agradable por oposición a la lengua que se infiere dura y difícil para los alumnos.
- * El texto literario es una buena base para trabajar desde él los conocimientos de lengua (gramática).
- * La lengua oral se considera fundamental pero apenas se menciona.
- * Las ideas y actitudes de los profesores deben ser auténticas pero en su actuación pedagógica se pueden admitir pequeñas simulaciones encaminadas a favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- * La proximidad y el contacto físico entre profesor y alumno crean lazos emocionales que favorecen la disposición cognitiva del alumno.
- * La Reforma se asume con gusto porque sus propuestas están en la línea de lo que se venía haciendo.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DE LUCRECIA.

Desde el punto de vista textual, las entrevistas realizadas a Lucrecia se caracterizan en cuanto a la interacción con el entrevistador, por la frecuente inclusión de palabras de las preguntas en la formulación de las respuestas, la inclusión del entrevistador en las respuestas ("mira", "tú"...) y la remisión al propio texto ("ya te lo he dicho antes"). Por su densidad y contenido es un texto de interpretación transparente con algunas digresiones de diálogo interior y un fragmento "difícil de decir" con respecto al entrevistador por cuanto que pone en cuestión la "representatividad" de la investigación que este lleva a cabo:

"...pues sí, quizá salga...pero esto es un poco...a ver [...] yo puedo tener un enfoque, otro puede tener otro, entonces pues representativo, pues, no sé, pero positivo siempre lo es porque cualquier cosa que te haga reflexionar un poquito..."

Expresado mediante las fórmulas de duda "quizá... no sé", la reticencia y las elipsis lo resuelve con el adjetivo valorativo "positivo". Otras apreciaciones de carácter general que se pueden hacer son la subjetividad de las declaraciones en las que predomina la presencia del sujeto enunciador, el

tono optimista y la adjetivación valorativa positiva de los enunciados, la ausencia de anécdotas o ejemplos, el ceñir las respuestas a las preguntas mediante el control sobre las mismas.

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

La codificación completa de las referencias, los argumentos y los actantes de esta entrevista se encuentra en el anexo II.

REFERENCIAS

Referencia Tipo RT1: La experiencia personal como alumna.

*P3

R1: [como alumna] estuve en un colegio [que] a partir de cuarto de bachillerato fue un colegio muy activo

R2: hasta cuarto de bachillerato pues [era] conocimientos, memorización y eso en exceso

R3: a partir de cuarto yo tuve una enseñanza más tipo la que estoy haciendo

Referencia Tipo RT2: La actuación como profesora de EGB.

*P4

R3: es lo que he estado haciendo muchos años en EGB, en séptimo y octavo, o sea, empezar con el libro de texto, con la literatura y [con esos textos] trabajarlo todo

R4: en octavo ellos hacían trabajos muy bien hechos y el lenguaje no lo rechazaban

*P8

R3: cuando yo estaba en EGB yo decía [...] "este curso puntualmente, el que tengo delante, año X, es muy bueno, pues voy a empezar por [...] lo que hay en octavo

R4: si veía que eran muy flojitos en conocimientos de lengua, entonces pues decía: "venga va, fuera, dejémoslo [la literatura] y profundicemos más en esto [en lengua, en gramática]

*P7

R5: yo siempre en EGB había hecho trabajos, uno por trimestre, en grupos

Referencia Tipo RT3: Su método de enseñanza en el nuevo plan.

*P4

R1: por ejemplo, leer un texto agradable [...] y a partir de aquel texto hacer gramática [...], lengua, hacer oraciones, es decir, todo lo que es el otro apartado

R2: o sea, introducirse [lo de lengua] por algo agradable [literatura]

*P5

R1: irles diciendo cosas [de gramática] pero a medida que ellos lo van entendiendo

*P2

R2: si alguien, por ejemplo, puntualmente en una clase pregunta sobre un tema

R3: pues vamos a profundizar mucho por aquí [por ese tema]

R4: y a partir de ahí meterles algún tipo de conocimientos

R5: pero siempre que ellos vayan abriendo esa senda, no yo, [al menos] haciéndoselo creer

Referencia Tipo RT4: la gestión de clase, la relación con los alumnos.

*P6

R1: [el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua] es lo que empleo

*P7

R1: cuando un niño no entiende algo si yo me acerco a él [...] y lo toco en un brazo [...] ese niño está más predispuesto a entender lo que le estás diciendo

R2: también está el fantasma ese de que la clase se puede desmandar en un momento

R3: [mantener un orden] también es importante

R4: el trabajo en grupo lo he hecho poco

Referencia Tipo RT5: Evolución personal dentro de la ESO. Lo que es el nuevo plan.

*P4

R5: este año [...] al principio [...] iba un poco angustiada y vendida

*P2

R1: al principio tenía quizás un concepto de introducir más conocimientos y angustiarme mucho si los conocimientos de gramática, de ortografía, de semántica, de lingüística [...] no llegaban a un término [...] conveniente dentro del libro, dentro de lo que exigía el programa

*P8

R2: este año me he visto un poco atada

*P4

R6: ahora he acabado los programas, he acabado los libros

*P8

R5: [la Reforma consiste en] conocimientos previos, luego, hasta dónde has llegado, ellos se autovaloran lo que van adquiriendo y lo que van haciendo

R6: claro [...] eso no es una pérdida de tiempo pero es un tiempo empleado [...] y va de menos en lo otro [...] pero bueno, luego hay una serie de créditos variables que complementan

RESUMEN DE LAS REFERENCIAS

Lucrecia recuerda el tipo de aprendizaje de sus años escolares, sin ceñirse específicamente a la asignatura de lengua, y hace alusión a dos etapas: una primera que caracteriza como excesivamente memorística y de conocimientos (?) (P3R2), la cual rechaza abiertamente como veremos en los argumentos; otra posterior, activa, que compara a la que ella misma aplica hoy como enseñante (P3R3).

A lo largo de toda la entrevista, Lucrecia hace referencia a su experiencia profesional anterior, la de EGB, para describir sus métodos y actuaciones de aula. Su método entonces, y también ahora,

tiene como meta que el alumno no rechace (P4R4) la lengua y cree que arrancar de los textos literarios para trabajar aspectos lingüísticos es lo más conveniente (P4R3).

Por las referencias de Lucrecia deducimos que la lengua y la literatura son dos aspectos opuestos que, no obstante, se necesitan desde el punto de vista didáctico. La idea de Lucrecia es que la lengua puede producir rechazo (P4R4)) por ello la gramática, la sintaxis se deben dosificar a medida que los alumnos lo puedan ir entendiendo (P5R1) y se debe edulcorar presentándolas sobre un soporte agradable: el texto literario (P4R1).

Lucrecia es muy sensible al carácter del grupo o a la dinámica que los alumnos pueden marcar en una clase, de modo que es capaz de adaptar el esquema de clase a las apetencias (P2R2) de los alumnos o, por lo menos, cree conveniente hacerles "creer" que son ellos los que marcan la pauta en el aula (P2R5). La proximidad física es una muestra de afecto hacia el alumno que le predispone al aprendizaje (P7R1), por ello Lucrecia practica este acercamiento a los niños.

Lucrecia declara que admite el diálogo y la comunicación con los alumnos y, en consecuencia, identifica esta actitud con la práctica del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Paradójicamente admite que hace trabajar poco a los alumnos en grupo (P7R4).

Este ha sido el primer año, de los dos que lleva la ESO en funcionamiento, que Lucrecia ha impartido docencia en el nuevo plan. Se explican así sus continuas alusiones a su propia evolución en un año que ha sido muy novedoso para ella. Reconoce su angustia (P2R1), término que repite tres veces, al principio de curso por adecuarse al programa del libro de texto. Su afán por acabarlo la ha mantenido atada (P8R2) pero ha conseguido terminar el programa.

Tras una mirada atenta al resumen de las referencias detectamos dos oposiciones claras. Por una parte, un tipo de enseñanza memorística y de conocimientos frente a un tipo de enseñanza activa, con la que se identifica; por otra parte, Lucrecia dibuja muy bien la **oposición** entre **lengua y literatura** desde el momento en que nos da a entender que la lengua puede provocar rechazo en el alumno mientras la literatura es lo agradable. Veremos estas oposiciones argumentadas en el apartado siguiente.

*ARGUMENTOS*Unidad Argumental UA1: Objetivo de enseñanza de la lengua: que guste a los alumnos.

*P1

A1: [el objetivo cuando enseñó lengua es] que les guste la asignatura, que les motive un poquito, que les encante

A2: porque si no les gusta no hay nada a hacer

A5: y luego [otro objetivo es] ir introduciéndoles conocimientos en el área de lengua

*P3

A1: entonces yo he procurado huir de aquello [memorización desligada de la comprensión] aquello no me gustaba

A2: he procurado que salga totalmente de mis clases

A3: [porque] lo que se explica que se entienda y si no se entiende mejor dejarlo y que madure el niño

Veíamos en las referencias que Lucrecia, como alumna, pasó por un periodo de memorización y conocimiento que le produjo rechazo. Ese rechazo la ha llevado, en sus clases, a huir de un modelo memorístico desligado de la comprensión y a marcarse como objetivo que el alumno entienda las explicaciones, aunque eso suponga esperar a su madurez intelectual, idea constructivista del aprendizaje. Deducimos de esta idea y de las palabras de Lucrecia que el alumno que no entiende es un alumno desmotivado, disgustado y desencantado sobre el que no se puede actuar.

Unidad Argumental UA2 : Sobre la lengua y la literatura.

*P1

A3: que vean que es una asignatura que se mezcla con muchas asignaturas

A4: que es como una herramienta para [...] comprender... para saber expresarse y sobre todo [...] para expresar sus sentimientos

*P4

A1: le doy mucha importancia [...] a la lengua oral

A2: [porque] es la herramienta fundamental para todo lo demás

A5: porque lenguaje es más conocimientos

A6: porque veían que el lenguaje era necesario para hablar bien, para escribir, para expresarse

A3: la literatura también [es importante]

A4: porque a través de la literatura un niño puede decir: "esto no es lengua, lengua de conocimientos, esto es algo placentero [...] y a través de esto yo puedo hacer todo lo demás"

A1: si ellos en literatura están leyendo o escribiendo pues la lengua escrita ya está introducida

A2: [la gramática] también ocuparía un lugar importante

A3: [la gramática] es difícil porque en la clase no todos comprenden las cosas en el mismo momento

*P6

A2: la lengua lo que tienen que imperar es el diálogo y la comunicación

A lo largo del discurso de Lucrecia vemos aparecer varias veces el término "conocimiento" generalmente en el contexto de la palabra "lengua". ¿A qué se refiere? Intentaremos explicarlo a través de sus referencias y argumentos. Es evidente el valor instrumental que Lucrecia confiere a la lengua cuando emplea la metáfora "herramienta" (dos veces) y habla de su intervención en las otras asignaturas. Sin embargo, la lengua o el lenguaje se identifican con "conocimientos" y estos

parecen estar connotados negativamente. Recordemos las alusiones a esta palabra que aparecían en las referencias. Lucrecia ha hablado de conocimientos al recordar su propio aprendizaje de lengua: "hasta cuarto de bachillerato pues [era] conocimientos, memorización...he procurado huir de aquello [...] aquello no me gustaba", por eso, el propio rechazo que ella sentía como alumna ha procurado evitarlo en sus discípulos; para ello, la literatura ha demostrado su valor didáctico al servicio de la lengua: "el lenguaje no lo rechazaban" cuando se enseña a través de textos literarios agradables.

Por otra parte, la palabra "conocimiento" aparece frecuentemente junto al verbo "introducir", de lo que se deduce su posición y naturaleza externa al destinatario. La introducción de conocimientos en el alumno se debe realizar de forma hábil, casi sin que este sea consciente de ello, a través de la literatura, que se convierte en un ardiz didáctico. Refiriéndose a la literatura, Lucrecia pone estas reveladoras palabras en boca de un hipotético alumno: "esto no es lengua, lengua de conocimientos, esto es algo placentero [...] y a partir de esto yo puedo hacer todo lo demás". La oposición se perfila clara: la literatura es, pues, lo placentero y agradable, frente a la lengua de conocimientos, es decir, la difícil gramática, la ortografía, la semántica, la lingüística (P2R1) que serían lo desagradable. La lengua oral merece una valoración positiva para Lucrecia pero llama la atención que sea este un tema que no se desarrolla ni se ejemplifica, que apenas se

insiste en él; esta forma de pasar "sobre la lengua oral" de forma tan superficial nos parece significativa de una importancia real mucho menor que la declarada. Finalmente, Lucrecia entiende el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua como el diálogo y la comunicación entre alumnos y profesor, es decir, un aspecto de la interacción en clase.

Unidad Argumental UA3: Evolución de las ideas sobre la ESO y la REFORMA.

*P4

A7: [porque] como es el primer año que estoy en la ESO

A8: este último trimestre ha variado mi idea de lo que es la ESO, me agrada más

A9: porque decía: "no acabo [el programa]"

A10: [la ESO] encuentro que está bien

*P5

A4: antes tenías todo un curso

A5: porque el tercer trimestre, a partir de mayo, era repaso

A6: entonces llegaban [a adquirir conocimientos]

A7: entonces lo de la ESO como quedan tan compartimentos estancos, un trimestre, otro trimestre, otro que no lo ven hasta pasados seis meses [...] yo ando un poco aún que no lo domino

*P8

A1: [la aplicación de la Reforma] a mí me gusta

A2: el primer trimestre lo vi un poquito peor porque iba angustiada con el asunto de que ellos aprendieran lo que al menos el libro llevaba

A4: porque como yo era nueva no iba a innovar

A6: [soy favorable a la Reforma] porque [...] quizá es más la tónica [...] que yo llevaba de hacerles pensar más, de hacerles responsabilizarse más sobre lo que ellos hacen, lo que saben, lo que pueden aprender

A7: [soy favorable a la Reforma] porque hay libertad para poder hacer esto... yo lo veo bien, sí, yo tenía miedo pero ahora me estoy ilusionando y me gusta

Como vimos al hablar de las referencias, Lucrecia ha experimentado un cambio a lo largo de este su primer curso en el nuevo plan. Desde una situación de desorientación y angustia, que en algunos aspectos no ha terminado: "yo ando un poco aún que no lo domino" al referirse a la discontinuidad trimestral de los créditos, Lucrecia ha pasado a valorar la ESO o la Reforma muy positivamente: "me agrada más", "está bien", "me gusta". La clave de esta postura favorable la encontramos en el momento en que identifica algunos objetivos de la Reforma con los que ella ya tenía. Curiosamente son todos los objetivos que inciden sobre el papel protagonista de los alumnos lo cual es enormemente coherente con su disposición a seguir la pauta marcada por los

alumnos en clase. Finalmente aparece también la palabra que a nuestro juicio es la clave del agrado de Lucrecia por la Reforma: "porque hay libertad".

Unidad argumental UA4: El método actual. La gestión de clase.

*P2

A1: pero he visto que se saca mejores resultados [...] haciéndoles creer a ellos que ellos llevan el ritmo de la clase

A2: cuando no es así porque tú les vas induciendo el terreno

A3: pero de una manera que ellos creen que son los verdaderos artífices

*P6

A1: porque [...] en una clase de lengua que no se admita el diálogo entre los niños y tú no es una clase de lengua

A2: yo creo que es lo que procuro hacer [el diálogo, la comunicación con los alumnos]

*P7

A2: que no es malo [que la clase se desmande] porque las clases son organismos vivos y entonces, pues, se tienen que mover, se tienen que hablar, dialogar

A4: ha de haber un orden, una disciplina, un silencio en clase

A3: porque [el orden] también forma parte del respeto a los demás

A5: porque eso predispone a comprender más las cosas

A6: porque [el trabajo en grupo] se da poco

A7: pero yo soy muy partidaria del trabajo en grupo, o sea, me gusta pero... dentro de la clase no me acaba de gustar

A8: me gusta más fuera [...] porque entonces se hacen relaciones [si hay alguien que no trabaja el grupo tiene que decirle que tiene que trabajar

Comentábamos más arriba que Lucrecia ha declarado una estrategia didáctica: dar protagonismo a los alumnos, aunque ficticio. Por otro lado, la interacción en clase es entendida de forma bidireccional: alumno(s)-profesor y profesor alumno(s); en cambio, la interacción alumno(s)-alumno(s) se descarta al evitar el trabajo en grupo dentro del aula. Por sus declaraciones no podemos deducir que Lucrecia tenga problemas de disciplina porque está dentro de sus principios, como educadora, que el silencio y el orden en clase son fundamentales para comprender las cosas; no obstante, la metáfora de la clase como "organismo vivo" nos ilustra muy bien el "desorden controlado" que está dispuesta a admitir en el aula. Podríamos establecer aquí una oposición, más inferida por nosotros que declarada por Lucrecia, entre una dinámica de clase dialogante y comunicativa y una dinámica de orden, silencio y disciplina. Es decir, una dinámica comunicativa que tendría que ver con lo social y una dinámica tradicional que tendría

que ver con lo cognitivo según la informante. Volveremos a esta idea en la ideación global.

ACTANTES

A lo largo del discurso de Lucrecia podemos identificar hasta siete actantes o personajes narrativos. El primer actante (T1) es Lucrecia misma que aparece en 44 ocurrencias mediante el YO explícito, 4 veces en el giro A MÍ y 2 bajo la forma PARA MÍ. La referencia a los alumnos (T2) se hace en la entrevista mediante la denominación NIÑO(S) exclusivamente que aparece en 16 ocasiones. Por lo demás, las alusiones son constantes a través de los pronombres "ellos", "él" y los verbos.

El tercer actante (T3) es la segunda persona TÚ con diversos valores. Predomina el valor TÚ = YO (11 ocasiones), pero se da también el significado TÚ = ALUMNOS (2 ocasiones), el de TÚ = YO + OTROS (una ocasión) y el TÚ impersonal (una ocasión). En total son 14 los fragmentos en que esta fórmula aparece. El cuarto actante (T4) es un NOSOTROS cuyo referente es YO + ALUMNOS. Lucrecia lo emplea para describir acciones de aula pero en sólo cuatro ocasiones. El quinto actante (T5) es PROFESOR(ES) que sólo aparece en dos ocasiones. El sexto actante (T6) es TODOS, que emplea Lucrecia para generalizar e incluirse en el colectivo de profesores, aparece en sólo una ocasión. El último actante (T7) es NOSOTROS, siendo el referente aquí YO + OTROS PROFESORES. Aparece sólo una vez.

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

- *las reiteradas referencias al YO explícito acompañan más a menudo la descripción de acciones o estados del sujeto que la manifestación de opiniones. Se puede hablar, por tanto, de un discurso hecho siempre desde la subjetividad de Lucrecia
- *a pesar de que aparecen tres actantes T4, T6, T7 que suponen la inclusión del YO en colectivos, las ocasiones son tan escasas que se puede hablar de la tendencia de Lucrecia a la singularidad más que a una inclinación por la inclusión en los grupos
- *la frecuencia del empleo de la segunda persona con valor de la primera (TÚ = YO)

* la ausencia de oposiciones entre actantes.

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

REFERENCIAS	ARGUMENTOS	ACTANTES
enseñanza memorística/ enseñanza activa	diálogo, comunicación/orden, disciplina	-
lengua/literatura	lengua-herramienta/ lengua-conocimiento lengua- conocimientos/literatura	-

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

Llegamos al final del análisis del discurso de Lucrecia y 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 en el discurso de Lucrecia la frecuencia (11 ocurrencias) con que adopta el estilo directo para expresar pensamientos o ideas tanto propias como de hipotéticos alumnos; en la misma línea, es frecuente también (11 ocasiones) la aparición de la fórmula TÚ como YO. Una y otra manera de enunciar contribuyen al tono familiar en que se mantiene toda la entrevista. En consonancia con ese mismo tono está también la forma de nombrar a los alumnos que es, invariablemente, NIÑO(S); el uso de esta palabra nos parece representativa de una postura afectiva por encima de cualquier otra consideración. Desde el punto de vista del contenido de la entrevista sorprende la casi total ausencia de críticas, de posturas negativas o contrarias a algo. Si a esto añadimos que en el aspecto paraverbal Lucrecia muestra siempre una abierta sonrisa, interpretamos que nuestra informante tiene un talante optimista y positivo ante la vida. Como actante, Lucrecia habla desde la subjetividad pero más para describir acciones, estados de ánimo o gustos, propios o de los alumnos, que para manifestar opiniones. También habla desde la singularidad porque en escasas ocasiones la oímos incluirse en el grupo de alumnos o profesores.

Es significativo que Lucrecia declare como primer objetivo cuando enseña lengua que la asignatura guste a los alumnos porque de ese gusto depende la motivación que está en la base de

cualquier aprendizaje. Ese gusto por la asignatura es el polo opuesto al rechazo que ella misma pudo experimentar cuando, siendo alumna, se vio sometida a una enseñanza memorística y de conocimientos que, inferimos, estaba desligada de la comprensión. El recuerdo de una experiencia negativa en el propio aprendizaje incide pues, en este caso, en la toma de una decisión de método: aplicar una didáctica activa en sus clases, opuesta a la memorística y de conocimientos que tuvo que soportar.

¿Qué entiende Lucrecia por "conocimientos"? Al hablar de la lengua surge inmediatamente el contraste entre la lengua entendida como instrumento o herramienta fundamental, de uso transversal en todas las asignaturas y que se concreta en las destrezas básicas de comprensión y expresión, y la lengua de conocimientos, es decir, la parte conceptual, normativa y metalingüística: la gramática, la ortografía, la semántica, la lingüística. Mientras la lengua-herramienta apenas se describe (no se hace alusión a ningún método de enseñanza de las destrezas básicas, del uso oral o escrito de la lengua), la lengua-conocimientos es valorada como difícil y susceptible de ser rechazada por los alumnos. Para superar ese rechazo, Lucrecia propone los textos literarios como base para trabajar conceptos de lengua: hacer gramática, hacer oraciones. Por tanto, la lectura del texto literario sería la vía placentera y agradable a través de la cual circularían más suavemente los conocimientos (conceptuales) de lengua, es decir, lo difícil y rechazable. Para Lucrecia no hay una ruptura entre lo que venía haciendo hasta ahora, el plan de la antigua EGB, y el nuevo plan de la ESO, por ello no establece oposiciones temporales entre el antes y el ahora sino que ilustra su modo de hacer en clase con la descripción de experiencias docentes en EGB que ahora aplica también. Lo que hace es lo que ya venía haciendo, por ello no hay conflicto, ni crítica a la Reforma sino que se produce una identificación de intereses y una convergencia de ideas con ella.

La angustia que declara haber sufrido al comienzo de curso se explica mejor como una sensación de inseguridad ante lo nuevo (nuevo centro, nuevos alumnos, nuevos libros de texto...) que como una actitud duradera. Prueba de ello es el optimismo que demuestra ante el nuevo plan.

Lucrecia distingue bien entre una clase magistral "si te pones a explicar un tema pues a lo mejor te pasas [...] toda la hora explicando ese tema", que se puede producir esporádicamente, y una dinámica de diálogo y comunicación con los alumnos, que es lo que procura siempre. El enfoque comunicativo de la lengua es entendido como una abundante interacción en el aula en las dos direcciones verticales: alumno-profesor, profesor-alumno, no como comunicación entre alumnos ni como contextualización de las tareas.

Finalmente, a lo largo de toda la entrevista se va desvelando la naturaleza de la relación de Lucrecia con los alumnos y su gestión de clase. No cabe duda que, a nivel individual, la relación con los alumnos es afectiva, un afecto que se puede concretar en acercamiento y contacto físicos que predisponen al alumno a comprender; esta idea estaría en la línea de la estimulación de la inteligencia por vía emocional. Considerando la relación con el grupo, Lucrecia entra en un juego

un tanto ambiguo. Por un lado admite la flexibilidad de adaptación a los temas propuestos por los alumnos porque ello redundaría en la motivación de los mismos. Por otro lado declara que les "hace creer a los alumnos que ellos llevan las riendas de la clase cuando no es así..." En otro momento compara la clase con un organismo vivo y afirma lo natural de un movimiento, de un diálogo, de una comunicación (que siempre es profesor-alumno, alumno profesor no lo olvidemos) para, a continuación, defender la bondad del orden y el silencio en el aula. También se muestra partidaria del trabajo en grupo pero... fuera del centro. Podríamos deducir de estas oposiciones el papel central del profesor en la gestión de aula que contrasta con la idea declarada de hacer responsabilizar más a los alumnos.

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