



**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

CURSO 2010-11

***El docente frente a su sistema de creencias: la
visión del docente como escritor***

Guillermo Gómez Muñoz

**Trabajo de fin de máster
Dirigido por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà**

Julio de 2011

Agradecimientos

A mi tutor, Joan-Tomàs Pujolà, porque sus comentarios a mi trabajo me han sido de inestimable ayuda en mi proceso de formación como investigador.

A mis compañeros de máster, Minerva y Jaume, porque sus mensajes de ánimo por *Facebook* han sido en todo momento un estímulo.

A la profesora que se ofreció a ser nuevamente observada y analizada, porque sin su participación este trabajo no sería posible.

Y, ante todo y sobre todo, a mi padre y a Esti, porque siempre están ahí.

¡Muchísimas gracias a todos!



Este documento tiene una licencia *Creative Commons* Atribución 2.5 España

Términos de la licencia accesibles en: <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/es/>

RESUM

Aquest estudi enfronta una professora d'ELE a la reconstrucció que un observador extern va fer, en un estudi previ, del seu sistema de creences. L'objectiu és contrastar les conclusions de l'estudi amb la professora analitzada per aconseguir un coneixement més exacte i profund del seu sistema de creences. Concretament, es tractaran temes com la rellevància de la competència gramatical i dels processos cognitius dins les seves creences i l'aparent confusió dels conceptes d'escriptor competent i escriptor literari i la seva possible influència en la pràctica de l'expressió escrita.

RESUMEN

El presente estudio enfrenta a una profesora de ELE ante la reconstrucción que un observador externo hizo, en un estudio previo, de su sistema de creencias. El objetivo es contrastar con la profesora analizada las conclusiones del estudio para lograr un conocimiento más exacto y profundo de su sistema de creencias. En particular, se abordarán temas como la relevancia de la competencia gramatical y de los procesos cognitivos dentro de sus creencias y la aparente confusión de los conceptos de escritor competente y escritor literario y su posible influencia sobre la práctica de la expresión escrita.

ABSTRACT

This study brings a teacher of Spanish as a Foreign Language face to face with the reconstruction of her belief system which was carried out by an outside observer in a previous study. The aim is to confront the teacher with the results of the study in order to achieve a more accurate knowledge of her belief system. The study will focus, mainly, on issues such as the relevance of grammatical competence and of cognitive processes in her beliefs, and the apparent confusion of the concepts of a competent writer and a literary writer and the influence it may have on the writing practice.

Índice

1	Justificación e interés de la investigación.....	9
2	Las creencias en el punto de mira de la investigación en didáctica.....	11
2.1	Los estudios de creencias.....	11
2.2	¿Qué son las creencias?.....	11
2.3	¿De dónde vienen las creencias?.....	13
2.4	¿Qué tipo de creencias tienen los profesores?.....	13
3	La expresión escrita y su didáctica.....	15
3.1	¿Cómo es el discurso escrito?.....	15
3.2	¿Cómo se trabaja la expresión escrita?.....	15
4	Los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita.....	19
4.1	Modelo de Flower y Hayes (1980 y 1981).....	19
4.2	Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987).....	20
4.3	Modelo de White y Arndt (1991).....	20
4.4	Modelo de Tribble (1996).....	21
5	Objetivos y preguntas de investigación.....	23
6	Metodología.....	25
6.1	Herramienta de investigación: la entrevista.....	25
6.2	Descripción del primer estudio.....	27
6.3	Descripción de la profesora participante en la investigación.....	28
7	Análisis de datos: una profesora ante sus creencias.....	29
7.1	La observada ante el observador.....	30
7.2	La profesora ante su sistema de creencias.....	33
7.3	La profesora ante la competencia gramatical.....	36
7.4	La profesora ante los objetivos de aprendizaje y los procesos cognitivos de la expresión escrita.....	38
7.4.1	Objetivos de aprendizaje y procesos cognitivos.....	38
7.4.2	Reflexiones sobre los procesos cognitivos: la planificación y la revisión.....	41
7.5	La profesora ante su modelo de escritor competente.....	44
7.5.1	¿Escritor competente o escritor literario?.....	45
7.5.2	El modelo de escritor y los criterios de evaluación de la expresión escrita.....	46
8	Conclusiones:.....	49
9	Bibliografía.....	53
10	Anexo 1: Guion de la entrevista.....	57
11	Anexo 2: Transcripción de la entrevista.....	61

1 Justificación e interés de la investigación

Cuando se habla de *escritura*, lo primero que viene a la mente son plumas, papiros, manuscritos, todos objetos que sirvieron para preservar la cultura de tiempos pasados. Cuando se habla de *escritores*, la mente sugiere diversos nombres: Cervantes, Shakespeare, Galdós, Cela... Todos ellos escritores con mayúscula, seres dotados de un talento especial para describir con palabras el mundo que los rodeaba, con sus contradicciones y sus progresos.

Sin embargo, todos somos escritores. Porque cuando dejamos una nota a un compañero de trabajo en un *post-it*, estamos escribiendo. Porque cuando enviamos un sms, repleto de abreviaturas para ahorrar caracteres, estamos escribiendo. Porque cuando comentamos una foto en el muro de *Facebook* de un amigo, estamos escribiendo. Todos somos escritores. Si se quiere, escritores con minúscula. Pero escritores al fin y al cabo.

No obstante, a esos pequeños gestos de escritura la sociedad, en general, no suele darles la suficiente relevancia, como los fenómenos comunicativos en toda regla que son. Es más, en la conversación social tienden a menospreciarse entendiéndose como formas menores, relegando el término de *escritor* solo y exclusivamente para la literatura.

Esta tendencia, que de por sí parece un hecho natural, tiene sus consecuencias cuando los profesores la trasladan al aula. Y pese a que parece estar muy claro que en el aula se desarrolla la expresión escrita, entendida en un sentido general, a veces, seguramente influidos por la tendencia social de entender la escritura en un sentido estrictamente literario, como un arte reservado a escritores o periodistas, se fijan inconscientemente para los alumnos objetivos inalcanzables y, al mismo tiempo, los profesores pueden desmotivarse con la práctica de la expresión escrita.

Este es uno de los aspectos en los que se centra el presente trabajo, que nace a partir del estudio de caso que se llevó a cabo, durante el curso 2009/2010, como memoria de máster para el programa del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona, y titulado *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso* (publicado en *Redele*, 2010). El objetivo de dicho trabajo era describir el sistema de creencias de una profesora sobre la enseñanza de ELE y, en particular, sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Las conclusiones fueron de carácter descriptivo y apuntaron hacia ciertas tendencias de pensamiento que luego se reflejaban en la práctica diaria de la docente.

Tras analizar los datos, extraídos de dos entrevistas, de la observación de clases y de encuestas a los estudiantes, se describió un sistema de creencias caracterizado esencialmente por los siguientes aspectos:

- La solidez del sistema de creencias de la profesora, con escasos *hotspots*¹, que podrían estar relacionados con el tipo de especialización en el área de didáctica de LE (autoformación) y con sus preferencias personales (gran gusto por la competencia gramatical).
- La importancia vital otorgada a la competencia gramatical.
- Su incomodidad con la expresión escrita, posiblemente motivada por su definición confusa del concepto de "escritor competente" y su escasa convicción en el trabajo con los procesos cognitivos implicados en esta destreza.

En cualquier caso, dicha descripción de su sistema de creencias no dejaba de ser la interpretación que de los datos recogidos había hecho un observador externo. Es por ello por lo que se imponía la necesidad de contrastar las conclusiones alcanzadas con la docente que participó en el primer estudio para, de este modo, lograr una mejor comprensión de su sistema de creencias y obtener su opinión acerca de las conclusiones del primer estudio. Esta intención es el argumento que justifica primeramente el presente trabajo.

Por otro lado, en la primera memoria de máster quedaron algunas preguntas pendientes de respuesta. Una de las más interesantes, tal y como ya se ha introducido, era calibrar hasta qué punto la visión que un profesor tiene de sí mismo como escritor influye en su forma de trabajar con la expresión escrita. Este interrogante surgió al observar que en el discurso de la profesora entrevistada se mezclaban repetidamente los conceptos de escritor literario y escritor competente. Cabía suponer, por tanto, que si el trabajo con la expresión escrita en el aula de ELE tenía como horizonte el escritor literario la profesora se sintiera desmotivada con esta destreza, ya que sus alumnos raramente se acercarían a ese ideal de escritor. Dilucidar hasta qué punto esta intuición era cierta ha sido otro de los argumentos que han justificado este estudio.

Otro aspecto relevante que motiva este estudio es indagar en qué importancia tiene el trabajo con los procesos cognitivos dentro del sistema de creencias de la docente, ya que se descubrieron incongruencias manifiestas entre la práctica en el aula y el discurso de la profesora. A este aspecto se suma la necesidad de confirmar con la profesora la relevancia que la competencia gramatical parece tener en su sistema de creencias.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones como punto de partida, se procede a exponer, en primer lugar, el estado de la cuestión acerca de tres áreas de investigación: las creencias en didáctica de lenguas, la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y los procesos cognitivos de la escritura. A continuación, se plantean las preguntas de investigación, la metodología de trabajo y se procede al análisis de los datos obtenidos.

¹ "It is at points in a text where there seems to be a conflict between what is stated and what is believed, that beliefs more clearly and less consciously appear." (Woods, 1996: 71)

2 Las creencias en el punto de mira de la investigación en didáctica

2.1 Los estudios de creencias

A partir de los años 80, la lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas centra su atención en los estudios de creencias. Hasta entonces se habían subrayado otros factores como elementos clave para comprender los procesos educativos que se establecían en las aulas. Sin embargo, a partir de este momento, las creencias de los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se consideran un factor determinante cuya influencia se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Es por ello por lo que se suceden múltiples estudios que analizan, desde diferentes puntos de vista, el impacto de las creencias en la educación.

Barcelos (2003) distingue tres enfoques: el normativo, el metacognitivo y el contextual. El *enfoque normativo* engloba estudios que caracterizan las creencias como "synonyms for preconceived notions, myths or misconceptions". (Barcelos, 2003: 11) Es decir, aprecian la influencia de las creencias sobre los alumnos pero las abordan desde un punto de vista más bien negativo (*misconceptions*). Metodológicamente, estos estudios han usado tradicionalmente los cuestionarios BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*). Destacan estudios como los de Horwitz (1985, 1987), Campbell *et alii* (1993), Mantle-Bromley (1995) y Kuntz (1996). El *enfoque metacognitivo*, por su parte, define las creencias como conocimiento metacognitivo, aunque las caracteriza siempre como individuales, cargadas de subjetividad y sin relación con el conocimiento. En cuanto a la metodología, este enfoque usa entrevistas y *self-reports*. El mejor ejemplo son los estudios de Wenden (1986, 1987, 1998, 1999, 2001). Por último, el *enfoque contextual*, utilizado por Barcelos (1995, 2000), Allen (1996) o Grigoletto (2000), se refiere a estudios heterogéneos, en cuanto a metodología y marco teórico, pero uniformes en lo que se refiere a su concepción sobre las creencias:

"They do not aim at generalizing about beliefs about SLA, but at getting a better understanding of beliefs in specific contexts. In general, they describe beliefs as embedded in students' contexts. In addition, they use triangulation in an effort to bring students' emic perspectives into account." (Barcelos, 2003: 19)

2.2 ¿Qué son las creencias?

La literatura especializada ha empleado diversos términos para referirse a este constructo² para

2 Para una revisión breve, concisa y detallada de los diversos términos empleados (folklinguistic theories of learning,

el que en este estudio se utilizará la palabra *creencias*. Pero ¿qué son las creencias? Tomando como punto de partida las definiciones de Woods (1996) y Barcelos (2003) y las descripciones de sus características que han hecho Richards y Lockhart (1998) y Williams y Burden (1999), se puede decir que **las creencias son las representaciones, presuposiciones y valores que los estudiantes, los profesores y la sociedad en general tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y sobre la lengua en sí misma**. Esto es, todos los miembros implicados en el proceso educativo, tanto los que se encuentran en el aula (profesores y alumnos) como los que quedan fuera de ella (padres, políticos y la sociedad en general), tienen unas creencias más o menos específicas sobre cómo debe ser la educación. Estas creencias están formadas por un conjunto de conocimientos, presuposiciones, representaciones y valores³, generalmente sin una base científica que lo sostenga, y su influencia se percibe en las tomas de decisiones⁴ en todos los niveles del proceso educativo, ya sean las decisiones del alumno sobre su aprendizaje, la planificación de clases del profesor o el debate que concluye en la aprobación de un curriculum escolar. El conjunto de creencias se integraría en lo que Woods (1996) denomina el sistema de creencias, la estructura mental formada por la unión de las creencias.

A la hora de indagar en cuál es el sistema de creencias de un profesor existen dos conceptos vitales e íntimamente unidos: la coherencia y los *hotspots*. El primero se refiere a "the psychological aspects of making sense in terms of relating concepts". (Woods, 1996: 79) Allá donde existen incongruencias en la relación entre las creencias es donde aparecen los *hotspots*. Estos espacios conflictivos son los que más ayudan al investigador a la hora de descubrir las creencias implícitas de un profesor y son la raíz de la evolución y el cambio en los sistemas de creencias de los profesores.

Finalmente, en lo que a definiciones se refiere, Woods (1996) propone un acrónimo, BAK (*Beliefs, Assumptions & Knowledge*), para referirse a los sistemas de creencias. La importancia de esta propuesta radica precisamente en que subraya la íntima relación existente entre conocimientos y creencias y la dificultad durante el análisis para distinguirlos. En consecuencia, los tres

learning representations, cultural beliefs...) acudir a Barcelos (2003: 9-10).

3 Devon Woods (1996: 70) resalta la relevancia de los valores en la formación de las creencias: "A belief system deals not only with beliefs about the way things are, but also with the way things should be; and a belief system includes beliefs about values, that is about what ought to be the case."

4 Las tomas de decisiones son el más fiel reflejo del sistema de creencias de un individuo, son individuales (no circunstanciales) y pueden responder a distintos grados de consciencia. A este respecto, Woods (1996: 122) distingue tres grados: *planning*, *expectation* y *prediction*. Richards y Lockhart (1998), por su parte, desde una perspectiva cronológica, distinguen entre tres tipos de decisiones: decisiones de planificación, de interacción y de evaluación. En esta misma línea, Woods (1996: 134) también distingue tres etapas cronológicas a la hora de tomar decisiones: la planificación (*planning*), la puesta en práctica (*implementation*) y la evaluación (*assessment*). Las tres fases están relacionadas entre ellas de forma circular y recíproca, ya que las decisiones tomadas en una de las fases afectan indefectiblemente al resto.

componentes del BAK aparecerían completamente mezclados y difícilmente separables, caracterizados por la existencia de *hotspots* y en constante evolución.

2.3 *¿De dónde vienen las creencias?*

Según Richards y Lockhart (1998), las creencias de los profesores tienen un origen muy diverso. En concreto, especifican cuatro orígenes: su experiencia como alumnos de lenguas, su práctica diaria y sus conclusiones acerca de lo que funciona y lo que no funciona en el aula, los factores de personalidad y la educación, la investigación o las propuestas de un enfoque educativo determinado.

A estas influencias otros autores añaden algunos otros factores que también es relevante señalar. Por ejemplo, Williams y Burden (1999: 61) hablan de la influencia de la cultura compartida por una determinada sociedad acerca de lo que es la educación:

"los horizontes de un profesor de idiomas estarán conformados en parte por sus experiencias personales, pero también por las formas tradicionales que han tenido otros profesores de idiomas de entender, a lo largo de la historia, lo que significa ser profesor de idiomas."

Por su parte, Freeman (1992) destaca el hecho de que la enseñanza nace de la integración del pensamiento (creencias) con la acción. Según sus observaciones, los individuos que generalmente comienzan un programa de formación para docentes llegan con creencias profundamente arraigadas. De la contraposición de estas creencias con los debates originados en los programas de formación pueden originarse cambios en la práctica docente.

Precisamente a estos cambios y al carácter inherentemente mutable de las creencias alude Woods (1996: 212) cuando explica lo siguiente:

"BAK develops through a teacher's experience as a learner and a teacher, evolving in the face of conflicts and inconsistencies, and gaining depth and breadth as varied events are interpreted and reflected upon."

2.4 *¿Qué tipo de creencias tienen los profesores?*

Existen muy diversas clasificaciones para las creencias de los profesores sobre la enseñanza. A continuación, se recogen solo tres de las más características:

Clasificación de Williams y Burden (1999)	Creencias respecto a los alumnos
	Creencias respecto al aprendizaje
	Creencias respecto a sí mismos
Clasificación de Woods (1996)	Creencias sobre la lengua
	Creencias sobre el aprendizaje de la lengua
	Creencias sobre la enseñanza de la lengua

Clasificación de Richards y Lockhart (1998)	Creencias sobre la lengua objeto
	Creencias sobre el aprendizaje
	Creencias sobre la enseñanza
	Creencias sobre el programa y el currículo
	Creencias sobre la enseñanza de lenguas extranjeras como profesión

3 La expresión escrita y su didáctica

3.1 ¿Cómo es el discurso escrito?

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001) establece como elemento imprescindible para que se produzca un acto de comunicación la existencia de un texto. Según el *MCER* (2001: 91) un texto es "cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian." Este trabajo se centra en los textos que utilizan el canal escrito.

Para ello, el primer paso es describir cuáles son sus peculiaridades. Se puede decir que lo que suele denominarse discurso escrito se caracteriza fundamentalmente por cuatro factores:

- la *adecuación*: "concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito)". (Cassany, 1999b: 85)
- la *coherencia*: "se refiere a la selección y organización de la información que aporta el texto, tiene carácter global, profundo, semántico y pragmático". (Cassany, 2005: 22-23)
- la *cohesión*: "es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto". (Cassany, 1989: 31)
- la *corrección gramatical*: alude a la adecuación del texto respecto a las normas de uso de la lengua, implícita o explícitamente aceptadas por una comunidad de hablantes. Esta corrección afecta a todos los niveles de la lengua, aunque el propio Cassany (2005) subraya su carácter eminentemente oracional.

Además de a estas categorías, se suele aludir a una quinta, denominada la *variación estilística*, "una categoría más abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva (riqueza, variedad, etc.) y el estilo (complejo o simple, conseguido o no) que muestra el texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores". (Cassany, 2005: 23)

3.2 ¿Cómo se trabaja la expresión escrita?

A lo largo del siglo XX, el trabajo con la expresión escrita en lenguas extranjeras o segundas lenguas ha ido variando sustancialmente. Se ha pasado de considerarla una destreza puramente individual, y por lo tanto trabajable fuera del aula, a considerarla una destreza social y tan comunicativa como puede ser la interacción oral. Al mismo tiempo, se ha evolucionado desde una

visión tradicional, en la que la redacción era la pieza central del enfoque didáctico, hacia una concepción comunicativa, en la que es necesario crear la necesidad de escribir para que la tarea de expresión escrita tenga sentido. A este enfoque comunicativo, se le ha sumado, en los últimos años, la incorporación de las TIC, con lo que suponen de refuerzo para los actos de comunicación en el aula, de generadores de enfoques y metodologías didácticas innovadoras y de medios de comunicación que, al mismo tiempo, refuerzan el papel de la expresión escrita en nuestra sociedad.

Con el fin de orientarse en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, Guasch (2000: 302-307) aporta los siguientes criterios:

- dejar tiempo suficiente en las aulas para que los alumnos escriban.
- plantear las propuestas de escritura como actividades de uso lingüístico en su globalidad.
- basar la enseñanza de la redacción en situaciones reales de escritura.
- diseñar sistemas de ayuda para facilitar la resolución de los problemas de escritura.
- diseñar propuestas en las que se promueva la reflexión.
- diseñar propuestas que contemplen el carácter social de la actividad de escritura y de su aprendizaje.

Desde un punto de vista metodológico, Cassany (1994 y 2004) distingue cuatro enfoques didácticos para la expresión escrita. En primer lugar, el *enfoque gramatical*, que "asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua" (Cassany, 2004: 929), y que destaca por el trabajo con reglas gramaticales y unidades léxicas. En segundo lugar, el *enfoque comunicativo o funcional*, en el que "el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita" (Cassany, 2004: 930). En tercer lugar, el *enfoque procesual*, en el que se pone el acento en el desarrollo de "procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos", secuenciando la clase en función del trabajo con estos procesos y subprocesos. Y por último, el *enfoque sobre el contenido*, utilizado mayoritariamente con alumnos de estudios superiores y en el que se trabaja la expresión escrita como medio para aprender otras materias.

Tribble (1996) distingue solamente tres enfoques, si bien no existen grandes diferencias entre su propuesta y la de Cassany. Para este autor, podemos distinguir un enfoque en la forma, uno en el escritor y otro en el lector. El enfoque en el escritor es el mismo que Cassany denomina procesual mientras que el enfoque en el lector se refiere a lo comúnmente conocido como enfoque centrado en los géneros textuales. Por otro lado, el análisis de Tribble (1996: 38-39) es interesante puesto que destaca la complejidad, la recursividad, el dinamismo y la impredecibilidad del proceso de escritura.

Por su parte, Raimés (1983) distingue nueve elementos con los que un escritor tiene que lidiar para lograr un texto escrito claro, fluido y efectivo: el contenido, el proceso de escritura, la audiencia, el propósito, la elección de palabras, la organización, los mecanismos, la gramática y la sintaxis. Combinando estos factores y dependiendo de cuáles se enfatizan, Raimés (1983: 6-11) propone seis enfoques: *Controlled-to-Free Approach* (con prácticas muy secuenciadas y controladas), *Free-Writing Approach* (basado en las composiciones libres para evitar que el miedo al error bloquee al alumno), *Paragraph-Pattern Approach* (con prácticas con modelos de párrafos y frases), *Grammar-Syntax-Organization Approach* (en el que se trabajan diversos factores simultáneamente), *Communication Approach* (que enfatiza el acto de comunicación) y *Process Approach* (orientado hacia el proceso).

Revisados los distintos enfoques que se han venido utilizando en la didáctica de la expresión escrita, conviene hacer referencia a la visión que sobre el tema aporta el *MCER*. El *Marco* distingue una serie de competencias generales del individuo, unas actividades de la lengua y unos ámbitos de uso. La expresión escrita se encuadraría dentro de las actividades primarias de la lengua y se materializaría, de modo diverso, en cada uno de los cuatro ámbitos que distingue el *MCER* (2001: 14-15): los ámbitos público, personal, profesional y educativo.

Al mismo tiempo, el *MCER* (2001: 25) distingue tres niveles comunes de referencia (usuario básico, usuario independiente y usuario competente), para aludir al dominio de una lengua extranjera o segunda lengua, que a su vez se subdividen en seis: A1 y A2, B1 y B2; y C1 y C2. Estos niveles se aplican a todas las destrezas de la lengua con una serie de descriptores que concretan qué tipo de actividades debe dominar un aprendiente de lenguas en cada nivel. Además, se promueven las tareas⁵ como medio para desarrollar la competencia comunicativa en el aula.

En cualquier caso, el *MCER* no deja de ser un documento de referencia que, posteriormente, necesita de una concreción en cada una de las lenguas objeto de aprendizaje. Para el caso del español como lengua extranjera, el Instituto Cervantes ha sido la institución que se ha encargado de acomodar las directrices del *Marco* a las particularidades del español. Con este fin, en 2006, se publica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), con detallados descriptores para todos los niveles de la lengua (gramática, léxico, ortografía, pronunciación...) y otros aspectos como las funciones comunicativas, los referentes culturales o las actitudes interculturales. Y todo ello detallado de acuerdo con los niveles de referencia. En lo que se refiere a destrezas de la lengua, el PCIC no dedica apartados específicos a determinar cómo se concreta el trabajo con cada destreza en

5 “La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo” (*MCER*, 2001: 15)

el caso del español. Es por ello por lo que no se le dedicará más espacio a esta referencia. En cualquier caso, el PCIC sí que ofrece directrices para el trabajo con cada destreza de forma indirecta en el resto de apartados que conforman la obra.

4 Los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita

Cuando un individuo se enfrenta al acto de escritura, se activan una serie de procesos cognitivos, sea el individuo consciente o no de ellos, que lo guían a lo largo del proceso de escritura. A continuación, se recogen varios modelos de diversos autores que describen dichos procesos y su impacto en la expresión escrita.

4.1 Modelo de Flower y Hayes (1980 y 1981)

La relevancia de su modelo radica en su descripción de los procesos cognitivos. Estos autores distinguen tres procesos: la planificación (*planning*), la textualización (*translating*) y la revisión (*reviewing*). De este modo, se distancian de las concepciones tradicionales de pre-escritura, escritura y re-escritura, de un carácter más cronológico. Frente a procesos cronológicos y lineales, Flower y Hayes enfatizan la recursividad del proceso de escritura. No obstante, algunos autores como Camps (1990: 7) critican que el modelo de Flower y Hayes siga pecando de una cierta concepción lineal:

"A pesar de la insistencia en la idea de recursividad, en el modelo de Hayes y Flower parece aún implícita una cierta concepción de secuenciación lineal del proceso, aunque la aplicación sea distinta de un escritor a otro. La recursividad parece reducida a la aplicación, cuantas veces sea necesario, de los sub-procesos de planificación y textualización después de operaciones de revisión."

El proceso de *planificación* sirve para crear una representación interna de los conocimientos necesarios para cumplimentar la tarea de escritura. Habitualmente, esa representación mental se plasma en un esquema o mapa visual de contenidos organizados jerárquicamente para su posterior textualización. El proceso de planificación, a su vez, está formado por otros subprocesos como la generación y organización de las ideas, la representación de la situación, la formulación de objetivos, etc. (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2005)

El proceso de *textualización*, por su parte, consiste en convertir en palabras las ideas planificadas.

"This is essentially the process of putting ideas into visible language. [...] So the writer's task is to translate a meaning, which may be embodied in key words [...] and organized in a complex network of relationships, into a linear piece of writing." (Flower y Hayes, 1981: 373)

Según Cassany (2005: 42) consta de los siguientes subprocesos: referenciar, linealizar y transcribir.

Finalmente, el proceso de *revisión*, formado por los subprocesos de revisión y evaluación, consiste en la relectura de lo escrito o lo planeado con el fin de evaluar o revisar sistemáticamente el

texto. "The sub-processes of revising and evaluating, along with generating, share the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing." (Flower y Hayes, 1981: 374) Esta característica orienta hacia los dos rasgos más característicos de este modelo: la no linealidad y la recursividad. Asimismo, Camps (1994: 89) enfatiza la relevancia del proceso de revisión y subraya la recursividad como característica fundamental de todo proceso de escritura.

4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)

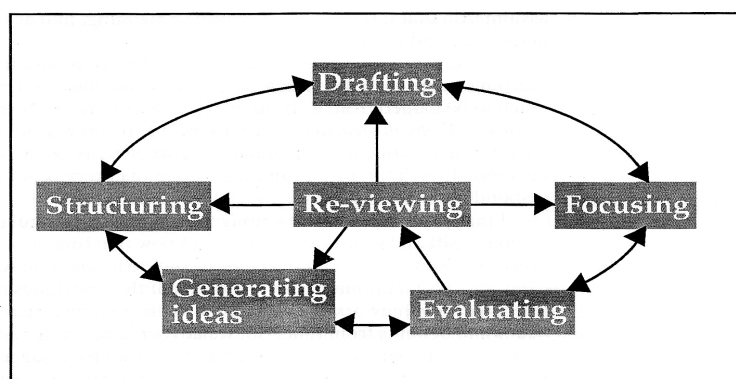
Estos dos autores distinguen entre dos modelos de composición: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*.

"In each case the contrast is between a naturally acquired ability, common to almost everyone, and a more studied ability involving skills that not everyone acquires. The more studied ability is not a matter of doing the same thing but doing it better." (Bereiter y Scardamalia, 1987: 6)

En el primer modelo, la tarea de escribir se reduce a reproducir en un texto las ideas que surgen de la memoria de los individuos. El segundo modelo, transformar el conocimiento, es mucho más complejo y, en cierto modo, implica como un subproceso al primer modelo. Cassany (1999a: 13) lo describe de la siguiente forma:

"en el modelo de transformar el conocimiento, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (el denominado espacio conceptual) y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (destinatario, propósito, etc.; el denominado espacio retórico). La búsqueda de adecuación entre estos dos planos provoca que el autor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimiento nuevo."

4.3 Modelo de White y Arndt (1991)

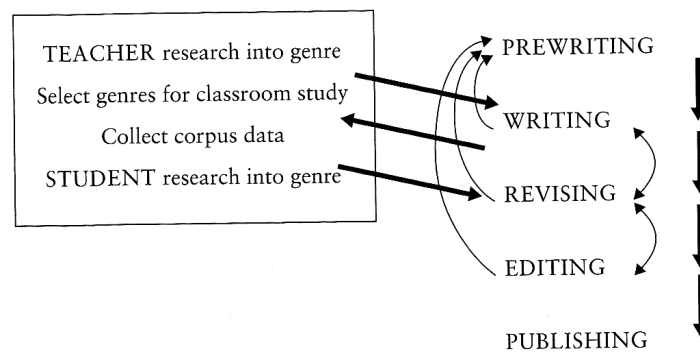


Estos autores proponen el anterior esquema para el proceso de escritura y subrayan su carácter complejo y recursivo. Según ellos la complejidad radica en tres cuestiones: los estudiantes tienen que tener en cuenta las características del discurso (coherencia, cohesión, adecuación y corrección),

transformar su esquema de ideas en una asociación lineal de palabras, frases y párrafos, y manejarse con soltura en un proceso de escritura complejo en el que pueden saltar de un subproceso a otro en cualquier momento.

4.4 *Modelo de Tribble (1996)*

Tribble, por su parte, entiende que es imprescindible complementar un enfoque procesual de la escritura con las aportaciones de un enfoque en el género. Su punto de vista sobre el tema lo materializa en la siguiente figura:



5 Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio consiste en analizar lo más precisamente posible un contexto concreto, para alcanzar un mejor conocimiento acerca de cómo actúa un individuo, en este caso, una profesora, a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo que mueve el estudio nace de la intención de contrastar las conclusiones alcanzadas en la anterior memoria de máster (Gómez, 2010) con la visión de la propia profesora analizada. De ese modo, se espera obtener una mejor comprensión de su sistema de creencias. Pese a que las conclusiones no podrán aplicarse a otros contextos, la descripción del caso puede ganar en validez, al tiempo que se pretenden confirmar algunas suposiciones que se habían apuntado con anterioridad.

La pregunta de investigación general de la que parte el estudio es **hasta qué punto la profesora se ve reflejada en el análisis que de su sistema de creencias se ha llevado a cabo en el anterior estudio**. Enfrentarse a la lectura del análisis que sobre uno mismo ha realizado un observador externo no es fácil para ningún individuo. En particular, los profesores tienden a evitar ser observados durante sus clases, en muchas ocasiones por pura timidez. La observación que se extrae de una entrevista se acerca a cuestiones profundas del individuo por lo que normalmente genera un rechazo que puede llevar a la no aceptación de las conclusiones elaboradas por un observador. En cualquier caso, del contraste entre el punto de vista externo del observador y el interno e interesado del observado se pueden extraer nuevas y muy interesantes conclusiones.

Esta pregunta general de investigación se puede concretar en otras cuestiones más específicas. En primer lugar, **¿la profesora observada percibe la relevancia que en su sistema de creencias tiene la competencia gramatical?** Pese a que el análisis del primer estudio fue muy concluyente al respecto parece necesario contrastarlo con la propia profesora.

En segundo lugar, cabe preguntarse acerca de sus objetivos de aprendizaje en relación con la expresión escrita: **¿cuáles son dichos objetivos y a qué se debe la no mención de los procesos cognitivos como objetivos de aprendizaje cuando luego sí que aparecen insistentemente en la actividad observada en el primer estudio?** En particular, es necesario indagar en el proceso de revisión, puesto que se observaron reticencias, por parte de la profesora, hacia el trabajo con el mismo cuando era uno de los procesos a los que más tiempo se dedicaba.

Finalmente, es necesario preguntarse acerca de su concepción de lo que es un buen escritor:

¿cuál es su modelo de escritor competente a la hora de fijar los objetivos de la práctica de la expresión escrita? En el primer estudio, se observó que dicha indeterminación podía estar influyendo en su visión sobre la práctica de esta destreza por lo que parece imprescindible conocer su opinión al respecto.

6 Metodología

Esta memoria es un **estudio de caso**, por lo que las conclusiones no son extrapolables a otros contextos. Los estudios de caso, pese a haber recibido críticas de los defensores de estudios entendidos como más rigurosos, ocupan actualmente un hueco fundamental en la investigación sobre didáctica de lenguas. Van Lier (2005: 195) los define con las siguientes palabras:

"Case study research is primarily a form of qualitative and interpretive research, although quantitative analyses are sometimes used if they are deemed relevant. It relates in various ways to other kinds of research, such as action research, ethnography, and experimental research."

En lo que se refiere a las ventajas de este tipo de investigación, el propio Van Lier (2005: 19) argumenta lo siguiente:

"Among the advantages of the case study approach are the attention to context and the ability to track and document change (such as language development) over time. In addition, a case study zeros in on a particular case (an individual, a group, or a situation) in great detail, within its natural context of situation, and tries to probe into its characteristics, dynamics, and purposes."

Cohen *et alii* (2011: 181), por su parte, subrayan uno de los aspectos destacados por Van Lier: la observación del fenómeno en su contexto natural. "Case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects."

Además, este estudio tiene un carácter marcadamente **descriptivo** y, para ser más exactos, tiene un objetivo puramente **contrastivo**. Se pretende confrontar a la profesora participante con las conclusiones alcanzadas en la anterior memoria de máster y con la reconstrucción que de su sistema de creencias se hizo entonces. Del contraste entre la visión externa del investigador y las percepciones de la profesora, se quiere obtener una comprensión más profunda y al mismo tiempo obtener conclusiones más válidas acerca de su sistema de creencias. La metodología utilizada ha sido **cualitativa**, ya que el contexto de estudio se circunscribía a un individuo y el análisis pretendía indagar en sus creencias.

6.1 Herramienta de investigación: la entrevista

Tras una revisión de la bibliografía sobre el tema, se ha elaborado un **guion de entrevista**, que se adjunta como anexo número 1. El guion de entrevista se ha construido a partir de las conclusiones alcanzadas en la anterior memoria de máster. Estas conclusiones se agrupan en tres áreas de interés. La primera trata sobre creencias generales acerca de la enseñanza de ELE. La segunda, acerca de la relevancia que tiene en su sistema de creencias la competencia gramatical. Y la tercera se centra en sus creencias, en particular, sobre la expresión escrita.

A la hora de elaborar el guion para la entrevista, se han recopilado las conclusiones de aquel estudio, acompañadas de las citas que sirvieron para justificarlas. Estas citas han sido extraídas de la transcripción de la entrevista que se utilizó entonces como herramienta de investigación. Tanto las conclusiones que sirven como hilo temático de la presente entrevista como las citas de la transcripción se pueden leer en el anexo 1. A la profesora se le entregó una hoja en la que estaban los extractos de la transcripción para que pudiera leerlos cuando se hacía referencia a ellos durante la entrevista.

Las preguntas han tenido un carácter abierto siguiendo el siguiente patrón: se le propone a la profesora una conclusión, generalmente acompañada de la cita de su discurso en la que se fundamenta, y se le pregunta a la profesora acerca de su opinión, con preguntas del tipo *¿estás de acuerdo? ¿no estás de acuerdo? ¿por qué?*. Dicho guion de entrevista se fundamenta en la metodología de investigación conocida como *stimulated recall*. Este método introspectivo de investigación se basa en la siguiente premisa: "It is assumed that some tangible (perhaps visual or aural) reminder of an event will stimulate recall of the mental processes in operation during the event itself." (Gass y Mackey, 2000: 17) La forma de trabajo de este método se detalla muy claramente a continuación:

"In stimulated recall tasks, participants perform a task (teach a lesson, mark a paper, consult with a student, etc.). Then they are presented with some kind of stimulus (usually a video or audio tape of them completing the task although the researcher may share notes taken during the activity) and asked to stop the tape (or interviewer) at any point in the task they think is significant and to say what they were thinking at that point. The researcher may also pose questions to elicit clues to the thinking behind certain actions or decisions during the task." (Bartels, 2005: 11)

Como puede observarse, no se ha seguido al detalle dicho método, aunque sí que ha servido como referente a la hora de elaborar la herramienta de investigación. En este caso, el elemento que pretende estimular a la profesora analizada es la transcripción de sus palabras y las conclusiones alcanzadas por un observador.

Elaborado el guion, se realiza la entrevista, con una duración de aproximadamente una hora, para posteriormente transcribirla íntegramente. Si bien se procede a la entrevista con un esquema, luego la entrevista es libre y se deja que la profesora redirija la conversación. Al mismo tiempo, al final de la entrevista, se le pregunta si quiere añadir algo. La transcripción completa puede leerse en el anexo número 2. La transcripción se centra en el contenido, ya que se pretende realizar un análisis del contenido, no del discurso, por lo que se elude una transcripción rigurosa en lo que a pausas y superposiciones del discurso se refiere. Este análisis del contenido se justifica dado que se pondrá el foco en los aspectos lingüísticos, es decir, significado en contexto. La forma de proceder

de este tipo de análisis, según Cohen *et alii* (2011: 564), es como sigue:

"Content analysis takes texts and analyses, reduces and interrogates them into summary form through the use of both pre-existing categories and emergent themes in order to generate or test a theory. It uses systematic, replicable, observable and rule-governed forms of analysis in a theory-dependent system for the application of those categories."

6.2 Descripción del primer estudio

Como ya se ha explicado anteriormente, el presente trabajo es una ampliación del estudio que se llevó a cabo como proyecto de memoria para otro máster. A continuación, se realiza una breve descripción del contexto, la metodología y los resultados del anterior estudio con el fin de comprender en toda su relevancia el presente trabajo.

Contexto del estudio: la investigación se lleva a cabo en un curso de expresión escrita, para un nivel B2-C1, impartido en el departamento CIDE de la Universidad de Deusto. El grupo-clase observado consta de once alumnos. Se observa la secuencia completa de una actividad de expresión escrita, que se divide en cuatro horas de clase repartidas en tres días. En cualquier caso, el foco de la investigación no está puesto en los alumnos sino en la profesora.

Herramientas del estudio: para la investigación se utilizan diversas herramientas con el fin de dotar de mayor validez a los resultados obtenidos. En primer lugar, se entrevista a la docente en dos ocasiones, una primera entrevista extensa (aproximadamente 45 minutos) al principio del estudio y una segunda entrevista breve (unos 10 minutos) al final. El objetivo de la primera entrevista es indagar en su sistema de creencias y conversar acerca de la actividad de expresión escrita que se va a observar. El objetivo de la segunda es obtener cierto *feedback* de la docente acerca de la actividad observada.

La segunda herramienta de la investigación son las plantillas de observación de aula. Estas plantillas sirven para focalizar la atención del observador durante las sesiones en el aula. Por último, la tercera herramienta del estudio son los cuestionarios que se pasan a los estudiantes del grupo-clase observado. El objetivo de estos cuestionarios es recabar las opiniones de los estudiantes acerca de la actividad que acaban de realizar para tener, de este modo, un punto de vista diferente con el que contrastar las creencias de la docente.

Conclusiones del estudio: tras analizar el sistema de creencias de la profesora se alcanzan las siguientes conclusiones. En primer lugar, cabe señalar que la docente tiene un sistema de creencias bastante estable y con pocas incongruencias, probablemente debido a su reflexión constante acerca de su práctica docente. En general, puede decirse que tiene muy asumidos los principios fundamentales del enfoque comunicativo, si bien observa ciertas limitaciones dentro de este

enfoque con las que es muy crítica. Además, otorga una vital importancia a centrar el curriculum en el alumno, aunque no parece que ese protagonismo del alumno llegue al punto de negociar los contenidos, la metodología o los sistemas de evaluación.

Destaca sobremanera la importancia que la competencia gramatical tiene dentro de su sistema de creencias. Dicha relevancia se aduce, en buena medida, a su gusto personal por esta competencia. Por otro lado, en lo que se refiere a la expresión escrita, demuestra sentir cierta incomodidad con esta destreza. Las causas parecen ser dos: su indefinición del concepto de escritor competente y su escasa convicción con respecto al trabajo de los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de escritura. En definitiva, el estudio revela que la profesora, en su fuero interno, está más pendiente del producto de la escritura, pese a que durante la actividad de expresión escrita se le ha otorgado un peso enorme al proceso de escritura.

6.3 Descripción de la profesora participante en la investigación

La docente implicada en estos dos estudios tiene una experiencia laboral en el campo de la enseñanza de ELE de alrededor de 15 años. En el primer estudio, manifestaba que su dedicación a la enseñanza era algo vocacional, si bien nunca pensó que esa dedicación se concretaría en el campo del español como LE.

Comenzó su actividad en esta rama profesional como becaria de doctorado en la Universidad de Deusto, tras estudiar Filología Hispánica, y en estos momentos es profesora del departamento CIDE (Centro Internacional de Español) de la misma universidad. Su dedicación suele abarcar cursos de español superior y cultura española con estudiantes estadounidenses y estudiantes de programas Erasmus o Erasmus Mundus. Además, también imparte clases de apoyo, en lengua castellana y latín, a alumnos de secundaria y bachillerato.

Su formación académica no estuvo orientada hacia el campo del ELE hasta que no inició su andadura profesional. Desde ese momento y hasta el presente, ha hecho un gran esfuerzo por fomentar la autoformación y la realización de cursos específicos de formación en este campo de la didáctica.

Para dar por terminado este apartado, solo cabe mencionar que, además de profesora de español, también es formadora de profesores de ELE en CCOO y en la propia universidad. Sus áreas de especialización como formadora son la competencia gramatical y la elaboración de materiales y, más recientemente, las destrezas orales.

7 Análisis de datos: una profesora ante sus creencias

A continuación, se procede al análisis de los datos obtenidos gracias a la transcripción de la entrevista realizada a la profesora implicada en esta investigación. El análisis se estructura en diferentes áreas de interés. En primer lugar, se procede a una breve reflexión acerca de la importancia que tiene este tipo de estudios al igual que los procesos de observación y auto-observación de la práctica diaria del docente, puesto que algunas opiniones vertidas por la profesora parecen apuntar hacia la eficacia de estas técnicas a la hora de generar reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se trata de dar respuesta a la pregunta de investigación general que movía a la elaboración de este segundo estudio: comprobar hasta qué punto se siente identificada la profesora investigada en la descripción que de su sistema de creencias se ha llevado a cabo. De dicha confrontación se extraen conclusiones que facilitan una descripción más válida de dicho sistema.

En tercer lugar, se procede a un análisis más específico de sus creencias. Este análisis se organiza en tres líneas temáticas que se corresponden con las tres preguntas de investigación formuladas anteriormente. La primera área de interés se orienta hacia la relevancia que la competencia gramatical tiene en su sistema de creencias. El segundo tema se refiere a los procesos cognitivos y se centra en el análisis de las causas que justifican el que no aparezcan en el discurso de la docente y luego, por contra, sean tan relevantes en la actividad en el aula. Por último, la última área de interés se orienta hacia la indefinición del término de escritor competente y su influencia sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Por último, este análisis resume otros asuntos de menor relevancia dentro del sistema de creencias de la profesora pero que no por ello deben quedar fuera del estudio. En cualquier caso, esta memoria de investigación se centra fundamentalmente en el análisis de las creencias más conflictivas. Conflictivas en el sentido de que generaban *hotspots*. Estas contradicciones o indefiniciones dentro del sistema de creencias son las más interesantes puesto que, tal y como ya se ha mencionado, son la base de la evolución de las creencias de un profesor. De todos modos, cabe subrayar que la profesora participante en este estudio mostraba un sistema de creencias sólido y basado en una reflexión constante acerca de su tarea como docente. Esa reflexión, sumada a la formación continua, es seguramente el fundamento que ha dado pie a la aparición de *hotspots*, *hotspots* que no son más que la muestra fehaciente de que todo profesor duda. Esa duda, bien gestionada, deriva en profesores reflexivos siempre atentos a su práctica docente, inconformistas y seguros de que todo lo que hacen es mejorable.

7.1 *La observada ante el observador*

Cuando se realiza un estudio en el que se pretende indagar en las creencias que un individuo tiene acerca de un determinado tema, siempre se tiene el miedo de estar profundizando en aspectos íntimamente personales. Cuando el individuo es un profesor y lo que se investiga son sus creencias acerca de su práctica docente, estos miedos se multiplican por mil, en particular cuando el que investiga es también profesor. Todo profesor que se precie tiene inseguridades y timideces que lo acompañan a lo largo de su vida como docente. Probablemente a ello se deba el que, de forma general, a ningún profesor le guste el que un observador externo entre a su aula y lo observe. El aula es el terreno íntimo del profesor y del alumno y por ello toda intromisión requiere de justificaciones (por ejemplo, de la observación se van a extraer conclusiones que pueden ayudar al profesor a mejorar su actividad docente) y aceptaciones conjuntas de todos los miembros participantes.

Es por ello por lo que la premisa de la que parte este estudio ya es de primeras complicada. Se le pedía a una profesora que leyera el estudio que sobre ella se había hecho para posteriormente interrogarla acerca de su visión sobre las conclusiones alcanzadas por el investigador acerca de su sistema de creencias. Siempre que se hace un estudio de creencias se debe ser sumamente cuidadoso y tomar especiales precauciones para no hacer juicios de valor sobre lo que opinan los individuos entrevistados. En cualquier caso, ese afán por analizar lo más neutralmente posible las creencias de unos profesores no siempre logra que, a posteriori, los individuos que participan en el estudio acepten leer las conclusiones del investigador. En este caso, la profesora implicada en la primera memoria sí que aceptó participar en el segundo estudio por lo que el investigador debía ser muy cuidadoso en su análisis para evitar cualquier tipo de juicio de valor sobre los datos que se recogieran.

De esta participación se pueden extraer, de primeras, dos conclusiones muy sugerentes. En primer lugar, al analizar la entrevista a la profesora llevada a cabo en este estudio se desprende un aspecto muy positivo: los estudios de este tipo promueven de forma sustancial la reflexión en los profesores que participan, especialmente, cuando los profesores aceptan leer las conclusiones de los estudios. Esta conclusión se puede extraer de diversos momentos a lo largo de la entrevista. A continuación, se recogen algunos como muestra y fundamento:

"Y he estado **pensando** este... cuando leía, **pensaba** sobre esta entrevista, he estado ahí **reflexionando** [..]"

"Pues mira, estuve **pensando**, porque claro, qué era, ¿que simplemente no **pienso** en ello? Y **creo** que es lo contrario... A ver, **no lo sé**. Pero **creo** que tengo asumido que hay que partir de lo que tienen para ir más allá."

"A mí me creó esa **duda**. Pero luego te pones a **pensar**, a ver, cómo haces esta actividad y cómo haces esta y la otra."

"No sé, a veces yo **pensaba**: "Están tan aburridos, les interesa tan poco, prefieren trabajar con la suya y no trabajar con la de los demás, que no se implican, lo hacen de una manera rápida y así pasamos a la siguiente fase". Pero luego, con lo que tú extrajiste de sus evaluaciones, **parece que les gusta** y que no... yo, a veces también tienes miedo a que te corrija el de a lado, "¿y quién es este tío para que me corrija? ¿quién le ha dicho que sabe más que yo?" No... tienes esos miedos, porque **tampoco sabes** por dónde... por dónde van a salir. Y mira, **parece que no**."

"**No lo sé**, es que **no lo tengo nada claro. Nada claro**."

Como se puede observar en lo subrayado en las citas anteriores, a lo largo y ancho de la entrevista destacan las palabras del campo semántico de la reflexión: pensar, duda, reflexionar, creer, etc. Para verificar de un modo más científico dicha suposición, se ha buscado la frecuencia de las palabras de este campo semántico para compararlo con el análisis del mismo tipo que se le hizo a la entrevista del primer estudio. Los resultados no hacen sino confirmar lo que parecía evidente con la sola lectura de la transcripción: las palabras del campo semántico de la reflexión están muy presentes en esta segunda entrevista mientras que aparecen más tenuemente en la primera. A continuación, se muestra una tabla comparativa con los resultados.

Tabla comparativa: Frecuencia de palabras de pensamiento		
	<i>Entrevista del primer estudio</i>	<i>Entrevista del presente estudio</i>
creo	13	45
parece	9	18
pensar (y derivados)	8	23
dudar (y derivados)	0	5
reflexionar (y derivados)	0	2
TOTAL	30	93
Número total de palabras usadas por la docente durante la entrevista	5530	6854
Duración de la entrevista	42:39	1h:00:12

Comparativamente, los números hablan por sí solos. La segunda entrevista es un 42% más extensa que la primera, en cuanto a duración. Además, en la segunda entrevista hay un 23% más de palabras totales con respecto a la primera. Parece, por lo tanto, evidente que el número de palabras de este campo semántico tendrá que ser mayor. Sin embargo, el incremento de la frecuencia de aparición es exponencial, si se relaciona con los datos de duración de la entrevista y con el número

total de palabras. En concreto, en esta segunda entrevista la aparición de estas palabras del campo semántico de la reflexión se incrementa en un 210%. En cualquier caso, se podría argumentar que el tipo de preguntas de esta entrevista provoca la aparición de las palabras de este campo semántico. Esta afirmación no deja de ser cierta, pero al mismo tiempo el discurso de la profesora deja claro que detrás de él ha existido un proceso previo de reflexión.

En definitiva, este análisis no ha hecho sino confirmar lo que parecía obvio: este tipo de estudios que indagan en las creencias de los profesores ayudan al mismo tiempo a los profesores implicados a generar procesos de reflexión sobre su práctica docente diaria.

La segunda conclusión que se puede extraer de la participación de la profesora en este estudio afecta al campo de la metodología de la investigación, aunque en este trabajo no se analizará a fondo sino que simplemente se sugerirá el fenómeno para investigarlo en un futuro. Tras analizar la transcripción acompañada de la grabación de la entrevista, parece más que evidente que la profesora, en esta entrevista, tenía muy en cuenta que todo lo que decía estaba quedando grabado y que sería posteriormente analizado. En este estudio no se profundizará en ello sometiendo el fenómeno a un análisis detallado, pero destacan las reformulaciones de lo dicho, las pausas para pensar en cómo textualizar el pensamiento e incluso las referencias al primer análisis de creencias:

"Entonces eso me parece que el método comunicativo ha superado el método que teníamos nosotros, que yo creo que era básicamente estructuralista... no creo que mis profesores tuvieran otra... otra, no, no recuerdo ahora mismo... Pero creo que... **y si vuelvo a decir gramática, claro, voy a salir en otra estadística de estas**, pero creo que no se puede dar solamente importancia a la gramática porque el resultado soy yo, como hablante de inglés [...]"

"Así que me da miedo, hoy la voy a decir menos. [refiriéndose a la palabra gramática]"

Estas citas son muy claras al respecto. La profesora controla mucho su discurso en esta entrevista, a todas luces más que en la entrevista del primer estudio, ya que a aquella llegó sin saber qué iba a ser analizado. En todo caso, sería interesante, y necesario para comprobar hasta qué punto tiene influencia en los resultados de este estudio la *paradoja del observador*⁶, hacer un estudio comparativo de pausas, ritmos y reformulaciones de lo dicho entre las dos entrevistas. No obstante, dicho estudio sobrepasa los límites del presente trabajo.

6 La *paradoja del observador* hace referencia al hecho de que "cuando escrutamos el comportamiento de otros, normalmente alteramos los patrones de comportamiento que queremos observar, con lo cual estamos observando en parte lo que la persona observada desea que veamos. Según la situación, el sujeto que es objeto de observación responde con comportamientos, actitudes, lenguaje, etc. a los que entiende que el observador ha asignado calidad, o simplemente enmascara prácticas que de forma subjetiva cree que no serían bien valoradas. En definitiva, se trataría de un tipo de actuación que no representa la práctica habitual y que está bastante influida por la subjetividad." (Salaberri, 2004: 57) Esta autora propone la *observación participante* como medio para evitar este fenómeno.

7.2 La profesora ante su sistema de creencias

Comentadas las anteriores apreciaciones de carácter metodológico conviene adentrarse paso a paso en el análisis del contenido de la entrevista. La primera etapa del análisis aborda desde una perspectiva holística la confrontación de la profesora ante su sistema de creencias. Este punto de partida se completa, en el siguiente apartado, focalizando la atención sobre tres cuestiones que aparecieron como fundamentales para comprender cómo la docente entiende la enseñanza.

Al plantear este trabajo, surgía una pregunta general de investigación a la que se pretende responder en las siguientes líneas: ¿hasta qué punto la profesora se ve reflejada en el análisis que de su sistema de creencias se ha llevado a cabo en el anterior estudio? Para ello se desgranán las ideas principales obtenidas del análisis de la transcripción y se organizan de acuerdo con la afinidad o discrepancia entre la profesora y las conclusiones alcanzadas

a) Creencias en las que la profesora se reconoce a sí misma:

La descripción de su sistema de creencias comenzaba aludiendo a su asunción de los principios del enfoque comunicativo. En este apartado, la profesora opina lo siguiente: "Creo que sí los tengo asumidos e intento que esas creencias que tengo, que me parece que están bien, llevarlas al aula." La conclusión es muy clara al respecto: la propia profesora circunscribe su práctica diaria dentro de este enfoque pese a su visión crítica sobre determinadas limitaciones, a las que se aludirá posteriormente. Cabe preguntarse a qué se debe su aceptación de este enfoque como óptimo para la enseñanza de lenguas. La respuesta muy probablemente se halle en su propia historia como estudiante de lenguas extranjeras, ya que observa cómo pese a haber estudiado inglés durante algunos años, los métodos de corte estructuralista utilizados por sus profesores limitaron su aprendizaje a las destrezas escritas ("el tipo de educación en idiomas que he tenido yo, que no me permite hablar y no me permite entender"). Frente a estas metodologías, la profesora observa cómo el enfoque comunicativo "esa parte sí la hace muy bien porque los alumnos son competentes y pueden hablar, pueden entender".

Un segundo aspecto que quedaba muy claro en la descripción de su sistema de creencias era el énfasis que otorgaba a la integración de destrezas en el aula. En este tema quizás no valga la pena insistir puesto que la argumentación y las justificaciones se repiten y no aportan información nueva. Solo destacar que su énfasis en este aspecto se debe, según ella misma apunta, al hecho de que los cursos que ahora mismo imparte se dividen por destrezas, división con la que no comulga.

Un tercer aspecto en el que se observa absoluta afinidad es en el peso que la competencia gramatical tiene en el conjunto de las creencias de la profesora. No obstante, a este tema se le

dedicará un apartado en exclusiva dada su repercusión.

Centrando la atención en la expresión escrita, la profesora nuevamente destaca la importancia de crear en los alumnos la necesidad de escribir a la hora de proponerles una actividad de escritura, porque "la implicación del alumno va a ser muchísimo mayor". Y añade:

"las ganas que le pone, la motivación, va a ser muchísimo mayor que si no ven esa necesidad. Vamos a redactar un testamento... No sé, ¿cuántos testamentos vamos a redactar en nuestra vida? Posiblemente ninguno. Nos lo redactará un abogado. Entonces, si yo voy a aprender un tipo de escrito, un formato que a mí no me interesa, que no voy a sacar un rendimiento, entonces la implicación será mucho más baja."

Otro aspecto en el que concuerdan la visión del observador y la de la observada es en el papel que asume como profesora en el aula. A todas luces, se observaba que su papel variaba según el momento de la actividad pero que, en general, asumía una función de guía y ayudante para sus alumnos, que se hacía más presente al principio y al final de la actividad. La profesora estaba de acuerdo con estas afirmaciones aunque se veía a sí misma dirigiendo el aula más de lo que creía. En cualquier caso, introdujo la idea del trabajo inductivo con los contenidos:

"Hay una parte en la que intento simplemente guiarlos para que ellos extraigan las características generales del tipo de textos que vamos a tratar. Entonces, a veces tengo que hacerlo de forma explícita y otras veces intento que lo hagan ellos, es decir, simplemente servir de guía, para partir de lo que saben, [...] partir de sus conocimientos previos [...]. Y luego sí es verdad que aparezco mucho y aparezco mucho en la corrección."

Por otro lado, al analizar la evaluación de la actividad de expresión escrita, se apuntaba hacia el olvido del proceso de escritura y la focalización en el producto. La profesora es muy clara en este asunto: "Estoy de acuerdo, pongo la nota en el producto final."

Por último, relacionada, en parte, con la evaluación, está el proceso de revisión. Las observaciones de aula supusieron descubrir que era el proceso al que se dedicaba más tiempo, de lo que se desprendía que, dentro del sistema de creencias de la profesora, debía de tener especial relevancia. Cuestionada sobre el tema, la docente enfatiza la riqueza que las actividades de revisión pueden aportar al proceso de aprendizaje de la expresión escrita: "creo que esta parte de la actividad, si se hace bien, es enriquecedora". Parece obvio asumir entonces que este proceso es sumamente relevante, aunque cabe señalar que su importancia puede tener relación con el gusto particular de la profesora por la competencia gramatical ya que, si bien en la revisión se tratan todos los niveles textuales, la propia profesora admite que al final muchos alumnos se centran en la gramática ("a veces solamente se quedan en corregir errores más gramaticales").

b) *Creencias que abren el debate y generan reflexión:*

El primer punto que nuevamente genera debate en la profesora es el propio enfoque comunicativo. Esta idea no es nueva, ya que en la propia descripción de su sistema de creencias ya se apuntaba el hecho de que tenía un punto de vista crítico con el enfoque comunicativo. Sin embargo, esta entrevista ha servido para vislumbrar más claramente cuál es el origen de estas críticas. En su discurso se identifica, al menos una vez de forma evidente, lo comunicativo con el trabajo inductivo de los contenidos: "[el enfoque comunicativo] da por supuesto que el alumno va a ser capaz de una forma inductiva de conseguir esa estructura, asumirla, utilizarla". Además, la forma inductiva de trabajar los contenidos se asocia con buenas prácticas educativas ("Lo que intentaba era sobre todo, en la primer parte, hacerlo de forma inductiva"), aunque al mismo tiempo se destacan sus limitaciones: "claro, quieres hacer todo tan inductivo que al final igual se pierde por el camino". Este hallazgo hace suponer que sus críticas hacia el propio enfoque comunicativo se deriven del énfasis que la profesora otorga a la metodología de trabajo inductiva dentro de dicho enfoque.

Otro asunto que genera reflexión en la docente atañe a la tendencia didáctica de centrar el curriculum en el alumno. Ya se mencionó que la profesora comulgaba con esta idea, si bien no parecía que llevara dicha propuesta didáctica hasta la negociación de contenidos y otros aspectos del curso. No obstante, en este punto ha existido una clara discordancia entre las conclusiones previas y la opinión de la docente ya que entiende que "la negociación con los alumnos es beneficiosa siempre" y que la aplica en buena parte de sus clases, particularmente en las de interacción oral. En el resto de destrezas, admite sus limitaciones, aunque trata de aplicarla. De todos modos, el aspecto más interesante de este tema es la "especie de lucha" que, en sus propias palabras, parece tener la profesora entre "el alumno, las prioridades del alumno, el tiempo que el alumno necesita para interiorizar todo lo que estamos viendo en clase y, por otra parte, ese temario que yo tengo que cumplir y que el curso se acaba." En este tema se observa claramente un *hotspot* en el sistema de creencias, un punto caliente que genera reflexión, duda, cuestionamiento y para el que la profesora parece estar buscando algún tipo de solución. Las siguientes palabras son una muestra perfecta de ese proceso de reflexión abierto del que puede surgir una evolución en las creencias de la profesora:

"el curriculum tiene que estar centrado en el alumno dependiendo de sus objetivos, el porqué y el para qué está aprendiendo la lengua, pero sí es verdad que en cuanto metemos al alumno en un curso y ese curso ya tiene un curriculum, un temario que hay que hacer y hay que hacerlo antes de que se acabe el curso, sí es verdad, y eso no sé si me pasa a mí o a todos los profesores, que quiero terminarlo y quiero que vean, quiero que se vea todo, e igual a veces me olvido... no es que me olvide de los alumnos, pero ahí hay una especie de lucha [...]"

El resto de creencias a las que se alude está circunscrito dentro de su forma de entender el trabajo con la expresión escrita por lo que la mayoría solamente se mencionan, ya que a algunas de ellas se les dedica un apartado específico más adelante. En primer lugar, cabe decir que la profesora corrobora el hecho de que se siente incómoda trabajando la expresión escrita en el aula. Sin embargo, los motivos no concuerdan con aquellos que se aducían en las conclusiones del anterior estudio. La docente alude a que su incomodidad se debe a la forma de trabajar dicha destreza a la que se ve obligada, separada del resto de destrezas por el curriculum del centro.

Relacionado con este tema, abre un debate sugerido por unas jornadas de formación de profesores, en cuya colaboración participó, que podríamos definir en los siguientes términos: *Escribir, ¿para qué?* Y se refiere a citas de Cassany, en las que este autor habla del poco uso de la destreza escrita que normalmente hacemos. Sobre esta idea, en esas jornadas, algunos de los expertos asistentes discutieron ya que unos entendían que había que dar menos relevancia a la expresión escrita, mientras que otros sostenían justo lo contrario, argumentando que hoy en día se escribía más que nunca (emails, redes sociales, blogs, etc.). La docente no se posicionaba en dicho debate, más bien se quedaba en un lugar intermedio y dubitativo ante dicha cuestión.

Para finalizar, en lo que atañe a los procesos cognitivos, solo comentar, muy superficialmente, que la profesora discrepa con las conclusiones extraídas sobre su visión acerca de los procesos cognitivos, ya que entiende que los tiene muy asumidos, frente a lo que se manifestaba en el análisis anterior⁷. Esta temática se ampliará más adelante, al igual que su discrepancia en torno a su concepción de lo que es un escritor competente.

7.3 La profesora ante la competencia gramatical

La relevancia que la competencia gramatical tenía en el sistema de creencias de la profesora observada fue una de las conclusiones principales del primer estudio. En aquel, resultaba obvio el énfasis que la docente otorgaba a dicha competencia, hasta tal punto que, tras un análisis cuantitativo del número de veces que aparecía la palabra "gramática" y sus derivados, se descubrió que solo aparecían en el discurso de la profesora, nunca en el del entrevistador, y que era el quinto sustantivo común por orden de frecuencia.

Presentados tal cual los datos y la conclusión a la profesora, esta no hace sino corroborarlos, de

7 Aunque más adelante se ampliará esta temática, las conclusiones del anterior estudio sobre el tema de los procesos cognitivos se podrían resumir en que, pese a que la docente planifica y lleva a cabo una actividad de expresión escrita en la que los procesos cognitivos tienen un lugar relevante y central, cuando se le pregunta acerca de los objetivos de la actividad planificada en ningún momento los menciona. En consecuencia, se concluye que dicha ausencia es sintomática de la presencia de un *hotspot* en su sistema de creencias: la profesora no ha asumido la relevancia del papel central de los procesos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

modo que queda muy clara tanto la relevancia de esta competencia como el hecho de que ella es muy consciente de ello y la tiene muy bien asumida dentro de su sistema de creencias. Así, se refiere a la competencia gramatical en estos términos:

"Ya sabes que me gusta."

"¿Que me gusta la gramática? Pues no lo voy a negar. Pues es que me gusta mucho la gramática. Y entonces, pues estoy muy a gusto con ella siempre. Y entonces, pues, después de ver ese cuadro⁸, lo que estoy es asustada."

O usando la más expresiva aún: disfruto con la gramática "como un cerdo en un charco".

En este apartado resulta también muy interesante comparar el discurso de la entrevista del primer estudio con el del presente, para observar nuevamente la frecuencia de aparición de la palabra *gramática* y sus derivados. El fin es, por un lado, comprobar si en el discurso de la profesora se repite nuevamente con insistencia esta palabra y, por otro, observar hasta qué punto la docente controlaba esta vez su discurso, tal y como ella misma manifiesta hacer en diversas ocasiones durante la entrevista. Para ello se ha sometido el discurso de la profesora a un análisis cualitativo de frecuencias. El análisis se ha realizado de forma doble: en primer lugar, se ha contabilizado la frecuencia solo en las respuestas de la profesora y, seguidamente, se ha contabilizado la frecuencia tanto en las respuestas como en las preguntas del entrevistador, para comprobar si la mención de la palabra *gramática* y sus derivados está motivada por el propio entrevistador. Los resultados se exponen en la siguiente tabla:

Análisis de frecuencias				
	Primer estudio		Estudio actual	
	<i>Discurso de la profesora (solo respuestas)</i>	<i>Discurso completo (preguntas y respuesta)</i>	<i>Discurso de la profesora (solo respuestas)</i>	<i>Discurso completo (preguntas y respuesta)</i>
gramática	19	19	11	14
gramatical	0	0	0	1
gramaticales	3	3	1	1

Como puede observarse, la frecuencia de aparición es notablemente menor. Si contabilizamos solo el discurso de la profesora, en términos totales, la palabra *gramática* y sus derivados aparecen en 22 ocasiones, en la primera entrevista, y solo en 12, en la actual, es decir, su aparición se ha reducido prácticamente a la mitad. También es reseñable que en la primera entrevista solo estaban

⁸ Se refiere al cuadro en el que se presentaba la frecuencia de aparición de palabras en su discurso durante la entrevista.

en el discurso de la profesora mientras que, en la entrevista del presente trabajo, también aparecen en el discurso del entrevistador, por lo que se puede suponer que su presencia en el discurso de la profesora venga motivada por las preguntas del propio entrevistador. Dicha suposición se verifica cuando en esta ocasión existía una pregunta explícita acerca de la competencia gramatical. No obstante, la palabra *gramática*, en el contexto de esa pregunta aparece solamente dos veces. El resto, las otras 10, se deja ver en diversos momentos de la entrevista cuando la docente es cuestionada sobre otros temas. Estas observaciones no sirven más que para reafirmar la ya comprobada relevancia de la competencia gramatical en su sistema de creencias.

Por otro lado, reincidiendo sobre lo argumentado en el apartado 6.1, del análisis cuantitativo de la entrevista se extrae una clara conclusión: la profesora ejerce un mayor control sobre su discurso en esta entrevista, si la comparamos con la primera. Así, puede observarse cómo, incluso en el momento en el que se le cuestiona directamente sobre el tema de la competencia gramatical, solo menciona la palabra en dos ocasiones. Contra este dato se puede contraargumentar que el discurso en este apartado de la entrevista es breve, por lo que es lógica la escasa frecuencia. Pese a que este apunte es cierto, no deja de ser curioso cómo ante una pregunta directa sobre el tema, la frecuencia de aparición de la palabra y sus derivados es relativamente baja (seguramente porque la docente activa en ese momento sus mecanismos de control ante el observador) mientras que luego se dispara en preguntas sobre otras cuestiones (en las que los mecanismos de control vuelven a relajarse). No obstante, como ya se ha señalado anteriormente, el estudio de este aspecto de corte más metodológica excede los límites de este trabajo, por lo que solamente se señala como dato interesante a tener en cuenta.

7.4 La profesora ante los objetivos de aprendizaje y los procesos cognitivos de la expresión escrita

7.4.1 Objetivos de aprendizaje y procesos cognitivos

El especial interés que en este apartado se pone sobre los procesos cognitivos y su relación con los objetivos de aprendizaje de la expresión escrita viene motivado por una de las conclusiones más interesantes extraída del primer estudio realizado con esta profesora. En aquella ocasión, se observó cómo en el discurso de la profesora durante la entrevista, al preguntarle acerca de los objetivos de las actividades, en ningún momento mencionaba los procesos cognitivos. Lo mismo ocurría en los materiales que la docente había elaborado para esas actividades y en los que se detallaban los objetivos. Solo se mencionaban objetivos funcionales, gramaticales y léxicos, estando ausentes los procesos cognitivos. Sin embargo, al observar las clases, en la secuencia de las actividades, el

trabajo con los procesos cognitivos ocupaba un lugar preminente, en particular, la revisión y la planificación.

La conclusión alcanzada entonces aludía a este hecho como un claro *hotspot* dentro del sistema de creencias de la profesora. Se observaba el fenómeno claramente como un caso de incongruencia y choque entre una creencia nueva y el sistema profundo de creencias de la docente. De este modo, se entendía que la profesora introducía el trabajo con los procesos cognitivos influida por una razón externa, ya fuera la formación continua, la estructura del curso o un intento por probar metodologías distintas para la expresión escrita; pero, no obstante, en su fuero interno los procesos cognitivos no tenían aún la relevancia suficiente como para ser mencionados como objetivos de aprendizaje. En definitiva, se concluía que la profesora no otorgaba importancia a los procesos cognitivos pese a que luego aparecieran en sus actividades.

Por todo ello, a la hora de planear el presente estudio, dilucidar esta cuestión en concreto se plantea como uno de los objetivos primarios de la investigación. En consecuencia, en la planificación de la entrevista con la profesora se incluyen preguntas explícitas sobre el tema, del tipo:

"en los objetivos de aprendizaje de la expresión escrita, tú hablabas de la gramática, del dominio de los registros, esto lo recalcabas mucho, la tipología textual, el aplicar lo aprendido en otras destrezas... Y yo me preguntaba: ¿y los procesos cognitivos?"

El objetivo último es descubrir las causas de esa aparente incongruencia entre la práctica en el aula y el discurso explícito de la docente.

Cuestionada sobre esta cuestión, la primera respuesta obtenida es el desconocimiento de la causa. Claramente, cuando la profesora lee el análisis del primer estudio, percibe esta incoherencia e inmediatamente se desata un proceso interno de reflexión sobre el tema. "Que no salió ni una sola vez en la entrevista pero que luego sí salía en... Pues mira, estuve pensando, porque claro, qué era, ¿que simplemente no pienso en ello?" Sin embargo, insiste en no tener una respuesta clara y definitiva sobre la cuestión. En este punto, se abren dos hipótesis. La primera es la planteada como conclusión para el primer estudio: la profesora no otorga importancia en su fuero interno a los procesos cognitivos. La segunda la plantea en la presente entrevista la profesora:

"Y a ver, creo que es lo contrario... A ver, no lo sé. Pero creo que tengo asumido que hay que partir de lo que tienen para ir más allá. Entonces, cuando yo planteo una actividad, en cualquiera de las destrezas, en cualquiera de los cursos, intento que eso siempre esté en clase. Entonces, en los esquemas previos que te pasé, que puse... no recuerdo muy bien, están por ahí, los objetivos... cómo era el modo de elaboración... es verdad, ni siquiera estaba, pero es que no está porque siempre está en clase y porque no sé si podría hacer la clase sin tener en cuenta esos aspectos. Igual lo doy por hecho y no... no lo sé."

La reflexión de la profesora cuestiona las conclusiones de la primera investigación con un argumento muy interesante a tener en cuenta. En cierto modo, al revisar las primeras conclusiones, para elaborar este segundo estudio, esta visión diferente sobre el tema también surgió como hipótesis de trabajo. En cierto modo, parece una respuesta muy lógica para el asunto planteado, entre otras cosas, porque cuando un objetivo está tan asumido, como manifiesta la docente, es posible que incluso llegue a pasar desapercibido y se lleve al aula como algo natural y totalmente implícito.

Por otro lado, la profesora apoya su línea de argumentación con otro razonamiento que, nuevamente, resulta bastante lógico. La docente contrapone el caso de la integración de destrezas con el trabajo con los procesos cognitivos. Sobre el primer tema se exploya ampliamente en la primera entrevista. La causa: que en sus clases no puede trabajar las destrezas de forma integrada, por lo que el tema está candente y le preocupa. Con los procesos cognitivos, ocurre lo contrario:

"Quizá, porque lo de las destrezas, lo de poner todas las destrezas juntas, eso lo digo y lo digo mucho porque nos estamos enfrentando a una situación de trabajo que justo me impide hacer eso. Esto no, todos estos procesos cognitivos, a mí nadie me ha dicho que yo no les pregunte a los alumnos para... entonces, eso, como lo puedo hacer siempre... [...] No sé, creo que en eso consiste la historia."

En todo caso, el hecho de que no se expliciten sigue siendo muy significativo, puesto que existen otros objetivos, igual de importantes e igual de asumidos (como podrían ser los funcionales, gramaticales o léxicos), que, sin embargo, se explicitan y aparecen continuamente en el discurso de la profesora. Además, ese estado latente, pero no manifiesto, parece poder tener una influencia sobre los estudiantes, en el sentido de que tampoco ellos los perciben como objetivos de las actividades. La profesora coincide en este aspecto con el observador:

"Entrevistador: De todas formas, a lo mejor... a mí me da la sensación de que a lo mejor al no verbalizárselo a ellos, no a mí, sino a ellos, al no... en algún momento..."

Profesora: ¿Quizás por eso luego no saben a qué objetivos quiero llegar?

E: Eso, que a lo mejor ellos no se dan cuenta de qué están trabajando.

P: Eso también, eso también lo he pensado yo. Digo "igual sí...". Claro, quieres hacer todo tan inductivo que al final, igual se pierde por el camino. Pues igual sí."

De todas formas, puestos a contemplar el tema desde toda su complejidad, cabe tener en cuenta la propia naturaleza de los procesos cognitivos, procesos que se generan automáticamente al abordar el acto de escritura, se sea o no consciente de ello. Es decir, uno puede enfrentarse a la expresión escrita haciendo una reflexión muy consciente durante los procesos de planificación, de textualización y de revisión. Pero uno también puede pasar por estos procesos de forma inconsciente, sin elaborar un esquema en papel previo a la escritura de un texto o sin hacer una

revisión estructurada del texto. El grado de consciencia no tiene relación con la activación o no de dichos procesos. Ni siquiera cabría decir que a una mayor consciencia le sucede siempre una mayor calidad del producto final. No obstante, el trabajo consciente con los procesos cognitivos mejora la competencia del escritor. Al mismo tiempo, puede suceder que, a mejor competencia, la activación de esos procesos sea cada vez más inconsciente.

En definitiva, este tema plantea una cuestión sumamente complicada como para extraer una conclusión válida de este estudio. Ninguna de las dos opciones planteadas para explicar el fenómeno anterior tiene suficientes datos que la avalen como justificación válida. En cualquier caso, llegados a este punto, cabe lanzar ciertas preguntas al aire sobre el tema: ¿realmente los docentes dan a los procesos cognitivos la relevancia que se merecen dentro de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita? Tras analizar los datos recogidos en este estudio, cabe cuestionarse hasta qué punto los profesores son conscientes de los procesos cognitivos en sus actividades de escritura como escritores competentes en su lengua materna o en otras lenguas.

7.4.2 Reflexiones sobre los procesos cognitivos: la planificación y la revisión

Lo primero que llama la atención es que toda la charla en torno a los procesos cognitivos se centre exclusivamente en la planificación y, muy especialmente, en la revisión. El proceso de textualización pasa casi desapercibido, tanto por parte del entrevistador como por parte de la entrevistada. En el fondo parecen influir las creencias sobre el tema tanto de uno como de otro. Aunque, también es cierto que, cuando se revisa la bibliografía sobre procesos cognitivos, los que se tratan con más profundidad son la planificación y la revisión, quedando siempre la textualización como un proceso de menor relevancia, al menos en lo que se refiere a la actuación específica en el aula sobre él.

En lo que se refiere a la planificación, las reflexiones se centran en el escepticismo, ya que las conclusiones alcanzadas en la primera memoria apuntaban hacia la apreciación de que parecía que la profesora no se acababa de creer ella misma el trabajo con este proceso. La planificación de la expresión escrita se concretaba de dos formas: en primer lugar, con una lluvia de ideas y, en segundo lugar, con un esquema de argumentos para, a posteriori, organizar el texto argumentativo. Sin embargo, el trabajo con el esquema fue un fracaso: se planteó como tarea para casa y prácticamente no lo realizó ningún alumno.

En las conclusiones del primer estudio se apuntaba hacia ese cierto escepticismo de la profesora como posible causa del fracaso de esta parte de la actividad. La profesora está de acuerdo en señalar que "si hay unas cosas que no me creo pues es muy difícil que las venda y que las venda bien". Sin

embargo, argumenta en contra de esta teoría puesto que afirma que, en el caso de la argumentación, "hacer un esquema previo de los argumentos es importantísimo, para que una argumentación, al final, el producto final sea bueno". Y añade:

"si tú no tienes un esquema previo y no has pensado en los posibles contraargumentos y no los has ordenado bien y no has visto cuál tiene más fuerza y menos fuerza... es imposible que el resultado final sea bueno si no has dedicado tiempo. Pero ya no como L2, sino como una argumentación, como un escrito nuestro."

Valorada la relevancia del esquema previo, la profesora señala el escepticismo de sus estudiantes al trabajar este subproceso como la causa del fracaso de esta parte de la actividad: "No se creen lo del esquema y no lo hacen". Además, contrasta la actitud de sus estudiantes de español con la de sus estudiantes de secundaria y bachillerato españoles a los que da clases de apoyo por las tardes. La actitud de ambos grupos ante el mismo tipo de actividad la percibe como muy similar, pese a las distintas motivaciones de cada grupo y a sus peculiaridades. En este punto, la profesora incluso se plantea el que sea su forma de trabajar con los esquemas la que dé malos resultados. No obstante, enseguida se alcanza un punto en el que la profesora y el entrevistador coinciden: los alumnos demuestran que el trabajo con esquemas previos a la textualización les parece infantil.

"Que les parece infantil y que ellos ya saben lo que quieren decir y adónde quieren llegar. Y que pueden hacerlo directo. En el último papel, en la última versión, que no necesitan un papel de borrador que les indique."

Una causa posible para esta percepción de los alumnos podría ser el que no se explicita claramente el objetivo de dichas actividades. Sin embargo, a la profesora le parece suficientemente obvio el objetivo sin necesidad de explicitarlo y se explica así:

"Está tan claro... Quiero decir está tan claro. [...] Además todos son universitarios o el 90% son universitarios. Han tenido que escribir ensayos en todas las asignaturas de todos los cursos. ¿Cómo ordenan sus ideas ellos? Son capaces... ¿lo hacen así?"

Tomando en cuenta esta reflexión y para zanjar el tema de la planificación, cabría cuestionarse, en la misma línea que otras reflexiones previas en este estudio, hasta qué punto los escritores competentes en su lengua materna son conscientes de los procesos cognitivos que se activan cada vez que empiezan a escribir y qué porcentaje utiliza técnicas (lluvias de ideas, esquemas, etc.) para sacar el máximo partido a cada proceso.

En lo que se refiere al proceso de revisión, el más trabajado durante la actividad, las reflexiones de la profesora se concentran en diversos aspectos de gran interés entre los que destacan los criterios de revisión, las limitaciones que la profesora observa en esta parte de la actividad y, ante todo, el cambio de su visión sobre el trabajo con este proceso cognitivo.

Durante la entrevista, se corroboran los criterios de revisión que se manejan y que se proponen a los alumnos. Para ello, se le presenta a la profesora la pizarra que muestra a los alumnos para comenzar la revisión. Los criterios coinciden con los expuestos en el primer estudio:

- Orden y relevancia de los argumentos. La profesora en este punto señala la ausencia de los contraargumentos. Los estudiantes tienen que valorar si los argumentos son claros y relevantes y pueden añadir nuevos argumentos o datos que aporten una mayor credibilidad a la argumentación.
- ¿Dónde está la tesis de la argumentación?
- Conectores.
- Léxico adecuado y correcto.
- Corrección gramatical.

En definitiva, la revisión se basa en criterios que afectan a la competencia gramatical y a la competencia léxica, a la coherencia, la cohesión, la corrección y la adecuación. Es decir, las características del discurso escrito y dos competencias. Además, cabe señalar que la revisión se centra en el producto, en el texto, dejando a un lado la revisión del proceso realizado.

Por otro lado, es muy interesante el análisis de la evolución en la percepción de la profesora acerca del trabajo con la revisión. En el primer estudio, se interpretaba un cierto escepticismo en las palabras de la docente. Este escepticismo se ha confirmado en este segundo trabajo. Sin embargo, el hallazgo más importante ha sido descubrir cómo alguno de los descubrimientos del primer estudio ha influido en el sistema de creencias de la profesora. Este hallazgo no hace sino otorgar mayor peso a las conclusiones metodológicas del apartado 6.1 en las que se sugería que este tipo de investigaciones eran capaces de generar procesos intensos de reflexión en los profesores analizados. En este caso, la reflexión se centra en hasta qué punto es beneficiosa o no una actividad.

La profesora manifiesta que desde siempre creyó que el trabajo con la revisión en el aula podía aportar muchos beneficios al alumno. No obstante, su escepticismo se subraya al aludir a la necesidad de una implicación máxima de los estudiantes. Ella lo explica así:

"Sí, y creo además que esta parte de la actividad si se hace bien, creo que es enriquecedora. O sea, que ellos sean capaces de leer, no solo su versión, sino la versión del de al lado o en grupos o, bueno, de todas las formas en que lo hicimos y... y vean que son capaces de mejorar lo de otro y siempre es... siempre es más fácil corregir lo de otro, que no duele, que corregir lo propio, que siempre intentas justificar. "No, esto era así porque..." Entonces, creo que si esta parte se hace bien, se puede aprender muchísimo. Pero necesitas implicación del alumno."

La última frase de la cita introduce las limitaciones de la actividad, esto es, si los alumnos se

implican, el trabajo con la revisión, más concretamente revisión entre iguales, resulta enriquecedor pero si no se implican, se le saca poco partido. Además, añade que, en este caso, hubo un aprovechamiento diverso ya que unos grupos le dedicaron mucho tiempo y otros, muy poco. De todos modos, lo interesante es observar cómo la profesora manifiesta que, tras leer la opinión de los alumnos sobre esta parte de la actividad, su punto de vista ha cambiado. "No sabía si los alumnos entendían esta fase pero los que contestaron a tu test parece que la valoraron positivamente. Pues me alegro." En cualquier caso, es muy interesante indagar en la base de sus reticencias ante la actividad. Sus dudas se basan fundamentalmente en dos motivos. En primer lugar, su observación del trabajo de los alumnos durante esta parte de la actividad. El hecho de que algunos grupos terminaran rápidamente la revisión le hacía cuestionarse el grado de aprovechamiento. "No sé, a veces yo pensaba: "Están tan aburridos, les interesa tan poco, prefieren trabajar con la suya y no trabajar con la de los demás, que no se implican, lo hacen de una manera rápida y así pasamos a la siguiente fase"". Y, en segundo lugar, su miedo a la percepción de los alumnos sobre las actividades de revisión entre iguales. "A veces también tienes miedo a que te corrija el de al lado:"¿y quién es este tío para que me corrija? ¿quién le ha dicho que sabe más que yo?" No... tienes esos miedos, porque tampoco sabes por dónde van a salir." Pero reticencias aparte, su conclusión clara, después de leer el primer estudio, es que le "ha cambiado" su visión sobre el tema. Además, sus reticencias se han orientado hacia la revisión final de la actividad, en la que se hacía una revisión con transparencias de los textos en la que participaba todo el grupo-clase. Antes del primer estudio no mostraba dudas respecto a esta actividad. Sin embargo, tras observar que los alumnos cuestionaban más esta parte, ahora se la replantea.

En definitiva, es evidente que este tipo de estudios genera profundos procesos de reflexión en los profesores implicados, que pueden derivar en evoluciones dentro de sus sistemas de creencias.

7.5 La profesora ante su modelo de escritor competente

En la primera memoria, se observó un fenómeno curioso que afectaba a la definición del concepto de escritor competente. En ningún momento se pudo indagar profundamente en el tema porque el estudio no se había orientado hacia un asunto tan específico. Sin embargo, se observaba este aspecto como influyente a la hora de trabajar la expresión escrita en el aula. En el presente estudio, se orienta parte de la entrevista hacia esta temática y, al mismo tiempo, se analizan las implicaciones que la definición de escritor competente de la profesora puede tener en los criterios de evaluación de la expresión escrita, para finalizar observando esta destreza desde una visión nuevamente global.

7.5.1 *¿Escritor competente o escritor literario?*

Tras analizar el discurso de la profesora en la entrevista del primer estudio, se observaba una confusión constante entre lo que se denominará escritor competente⁹ y escritor literario¹⁰. Hasta el punto de que, preguntada acerca de si se consideraba una escritora competente, su respuesta fue tajante: "No, no, no, no... creo que nadie ha leído nada de lo que escribo. En realidad, lo borro después." Preguntada por las causas, respondía:

"Creo que es vergüenza ajena, no quiero que nadie lea lo que escribo. Sobre todo... hombre, si son escritos de trabajo, no me importa pero... algo más personal, no me gusta. No me gusta, me da mucha vergüenza. Pero me pasa con un artículo que vas a publicar en una revista. No sé, es algo como muy personal, no me termina de gustar que me lean."

Observadas de nuevo sus palabras, es evidente su mezcla de un escritor con el otro. De modo que, en este estudio, se la interroga directamente sobre el tema. Su contestación apunta hacia un malentendido del que se derivaron sus respuestas: "si tú me hablas a mí de escritor, para mí escritor es así con mayúsculas y claro, yo no escribo nada bueno". Además, la docente insiste en otro punto de la presente entrevista sobre ello:

"Además pensé: "si me ha preguntado a ver si me considero una buena escritora", o sea, no, no, no pensé... ah, se refiere, no, si tú me preguntas si soy una buena escritora... si tú me preguntas si sé escribir en español... yo ahí te digo otra cosa. Pero si tú me preguntas "¿te consideras una buena escritora?". No. Buena escritora, no."

Tomando este malentendido en consideración, se han analizado nuevamente sus creencias sobre el tema. En primer lugar, se ha observado qué fue exactamente lo que se le preguntó en la primera entrevista ya que la docente planteaba que se le había preguntado si se consideraba una buena escritora. Sin embargo, en aquella entrevista se le preguntaba si se consideraba una escritora competente, en ningún momento se hacía referencia a si era una buena escritora, de lo que se deduce nuevamente que mezcla ambos conceptos de escritor.

Sin embargo, la propia profesora establece en esta ocasión muy claramente la diferencia entre lo que es competencia escrita y competencia literaria. Llegados a este punto, es imprescindible aclarar que en ningún momento se pone en duda que la profesora no distinga entre ambas. La distinción la hace claramente. No obstante, luego, cuando se indaga en qué modelo de escritor tiene en la mente cuando trabaja la expresión escrita, no es tan fácil distinguir si se refiere al escritor competente o al escritor literario. Además, del análisis de la entrevista realizada para el presente estudio es difícil extraer conclusiones claras. En cualquier caso, tomando en cuenta sus palabras, parece obvio que la

9 El escritor competente utiliza la escritura con fines comunicativos de forma eficaz. Logra transmitir su mensaje sin que se pierda información por el camino, utiliza el léxico adecuado, según la situación comunicativa y el registro, y ordena y cohesiona su mensaje de forma coherente.

10 El escritor literario suma a todo lo expresado para el escritor competente un relieve especial en la forma del mensaje transmitido. Este énfasis de la forma se logra, en parte, subrayando la variación estilística de la escritura.

confusión entre conceptos existe a la hora de tomar en cuenta uno como modelo que sirva de referencia en el trabajo de la expresión escrita.

Por otro lado, es curioso cómo el concepto de escritor competente se relaciona con conocimientos y, en tanto que conocimientos, es posible trabajar con ellos para mejorar esa competencia. Por el contrario, el concepto de escritor literario se relaciona con lo que podríamos denominar como la magia del escritor, esto es, se asocia con capacidades propias exclusivamente de unas pocas personas, difícilmente adquiribles gracias a la práctica. Se puede alcanzar esta conclusión al observar las dificultades que tiene la profesora a la hora de definir qué es un buen texto, escrito por un alumno con competencia literaria, y cuando la docente habla sobre los criterios de evaluación: "Creo que no puedo penalizar a un alumno que no tenga esa capacidad de escritura."

En cualquier caso y con el fin de cerrar este subapartado, lo interesante no es destacar esta confusión en esta profesora en concreto sino hasta qué punto este tipo de confusión no está bastante extendida entre los profesores y, ante todo, qué nivel de impacto puede tener sobre el trabajo de la destreza escrita. El carácter de este estudio, un estudio de caso, no permite extraer conclusiones generalizables a una población mayor que la analizada. Sin embargo, parece importante destacar, aunque solo sea como intuición sobre la que basar futuros trabajos, el hecho de que posiblemente un número elevado de docentes confunda también los conceptos de escritor y, cuando trabaja la expresión escrita, de forma inconsciente, tenga en mente a un escritor competente pero, en ocasiones, muy cercano al escritor literario.

7.5.2 El modelo de escritor y los criterios de evaluación de la expresión escrita

En este estudio se ha hecho evidente que esa confusión inconsciente entre el escritor competente y el escritor literario genera un impacto en otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. En concreto, la influencia se ha manifestado abiertamente en los criterios de evaluación de dicha destreza. De todos modos, no se puede decir que la profesora no tenga claros los criterios, puesto que los tiene. Lo que ocurre es que ciertas situaciones le hacen dudar y parecen suponer un *hotspot* dentro de su sistema de creencias. Las dificultades surgen ante el conflicto entre la competencia escrita y la competencia literaria. La profesora lo expresa con la siguiente situación:

"Cuando estoy trabajando con mis alumnos la expresión escrita, estoy trabajando la competencia escrita en español. Hasta ahí. Pero a mí me resulta difícil evaluar. Cuando yo tengo dos textos y vamos a decir que los dos textos son lo que yo he pedido en clase. Pero uno está, no sé cómo decirlo, pero con la competencia escrita de este nivel, con las pautas... Y el otro está, entre comillas, bien escrito, o sea con esa competencia literaria, a la hora de evaluar... claro, hay que ser muy neutral, hay que ser muy objetivo para decir, "no, no, esto, en los dos casos es...", no sé, lo que sea. Está mal. Porque hay un texto que es mejor que el otro... Por, por... a ver, ¿eh? Por la competencia... literaria. Pero cuando lo lees, tiene algo que no tiene el otro. Entonces, ahí sí es verdad que hay que ser muy objetivo cuando pones la calificación. Y lo intento..."

Ante esta situación, lo que procede es plantearse qué tiene ese texto que está bien escrito que no tiene el otro que se considera un texto correcto. Sin embargo, la respuesta no es clara y se relaciona con lo que anteriormente se ha denominado como la magia del escritor, una ambigüedad que es muy habitual en la definición de lo que es la buena literatura. Así, preguntada por qué es lo que tiene ese texto, la profesora responde:

"Cuando coges una novela y dices... ¡qué fácil y qué bien escrito! O sea, ¿cómo no puedo hacer yo esto? Y lees y son, y es una frase que tiene cuatro palabras y ninguna de las... pero, pero está bien. Eso que yo no puedo hacer, eso que te decía que yo no me sentía... No sé, no sé describirlo. Cuando coges una novela y dices "esta novela es buena y esta novela es mala" ¿qué, qué, qué...? A ver, cómo... describémelo. ¿Cómo sabemos que una novela es buena y que una novela es mala?"

De todos modos, la profesora tiene claros los criterios de evaluación que, además, se corresponden con los criterios que se han usado durante el proceso de revisión del texto entre iguales. Aunque también deja ver que, ante un texto de esos que considera "bien escritos", es complicado no dejarse llevar y tender a subir la nota. Si bien enfatiza el que ella "no penalizaría al que no es capaz de hacer eso".

Y para acabar con el análisis y en relación con los criterios de evaluación, solo cabe corroborar que la evaluación final de la profesora se centra exclusivamente en el producto de la expresión escrita. Al igual que ocurría con el proceso de revisión de los estudiantes, también la evaluación olvida el proceso de escritura. "Estoy de acuerdo que pongo la nota en el producto final." Sin embargo, la docente incide en que esta decisión a la hora de evaluar se debe a que hasta el momento no sabe cómo evaluar ese proceso de escritura al que tanto tiempo dedica durante la actividad. Para cerrar el análisis, es interesante recoger esta amplia reflexión sobre el tema:

"Pero pongo la nota en el producto final porque, a ese proceso al que hemos dedicado tanto tiempo, que tenía un esquema... el primero era individual, después había un esquema que era en grupo, había otras revisiones hasta..., claro, lo ideal... y supongo que habrá que hacerlo, que es valorar desde dónde hemos arrancado y hasta dónde hemos llegado. ¿Cómo, cómo valoro? ¿Cómo evalúo? No cómo valoro. ¿Cómo evalúo la implicación de cada uno de los alumnos en cada una de las partes del proceso? Porque no ha sido una actividad hecha de manera individual. En la que alguien me puede presentar el primer esquema, el segundo esquema o... si ha habido lluvia... la lluvia de ideas, el esquema, la otra lluvia, el otro esquema, la primera parte, la segunda... y cada uno me entrega un dossier con cada una de las cosas. En este caso, como trabajamos en grupos, cómo evalúo yo, podría poner una nota por grupo, en la que se evalúe todo el proceso, pero como las notas... al final, son más... individuales, ¿cómo evalúo eso? ¿cómo evalúo la implicación de cada uno de los alumnos en cada una de las distintas fases? Partiendo del hecho de que algunos no habían traído el esquema que habían hecho para la tarea. Y que tuvieron que hacerlo en cinco minutos, aquí corriendo, que más que un esquema... y lo dices muy bien, más que un esquema parece que al final les pedí una lluvia de ideas y que parecía que yo... me había... pero ¿cómo lo hago? Que no digo que sea imposible, seguro que hay algún... método. Pero... creo que es difícil."

8 Conclusiones:

Presentado el análisis de los datos no queda más que recopilar, en forma de resumen, las conclusiones alcanzadas sobre los diversos temas planteados a lo largo del estudio. Este apartado de conclusiones se completa destacando algunas líneas de trabajo interesantes para otros estudios que podrían ser interesantes, ya desde el punto de vista de la metodología, ya desde el punto de vista de la temática de investigación.

Este estudio de caso tiene un carácter eminentemente descriptivo. De ahí el tipo de preguntas de investigación que se plantearon en el apartado cuarto. Las conclusiones se estructuran respondiendo de forma breve y concisa a dichas preguntas.

La pregunta general de investigación se cuestionaba acerca de hasta qué punto la profesora analizada se veía reflejada en la descripción que de su sistema de creencias se había hecho en el anterior estudio. A este respecto, cabría decir que la profesora no ha mostrado grandes críticas o divergencias contra dicha descripción. La profesora se reconoce, en particular, en temas como la relevancia de la competencia gramatical, el papel de ella misma como profesora en el aula, la necesidad de integrar las destrezas comunicativas o los beneficios de centrar el curriculum en los alumnos. Las divergencias principales se centran en dos temas que de por sí generan sendas preguntas de investigación en este estudio: la concepción del escritor competente y la importancia de los procesos cognitivos en la práctica de la expresión escrita.

A continuación, el estudio se centraba en tres preguntas de investigación de carácter más especializado. La primera hacía referencia a si percibía la relevancia que la competencia gramatical tenía dentro de su sistema de creencias. Dicha pregunta ha quedado completamente confirmada a lo largo y ancho del estudio, y sin ningún tipo de duda.

La segunda pregunta de investigación se cuestionaba cuál era el papel de los procesos cognitivos dentro de los objetivos de aprendizaje de la expresión escrita, ya que dichos procesos no aparecían en el discurso explícito de la docente pese a que luego se trabajaban en la actividad de escritura. La primera conclusión aludía a que dichos procesos no debían de ser tan importantes dentro del sistema de creencias de la profesora dado que no los explicitaba en su discurso. A lo largo de este estudio, se ha presentado cómo la profesora argumenta en sentido contrario aludiendo a que, al tenerlos tan asumidos y poderlos trabajar sin problemas en el aula, fácilmente pasan desapercibidos en su discurso.

Tomadas en cuenta ambas conclusiones, este estudio se ve incapaz de inclinar la balanza en uno u otro sentido aportando una argumentación evidente y válida. No obstante, y pese a tener en cuenta

la propia complejidad que acompaña a los procesos cognitivos, dada su naturaleza inconsciente, parece evidente que la no explicitación de dichos procesos como objetivos de aprendizaje es de por sí un hecho remarcable. Es más, este estudio origina una serie de preguntas sobre las que sería interesante indagar a mayor escala, esto es, elaborando una investigación en la que se implique a un número mayor de profesores. ¿Hasta qué punto los profesores tienen en cuenta los procesos cognitivos a la hora de trabajar la expresión escrita? Y, ante todo, ¿hasta qué punto los profesores son conscientes de la activación, consciente o inconsciente, de esos procesos cuando ellos mismos escriben?

La tercera y última pregunta de investigación abordaba el modelo de escritor que los profesores tenían en la mente cuando se enfrentaban al proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y se cuestionaba, directamente, cuál era el modelo de escritor competente que la profesora manejaba, dada la confusión que se observó en su discurso durante el primer estudio. En esta ocasión, pese a que la docente ha ofrecido cierta luz sobre la confusión evidente en el primer estudio, no cabe más que señalar que se continúa observando la mezcla de los conceptos de escritor competente y escritor literario, una mezcla inconsciente y que parece tener cierta influencia a la hora de formar en su mente un modelo de escritor para sus clases de expresión escrita. Este estudio se ve nuevamente limitado a la hora de indagar en hasta qué punto influye esta visión del escritor en el proceso de aprendizaje de la escritura, pero parece irrefutable que tiene cierta influencia o, al menos, genera ciertas dudas a la hora de poner en práctica los criterios de evaluación.

De todos modos, en este tema, al igual que sucedía con los procesos cognitivos, surgen preguntas que podrían estudiarse más adelante y con una población mayor de docentes: cuando los docentes se enfrentan a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, ¿qué modelo de escritor competente manejan? Como mera suposición, cabe pensar que algunos profesores sufran de cierta confusión, en parte, generada por lo que se ha venido a denominar en este trabajo la *magia del escritor*. Esa confusión podría poner el listón de objetivos de aprendizaje excesivamente alto y generar, incluso, desmotivación en el propio docente.

Finalmente, antes de dar por concluido el presente trabajo, cabe señalar, como otra posible ampliación del estudio, la investigación sobre un aspecto metodológico a la que se aludía en el apartado 6.1. A simple vista, con solo analizar la transcripción de la entrevista, parece incuestionable que el fenómeno conocido como la paradoja del observador ha tenido una gran influencia en esta investigación. La profesora, sabiéndose observada y analizada en cada una de sus palabras, tras leer el primer estudio, ha controlado mucho su discurso, tal y como se ha demostrado en el apartado 6.1. Sería por ello muy interesante observar hasta qué punto ha alcanzado este control

realizando un análisis detallado del discurso, de las pausas, los titubeos y las reformulaciones. De dicho análisis se podrían extraer conclusiones que afectarían a la validez del presente trabajo y, al mismo tiempo, se podría indagar en hasta qué punto el control del discurso puede ocultar las creencias de la profesora analizada.

Además, también se podría indagar en la influencia que este tipo de estudios parece tener en los profesores observados: generar procesos de reflexión. En cualquier caso, esta conclusión puede parecer irrelevante ya que no hay suficientes investigadores como para que un número amplio de profesores se beneficiara de las bondades de este tipo de investigaciones. No obstante, existen otros métodos mucho más sencillos y que pueden ser puestos en práctica por cualquier profesor para favorecer esos procesos de reflexión tanto en sí mismo como en sus compañeros. En esta línea apuntan las técnicas de observación¹¹ entre iguales o las de auto-observación, que explican autores como Richards y Lockhart (1998), cuando se refieren al desarrollo de estrategias de reflexión sobre sus clases para los profesores de idiomas, o el enfoque de la investigación en acción¹², que propone a los profesores métodos de investigación de sus propios contextos educativos con el fin de obtener mejores resultados en su práctica docente.

En cualquier caso, todas estas sugerencias serían líneas de investigación futuras que superan los límites del presente trabajo, un trabajo descriptivo y comparativo en el que se ha tratado de retratar lo mejor posible el sistema de creencias de una profesora de ELE.

11 Para el tema de la observación, es interesante revisar el manual sobre el tema editado por Lasagabaster y Sierra (2004). En él se recoge la visión de diversos autores sobre el tema y se aportan herramientas de observación para diferentes contextos educativos.

12 La investigación en acción es la “investigación en el aula promovida por el profesor, que busca incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza en el aula, y provocar cambios en su práctica”. (Richards y Lockhart, 1998: 20-21)

9 Bibliografía

- ALLEN, L. (1996): "The evolution of a learner's beliefs about language learning", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 13, 67-80.
- BARCELOS, A. M. F. (1995): *A cultura de aprender lingua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Unpublished Master's Thesis, UNICAMP, Sao Paulo, Brazil.
- BARCELOS, A. M. F. (2000): *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa.
- BARCELOS, A. M. F. (2003): "Researching beliefs about SLA: A critical review", en KALAJA, P. y BARCELOS, A. M. F. (eds.): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, New York: Springer, 7-33.
- BARTELS, N. (2005): "Researching Applied Linguistics in Language Teacher Education" en BARTELS, N. (ed.): *Applied Linguistics and Language Teacher Education*, Educational Linguistics, volumen 4, parte 1: 1-26.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale: Erlbaum.
- CAMBRA, M. et alii (2000): "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", *Cultura y Educación*, volumen 12, n. 1-2, pp. 25-40(16).
- CAMPBELL et alii (1993): "Exploring student beliefs about language learning" en HATFIELD, W.N. (ed.): *Visions and realities in foreign language teaching: where we are, where we are going*, Lincolnwood: National Textbook, 29-39.
- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999a): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", *Carabela*, 46, SGEL, 5-22.
- CASSANY, D. (1999b): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2004): "La expresión escrita", en SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, J. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 917-942.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/LE*, Madrid: Arco-Libros.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2011): *Research methods in Education*, 7th edition, London: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consultado en junio de 2011)
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes", GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey: Erlbaum, 3-30.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

- FLOWER, L. (1994): *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- FREEMAN, D. (1992): "Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice", en FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA, S. (eds.): *Perspectives on Second Language Teacher Development*, City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong, 1-21.
- GASS, S.M. y MACKEY, A. (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*, Mahwah: Erlbaum.
- GÓMEZ MUÑOZ, G. (2010): *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso*, en *RedELE*, nº 11, segundo semestre 2010: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/GuillermoGomez.shtml (consultado en junio de 2011)
- GRIGOLETTO, M. (2000): "Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira", *Claritas*, 6, 37-47.
- GUASCH BOYÉ, O. (2000): "La enseñanza de la composición escrita", en RUIZ BIKANDI, U. (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis, 301-329.
- HAYES, J. R. (1996): "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", en LEVY, C. M. y RANSDALL, S. (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah: Erlbaum, 1-27.
- HORWITZ, E.K. (1985): "Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course", *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
- HORWITZ, E.K. (1987): "Surveying students' beliefs about language learning" en WENDEN, A. Y RUBIN, J. (eds.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 110-129.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado en junio de 2011)
- KUNTZ, P. (1996): "Students of 'easy' languages: Their beliefs about language learning" [ERIC Document Reproduction Service No. ED397658]
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona / Horsori.
- LEVY, C. M. y RANSDALL, S. (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah: Erlbaum.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995): "Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79 (3), 372-386.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RIJLAARSDAM, G.; BERGH, H.; COUZIEN, M. (1996): *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- SALABERRI RAMIRO, M.S. (2004): "Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación" en LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M.: *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona / Horsori.
- TRIBBLE, C. (1996): *Writing*, Oxford: Oxford University Press.

- VAN LIER, L. (2005): "Case Study" en HINKEL, E.: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah: Erlbaum, 195-208.
- WENDEN, A. (1986): "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", *Applied Linguistics*, 7 (2), 186-205.
- WENDEN, A. (1987): "How to be successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 103-117.
- WENDEN, A. (1998): "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- WENDEN, A. (1999): "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics", *System*, 27, 435-441.
- WENDEN, A. (2001): "Metacognition knowledge in SLA: The neglected variable" en BREEN, M. (ed.): *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Singapore: Pearson, 44-64.
- WHITE, R. y ARNDT, V. (1991): *Process Writing*, London: Longman.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

10 Anexo 1: Guion de la entrevista

1. De forma general, tienes asumidos los principios del enfoque comunicativo. ¿Estás de acuerdo? ¿Hasta qué punto?

a) Importancia de la integración de destrezas.

“No tiene ningún sentido decirle a un alumno que de 9 a 10 vamos a hacer gramática y de 10 a 11 vamos a hablar y de 11 a 12 vamos a escribir. Pues habrá que dar 3 horas de español y en cada momento habrá que utilizar las destrezas que pida el tema o que pida lo que estamos haciendo en clase.”

b) Integración similar en todos los niveles.

“Creo que para que el nivel de lengua sea el adecuado, las destrezas son igual de importantes, tienen que estar muy muy niveladas. No me sirve que alguien me entienda muy bien cuando hablo pero que no sepa decir nada.”

c) Currículum centrado en el alumno: el alumno consciente de su aprendizaje. ¿Estás de acuerdo? ¿Quieres matizarlo?

- ¿Negociación de contenidos u objetivos de aprendizaje? ¿sistema de evaluación?
- Más allá de que tengamos unos *syllabus* y sistemas de evaluación “impuestos”, ¿cómo valorarías la negociación con los alumnos? ¿Positivo, negativo, ni positivo ni negativo? ¿difícil, fácil? ¿La has llevado a cabo alguna vez?

d) En relación a la expresión escrita, manifestabas que lo primero que hacías era crear en los alumnos la necesidad de escribir. ¿Por qué? ¿Cómo lo haces?

e) Papel en el aula durante la expresión escrita. Con estas palabras describiste tu papel en el aula durante la expresión escrita:

“Mi presencia es evidente sólo en el último momento, en el momento en el que estoy jugando con las transparencias.”

Releyéndolas, ¿cómo describirías tu papel o función en el aula durante estas actividades de expresión escrita? ¿Asumes el mismo papel cuando trabajas otras destrezas? ¿Y el resto del tiempo? ¿Cómo describirías de forma general el papel del profesor en el aula de ELE?

2. Relevancia de la competencia gramatical. Después de analizar tu discurso, mi conclusión era clara a este respecto. Incluso cuantitativamente era una de las palabras más repetidas. Yo le he buscado una causa: tu gusto personal por ella (tu dominio de la misma, también). ¿Estás de acuerdo? ¿Sientes que le otorgas una gran importancia?

Frecuencia de aparición de palabras en la primera entrevista con la profesora		
<i>Palabra</i>	<i>Discurso de la profesora (sólo respuestas)</i>	<i>Totalidad del discurso (preguntas y respuestas)</i>
Carta	25	31
Cartas	9	9
Clase	23	27
Clases	7	9
Alumno	21	22
Alumnos	7	12
Actividad	15	25
Actividades	7	8
Gramática	19	19
Gramaticales	3	3
Escribir	13	17
Objetivos	7	9
Destreza	6	10
Destrezas	7	10
Curriculum	10	11

3. Creencias sobre la expresión escrita:

- a) Falta de seguridad con la destreza:

“Me cuesta mucho porque a mí esta destreza no es de las que me... no me siento bien con esta destreza porque me parece que el profesor puede ayudar pero puede ayudar hasta un punto.”

- b) Concepción de qué es un buen escritor: en tu opinión, ¿qué es un buen escritor?

¿A qué crees que se debe lo que señalas en estas palabras?

“Se nota mucho, cuando una persona escribe muy bien en su lengua uno, en la L1, normalmente es una persona que funciona muy bien en la L2. Hay gente que no escribe en la L1 y que por supuesto le cuesta mucho más escribir en la L2 y es que además no le gusta y no le interesa y no... pero se nota muchísimo.”

He llegado a la conclusión de que inconscientemente mezclas la definición de buen escritor con buen escritor literario: Ejemplos:

“No lo sé, pero he tenido a poetas, eso te lo puedo asegurar, y en esta clase los tengo.”

“No... no puedo hacer escritores de... en esta clase.”

“Estoy segura de que muchos alumnos no pueden hacer eso en la L2 no por falta de conocimientos sino porque no tienen esa habilidad para escribir. Hay gente que la tiene y hay gente que no la tenemos. Y ya.”

¿Qué opinas?

También me pareció curioso que no te consideraras una escritora competente, ¿por qué?

“No, no, no, no... Creo que nadie ha leído nada de lo que escribo. En realidad lo borro después.”

- c) Objetivos de aprendizaje en la expresión escrita: gramática, dominio de registros, tipología textual, aplicar lo aprendido en otras destrezas. ¿Y los procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión)? Aparecen en la actividad, pero no los mencionas. ¿Por qué?

“¿Qué es lo que ocurre? Que eso es lo ideal, pero eso no funciona siempre. [...] Y ahí pues es muy difícil... yo ahí me veo con las manos atadas. Si el alumno no se implica, yo le puedo exigir que escriba la carta y que me la dé, porque forma parte de la nota, pero yo no puedo hacer más. Entonces... esta teoría... la teoría está muy bien.”

¿Escepticismo se traslada a los alumnos? Sin embargo, luego choca con tu forma de escribir:

“Yo hago un guión y a partir de ese guión empiezo a redactar. ¿Cuántas veces muevo lo que he escrito? No lo sé. Y sí es verdad que hago una cosa que yo en clase ahora mismo no estoy haciendo que es meterlo en la nevera y leerlo después. Porque en caliente y después de leer y revisar el texto 20 ó 30 veces ya te parece que está bien y cuando lo lees desde la distancia siempre hay algo que se puede mejorar.”

- d) Revisión: el proceso al que dedicas más tiempo. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué le dedicas más tiempo? Al mismo tiempo observas dificultades al trabajarlo:

“Es igual que corregir al compañero. Hay veces que ves unas correcciones que están bien o están mal, pero tienen un argumento detrás y cuando tú le preguntas “¿y esto por qué lo has cambiado? ¿y esto por qué?, hay respuestas, hay razones, y hay otros que, bueno, han utilizado el boli rojo al azar, y han cambiado lo que han cambiado. Yo ahí... yo ahí reconozco que tampoco sé cómo solucionar el asunto. Creo que es muy muy difícil.”

¿Has repensado estas dificultades? ¿Has encontrado soluciones?

También muestras un cierto escepticismo hacia la forma de trabajar la revisión. Aludes sobre todo a la repetición de la misma actividad y a la reducción de la motivación.

“Estamos hablando de un montón de versiones. Esto es un problema, porque esto está muy bien, porque esto está muy bien. Pero alarga muchísimo en el tiempo la actividad. Entonces, a veces tienes que tener cuidado porque ellos tienen la sensación de que están con el mismo texto mucho mucho tiempo, y que no están progresando [...]. Tú como profesor sabes que eso está funcionando y que las versiones, si luego comparas la primera con la última, no... no parece ni lo mismo. Pero... hay que tener mucho cuidado con el tiempo, porque si... están mucho tiempo con el mismo... con la misma actividad y ellos no observan que progresan, eso también hace que pierdan motivación. Y es... otra vez, otra vez con esto.”

¿Has cambiado tu forma de trabajarla? ¿Sigues observando esta problemática?

“Se va a encontrar con un problema, que dependiendo de su nivel y el dominio de la L2, pues claro le va a costar más hacer esos cambios que decíamos o saber si me gusta o no me gusta ese párrafo. Porque yo sé si me gusta o no me gusta en mi L1, pero yo no sé si eso está bien o está mal... Hay que tener mucho dominio de la L2 para llegar a eso.”

¿A qué criterio de revisión aludes cuando dices “me gusta o no me gusta ese párrafo”?

Esta es una de las pizarras que escribiste cuando empezó el proceso de revisión entre iguales:

PIZARRA 1:

¿Estructura? ¿Introducción? ¿Cuerpo? ¿Conclusión?

¿Argumentos?



¿se entienden? ¿son claros? ¿De qué tipo son? ¿Hay conectores?

¿Dónde está la tesis?

¿Es coherente? ¿Convince?

→ Vocabulario ~ Gramática

¿Qué criterios de revisión se desprenden de esta pizarra?

- e) Evaluación de la actividad: ¿qué se valora? Yo llego a la conclusión de que se valora el producto. ¿Qué opinas?
- f) ¿Qué es un buen texto?

11 Anexo 2: Transcripción de la entrevista

Entrevistador: He preparado un esquemilla pero, vamos, luego también párame cuando quieras. La idea es contrastar un poco las conclusiones a las que yo he llegado porque mi idea en el otro tampoco te la podía decir porque quería indagar en las creencias entonces no te podía decir lo que estaba buscando. Entonces era un poco hacer el sistema de creencias sobre todo sobre la expresión escrita. También he hecho sobre otras cosas pero sobre todo la expresión escrita era lo más interesante. Entonces era contrastar lo que yo creía... lo que son mis conclusiones con tu visión para volver a revisarlo. Entonces he ido sacando un poco las conclusiones y sobre todo las conclusiones... Te voy a hacer preguntas de tipo general: ¿qué opinas? ¿si estás de acuerdo? ¿si lo matizarías y demás? Y en algunas he sacado, centrándome en la entrevista, he pasado de las clases, me he centrado más en la entrevista, he sacado algunas citas en las que yo... de las que yo sacaba alguna conclusión y, entonces, para leerlas y que tú...

Profesora: Vale, ¿pero quieres que me ciña a lo que tú me preguntas ahora o si... al hilo te comento cosas que...?

E: Bien. O si quieres comentarme tú primero y luego...

P: No, no, no, vamos al guion y seguro que en el guion salen las cosas que yo tengo aquí.

E: Entonces, la primera conclusión de forma general era que dentro de tu sistema de creencias estaban asumidos los principios generales que se entienden del enfoque comunicativo. ¿Estás de acuerdo? ¿Hasta qué punto?

P: Creo que sí, creo que sí los tengo asumidos e intento que esas creencias que tengo que me parece que están bien llevarlas al aula. Lo que no me gusta del método comunicativo o que discrepo o que no me parece, me parece que en la parte teórica sí está bien pero luego llevarlo al aula no siempre funciona. Pues luego... en el aula yo lo modifico o lo...

E: ¿Con qué cosas discreparías?

P: Eh... creo que todo no puede ser método comunicativo. Creo que el método comunicativo está muy bien y muestra de ello es el tipo de educación en idiomas que he tenido yo, que no me permiten hablar y no me permiten entender... eso evidentemente es un método que no ha funcionado. Creo que el método comunicativo esa parte sí la hace muy bien porque los alumnos son competentes y pueden hablar, pueden entender. Entonces eso me parece que el método comunicativo ha superado el método que teníamos nosotros, que yo creo que era básicamente estructuralista... no creo que mis profesores tuvieran otra... otra, no, no recuerdo ahora mismo. Ehh... pero creo que... y si vuelvo a decir gramática, claro, voy a salir en otra estadística de estas, pero creo que no se puede dar solamente importancia a la gramática porque el resultado soy yo, como hablante de inglés, que no es, pero el método comunicativo a veces... no sé, creo que da por supuesto que el alumno va a ser capaz de una forma inductiva de conseguir esa estructura, asumirla, utilizarla... y eso a veces es mucho suponer. Porque una de las conclusiones que tú tenías, cuando les pasaste el test a los chavales, ya sé que solamente tres o cuatro de toda la clase, y que no podemos sacar conclusiones de eso, pero de esos tres o cuatro solamente una persona tuvo más o menos claros los objetivos. Esa es una de las cosas que cuando lo he leído, hombre ya sé que solamente fueron tres, igual el resto lo tenían muy claro y entonces la estadística me cambia, pero cómo puedo hacer yo más evidente lo que estoy intentando con esa actividad sin hacerlo de manera explícita, sería muy fácil sacar un guion de los objetivos. Entonces, en eso sí que voy a intentar trabajar un poco más, que ellos vean igual de claro que lo veo yo cuál es el fin que persigo con esa actividad que lo vean ellos. Entonces no sé si esa parte de gramática con el método comunicativo los alumnos son capaces de interiorizarla sin hacerla explícita. Y no digo que haya que hacerla explícita, pero nunca tampoco.

E: Vale, luego más, dentro del enfoque comunicativo, una de las cosas que tú destacabas era la

importancia de la integración de destrezas.

P: Sí.

50 E: Además, lo decías con... con estas palabras... “Bueno, no tiene ningún sentido decirle a un alumno que de 9 a 10 vamos a hacer gramática, de 10 a 11 vamos a hablar y de 11 a 12 vamos a escribir.”

P: Sigo estando completamente de acuerdo.

55 E: Y dentro de la integración de destrezas hablabas de una integración similar en todos los niveles. Bueno en el número 2 lo planteabas así: “Que el nivel de lengua sea adecuado, las destrezas son igual de importantes, tienen que estar muy niveladas”. ¿Qué dificultades encuentras... encontrarías para igualar... para que el trabajo de las destrezas sea igualado en todos los niveles? ¿O en qué niveles es un poco más difícil o...?

60 P: Claro, igualado dependiendo del nivel, lo que me permita el alumno. Me imagino que un A1, el primer día de clase, intentar que la destreza oral salga lo mismo que las otras, pues igual es un poco... arriesgado. Claro, si estoy hablando de un alumno que no sabe absolutamente nada, pues va a poder producir oralmente... qué. Entonces, pues sí es verdad que dependiendo del nivel tendremos que jugar con las destrezas, pero me da un poco de miedo decir que si no tienen nivel y no pueden producir nada oralmente, pues esta destreza la quito hasta que yo vea que el alumno ya es capaz de... Bueno, pues podrá producir “hola me llamo...”, yo qué sé.

65 E: Y en niveles altos, ¿qué destrezas a lo mejor hay que trabajar un poco más? ¿o no hay que trabajarlas más? Todas igual.

P: ¿En un nivel alto? ¿En un B2, en un C1? Depende de... para qué queremos, para qué están aprendiendo la lengua.

E: Un curso general.

70 P: ¿Un curso general? Pues entonces yo creo que las tengo que... que las tengo que trabajar todas.

E: Vale.

75 P: Y... perdón, sé que ibas a por otra. Y sobre la destreza escrita, que es lo que a nosotros nos entraba en la otra sesión de trabajo, bueno, pues hay citas de autores, creo que tienes recogidas las de Cassany, sobre que la destreza escrita si lo comparamos con un hablante nativo de español en ese caso no se produce tanto, que la destreza escrita no es lo que más utilizan los hablantes de una... En las jornadas del otro día [Jornadas sobre Currículo y Alumnado Inmigrante] hubo un momento de discusión, vamos a decir, entre los expertos que venían, y no estaban de acuerdo entre ellos. Félix Villalba era de la opinión de Cassany, escribir y escribir para qué, porque los nativos no lo hacemos en nuestra vida normal, fuera del trabajo. Y había una de las ponentes, Susana Llorián, que estaba 80 totalmente en contra y que decía que justo, en esta sociedad en la que vivimos, la destreza escrita se está convirtiendo en algo muy importante. Porque nunca se habían escrito más correos, más mensajes de móviles, escritos como se escriben, pero que en este momento se escribía mucho más que en generaciones anteriores. O sea, que la discusión está ahí y, desde luego, no todo el mundo está de acuerdo.

85 E: ¿Félix lo orientaba hacia los inmigrantes?

P: Félix empezaba hablándolo desde los inmigrantes pero la discusión pasó a términos más generales de gente que aprendía una L2. Entonces, no solamente de los inmigrantes. Aparte hubiera sido un poquito...

90 E: No, es que generalmente al alumnado inmigrante “no bueno, no lo necesitan tanto”. Pero los marcas socialmente mucho.

P: Ten en cuenta que aunque estuviéramos hablando de inmigrantes, estábamos hablando de inmigrantes que estaban dentro de...

E: escolarizados.

95 P: ... dentro de secundaria, bachillerato, o sea, que estaban escolarizados, entonces, el objetivo era el mismo que el del estudiante “aborigen”, como decía Santiago Segura. [risas] Sí, no les llamaban “autóctonos” como nosotros, les llamaban “aborígenes”. [risas]

100 E: Bueno, párame cuando quieras, con lo que sea. El otro tema que planteabas y decía muy claramente era... Bueno, yo lo he puesto en palabras un poco así, pero que el curriculum tenía que estar centrado en el alumno, hablabas de que el alumno era bastante consciente de su aprendizaje y de que había que tenerle en cuenta lo que eso... ¿Qué opinas de ello ? ¿Estás de acuerdo? ¿Querías matizarlo?

105 P: Sí... en líneas generales, sigo de acuerdo, lo único que después de leer tu trabajo, pues es verdad que el curriculum tiene que estar centrado en el alumno pero, a veces, creo que yo soy más protagonista que ellos. En algunas de las sesiones, eh... Y he estado pensando este... cuando leía... pensaba sobre esta entrevista, he estado ahí reflexionando porque claro, el curriculum tiene que estar centrado en el alumno dependiendo de sus objetivos, el porqué y el para qué está aprendiendo la lengua, pero sí es verdad que en cuanto metemos al alumno en un curso y ese curso ya tiene un curriculum, un temario que hay que hacer y hay que hacerlo antes de que se acabe el curso, sí es verdad, y eso no sé si me pasa a mí o a todos los profesores, que quiero terminarlo y quiero que vean, quiero que se vea todo, e igual a veces me olvido... no es que me olvide de los alumnos, pero ahí hay una especie de lucha entre el alumno, las prioridades del alumno, el tiempo que el alumno necesita para interiorizar todo lo que estamos viendo en clase y, por otra parte, ese temario que yo tengo que cumplir y que el curso se acaba. Y entonces ahí hay una especie de lucha. En la actividad que observaste, que... pues no ha habido suficiente trabajo sobre el esquema previo o no ha habido... claro, yo pensaba “claro, es que tengo que acabar la actividad” porque las últimas preguntas de los alumnos eran “¿y en el examen final qué...?” Porque estábamos a final de curso. Más o menos eran estas fechas [mayo]. Más o menos estábamos ahí. Veníamos de una semana santa y seguido estaban los exámenes finales. Entonces ahí hay una especie de... no sé, “lucha”, suena un poco raro, pero...

120 E: Y, avanzando en el tema del curriculum centrado en el alumno, también una cuestión que me quedaba en el aire, la has sacado tú ahora, el tema de negociar, negociación de los contenidos, los objetivos de aprendizaje, incluso del sistema de evaluación. Partiendo de la base de que tenemos un syllabus fijado, impuesto, digamos, aunque nos lo autoimpongamos, y un sistema de evaluación que también se nos da, ¿cómo valorarías esa negociación con los alumnos? ¿Sería positivo, negativo, fácil, difícil? ¿beneficioso o no, sin más?

125 P: Yo creo que la negociación con los alumnos es beneficiosa siempre. Ehh... es verdad que no salió en la entrevista primera que tuvimos el tema de la negociación, pero yo es algo que llevo al aula... no sé, si a menudo o siempre que me hace falta. La clase de expresión oral siempre... bueno, ahora no la tengo [la clase], pero siempre es con negociaciones. Y la expresión escrita, por ejemplo, centrándonos en el tema de la evaluación, eh... creo que lo intento, porque cuando llega la forma de corregir, el sistema que estamos utilizando ahora en el que ellos se puntúan, partimos de una nota que ellos se dan y llegamos a la nota final que sí es verdad que pongo yo, pero siempre razonada con una serie de parámetros a los que llegamos a acuerdo entre todos. Creo que sí, creo que es necesario porque creo que ellos van a estar siempre más a gusto que si es algo que yo impongo y ya. Creo que sí.

135 E: Bueno, luego, en relación un poco a la expresión escrita, hablabas de crear en los alumnos la necesidad de escribir. ¿Por qué?

140 P: Porque creo que si creas esa necesidad y el alumno ve que si eso con lo que están aprendiendo o eso con lo que están trabajando es útil, la implicación del alumno va a ser muchísimo mayor, las ganas que le pone, la motivación, va a ser muchísimo mayor que si no ven esa necesidad. Vamos a redactar un testamento... No sé, ¿cuántos testamentos vamos a redactar en nuestra vida? Posiblemente ninguno. Nos lo redactará un abogado. Entonces, si yo voy a aprender un tipo de escrito, un formato que a mí no me interesa, que no voy a sacar un rendimiento, entonces la

- implicación será mucho más baja. Que no es, con todos los tipos de texto no es igual de fácil... conseguir eso.
- 145 E: Sí, por ejemplo, hablabas de la noticia que tocaba la noticia y tocaba la noticia.
- P: Porque ellos van a tener que leer noticias, los que quieran leer noticias, pero igual, a no ser que sean periodistas o... participen en un periódico en su universidad o algo... no sé, algún proyecto de este tipo... eh... no hay necesidad. Para hacerlo más atractivo, ¿te acuerdas del... no sé si llamarlo periódico, revista, aquel proyecto que hicimos? Pues en aquel proyecto, la implicación de los
- 150 alumnos era mucho mayor. ¿Qué es lo que ocurre? Y me repito. Pues que a veces no hay tiempo. Y lo dijimos en la... No sé si es una disculpa fácil a la que siempre recurrimos, pero hacer aquello tú lo sabes el tiempo que llevó. A veces no tenemos ese... ese tiempo.
- E: ¿Y cómo haces para crear esa necesidad de escribir? Por ejemplo, si quieres partir de algún ejemplo para que sea más...
- 155 P: Pues... Lo más fácil. Cuando tienen que... con las cartas formales, que así a priori parece que con las cartas formales parece que, cuándo voy a tener que escribir una, pues van a tener que escribir una, creo que lo comenté en la primera entrevista, pues van a tener que escribir una cuando adjuntas esa carta a un curriculum, porque tienen que buscar un puesto de trabajo. Yo creo que todos, algunos ya han estado en la situación de tener que buscar un puesto de trabajo y los que no han
- 160 estado, seguro que llega el momento de tener que contestar a un anuncio de un periódico. Entonces, pensando en eso, en que es algo que van a tener que hacer tarde o temprano, si no lo han hecho ya, es mucho más fácil llevarles, primero, tiene varias partes esa actividad, pero llevarles primero el... el anuncio del periódico, en el que solicitan un puesto de trabajo, que intento que normalmente sea un puesto de trabajo que ellos puedan hacer, aunque no sea de su especialidad pero estos alumnos
- 165 estadounidenses están acostumbrados a trabajar de camareros o de reponedores en un supermercado. Entonces, de ahí se puede elaborar, ahora mismo el curriculum está fuera de mi syllabus de expresión escrita porque está en el de negocios, pero partiendo de ahí se puede hacer el curriculum y se puede hacer la carta formal, que se junta. Y la verdad es que cuando le ven esa utilidad pues los chavales responden muchísimo mejor.
- 170 E: Antes ha salido también, antes has dicho algo... tu papel en el aula durante la expresión escrita. Decías que eras muy protagonista pero...
- P: Creía que era una sombra pero resulta que luego la sombra...
- E: Bueno, no sé. Cuando lo has dicho, me ha sorprendido porque tampoco... hombre, estás presente en una parte pero en la otra...
- 175 P: Pero muy presente al principio y al... final. Que... bueno...
- E: Es lógico.
- P: También estoy aquí. Lo que intentaba era sobre todo, en la primera parte, que intento hacerlo de manera inductiva. O sea, intento guiarles, porque sé a dónde quiero llegar, no me voy a... engañar. Pero no pensé que si hacíamos estadísticamente el tiempo en el que tengo yo la palabra y el tiempo
- 180 en el que la tienen ellos... También depende del grupo, si tienes que hablar sacando las palabras. Pues al final, hablas más. [risas]
- E: Tú lo has descrito con esta frase: “Mi presencia es solo evidente en el último momento en el momento en el que estoy jugando con las transparencias.” Sobre todo, lo que es la parte de escritura, olvidándonos de las primeras.
- 185 P: Sí.
- E: Releyéndolas, ¿cómo describirías tu papel? Bueno, ya lo has ido diciendo un poco, pero por recogerlo. ¿Cómo describirías tu papel o tu función en el aula, durante las actividades de expresión escrita, en concreto?
- P: ¿Sobre las que observaste o en general?

190 E: En general.

P: Eh... Bueno, hay una... una parte en la que intento simplemente guiarlos para que ellos extraigan las características generales del tipo de texto que vamos a tratar. Entonces, a veces tengo que hacerlo de forma explícita y otras veces, siempre que puedo, intento... eh... que lo hagan ellos, es decir, simplemente servir de guía, para partir de lo que saben y bueno, tener un poquito, eh... más que nada saber lo que cada uno sabe para que... no sé cómo decirlo, pero, eh... partir de sus conocimientos previos y de ahí, eso me da a mí la pista de hasta dónde tengo que llegar, cuántas más cosas tengo que... añadir. Y luego sí es verdad que aparezco mucho y aparezco mucho en la corrección. Ellos muchas veces, y ya lo vimos en la actividad, se corrigen de igual a igual o se corrigen en grupos, pero en el momento final, y no sé si está bien o está mal, pero aparezco yo para... terminar de corregir, para que ese producto del que hablábamos... sea más o menos correcto.

200 E: Vale. Y este mismo papel que más o menos has descrito, de guía, también orientando el proceso, ¿lo asumirías con las otras destrezas? ¿sería parecido?

P: [silencio pensativo] ¿sería parecido? Siempre que puedo, sí. Siempre que puedo, sí. Estoy pensando ahora en la clase que tengo de gramática, gramática, que hay un punto.. claro, está muy bien saber qué es lo que saben... pero yo sé, el syllabus me tiene marcado el tema de gramática que tengo que dar. Entonces, sí, parto de lo que saben pero voy a tener que, entonces ahí, eh... creo que mi presencia es más evidente en el... desde el primer momento. Creo que sí. En la expresión oral, y... ahí funciono... siempre que el tema lo per... funciono, parecido.

210 E: Vale. Luego, para centrarnos en un tema muy interesante. La relevancia de la competencia gramatical.

P: Ya sabes que me gusta.

E: Yo, después de analizar tu discurso, mi conclusión parecía que era clara, incluso me parecía, pues eso, incluso hay un momento en el que digo, me parecía que en el discurso yo no, yo no decía nunca la palabra y tú la decías siempre y, bueno, haciendo esa...

215 P: Así que me da miedo, hoy la voy a decir menos.

E: Así que haciendo análisis cuantitativo [risas] salió que sí, que esa intuición que había tenido era cierta. Entonces, la conclusión a la que llegaba yo es que para ti tiene tanta importancia porque te gusta, por disfrutas con ella y porque la dominas mucho también.

P: Es que, como un cerdo en un charco. Igual.

220 E: Entonces, ¿estás de acuerdo?

P: Pero, oye, es una de las cosas que leía yo ayer que decía que... que a veces no me sentía cómoda con la expresión escrita. No es que no me sienta cómoda con la expresión escrita. No me siento cómoda con la expresión escrita tal y como la tengo que dar que es separada de las otras destrezas. ¿Que me gusta la gramática? Pues no lo voy a... negar. Pues es que me gusta mucho la gramática. Y entonces, pues estoy muy a gusto con ella siempre. Y entonces, pues, después de ver ese cuadro, lo que estoy es asustada. Pero... Pues sí. Pero eso ya lo sabías.

225 E: Sí. Saberlo me ayudó para tener la intuición de uy... qué curioso. Vale. Bueno, ahora centrándome en lo que es la expresión escrita por completo. Todo esto ya es de expresión escrita. Acabas de introducir lo primero, pero lo primero era un poco la... destacaba la falta de seguridad tuya con esta destreza. Con la expresión escrita. Dices: “Me cuesta mucho porque a mí esta destreza no es de las que... no me siento bien con esta destreza porque me parece que el profesor puede ayudar, pero... puede ayudar hasta un punto.” ¿En qué sentido dices este “puede ayudar, pero puede ayudar hasta un punto”?

235 P: Te lo explico, te lo explico muy claro. Es esa competencia escrita y esa competencia literaria de la que tú hablas en tu, en tu trabajo. Cuando tú me preguntaste en la entrevista, no me acuerdo exactamente de la entrevista, pero “¿qué tal...? o ¿cómo te consideras como escritora?” O una cosa así. Claro, para mí escritora, estoy hablando de esa competencia literaria. Y yo te respondí desde

- ahí. ¿Que cómo escribo? O sea, ¿que si soy capaz de escribir y tú eres capaz de entender mi texto? Sí, en mi L1 claro que soy... capaz. Creo que sí. Ehh... pero yo siempre lo entendí como esa
240 competencia literaria, entonces. Como expliqué... yo no... yo no me siento buena escritora... desde ese punto de vista. Entonces, si alguien pretende que con mis clases mis alumnos tengan esa competencia, pues yo ahí no me siento segura. Que mis alumnos sean competentes, pero en una competencia escrita en esa L [lengua]... hasta ahí, eso sí, entonces tendríamos que quitar esta afirmación de que...
- 245 E: Vale, pero bueno, el objetivo de la clase de expresión escrita, ¿cuál sería? ¿La competencia escrita o la competencia literaria?
P: Desde luego, la competencia... la competencia escrita.
E: Y pero... en ese punto ¿sí te sentirías cómoda?
P: Sí, hasta ahí, me veo capaz de... de poderles transmitir... conocimientos.
- 250 E: Bueno, vale, ahora se me ha mezclado un poco en el esquema pero...vale, entonces, ¿qué es un buen escritor? Era una de las preguntas. Y... tú decías: “se nota mucho cuando una persona escribe muy bien en su L1, normalmente es una persona que funciona muy bien en la L2. Hay gente que no escribe en la L1 y por supuesto le cuesta mucho más escribir en la L2. Y es que, además, no le gusta, no le interesa. Pero se nota muchísimo”.
- 255 P: Pero todo esto... todas estas afirmaciones son con... con la literaria, que estamos hablando. O sea, un texto está bien escrito, pero hay un texto... lo lees, lo entiendes y dices bien. Y hay uno que lo lees y dices... ¡qué bien escrito está! Con esa... ¿cómo la llamas? Competencia literaria...
E: Sí.
P: Eso es lo que yo no me veo... o sea, ahí yo me siento incapaz de que alguien que escribe en español, una L2, sea capaz de dar ese salto. Yo ahí... o sea, creo que no puedo hacer... nada.
- 260 E: Vale. Lo que hemos hecho... he llegado un poco a la conclusión de que inconscientemente mezclabas esos...
P: Sí.
E: ... el buen escritor general con el buen escritor literario. Había varias frases...
- 265 P: Creo que ni siquiera lo mezclé. Creo que me centré en el... en el escritor literario.
E: No siempre, no siempre. Creo que no siempre.
P: ¿No?
E: Te centrabas más en él pero... había veces que no... ahí por ejemplo sí [señalando alguna cita], ahí están sacadas las que estás hablando del escritor literario. Entonces... ¿te ha cambiado... o has cambiado un poco esa visión o la sigues... sigues teniendo en mente el buen escritor literario cuando... está corrigiendo o cuando estás trabajando con tus alumnos la expresión escrita?
- 270 P: Cuando estoy trabajando con mis alumnos la expresión escrita, estoy trabajando la... competencia escrita en... en español. Hasta ahí. [silencio] Pero a mí... me resulta difícil...evaluar. Cuando yo tengo dos textos y vamos a decir que los dos textos... son lo que yo he pedido en clase. Pero uno está, no sé cómo decirlo, pero con la competencia escrita de este nivel, con las pautas... Y el otro está, entre comillas, bien escrito, o sea con esa competencia literaria, a la hora de evaluar... claro, hay que ser muy neutral, hay que ser muy objetivo para decir, “no, no, esto, en los dos casos es...”, no sé, lo que sea. Está mal. Porque hay un texto que es mejor que el otro... Por, por... a ver, ¿eh? Por la competencia... literaria. Pero cuando lo lees, tiene algo que no tiene el otro. Entonces, ahí sí es verdad que... hay que ser muy objetivo cuando, cuando pones la calificación. Y lo intento...
- 280 E: ¿Y podrías definir ese... qué tiene? ¿o qué es un buen texto? Pero... bien.
P: Guillermo, cuando coges una novela. Cuando coges una novela y dices... ¡qué fácil y qué bien escrito! O sea, ¿cómo no puedo hacer yo esto? Y lees y son, y es una frase que tiene cuatro palabras y ninguna de las... pero, pero está bien. Eso que yo no puedo hacer, eso que te decía que yo no me

- 285 sentía... No sé, no sé describirlo. Cuando coges una novela y dices “esta novela es buena y esta novela es mala” ¿qué, qué, qué...? A ver, cómo... describemelo. ¿Cómo sabemos que una novela es buena y que una novela es mala?
- E: Complicado.
- P: Complicado.
- 290 E: Pero en el caso de un alumno, no sé, tendría a lo mejor más riqueza de léxico o el mismo orden de las frases, la sintaxis, o... un cúmulo de todo.
- P: Todo eso. Todo eso.
- E: Y... te iba a hacer una pregunta y se me ha olvidado... Ah. Y... y si tienes eso, tienes un texto que... está bien y otro que está bien, pero bueno, que no está tan bien, ¿realmente tendrías que...?
- 295 P: ¿Que no está tan bien porque no tiene esa competencia...?
- E: Sí, porque no tiene esa... riqueza o esa... ¿realmente tendrías que valorarlos igual o el que, en teoría, está mejor no tendría que ser mejor?
- P: Ahí... ahí entran los criterios de evaluación. [silencio] Creo que no puedo penalizar a un alumno que no tenga esa capacidad de escritura... ¿cómo lo llamamos? Vamos a llamarlo de alguna manera.
- 300 Literaria. Creo que no se le puede penalizar. Porque yo creo que tampoco la tengo en mí... en mi L1. Entonces, ahí... yo no... desde luego yo intento no penalizarlo otra cosa es que, claro, leas un texto, somos humanos y digas “qué bien está escrito”. Y tiendas a subir la nota. Pero yo no penalizaría al que no es capaz de hacer eso.
- E: Vale. Esto ya lo has dicho pero, cuando te preguntaba por ti como escritora competente, yo te preguntaba por escritora competente... general.
- 305 P: Sí, pues lo soy. Que quede claro. [risas]
- E: Vale. “Creo que nadie a leído nada de lo que escribo. Todo en realidad lo borro.”
- P: También. Eso sigue siendo verdad. Nadie lo lee.
- E: Vale, bueno, en los objetivos de aprendizaje de la expresión escrita, tú hablabas de la gramática, del dominio de los registros, esto lo recalcabas mucho, la tipología textual, el aplicar lo aprendido en otras destrezas... Y yo me preguntaba: ¿y los procesos cognitivos?
- 310 P: Sí.
- E: Pues eso, hacer lluvia de ideas, el esquema, la misma revisión...
- P: Que no salió ni una sola vez en la entrevista pero que luego sí salía en... Pues mira, estuve pensando, porque claro qué era, ¿que simplemente no pienso en ello? Y... a ver, creo que es lo contrario... A ver, no lo sé. Pero creo que... tengo asumido que hay que partir de lo que tienen para ir más allá. Entonces, cuando yo planteo una actividad, en cualquiera de las destrezas, en cualquiera de los cursos, intento que eso siempre esté en clase. Entonces... eh... en los esquemas previos que te pasé, que puse... no recuerdo muy bien, están por ahí, los objetivos, las... cómo era el modo de elaboración... es verdad, ni siquiera estaba, pero es que no está porque siempre está en... en clase y porque... no sé si podría hacer la clase sin tener en cuenta esos aspectos. Igual... igual lo doy... por hecho y no... no lo sé.
- 320 E: Yo en su momento lo... me parecía... o sea, llegué a la conclusión de que no lo estabas teniendo en cuenta. Releyéndolo con el tiempo me daba la sensación, me cambiaba un poco la visión de verlo, eh. Ayer, cuando lo volvía a releer, me pareció que es que a lo mejor es que era lo contrario que lo tenías tan asumido que no... que no lo verbalizabas.
- 325 P: Claro, pero también me parece raro que algo que tengas tan asumido, no verbalices. Claro. A mí me creó esa, esa duda. Pero luego te pones a pensar, a ver, cómo haces esta actividad y cómo haces esta y la otra y tal Y digo, “no”, porque no es que no le dé importancia, que no lo tenga en cuenta, al revés, es que eso siempre está, está presente. Quizá, porque lo de las destrezas, lo de poner todas las destrezas juntas, eso, eh... eso lo digo y lo digo mucho porque nos estamos enfrentando a una
- 330

- situación de trabajo que justo me impide hacer eso. Esto no, todos estos procesos cognitivos, a mí nadie me ha dicho que yo no les pregunte a los alumnos para... entonces, eso, como lo puedo hacer siempre no... esto lo puedo hacer aquí, lo tengo que hacer por las tardes en las otras clases. O sea es que... no sé, creo que en eso consiste... la historia.
- 335 E: Eso, a mí también me cambió un poco la visión al volverlo a leer. De todas formas, a lo mejor... no sé, a mí me da la sensación que a lo mejor al no verbalizárselo a ellos, no a mí, sino a ellos, al no... en algún momento...
- P: ¿Quizás por eso luego no saben a que objetivos quiero, quiero llegar?
- 340 E: Eso, que a lo mejor ellos no se dan cuenta de qué están trabajando.
- P: Eso también, eso también lo he pensado yo. Digo “igual si...”. Claro, quieres hacer todo tan... inductivo, tan... que al final, igual se pierde por el camino. Pues igual sí.
- E: Sobre todo estos procesos, claro, son relativamente naturales aunque yo creo que no los hacemos bien, incluso nosotros, como escritores competentes, creo que no los hacemos bien. No sé, al volverlo a releer me volvía a surgir. Vale. Eh... Bueno, y luego, en cierto modo, en la cita nueve.
- 345 Bueno, dices: “Esto es lo ideal pero no ... no funciona siempre.” Yo creo que hablando un poco de la... la actividad, de cómo está organizada la actividad con...
- P: ¿Cuándo tienen que pensar en...?
- E: Sí, un poco la re...
- 350 P: ¿... en los argumentos, debatir cuáles son los más fuertes y hacer un esquema? ¿Eso?
- E: Sí. Eh... A ver. [leo la cita entre dientes] Sí, un poco la forma de organizar la actividad con los diferentes procesos. Primero, trabajas la planificación. Luego, se textualizan diferentes versiones. Y luego hay revisión. Pero eso... un poco... valoras la actividad o la forma de trabajarla como algo ideal pero que no siempre funciona. A mí, bueno, llegaba un poco a la conclusión de que había un poco de escepticismo. Que a mí me parece que a lo mejor ese escepticismo se traslada a los
- 355 alumnos. No sé... ¿Cómo lo ves tú?
- P: ¿Que si no me creo yo la actividad que planteo e insisto más en unas partes que en otras y eso... puede llegar a ahí? [silencio] A ver. [silencio] Aquí la respuesta tendría que ser que sí. Que si yo hay unas cosas que no me creo pues es muy difícil que las venda y que las venda bien. Esto en clase y
- 360 en cualquier aspecto. Sí es verdad que... en el caso que observaste, el de la argumentación, creo que hacer un esquema previo de los argumentos, y eso nadie me lo tiene que... es importantísimo, para que una argumentación, al final, el producto final sea bueno, si tú no tienes un esquema previo y no has pensado en los posibles contraargumentos y no los has ordenado bien y no has visto cuál tiene más fuerza y menos fuerza... o sea, es imposible que el resultado final sea bueno si no has dedicado
- 365 tiempo. Pero ya no como L2, sino como una argumentación, como un escrito nuestro. Esto estoy harta de trabajarlos con los alumnos de segundo de bachillerato. Porque lo tienen que hacer en el examen de selectividad. Entonces, insisto en el esquema hasta que me canso y no es porque yo no estoy convencida. Porque estoy convencida de que justo en este tipo de.. de... de... texto, pero... seguro, o sea, no hay ninguna duda. Ya viste los esquemas y... hay un... no dejaste suficiente
- 370 tiempo... era la tarea, tenían que pensarlos porque era la parte individual, entonces, eso lo hacen en casa, lo traen aquí y aquí empezamos a debatirlo en grupos. No estaba hecho y claro, entonces, mi respuesta qué es, venga en cuatro o cinco minutos, cinco líneas, porque tengo que seguir la actividad, porque tengo unos tiempos y eso, que era una tarea, me lo han desbaratado. Pero no es un problema de este alumno, que no quiere hacer el esquema y, hombre, me podría echar parte de la
- 375 culpa, pero es que, con los alumnos de segundo de bachillerato, autóctonos, me ocurre lo mismo. No se creen lo del esquema y no lo hacen. [silencio] Tengo que hacerlos yo con ellos. Pero hacerlos es que yo tengo el lápiz y que.. y que... les voy sacando argumentos y entonces... los vamos colocando en un orden, los vamos poniendo... y yo hago el esbozo para que luego ellos escriban, porque no lo hacen. Y en este caso, si me tengo que echar la culpa, XXX [mi caso es??], pero en este

- 380 caso, o sea, estoy convencida de que hay que hacer un esquema antes de una argumentación. O sea, sí.
- E: ¿Y por qué puede ser que no se lo crean?
- P: Pues... pues, eh... Porque fíjate, estoy pensando ahora en los de la tarde [alumnos segundo bachillerato], porque es... tienen, tienen, tienen que hacer un examen, es una pregunta que vale tres
385 puntos, tienen que escribir veinticinco líneas. Saben que si repiten argumentos o, o, o la argumentación no está clara, eso penaliza muchísimo. O sea, tienes todos los... pero todos los aspectos para motivarle y para decirle “pero mira, es que vas a ganar tres puntos sin estudiar teoría. Que solamente tienes que hacer un texto organizando las ideas, buscando ejemplos de cosas que has visto en la tele o que te han pasado, o que has oído un día en la radio, lo de leer periódicos y eso...
390 Claro, no puedes sacarlo porque en fin. O sea, que la necesidad la tienen... El día que encuentre la respuesta o si alguien encuentra la respuesta que me la dé. No entiendo, no entiendo por qué no lo hacen. [silencio] Pensar que son vagos no me... me parece un poco absurdo. Porque va a tener que hacer un examen y le van a tener que... y le van a dar tres puntos por algo que en principio solamente requiere eso, que sus ideas estén un poco claras y sea capaz de ponerlas en orden. No lo
395 consigo. Y en clase, en esta, en español, pues eh... la otra vez ocurrió eso, pero no... has observado una, no es algo que pase... “ah, no, pasó ese día pero normalmente no suele pasar”. No. Igual es que yo no lo hago bien y... y podría... plantearlo de otra manera que a mí no se me ha ocurrido y tendría que pensar sobre eso.
- E: A mí me suele pasara también y a veces tengo la sensación de que les parece un poco...
- 400 P: Infantil.
- E: Infantil. Eso, la palabra es infantil.
- P: Que les parece infantil y que ellos ya saben lo que quieren decir y adónde quieren llegar. Y que pueden hacerlo directo. En el, en el último papel, en la última versión, que no necesitan un papel de borrador que les indique.
- 405 E: Y lo mismo con la lluvia de ideas. Yo creo que me pasa lo mismo.
- P: Cuando les dices...
- E: Sacad ideas de forma...
- P: A ver, hay alumnos que no. Pero sí es verdad que siempre hay, ahora por ejemplo Matthew, no sé si lo tienes en clase, que es el gracioso y el... sí, no sé si de... pérdida de tiempo o de estar
410 haciendo... yo ya puedo empezar sin hacer este trabajo previo. Pero igual es que no lo sabemos vender... bien.
- E: ¿Quizás no sabemos explicar el objetivo que está detrás de esa...?
- P: Está tan claro... Quiero decir está tan claro, está tan claro porque si ellos y todos, en este caso además es super... todos son universitarios o el... 90% son universitarios. Han tenido que escribir
415 ensayos en su... en todas las asignaturas de todos los cursos. ¿Cómo ordenan sus ideas ellos? Son capaces... ¿lo hacen así? Pues son más listos que nosotros. [risas] ¿Igual es eso? Son más listos que nosotros y no necesitan...
- E: Bueno, la revisión es el proceso al que yo creo que se dedicaba más tiempo.
- P: Sí.
- 420 E: Son dos clases... además de diferentes formas. Bueno, ¿estás de acuerdo... con... con que es al que se dedica más tiempo y con que es al que se debería de dedicar más tiempo probablemente?
- P: Sí, y creo además que esta parte de la actividad si se hace bien, creo que es, es enriquecedora. O sea, que ellos sean capaces de leer, no solo su versión, sino la versión del de a lado o en grupos o, bueno, de todas las formas en lo que lo hicimos y... y vean que son capaces de mejorar lo de otro y
425 siempre es... siempre es más fácil corregir lo de otro, que no duele, que corregir lo propio, que siempre intentas justificar. “No, esto era así porque...” Entonces, creo que si esta parte se hace bien,

se puede aprender muchísimo. Pero necesitas implicación del alumno. Y tú... lo describes... a mí me parece que lo describes perfecto. Y además en ese curso que observaste ocurría eso. Un nivel un poco más alto, un nivel medio. Eh... y la respuesta de los grupos es muy diferente. Dos grupos que lo hacen rápidamente.

E: Que creo que eran los de nivel intermedio.

P: El alto y el bajo. Lo hacen rápidamente.

E: A no, el alto y el bajo. Sí, es verdad.

P: Entendemos que porque los de nivel alto lo solucionan muy rápido y los de nivel bajo pues... igual... pues nada... les hace dudar. Y los de intermedio, que son los que más tiempo necesitan porque... porque dudan. Eh... ¿Qué hacemos con los que... en cinco segundos está hecha la revisión? ¿Les vuelves a decir? “No venga, que tienes que volver...” ¿Incides? ¿Pasas a la siguiente fase? ¿Pueden estar en distintas fases los distintos... grupos? Yo tiendo a llevarles a... todos a la vez. Porque si no parece que estoy acrecentando las diferencias de niveles... que se establecen.

440 Aquella vez, se sentaron... o les senté por niveles. Otras veces los niveles están... mezclados. Creo que es todavía peor. Porque entonces, dentro del grupo solo hay una persona que decide. Y los demás, que saben que ese... sabe más o sabe menos, le tienen en cuenta o no le tienen en cuenta... Es difícil, ¿eh? Es difícil controlar los tiempos en esta fase de la revisión. Es difícil... cuando revisan, corrigen y corrigen cosas que no tendrían que corregir, el profesor se enfrenta a lo siguiente y ahora tiene que explicar dos cosas, tiene que explicar la primera versión que estaba bien o estaba mal, por qué, y la segunda versión, que está corregida sin... por qué está corregida y si está corregida... mal, por... el profesor luego se encuentra con... es complicada. Pero a mí me parece que, pese a que es complicada, si se hace bien se le puede sacar mucho rendimiento. No sé si los... los... bueno, no sé, no. Eh... no sabía si los alumnos entendían esta fase pero los que contestaron a tu test parece que la valoraron... positivamente. Pues me alegro.

E: Yo también tengo esa duda de si lo entienden, pero me estoy llevando sorpresas de que les gusta incluso.

P: Porque a veces yo tenía la sensación... porque a veces como corrigen rápido o... revisan rápido... “no, ya está”, “y ¿ya está todo? ¿seguro?” Que dices: “si me la llevo a leer yo tardo más en...”. No sé, a veces yo pensaba “Están tan aburridos, les interesa tan poco, prefieren trabajar con la suya y no trabajar con la de los demás, que no se implican, lo hacen de una manera rápida y así pasamos a la siguiente fase”. Pero luego, con lo que tú extrajiste de las... de sus evaluaciones, parece que les gusta y que no... yo, a veces también tienes miedo a que te corrija el de a lado, “¿y quién es este tío para que me corrija... ¿quién le ha dicho que sabe más que yo?”. No... tienes esos miedos, porque tampoco sabes por dónde... por dónde van a salir. Y mira, parece que no.

E: Bueno, has aludido un poco a las dificultades. Tú... en una de las frases... en la entrevista, aludes a las dificultades al trabajarlo. Dices que “hay veces que ves unas correcciones que están bien y otras que están mal, pero que detrás no hay un argumento” o bueno “que unas tienen pero otras no”...

465 P: No.

E: Y... entonces, “hay unos que saben y otros que no” y reconoces que entonces “tampoco sabes cómo solucionar el tema”. ¿Has repensado esas dificultades? ¿Has encontrado alguna solución? ¿o sigues viéndote en la misma situación?

P: La verdad es que sigo viéndome en la misma situación. En la misma. [silencio] No sé, es que no... Porque claro, luego llega la revisión final que... que es donde se intentan solucionar todas las... posibles dudas, aunque es verdad que tú dices que... y llevas razón, que las versiones intermedias del proceso han desaparecido y que yo solamente me fijo ya en el producto final de la última sesión. Pero... ¿cómo fijarme en... todos los productos que han ido saliendo del proceso? ¿Cómo hago para dar explicaciones a cada uno de ellos? A mí me supera. No... a ver, que no se

475 entienda por... no por falta de ganas, ¿eh? Pero... me supera. ¿Cómo hago todo eso? ¿Lo hago en clase, delante de ellos? ¿Lo reviso... al final... todo yo? ¿Me lo llevo a casa? ¿Les doy la solución? No lo sé, es que no lo tengo nada claro. Nada claro. Y alargar más este tipo de actividades... no sé si sería bueno.

E: Vale, retomando lo que has dicho de alargar. Tú muestras un cierto escepticismo a la forma de trabajar la revisión y precisamente por eso, porque aludes a la repetición de la misma actividad que puede llegar a reducir la motivación. ¿Has cambiado la forma de trabajarla o sigues observando esta problemática? Bueno, aquí tienes una frase bastante larga sobre el tema. “Hay un montón de versiones, es un problema. Porque, bueno, se alarga mucho el tiempo de la actividad” y demás.

P: Hombre... me ha cambiado... ya sé que solamente contestaron tres, pero... es verdad que no valoran mal la parte de la revisión. Valoraban peor... esa revisión... final que hice con transparencias. Con lo cual parece que las... las revisiones entre ellos lleve un tiempo considerable dentro de la actividad, parece que no es el problema. Quizá haya que dedicarle más tiempo a eso y esa revisión final sí cambiarlo. No sé... cómo. No sé si llevármela... A veces me da miedo porque... lo llevas, lo corriges tú en casa, lo entregas corregido y muchas de esas correcciones van a una... carpeta y nadie las vuelve a ver. Eso es lo que intentamos con el... método de corregir del que he hablado antes. Que no ocurra eso y que los alumnos reflexionen sobre esos errores que ha corregido el profesor. Entonces... no lo sé. No tengo la solución... todavía, pero estoy en la argumentación ahora. Así que mira. ¿Soluciones?

E: De momento no.

495 P: De momento no.

E: Bueno, ya estamos terminando. Hablas de... dices “se va a encontrar con un problema que dependiendo de su nivel y el dominio de la L2 pues claro le va a costar más hacer esos cambios que decíamos, a ver si me gusta o no o no me gusta ese párrafo. Porque yo sé si me gusta o no en mi L1 pero yo no sé si eso está bien o está mal. Y hay que tener mucho dominio de la L2 para llegar a eso.” ¿A qué criterio de revisión aludes cuando...? Yo creo que te entiendo pero cuando dices “me gusta o no me gusta ese párrafo”...

P: Pues porque cuando están revisándose entre ellos, que a veces te llaman, y antes de utilizar el boli y escribir, te están pidiendo como la autorización de... “¿cambio esto?” En realidad, a veces lo leen y lo que les ocurre es que ellos dirían eso de otra manera. Entonces quieren ponerlo de la manera en la que ellos lo harían. Pero les da miedo porque no saben si lo que tienen escrito es correcto o no es correcto. Y entonces, a eso me refiero aquí cuando digo, claro, en la L1 todos sabemos, “dicen lo mismo pero lo ha dicho de otra manera pero está bien”. Y ellos intentan buscar una especie de modelo en su cabeza y si no corresponde... pues... te piden ayuda o ponen un interrogante, así, en el borde, porque no lo entienden muy bien. A veces depende del nivel que tiene el alumno. Pues igual se enfrenta con una estructura que él todavía no conoce y que un compañero suyo ya ha utilizado. Pueden ser estructuras, puede ser vocabulario. A veces, y eso me gusta... con los argumentos. Cuando son capaces de ver que en el primer párrafo hay un argumento pero que un poco más abajo, su compañero pues dice lo contrario... a esa parte de la revisión también quiero llegar. Y ellos, e igual es por mi... culpa, porque después de ver la importancia que doy a la gramática igual también se lo traslado a ellos, igual o seguro, a veces solamente se quedan en corregir... errores más gramaticales. Con el léxico, claro, si no conocen la palabra, la subrayan pero no... no hacen... no hacen más. Pero cuando llegan a... pues a órdenes de argumentos o dan ideas, que es lo que intentamos en las revisiones también, pues que les den ayudas con otros argumentos o quizás el orden o un contraargumento o un ejemplo... eso es lo que intentamos. No lo hacen siempre pero cuando lo hacen pues está muy bien hecho.

E: Vale. Casi está terminado. Esta es una de las pizarras que escribiste cuando empezó el proceso de revisión entre iguales. Entonces ponías “la estructura, introducción, cuerpo, conclusión.”

P: Las partes, sí.

525 E: “Argumentos, ¿se entienden? ¿son claros? Los conectores. ¿Dónde está la tesis? ¿Es coherente? ¿Convence? Y luego, vocabulario y gramática. ¿Qué criterios de revisión se desprenden de esta pizarra que, en principio, son los que les planteaste a ellos para...

P: ¿Qué criterios de... corrección?

E: Sí.

530 P: [silencio] Pues, intenté que estuvieran... casi todos. Pero, vamos a ver. Eh... como se trataba de un texto... argumentativo y habíamos visto, al principio, apoyándonos en un texto, las partes que tenían que tener, bueno, pues quería que ellos se dieran cuenta de que las argumentaciones de todos sus compañeros tenían que tener esas partes del texto argumentativo. Centrándonos un poco en los argumentos... si los argumentos que los compañeros habían trabajado tenían suficiente fuerza, quizá en esta... pizarra falta la palabra contraargumentos que no está, no sé si la puse en otro momento pero... argumentos, contraargumentos, suelo poner los dos. ¿Si se entiende, si son claros? Es a lo que me refería, antes. Si sus compañeros les pueden... ayudar, pues poniéndoles un ejemplo, dándoles un dato o alguna... cosa de interés que pueda hacer que la argumentación pueda ser un poco más... más fuerte. La parte de los conectores, porque si no es en esta actividad, anteriormente hemos trabajado los conectores. Ahora mismo no me acuerdo en qué momento fue esto. ¿Dónde
540 está la tesis? [silencio] Esto muchas veces lo hago... no pensando tanto en ellos como en mis autóctonos porque como normalmente quieren defender una tesis pero se contradicen veinte veces en la exposición de los argumentos, para que se sepa qué es lo que están trabajando. Y por último, aquí hay criterios... léxicos... sobre todo por el registro, porque como siempre hay alguno que intenta incluir en todos los textos que hace los coloquialismos y vulgarismos que han utilizado, para
545 intentar controlar un poquito lo que han aprendido y aquí, pues, por ejemplo, en este tipo de textos, pues ponernos un poquito más serios. Utilizando un vocabulario, es un español cuatro, ya pueden hacerlo. Y luego aquí, las correcciones de gramática, pues de lo que corresponda.

E: Vale. Y luego cuando lo llevas tú a la corrección última...

P: La final.

550 E: Con la transparencia. ¿Sigues más o menos estos criterios?

P: Sí.

E: Vale.

P: O intento.

555 E: Y, para terminar, la evaluación de la actividad, la evaluación ya final... no estoy seguro, bueno, estos creo que corregían, bueno, se ponían una nota ellos primero, ¿no?

P: Poníamos... una nota... todos mientras estábamos corrigiendo.

E: Y luego...

P: O sea, cuando estábamos ahí con la transparencia, les iba preguntando, “a ver, ¿los temas? ¿la no sé qué?” ... todo, más o menos... una cosa parecida a esta. Y luego poníamos la...

560 E: Y luego lo vuelves a evaluar tú. ¿Qué valoras en esa última... en la que pones tú la nota?

P: ¿Qué valoro? [gestos indicando que lo que valora son los criterios de la pizarra de la que hablábamos??]

565 E: Todo eso. Bueno, yo he llegado a una conclusión que... lo hemos comentado ya, que al final lo que se valoraba era el producto. Y del proceso, nos olvidábamos un poco. Aunque en la actividad casi todo el tiempo hemos estado trabajando con el proceso. ¿Estás de acuerdo?

P: Estoy acuerdo, que pongo la nota... pongo la nota en el producto final. Pero pongo la nota en el producto final porque... a ver, a ese proceso al que hemos dedicado tanto tiempo, que tenía un esquema... el primero era individual, después había un esquema que era en... grupo, había otras revisiones hasta..., claro, lo ideal... y supongo que habrá que hacerlo, que es valorar desde dónde
570 hemos arrancado y hasta dónde hemos llegado. ¿Cómo, cómo valoro? ¿Cómo evalúo? No cómo

- 575 valoro. ¿Cómo evalúo la implicación de cada uno de los alumnos en cada una de las partes del proceso? Porque no ha sido una actividad hecha de manera individual. En la que alguien me puede presentar el primer esquema, el segundo esquema o... si ha habido lluvia... la lluvia de ideas, el esquema, la otra lluvia, el otro esquema, la primera parte, la segunda... y cada uno me entrega un
- 580 dossier con cada una de las cosas. En este caso, como trabajamos en grupos, cómo evalúo yo, podría poner una nota por grupo, en la que se evalúe todo el proceso, pero como las notas... al final, son más... individuales, ¿cómo evalúo eso? ¿cómo evalúo la implicación de cada uno de los alumnos en cada una de las distintas fases? Partiendo del hecho de que algunos no habían traído el esquema que habían hecho para la tarea. Y que tuvieron que hacerlo en cinco minutos, aquí corriendo, que más que un esquema... y lo dices muy bien, más que un esquema parece que al final les pedí una lluvia de ideas y que parecía que yo... me había... pero ¿cómo lo hago? Que no digo que sea imposible, seguro que hay algún... método. Pero... creo que es difícil.
- E: Vale.
- P: ¿Ya?
- 585 E: Si quieres añadir algo de tu esquema.
- P: Voy a mi esquema. Pues mira, la verdad es que si te la leo es exactamente lo mismo, porque... hablaba de los procesos cognitivos... el que no los menciono que lo hemos... la... lo de la parte de negociación, que no había... salido. Hablaba también de destreza y competencia, que a veces las mezclo. Posiblemente. Pero creo que de eso mucha culpa la tienes tú.
- 590 E: Posiblemente.
- P: Porque como hay confianza y... a veces no estoy pensando que es un trabajo para ti muy importante y lo estoy haciendo como una conversación entre amigos pues a veces...
- E: Y que yo creo que las mezclamos todos. Yo lo he destacado, pero...
- 595 P: Sí, pero si tuviese enfrente a un tío que no conozco pues posiblemente estaría cuidando más lo que estoy diciendo. ¿La importancia de la gramática? Pues sí, chico, llevas razón. ¿Qué quieres que te diga? Que cuando he visto esa tabla me he quedado... muerta. Pero es que me gusta. La disfruto y entonces eso se nota. Lo de no sentirse cómoda con la... expresión escrita... eso sí me gusta... no es que no me sienta cómoda sino que no me siento cómoda tal y como me obligan a darla. Lo de la competencia literaria... si tú me hablas a mí de escritor, para mí escritor... escritor es así con
- 600 mayúsculas y claro, yo no escribo nada bueno.
- E: Ese es un tema sobre el que voy a seguir trabajando porque...
- P: Es simplemente otra función de escritor diferente. Para mí escritor es con mayúsculas.
- E: Pero yo creo que lo mezclamos los profesores... reiteradamente y creo que eso nos influye demasiado a la hora de trabajar la expresión escrita. De forma general.
- 605 P: Pues posiblemente.
- E: Es mi intuición para... a lo mejor hacer otra cosa.
- P: Para futuros trabajos. Pues posiblemente porque es que cuando lo leí dije... además pensé: “si me ha preguntado a ver si me considero una buena escritora”, o sea, no, no, no pensé... ah, se refiere, no, si tú me preguntas si soy una buena escritora... si tú me preguntas si sé escribir en español... yo ahí te digo otra cosa. Pero si tú me preguntas “¿te consideras una buena escritora?”. No. Buena escritora, no. La importancia del producto y del proceso, pero muchas veces es por lo que te digo. ¿Cómo evaluar eso? La poca importancia del esquema... Y... ah, una de las cosas que más me ha llamado la atención es lo de que... los alumnos... solamente uno fuera capaz de saber cuáles eran los
- 610 objetivos.
- E: Eso también es otro tema para investigar.
- P: En mi defensa diré que creo que... uno de los que... ¿te acuerdas de Austin?
- E: Sí.

P: ¿Austin te dio...?
E: Es el escritor.
620 P: Es el escritor. El que te dijo “ando, ando, ando...” o “pienso, pienso, pienso”... ¿cómo es?
E: Sí, sí me dio.
P: Tiene una... Creo que sí... que te dio. A ver, era un perfil de alumno...
E: Poeta. Además es que tú lo dices alguna vez.
P: Poeta.
625 E: Es que tengo poetas en esta clase. Y era Austin.
P: Era Austin. Austin y el otro... Johnston.
E: Sí, me acuerdo más de Austin. Pero sí.
P: Pues eso es todo.
E. ¿Te ha gustado? ¿Has estado cómoda?
630 P: Sí, hombre. La grabadora siempre impone.
E: Me impone a mí.
P: Pero... bueno... impone la grabadora y luego impone la transcripción. Aquí.
E: Que sepas que llevamos una hora.
P: Como siempre.
635

FIN DE TRANSCRIPCIÓN