

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

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

UN ESTUDIO DE CASO

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

PRESENTADA POR CRISTINA BALLESTEROS GÓMEZ

DIRIGIDA POR EL DOCTOR MIQUEL LLOBERA I CANAVES.

BARCELONA, 2000

ÍNDICE

		Pág.
I.	Presentación y justificación	1
I.1.	Introducción	1
I.2.	Relevancia del tema	4

CAPÍTULO 1: BASES TEÓRICAS

1.1.	Los paradigmas de investigación	7
1.1.1.	Paradigmas y programas de investigación educativa	8
1.1.2.	El paradigma interpretativo de investigación	9
1.1.3.	El paradigma interpretativo y el factor cognitivo	11
1.1.4.	El pensamiento del profesor	12
1.1.5.	Supuestos básicos en la investigación del pensamiento del profesor	13
1.1.6.	Las teorías implícitas de los profesores	14
1.1.7.	Formación y carácter de las teorías implícitas del profesor	17
1.1.8.	Teoría, práctica y profesionalidad del enseñante	18
1.1.9.	Coincidencias y divergencias entre la teoría y la práctica del profesor	20
1.2.	Teorías implícitas y creencias en el ámbito de la enseñanza de la lengua	21
1.2.1.	La lengua como vehículo de investigación	22
1.2.2.	El profesor y el discurso profesional	23
1.3.	Conocimientos, creencias y presuposiciones del profesor	24
1.3.1.	Creencias sobre la lengua	26
1.3.2.	Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua	27
1.3.3.	Evolución de las creencias, discrepancia con los hechos	27
1.4.	La Reforma como elemento teórico y contextual de este estudio	29
1.4.1.	El constructivismo	30
1.4.2.	El aprendizaje significativo	31
1.4.3.	Los conocimientos previos	32
1.4.4.	El planteamiento adaptativo	33
1.4.5.	El profesorado y la Reforma	33
1.4.6.	La Reforma y el curriculum de lengua	35
1.4.6.1.	La lengua oral	37
1.4.6.2.	La lengua escrita	39
1.4.6.3.	La literatura	40
1.4.6.4.	La gramática	41
1.4.7.	Los profesores y el curriculum de lengua de la Reforma	43

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.1.	Motivaciones.....	47
2.2.	Objetivos.....	48
2.3.	La explicación del contexto	50
2.4.	Preguntas de investigación.....	51

CAPÍTULO 3: CONTEXTO DEL ESTUDIO

3.1.	Los centros.....	53
3.2.	El protocolo de colaboración con los profesores y alumnos	55
3.3.	Los informantes o profesores-colaboradores.....	57
3.3.1.	Pamela.....	58
3.3.2.	Arnau	59
3.3.3.	Lucas.....	60
3.3.4.	Violeta.....	61
3.3.5.	Lucrecia	62
3.3.6.	Jonás	64
3.4.	Expectativas de los informantes sobre esta investigación	65

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1.	El método de investigación.....	69
4.1.1.	Los paradigmas de investigación social	70
4.1.2.	La investigación cualitativa	71
4.1.3.	La investigación cualitativa y el método	72
4.1.4.	Bases filosóficas de la investigación cualitativa.....	74
4.1.5.	La etnografía.....	75
4.1.5.1.	Etnografía e investigación educativa.....	77
4.1.5.2.	El estudio de caso	78
4.2.	La opción metodológica de esta investigación	79
4.2.1.	Cuestionarios	81
4.2.1.1.	Justificación de su uso	81
4.2.1.2.	Cuestionarios aplicados en esta investigación.....	85
	Cuestionario 1	85
	Limitaciones del cuestionario 1	91
	Cuestionario 2.....	92
	Limitaciones del cuestionario 2	94
	Cuestionario 3.....	94
	Limitaciones del cuestionario 3	98
	Cuestionario 4.....	99
	Limitaciones del cuestionario 4.....	100
	Cuestionario 5.....	100
	Limitaciones del cuestionario 5	101
	Cuestionario 6.....	101
	Limitaciones del cuestionario 6	102

INDICE

	Pág.
4.2.2. Entrevistas.....	103
4.2.2.1. Justificación de su uso	103
4.2.2.2. Entrevistas realizadas en esta investigación	108
4.2.2.3. La transcripción de las entrevistas.....	112
4.2.2.4. Métodos de análisis de las entrevistas	113
El análisis relacional.....	113
Limitaciones del análisis relacional.....	117
El análisis estructural.....	117
Limitaciones del análisis estructural.....	122
4.2.3. Observación en el aula.....	123
4.2.3.1. Justificación de su uso	123
4.2.3.2. La observación en la investigación educativa	125
4.2.3.3. La observación en el aula de lengua	126
4.2.3.4. La observación como opción metodológica de este estudio.....	127
4.2.3.5. Observaciones en el aula realizadas en este estudio.....	128
4.2.3.6. Instrumentos y procesos de las observaciones.....	130
4.2.3.7. Métodos de análisis de los datos observacionales	133
Limitaciones de la observación en el aula	136
4.2.4. Comparación y triangulación.....	137
4.2.4.1. Justificación del uso de la triangulación.....	137
4.2.4.2. Descripción de la triangulación y comparación aplicadas en este estudio.....	140

CAPÍTULO 5: ESTUDIO DE LOS DATOS

5.1. Datos procedentes de los cuestionarios 1, 2 y 4	143
5.1.1. Los profesores en general: actitudes, expectativas y evolución de las ideas respecto a la Reforma.....	143
5.1.2. Junio de 1996: descripción del estado de opinión de los profesores frente a la inminente implantación de la Reforma.....	144
5.1.3. Junio de 1997: descripción del estado de opinión de los profesores tras un año de funcionamiento de la Reforma	148
5.1.4. Junio de 1998: descripción del estado de opinión de los profesores tras dos años de experimentación de la Reforma.....	152
5.2. Datos procedentes de las entrevistas.....	156
5.2.1. Análisis de las entrevistas de Pamela	156
5.2.1.1. Análisis relacional de la entrevista realizada en octubre de 1997.....	156
5.2.1.2. Análisis relacional de la entrevista realizada en junio de 1998	164
5.2.1.3. Análisis estructural de la entrevista realizada en junio de 1998	171
5.2.1.4. Representación en esquema y mapa conceptual.....	189
5.2.2. Análisis de las entrevistas de Arnau	191
5.2.2.1. Análisis relacional de la entrevista realizada en septiembre de 1996.....	191

PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES

	Pág.
5.2.2.2. Análisis relacional de la entrevista realizada en junio de 1998	195
5.2.2.3. Análisis estructural de la entrevista realizada en junio de 1998	200
5.2.2.4. Representación en esquema y mapa conceptual	209
5.2.3. Análisis de las entrevistas de Lucas.....	211
5.2.3.1. Análisis relacional de la entrevista realizada en septiembre de 1996	211
5.2.3.2. Análisis relacional de la entrevista realizada en junio de 1998	215
5.2.3.3. Análisis estructural de la entrevista realizada en junio de 1998	222
5.2.3.4. Representación en esquema y mapa conceptual	232
5.2.4. Análisis de las entrevistas de Violeta	233
5.2.4.1. Análisis relacional de la entrevista realizada en septiembre de 1996	233
5.2.4.2. Análisis relacional de la entrevista realizada en junio de 1998	238
5.2.4.3. Análisis estructural de la entrevista realizada en junio de 1998	246
5.2.4.4. Representación en esquema y mapa conceptual	256
5.2.5. Análisis de las entrevistas de Lucrecia	257
5.2.5.1. Análisis relacional de la entrevista realizada en octubre de 1997.....	257
5.2.5.2. Análisis relacional de la entrevista realizada en junio de 1998	263
5.2.5.3. Análisis estructural de la entrevista realizada en junio de 1998	270
5.2.5.4. Representación en esquema y mapa conceptual	281
5.2.6. Análisis de las entrevistas de Jonás	283
5.2.6.1. Análisis relacional de la entrevista realizada en octubre de 1997.....	283
5.2.6.2. Análisis relacional de la entrevista realizada en junio de 1998	289
5.2.6.3. Análisis estructural de la entrevista realizada en junio de 1998	293
5.2.6.4. Representación en esquema y mapa conceptual	308
5.3. Datos procedentes de la observación en las aulas	309
5.3.1. Análisis de las observaciones en el aula de Pamela	309
5.3.2. Análisis de las observaciones en el aula de Arnau	313
5.3.3. Análisis de las observaciones en el aula de Lucas.....	315
5.3.4. Análisis de las observaciones en el aula de Violeta	318
5.3.5. Análisis de las observaciones en el aula de Lucrecia	321
5.3.6. Análisis de las observaciones en el aula de Jonás	323
5.4. Comparación y triangulación de los resultados	325
5.4.1. Pamela.....	325

INDICE

	Pág.	
5.4.1.1.	Comparación entre lo declarado y lo observado.....	325
5.4.1.2.	Congruencia con los presupuestos de la reforma	327
5.4.1.3.	Síntesis de la triangulación de puntos de vista	329
5.4.2.	Arnau	331
5.4.2.1.	Comparación entre lo declarado y lo observado.....	331
5.4.2.2.	Congruencia con los presupuestos de la Reforma	332
5.4.2.3.	Síntesis de la triangulación de puntos de vista	334
5.4.3.	Lucas.....	337
5.4.3.1.	Comparación entre lo declarado y lo observado.....	337
5.4.3.2.	Congruencia con los presupuestos de la Reforma	339
5.4.3.3.	Síntesis de la triangulación de puntos de vista	341
5.4.4.	Violeta.....	344
5.4.4.1.	Comparación entre lo declarado y lo observado.....	344
5.4.4.2.	Congruencia con los presupuestos de la Reforma	345
5.4.4.3.	Síntesis de la triangulación de puntos de vista	346
5.4.5.	Lucrecia	349
5.4.5.1.	Comparación entre lo declarado y lo observado.....	349
5.4.5.2.	Congruencia con los presupuestos de la Reforma	350
5.4.5.3.	Síntesis de la triangulación de puntos de vista	353
5.4.6.	Jonás	355
5.4.6.1.	Comparación entre lo declarado y lo observado.....	355
5.4.6.2.	Congruencia con los presupuestos de la Reforma	356
5.4.6.3.	Síntesis de la triangulación de puntos de vista	358

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1.	Discusión	361
6.1.1.	Sobre el pensamiento del profesor y la acción	361
6.1.2.	Sobre el cambio del sistema educativo	363
6.1.3.	Sobre la actitud general de los profesores ante el cambio	365
6.1.4.	Sobre la comparación	368
6.1.5.	Otros aspectos	372
6.1.6.	El punto candente: la enseñanza de las destrezas orales	373
6.1.7.	La coherencia.....	375
6.2.	Conclusiones.....	377
6.2.1.	Sobre la metodología empleada.....	378
6.2.2.	Sobre las preguntas de investigación.....	379
6.2.3.	Consideraciones finales	387

BIBLIOGRAFÍA.....	389
--------------------------	------------

I. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

"In brief, the key to school improvement is to recognize that individual meaning is the central issue, and to do things that will enhance this meaning. Several aspects of change become integrally related in this definition. We cannot have successful change if individuals responsible for making it happens do not come to experience the sense of excitement, the mastery of new skills, and clarity about what the change is and why it is working"

M. Fullan (1982)

I.1. INTRODUCCIÓN.

En el marco de los estudios sobre la enseñanza, este trabajo detiene su foco de atención en la figura del profesor de lengua, en un momento de reforma del sistema educativo. El principal objetivo de este estudio es describir y analizar las distintas maneras con las que unos profesores experimentados, desde su propia forma de conceptualizar la lengua y su didáctica, afrontan el cambio que la Reforma propone. La aplicación última del nuevo conocimiento que se desprenda de esta investigación será una mejor comprensión del pensamiento y la acción del profesor que, se desea, pueda repercutir en los programas de formación inicial y permanente del profesorado.

A través del análisis de las declaraciones verbales del profesor, de las observaciones llevadas a cabo en el aula y de la descripción del contexto en que unas y otras se producen, este estudio pretende establecer la relación existente entre las creencias y actuaciones del profesor y entre estas y los contenidos y directrices metodológicos propuestos por la Reforma.

Este trabajo comparte los supuestos del paradigma interpretativo y considera la educación como una de las ciencias sociales. El método de investigación cualitativa que se aplica utiliza los procedimientos etnográficos para la generación y el establecimiento del corpus de datos que, posteriormente, se somete a distintos sistemas de análisis de discurso.

Por una parte, este corpus de datos está constituido por una serie de transcripciones, realizadas a partir de las entrevistas en que seis profesores de secundaria manifiestan sus opiniones sobre diversos aspectos de la enseñanza de la lengua y del cambio propuesto por la Reforma; por otra, el corpus lo integran también las transcripciones de fragmentos de sesiones de clase observadas, las descripciones de esas mismas sesiones hechas por el observador y los datos aportados por una serie de cuestionarios de índole diversa.

Los distintos tipos de análisis, aplicados a los datos obtenidos a partir de los anteriores procedimientos, proporcionan unos resultados susceptibles de ser comparados entre sí. Esta triangulación de resultados permite establecer la consistencia entre lo declarado y lo observado y ver cómo se relacionan ambas instancias con los supuestos de la Reforma. He aquí una breve síntesis de la estructura y el contenido de los diversos capítulos que integran este trabajo.

El capítulo 1 establece el marco teórico en el que el estudio se inscribe: el paradigma interpretativo de investigación, los supuestos básicos de las líneas de estudio de pensamiento del profesor, las teorías implícitas de los profesores y las creencias en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Se abordan también los supuestos teóricos en los que se asienta la Reforma del sistema educativo en general y el currículum de lengua en particular. Finalmente, se trata sobre la posición central que ocupa el profesorado en todo cambio que se pretenda consolidar como tal.

El capítulo 2 formula las preguntas de investigación, explica los objetivos del estudio y justifica el procedimiento general que se ha adoptado.

El capítulo 3 trata sobre el contexto en que se desarrolla este estudio. Se describen los centros de enseñanza secundaria donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo, se detalla el protocolo seguido para recabar la ayuda de los profesores y alumnos. También se presenta el currículum personal y profesional de los seis profesores-colaboradores de lengua y sus expectativas sobre este trabajo.

El capítulo 4 se refiere a la metodología. En primer lugar, se establece el marco teórico metodológico en el que este estudio se inscribe: la investigación cualitativa. Se hace referencia a la tradición etnográfica y naturalista de recogida de datos y se justifica la elección de este método. A continuación, se aborda cada uno de los instrumentos de recogida de datos: el cuestionario, la entrevista, la observación de clases y la triangulación de resultados. Se justifica su uso, se describen los distintos modelos de cuestionario, las entrevistas, las formas de observación creadas específicamente para esta investigación. Se describe también el funcionamiento, el tipo de análisis aplicado a los datos surgidos a través de cada instrumento y las limitaciones que dichos instrumentos han presentado.

El capítulo 5 se dedica al análisis de los datos. En primer lugar, a modo de explicación del contexto, se hace referencia al estado de opinión de los profesores en general ante la implantación de la Reforma del sistema educativo. Después se aplican dos sistemas distintos de análisis del discurso a los datos procedentes de las entrevistas. Se analizan fragmentos significativos de las sesiones de clase observadas. Se proponen los resultados cualitativos o cuantitativos de los cuestionarios y se establece la relación entre unos y otros.

El capítulo 6 discute los resultados anteriores, compara a los profesores, sintetiza las conclusiones a que se ha llegado, responde a las preguntas de investigación propuestas en el capítulo 2 y relaciona el resultado con los objetivos que el estudio se propone. También se plantea la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones en el ámbito de las creencias de los profesores.

Los anexos recogen las transcripciones íntegras de las entrevistas (Anexo I), la codificación de las mismas (Anexo II), los informes sobre las sesiones de clase observadas y las transcripciones de fragmentos de dichas sesiones grabadas por medio de video (Anexo III) y las opiniones de los profesores de uno de los apartados del cuestionario 1 (Anexo IV).

I.2. RELEVANCIA DEL TEMA.

El año 1996 supone una fecha particularmente importante en la historia reciente de la educación de este país. Es el año de la implantación generalizada de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), consecuencia de la plena puesta en funcionamiento de la Reforma

educativa. Si tenemos en cuenta que la reforma anterior se produjo en 1970, percibimos mejor la excepcionalidad de la situación que nos ha tocado vivir a los docentes en los niveles de primaria y secundaria.

Al igual que ocurrió en el cambio de sistema del año 1970, la Administración encargará dentro de unos años una macroevaluación de la actual reforma que determinará el grado de éxito o fracaso que ha alcanzado. Seguramente esa evaluación se basará en datos estadísticos globales y nos proporcionará una serie de cifras que diluirán en el anonimato cuantitativo cualquier experiencia concreta de la implantación del cambio en los centros.

En este estudio no pretendemos evaluar el cambio sino interpretar y comprender de qué manera un grupo de profesores de lengua de secundaria, desde sus creencias y modos de actuación, conceptualizan ese cambio y lo desarrollan. El nuestro es, pues, un estudio de caso, no generalizable y realizado desde una perspectiva cualitativa. Desde el punto de vista de la pertinencia, este trabajo se justifica por estar estrechamente ligado a la coyuntura actual: un contexto que sólo se produce de forma esporádica y que interesa por su excepcionalidad. El trabajo de campo ha durado dos años, los dos primeros cursos de andadura de la ESO, y se ha centrado en ese nivel de enseñanza. Los resultados aparecen unos meses antes de que la primera promoción de alumnos de la ESO complete los cuatro primeros años de implantación generalizada de la Reforma.

Por otro lado, la habitual fragmentación de los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, universidad), compartimentos estancos y mutuamente impermeables, supone una situación que algunos deseamos cambiar. Crear conocimiento nuevo a partir del acercamiento de la investigación a la realidad de las aulas de secundaria es, probablemente, el aspecto más destacado de este estudio, sobre todo si tenemos en cuenta la escasez de trabajos de este tipo realizados en nuestro medio escolar.

En teoría, la actual Reforma educativa se vincula a la calidad de la enseñanza en aspectos como el aumento del rendimiento de los alumnos, la mejora del nivel profesional de los profesores, la autogestión de los centros, el aumento de recursos y la mejora de su uso, etc. En relación con estos temas, una idea comúnmente aceptada es que no es suficiente prescribir un cambio para que, de forma automática, este sea aceptado en profundidad por todos

aquellos que se ven implicados en él. En la práctica, un proceso de cambio es bastante más complejo y es evidente que si no conecta con las construcciones conceptuales y la forma de actuar de los profesores, ni las condiciones materiales son las adecuadas, sus objetivos últimos acaban por diluirse en aspectos puramente formales.

Esta constatación es la que lleva a reclamar investigaciones que, realizadas en los propios centros, sirvan para organizar y comprender los procesos de asunción, por parte de los profesores, de las innovaciones educativas que son impuestas por la Administración. Frente a los cambios, los profesores pueden adoptar unas determinadas posturas que estarán siempre basadas en sus creencias, motivaciones y percepciones. Se trata de las "representaciones" que los docentes se hacen sobre su propia actuación profesional y sobre los distintos aspectos de la Reforma.

Para investigar todos estos aspectos, este estudio se adscribe al paradigma interpretativo que, en su vertiente metodológica, se sirve de distintos tipos de observación y distintos instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los colaboradores. En su vertiente conceptual, según este enfoque los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y de las conductas que les rodean. Una vez elaboradas, estas interpretaciones se consideran como si fueran reales: como cualidades efectivas de los objetos y situaciones que se perciben (Sancho y otros ,1993). De esto se deriva la necesidad de que adoptemos una postura "émica" y "holística", es decir, la interpretación y explicación de los conceptos, creencias y significados de los colaboradores desde dentro, desde su propia perspectiva y en su propio contexto. Para conseguir lo anterior, como aconseja Van Lier (1990), ha sido necesario un tipo de trabajo longitudinal (dos años de trabajo de campo), profundo (micro-etnografía) y de intensa inmersión en los datos.

Shavelson y Stern (1981) hacen hincapié en la coherencia de estudiar las creencias (juicios) y conductas de los profesores mediante los métodos cualitativos de investigación. Las creencias y decisiones que los enseñantes toman deben estar en relación con su conducta y con el contexto del aula y del centro. Estos son aspectos que la observación y las entrevistas pueden captar. Ambos instrumentos proporcionan datos de tipo discursivo que son susceptibles de ser analizados, de modo manejable, desde un punto de vista lingüístico (no sólo "lo que se dice" que supone un análisis de contenido, sino "el cómo se dice" que constituye propiamente un

análisis de discurso). A través de sus declaraciones, los colaboradores dan a entender un sistema de "representaciones" o creencias personales de lo que les rodea, una cierta visión del mundo.

Finalmente, esta investigación no pretende emitir juicios (a veces inevitables) sino presentar, analizar e interpretar los juicios y actuaciones de los que los profesores-colaboradores nos han hecho depositarios.

CAPÍTULO 1

BASES TEÓRICAS

1.1. LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN.

La mayor parte de la investigación sobre la enseñanza se lleva a cabo en el contexto de comunidades de investigadores que comparten similares concepciones sobre métodos, técnicas y formas de exposición. El término con que se suele describir a estas comunidades de investigación y las concepciones y métodos que comparten es el de "paradigma". En su libro "La estructura de las revoluciones científicas", un clásico de la historia contemporánea de la ciencia, Kuhn (1970) identifica la palabra "paradigma" en veintidós usos distintos entre los cuales cabría también el término más genérico de "programa de investigación" a que se refiere Lakatos (1970). Anteriormente, Gage (1963) había aludido a los paradigmas como "modelos", "pautas" o "esquemas".

Los paradigmas no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría". La comunidad de investigación que comparte un mismo paradigma comparte un complejo de creencias, valores y supuestos previos que, aunque no de forma explícita, están siempre presentes, estructuran las percepciones de los investigadores y configuran su teorización. Por otra parte, estas creencias y valores intervienen en las decisiones sobre qué constituye un problema de investigación y qué tipo de conocimiento se estima adecuado para solucionarlo. En este sentido, las teorías siempre están contaminadas por las creencias y los valores de la comunidad de investigación y, en consecuencia, siempre son productos sociales.

1.1.1. PARADIGMAS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

En el ámbito educativo, la manera en que se realiza la investigación determina la adscripción a un paradigma o programa: se puede optar por los métodos cualitativos de investigación como opuestos a los cuantitativos, por la orientación disciplinaria o interdisciplinaria, por la

caracterización de la conducta o por la introspección del pensamiento, por la búsqueda de leyes universales o por un ejercicio de interpretación de los significados que los sujetos investigados atribuyen a sus actos. Los diferentes programas de investigación se desarrollan como respuesta y reacción a otros programas. Shulman (1986) describe, analiza, compara y critica cuatro programas de investigación de la enseñanza que denomina respectivamente: de "proceso-producto", de "tiempo y aprendizaje", de "mediación enseñanza-aprendizaje" (cf.1.1.3.) y de "ecología del aula". En este estudio los aspectos cognitivos del profesor y del alumno se atribuyen a diversos programas. Por su parte, Pérez Gómez (1989) propone una clasificación de cinco paradigmas muy semejante a la de Shulman de la que sólo se distingue por considerar también el paradigma "presagio-producto" y por determinar los paradigmas mediacionales del alumno y del profesor por separado.

En síntesis, podríamos inscribir los modelos de investigación "presagio-producto, "proceso-producto" y "tiempo de aprendizaje" en el paradigma positivista. Su finalidad estriba en definir las características del profesor eficaz (presagio-producto), comprobar experimentalmente la eficacia de distintos métodos y aplicar técnicamente el más eficaz en las escuelas de formación de profesorado (proceso-producto) y valorar la "cantidad de tiempo" como componente esencial de las variables de aptitud, oportunidad y perseverancia necesarias para el aprendizaje (tiempo de aprendizaje).

No dedicaremos más espacio a la descripción de estos modelos positivistas de investigación y nos detendremos sin embargo en el paradigma interpretativo que nuestro estudio suscribe.

1.1.2. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO DE INVESTIGACIÓN.

Desde los años 70 la tradición interpretativa de los estudios sociales ha sido la más aplicada en el ámbito de la investigación educativa. Las nociones científicas de explicación, predicción y control de los fenómenos observados, características del funcionalismo positivista, han sido sustituidas por las de comprensión, significado y acción. En la recopilación de Young (1971) una serie de trabajos presentaban el fracaso del funcionalismo aplicado a la sociología de la educación y se adherían al planteamiento "interpretativo", derivado en lo esencial de la fenomenología social de Schutz (1967) y de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1967). Las ideas básicas de esta línea de pensamiento

apuntan a que la característica crucial de la realidad social es la posición de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales. El carácter "objetivo" de la sociedad no es independiente y ajeno a esta sino que la sociedad sólo es "real" y "objetiva" en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida.

Aunque la historia de la tradición interpretativa se remonta al siglo XVII, con la hermenéutica aplicada por los teólogos protestantes para interpretar los textos de la Biblia desde un punto de vista particular y sin mediación eclesiástica oficial, hasta los siglos XIX y XX no alcanza su máximo desarrollo con los teóricos sociales alemanes. Dilthey, Rickert, Simmel y Weber tratan de difundir la idea de la interpretación hermenéutica aplicable al estudio de la sociedad. En el siglo XX, el predominio del paradigma positivista de investigación social entra en crisis en el último tercio de la centuria y va siendo reemplazado por modelos inspirados en la tradición interpretativa, respaldada por las interpretaciones de la filosofía neowittgensteiniana sobre la acción, el lenguaje y la vida social.

Para la ciencia social la característica más notable de la acción es su significado subjetivo. En efecto, el comportamiento de los seres humanos está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. A. J. Ayer (1964) propone un ejemplo muy gráfico para demostrar de qué manera un comportamiento humano observable puede constituir toda una serie de acciones distintas, a tenor de los motivos, intuiciones o propósitos que tenga el actor en el momento de ejecutar la acción: el acto de levantar una copa de vino y bebérsela puede ser "una falta de moderación, una expresión de cortesía, una manifestación de lealtad, un gesto de desesperación, un intento de suicidio, una comunicación religiosa..."

Desde Malinowski (1922) hasta Goody (1978), la antropología se ha cuestionado constantemente las bases sobre las cuales se entendían las conductas de los individuos y de las colectividades en sus respectivas sociedades. Uno de los objetivos de la ciencia social "interpretativa" consiste en descubrir los significados y hacer inteligible la acción. El carácter social de las acciones implica que estas surgen de las redes de significados conferidas a los

individuos por su historia pasada y su orden social presente, ambas coordinadas estructuran en cierta manera su interpretación de la realidad. Por tanto, entender el "contexto" social, el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social dentro de las cuales adquieren sentido las intenciones del individuo, constituye el objetivo de la explicación interpretativa.

Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente y ser confirmada por los propios participantes como explicación verdadera de lo que ellos mismos hacen o piensan. Toda pretensión de éxito en cuanto a haber descubierto los fines y las intenciones de los participantes, o los supuestos tácitos de ciertas situaciones, requiere siempre que quienes actúan en dichas situaciones admitan que reconocen la situación según está siendo descrita. En definitiva, los propósitos, intenciones, significados y supuestos son de ellos y sólo ellos mismos pueden determinar si la interpretación teórica da cuenta correcta de todo ello.

El vínculo entre la teoría y la práctica dentro del paradigma interpretativo de investigación social viene dado por el hecho de que las maneras en que los practicantes individuales se entienden a sí mismos y entienden su situación pueden verse afectadas por el resultado de la investigación de que han sido objeto. Esto es, el enfoque interpretativo puede ser que proponga a los individuos otras maneras diferentes de interpretar sus propias acciones y definir su realidad; si ese es el caso, la teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla. Modificar la práctica implica que la teoría interpretativa no reinterpreta las acciones y las experiencias de los individuos ateniéndose sólo a sus propias finalidades y en función de sus propios marcos conceptuales, sino que proporciona una comprensión y un conocimiento más profundos, extensos y sistematizados de las interpretaciones del propio agente en relación con lo que este hace. La descripción etnográfica tiene la propiedad, a veces, de fijar conductas que al no estar escritas no se habían producido antes. Como explica J. Goody, la descripción escrita de una ceremonia religiosa, que consistía sólo en unas fórmulas orales, establece las normas procedimentales y las perpetúa. De la misma manera se explica la labor llevada a cabo por los folkloristas sobre la fijación de las tradiciones populares.

1.1.3. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO Y EL FACTOR COGNITIVO: ALUMNO Y PROFESOR.

A los estudios basados en la eficacia del docente o de determinadas condiciones que favorecen el aprendizaje se superponen los programas mediacionales que se plantean descubrir los mecanismos cognitivos que profesores y alumnos ponen en funcionamiento en la enseñanza y el aprendizaje. Los programas mediacionales de investigación actúan bajo dos perspectivas fundamentales: la mediación social y la mediación cognitiva a través de las que la enseñanza y el aprendizaje se llevan a cabo.

Las bases teóricas de una y otra perspectiva se deben buscar en la antropología social (Geertz, 1973 y 1983) y en la psicología del procesamiento de la información (Simon, 1957). Para el psicólogo cognitivo y para el antropólogo social, la tarea de explicar la vida del aula, el destino de las actividades docentes y las interacciones sociales que las acompañan consiste en descubrir la simplificación y la reconstrucción de la realidad que docentes y alumnos realizan. En efecto, para el alumno la enseñanza tiene como mediación lo que este entiende del contexto social en el aula: la manera en que se le dan oportunidades de participar, el carácter de los elogios y reproches, las formas de trabajo, los cambios de tareas, etc. Paralelamente a la interpretación activa del alumno de la realidad social del aula, existe una representación y construcción mentales del contenido cognitivo de lo que se está enseñando. Conceptos nuevos son constantemente comparados con otros anteriores y asimilados a ellos. Ambos procesos ocurren simultáneamente en la mente de los estudiantes y de esta manera ha sido estudiado por Doyle (1983).

Para el profesor, los programas mediacionales de investigación se alejan de las tendencias conductistas y funcionalistas que consideran el comportamiento o las características del profesor como una variable fundamental (modelo proceso-producto). Por el contrario, los nuevos modelos de estudio se centran en el proceso de planificación y toma de decisiones durante los periodos preactivos e interactivos de la enseñanza. Ahora, los aspectos que interesan son menos inmediatamente observables y más claramente asociados a las ideas, pensamientos y creencias del docente. Como quiera que son estos aspectos el tema central de nuestro estudio, en los siguientes epígrafes consideraremos minuciosamente la trayectoria de las teorías y estudios que conciernen al pensamiento del profesor.

1.1.4. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Para encontrar la cuna en la que nace la atención por los aspectos cognitivos del profesor hemos de remontarnos a los años cincuenta, cuando la psicología crítica del conductismo asienta las bases de la semántica generativa sobre la psicolingüística (Chomsky, 1957) y el procesamiento de la información (Miller y otros, 1960). En esa misma década, psicólogos y educadores norteamericanos comienzan a recibir las influencias de las ideas de Piaget (1952) y Bruner, Goodnow y Austin (1956) contribuyen a la crítica del conductismo con su libro "Study of Thinking". Cuenca y Hilferty (1999) resumen bien la trayectoria desde el generativismo hasta las bases de la lingüística cognitiva (Lakoff, 1987a y Langacker, 1987) y hacen ver el carácter experiencial, subjetivo y contextual de esta última frente al carácter objetivo, formal e idealizado del generativismo ortodoxo.

Los comienzos de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores hay que buscarlos, concretamente, en la obra de P. Jackson (1968), un estudio descriptivo que se aparta del paradigma experimental y correlacional al uso de la época. El autor llama la atención de los investigadores de la enseñanza sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores como medio para comprender mejor los procesos del aula.

El paso siguiente lo dio la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios para la Enseñanza (USA) dirigida por L. Shulman. El informe de la Sexta Comisión (National Institute of Education, 1975a) recoge la idea del psicólogo cognitivo H. Simon, al que nos referíamos anteriormente, acerca del modelo simplificado que las personas suelen hacerse cuando se enfrentan a una situación compleja. El Informe presenta también una imagen del docente como profesional que tiene más en común con los médicos, abogados y arquitectos que con técnicos que ejecutan las prescripciones establecidas por otros. Según el Informe, el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos...) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores que se centran en expectativas, juicios y percepciones que influyen en los comportamientos. A partir de las obras de estos precursores, la investigación sobre el pensamiento del profesor no ha hecho más que extenderse y profundizarse.

1.1.5. SUPUESTOS BÁSICOS EN LA INVESTIGACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Shavelson y Stern (1981) consideran que los profesores son profesionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto. Debido a las limitaciones que tiene el ser humano para procesar toda la información, el profesor se ve obligado a redefinir la situación mediante un proceso de simplificación (Simon, 1957) que se vale de la atención selectiva para captar unos estímulos y desechar otros. Por otro lado Clark y Yinger (1979a) establecen la diferencia entre "enseñanza reflexiva" en la que no actuaría el procesamiento simplificado de información y "enseñanza reactiva" que supone una simplificación aplicable a los momentos rutinarios que se producen en la enseñanza de aula. La investigación sobre el pensamiento del profesor se centraría sólo en la enseñanza reflexiva.

Se da también por supuesto que el comportamiento de los profesores está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones, aunque se es consciente de la laguna existente en el conocimiento psicológico para explicar la relación entre pensamiento y acción. Por último, se sostiene que el pensamiento que mantiene el profesor durante el acto de enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente al que mantiene en las fases preactivas y postactivas de la enseñanza, es decir, durante las fases de planificación (Clark y Peterson, 1986). Esta diferencia se debe a que los juicios y tomas de decisiones que lleva a cabo el profesor se realizan siempre en tres tipos de contextos concretos: el psicológico, el ecológico y el social. El primer contexto tiene un carácter interno y se refiere a las teorías implícitas, las creencias y los valores que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. El segundo contexto es de índole externa al individuo y se refiere a los recursos, circunstancias externas, situaciones administrativas en que se desarrolla, limitando o facilitando la acción de profesor y alumnos. El tercer contexto, externo también, se refiere a las características colectivas del grupo-clase (Clark y Yinger, 1980).

El estudio del pensamiento de los profesores ha seguido dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información. En el modelo de toma de decisiones se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué

hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de las decisiones mismas y observando los efectos que esas acciones producen en los alumnos. Desde el enfoque de procesamiento de información se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta (Clark, 1978). En consecuencia, los estudios sobre el campo del pensamiento del profesor se pueden agrupar en tres ámbitos: a) de planificación (pensamiento preactivo), b) de pensamiento y toma de decisiones interactivas y c) de teorías implícitas y creencias. En este último ámbito tendría cabida nuestro estudio.

1.1.6. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES.

Es un hecho incuestionable que la teorización es una actividad humana básica porque, mediante ella, el hombre puede predecir su actuación futura de acuerdo con una construcción personal cuya eficacia ha podido constatar con anterioridad. Esta visión popular de la teorización tiene que ver con la teoría de los "Constructos Personales" de Kelly (1955) quien, mediante la metáfora del "hombre-el-científico" (Man-the-scientific), se pregunta:

"¿No asume quizás el individuo, a su manera particular, la talla de científico, siempre buscando predecir y controlar el curso de los hechos en los que se encuentra envuelto? ¿No tiene sus teorías, comprueba sus hipótesis y evalúa sus evidencias experimentales?"

Kelly asimila el "constructo personal" a una hipótesis que se formula para considerar la experiencia presente y prever hechos y también para asegurar la exactitud de las previsiones previas después que los hechos han ocurrido, valorando así y validando o invalidando su eficacia predictiva (evaluación de la teoría). De esta manera, todas las teorías son hipótesis creadas por el hombre, relativas por tanto y susceptibles de ser reemplazadas por otras mejores. Cuando los individuos son conscientes de que sus ideas son hipótesis y modelos representacionales abiertos al cambio, en lugar de entidades fijas, el cambio es posible.

Kelly hace hincapié en la noción de que las personas tienen el potencial de poder construir su entorno de infinitas maneras. Aunque no niega la importancia de las circunstancias y de las experiencias tempranas, sí sugiere que para entender a la gente es mucho más importante saber qué y cómo piensa de su situación actual, es decir, sus constructos hipotéticos actuales. Sin embargo, la toma de conciencia por parte del individuo de que los modelos personales no son el mundo tal como es, sino realidades construidas que no se basan en realidades

absolutas, puede resultar difícil de aceptar. De lo anterior se desprende que las personas pueden ofrecer mucha resistencia a aceptar la invalidación de sus constructos personales y pueden ser reticentes a experimentar con modelos alternativos. El cambio conceptual, aunque potencialmente posible, no es un camino en el que pueda penetrar la persona sin experimentar ansiedad. Para nuestro estudio, este punto es importante para los profesores que se enfrentan con el cambio conceptual de la enseñanza.

En el momento en que Kelly expone sus ideas, la relatividad del conocimiento recibía poca atención y filósofos de la ciencia como Popper, Kuhn y Lakatos no habían tenido aún el impacto que tienen actualmente en el pensamiento científico. Sin embargo, una década más tarde, autores como Postman y Weingartner (1971), Young (1971) y Feyerabend (1975) aplican las teorías de los constructos personales al campo de la enseñanza y crean los fundamentos de la teoría constructiva del aprendizaje del alumno (cf.1.4.1.).

Las ideas y métodos de Kelly resultan también muy fructíferas para los estudios posteriores sobre las creencias y teorías del profesor. Munby (1982, 1983b) se enfrenta a dos dilemas en el momento de investigar las creencias de los profesores: el dilema del lenguaje y el significado y el dilema del contexto. El primero se refiere al problema de intentar capturar el pensamiento de los profesores en su propia lengua (en lugar de hacerlo en la lengua del investigador) para posteriormente determinar qué significa ese lenguaje para el profesor mismo. Munby se concentra en el lenguaje del profesor utilizando la técnica de rejilla desarrollada por Kelly según la cual los sujetos deben responder a palabras clave propuestas por el investigador. En este punto aparece el dilema derivado del contexto por cuanto que las palabras claves propuestas por el investigador pueden determinar que el contexto sea el de éste y no del profesor.

El estudio revela a Munby que en el lenguaje de los profesores abundan las metáforas y concluye que el concepto de metáfora puede ser una herramienta eficaz para investigar el pensamiento del profesor. Pero el estudio revela también que las creencias se pueden captar por el lenguaje pero no explican lo que pueden hacer los profesores en el aula: el propio autor encuentra la limitación de su estudio en la omisión de un estudio detallado de la práctica en el aula. A propósito de esta, Munby (1983a) expone que los profesores, como profesionales, son en definitiva quienes deciden o no cambiar su práctica. Cambiar la práctica implica no

solamente aprender a observarla sino también aprender a reconocer y a juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar en la forma en que lo hacen, es decir, deben llegar a ver cómo construyen su propia realidad.

Por un lado, esta idea conecta directamente con la opinión de Fenstermacher (1979) de que la mejora de la enseñanza exige que se transformen las creencias subjetivas de los profesores en creencias objetivas; por otro, está en relación con las diferencias observadas por Argyris y Schön (1978) entre "teorías expuestas" y "teorías en uso" en el sentido de que los profesores suelen aplicar sus teorías en la práctica (teorías en uso) pero raramente se ven en la necesidad de verbalizarlas y "exponerlas" (teorías expuestas) a terceros, dado el carácter individualista en que se desarrollan las prácticas académicas.

Nuestro estudio se inscribe en la línea de las investigaciones que han dado lugar a las ideas anteriormente expuestas. Suscribimos las palabras de Clark y Peterson (1986) cuando dicen que "la tarea central del investigador es ayudar al profesor a trasladarse de un sistema privado e implícitamente mantenido a una descripción explícita de su esquema de referencia cognitivo". En nuestro caso, la investigación que nos proponemos no consiste sólo en el traslado de un sistema implícito de pensamiento a otro descrito, sino también en el traslado de las ideas de los profesores de un sistema de enseñanza a otro distinto y mucho más complejo por su misma novedad.

1.1.7. FORMACIÓN Y CARÁCTER DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESOR.

Las teorías implícitas son síntesis dinámicas de conocimientos y creencias que los profesores abstraen a partir de conjuntos de experiencias relativas a la enseñanza. Bajo la presión de múltiples y variadas demandas (afectivas, teóricas y prácticas) del aula activan esas síntesis dinámicas de conocimientos y creencias para elaborar un diagnóstico rápido de la situación, valorar sus componentes, diseñar estrategias de actuación o prever planes alternativos de acción (Marrero, 1991, 1993). Algunas de las características de las teorías implícitas son las siguientes:

* Las teorías implícitas se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. El origen de esas experiencias se basa en el

conocimiento de la materia, de los alumnos, del medio y de las comunicaciones de otros profesores, etc.

* Aunque las teorías tienen un cierto carácter personal, contienen también ideas compartidas culturalmente porque se extraen en su mayoría de contextos sociales y transmiten contenidos culturales.

* Las teorías del profesor no son productos cognitivos conscientes, resultado de una elaboración explícita. Se trata más bien de síntesis que permanecen habitualmente implícitas.

* Las teorías tienen límites difusos porque las ideas que las conforman no constituyen conjuntos exclusivos entre sí. Es decir, en una misma teoría pueden convivir ideas contradictorias

* Las teorías pueden cambiar. El cambio puede depender de factores externos: reformas, nuevos descubrimientos, cambios sociales, etc. o internos: desarrollo personal, curriculum académico. Ante una nueva idea, el profesor la adapta, filtra e interpreta en función de su experiencia personal.

Las teorías implícitas son un elemento esencial que se debe considerar en los momentos de cambio e innovación curriculares. La innovación se debe entender como una negociación entre los significados previos del profesor y los de las nuevas propuestas. No basta con renovar los programas, es necesario preparar, adaptar y desarrollar las creencias pedagógicas del profesor en las que se pretende instalar el nuevo curriculum. En efecto, las teorías implícitas afectan a los mecanismos de interpretación que condicionan la práctica docente, al modo de planificar la enseñanza, al modo en que se utilizan los materiales y recursos pedagógicos, a la configuración de las tareas académicas, al tipo de evaluación y control de la enseñanza. Por ello, comprender y hacer comprender a los profesores las creencias y conocimientos que configuran las teorías implícitas, explicitarlas de alguna manera, es necesario para establecer los vínculos entre el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica de la enseñanza. El actual cambio de sistema se beneficiaría con ello.

1.1.8. TEORÍA, PRÁCTICA Y PROFESIONALIDAD DEL ENSEÑANTE.

Como resultado de los hallazgos de la investigación sobre la planificación y el pensamiento del profesor surge la concepción del profesor como un profesional. Schön (1983) ha descrito las actividades del profesional y ha sugerido que para entender la práctica de los profesionales necesitamos entender sus "reflexiones-en-la-acción", teorías explícitas o teorías

en uso y sus "reflexiones-sobre-la-acción", o teorías implícitas. Por su parte, Yinger (1986) ve a los profesores como profesionales, diseñando cursos prácticos de acción en situaciones complejas que les permiten hacer una consideración profunda de la práctica. La teoría y la práctica, es decir, los conocimientos y las acciones, el pensar y el hacer se materializan conjuntamente en el concepto propuesto por Leontiev (1972, 1979) y desarrollado posteriormente por Vygotsky, de "actividad" entendida como un sistema de acciones dirigidas a metas, llevadas a cabo por profesionales reflexivos.

El otro concepto fundamental para comprender la conexión entre la teoría y la práctica es el acuñado por Elbaz (1981, 1983) sobre "conocimiento práctico personal". En síntesis, la autora sostiene que los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar que denomina "conocimiento práctico" pero que no se detiene en los saberes derivados de la práctica. En el conocimiento práctico se distinguen cinco áreas: a) conocimiento sobre el currículum, b) conocimiento sobre la asignatura, c) conocimiento sobre la instrucción, d) conocimiento sobre el contexto y e) conocimiento sobre el propio profesor. Estos conocimientos podían ser aplicados en cinco orientaciones distintas: situacional, social, personal, experiencial y teórica. En la estructura del conocimiento práctico propuso tres niveles: 1) "reglas de práctica" o proposiciones que prescriben qué hacer en situaciones frecuentemente repetidas; 2) "principios de práctica" que expresan propósitos de acción por vía deliberativa y reflexiva y significan algún tipo de argumento para la acción; 3) finalmente el nivel de las "imágenes", que proporcionan un marco especialmente útil para reflexionar en la investigación de las teorías implícitas de los docentes: creencias y representaciones, y que consisten en proposiciones metafóricas y analogías que combinan las creencias y los valores del profesor y guían su pensamiento y la realización intuitiva de sus propósitos.

De especial importancia en el estudio de las representaciones y en el de la relación entre el lenguaje, el mundo y la cognición resultan los estudios de Lakoff (1987a) que a través de la teoría de la categorización permite predecir sobre qué sistemas de clasificación humanos pueden ser de una determinada manera o no, aunque no predigan exactamente si existe una categoría concreta en una cultura o lengua dadas. El estudio sobre las metáforas (Lakoff, 1987b, y Lakoff y Johnson, 1986 entre otros) se ha mostrado también muy útil para explorar los mecanismos cognitivos y representativos del individuo.

En la línea de Schön y Elbaz se inscriben los estudios realizados por Clandinin (1985b), Clandinin y Connelly (1986, 1988) y Connelly y Clandinin (1990) que acercan el concepto de "conocimiento práctico personal" hacia el de "filosofía personal" (la manera en que el profesor piensa sobre sí mismo en situaciones de enseñanza) de Kroma (1983) o las "teorías personales del profesor" de Hunt (1976). El método de obtención de datos en los estudios de estos autores son los textos escritos (narraciones) con las declaraciones de los profesores investigados. Estas narraciones suponen "reflexiones sobre la acción" y "reflexiones en acción" que podríamos considerar un tipo de teorización que encierra creencias y representaciones significativas desde la propia perspectiva de quien las hace. Las "unidades narrativas" derivadas del análisis de las palabras de los profesores objeto de las investigaciones arriba expuestas iluminan la metodología de nuestro estudio por cuanto que intentamos detectar la relación, coincidente o divergente, entre la teoría y la práctica de la enseñanza de nuestros profesores-colaboradores.

1.1.9. COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DEL PROFESOR.

Cuando confrontamos las creencias de los profesores con sus actuaciones de aula nos vemos confrontados con la consistencia o la contradicción que se produce entre unas y otras. Para detectarlas, Tabachnick y Zeichner (1988) proponen el análisis de 1) los patrones de relación entre creencias de profesores y conductas de clase; 2) las estrategias empleadas por el profesor en un intento de dar una mayor consistencia entre creencias y conductas; 3) los factores individuales y contextuales que influyen las relaciones entre creencias y conductas de clase.

Las divergencias o contradicciones entre las creencias manifestadas por el profesor y sus acciones de clase son puntos cruciales para el estudio de las teorías implícitas, del currículum oculto sobre el que el profesor construye su sistema pedagógico. Si la investigación se propone llegar a los significados que el profesor atribuye a sus acciones y entenderlas desde la perspectiva del propio profesor, las divergencias entre lo dicho y lo hecho pueden ser sólo aparentes, depender de la verbalización de las ideas por parte del profesor y existir sólo desde la perspectiva del observador externo. Woods (1996) argumenta que la base de las contradicciones puede hallarse en la situación de encuentro entre profesor e investigador. Es

decir, que la contradicción puede generarse en la investigación misma, en el sentido de que el profesor puede declarar creencias que cree adecuadas para la investigación aunque no sean las suyas. D. Woods llama "hotspots" a las "áreas de tensión entre lo que la gente dice y lo que hace o lo que dice y hace en diferentes ocasiones". Edgerton y Langness (1974), citados por Woods, recogen la idea de la disparidad entre las creencias declaradas y las acciones observadas con gran precisión:

"As the fieldworker observes and participates, he becomes aware of the complexities and contradictions in what people say and in what they do. What people say is right and proper and is referred to as "ideal culture" and these ideals, or values as they are sometimes called, are an important insight into how and why people behave as they do. Yet the fieldworker will also discover that many people do not behave as their ideals would have them do. This behaviour is also important not only because it points to the realities rather than the ideals of life, but because it can give insights into areas of change or tension in the culture"

La cuestión de las divergencias y contradicciones entre lo dicho y lo hecho por el profesor conduce a la consideración de la incidencia del observador, entrevistador o investigador en el proceso de lo que se investiga. Pero lo que es más importante es que las contradicciones pueden simbolizar, por un lado, acciones rutinarias en cuya realización la consciencia no interviene; por otro, pueden ser indicio de posibles cambios de conceptualización que pueden llevar, por tanto, a cambios en la actuación del profesor. Freeman (1996) llama "tensiones" a las divergencias que presenta el profesor en el momento de trasladar sus creencias o intenciones a las acciones de clase.

En la misma línea, otros autores se han ocupado de presentar los pensamientos del profesor en términos conflictivos con la práctica: Berlak y Berlak (1981) describen los "dilemas" sociales e institucionales que se presentan a los profesores en sus actuaciones de clase. El estudio de los dilemas que el profesor se plantea en el acto de enseñanza difiere de las contradicciones entre pensamiento y actuación: el dilema es siempre consciente. Lampert (1985) define el dilema como "una argumentación entre tendencias opuestas en uno mismo como profesor, de las cuales ni una ni otra se puede declarar como vencedora". Para Wagner (1987), los conflictos proceden de los imperativos emocionales e intelectuales que los profesores creen conjugar en su actuación docente.

1.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CREENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

Una vez expuesto el marco general sobre la investigación de la enseñanza, dentro del cual nuestro estudio se inscribe y toma sentido, debemos dirigir el foco hacia el ámbito de la enseñanza de la lengua y, en concreto, hacia las teorías implícitas, creencias y representaciones de los profesores de lenguas primeras. Como en el caso de la enseñanza en general, la investigación sobre la enseñanza de la lengua en nuestro país es tributaria de los avances y hallazgos conceptuales a los que se ha llegado en el estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en el ámbito anglosajón. En este campo, se ha planteado la necesidad de estudiar, entender y definir el acto de enseñanza independientemente de los resultados que a través de él se obtienen; para ello, se ha de entender el papel del profesor, el papel de la lengua como materia y como medio de investigación y el papel de los diversos contextos estudiados.

1.2.1. LA LENGUA COMO VEHÍCULO DE INVESTIGACIÓN.

Freeman (1996) pone de manifiesto el doble papel que juega la lengua, como materia de enseñanza y como vehículo de investigación. Uno y otro la colocan en una posición muy singular con respecto a cualquier otro tema de estudio. En efecto, estos dos aspectos están interrelacionados porque conectan el desarrollo del punto de vista del profesor sobre la enseñanza con la manera en que ese punto de vista es estudiado. El hecho de que en el proceso de investigación las creencias de los profesores estén expresadas mediante documentos escritos, a partir de narraciones verbales transcritas, nos demuestra el complicado papel que juega la lengua convertida en datos o, lo que es lo mismo, convertida en el vehículo a través del cual el investigador pretende capturar el pensamiento del profesor sobre su trabajo y su propia concepción de lo que es la lengua y enseñar lengua.

A este propósito, Elbaz (1991), como investigadora de los aspectos cognitivos del profesor, apunta:

"what we know of a teacher's practice is actually researcher assertion: we have access to practice only through the language we use to formulate what we have seen".

Es decir, la lengua es el vínculo entre el mundo mental, no visto, de los profesores y el mundo público de los procesos de investigación. En el estudio del conocimiento de los profesores y de los procesos cognitivos que forman parte de la enseñanza, este aspecto es fundamental porque la lengua se usa siempre para expresar y representar el pensamiento. Por ello, el modo en que los datos lingüísticos son tratados en un estudio debe estar en conexión total con el objetivo de ese mismo estudio.

1.2.2. EL LENGUAJE DEL PROFESOR Y EL DISCURSO PROFESIONAL.

En un estudio sobre formación de profesores, Freeman (1996) reflexiona sobre la importancia del aprendizaje del lenguaje profesional para que los futuros profesores tomen parte en el "Discurso" (que no se refiere a "discurso" como unidad de la lingüística) de la comunidad profesoral. Sobre la definición de Discurso que Gee (1989) propone: *"ways of being in the world, forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes and social identities"*, Freeman recoge la idea de que la entrada progresiva en el discurso de una determinada institución, la escolar en nuestro caso, se produce a través del cambio de un "lenguaje local" a un "lenguaje profesional". El lenguaje local es el vehículo a través del cual los profesores explican, a sus colegas y a sí mismos, su actuación de enseñanza diaria. El origen de este lenguaje estaría, por un lado, en la propia experiencia del profesor como estudiante, es decir, en su "aprendizaje por observación" durante las miles de horas en que ha sido alumno (Lortie, 1975), y por otro, en la tradición de enseñanza y aprendizaje del contexto en el que el profesor se mueve. Estas dos fuentes de lenguaje local proporcionan, no obstante, una explicación limitada de la práctica de clase porque expresan conceptos sobre la práctica tácitos y no analizados.

Al lenguaje profesional, que constituye en realidad un "Discurso" en el sentido que Gee da a la palabra, se llega no sólo adoptando los términos de la profesión, la jerga, sino adoptando también las formas de hacer y de ser características. El paso de un lenguaje a otro no es fácil, supone en primer lugar la toma de conciencia de la situación preexistente, la capacidad crítica y la disposición al cambio por parte del profesor. A este propósito, Kennedy (1992) señala que los enseñantes interpretan lo nuevo desde la perspectiva de su forma de comprensión preexistente y que modifican y reinterpretan las nuevas ideas (el nuevo lenguaje) sobre la

base de lo que ya conocen y en lo que creen.

Podríamos considerar los cambios conceptuales y metodológicos que la actual Reforma del sistema educativo propone como un nuevo Discurso profesional en el sentido que acabamos de ver. En este caso, aun salvando todas las distancias, podemos establecer un paralelismo entre los profesores en prácticas del estudio de Freeman y los profesores experimentados que deben afrontar un cambio de discurso. El cambio intelectual provoca un desgarramiento emocional al tener que hablar de la práctica de aula de otra manera.

1.3. CONOCIMIENTOS, CREENCIAS Y PRESUPOSICIONES DEL PROFESOR.

De forma general, para realizar acciones apropiadas y dirigidas a fines determinados, el ser humano necesita comprender y para comprender necesita conocimientos sobre el mundo, específicamente sobre la situación en la que se encuentra. Nos interesa pues caracterizar la naturaleza y forma de ese conocimiento, cómo se organiza y cuándo y cómo se actualiza para conseguir la comprensión de distintos aspectos de la enseñanza por parte de los profesores. Una noción básica de la estructura del conocimiento es, según Schank y Abelson (1977), la noción de "guión": un tipo de conocimiento específico que es usado por el individuo para interpretar hechos que ha experimentado en muchas ocasiones y que se trata, por tanto, de un conocimiento rutinario. Otro concepto alusivo a la estructura del conocimiento es el de "esquema" (Agar, 1980; Rumelhart, 1980): estructuras de datos para representar los conceptos guardados en la memoria. Los esquemas juegan un papel en la percepción, comprensión, recuerdo, razonamiento y aprendizaje, actividades todas dirigidas a un fin y dependientes de una construcción individual, de una interpretación personal de los hechos o situaciones. El conjunto de esquemas de que dispone cada individuo para interpretar el mundo constituye su teoría particular sobre la naturaleza de la realidad. Se trata, pues, de una teoría personal y la comprensión e interpretación de los acontecimientos no es sino la forma de probar esa teoría.

La noción de "creencia" nos interesa también porque los profesores interpretan la enseñanza de la lengua bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos sobre el concepto de lengua y aprendizaje. El resultado de esta interpretación suele ser lo que el profesor planea para la clase. Linde (1980a) caracteriza un sistema de creencias como "un cuerpo de

creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura". El sistema de creencias no se refiere sólo a la forma en que las cosas son sino también a la forma en que deberían ser, es decir, lleva aparejado un sistema de valores.

Abelson (1979) apunta seis diferencias especialmente relevantes entre el sistema de conocimientos y el sistema de creencias:

- 1) Los sistemas de creencias no son consensuales: no todo el mundo está de acuerdo en las mismas creencias y se aceptan distintas creencias sobre un mismo tema.
- 2) Los sistemas de creencias a menudo incluyen una noción de "existencia": algo existe.
- 3) Los sistemas de creencias son altamente evaluativos: las cosas son buenas o malas.
- 4) Los sistemas de creencias contienen un alto grado de material episódico (anecdótico).
- 5) Los sistemas de creencias tienen diferentes grados de fuerza.
- 6) Los sistemas de creencias no tienen unos límites claros y se mezclan en gran medida con otros sistemas de creencias.

Woods (1996) relaciona el concepto de "creencias" con el de "teorías implícitas" de Clark y Yinger (1979a) y cita los términos que diferentes autores proponen para distinguir entre conocimientos y creencias: Leinhardt (1989) apunta "conocimiento contextualizado" y "conocimiento descontextualizado" respectivamente; Calderhead (1988) diferencia entre el "conocimiento práctico" de los profesores y el "conocimiento teórico-formal"; Clandinin y Connelly (1986) confieren al término "imagen" unas connotaciones fuertemente afectivas ligadas con creencias muy arraigadas y sentimientos sobre lo que es una forma correcta de enseñanza, que estaría anclada en experiencias pasadas.

Woods (1996) propone además el término "assumption" que traducimos como "presuposición", y hace una distinción muy precisa entre los significados de "conocimiento", "presuposición" y "creencia". Según el autor, "conocimiento" se refiere a las cosas que conocemos, hechos convencionalmente aceptados porque han sido demostrados o son demostrables; "presuposición" se refiere a la aceptación temporal de un hecho, del que no podemos afirmar su conocimiento y que no ha sido demostrado, pero que transitoriamente tomamos como cierto; "creencia" se refiere a la aceptación de un hecho del que no hay conocimiento convencional, que no se puede demostrar y, en consecuencia, sobre el que no hay acuerdo. Los tres términos se refieren pues a conceptos que se sitúan en un continuum y constituyen el constructo que Woods llama BAK (Beliefs, Assumptions, Knowledge): una

red hipotética de conceptos aplicable al estudio del pensamiento del profesor. Se trata de un esquema de estudio integrador cuya principal novedad estriba en el hecho de conjugar las tres formas de conocimiento que los profesores utilizan para interpretar lo que hacen y tomar decisiones de enseñanza. Volveremos a ocuparnos de este constructo más adelante.

1.3.1. CREENCIAS SOBRE LA LENGUA.

De lo anterior, lo que es relevante para nuestro estudio no es tanto determinar si lo declarado por los profesores en las entrevistas responde a un conocimiento o una creencia. Lo que importa es ver cómo el conjunto de conocimientos, presuposiciones y creencias, declarados sobre diferentes aspectos de la lengua y su enseñanza, confluye o diverge de la actuación de aula, por un lado, y de las orientaciones de la Reforma, por otro.

Siguiendo a Woods (1996) las creencias sobre la lengua juegan un importante papel en un curso de lengua donde el lenguaje es a la vez el medio a través del cual la materia es impartida y la materia en sí misma. A lo largo de la vida, los seres humanos acumulan inconscientemente creencias sobre la lengua que varían de unas personas a otras. En el caso de los profesores, estas creencias populares sobre la lengua se ven influidas por la formación teórica recibida en las licenciaturas universitarias las cuales, a lo largo del tiempo, han sido tributarias de diferentes paradigmas conceptuales que explican la lengua. De esta manera, la lengua puede ser vista como conocimiento (algo que debe ser conocido) o como habilidad (algo con lo que hacer cosas) o como una combinación de ambos aspectos.

Se considera que la lengua como conocimiento tiene que ver con el estudio de la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico, el discurso, las estrategias de comunicación, la sociolingüística y las estrategias de las cuatro destrezas básicas. La lengua como habilidad tiene que ver sólo con las destrezas de comprender y expresarse oralmente y por escrito en multitud de situaciones. Todos estos aspectos de la lengua son contenidos potenciales de un curso de lengua y la decisión de poner énfasis en unos u otros dependerá, por un lado, de los conocimientos y creencias del profesor y, por otro, de los factores contextuales tales como la prescripción curricular de la Administración, las características del centro y de los grupos de alumnos.

1.3.2. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA.

Las creencias y conocimientos sobre la lengua determinan qué es la lengua como materia para cada profesor. De la misma manera, las ideas sobre cómo se aprende determinan el modo en que cada profesor decide llevar a cabo su enseñanza. El profesor puede creer que se aprende a partir de la teoría o a partir de la práctica, de forma inductiva o de forma deductiva, individualmente o en colaboración; el profesor puede creer también que la mente del alumno es un recipiente que se debe llenar o, por el contrario, que el alumno construye por sí mismo, a partir de conocimientos previos, reajustando su saber a los nuevos conocimientos. El profesor puede ser de la opinión de que los alumnos necesitan una guía rigurosa y un trabajo absolutamente pautado o, a la inversa, que los alumnos pueden decidir por sí mismos aspectos del desarrollo de las actividades y la creación de una determinada dinámica de aula. El profesor puede tener un sistema de creencias en el que su concepción de cómo se aprende sea menos dialéctica que la que acabamos de presentar. También las creencias sobre cómo inciden sobre el aprendizaje la motivación, el juego, la atención o el tiempo determinan las decisiones sobre el tipo de enseñanza que se debe aplicar.

En consecuencia, según las creencias sobre el aprendizaje, el profesor puede optar por una forma de enseñanza explícita o implícita, aislada o contextualizada, disciplinar o multidisciplinar. También puede considerar la importancia de aprender a aprender, y en lugar de enseñar determinados aspectos de la lengua, enseñar estrategias para que los alumnos los aprendan por sí mismos. Pero también puede ocurrir, como veíamos anteriormente, que las creencias permanezcan en el terreno de los deseos y que no se traduzcan en un comportamiento didáctico acorde con ellas. En ese caso el profesor puede ser consciente de su inconsistencia entre pensamiento y acción y, de cara a la investigación, justificarla.

1.3.3. EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS, DISCREPANCIAS CON LOS HECHOS.

En general, las investigaciones sobre aspectos epistemológicos de los profesores se basan principalmente en las declaraciones de estos obtenidas a través de entrevistas, diarios, autobiografías, estimulación del recuerdo o planificación en voz alta. En el caso de estudios longitudinales, las declaraciones se obtienen con intervalos de tiempo de modo que en estos

documentos (datos) verbales se pueden rastrear las palabras, los temas recurrentes que dan indicios de conocimientos, presupuestos o creencias que persisten a lo largo del tiempo o que cambian con la experiencia acumulada.

Como hemos visto, el sistema de creencias del profesor (Schank y Abelson, 1997; agar, 1980; Rumelhart, 1980; Linde, 1980a, b, c; Abelson, 1979; Woods, 1996; Clark y Yinger, 1979; Calderhead, 1988; Clandinin y Connelly, 1986) se forma sobre una base plural en la que intervienen factores de su experiencia personal como alumno, de su formación académica teórica pasada y presente, de su experiencia práctica profesional y de su entorno inmediato tanto laboral como personal. Todos estos factores son susceptibles de cambio: la experiencia vital y profesional se renueva día a día, la formación teórica se recicla y los nuevos conocimientos suponen nuevas perspectivas y nuevas formas de mirar alrededor. El sistema de creencias de un profesor está compuesto, pues, de elementos interconectados y esta interconexión supone que la alteración de un elemento conlleve el reajuste del sistema entero.

Cuando desde el exterior se prescribe un cambio del sistema educativo que exige un cambio del sistema de creencias del profesor, es lógico que este presente una "resistencia ante lo nuevo" que sea directamente proporcional a la distancia que medie entre sus creencias preexistentes y las nuevas ideas prescritas. Para que el cambio ocurra debe producirse primero una "desconstrucción" de las creencias anteriores antes de que las nuevas sean construidas. Este proceso puede conllevar desorientación, frustración y angustia. El cambio necesita tiempo y unas condiciones internas y externas. Desde el interior, el profesor necesita mostrar una predisposición hacia el cambio que parta de la consciencia de que las propias creencias existen y de la reflexión sobre la naturaleza de las mismas. Desde el exterior, las innovaciones tienen que aparecer como deseables, factibles y adaptables al contexto.

La evolución del sistema de creencias da lugar al cambio de las interpretaciones que los profesores hacen sobre distintos aspectos de la enseñanza. También puede mostrar contradicciones entre el pensamiento y las actuaciones de aula que no son sino una muestra de la propia evolución. Nuestro estudio recoge estos fenómenos y también demuestra que los sistemas de creencias son absolutamente idiosincrásicos y que todo intento de agrupar a los profesores, clasificarlos o categorizarlos no es sino una simplificación que anula la riqueza de perspectivas que se puede obtener.

1.4. LA REFORMA COMO ELEMENTO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE ESTE ESTUDIO.

En los apartados anteriores nos hemos referido, desde una perspectiva teórica, a uno de los temas sobre los que versa esta investigación: las ideas, creencias y representaciones de los profesores con respecto a la enseñanza y al aprendizaje. En este epígrafe trataremos sobre diversos aspectos de las innovaciones curriculares y metodológicas derivados de la implantación generalizada, en 1996, de la Reforma educativa, porque el grupo de profesores de secundaria que colabora en este estudio ha expuesto parte de su sistema conceptual (ideas, creencias, representaciones) en relación a dicha Reforma. Al tratar de esta, hemos de hacer referencia a los documentos publicados por el MEC (1989a, 1991a, 1991b) y por la Generalitat de Catalunya (1993, 1993), y a los trabajos de Coll (1986, 1987, 1989, 1990) y Solé (1991).

El marco curricular de la Reforma se basa en dos ideas fundamentales. La primera hace alusión a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, que se fundamenta en aspectos tales como el aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido, la importancia de los conocimientos previos, la construcción de esquemas de conocimiento, la ayuda individualizada al alumno y la autonomía del aprendiz entre otros.

La segunda idea básica es la que hace referencia a un modelo de currículum abierto y flexible que supone un cambio radical en lo que concierne a las competencias "para" y responsabilidades "de" concretar el currículum en sus diferentes niveles. El primer nivel de concreción, que corresponde a la Administración, tiene un carácter prescriptivo y orientador y el mayor grado de obertura para que los centros concreten a un segundo nivel según sus necesidades. Los profesores, más cercanos a los alumnos, deben concretar el tercer nivel, el de la secuenciación de las tareas de aula. Esta autonomía curricular de los centros y de los profesores es la auténtica novedad del nuevo sistema por cuanto que se pide a los equipos docentes una participación activa y real para la definición del currículum, entendido como la suma de contenidos y procedimientos. El desfase entre los propósitos oficiales de que los profesores tomen parte activa en el diseño del currículum por un lado y, por otro, la tendencia de estos a adoptar lo que podríamos llamar la "cultura del temario" aconsejaba el estudio que

nos proponemos llevar a cabo aquí.

1.4.1. EL CONSTRUCTIVISMO.

El conocimiento actual acerca de cómo aprenden los seres humanos y cómo se puede enseñar es limitado. A pesar de esta limitación, existen diversas teorías tanto sobre el funcionamiento de los procesos psíquicos como sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son el resultado de un proceso de construcción, que la especificidad humana no se cifra sólo en el código genético ni en el resultado de una acumulación de experiencias sino en su capacidad de construir, a partir de la base genética y a través de las experiencias y conocimientos nuevos.

La teoría constructivista, que sirve de principal referencia psicológica al currículo base, no es otra cosa que una síntesis de aportaciones de distintos autores que pertenecen al campo de la psicología cognitiva: Vygotsky (1979, 1988), Piaget (1969), Ausubel (1963, 1968) y otros. Sin embargo, esta teoría no nos da una explicación completa, precisa y contrastada de cómo aprenden los alumnos y por tanto, no se puede desprender de ella prescripciones sobre cómo se ha de proceder para enseñar mejor. Por ello, el diseño curricular de base de la Reforma no prescribe una metodología didáctica determinada sino que entiende que hay diversas maneras de ayudar al alumno a construir sus conocimientos.

Sean cuales sean esas maneras, el proceso constructivo básico que lleva a cabo el alumno se basa en el concepto vygotskiano de "zona de desarrollo próximo" (ZDP) según el cual los conocimientos que se deben enseñar deben estar por encima del nivel de desarrollo del alumno pero a una distancia que el alumno pueda alcanzar a partir de sus conocimientos previos. También sus motivaciones y expectativas contribuyen a la construcción de la idea. El componente esencial del aprendizaje escolar constructivista es el aprendizaje significativo.

1.4.2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El término "aprendizaje significativo" fue acuñado por Ausubel (1963, 1968) para oponerlo a aprendizaje repetitivo. Para este autor y sus seguidores el aprendizaje significativo consiste en la posibilidad de establecer vínculos entre lo que hay que aprender y lo ya conocido

(conocimientos previos). Aprender significativamente quiere decir atribuir significados al material objeto de aprendizaje. Esta atribución sólo se puede llevar a cabo mediante la activación de esquemas pertinentes de conocimiento que dependen de los conocimientos previos. El aprendizaje significativo comporta siempre la revisión y modificación de todo el sistema de conocimientos del sujeto, que lo debe reordenar a fin de establecer nuevas relaciones y conexiones que aseguren la funcionalidad (utilización del nuevo conocimiento en sucesivas situaciones concretas).

Según Ausubel, el conocimiento aprendido significativamente no es memorizado mecánicamente e incluye sistemas de integración que exigen la eliminación de detalles, es decir, no es susceptible de ser reproducido exactamente en unas condiciones determinadas, pero se muestra muy eficaz para ser aplicado en situaciones nuevas, presenta un grado de funcionalidad del que la memorización mecánica carece. Coll y Solé (1989) proponen tres condiciones para que el aprendizaje significativo pueda tener lugar: 1) que el material objeto de aprendizaje sea potencialmente significativo, o lo que es lo mismo, que sea claro, organizado, no arbitrario ni confuso; 2) que el alumno tenga los conocimientos previos pertinentes para llevar a cabo la atribución de significados; 3) que la actitud para realizar este tipo de aprendizaje sea favorable, es decir, que el alumno esté motivado.

Para que un alumno se sienta motivado es necesario que pueda atribuir sentido a lo que se le propone. Esta atribución de sentido depende, por una parte, de las propias características del alumno (autoconcepto, creencias, expectativas, valoración de la escuela, del profesor, etc.); y, por otra, del grado de atractivo y el interés con que la propuesta sea hecha. Se trata, en suma, de proporcionar elementos para que el alumno pueda establecer un puente entre lo que ya conoce y lo que es nuevo, de proporcionar un "andamiaje ideacional", según García Madruga (1986), para la retención e incorporación estable de lo nuevo que se aprende.

1.4.3. LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Los conocimientos previos del alumno presentan también unos rasgos constantes. Se caracterizan por haber sido elaborados de una forma espontánea en la interacción cotidiana del alumno con el mundo; por ser muy estables y resistentes al cambio y por estar en el campo de los implícitos. Para actuar sobre este carácter implícito de los conocimientos

previos del alumno es necesario que este tome conciencia de sus ideas y las haga explícitas para, en una fase posterior, modificarlas. Otros rasgos de estos conocimientos son su especificidad, es decir, se refieren a realidades próximas y concretas, y su finalidad es utilitaria. Todo ello da lugar a que el campo de aplicación de los conocimientos previos no se corresponda con el de los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje escolar, más científico y abstracto.

Entender el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual supone vincular los conocimientos previos y los nuevos de una manera explícita y deliberada mediante técnicas y recursos didácticos. Se trata de partir de los conocimientos del alumno para modificarlos mediante la presentación y análisis de unos conocimientos científicos más elaborados. Ello sólo es posible si el conocimiento científico hace referencia al mundo cotidiano del alumno que es de donde ha sacado las ideas previas. El cambio conceptual no es tanto una sustitución como una evolución de las ideas del alumno cuyas experiencias de aprendizaje tienen unas características idiosincrásicas e intransferibles.

La idea que acabamos de apuntar remite hacia otro de los fundamentos del constructivismo aplicado en el marco curricular de la Reforma: la diversidad intrínseca de la naturaleza del ser humano. A diferencia de otras concepciones que sitúan en el medio externo y en sus estímulos los orígenes y la causa última de comportamiento del ser humano, el constructivismo refuerza la idea de que la persona es intrínsecamente activa desde sus inicios y a lo largo de todo su desarrollo. La actividad física y mental que la persona lleva a cabo es lo que le permite un desarrollo progresivo. El medio, claro está, no actúa como un marco pasivo sino que impone sus características a las que debe adaptarse la actividad de la persona. En consecuencia, el ser humano se construye en interacción con el medio sobre la base de su propia actividad (Hunt y Sullivan, 1974).

Esta concepción interaccionista que el constructivismo asume se opone por igual a dos concepciones de las diferencias individuales: la concepción estática, que atribuye la existencia de las diferencias a la carga genética, no modificable, del propio individuo; y la concepción ambientalista, que sitúa las diferencias de cada individuo en el medio ambiente que lo rodea y que, a diferencia de la idea estatista, es susceptible de ser modificado.

1.4.4. PLANTEAMIENTO ADAPTATIVO.

Desde el punto de vista pedagógico, el tratamiento de la diversidad más compatible con una concepción constructivista del aprendizaje es el planteamiento adaptativo de la enseñanza. Adaptar los métodos de enseñanza a las características del alumno exige, en primer lugar determinar el grado de desarrollo o capacidad general del alumno, sus conocimientos previos específicos y la motivación para aprender (intereses personales y expectativas). Desde la perspectiva adaptativa las posibilidades metodológicas son numerosas para la idea básica de que "la enseñanza ha de adaptarse al alumno y no al revés". La puesta en práctica de este postulado no es sencilla cuando el profesor debe atender simultáneamente a un gran número de alumnos sin la ayuda y los medios necesarios. Cuando se dan estas condiciones adversas, parece que metodológicamente se confirma la eficacia de trabajar con materiales diversificados, en una organización flexible de aula que permita una observación y una intervención más individualizada por parte del profesor.

1.4.5. EL PROFESORADO Y LA REFORMA.

Hemos hecho alusión anteriormente a las dos ideas básicas que aparecen en el marco curricular de la enseñanza obligatoria; vamos a detenernos ahora en la que hace referencia al curriculum abierto y flexible que traslada las competencias del tercer nivel de concreción al profesorado.

Los planteamientos de la Reforma atribuyen a los profesores una gran responsabilidad. Los profesores deben aceptar esta responsabilidad que implica, por una parte, una reflexión seria e individualizada de los derechos y deberes inherentes a una verdadera profesionalización de la actividad docente; por otra, el abandono definitivo de la idea de que se puede mejorar la educación con la única estrategia del voluntarismo del profesorado. El voluntarismo no es compatible con la profesionalización. Se debe exigir responsabilidades a los profesionales de la educación en cuanto al cumplimiento de su trabajo pero al mismo tiempo, la Administración tiene la responsabilidad de impulsar un conjunto de medidas (formación, apoyo, medios, etc.) para que los profesores puedan desarrollar la parte del currículo que les corresponde.

En el momento de la implantación generalizada de la ESO, en 1996, los profesores que se hacen cargo de ella presentan notables diferencias, por su formación y currículum profesional, y conviene tenerlas en cuenta para conocer las distintas posturas que adoptan frente a la innovación. Por un lado están, en minoría, los profesores de la extinta Enseñanza General Básica (EGB) que se incorporan a la docencia de secundaria y abandonan la primaria. Estos profesores conceptualizan el cambio como un avance en su currículum profesional. Por otro lado, está la mayoría de profesores de los extintos Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU) que deben hacerse cargo de alumnos cuya edad ha descendido en dos años y que llegan al instituto sin seleccionar. Estos profesores conceptualizan el cambio como un retroceso en su currículum profesional. Desde otra perspectiva que no distingue entre profesores procedente de primaria o de secundaria, las diferencias también se muestran entre los "resistentes" al cambio y los que consideran que la innovación es necesaria. Dentro de este último grupo habría que incluir aquellos que se adelantaron a la obligatoriedad de la Reforma participando, de forma institucional o a título individual, en experiencias de innovación. Finalmente otra diferencia de conceptualización vendría dada tanto en un colectivo como en el otro por el hecho de que la implantación de la ESO haya supuesto o no una alteración en el puesto de trabajo de un profesor (supresión de plazas, traslados forzosos, u otras situaciones).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) afirman que el profesor cambia por evolución paulatina y no por conversión súbita, en un proceso en que se mezclan revisiones de concepciones previas, el asentamiento por ensayo de nuevas tácticas pedagógicas, el reacomodo de su seguridad mientras está ejerciendo la enseñanza, una evolución de su autoconcepto personal en un juego dialéctico, casi siempre conflictivo, con las condiciones objetivas en que se desarrolla la enseñanza. Por ello, tal como decíamos anteriormente, los cambios pedagógicos no se producen por el simple voluntarismo de los profesores que se identifican con determinados principios, ni tampoco por imposición externa.

1.4.6. LA REFORMA Y EL CURRÍCULUM DE LENGUA.

El "Currículum. Educació Secundària Obligatoria. Àrea de Llengua" publicado por la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (1993) constituye el punto de partida desde el que el profesorado del área debe elaborar sus programaciones de aula en la ESO. De

forma muy resumida podríamos decir que el curriculum entiende la enseñanza de la lengua como un proceso orientado al desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión oral y escrita, a través de las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer, escribir) y desde una perspectiva comunicativa y funcional del lenguaje. A diferencia del curriculum del territorio MEC, que divide los contenidos curriculares en cinco apartados, el currículum de nuestra comunidad lo divide en seis bloques de los que "lengua oral", "lengua escrita" y "literatura" son considerados fundamentales y constituyen los llamados "contenidos vertebradores". Los contenidos de "léxico" y "gramática" son considerados como "contenidos de refuerzo" que no deben ocupar un lugar central ni preeminente a lo largo de la etapa. En cambio, los aspectos sociales de la lengua que se recogen en el bloque de contenidos denominado "lengua y sociedad" son considerados como imprescindibles.

Este concepto de la enseñanza de la lengua y la taxonomía de sus contenidos remiten a la importancia del contexto de comunicación, y, por tanto, la función comunicativa del lenguaje se destaca como eje para el tratamiento didáctico de la lengua y la literatura. Por otra parte, desde el punto de vista de las características de los programas de enseñanza de lengua, el currículum que propone la Reforma parece adecuarse a los que Breen (1990) llama "programas procesuales" (los años ochenta), que vinieron a sustituir a los "programas formales" (años sesenta) y a los "programas funcionales" (años setenta).

Los programas procesuales se caracterizan, según el autor, por los siguientes rasgos:

- 1) plantean como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos,
- 2) pretende integrar en un único proceso el conocimiento formal y el conocimiento funcional de la lengua,
- 3) concede una importancia fundamental a los procedimientos. Al poner el énfasis en el uso, pretende no sólo alcanzar un saber lingüístico sino un "saber hacer" cosas con las palabras,
- 4) adopta una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica general.

Lomas y Osoro (1996) comparan estos rasgos con las opciones básicas del curriculum de "Lengua Castellana y Literatura" del territorio MEC. Consideramos que esta comparación es transferible a nuestro currículum autonómico. En cuanto al primer rasgo, para estos autores, las alusiones al dominio de las destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) atienden siempre a los principios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección respecto al contexto. Estos principios se relacionan directamente con las subcompetencias estudiadas por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) al desarrollar el concepto de "competencia

comunicativa". En efecto, la competencia comunicativa se alcanza cuando se ponen en juego un conjunto de saberes, habilidades o subcompetencias necesarias para comportarse comunicativamente de una manera adecuada:

- a) una competencia lingüística o conocimiento del código de la lengua,
- b) una competencia sociolingüística o capacidad de adecuación al contexto y situación de comunicación,
- c) una competencia discursiva o textual o capacidad de producir diferentes tipos de discurso con arreglo a principios de cohesión y coherencia,
- d) una competencia estratégica que haga posible la negociación de significados entre los interlocutores (reparar malentendidos, deficiencias de conocimiento del código, etc.).

En cuanto al segundo rasgo o integración del conocimiento formal y funcional de la lengua aparece claro cuando el curriculum insiste la importancia vertebradora de la lengua oral o escrita con los elementos de refuerzo del léxico y la gramática. El tercer rasgo hace referencia a la importancia de los procedimientos. Esta misma preeminencia se recoge en el currículum en la medida en que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales comparten el mismo rango. En lo que se refiere a la perspectiva cognitiva señalada por Breen, la adscripción de todo el marco curricular a la corriente constructivista del conocimiento conlleva que los curricula de las distintas materias también lo suscriban (cf. 1.4.1.).

Nos detendremos ahora en cuatro de los seis bloques en que divide el curriculum los contenidos de lengua: lengua oral, lengua escrita, literatura y gramática. Los tres primeros porque constituyen lo que el propio currículum denomina "contenidos vertebradores" o fundamentales que presentan novedades notables. Abordaremos también el tema de la gramática, que el curriculum considera "contenido de refuerzo", por las contradicciones que encontramos entre el primer y segundo nivel de concreción que propone la Reforma.

1.4.6.1. LA LENGUA ORAL.

La lengua oral ha sido tradicionalmente la gran ausente de los programas de lengua. Su aparición en el curriculum con rango de contenido vertebrador supone una de las grandes novedades del mismo y está en relación con la relevancia del uso de la lengua que lo impregna. En efecto, el enfoque comunicativo que inspira el curriculum es tributario de una serie de disciplinas no específicamente lingüísticas que, desde diferentes ámbitos, han

investigado los usos de la lengua. A. Tuson (1996) propone una síntesis de ellas a la que hacemos referencia.

Para empezar, el propio concepto de "competencia comunicativa" se crea en el seno de la antropología lingüística y más concretamente dentro de la corriente conocida como etnografía de la comunicación. Hymes (1984) explicó que el conjunto de elementos que intervienen en cualquier acontecimiento comunicativo consta de ocho componentes: situación, participantes, finalidad, secuencia de actos, clave, normas y género. El interaccionismo simbólico de Goffman (1971) plantea cualquier interacción como un ritual a través del cual cada participante se presenta a sí mismo, negocia su imagen y la del interlocutor así como el sentido de las palabras y acciones que se realizan. A la etnometodología (Garfinkel 1967) le interesan los métodos que dan sentido a las diferentes actividades que las personas llevan a cabo, es decir, las prácticas de sentido común que se dan por sentadas y que pasan desapercibidas por su cotidianidad. Dentro de este campo el análisis de la conversación centra su atención en el análisis de las interacciones cotidianas, no planificadas ni orientadas a un fin predeterminado por los interlocutores. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) tras el análisis de centenares de horas de grabación descubren la serie de catorce rasgos característicos de toda conversación cotidiana.

Si el análisis de la conversación se detiene en el aspecto mecánico de esta, la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1981, 1982, 1992), que es tributaria de los enfoques que venimos exponiendo, profundiza más en el análisis de las interacciones de manera que trascendiendo los propios datos intenta explicar, desde un punto de vista social, los valores, supuestos, inferencias y conflictos que se producen entre los interlocutores. En efecto, se concibe la comunicación como una interpretación de intenciones en la que cada interlocutor evalúa las intenciones de los demás participantes. A la sociolingüística interaccional le interesa descubrir de qué manera, en un encuentro cara a cara, aunque se esté usando el mismo código, se pone en funcionamiento diferentes sistemas de interpretación que provienen de diferencias culturales de todo tipo. Entre otros, la escuela y el aula son ámbitos de interés para la sociolingüística interaccional porque en ellas se producen encuentros entre personas que pertenecen a grupos de distinta edad y sexo, distintos niveles culturales y extracción social, intereses y valoraciones diversos.

Para entender la influencia de la psicolingüística en los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas hemos de remitirnos, entre otros, a los trabajos de Bronckart (1985), Bruner (1984), Horman (1982) y sobre todo a Vygostky (1979, 1988) y Luria (1979, 1980) que ponen el acento en el papel de la interacción comunicativa entre los individuos como el motor principal de la aparición y el desarrollo de la lengua. Las teorías de Vygostky dentro del campo de la psicología cognitiva, a que hemos hecho referencia anteriormente, están en la base de la teoría constructivista del conocimiento que anima el marco curricular de la Reforma.

El curriculum de lengua considera el dominio de la lengua oral como una de las destrezas vertebradoras del aprendizaje del uso de la lengua. Entre otros fines, el dominio de esta destreza se pone en relación con las necesidades derivadas de la actuación del individuo en un contexto democrático. La forma de abordar la enseñanza de lo oral, y también de lo escrito, debe tener en cuenta también la retórica a cuya recuperación asistimos en los últimos años. En efecto, la importancia que ha adquirido la palabra dicha y la vida pública, el debate político y social, la propaganda y los medios de comunicación hacen necesario el manejo de los recursos verbales de todo tipo tanto para interpretar como para producir mensajes.

Desde la filosofía, las aportaciones de Wittgenstein (1988) sobre la importancia del uso público del lenguaje para la construcción del significado y los "juegos del lenguaje" están en la base misma de la pragmática, término acuñado ya en 1938 por Morris en el sentido moderno de estudio de los signos en relación con sus intérpretes. También Austin (1982) formula su teoría de los actos de habla (locutivo, ilocutivo y perlocutivo) y la clasificación de todas las acciones posibles en cinco tipos de actos de habla (asertivos, directivos, compromisorios, expresivos, y declarativos); M.A.K. Halliday (1976) profundiza en el estudio de la lengua como sistema semiótico. Posteriores teorías dentro del campo de la pragmática serían: el principio de cooperación de Grice (1975) y la formulación de las cuatro máximas: cantidad, calidad, relación y manera; la teoría de la relevancia de D. Sperber y D. Wilson (1986a y 1986b); los estudios sobre la cortesía de Brown y Levinson (1994).

1.4.6.2. LA LENGUA ESCRITA.

Estas disciplinas no estrictamente lingüísticas que, no obstante, hacen del uso oral de la

lengua su objeto de interés no son la única base sobre la que el currículum de lengua se asienta. El breve repaso anterior se refiere particularmente a lo oral, mientras que lo escrito encuentra su fundamento dentro de la tradición lingüística, concretamente en el análisis del texto. Una de las novedades del currículum es el paso de la oración como unidad de análisis a la del texto. El concepto de texto pasa de ser entendido como una unidad sintáctica mayor que la oración a ser considerado como una unidad comunicativa configurada por unas características formales y semánticas: la superestructura y macroestructura de las que habla van Dijk (1980, 1983) y también por unas características pragmáticas que se refieren a la situación de enunciación del texto y a su finalidad: quién lo elabora, a quién va dirigido, con qué fin.

Charolles (1978) establece los principios de **coherencia** de un texto (repetición, progresión, no-contradicción y relación) y los mecanismos superficiales de **cohesión** tratados también por Halliday y Hassan (1976). La identificación del término **tema** con el concepto de información conocida y del de **rema** con el de información nueva, así como la manera de progresar el texto la presenta Combettes (1983); Adam (1992) estudia y establece la tipología textual atendiendo a las secuencias base de un texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialogal). Más cerca de nosotros la aplicación didáctica de la lingüística textual en cuanto a la elaboración y comprensión de los textos escritos la han tratado, en nuestro entorno, Cassany (1989, 1993), Camps (1994, 1996) y Calsamiglia (1993), Calsamiglia y Tusón (1999), entre otros.

Finalmente nos referiremos a la distinción entre análisis de texto y análisis de discurso que consideraba tradicionalmente como objetivo del primero las producciones escritas y del segundo las producciones orales. Actualmente, tanto uno como otro análisis no distinguen tanto en el modo de aparición del texto como en su calidad de producciones de uso comunicativo **auténticas**. En este sentido se sitúan las aportaciones de Gumperz (1982), Bronckart (1985), y Kerbrat-Orecchioni (1990, 1994).

En el ámbito de la docencia de lenguas extranjeras, extrapolable al de lenguas primeras, Llobera (1996) se interesa en los últimos años por el discurso "aportado" al aula y por el discurso que "se genera" en ella, tanto desde el punto de la investigación como del de las propuestas educativas concretas. Nussbaum (1995) presenta aplicaciones didácticas de tareas

basadas en la reflexión por parte de los alumnos del discurso que se genera en el aula. En las programaciones didácticas por tareas y proyectos, Camps (1996) alterna actividades de comunicación (tareas comunicativas) y de reflexión sobre la lengua (tareas cognitivas) en un itinerario que pretende que el alumno vaya adquiriendo todas las competencias que caracterizan la competencia comunicativa a la par que adquiere las habilidades derivadas del uso oral y escrito de la lengua.

1.4.6.3. LA LITERATURA.

En cuanto a la literatura, el currículum la considera el tercer contenido vertebrador junto a la lengua oral y la escrita. El objetivo manifiesto es "despertar el gusto por la lectura" en los alumnos y la creación de hábitos que conduzcan a la creación de lectores. Según esto, se cuestiona la enseñanza tradicional de la historia de la literatura de modo que se sustituye la idea de una información que hay que transmitir por la de una competencia (lectora) que hay que desarrollar. La base de esta nueva perspectiva habría que buscarla, por una parte, en los avances de las teorías lingüísticas que niegan a la literatura el carácter de "lengua modelo", que venía detentando desde siglos atrás, y la definen en cambio como una "desviación de la norma". La pérdida del carácter modélico hace que su enseñanza se oriente hacia el aprendizaje funcional de la lectura.

Por otra parte, en las últimas décadas la propia teoría literaria ha recorrido un largo camino para definir la especificidad de lo literario. El formalismo ruso de Todorov propició ya la ruptura con una didáctica historicista; la reflexión sociológica sobre la literatura por parte de autores franceses como Escarpit, Bourdieu, Mitterand se aplicó al comentario escolar de textos literarios. La relación entre el texto y el lector que establece U. Eco abre la puerta a las teorías sobre la recepción en los países latinos. Rosenblatt reivindica una enseñanza literaria centrada en la experiencia individual de los estudiantes que cristalizaría posteriormente en la corriente de crítica subjetiva. Basten estos cuatro ejemplos como representación de otros movimientos que reivindican la recepción directa y no mediada de las obras y el principio del "gusto" o placer que proporciona el texto como motor para crear hábitos lectores competentes y duraderos.

En el campo concreto de la didáctica, Colomer (1996, 1998) se refiere a distintas maneras de afrontar la programación que se han llevado a cabo en los últimos años. En este sentido, la primera gran alternativa a la programación histórica habría sido la agrupación por géneros tradicionales: narrativa, poesía y teatro. Entre otras fórmulas estarían también la agrupación por temas o por relaciones intertextuales. El trabajo por proyectos sería un intento de integración de objetivos lingüísticos y literarios, que combinaría las actitudes receptoras y creadoras de los alumnos. Los métodos de análisis aportados por la literatura comparada (Mendoza, 1994) y la explotación didáctica del concepto de intertextualidad marcarían una línea didáctica basada en el rastreo (en textos de diversa índole tanto literarios como no literarios, icónicos o verbales) de los tópicos y motivos literarios que configuran el imaginario colectivo actual. Todas estas innovaciones metodológicas estarían en la dirección que el currículum señala para conseguir hacer de los alumnos de secundaria lectores habituales que disfruten leyendo.

1.4.6.4. LA GRAMÁTICA.

El currículum aborda el bloque de contenidos referido a la gramática de manera un tanto contradictoria. Por ello vamos a recurrir a las citas literales para mostrar la evidencia de esa contradicción. En la introducción al primer nivel de concreción el currículum califica a la gramática, junto al léxico, como "contingut de suport" y añade que "no haurien d'ocupar un lloc central ni preeminent al llarg de l'etapa". Más adelante fundamenta este carácter subsidiario con estas palabras:

"Darrerament, però, s'ha qüestionat bastant aquest paper (la virtut d'ajudar a millorar la expressió oral i escrita) i sembla que l'ajut que dona la gramàtica a l'expressió el dona en comptades ocasions i sobretot per aclarir aspectes de correcció, que se solen considerar autònoms dels aspectes propiament de producció".

En el apartado de orientaciones didácticas las recomendaciones se refieren a un tratamiento comunicativo de la gramática en el sentido de relacionarlas con el uso de la lengua en contextos determinados. El currículum dice así:

"La Gramàtica ha de ser entesa com a reflexió general sobre l'ús dels diferents elements lingüístics més que no pas l'introducció de les teories científiques allunyades de les possibilitats del alumnes [...] D'acord amb aquest plantejament, hom es centrarà en la adquisició d'una habilitat comunicativa suficient i d'una capacitat de reflexió que faciliti el domini d'aquesta habilitat. [...] Una finalitat bàsica del treball de gramàtica es millorar l'habilitat de construir missatges coherents amb el context en que es produeix la comunicació".

Más adelante, el currículum atribuye a la gramática la facultad de mejorar la capacidad de abstracción y el grado de formalización de los alumnos pero admite que, no obstante, no todos los alumnos son capaces de llegar a ellos.

Hasta aquí, las referencias que ha hecho el currículum en su introducción y en sus orientaciones didácticas son congruentes y están en la línea de predominio de lo comunicativo que anima el resto de los bloques de contenidos que hemos revisado. Sin embargo, cuando pasamos a examinar el segundo nivel de concreción que el currículum propone, como muestra de despliegue y secuenciación (no como prescripción) de los contenidos, observamos una clara contradicción con lo expuesto anteriormente. En efecto, por una parte en los contenidos procedimentales los tres epígrafes que aparecen hacen referencia al análisis gramatical, a la inducción de reglas morfológicas y sintácticas y a la relación entre puntuación y sintaxis en un texto. Por otra, los contenidos conceptuales de gramática incluyen siete epígrafes de los cuales solamente uno se refiere a aspectos comunicativos: el que trata sobre la introducción al análisis del discurso. Los otros seis se refieren a sonidos y grafías, unidades básicas de la morfología, categorías gramaticales, sintagmas, oración simple y oración compuesta.

De la comparación entre lo declarado en la introducción y en las orientaciones didácticas del primer nivel de concreción y del desarrollo de los contenidos en el segundo nivel de concreción podemos concluir:

- 1) que la presencia de la gramática en el currículum no ocupa el lugar secundario que declara debe ocupar,
- 2) que los aspectos comunicativos que se desprenden de la descripción del análisis del discurso ocupan una mínima parte del conjunto de contenidos gramaticales,
- 3) que la descripción formal de las diversas unidades de la lengua ocupa la parte más importante del bloque de contenidos y
- 4) que el volumen de contenidos gramaticales ocupa el segundo lugar por detrás de la lengua escrita pero está por delante de la lengua oral y de la literatura.

Es posible que la causa de estas contradicciones radique en la falta de formación de los redactores del currículum dentro del ámbito de estudio del discurso. Esa formación habría supuesto un cambio en la tradición lingüística derivado de un cambio de paradigma de la lengua.

Creemos que el lugar que ocupe la gramática y el tratamiento que se le dé en el tercer nivel de concreción por parte de los profesores es uno de los factores que definen el grado de adscripción de estos a las innovaciones didácticas. Como veremos a lo largo del estudio, este va a ser uno de los aspectos más polémicos en el conjunto de las ideas de los profesores de lengua. No obstante, hemos querido dejar constancia de que las contradicciones que los profesores puedan presentar a este respecto las presenta también el propio currículum.

1.4.7. LOS PROFESORES Y EL CURRÍCULUM DE LENGUA DE LA REFORMA.

Como acabamos de exponer, enseñar desde una perspectiva comunicativa es, pues, el objetivo que deben plantearse los profesores de lengua en el nuevo sistema. Sin embargo, para llevar a cabo esta tarea, los actuales enseñantes de esta materia parten de una formación académica y de una experiencia práctica profesional (los extintos bachillerato y ciclo superior de EGB) que se han ocupado más de la descripción formal de la lengua que de su uso dentro de un determinado contexto.

En efecto, como apuntan Lomas y Osoro (1996), en la mayoría de facultades de filología encargadas de la formación de quienes enseñan lengua y literatura se sigue poniendo el énfasis en el estudio fonológico, léxico y morfosintáctico de la lengua; en cuanto a lo literario, la visión historicista sigue siendo la predominante. El hecho es que apenas se enseña nada sobre el modo en que tienen lugar los intercambios comunicativos, sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción de significados, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos de hablar, escribir, escuchar o leer, o sobre los factores culturales que condicionan la producción y recepción de los mensajes escritos, orales e iconográficos. En suma, todas las ideas sobre los usos lingüísticos que parten de las distintas disciplinas que brevemente hemos expuesto en el apartado anterior, están ausentes en la formación teórica inicial de los profesores de lengua de secundaria.

Además, por una parte la tradición didáctica privilegia la idea de que la enseñanza es sólo una acción técnica de transmisión del saber para cuyo ejercicio basta el conocimiento de los conceptos de la asignatura; por otra, el acceso a la docencia no se ha regido por otros criterios que el de la competencia del opositor en el conocimiento de los temas, con total carencia de una formación didáctica inicial específica para cada materia. En cuanto al reciclaje y puesta al día en teoría y métodos didácticos, lo que llamaríamos la formación permanente del profesorado, dependen estrictamente de la voluntad del enseñante porque la Administración no prescribe ni favorece mediante facilidades de horario la reflexión sobre el propio trabajo.

En cuanto a la experiencia práctica de los actuales profesores de secundaria, los programas oficiales de los extintos BUP, COU y ciclo superior de EGB se convertían en una guía de actuación pedagógica al materializarse en los libros de texto. En el ámbito de los programas de lengua, el predominio de conceptos lingüísticos y literarios venían determinados por la corriente gramatical de mayor repercusión en cada momento (estructuralismo, generativismo...). Todos estos conocimientos parecían adecuados para futuros universitarios pero descuidaban las habilidades comunicativas del alumno en la percepción y producción de mensajes orales y escritos.

En el contexto general de la acción didáctica que acabamos de describir aparece la Reforma del sistema educativo, que cambia la perspectiva teórica de la enseñanza pero se implanta sin haber resuelto el principal problema que puede poner en peligro su éxito: la formación del profesorado en las nuevas propuestas reformistas. En efecto, el carácter abierto y flexible del currículum de lengua, y de los otros, exige una forma distinta de entender el trabajo didáctico en el centro y en el aula. El enseñante deja de ser un técnico especialista en la transmisión de conceptos y aplicación de métodos pensados por otros y pasa a diseñar por sí mismo toda su intervención docente, a partir de una reflexión crítica sobre la propia actuación que le permita revisar el sentido de lo que hace en el aula y modificar, a partir de la observación, del contraste y de la evaluación, aquellos aspectos de su intervención didáctica que no se adecuan a los fines que se propone. En este sentido, L. Stenhouse (1975, 1987) habla de la profesionalidad docente como un cuestionamiento sistemático de la enseñanza, del modo de enseñar y de la coherencia entre la teoría y la práctica.

El principal problema con el que se encuentran los profesores del área de lengua de la ESO es, pues, tener que desarrollar un currículum con un enfoque comunicativo a partir de una formación académica personal en la que este enfoque no se tenía en cuenta. Las dificultades comienzan con la identificación conceptual de lo que es el "enfoque comunicativo" porque se suele relacionar exclusivamente con todo aquello que tiene que ver con la "oralidad". De esta manera, la contextualización de las producciones escritas (quién escribe qué, para qué, etc.) no se consideran desde el punto de vista de la comunicación.

Otro problema se deriva de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria que la distancia del antiguo bachillerato, porque ahora se trata de atender a la formación lingüística y literaria de todos los alumnos, con independencia de lo que vayan a estudiar después. Esta nueva situación puede dar lugar a dos posturas didácticas radicalmente distintas: los que creen que, dada la obligatoriedad de la enseñanza de este nivel, sólo se debe enseñar la lengua instrumental (práctica, uso) y los que creen que, por el mismo motivo, nadie que salga de una enseñanza obligatoria puede ignorar los conceptos formales de la lengua (gramática). El comienzo de la solución de estos y otros problemas está en la propia explicitación de los mismos y en el reconocimiento de su existencia por parte de los profesores. La reflexión personal y la discusión con otros profesores del área acerca de las decisiones didácticas que se deben tomar para concretar la aplicación del currículum tienen que eliminar posturas excluyentes y problemas como los que hemos expuesto.

Lo que acabamos de exponer en este capítulo va a servir como base para confrontar muchas de las ideas, creencias y representaciones que tienen los profesores sobre su trabajo con el currículum de lengua, puesto que una parte importante de este estudio hace referencia a la posición que adoptan los profesores de lengua respecto a él. Precisamente, las motivaciones sobre las que se asienta este estudio, los objetivos que persigue y las preguntas de investigación que pretende contestar constituyen el tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.1. MOTIVACIONES.

La implantación a nivel general de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ha supuesto, tanto para los centros donde se ha llevado a cabo este estudio como para la inmensa mayoría de instituciones públicas y privadas, un cambio profundo. En nuestra opinión, participar en este cambio como testigos y parte interesada, teniendo en cuenta nuestra condición de profesores de secundaria, constituye una experiencia apasionante y un reto profesional.

En 1995, la inminencia del primer curso generalizado de Educación Secundaria Obligatoria, previsto para el año siguiente (1996-97), nos llevó a considerar la posibilidad de estudiar cómo se realizaba esta implantación en el instituto público de enseñanza secundaria donde trabajábamos. El interés que el estudio ofrecía se fundamentaba en:

- * Llevar la investigación al propio centro de trabajo.
- * Implicar en la investigación al profesorado.
- * Provocar la reflexión sobre el nuevo sistema.
- * Objetivar las creencias de los profesores sobre la enseñanza y comprobar la incidencia de dichas creencias en la práctica de aula.
- * Observar el fenómeno de adaptación a la Reforma por parte de los profesores implicados y comprobar su evolución.
- * Hacer partícipes a los profesores del resultado del estudio.

La intención de llevar a cabo estas actuaciones nos pareció estimulante para nosotros y útil para los profesores colaboradores. La excepcionalidad de la situación: el paso de un sistema de enseñanza a otro, era motivo suficiente para reflexionar sobre el proceso, a corta distancia en el tiempo y en el espacio: el tiempo de observación no habría de ir más allá de los dos primeros años de funcionamiento de la ESO; el contexto en que se desarrollaría el estudio sería nuestro propio centro de trabajo.

2.2. OBJETIVOS.

Como hemos explicado en el capítulo anterior, el cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, de los contenidos y de los métodos que la Reforma propone es tributario de una serie de experiencias y estudios teóricos, llevados a cabo tanto en el campo de la psicología cognitiva como en el campo de las distintas disciplinas de conocimiento que, traducidas al nivel de primaria y secundaria, constituyen el contenido de las asignaturas.

Ante una situación de cambio, los profesores experimentados se encuentran con un bagaje de conocimientos profesionales que provienen de distintas fuentes: el sustrato de su propia experiencia como alumnos, el conocimiento de la materia que imparten, el conocimiento práctico personal (experiencia de aula), el conocimiento del medio escolar inmediato en el que se mueven y el conocimiento del cambio que la Administración propone y que conlleva la sustitución del antiguo sistema por el nuevo. Este último conocimiento, en una situación anterior a la implantación y experimentación de lo nuevo, es únicamente teórico y se irá asentando como conocimiento práctico personal a medida que la experiencia se desarrolle.

Cada profesor accede al conocimiento de lo que una reforma impuesta por la Administración propone por diversos caminos y a distintas intensidades. La Administración envía información a los centros, se imparten cursos de reciclaje, se comenta... y, particularmente, cada profesor intenta aumentar o no aumentar sus conocimientos sobre la innovación en la medida en que esté de acuerdo o en desacuerdo con ella. La gama de actitudes frente al cambio puede ir desde el rechazo y la resignación hasta la curiosidad y el entusiasmo, pasando por la indiferencia.

Del bagaje de conocimientos del profesor, al que nos referíamos anteriormente, todos aquellos que son anteriores a los conocimientos que llegan con la Reforma constituyen un sistema de creencias que afecta la manera de percibir, interpretar y actuar en la innovación. En consecuencia, nuestro trabajo pretende estudiar toda esta dinámica, con voluntad de crear nuevo conocimiento sobre las representaciones que los implicados directamente en el cambio se hacen sobre la Reforma educativa. Así el objetivo último de este estudio será: *interpretar, de forma rigurosa y sistemática, de qué manera las creencias, conocimientos y estrategias de los profesores repercuten en los nuevos contenidos y métodos de la enseñanza de*

lenguas primeras, y cómo se traduce esa repercusión en las actuaciones de aula.

Los otros objetivos están relacionados con el proceso de investigación y con la utilidad del estudio. En efecto, uno de los métodos de recogida de datos ha sido la observación de clases con fines no evaluativos. Esta es una práctica casi desconocida por los profesores como se recoge en el siguiente párrafo (Ballesteros, 1995):

"... [la observación en el aula] es el primer ejercicio que se debería practicar si se quiere que la Reforma educativa sea efectiva. Los cambios metodológicos y de comportamiento son difíciles de asumir, si previamente no se ha objetivado la situación en que cada uno se encuentra respecto a su actual labor docente. La observación de cómo actúa un profesor en el aula provoca, irremisiblemente, una actitud de crítica muy positiva, que por un proceso de reflexión recae en el propio observador. Cuánto más sucedería si, a través de las modernas técnicas (video, audio) observáramos nuestras propias actuaciones o contrastáramos pareceres con nuestros colegas. Dar a conocer esta práctica y sus instrumentos, a través de los cursos de reciclaje para la Reforma, me parecería una medida adecuada para empezar a cimentar el cambio en el profesorado."

En consecuencia, el objetivo de esta investigación relacionado con el propio proceso de realización será: ***dar a conocer entre los profesores la observación en el aula, desdramatizada de su carácter evaluativo; darle el valor objetivador de la práctica pedagógica que tiene y difundir su uso entre los profesores del centro, para un mayor desarrollo profesional.***

Relacionado con la utilidad del estudio el otro objetivo se refiere a las distintas instancias a las que pretendemos que interese. Cuando el fenómeno investigado implica a un colectivo humano, las respuestas interesan a toda la comunidad en la que el colectivo se inscribe. De esta manera, si el estudio afecta a un segmento del sistema educativo, como en este caso a unos centros públicos de enseñanza, el resultado interesa también a la Administración. Finalmente, si el trabajo tiene voluntad de crear conocimiento nuevo, su resultado interesa a toda la comunidad educativa. Por ello, este estudio de caso se propone también: ***crear un conocimiento para el propio instituto, para la Administración y para la comunidad educativa, que sirva de estímulo para otras investigaciones que se puedan llevar a cabo en otros centros escolares.***

Otra finalidad de este estudio conecta con la objetivación de las creencias de los profesores colaboradores y con la reflexión y la toma de conciencia que estos hacen de la relación que existe entre su pensamiento y la actuación en el aula. Es de esperar que esta reflexión se traduzca en una mejor comprensión del pensamiento que subyace en la Reforma y que la mejora tenga una incidencia en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la investigación también quiere recoger las voces de los protagonistas del cambio. Así pues, otro objetivo ligado a nuestra investigación será: *ayudar a comprender la Reforma educativa, canalizar las voces de aquellos que deben llevarla a la práctica y mejorar la calidad de la enseñanza.*

2.3. LA EXPLICACIÓN DEL CONTEXTO.

Aunque de forma específica vamos a ocuparnos de los profesores de lengua, el carácter etnográfico que tiene nuestro estudio y su dependencia del contexto nos obligan a interesarnos por la situación general de los centros, donde realizamos el trabajo de campo, y por el momento de la llegada del cambio que la Reforma propone. No formulamos aquí preguntas de investigación relativas al contexto, sin embargo sondeamos la opinión de todos los profesores del centro para conocer su estado de ánimo en el momento de la llegada de la innovación, analizamos y discutimos la información obtenida y la presentamos como marco general en el que se inscriben las creencias y actuaciones más específicas de los profesores de lengua. De este modo, llegamos a conocer entre otras cosas, las expectativas y la actitud de los profesores ante aspectos como la edad de los alumnos y su falta de selección o ante la información recibida acerca del cambio. También percibimos la persistencia o la evolución de las creencias de los enseñantes tras la experiencia de dos años de experimentación de la Reforma.

2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Este estudio parte de la idea de que los profesores tienen unas percepciones, creencias, actitudes y motivaciones frente al fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje (Kroma,1983; Hunt, 1976; Elbaz, 1981 y 1983, entre otros) . De este modo, cuando la Administración propone un cambio que afecta a los contenidos y a los métodos, los docentes se ven obligados a confrontar sus ideas previas y sus prácticas con lo nuevo. Esa confrontación puede manifestarse de formas muy variadas en los distintos individuos, a tenor de la distancia que

medie entre la postura subjetiva y la propuesta objetiva de cambio (Woods, 1996). Teniendo esto en cuenta, nuestro estudio pretende contestar a las siguientes preguntas referidas al ámbito de la enseñanza de lenguas primeras, catalán y castellano, en el nivel de primer ciclo de ESO:

1) ¿Qué creencias tienen los profesores sobre lo que es esencialmente la lengua?

~~**2) ¿Cuál es el modelo teórico de lengua que los profesores de lenguas primeras tienen?**~~

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

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

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

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

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

8) ¿Qué grado de congruencia existe entre lo que los profesores declaran sobre los contenidos y métodos del área de lengua y la actuación que se observa en sus clases?

9) ¿Qué grado de discrepancia existe entre lo que los profesores declaran hacer, lo que la observación ha visto hacer y lo que la Reforma propone hacer en el área de lengua?

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

La respuesta a estas preguntas irá surgiendo a medida que el análisis de los datos avanza. En el apartado de conclusiones del capítulo 6 reproducimos de nuevo estas preguntas y proponemos una respuesta sintética para cada una de ellas, pero advertimos que en esa síntesis es posible que se pierda parte de la riqueza del estudio que es más evidente cuanto más cerca de los datos se encuentra (en el análisis y la discusión). Estos objetivos y estas preguntas de investigación cobran todo su sentido en un contexto preciso, tal como se apuntaba en 2.3. De la descripción de este contexto vamos a ocuparnos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DEL ESTUDIO

En una investigación de tipo etnográfico la comprensión de los fenómenos que se estudian es dependiente, entre otros aspectos, del conocimiento exhaustivo del contexto en que esos fenómenos se producen. En este capítulo describimos los centros en que se ha llevado a cabo el trabajo de campo, la manera en que se establece el protocolo de colaboración con los profesores y alumnos y presentamos a los seis profesores de lengua que han colaborado en la investigación.

3.1. LOS CENTROS.

En el momento de diseñar el proyecto de investigación la intención era realizar el estudio en un sólo instituto público de enseñanza secundaria. Sin embargo, decisiones administrativas que nos resultaban completamente ajenas nos obligaron a ampliar el estudio a un segundo centro. En efecto, unos meses antes del comienzo de la ESO en septiembre de 1996, la Administración decidió la creación de un nuevo instituto de enseñanza secundaria en la zona, provisionalmente situado a unos quinientos metros de aquel donde se iba a realizar el estudio. Parte del profesorado del nuevo centro provendría del primero. El instituto de nueva creación contaría el primer año con alumnos de primer curso de ESO solamente, alumnos que de no existir este segundo habrían acudido al centro inicialmente elegido para nuestro estudio. Como quiera que la investigación se ceñía a la primera etapa de la ESO y a profesores del área de lengua, la marcha al nuevo centro de una de nuestras informantes y de la mitad de las aulas de primer curso de enseñanza secundaria nos obligó a realizar el estudio en ambos institutos paralelamente.

Uno y otro centro comparten pues la ubicación y se "disputan" amablemente la clientela. Como ya hemos dicho, distan aproximadamente medio kilómetro uno del otro y están situados en un barrio obrero de Barcelona-ciudad cuya población es desigual, en un abanico que puede ir desde las familias de empleados medios a las familias e individuos instalados en la marginalidad. Salvo algunas excepciones, la mayor parte de los alumnos pertenece a un nivel socio-económico y cultural medio-bajo (los hay también de extrema necesidad). Por lo general, son hijos de inmigrantes en tercera generación, que llegaron a Barcelona en los años sesenta procedentes de distintos puntos de España. Desde el punto de vista lingüístico, los

alumnos tienen mayoritariamente el castellano como lengua materna.

Los datos anteriores son comunes a ambos centros. Veamos las características de cada uno de ellos, referidas al bienio 1996-98 que duró el período de trabajo de campo del estudio. El instituto más antiguo funciona desde hace más de veinticinco años y ha sido un centro de Bachillerato y COU hasta el año 1996 en que se convirtió en un IES y comenzó a impartir la ESO. El plan de BUP y COU coexistió, hasta su extinción, con la enseñanza secundaria obligatoria durante tres cursos; el número de alumnos durante el bienio antes aludido fluctuó entre 400 y 500; el número de profesores, casi todos de secundaria, estuvo entre 35 y 40. En el curso 1996-97 hubo tres grupos de primer curso de ESO y doce grupos entre BUP y COU; al año siguiente hubo cinco grupos de ESO entre primero y segundo curso y diez de BUP y COU. Es decir, durante el bienio que duró el trabajo de campo, los niveles objeto de observación y estudio fueron minoritarios y se daba la circunstancia, bastante conflictiva, de que en el mismo centro sólo una parte de los profesores impartía clases de ESO y BUP, mientras otra parte permanecía al margen del nuevo sistema.

El centro de nueva creación está instalado provisionalmente en un edificio antiguo a la espera de su ubicación definitiva. Comenzó su andadura en 1996, como IES, con tres grupos de primer curso de ESO solamente y seis profesores: dos que procedían del instituto anterior y cuatro profesores que procedían de la enseñanza primaria. Al año siguiente hubo tres grupos de segundo curso más tres de primero y el número de profesores, procedentes también de primaria, ascendió a doce. Se puede deducir de los datos anteriores que las condiciones de uno y otro centro en aquel período eran profundamente diferentes y que el menor tamaño del segundo y la exclusividad del plan eran circunstancias que favorecían la implantación del nuevo currículum para alumnos de menor edad.

3.2. EL PROTOCOLO DE COLABORACIÓN CON LOS PROFESORES Y ALUMNOS

Para llevar a cabo esta investigación la colaboración de los profesores y, en cierta medida, de los alumnos era imprescindible. Tuvimos, pues, que hacer la demanda de colaboración y llegar a unos acuerdos según el protocolo que exponemos a continuación. Como ya se dijo anteriormente, una parte importante de este estudio se dedica a indagar el impacto y la

percepción que los profesores del extinguido BUP han tenido de la implantación de la ESO y de la consecuente llegada al centro de alumnos de menor edad. Por otro lado, la parte fundamental de la investigación se centra en las ideas y creencias de los profesores del área de lengua sobre la materia que imparten, sobre su actuación y sobre el cambio propuesto por la Reforma.

Se deduce de estos dos niveles que la solicitud de colaboración se hizo, en general, a todos los profesores y, en particular, a los profesores del área de lengua. Así pues, el primer paso se dio en mayo de 1996 y consistió en exponer en un claustro de profesores la intención de llevar a cabo el estudio, explicar en líneas generales los objetivos y solicitar, por una parte, la colaboración de todos en los tres cuestionarios generales que estaba previsto hacer (en junio 1996, 1997 y 1998 respectivamente). Por nuestra parte nos comprometíamos a informar del resultado del estudio. Tras alguna pregunta de aclaración, todos mostraron su acuerdo.

El diseño del proyecto de nuestro estudio contemplaba que la primera entrevista específica para los profesores del área de lengua se debía hacer antes del comienzo del primer curso de ESO, con el fin de detectar expectativas. En consecuencia, solicitamos individualmente a cada profesor de lengua, tanto de castellano como de catalán, la colaboración que habría de concretarse en los siguientes puntos:

- 1) la realización de dos o tres entrevistas grabadas en audio,
- 2) la contestación por escrito de un cuestionario,
- 3) la observación y grabación en video de algunas sesiones de sus clases de lengua de ESO, cuyo número se determinaría a lo largo del proceso,
- 4) la contestación por escrito a unas preguntas al término de cada sesión de clase observada.

En aquel momento se solicitó la colaboración a seis profesores y todos se mostraron dispuestos sin ninguna reticencia. Por nuestra parte, el compromiso con cada uno de nuestros colaboradores consistía en llevar a cabo un estudio descriptivo-interpretativo de sus declaraciones y actuaciones en el nivel exclusivo de la primera etapa de la ESO. La evaluación y la crítica quedaban descartadas de nuestros objetivos. Se garantizaba el anonimato de los informantes mediante el uso de pseudónimos, la no difusión de las grabaciones en video de las clases, que serían vistas exclusivamente por nosotros. Además, los informantes tendrían acceso a la transcripción de las entrevistas para dar su asentimiento y

a los informes escritos de las observaciones de clase que podrían ser discutidos por ambas partes.

Como el trabajo de campo iba a durar dos años, en septiembre de 1996 se sabía qué profesores iban a impartir el nivel que interesaba al estudio, primero de ESO, pero se desconocía quién lo haría al año siguiente. Así pues, no se podía seleccionar sólo a aquellos que el primer año se iban a encargar de la ESO sino a todos. Esto significa que, de los seis profesores de lengua entrevistados en 1996, sólo se han tenido en cuenta, para el análisis, las entrevistas de tres de ellos. Las otras tres entrevistas pertenecen a los profesores que en aquel bienio no se incorporaron a la ESO y que por tanto no han tenido cabida en el estudio.

Los otros tres profesores que también impartieron clases de ESO en el curso siguiente, cuyas declaraciones y actuaciones de aula sí han sido analizadas, se incorporaron a la investigación en septiembre de 1997: uno lo hizo en el centro antiguo y otros dos en el de nueva creación. Con los tres se llevó a cabo también el acuerdo de colaboración que antes hemos descrito.

En un trabajo de campo longitudinal, lo lógico es que se vayan haciendo ajustes a medida que los acontecimientos se producen. En efecto, el aumento del número de grupos de un curso al siguiente conlleva el aumento de número de profesores que interesa integrar en el estudio. La misma dinámica de la realidad va diseñando entonces lo más conveniente para la investigación. En nuestro caso, y de forma fortuita, se llegó a un equilibrio en los colaboradores sorprendente: teníamos seis, de los cuales tres eran hombres y tres mujeres, tres provenían de secundaria y tres de primaria, tres en un centro y tres en el otro, tres eran licenciados en filología hispánica y tres en otras especialidades que nada tenían que ver con la lengua. Se ofrecían pues muchas variables para el análisis de los datos.

En cuanto a la colaboración de los alumnos, se les requirió en las sesiones de clase y ha consistió en la contestación a unas preguntas al final de cada clase que se ha observado. El primer día de observación de cada grupo se les explicó que la presencia del observador no tenía finalidad evaluadora para ellos y que la clase se debía desarrollar con total normalidad. Al final se les pasaba el cuestionario del que se hablará en el apartado de metodología.

3.3. LOS INFORMANTES O PROFESORES-COLABORADORES.

Cuando lo que se intenta es dilucidar las ideas y creencias de los profesores, es imprescindible presentar los datos personales y profesionales de quienes son el objeto de la investigación. La obtención de estos datos se hizo a través de las entrevistas; algunos surgen de preguntas directas y otros aparecen indirectamente, en respuestas a otras preguntas no específicamente referidas al tema. Con el fin de precisar los datos numéricos de las edades y los años de docencia de nuestros informantes, aclaramos que todos ellos están en referencia a la fecha de septiembre de 1999. He aquí pues nuestros seis colaboradores.

3.3.1. PAMELA.

Pamela tiene 40 años de edad y 16 años de experiencia docente. Es licenciada en historia contemporánea y tiene el título de maestra de catalán. Entró en la enseñanza primaria pública como sustituta; en 1984 obtuvo la plaza definitiva. Siempre ha impartido clases en la segunda etapa de la enseñanza primaria (en séptimo y octavo de EGB). En el año 1997 pasa de la escuela primaria a uno de los dos institutos de enseñanza secundaria en que se lleva a cabo esta investigación. Durante el curso 1997-98 imparte las lenguas castellana y catalana a los alumnos de primero de ESO, por lo que hemos podido observarla durante un año solamente. Como su situación en este centro era transitoria ("en comisión de servicios"), se trasladó a otro al acabar el curso.

Pamela recuerda con mucho agrado su primera experiencia docente porque se integró en un equipo de enseñantes muy activo en el campo de la creación de materiales. A esta profesora le gusta su profesión y cree haber acumulado mucha experiencia a través de un trabajo serio y entregado, pero lamenta una serie de decisiones de la Administración que ha suprimido por dos veces su plaza como maestra. Pamela se siente muy insegura en lo que se refiere a su futuro profesional.

En el momento de hablar de sí misma y de su propio aprendizaje en el área de lengua, Pamela no se remonta a su experiencia como alumna en la escuela sino que recalca que su licenciatura no ha sido en filología. En su opinión, este hecho justifica que los conceptos lingüísticos no sean su fuerte sino que ha tenido que fiar más en la experiencia para adquirir el conocimiento práctico necesario para impartir clases de lengua. Por otra parte, Pamela

habla con entusiasmo de su afición por la lectura, a la que considera como una fuente importante de conocimiento de lengua, y se refiere también a sus esfuerzos por transmitir esta afición a sus alumnos. Otro medio para adquirir conocimientos profesionales han sido los cursos de formación permanente de didáctica de la lengua y la literatura a los que Pamela afirma haber asistido. Su opinión sobre estos cursos es buena pero también crítica que les falte la realidad del aula, es decir, que sean excesivamente "ideales".

Pamela es la única de nuestros informantes que ha pasado de la escuela primaria a un instituto de enseñanza media de larga tradición. En este centro su situación ha sido única entre 36 profesores de secundaria, por ello creemos que su punto de vista para enjuiciar las diferencias entre el nivel de primaria y el de secundaria es muy valioso. En efecto, Pamela no se considera tanto profesora como maestra y echa en falta el sentido unitario, la coordinación y la integración de todos los maestros de primaria en la labor educativa. Pamela cree que en los institutos falta experiencia de trato con alumnos de 12-14 años y que la forma de actuar fragmentaria y compartimentada, típica de este nivel de enseñanza, no es adecuada para este nivel.

3.3.2. ARNAU.

Arнау tiene 48 años y lleva 24 en la docencia. Es licenciado en filología hispánica, rama que eligió por gusto personal por la literatura, aunque en los últimos años está más interesado por cuestiones de lengua. Le gusta su profesión; eligió el trabajo con los alumnos, porque la alternativa que se presentaba era el trabajo burocrático en una editorial. Tiene una gran afición por la lectura en general y es lector, aunque no en exceso, de revistas y publicaciones didácticas. Es miembro de un equipo de trabajo que elabora materiales didácticos. Hasta la implantación de la ESO en 1996 nunca había impartido clase a alumnos menores de 14 años.

Lo que recuerda de sí mismo como alumno, a los trece años, es que estaba en un colegio de religiosos, en un pueblo, y que en su clase eran sólo tres alumnos, es decir, los que querían continuar estudios superiores. El trabajo en aquellas clases de lengua consistía en aprender de memoria definiciones y clasificaciones, hacer dictados, copiar textos, rellenar huecos con adjetivos y hacer redacciones. La escuela no fue determinante para su afición a la lectura sino que lo fue la familia y los amigos. Tampoco recuerda que en la escuela se le enseñara a

escribir específicamente sino que a través de la repetición y corrección de los escritos se iba adquiriendo la habilidad de escribir. El bachillerato superior y el preuniversitario lo hizo en un instituto público de enseñanza del que guarda buenos recuerdos y en el que considera que aprendió mucho.

Tras licenciarse, su primera experiencia docente fue una corta sustitución en un instituto de bachillerato. A continuación, marchó a una universidad en el extranjero, como lector de español y de catalán para un grupo muy reducido de alumnos. Dos años después, en Barcelona, se incorporó definitivamente a la enseñanza pública en el nivel de secundaria. Su permanencia en el centro donde se lleva a cabo la investigación dura ya 21 años. Comenzó la docencia de la ESO en el primer año de su implantación, por este motivo la observación de sus clases se hizo a lo largo de dos cursos.

Arnau no cree que, conscientemente, haya reproducido los métodos de enseñanza que con él mismo emplearon. Sin embargo, cuando recuerda su primera clase como docente, que califica de "desastrosa", admite haber practicado la clase magistral típica del medio universitario de la época. Recuerda también que lo que le preocupaba al principio de su actuación profesoral era el orden y el control, que los alumnos estuvieran atentos. Su modelo didáctico entonces consistía en explicación, prácticas y otras actividades.

El cambio sustancial que se ha producido, según Arnau, ha sido la disminución de contenidos teóricos. Lo que actualmente le preocupa es que los alumnos más pequeños sean capaces de crear y de escribir, de memorizar textos, de expresarse delante de los demás. No pierde de vista, sin embargo, que sigue habiendo una gramática, una sintaxis y un léxico que deben aprender.

3.3.3. LUCAS.

Lucas tiene 50 años de edad y 30 años de experiencia en la enseñanza. Es licenciado en filología hispánica. Le gusta su profesión pero este agrado va disminuyendo con los años. Es aficionado a la lectura pero es poco lector de publicaciones didácticas. Ha asistido a bastantes cursos de formación sobre la didáctica de la lengua y la literatura. Elabora habitualmente material didáctico para uso personal. Sólo ha dado clase a alumnos menores de catorce años durante seis meses y hace 23 años. De su experiencia como alumno de esta edad (12-14)

recuerda que el suyo fue un colegio de religiosos. Lucas es de la opinión de que se tiene tendencia a reproducir en la enseñanza los modelos mediante los cuales se ha aprendido. No recuerda que en la escuela le dieran normas para escribir o leer correctamente y, en consecuencia, considera que tanto él como toda su generación fueron muy autodidactas en estas destrezas y que haber leído mucha literatura le ha proporcionado una competencia lingüística importante. Recuerda, pues, que en el bachillerato apenas escribió redacciones y que el aprendizaje era memorístico, académico, normativo y muy dedicado al estudio de la sintaxis y la gramática. Lucas considera que la gramática no es imprescindible para hablar bien pero cree que es una buena base para aprender lenguas y como exponente de cultura.

La adscripción de Lucas a uno de los dos centros donde se lleva a cabo la investigación dura ya veintidos años, con un paréntesis de seis años en el que se dedicó a la docencia en el extranjero. El profesor se incorporó a la docencia de la ESO un año después de la implantación de esta, por lo que la observación de sus clases pudo hacerse sólo durante un curso.

Lucas lamenta el descenso, en la enseñanza secundaria, del número de horas dedicado a las lenguas. Es partidario de enseñar las destrezas orales y escritas en estas edades (12-14) pero sin renunciar a la gramática. Considera también importante la lectura de textos literarios, más ricos desde el punto de vista lingüístico que los funcionales.

3.3.4. VIOLETA.

Violeta tiene 42 años de edad y 18 años de experiencia docente. Es licenciada en filología hispánica, rama que eligió por su afición a la literatura y porque podía compaginar los estudios con su trabajo como maestra de párvulos y de EGB ya que primero había cursado magisterio. Es también doctora en literatura desde 1995. Le gusta su profesión pero no le importaría cambiarla porque, en su opinión, con el paso del tiempo se pierden las fuerzas para mantener el ritmo de las clases con alumnos cada vez más jóvenes. Aficionada a la literatura, lee revistas y publicaciones didácticas siempre que puede y ha asistido a cursos de formación sobre didáctica de la lengua y la literatura. Es autora de dos libros de texto para primaria y de algunas publicaciones sobre literatura. Cuando se implantó la ESO en 1996, Violeta volvió a impartir clase a alumnos menores de 14 años, edades en la que ya tenía experiencia por su paso por primaria. Lo que recuerda de sí misma como alumna es haber

asistido a una escuela religiosa y tradicional a la que le gustaba ir y donde trabajaba como una "alumna ejemplar". En general tiene buenos recuerdos de sus profesores con algunos de los cuales ha mantenido una amistad duradera. Recuerda también que en las clases de lengua no había tantas actividades ni se escribía tanto como ahora sino que eran menos prácticas y había que escuchar y leer más. No recuerda que le enseñaran a escribir explícitamente y en cuanto a su afición a la lectura se debió más a la influencia paterna que a la escuela.

Violeta llegó a la enseñanza secundaria pública en 1984, tras su paso por la primaria en la que tuvo su primera experiencia, que recuerda con agrado, como maestra de párvulos. También pasó por la EGB. Sus primeros cursos de secundaria fueron grupos muy numerosos de alumnos de primero de BUP, con los que conectó rápidamente y con los que trabajó mucho porque las horas de clase dedicadas a lengua eran más que las actuales. Violeta ha trabajado en los dos centros donde se lleva a cabo esta investigación, doce años en uno y tres en el que continúa actualmente. La profesora impartió clases en la ESO desde el primer año de implantación por lo que pudimos observar sus clases a lo largo de dos cursos.

La profesora cree que los recuerdos de los métodos con los que se ha aprendido pueden condicionar el modo de enseñanza que el profesor utiliza, pero no aplica esta afirmación a su propia actuación. El descenso de horas de clase es para Violeta un obstáculo insalvable que está en la base de muchas limitaciones de tipo didáctico; según su opinión, a estas edades (12-14) se necesita mucho tiempo para que los alumnos empiecen a trabajar, para explicarles qué es lo que tienen que hacer, para escribir, para corregir lo escrito y reescribirlo, para trabajar la lengua oral. Todos estos aspectos serían los adecuados para la primera etapa mientras que para la segunda quedarían los conceptos gramaticales y el metalenguaje.

La diversidad de niveles de los alumnos es el otro gran obstáculo en opinión de Violeta. Esta diversidad no debe conducir a recortar contenidos ni a rebajar niveles porque hay alumnos capaces a los que se les debe exigir.

3.3.5. LUCRECIA.

Lucrecia tiene 45 años y 24 de experiencia docente. Es maestra y licenciada en psicología. En el momento de decidir sus estudios, su inclinación la hubiera llevado hacia el campo artístico

pero la influencia familiar (abuelo y padre docentes) decantaron la elección hacia el magisterio. Tuvo ofertas de trabajo en el campo de la psicología pero prefirió la enseñanza, donde dice sentirse muy a gusto y poder aplicar también sus conocimientos psicológicos con los alumnos.

Lucrecia trabajó el primer año de su carrera profesional en la escuela privada y al siguiente entró por acceso directo en la escuela primaria pública. En 1997, un año después de la implantación de la ESO, se incorporó con plaza definitiva al instituto de enseñanza secundaria creado en 1996. La profesora abordaba con ilusión y optimismo una situación laboral estable, si la comparamos con la de Pamela, y muy novedosa para ella.

Para hablar de su propia formación, Lucrecia se remonta a la época en que cursaba bachillerato en un colegio, que no precisa si es religioso o seglar, en el que recuerda que las clases fueron muy activas en el bachillerato superior. Sin embargo, en el bachillerato elemental el recuerdo es el de unas clases memorísticas y densas en las que no importaba tanto la comprensión de los conceptos como la acumulación memorizada de los mismos. Este sistema produjo en Lucrecia un gran rechazo que, según declara, la ha llevado a huir de esos métodos en sus clases. Lucrecia cree que sólo se debe enseñar aquello que el alumno es capaz de comprender y es partidaria de diferir las explicaciones y el aprendizaje hasta que el alumno es capaz de construirlo sobre una base anterior de conocimientos sólidos.

Casi siempre ha trabajado en la banda de edad de los alumnos de 12-14 años por lo que se siente cómoda con ellos. En los doce últimos cursos ha impartido lengua y literatura castellana, antes en séptimo y octavo de EGB y ahora en la primera etapa de ESO. Ha realizado cursos de reciclaje de lengua catalana pero no de lengua castellana cuyo reciclaje fía más a las lecturas. Considera que la literatura es agradable y placentera y la prefiere a la lengua, que califica de árida y dura para los alumnos.

Lucrecia cifra el éxito de la enseñanza en dos factores clave: la motivación del alumno, que el profesor debe apoyar, y el afecto con que el profesor debe tratar al alumno. La profesora declara que le repele la monotonía y la rutina, tan propias de la enseñanza, por lo que procura hacer unas clases creativas para motivar a los alumnos. En cuanto al afecto, hay que demostrarlo incluso con un acercamiento físico porque predispone al alumno a una mejor

comprensión de los conceptos. Por comparación con el resto de los profesores, Lucrecia tiene en su rostro un gesto de agrado permanente que no pierde al entrar en clase.

3.3.6. JONÁS.

Jonás tiene 58 años de edad y 36 años de experiencia docente. Es maestro, perito mercantil y licenciado en geografía e historia contemporánea. Le gusta hacer cursillos para estar al corriente de lo que se está haciendo, más de contenidos de lengua que de didáctica. Sin embargo, sí lee revistas y publicaciones del campo de la didáctica de la lengua. Elabora materiales didácticos cuando detecta necesidades concretas de los alumnos. En la actualidad imparte exclusivamente clases de lengua catalana.

Su currículum profesional empieza en una escuela privada de FP, en las cercanías de Barcelona. En 1976 entra, por oposición, en la escuela primaria pública e imparte clases en la segunda etapa de EGB. Por tareas de formación y dirección ha estado varios años apartado de la docencia directa. En 1996, accede al instituto de enseñanza secundaria de nueva creación donde permanece todavía hoy. Se incorporó como colaborador de esta investigación cuando la ESO llevaba ya un año de andadura. Por este motivo la observación de sus clases se llevó a cabo sólo durante un curso.

Cuando alude a su propia experiencia como alumno se limita a comentar que el tipo de enseñanza de aquella época era muy teórico y dedicado a las destrezas escritas y lo opone a la tendencia actual a la práctica de la lengua: el símil que emplea es el de aprendizaje de idiomas.

Jonás se lamenta de la bajada de nivel que el nuevo sistema lleva consigo. También el cambio social experimentado en los últimos años, que ha tenido su reflejo en la escuela, es ampliamente comentado por el profesor. En el discurso de Jonás son más recurrentes las palabras "alumno", "niño" y "familia" que la palabra "lengua". Por otra parte, considera que impartir clases de lengua catalana en un contexto castellano-hablante, como es este en el que se encuentra en la actualidad, resulta sumamente difícil.

3.4. EXPECTATIVAS DE LOS INFORMANTES SOBRE ESTA INVESTIGACIÓN.

En la última entrevista que se realizó a nuestros informantes se les preguntó qué expectativas tenían sobre el estudio en el que colaboraban. Creemos que las respuestas que nos dieron constituyen unos datos valiosos para entender la postura de cada uno de ellos con respecto a su propia colaboración y para conocer la conceptualización que habían hecho del estudio. Expondremos a continuación esas opiniones literalmente e intentaremos entresacar después las líneas esenciales de lo que han dicho.

PAMELA:

"... pues, no sé, quiero decir, a mí todo lo que sea positivo en el sentido de, sea para ti, para un trabajo o cualquier cosa, dijéramos, que nos haga reflexionar sobre el mismo hecho educativo, es algo que nos enseña a todos y, bueno, quiero decir que lo he hecho sin ningún problema y que, bueno, a mí me gusta hablar de todas estas cosas... (risas)... sí, es eso, quiero decir que el simple hecho, nos hace falta reflexionar sobre el hecho educativo y que, bueno, que hay que procurar mejorar y tirar las cosas adelante, aunque es cierto que los tiempos y los problemas van en contra nuestro, la muestra un botón, es decir, que nos han eliminado tres profesores de golpe en el instituto, pero, vaya, que lo he hecho muy gustosamente..."

ARNAU:

"... hombre, cuando se hace un trabajo de campo como este se supone que todos hemos sido sinceros, se supone también que lo hemos tenido que ser puesto que ha habido grabaciones de clases, por tanto uno no puede simular o inventarse cómo se hacen las cosas... tendría que servir para señalar los defectos de aplicación de la Reforma, problemas de adaptación de los profesores, seguro, a este tipo de alumnado, problemas en cuanto al contenido de las materias de la Reforma, concretamente de lengua ya hemos hablado antes, y por tanto lo ideal sería que además pudiera plantear soluciones, pero por lo menos sí que tendría que plantear algún tipo de alternativa si es que de todo eso se pueden sacar algunas conclusiones, en positivo vamos, es decir, no sólo: "esto no funciona, esto no funciona", sino también: "de esta manera se funcionaría mejor..."

LUCAS:

"... bien, me parece muy bien, bueno... a veces me haces preguntas que no son fáciles (risas) y dices: "bueno, piénsalo un poco y no digas tonterías demasiado gordas", pero bien, me parece que puede salir algo interesante de aquí... supongo que sí... no, es una... el observar las clases supongo que va muy bien, por ejemplo, los informes que hacías me parecieron muy bien, me gustaron, el método... y, porque te das cuenta de determinadas cosas que haces, que sabes que las haces pero que las tienes en un nivel de conciencia bajo o que no las... y... está bien, yo creo que está bien y, bueno, a ver qué saldrá de todo esto..."

VIOLETA:

"... (risas) ...hombre... a mí me ha parecido muy interesante, yo creo que es un trabajo interesante porque, bueno, se está empezando un proyecto nuevo que es el de la ESO y entonces es interesante que alguien analice qué efecto pueda tener sobre la población del alumnado y qué queremos también los profesores sobre esta Reforma... y yo espero que las conclusiones sean las verdaderas, es decir, lo que en realidad sucede, claro que el... a pesar de

que son seis estudios, seis personas las que están implicadas, claro, yo imagino que eso da mucho trabajo pero es... es poco yo creo, claro, también está limitado a una zona concreta que es la XXX y sería interesante hacer un estudio comparativo de la zona XXX con otras zonas de niveles culturales y sociales diferentes, que yo creo que cambia muchísimo en la aplicación de la Reforma y en la manera como se puede llevar a cabo esta innovación... puede salir un estudio un poco sesgado por el tipo de alumnado que nosotros tenemos... pero bueno, si eso se explica, el contexto se especifica y se tiene en cuenta esa variable, pues será un estudio en relación a un barrio, a una situación concreta y un profesorado concreto, claro..."

LUCRECIA:

"... a ver, a mí todo esto me parece bien (risas)... a ver, a mí todo lo que sea nuevo, pues no sé, pues eso, como algo nuevo... [...] me parece positivo, me parece bien, no sé... y qué expectativas en el trabajo... hombre, no sé... si me dijeras que hay sesenta personas haciendo este trabajo por toda España, por toda Cataluña, te diría, pues sí, quizá salga... pero esto es un poco... a ver, si somos ¿seis me has dicho?... si como tú hay veinte personas más pues supongo que serán unos datos fiables, pero si sólo eres tú y has cogido por casualidad pues, no sé, todos conocemos a muchos profes, yo puedo tener un enfoque, otro puede tener otro, entonces, representativo, pues no sé pero positivo siempre lo es porque cualquier cosa que te haga pensar y reflexionar un poquito sobre lo que estás haciendo, pues es bueno y es positivo... y de cara a las grabaciones, pues... pues yo normalmente me pinto un poco, el día de la grabación hasta me maquillaba (risas) o sea que... las cosas como sean... y ya está, o sea... positivo, es más, a mí me gustaría, a ver, me gustaría, si esto se hiciera normalmente cada cinco o seis años pues quizá aquello que a veces te pasa que dices "qué aburrido lo que estoy haciendo" pues se volvería más dinámico, las cosas como sean... cualquier cosa si te hace reflexionar, te hace pensar..."

JONÁS:

"... yo creo que estos trabajos siempre son positivos porque ves muchos aspectos y más tú que habrás entrado en más clases ¿eh? que podrás hacer comparaciones, bueno no sé en cuántas aulas y en cuántos centros... porque también creo que sería interesante ver diferentes sitios geográficos, porque una visión de catalán te la daría muy diferente si vas, qué sé yo, si vas a donde un noventa por ciento de alumnos habla catalán y, claro, la cosa es muy diferente, no es lo mismo ese noventa por ciento catalano-hablante que un cien por cien aquí que habla castellano... y como si fuera inglés para alguno de ellos... sí, lo considero positivo y me gustaría mucho ver los resultados..."

En estas seis declaraciones se dan ideas comunes y también posturas de carácter individual. El único rasgo común que encontramos en los seis informantes es la utilidad (el "contredon" del que habla C. Deprez) que de una u otra manera perciben. Por un lado están los que esperan encontrar esa utilidad en el resultado final del estudio (Violeta, Arnau, Jonás) y por otro, aquellos que ya han encontrado una utilidad en el proceso mismo de colaboración (Lucas, Pamela, Lucrecia). Otro rasgo por el que podemos diferenciar tendencias se refiere a los que adoptan una postura subjetiva, en el sentido de que perciben su colaboración como algo que les afecta personalmente (Jonás, Lucrecia, Lucas y Pamela), u objetiva, en el sentido

de que no se implican en su forma de enunciación (Arnau, Violeta). Los profesores que mantienen esta actitud objetiva son también los que hablan de la Reforma y de los problemas de aplicación de la misma. Violeta, Lucrecia y, en cierta manera, también Jonás perciben este estudio como muy limitado y echan de menos que se pueda comparar con otros estudios de otras zonas, es decir, no conceden valor al estudio de caso. No cabe duda que la pregunta sobre la propia colaboración y sobre el estudio en sí es delicada y que la respuesta produce bastante embarazo. Por ello la mayoría de las intervenciones (Pamela, Violeta, Lucrecia, Lucas) recurren a la risa para relativizar la tensión que produce expresar algo "difícil de decir" frente al interlocutor.

Desde el punto de vista individual diríamos que Arnau conceptualiza este estudio como una descripción crítica de la puesta en marcha y el funcionamiento de la ESO y espera de él soluciones para los problemas descritos.

Violeta ve el tamaño del estudio demasiado pequeño y hace propuestas para realizar otros estudios con los que poder comparar. Espera que el resultado sea un fiel retrato de la realidad de la ESO y una plataforma donde se oigan las voces de los profesores.

Lucas parece haber tenido la sensación, en las entrevistas, de pasar un examen. No espera al resultado final para encontrar una utilidad a la colaboración, en el sentido de toma de conciencia de ciertos aspectos de su actuación docente.

A Pamela esta colaboración le ha servido, de momento, para reflexionar. En su comentario no se refiere a que espere un resultado final, sino que el propio proceso, la colaboración en sí ya le da pie a la reflexión. Esta reflexión está en la base de las mejoras del hecho educativo a las que todos debemos aspirar.

Lucrecia desconfía de la validez del trabajo por su tamaño. Según su opinión el punto débil está en que la muestra de profesores es demasiado exigua. Inferimos que para Lucrecia la fiabilidad y la representatividad radican en la cantidad más que en la calidad. A pesar de estos inconvenientes numéricos, la profesora concede al estudio un valor práctico desde el momento en que colaborar en él la ha ayudado a pensar y reflexionar sobre su propia actuación docente. Lucrecia considera que esta colaboración ha sido un "aliciente" por lo que

ha supuesto de salir de la rutina diaria.

Jonás espera los resultados finales y conceptualiza el estudio como una comparación entre alumnos y profesores. Como es profesor de catalán teme que los resultados no le favorezcan por la situación sociolingüística del centro, que ya conocemos. Por ello, insiste en la variable "contexto" como determinante a la hora de valorar los resultados. De todo ello inferimos que Jonás considera más este estudio como una evaluación de métodos y aptitudes que como la descripción e interpretación objetiva que quiere ser.

Hasta aquí la explicación del contexto general en el que se desarrolla nuestro estudio. El primer apartado que dedicamos al análisis de datos (cf. 5.1.) también trata del clima y el estado de opinión de los profesores en el momento de la implantación de la Reforma y, por ello, también se puede considerar como alusivo al contexto. Por el momento, en el siguiente capítulo describimos la metodología que hemos aplicado.