

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

MASTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

MEMORIA

**LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESO ANTE UNA
PROGRAMACIÓN DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS
EN LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.**

IGNACIO M^a SÁENZ DE MIERA GARCÍA

ASESOR: DR. MIQUEL LLOBERA I CÀNAVES

BARCELONA, mayo de 2006

La programación de la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (*ELMT*) es una propuesta habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras pero poco frecuente aún en los enfoques didácticos de la primera lengua. Dado que el contexto en el que se desarrolla la presente investigación es el de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la elección de la *ELMT* ha obligado a revisar sus fundamentos didácticos a la luz de las orientaciones curriculares oficiales y de las numerosas sugerencias institucionales y evidencias psicopedagógicas que actualmente defienden el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo formativo de primer orden.

La decisión de adoptar la programación de *ELMT* en este nivel educativo no solo facilita el cumplimiento de los objetivos curriculares sino que permite potenciar en el aula dimensiones cognitivas normalmente desatendidas en los modelos de programación centrados en el producto, como la comunicación activa, el aprendizaje por experiencia, la reflexión metacognitiva, la dimensión afectiva, el trabajo cooperativo y la autonomía del aprendizaje, entre otras.

Siguiendo las últimas tendencias en investigación educativa, este trabajo tiene por objeto conocer las creencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana de un grupo de alumnos de la ESO tras su participación por primera vez en una programación de *ELMT*.

Agradecimientos

Nosse volunt omnes, mercedem solvere nemo.

JUVENAL

Es un placer verdadero el poder devolver en forma de agradecimiento la ayuda, el consejo y la paciencia de las personas que han hecho posible la realización de este trabajo, porque al contrario que a los señalados por Juvenal al autor no le duele nunca pagar las lecciones a sus maestros.

El primer pago le corresponde al **Dr. Miquel Llobera i Cànaves**, inspirador y guía de esta memoria, por prestarse generosamente a asesorarla y convertir en un paseo ameno el tránsito por el laberinto de la investigación.

El segundo, a **Josefa Rosa Oramas**, de quien aprendo a diario que no existe en este mundo más alta expresión de inteligencia que la ética y más completa sabiduría que la humildad.

Finalmente, escasa reconozco la simple mención para saldar la deuda contraída felizmente con mis compañeros de master **Lourdes Gil Jubany, Manuel Lorente Santamarta** y **M^a Jesús Méndez Calmet** a causa de su generosidad extrema y su afecto incondicional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
3.1. <i>La enseñanza de la lengua en la ESO</i>	15
3.1.1. El currículo oficial: objetivos y orientaciones didácticas	16
3.1.2. Las competencias básicas	18
3.1.3. El <i>MCER</i> y el <i>PEL</i>	21
3.2. <i>Una decisión curricular: la programación de la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT)</i>	24
3.2.1. Fundamentos del paradigma comunicativo	25
3.2.2. La programación de la enseñanza de lengua mediante tareas (<i>ELMT</i>)	28
3.2.3. Aportaciones didácticas más relevantes de la <i>ELMT</i> : aprendizaje experiencial, afectividad, cooperación y autonomía	33
3.2.4. Diseño y descripción de las tareas propuestas	37
3.2.4.1. Teatro de guiñoles	38
3.2.4.2. Agencia de viajes	41
3.3. <i>Marco teórico de las creencias</i>	44
3.3.1. Terminología y epistemología de las creencias	45
3.3.2. La enseñanza de la lengua y el conocimiento metacognitivo ..	48
4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	53
4.1. <i>Objetivos de la investigación</i>	53
4.2. <i>Preguntas de la investigación</i>	54
5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	59
5.1. <i>Paradigmas de la investigación educativa</i>	59
5.2. <i>El enfoque etnográfico</i>	63
5.2.1. Concepto, métodos y objetivos	63
5.2.2. La etnografía educativa	65
5.3. <i>La entrevista de investigación cualitativa</i>	68

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	73
6.1. Aspectos técnicos del diseño de la investigación	74
6.2. Elaboración temática del mapa–guía conceptual	76
6.3. La recogida de datos	79
6.3.1. La entrevista	79
6.3.2. Contexto institucional de la recogida de datos	79
6.3.3. Descripción de los entrevistados	80
6.3.4. El investigador. El profesor. El entrevistador	80
6.4. La transcripción de las entrevistas. Convenciones gráficas	81
6.5. Método de análisis de las entrevistas	82
6.6. Análisis de las entrevistas	84
6.6.1. Análisis de la entrevista a Tomás	84
6.6.1.1. Características discursivas y textuales	84
6.6.1.2. Conceptos aportados	85
6.6.1.3. Síntesis	90
6.6.1.4. Mapa conceptual	91
6.6.2. Análisis de la entrevista a José	92
6.6.2.1. Características discursivas y textuales	92
6.6.2.2. Conceptos aportados	92
6.6.2.3. Síntesis	97
6.6.2.4. Mapa conceptual	99
6.6.3. Análisis de la entrevista a Marcos	100
6.6.3.1. Características discursivas y textuales	100
6.6.3.2. Conceptos aportados	100
6.6.3.3. Síntesis	104
6.6.3.4. Mapa conceptual	106
6.7. Verificación: generalización, fiabilidad y validez	107
7. RESULTADOS	109
8. DISCUSIÓN, COMENTARIOS Y CONCLUSIONES	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEJO. TRANSCRIPCIONES ÍNTEGRAS E INTERPRETACIONES	141

1. INTRODUCCIÓN

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, incluida la del español como lengua extranjera, ha ido cambiando su modelo de actuación a medida que se han ido sucediendo los nuevos enfoques lingüísticos y psicopedagógicos. Sin embargo, la realidad del aula en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, a pesar de las recomendaciones y directivas del currículo oficial, ha variado poco en los últimos años. Se puede afirmar que, por causas cuyo análisis excedería en mucho del objetivo de esta investigación, la docencia de la lengua continúa más centrada en la enseñanza de contenidos conceptuales de tipo gramatical y léxico que en el fomento de oportunidades para desarrollar las capacidades básicas de comunicación. A pesar de que, afortunadamente, el currículo está lo suficientemente desarrollado como para dar cabida a todas las propuestas de innovación fundamentadas, persiste una inercia en la práctica pedagógica que no acaba de resolver las demandas actuales de formación integral reclamadas desde numerosas instituciones educativas.

El enfoque comunicativo y su desarrollo posterior en la denominada *enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT)* son ya suficientemente conocidos en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, pero muy poco frecuentados en la didáctica de la lengua castellana como primera lengua, aun cuando se presentan como un modelo didáctico que se adapta bien a los objetivos que propone el currículo oficial. El alumnado en etapa escolar obligatoria se encuentra en pleno proceso de adquisición de su lengua materna, con muchas fases gramaticales y léxicas ya lógicamente superadas, pero con otras muchas en espera de ser desarrolladas para completar su competencia comunicativa, por lo que la elección de un enfoque didáctico tan coherente como el que plantea la *ELMT* para asumir tales objetivos es totalmente adecuada.

El objetivo de la presente investigación es conocer cuáles son las creencias de un grupo de alumnos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua tras su participación en una programación de *ELMT*. Para ello, aparte de sondear directamente su opinión –aspecto este fácilmente asequible con una simple encuesta– su intención es comprobar el grado de adecuación y coincidencia de los principios que fundamentan la *ELMT* con las creencias y el estilo de aprendizaje de los alumnos que la han experimentado.

La fundamentación teórica de la investigación persigue relacionar la *ELMT* con todo un cúmulo de eventos curriculares, psicopedagógicos e incluso políticos que, desde sus respectivas responsabilidades y ámbitos de conocimiento, vienen insistiendo en la conveniencia de una educación integral mediante una enseñanza centrada en los procesos que permitan el desarrollo de las competencias básicas de un ciudadano europeo, dentro de las cuales se halla en un lugar preferencial la competencia comunicativa. En estos momentos, ya no se trata solamente de aprender un saber conceptual estático sino de alcanzar el objetivo final de la autonomía del aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo o el conocimiento metacognitivo.

La fundamentación metodológica de esta investigación recurre al paradigma cualitativo o interpretativo, propio de la investigación de los procesos educativos, y elige el enfoque etnográfico por su versatilidad en la representación ideacional de los fenómenos microculturales de la vida del aula. Este enfoque determinada a su vez la adopción de la entrevista etnográfica de investigación cualitativa como herramienta más adecuada para la obtención de datos.

Del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se encarga el método relacional –inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago– aplicado al campo de las creencias y representaciones de los estudiantes de lenguas, lo que permite una atención equilibrada a los fenómenos discursivos cognitivos y afectivos.

A pesar de que en esta investigación los enfoques educativos inspirados en los principios del paradigma comunicativo y de la programación de *ELMT* se presentan de manera complaciente, ello no implica el planteamiento de ninguna hipótesis acerca de su grado de idoneidad como práctica didáctica. En última instancia, se trata de comprobar cómo son recibidos en la situación vivencial del alumno los planteamientos educativos que, como la *ELMT*, están pensados precisamente para incorporar la compleja realidad cognitiva y afectiva del individuo en respuesta a sus necesidades de desarrollo integral.

En último lugar, para ayudar a superar la desconfianza existente todavía hoy hacia los planteamientos que defienden el enfoque didáctico unitario de las lenguas primeras y segundas, y para calmar el frecuente recelo hacia su ámbito de origen, es gratificante contar con la siguiente argumentación, explícita y valiente, que realizaban hace trece años los pioneros en nuestro país del enfoque comunicativo aplicado a la lengua española:

“[...] los autores que estamos citando (Breen, Candlin, Nunan, ...) y los planteamientos que comentamos sobre la enseñanza de las lenguas pertenecen al campo de la enseñanza de segundas lenguas, y surgen, específicamente, del campo de la enseñanza del inglés para extranjeros. Es cierto, pero no parece objeción suficiente para no plantear planteamientos semejantes al aprendizaje de la propia lengua, porque si el concepto de competencia comunicativa es universal, es decir, si el dominio de una lengua supone la adquisición de ese conjunto de capacidades que se engloban bajo esa etiqueta, el enfoque didáctico definido por los rasgos que hemos citado en el párrafo anterior [competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas] tendrá el mismo carácter universal. La diferencia entre el aprendizaje de una nueva lengua y el de la materna no reside en el enfoque didáctico, sino en el diferente grado de dominio o conocimiento inicial de la misma, en la distinta competencia de la que parte el aprendiz. Cuando el objeto de aprendizaje es la lengua materna, el aprendiz ya domina al menos, el léxico básico, el sistema fonológico (o un subsistema del mismo), un buen número de estructuras sintácticas y multitud de reglas y convenciones necesarias para su comunicación habitual. Pero no tiene el mismo dominio de los recursos de expresión y comprensión para situaciones que no le son habituales, para un uso adecuado de discursos más formalizados, más complejos y que requieren un grado más alto de planificación y estructuración. No pretendemos enseñarle a un adolescente español cómo hablar con sus amigos (aunque la conversación puede y debe ser objeto de análisis y reflexión en el aula de lengua), pero sí cómo participar en un debate, cómo elaborar una instancia, realizar un informe, redactar una monografía o acceder a la comprensión crítica de una obra literaria o de los mensajes de los *media*. Lo que cambia, pues, es el nivel del que partimos, los aspectos concretos de la competencia comunicativa que pretendemos desarrollar, pero no la propia concepción de la enseñanza de la lengua y el enfoque adecuado a esos fines.” (Lomas, Osoro y Tusón, 1992:101–102)

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Dos son las motivaciones, muy relacionadas entre sí, que animan esta investigación dedicada a explorar las afinidades entre el modelo didáctico de la *ELMT* y la personalidad cognitiva y afectiva de sus usuarios: una de tipo científico–educativo y otra de carácter ético–profesional.

La primera tiene su origen y esperanza en la necesidad creciente de desarrollar un modelo de acción educativa basado en la investigación sobre un procedimiento didáctico ensayado que, como explica Kemmis (1997), puede desencadenar profundos cambios en una comunidad de enseñanza gracias a pequeñas alteraciones introducidas por una sola persona aunque sea, como en este caso, de manera experimental y parcial.

La segunda responde a la necesidad ética de provocar este cambio originada en la convivencia diaria con los alumnos, sobre todo con aquellos que tienen dificultades para traducir a algún lenguaje terrenal su particular infierno de incompreensión y de consciente marginación progresiva. Los objetivos educativos de las sociedades libres se guían por la defensa de sus valores fundacionales de respeto a la dignidad de las personas y, justamente por ello, deben proporcionar un entorno de salvaguardia ética, grato afectivamente, que genere las oportunidades idóneas en las que se pueda desarrollar un aprendizaje duradero y emancipador.

Tras la formación didáctica del Master E/LE comencé a percibir progresivamente en la práctica diaria del aula la necesidad de atenuar la presencia de los componentes gramaticales de tipo conceptual del currículo y de adaptar su tratamiento para fomentar la competencia comunicativa de los alumnos más necesitados de ella y menos motivados para el estudio teórico. Dando un paso más en la misma dirección – que empezaba, al menos, a movilizar en ellos actitudes positivas ante la asignatura– me decidí a programar algunas unidades didácticas mediante tareas comunicativas según el modelo de programación de la *ELMT* en el último trimestre del curso 2004–2005 en un tercer curso de *ESO*, con el objetivos añadido de introducir la experiencia del aprendizaje cooperativo y de comprobar el grado de autonomía del alumno para desarrollar su aprendizaje.

Ante los buenos resultados del grupo en motivación y en rendimiento, especialmente de los alumnos que normalmente permanecían pasivos en el aula, comprendí la necesidad de generalizar para el curso siguiente este modelo de programación, tanto por razones pedagógicas como éticas. Los alumnos con más dificultades comunicativas suelen ser los que presentan a su vez más dificultades personales en su vida extraacadémica. El modelo de enseñanza tradicional centrado en el producto y no en el fomento de procesos relevantes para el desarrollo personal, sigue en realidad proporcionando ventajas a los alumnos ya favorecidos por su entorno e historia personal. Aquellos alumnos con pocas oportunidades para participar en un currículo enfocado de modo competitivo, sancionador del fallo y desalentador por su evidente discriminación hacia el fracaso, son los que realmente necesitan la ayuda de un profesorado bien formado que comience a valorarlos con respeto y les proporcione un

modelo de enseñanza sólido que favorezca sus procesos naturales de adquisición y aprendizaje, fortaleciendo emocionalmente su identidad para dotarles de la energía necesaria en empresas mayores.

Este papel de mediador entre las aportaciones de la didáctica y las necesidades del alumno, corresponde en exclusiva al profesor, según reza el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* acerca del papel de los profesores:

“De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y los formadores de profesores.” (Consejo de Europa, 2000: § 6.3.4.)

Este reconocimiento de la dimensión intuitiva del profesor como conocedor de las inquietudes de sus alumnos se complementa con una llamada indirecta de atención sobre la necesidad de incorporar las reflexiones de la investigación educativa a la práctica docente.

El proceso de determinar con seguridad las variables que influyen en el éxito educativo es para el profesorado, en muchas ocasiones, una tarea dura, agotadora y realmente desalentadora (Stanley, 2000). Para ello es preciso disponer de una formación sólida, disponible actualmente, en casi todos los casos, en instituciones formativas de distinta titularidad a las que pertenece el profesorado, lo que le obliga a realizar cursos y postgrados por su propia cuenta.

Sin duda, el camino que se debe dibujar para el futuro inmediato pasa por incorporar a la enseñanza un prototipo de profesor con fuerte formación didáctica y preparado para acometer proyectos de investigación-acción de los que pueda obtener una información no estandarizada acerca del medio en el que debe actuar (Elliot, 1990; Hollingsworth, 1997; Van Lier, 2001).

La investigación educativa proporciona a los profesores un fundamento epistemológico que les permite descubrir y comprender sobre el terreno un buen número de procesos significativos para el aprendizaje eficaz. De este modo, la propia vida del aula, que de otro modo permanecería invisible para quienes no han sido advertidos de su trascendencia, se convierte en un recurso didáctico de primer orden. Nunan defiende una visión de la investigación educativa menos interesada en la obtención de una verdad fundamentada en supuestos teóricos que en la solución de problemas prácticos:

“The problems it seeks to address are always educational problems. Moreover since education is a practical enterprise, the problems are always practical problems, cannot be resolved by the discovers of new knowledge, but only by adopting some course of action.” (Nunan, 1989a:2)

La verdadera investigación educativa desencadena siempre consecuencias dentro del plano ético al basar sus principios epistemológicos de acción en la concepción respetuosa de los alumnos como personas en proceso de formación y no como el último eslabón de un sistema en el que participan de paso como simples invitados, promoción tras promoción. El *desideratum* de una formación crítica para el alumnado obliga a las instituciones educativas a ser consecuentes con el modelo de formación crítica para el profesorado (Lomas y Osoro, 2001).

Coulter (2001), al comentar la preocupación de Habermas por el discurso ético de la comunicación generado dentro del ámbito educativo, afirma que la comunicación en el aula pocas veces incluye el cuestionamiento de las creencias de los alumnos y de los profesores. El discurso pragmático encargado de la transmisión del conocimiento empírico asume un legado de valores compartidos poco problemático. Aunque la visión de Habermas revela el escaso lugar que tiene en el mundo educativo el discurso ético y moral como agentes de un consenso democrático que “descolonice” la vida cotidiana de los sistemas sociales que condicionan la manera de contemplar la naturaleza, lo cierto es que uno de los ámbitos en los que es urgente la revisión de las creencias es el educativo.

Sea porque no ha habido una tradición formativa del profesorado que haya vinculado la práctica docente a la investigación educativa, sea porque sigue prevaleciendo el recelo ante las innovaciones pedagógicas por la burocratización, el discurso administrativo e incluso judicial que suelen llevar aparejadas, sea simplemente por el temor a las consecuencias inmediatas que tiene en la práctica pedagógica el poner o quitar una idea de su sitio, hay que reconocer que no es frecuente una reflexión a fondo y sin prejuicios que evite –por seguir con Habermas– fenómenos familiares en los centros de enseñanza como los siguientes: “[...] *depersonalization, inhibition of innovation, breakdown of responsibility, immobility, and so forth*” (Coulter, 2001:93).

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se hace un breve repaso de los conceptos más relevantes de las disciplinas que fundamentan conceptual y epistemológicamente la presente investigación.

En primer lugar, se establecen las relaciones existentes entre el currículo oficial y las recomendaciones de las instituciones educativas europeas concretadas en dos iniciativas recientes: la de las *Competencias Básicas (CB)* y la del *Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL)*.

En segundo lugar, se recogen los fundamentos teóricos que permiten relacionar estas recomendaciones institucionales con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, especialmente con la última evolución de este enfoque en un modelo de programación denominado *trabajo por tareas, enfoque por tareas* o más exactamente *enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT)* por su coherencia para la consecución de objetivos –ya generalmente aceptados como imprescindibles en la formación general del alumnado– de comunicación, aprendizaje experiencial, afectividad, cooperación y autonomía.

En último lugar, se exponen brevemente los fundamentos de la actual investigación educativa en la exploración de las creencias como una acción esencial para desanudar la red de malentendidos y suposiciones que frenan tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos como los de formación del profesorado.

3.1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESO

El currículo oficial de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria (*ESO*) recoge en su nivel más alto de orientación didáctica el objetivo general de conseguir la competencia comunicativa del alumnado, entendiendo como tal la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva o textual, y estratégica (Lomas, 1997:55), en términos provenientes del enfoque pedagógico de la lengua desarrollado por Canale (1983). Estos principios y orientaciones para el desarrollo del currículo coinciden plenamente con el modelo curricular más avanzado, perteneciente al tipo de planes procesuales más interesados en el uso situado de las destrezas que en el conocimiento conceptual del sistema, según la visión que proporciona Breen (1987) sobre la evolución de los paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas:

- a) planes *proposicionales* con dos muestras sucesivas: los modelos *formales* de los años 60 dedicados al estudio teórico del sistema formal, y los modelos *funcionales* de los años 70 dedicados al estudio de lo lingüístico más la inclusión de lo pragmático en los actos de habla y las necesidades sociales de comunicación.

- b) planes *procesuales* desde los años 80: enfoques *comunicativos* que persiguen, además de lo propuesto por los modelos anteriores, una actuación instrumental discursiva y estratégica, dentro de los cuales está el enfoque o enseñanza mediante tareas (*ELMT*).
(Breen, 1987)

En los siguientes apartados se presentan los objetivos coincidentes entre la normativa oficial y las recomendaciones europeas en materia de enseñanza general sobre las *Competencias Básicas (CB)* y la introducción del *Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL)*.

3.1.1. *El currículo oficial: objetivos y orientaciones didácticas*

La coherencia que presenta el currículo oficial –ya presente en el *Diseño Curricular Base* de 1989– entre la expresión de los fines comunicativos asignados al área de Lengua y Literatura y los enfoques psicopedagógicos más contrastados es verdaderamente loable por su voluntad de fundamentar el sentido de la formación del alumnado en sus dimensiones sociales y cognitivas. Sin embargo, como señalan Lomas, Osoro y Tusón (1992), en el recorrido que va desde el *Decreto del Currículo*, pasando por el *Proyecto Curricular de la Etapa*, hasta llegar a las programaciones de cada curso, la coherencia didáctica se diluye en la selección de contenidos que se detalla en los Boletines Oficiales, en ocasiones convertidos en las programaciones de aula de muchos docentes como única guía de fundamentación pedagógica.

De este modo, al entender el currículo como un producto, la acción educativa se entretiene en consumir de manera alienante el listado detallado de epígrafes. “Con esa concepción, el papel del profesorado sigue siendo el de quien aplica de modo mecánico, o realiza matizaciones o pequeñas adaptaciones en propuestas didácticas que han sido elaboradas por otros, al menos en los aspectos fundamentales” (Lomas, Osoro y Tusón, 1992:67). Esta situación puede evitarse con un cambio de concepción del currículo, considerándolo no como un *producto* cerrado e innegociable sino como un *proceso* abierto y dinámico que le permita, por otra parte, incorporar aquellas decisiones coherentes con la filosofía educativa del *Decreto del Currículo* (MEC/Gobierno de Canarias, 1992).

La fragmentación entre currículo oficial y práctica docente es un hecho que no pasa ya inadvertido para nadie (Ballesteros, 2000; Cots y Nussbaum, 2002). El grado de congruencia entre los objetivos comunicativos propuestos para el área y la concreción de los contenidos conceptuales son paralelos al tratamiento de la comunicación y de la reflexión metalingüística llevada a cabo en el aula. Según concluye Ballesteros:

1) La presencia de la gramática en el currículo no ocupa el lugar secundario que declara debe ocupar.

2) Los aspectos comunicativos que se desprenden de la descripción del análisis del discurso ocupan una mínima parte del conjunto de contenidos gramaticales.

(Ballesteros, 2000:43)

Para poder conectar las orientaciones y objetivos más generales con la práctica del aula, es fundamental entender que los contenidos deben ser seleccionados de acuerdo con aquellos criterios coherentes con el modelo de lengua y de enseñanza que el marco normativo defiende (Lomas, 1999 I:207–258; Cassany, 1994:6–68). De este modo, los contenidos conceptuales pertenecientes a la teoría y a la reflexión

metalingüística pueden ser atenuados si se consideran como coadyuvantes a la mejora de los procesos de competencia comunicativa y no como un fin en sí mismos.

El currículo oficial entiende la reflexión metalingüística en un doble sentido: como un procedimiento sistemático y como un contenido conceptual cuyo conocimiento permitirá mejorar la competencia comunicativa del alumno. La práctica docente centrada en los aspectos de conocimiento del sistema formal concibe de esta manera “[...] el uso del lenguaje y la comunicación no tanto como un fenómeno social dialéctico en constante flujo sino más bien como un fenómeno mecánico cuyo éxito estriba exclusivamente en la aplicación eficaz de ciertos procedimientos” (Cots y Nussbaum, 2002:66).

Sin entrar aún en el concepto de lengua que debe presidir la orientación de todo el currículo, con la creencia de la llamada “cultura del temario” (Ballesteros, 2000), que obliga a completar una especificación de contenidos, siempre es más fácil detallar los contenidos de las programaciones extractándolas del índice de una gramática estructural que especificando los diversos usos comunicativos que cualquier hablante desarrolla durante toda su vida. Sin embargo, dentro de esa tendencia a ordenar el desarrollo del currículo se esconde una creencia, cada vez menos intensa, que relaciona el éxito del aprendizaje con el orden detallado de elementos según la convención estructuralista:

“Las aportaciones de los años setenta confirmaron algo que siempre los profesores habían constatado pero no habían podido reconsiderar adecuadamente: básicamente, que los alumnos no aprenden lo que intentan enseñarles, ni en el orden que se lo enseñan, ni articulado de la manera como los paradigmas morfológicos y las descripciones sintácticas dejan entender que lo está en las mentes.” (Llobera, 1998:373–374)

En la construcción de un paradigma didáctico coherente, la relación entre el concepto de lengua y el modelo psicolingüístico de adquisición de la lengua – independientemente de cuál de los dos aporte más fundamento epistemológico– es la que define finalmente los objetivos del aprendizaje y los procedimientos de la enseñanza, según se puede observar históricamente (Zanón, 1988). Y aunque, según Vila (1993), el conocimiento de la psicología del aprendizaje no tiene por qué prescribir el proceso de enseñanza y aprendizaje, al menos debe hacer recapacitar acerca de la pertinencia de la enseñanza del sistema formal para mejorar la competencia comunicativa. Si esto es así, y de hecho aparece claramente explicitado en el currículo, el profesorado debería abandonar definitivamente la enseñanza filológica en estos niveles no universitarios:

“[...] no podemos pensar que el objetivo de la enseñanza es formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar «con soltura» en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean pues conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito.” (Tusón Valls, 1993:53)

Tratando de compensar las carencias de la actual formación didáctica de los currículos filológicos universitarios, Lomas, Osoro y Tusón realizan un exhaustivo recorrido por las disciplinas lingüísticas –enfoques pragmáticos, sociolingüísticos, cognitivos, lingüística del texto, análisis del discurso, semiótica textual– y otras aportaciones de la sociolingüística interaccional, la antropología, la sociología, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la

ciencia cognitiva y la psicolingüística, proporcionando la base epistemológica que permite fundamentar un cambio de paradigma de enseñanza:

“Podríamos decir que, como corolario de esas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.” (Lomas, Osoro y Tusón, 1992:30)

El currículo oficial especifica que el aprendizaje que debe conseguir el alumno está relacionado con el acercamiento de la enseñanza de la lengua a los objetivos de comunicación para aumentar la capacidad de responsabilidad y autonomía del alumno en un complejo mundo de significados que debe gestionar toda su vida con eficacia. De esta manera, las decisiones tomadas en los niveles más concretos de la programación deben abrir el camino a esos objetivos y considerar la reflexión metalingüística como una actividad enfocada a mejorar la competencia comunicativa. En el fondo, se percibe que la cultura de una enseñanza basada en el desarrollo de las competencias básicas, a pesar de los esfuerzos institucionales en ese sentido –como en seguida se verá– no está del todo asimilada a causa del arraigo casi exclusivo del paradigma del conocimiento deductivo:

“Podríamos decir que las estrategias de enseñanzas *deductivas* que van de lo general a lo específico –tan comunes en nuestra cultura escolar– suelen ser poco eficaces porque los alumnos tienen graves dificultades para aplicar o transferir esos principios generales, adquiridos en abstracto, a las situaciones concretas a las que se enfrentan.” (Pozo y Postigo, 2000:93)

Se puede afirmar que, si los planteamientos del currículo oficial son en sí mismos un certero diagnóstico de la cultura docente predominante que se quiere mejorar, también es cierto que se echa de menos una mayor concreción en el modelo de programación, que es justo el elemento que sirve de puente entre las intenciones generales y los logros concretos. Las orientaciones más recientes acerca del rumbo que deben seguir las intervenciones educativas tienen como objetivo, precisamente, enfatizar los aspectos básicos que no pueden quedar desatendidos en la formación del alumnado.

3.1.2. *Las competencias básicas*

Desde hace tres décadas, aproximadamente, se viene constatando un cambio de opinión muy significativo acerca del papel que deben desempeñar las instituciones educativas en la sociedad. La mayor conexión con las necesidades de los ciudadanos ha ido orientando los currículos hacia las demandas formativas flexibles en detrimento del modelo unidimensional de enseñanza que defiende un currículo innegociable.

En un momento de la argumentación sobre los problemas de la educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación en la enseñanza secundaria, Lomas fija el punto de encuentro en la creación de una *gramática pedagógica* que pueda responder a la siguiente pregunta:

“¿Qué tiene que saber en nuestras sociedades una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras de una manera correcta y apropiada en las diferentes situaciones del intercambio lingüístico?” (Lomas, 1997:60)

El enfoque implícito en esa propuesta está directamente relacionado con la preocupación que desde hace algunos años se viene constatando en los estudios psicopedagógicos y en la didáctica de las lenguas. Proveniente del mundo de la formación profesional, esta preocupación ha tomado cuerpo desde hace solo unos pocos años en una serie de propuestas institucionales no siempre inspiradas en decisiones de autoridades educativas. La denominación, ya técnica, que ha adquirido es la de *Competencias Básicas (CB)* –*competências essenciais* en portugués, *compétences clés* en francés, *key competencies* en inglés– y se relacionan con la manera eficaz de emplear las capacidades desarrolladas para resolver las demandas personales de la vida cotidiana. Sarramona, reconociendo la dificultad de acotar de manera unívoca un concepto muy variable según los ámbitos teóricos de procedencia, propone la siguiente definición:

“[...] una competencia se vincula con capacidades más que con simples saberes, porque el énfasis se pone en el «saber hacer», sin que falten por ello los saberes y las predisposiciones o actitudes que los envuelven. Las habilidades competenciales son de carácter complejo, porque las situaciones que se pretenden resolver tienen este cariz. Quedan así superadas las simples habilidades de carácter puntual o específico, las cuales en todo caso, serían simples derivaciones o concreciones de las habilidades más amplias que constituyen las competencias en un sentido pleno. Nuevamente hay que recordar el criterio de «persona competente» en tanto que sujeto capaz de resolver problemas complejos.” (Sarramona, 2004:13)

En el *Simposio sobre competencias claves para Europa* del Consejo de Europa de 1996 (Sarramona, 2004:13) se recogió una serie de competencias importantes en dos niveles de precisión: las relativas a los jóvenes europeos y las necesarias para cumplir con los retos que plantea la construcción de Europa, entre las que cabe citar aprender a cooperar, a comunicarse, a gestionar la información que puede provenir de las nuevas tecnologías de la información, a asumir responsabilidades, a afrontar la incertidumbre y la complejidad, y a adaptarse a situaciones nuevas.

Los acuerdos de 2001 del Consejo de la Unión Europea sobre *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* –más conocido como *Informe Lisboa*– insisten en el mismo sentido de adaptar los sistemas educativos de todos los países para preparar a los ciudadanos a los cambios sociales causados por las complejas situaciones demográficas de movilidad geográfica y por las cambiantes necesidades formativas de un mundo laboral irreversiblemente tecnificado.

Otro documento que sigue la senda de la filosofía educativa del *Informe Lisboa* es la comunicación de 2001 de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, cuyas conclusiones avisan de la necesidad de relevar a las instituciones educativas de su responsabilidad en la formación temporal, habida cuenta de su pérdida funcional de depositarias exclusivas del conocimiento, para poder orientarlas en el fomento del aprendizaje permanente o de por vida –*long life learning*– que compense a las clases menos favorecidas de la ausencia de nuevas oportunidades:

“Ya no basta con aprender; además hay que aprender a aprender. De aquí a unos años, en muchas sociedades, carecer de las técnicas y estrategias adecuadas para hacer frente

a las crecientes demandas de conocimiento se considerará casi como una nueva forma de analfabetismo.” (Pozo y Postigo, 2000: 93)

Volviendo sobre las competencias relacionadas con el dominio de la lengua, Sarramona (2004) expone las siguientes *CB* que sirvieron de base al estudio realizado en Cataluña sobre evaluación de las competencias básicas en 4º de primaria en 2001 y 2003:

- *Hablar y escuchar*: ser capaz de comprender los mensajes orales y de expresarse oralmente de acuerdo con la naturaleza de las situaciones.
- *Leer*: ser capaz de comprender y hacer uso de textos diferentes con intenciones comunicativas también diversas.
- *Escribir*: ser capaz de componer diferentes tipos de texto y documentos con intenciones comunicativas diversas.

Estos epígrafes aparecen debidamente detallados en ítems pormenorizados para permitir a las instituciones responsables acometerlos como objetivos prioritarios (Sarramona, 2004:34–49). Por establecer una comparación entre estas *CB* y otros modelos de descripción de competencias, puede verse cómo las presenta el paradigma o enfoque comunicativo, objeto de atención posterior. Giovannini *et al.* hacen un cuadro resumen de las competencias cuyo logro que debe presidir todo intento didáctico:

- *Competencia comunicativa general*: todos los conocimientos lingüísticos, psicológicos sociales y culturales que permiten una actuación eficiente en cada situación.
- *Competencia de aprendizaje*: autonomía para graduar el propio aprendizaje y para cooperar.
- *Competencia lingüística*: conocimiento del sistema del sistema formal y léxico que permita participar con éxito en la comunicación.
- *Competencia sociolingüística*: elección del registro adecuado.
- *Competencia discursiva*: capacidad de construir e interpretar textos.
- *Competencia estratégica*: capacidad de compensar deficiencias de dominio del código.
- *Competencia sociocultural*: conocimiento de las realidades socioculturales y de los usos asociados a ellas.

(Giovannini *et al.*, 1996:29)

Tanto las reflexiones del ámbito específico de la didáctica como las recomendaciones de las autoridades educativas fundadas en ellas señalan la posición central de la lengua en el sistema educativo como tronco desde el que se ramifican coherentemente todas las ramas del saber con un enfoque interdisciplinario y holístico del aprendizaje, al igual que sucede con la conciencia e identidad de las personas:

“Això implica que els professors, tant de llengües com de les altres matèries, estiguin convençuts que l’aprenentatge no és un fet que només es produeix a l’aula, sinó mitjançant experiències multidisciplinàries, i que estiguin convençuts que, el fet que a l’escola els continguts estiguin fragmentats per matèries i àrees, és un fet ben artificial.” (Lladó y Llobera, 1997:264)

Estos mismos autores recomiendan una serie de actuaciones prácticas y directas para favorecer el aprendizaje –perfiladas en una publicación posterior (Lladó y Llobera, 1999:264:194)– y que resumen finalmente en cinco ejes que persiguen evitar todo lo que suene a “*didactitzar*”: *autenticidad, autoconciencia, autonomía, transversalidad y utilidad.*

Por acabar con otra reflexión que sirve de apoyo a la línea argumental de esta investigación de presentar la programación de la *ELMT* como respuesta didáctica sólida a los actuales retos de formación, la decisión de atender al desarrollo de las *CB* implica necesariamente valorar los objetivos curriculares por encima de los contenidos conceptuales y de los temarios inabarcables:

“Las competencias son objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que sientan las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan. Una competencia no será una capacidad encerrada en sí misma en la medida que no constituya una habilidad muy específica. Serán precisamente los aprendizajes más específicos los que más rápidamente quedarán obsoletos con el paso del tiempo y los consiguientes cambios sociales y tecnológicos.” (Sarramona, 2004:13)

Adelantando parte del contenido del capítulo siguiente por su pertinencia en la descripción de las *CB*, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* concibe las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y características personales que permiten a una persona realizar acciones. Aunque, aparentemente, las competencias generales no estén relacionadas con el aprendizaje de las lenguas, su ignorancia ha contribuido al fracaso de muchos proyectos colectivos y personales en la formación de ciudadanos cultos, libres y responsables.

El *MCER* presenta las competencias divididas entre competencias generales y competencias comunicativas. Define la competencia comunicativa en los planos lingüístico, sociolingüístico y pragmático, y las competencias generales en cuatro:

- Conocimiento declarativo o *saber*, derivado tanto de la experiencia como del aprendizaje formal.
- Competencia existencial o *saber ser*, formada por las actitudes y rasgos que definen la imagen personal y permiten desarrollar adecuadamente su dimensión social.
- Capacidad de aprender *saber aprender*, que pone en movimiento todas las competencias.
- Destrezas y habilidades o *saber hacer*, con una posición estratégica entre las competencias y el abordaje y realización de la tarea.

3.1.3. *El MCER y el PEL*

Desde el año 2002 los profesores y alumnos disponen afortunadamente de un documento denominado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, que se ha convertido en la guía y espejo de los profesores de lenguas de los países integrados en el Consejo de Europa.

De este modo, esta institución fundada en 1949 para fomentar la unión a través del intercambio de ideas y proteger el rico patrimonio cultural y lingüístico logra ver materializado el proyecto común sobre la enseñanza de lenguas que se inició en 1971: establecer una base común para ayudar a alumnos, profesores, responsables del diseño de cursos y administradores educativos a coordinar sus esfuerzos en la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales y materiales didácticos en toda Europa.

En el *MCER* confluyen las iniciativas, sostenidas por el Consejo Europeo durante años, de desarrollar los principios básicos de carácter lingüístico y educativo que defienden el plurilingüismo y el pluriculturalismo como fundamento del aprendizaje democrático y responsable de la lengua a lo largo de toda la vida. La otra dimensión del

MCER está relacionada con las descripciones de niveles de competencia lingüística a partir del anterior *Threshold level*.

Aunque no es este el lugar de extenderse en el comentario detallado de las virtudes de un documento tan denso, taxonómico y en ocasiones reiterativo –dado que el *MCER* se concibe como una guía de actuación, los factores implicados aparecen relacionados desde muchos puntos de vista– sí es posible desentrañar las ideas fundamentales tal y como propone García Santa–Cecilia en lo que denomina ganivetianamente ideas–fuerza, que lo apuntalan como marco sólido de orientación didáctica:

- Plurilingüismo y pluriculturalismo.
- Competencia parcial y variedad de objetivos.
- Diversificación lingüística.
- Transparencia y coherencia.
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Movilidad y cooperación.

(García Santa–Cecilia, 2003)

En la parte más técnica se describen secuenciadamente la identificación de las necesidades, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, la selección o creación de los materiales, el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje de los métodos que se utilicen, la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Pero estos aspectos, con ser importantes, no hacen justicia al valor y a la novedad que proyecta el alcance pedagógico del *MCER* en sus propuestas sobre el enfoque centrado en la acción, los descriptores ilustrativos, el concepto de enseñanza–aprendizaje, la reflexión sobre la evaluación, la dimensión vertical en los niveles comunes de referencia y la dimensión horizontal en las categorías del uso de la lengua identificadas de esta manera:

- El *contexto* como suma de factores situacionales internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades comunicativas* de la lengua como ejercicio de la competencia lingüística comunicativa contextualizada para la realización de una tarea.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada elegida por cualquier individuo para realizar una tarea.
- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso, hablado o escrito, relativo a un ámbito específico y que constituye el eje de una actividad de lengua durante la realización de una tarea.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

El aspecto del *MCER* que más repercusión tiene en estos momentos es, sin duda, el denominado *Portfolio europeo de las lenguas (PEL)* que se viene desarrollando en

diferentes países de Europa desde 1997 en fases de experimentación y validación. En nuestro país los distintos prototipos de *portfolio* por edades y lenguas autonómicas han sido ya validados por el *Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa* en un rápido proceso durante los años 2003 y 2004.

Los principios y directrices aprobados por el *Consejo de Europa* definen las tres secciones del PEL como sigue:

- La sección del *Pasaporte de Lenguas* ofrece un resumen de las competencias adquiridas en las diferentes lenguas en un momento dado; el resumen se define en términos de capacidades y según los niveles de referencia del *Marco* común europeo; registra cualificaciones formales y describe las competencias lingüísticas y las experiencias lingüísticas e interculturales más significativas; incluye información sobre competencias parciales y específicas; permite la autoevaluación, la evaluación por parte del profesor y por parte de las comisiones de examen oficiales; la información registrada en el Pasaporte indica quién ha evaluado, cuándo y con qué criterios. Para facilitar el reconocimiento paneuropeo y la movilidad, el Consejo de Europa ha promovido un modelo estándar del resumen del Pasaporte de los *PEL* para adultos.
- La *Biografía* lingüística permite al titular involucrarse en la planificación, la reflexión y la evaluación de su proceso de aprendizaje y progreso; le estimula a registrar qué es capaz de hacer en cada una de las lenguas así como de incluir información sobre las experiencias lingüísticas y culturales obtenidas dentro y fuera del contexto educativo formal; se ha organizado para fomentar el plurilingüismo, es decir el desarrollo de competencias en varios idiomas.
- El *Dossier* brinda al titular la oportunidad de seleccionar materiales para ilustrar y documentar progresos o experiencias registradas en la *Biografía* lingüística o el *Pasaporte*.

(Little y Perclová, 2003:1)

El *PEL*, además de perseguir los cuatro objetivos políticos del Consejo de Europa expresados en el *MCER* de preservar la diversidad lingüística, promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía, tiene además una doble función:

- *Función informativa*. Tal como ocurre con el *portfolio* de un artista, el *PEL* ilustra las capacidades de su dueño, pero relacionadas con las lenguas extranjeras. Su propósito no es el de sustituir certificaciones y diplomas después de haber aprobado exámenes formales, sino de completar dichas certificaciones dando información complementaria sobre las experiencias y competencias lingüísticas demostradas por su titular en las lenguas extranjeras.
- *Función pedagógica*. La intención del *PEL* también es hacer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, haciéndoles así capaces de asumir cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esta función concuerda con el interés del Consejo de Europa de fomentar el desarrollo de la autonomía del alumno y promover la educación a lo largo de su vida; y es esa la función que nos ocupa en primer lugar en esta guía.

(Little y Perclová, 2003:3)

En nuestro país se ha llevado a cabo una experimentación que ha dado como fruto una densa memoria (Cassany *et al.*, 2004) en la que se recoge con exhaustividad y detalle toda la documentación más importante elaborada durante el periodo de gestación y desarrollo del proyecto desde septiembre de 2001 hasta diciembre de 2003. En el *Anexo 4* sus autores y autoras presentan el resultado de un estudio comparativo del *DCB* (*Diseño Curricular Base*) y el decreto de mínimos (*BOE* de 16-01-2001) de la *ESO* y el *MCER* (*Marco Común Europeo de Referencia*) para poder establecer “[...] aquellos aspectos que convendrá introducir en el *portfolio*, apoyándose en los puntos de coincidencia y tomando en consideración los que se revelen como divergentes”. Estas son sus conclusiones:

1. El *DCB* de la *ESO*, el decreto de mínimos y el *MCER* coinciden esencialmente en las concepciones de lengua y aprendizaje y, en conjunto, en la concepción de enseñanza / aprendizaje de idiomas. Esta sólida base compartida permite que el desarrollo del *portfolio* de secundaria pueda basarse, con diversas matizaciones (que comentamos a continuación), en la propuesta curricular de la *ESO* que es ya conocida y utilizada en la enseñanza en España.
2. Un punto de especial interés radica en el ámbito de aplicación de los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. El *DCB* y el decreto de mínimos no hacen mención específica de la realidad cultural y lingüística española. Convendrá incorporar esta dimensión en el *portfolio*.
3. Otra diferencia importante, de orden más técnico, corresponde a la equiparación de niveles de dominio del idioma y tipos de habilidades. El *portfolio* deberá establecer esta correlación con el objetivo de que los niveles establecidos por el *DCB* tengan una traducción clara en la escala del *MCER*.
4. Aspectos menos relevantes que el *MCER* incluye con más detalle y que la elaboración del *portfolio* para secundaria debe tener en cuenta son: la dimensión textual del uso lingüístico (el tipo y género discursivo), o las especificaciones más detalladas sobre evaluación, tipología de actividades o ámbitos y situaciones de uso de la L2. El *portfolio* puede aprovechar las especificaciones del *MCER* para profundizar en el desarrollo y la aplicación a distintos contextos del *DCB*.

(Cassany *et al.*, 2004:176)

Como ya se ha mencionado antes, a pesar de que el *MCER* hace referencia explícita a la tarea como la piedra de toque de la adquisición de competencias, no hace ninguna recomendación metodológica concreta debido a su carácter no prescriptivo. Como se verá a continuación, la *ELMT* se presenta como una de las decisiones metodológicas más ajustadas y coherentes con las reflexiones del *MCER* del *PEL*.

3. 2. UNA DECISIÓN CURRICULAR: LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS (*ELMT*)

Dado que la enseñanza de la lengua mediante tareas (*ELMT*) fundamenta sus decisiones sobre el denominado modelo o enfoque comunicativo de la lengua, es necesario realizar una revisión de los conceptos más importantes que lo definen para poder situar con más exactitud el sentido de sus procedimientos de programación.

3.2.1. Fundamentos del paradigma comunicativo

El enfoque comunicativo, enseñanza comunicativa de la lengua o enfoque nocional–funcional, persigue el objetivo de fomentar el desarrollo en el alumnado de las capacidades necesarias para los retos de comunicación en su entorno sociocultural. Dado que la comunicación es un proceso complejo que va más allá del conocimiento del sistema formal de una lengua, es necesario un nuevo diseño del currículo que permita llevar al aula un modelo metodológico que la convierta en un espacio en el que se desarrollen las tareas de comunicación más representativas del mundo actual.

Muchos son los factores que durante el pasado siglo hicieron que el concepto de lengua se consolidara mayoritariamente como entidad inmanente, es decir, como sistema abstracto de signos únicamente lingüísticos. Los dos máximos responsables de esta concepción parcial de la lengua fueron sucesivamente el estructuralismo y el generativismo, ambos igualmente preocupados por la construcción de un sistema – *langue* y *competence*– que abarcara la totalidad de los fenómenos disponibles en la construcción del código. Pero la esencia de la lengua se encuentra más allá del código lingüístico, como ya sabían bien Boas y Sapir –los fundadores reconocidos de la antropología lingüística– cuando afirmaban que la lengua constituye un simbolismo perfecto de la experiencia inseparable de la acción, esto es, del uso (Tusón Valls, 1995).

En los años 60 y 70 se produjeron en múltiples disciplinas, como la lingüística funcional, la sociolingüística y la filosofía del lenguaje, muchas aportaciones que coincidían en buscar el sentido de la lengua dentro de la compleja realidad de su dimensión comunicativa. El concepto de *competencia comunicativa* de Hymes y Gumperz desde la etnografía de la comunicación, y las aportaciones de la *gramática cognitiva* de Langaker son buena muestra de ello, por citar solo dos hechos significativos colaterales al mundo de la didáctica que ayudaron a provocar un cambio en el modelo de lengua dentro del paradigma de la investigación lingüística y, consiguientemente, en los enfoques y métodos de enseñanza.

El concepto de competencia llegó por primera vez al mundo de la lingüística en 1965 de mano de Chomsky con el resultado, para el ámbito de la enseñanza de idiomas, de debilitar el modelo del audiolingualismo, fundamentado en el sólido prestigio del estructuralismo y del behaviorismo (Llobera, 1995). Sin embargo, el triunfo del concepto de competencia –que sirvió posteriormente de acta de defunción, no inmediatamente en la práctica docente, pero sí en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas– mantenía en el concepto del hablante ideal un punto muy significativo de conexión epistemológica con el estructuralismo. Ese punto de conexión es el que le sirvió a Hymes en 1971 para acabar de redondear el concepto paralelo de *competencia comunicativa*, que había formulado junto a Gumperz en 1966, al enfocar el sentido y, por ende, la adquisición de la lengua, en la habilidad individual para actuar y situarse socialmente en un entorno real, inexistente en el modelo generativista:

“Poco se nos dice de este mundo, donde los significados pueden ganarse con el sudor de la frente, y la comunicación se alcanza a través del trabajo. La imagen prevaleciente es la de un individuo abstracto y aislado, casi un mecanismo cognitivo sin motivación alguna, y que solo de manera incidental intervendría en el entorno social.” (Hymes, 1971:30)

Por su parte, observando cómo se relaciona la capacidad de conocer el mundo con el uso de la lengua, Langaker define la gramática cognitiva como “[...] un modelo de la estructura del lenguaje basado en su uso [...] lo que implica que toda la estructura lingüística emerge del contexto” (Palmer, 2000:64). En la adquisición del lenguaje, el

proceso del discurso y la pragmática son esenciales para incorporar por reforzamiento o cancelación los significados de los actos de habla a esquemas de representaciones, desde lo fonético a lo psicológico y cultural.

El enfoque comunicativo tiene dos polos reconocibles en la fundamentación teórica del fenómeno de la adquisición del lenguaje atendiendo a su relación con el individuo y la sociedad. Debido a sus consecuencias teóricas y metodológicas, Firth y Wagner defienden una ampliación del marco conceptual de la adquisición de segundas lenguas que permita reemplazar el abstracto modelo chomskyano del individuo como representante de los sistemas cognitivos humanos por un modelo contextualizado que reconozca en la dinámica de la interacción social, propuesta por Hymes, la relevancia de los conceptos de uso y función del lenguaje, esto es, la competencia comunicativa:

“Language is not only a cognitive phenomenon, the product of the individual’s brain; it is also fundamentally a social phenomenon, acquired and used interactively, in a variety of contexts for myriad practical purposes.” (Firth y Wagner, 1997:296)

Las consecuencias didácticas de partir de un modelo de lengua alejado de la gramática del hablante ideal aislado afectan, en primer lugar, a la consideración de las necesidades comunicativas como objetivo prioritario en la enseñanza de las lenguas:

“What is beginning to emerge, in other words, is an account of language which is not static or idealised (and therefore only indirectly applicable to the needs of workers of any kind with real problems), but an account which is dynamic, fluid, and increasingly motivated by reference to interaction, to activate learning and using strategies associated with learners’ responses to social demands. This is an account, in short, of users’ application of language to the problems of the world and being in it.” (Brumfit, 1980: 162)

El concepto de lengua y el concepto de cognición permiten fundamentar las bases teóricas del aprendizaje de las lenguas de manera coherente dentro del modelo comunicativo. Una vez descritas sobre el hablante concreto las necesidades de partida, las competencias que debe desarrollar y el modo de su adquisición es posible enunciar los principios rectores del enfoque comunicativo:

1. La competencia comunicativa, compuesta por competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación o competencia estratégica.
2. Necesidades comunicativas del alumno descritas por cada competencia.
3. Oportunidades para interactuar con hablantes en intercambios significativos respondiendo a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.

(Canale y Swain, 1980)

Van Lier va más allá en la defensa de un modelo de enseñanza que supere el tratamiento aislado de las categorías competenciales que, incluso dentro de la flexibilidad del enfoque comunicativo, pueden ser demasiado rígidas y limitadas. La enseñanza debe considerarse como un proceso inseparable del decurso vital en toda su extensión fenoménica. De este modo, la reconfiguración del paradigma de educación lingüística pasa por integrar el lenguaje en un amplio marco ecológico que reconozca todas sus dimensiones:

“When we look at language from an ecological perspective, it naturally becomes part of a bigger whole. We need to be able to relate it to its role in human life, including thought, action, interaction, socialization, social, cultural and societal processes and

patterns. [...] Language is defined by its use in interaction, not by an abstract competence which may be drawn upon for performance purposes.” (Van Lier, 1997:118–119)

Todas estas aportaciones conducen, en definitiva, a percibir el aula como un espacio discursivo y vivencial en el que se producen la mayor parte de las interacciones de la comunicación. El aula como metaespacio didáctico cobra cada vez más importancia en la reflexión didáctica, debido en gran parte a la lucidez con que han sido explicados sus complejos procesos de comunicación en las últimas investigaciones educativas (Nussbaum y Tusón, 1996). En un completo recorrido por la vida comunicativa del aula, los análisis de Cambra (1998) sorprenden por la gran variedad de discursos que descubre, así como por los variados formatos de interacción generados y por la riqueza polifónica intrínseca a las intervenciones.

Como punto de partida para entender la comunicación en el aula y poder gestionar su funcionamiento con eficacia, es preciso conocer en primer lugar las leyes que rigen su desarrollo. Varios trabajos aportan análisis sobre las características de los fenómenos semióticos y comunicativos que se producen en el aula como resultado de una observación enfocada desde la etnografía de la comunicación. Sin duda, conocer los procesos de comunicación que se dan en el aula permite programar actividades que exploten los recursos que muestra como entorno comunicativo real.

Según detalla Tusón (1993, 1994), siguiendo los fundamentos de la etnografía de la comunicación, la lengua es regulada por la adecuación o inadecuación –pero no corrección o incorrección– a unas normas sociales y culturales que generan un comportamiento lingüístico oral heterogéneo pero no desordenado. Como afirma Wittgenstein, el aparente desorden del lenguaje ordinario está totalmente en orden. El proceso de comunicación tiene lugar en una interrelación polifónica y una negociación del significado localmente situado y concreto, con gran parte de su sentido apoyado en lo paralingüístico y en el lenguaje no verbal. Toda esta riqueza de interacciones se da cita en la comunicación que se desarrolla dentro del aula:

“El aula se considera como un microcosmos en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. El aula es un escenario donde los actores –profesor y estudiantes– van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente/discente.” (Tusón, 1994:34)

Aunque gran parte del objetivo de la educación es proporcionar los medios que permitan a las personas actuar en el mundo extraacadémico, esa preparación no debe estar relacionada exclusivamente con el trabajo sobre *realia* u otras artificiosas actividades imitativas del mundo externo en busca de significatividad. En un artículo dedicado precisamente a la relación entre la autenticidad y la significatividad de las actividades, Breen afirma que la única autenticidad la proporcionan las intenciones reales de aprender en el contexto real del aula:

“*Therefore, perhaps the most socially appropriate and authentic role of the classroom situation is to provide the opportunity for public and interpersonal sharing of the content of the language learning, the sharing of problems within such content, and the revealing of the most effective means and strategies to overcome such problems.*” (Breen, 1985:66)

Un añadido esencial a la reconsideración de la importancia del aula desde el punto de vista de la etnografía de la comunicación lo constituye la observación del tipo peculiar de discurso que se produce en ella. Llobera llama especialmente la atención sobre el valor del discurso generado en la interrelación comunicativa propia de la vida del aula –incluida la generada en el propio decurso de las actividades– frente a la consideración exclusiva como *input* significativo del discurso aportado por el profesor en la presentación de los materiales didácticos. Al contrario de lo que cabría pensar:

1. El discurso del aula comparte rasgos propios de cualquier interacción social.
2. Esos rasgos definen un *input* plenamente válido para generar aprendizaje.
3. El rasgo central de la significatividad es el discurso en la interacción real.
4. Esa interacción real permite construir un discurso significativo, condición básica del aprendizaje.

(Llobera, 1990)

De este modo, el diseño de las actividades en el aula no tiene como objetivo la secuenciación ordenada de los contenidos lingüísticos –sea cual sea su inspiración lingüística– sino la provocación de situaciones imprevisibles, dado que son las que más capacidad tienen para dinamizar los procesos comunicativos. Al programar la aparición de lo imprevisible, se fomenta el afloramiento en la mente del alumno de ideas personales que debe transmitir necesariamente y para lo que pondrá en funcionamiento todos sus recursos disponibles:

“Communicative curricula are essentially the means of capturing variability. Variability will exist in selected purposes, methods, and evaluation procedures, but variability must also be seen as inherent in human communication and in the ways it is variously achieved by different learners and teachers. The classroom – its social–psychological reality, its procedures and activities– is potentially a communicative environment where the effort to pull together such variability is undertaken.” (Breen y Candlin, 1980:107)

A modo conclusión, cabe recordar las ideas básicas del enfoque comunicativo como, por ejemplo, las resume Littlewood (1998): a) la lengua no son sólo las formas (gramática y vocabulario) sino lo que las personas hacen con ellas cuando las usan cuando quieren comunicarse y b) la enseñanza debe proporcionar no solo estrategias válidas para ponerlas en funcionamiento en situaciones reales sino que debe facilitar en el aula continuas oportunidades para practicarlas.

3.2.2. La programación de la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT)

Cuanto más se acerca la toma de decisiones curriculares al escenario del aula, más aumenta la necesidad del profesor de contar con una guía sólida de actuación, lo que en ocasiones provoca que la enseñanza se convierta en la ejecución poco crítica de planteamientos metodológicos ajenos que acaban eventualmente en la esclerotización de la enseñanza.

La tradicional relación del profesor con el método –sobre todo en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas– ha sido de relativa dependencia, por no decir de sumisión, a causa de las expectativas con las que se han ido acogiendo uno tras otro desde los tiempos del método de gramática–traducción (Richards y Rodgers, 1998). Incluso hoy, las creencias generales sobre cuál es el factor fundamental para aprender

una lengua sigue siendo la calidad del método, concebido como una especie de tratamiento clínico que los participantes –profesores, alumnos y actividades– deben seguir al pie de la letra para que surta el efecto deseado. La idea subyacente es bastante desconsiderada con el papel de los profesores: dado que no se puede garantizar la calidad del profesor, al menos es posible diseñar un método sobre el que ejercer el control de calidad (Richards, 1990a).

El método no es un constructo aislado que funciona de manera independiente sino un conjunto de actividades y acciones seleccionados por el profesor que media entre los objetivos y su cumplimiento dentro de un paradigma coherente. Como recuerda Morrow (1981:59), “*a method is thus realised as a set of procedures; the procedures themselves involve the use of specific techniques to ensure their success*”. Procedimientos tales como la representación de roles o técnicas de trabajo por parejas, por ejemplo, están avalados por una serie de principios comunicativos que los dotan de significatividad al incidir en la negociación del significado y tratar de manera constructiva la aparición de errores.

Aunque no tiene la consideración ni las connotaciones de un método (Zanón, 1999:16), la denominada *Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT)* representa una evolución técnica importante dentro del enfoque comunicativo debido a su particular manera de programar el aprendizaje de la lengua. Las unidades didácticas se enfocan fundamentalmente hacia el uso significativo de la lengua en el aula y no únicamente hacia el estudio y práctica aislada de estructuras sintácticas o de nociones y funciones que caracterizaban respectivamente al audiolingualismo y al enfoque nocional–funcional. Se puede decir que la *ELMT* pone en práctica lo que ya venía anunciando epistemológicamente el enfoque comunicativo acerca de la necesidad de aunar los procesos de uso con los de aprendizaje y de invertir el sentido del trayecto entre gramática y actividades.

Como muestra del reconocimiento y validez contrastada de la *ELMT*, tanto el *MCER* (Fernández, 2003) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (García Santa–Cecilia, 1995) recogen en sus propuestas la incorporación del trabajo por tareas como sugerencia de programación eficaz y flexible por su coherencia con los principios didácticos del enfoque comunicativo.

Candlin sitúa de manera muy precisa el papel que desempeñan las tareas en las directrices del currículo y en el diseño de la programación. Las tareas son, además de una decisión de tipo organizativo dentro de un programa *procesual*, una elección cargada de razones pedagógicas, por sus numerosas virtudes formativas humanísticas, y científicas, por su fundamentación sólida en la psicología cognitiva y en las investigaciones sobre adquisición de lenguas. En un intento de conjugar una gran selección de criterios recogidos entre profesores de lengua y formadores de profesores, Candlin elabora la siguiente definición de la tarea de enseñanza–aprendizaje:

“Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.” (Candlin, 1995:39)

De esta manera, la elección de la *ELMT* como decisión programática aúna el desarrollo de competencias lingüísticas del enfoque comunicativo en el aula con las últimas investigaciones en materia curricular y de adquisición de lenguas, según se puede observar en la figura 1.

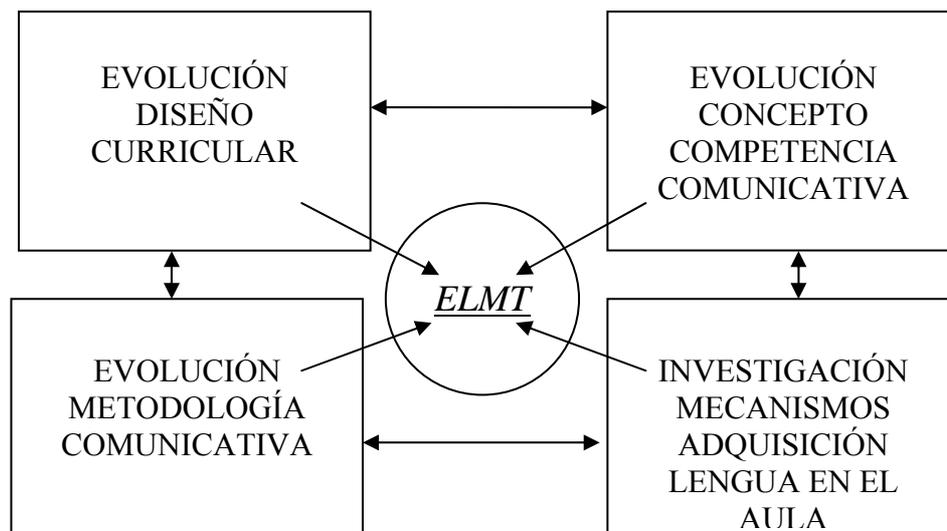


Fig. 1. Fundamentos didácticos de la ELMT. Adaptado de Estaire y Zanón (1990)

Zanón resume las virtudes de la *ELMT* en el proceso de enseñanza y aprendizaje como punto de encuentro de los diferentes componentes curriculares y metodológicos al permitir la integración de tres principios rectores:

- El concepto de competencia comunicativa no es reducible al dominio de los contenidos lingüísticos.
- Los estudios sobre adquisición de lenguas niegan el proceso lineal de adquisición contenido a contenido.
- Los autores de diseños curriculares reivindican un currículo de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

(Zanón, 1995)

Martín Peris en su revisión sobre la definición de tarea, cree que la primera definición de los primeros ensayos de la *ELMT* como “realizar actividades de uso de la lengua representativas de aquellas que se llevan a cabo fuera de ellas” debe ser completada con las características siguientes:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

(Martín Peris, 2004)

Como puede comprobarse, la segunda propuesta se esmera en detallar más el sentido de algunos conceptos inicialmente malentendidos –no es el caso de Zanón, uno de sus más destacados introductores en nuestro país– como el de creer que la *ELMT* consiste en olvidar la gramática, despreciar el libro de texto y representar sin descanso roles parlantes con la convicción de que simplemente con hablar se aprende a hacerlo de manera eficaz. No obstante, en este asunto existen divergencias justificadas en la introducción o no de actividades centradas en componentes lingüísticos, como las

recogidas por Nunan (1996:38) entre las visiones de Prahbu y Rutherford en el diseño de las tareas relacionadas con las cuatro destrezas.

Precisamente, uno de los rasgos que mejor explican la eficacia del modelo del aprendizaje propuesto por la *ELMT* es la consonancia con los principios constructivistas del aprendizaje y su coherencia con las operaciones cognitivas descritas en los modelos del *Mapa Cognitivo* –que representa los factores implicados en cualquier actividad mental– y el *Enriquecimiento Instrumental* –serie de pruebas cognitivas para enseñar destrezas del pensamiento, resolución de problemas y desarrollo metacognitivo– propuestos por Reuven Feuerstein (Williams y Burden, 1997).

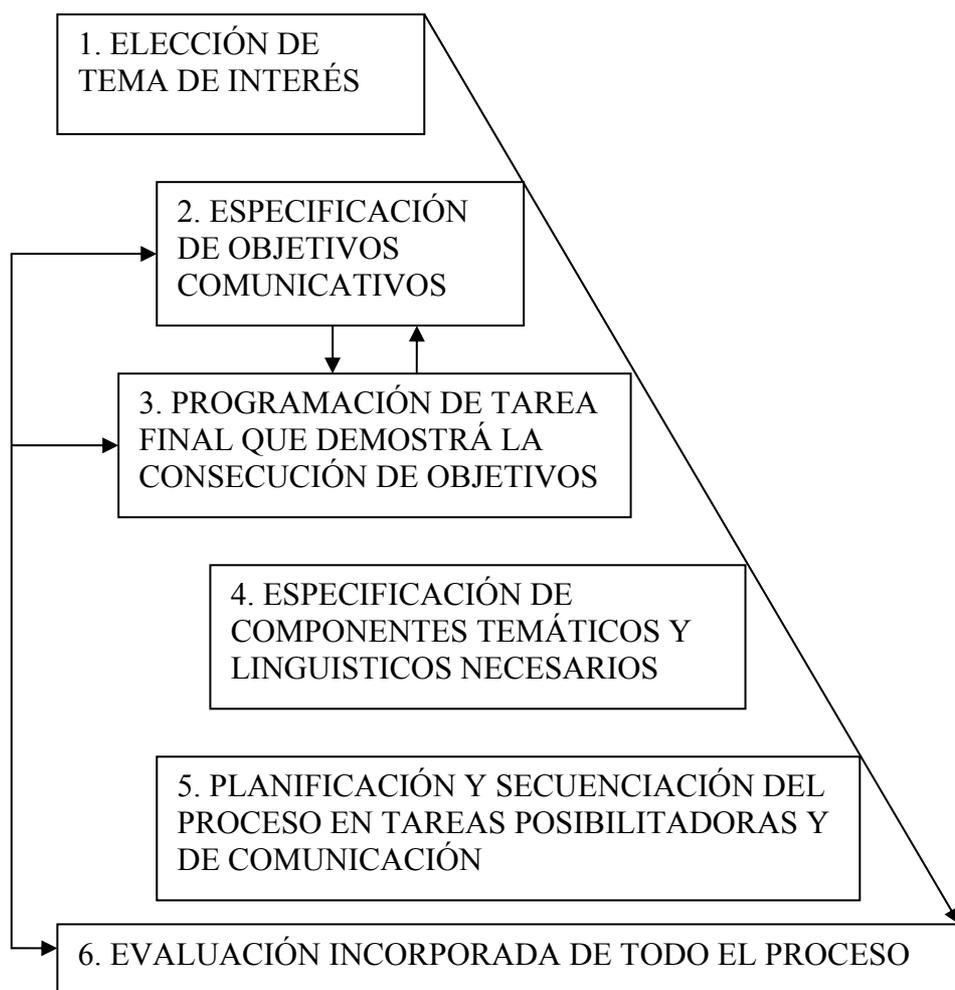


Fig. 2. *Secuenciación de objetivos y contenidos en la ELMT*. Adaptado de Estaire y Zanón (1990)

En este nivel de concreción metodológica es necesario contar con instrucciones precisas y recomendaciones acerca del uso de los materiales más convenientes (Martín Peris, 1999), del tipo de tarea según los objetivos y de la gradación de las tareas (Nunan, 1996), y también de contar con un buen repertorio de tareas concretas que muestren de manera práctica los requisitos del diseño que propone este tipo de programación (Fernández, 2001). Para facilitar la percepción del orden interior que proporciona la *ELMT* a la programación de una unidad didáctica, Estaire y Zanón (1990) proponen seis

pasos que se deben seguir para integrar objetivos, contenidos, metodología y evaluación (figura 2).

Sin embargo, comoquiera que el esmero y el rigor en la aplicación de una práctica docente novedosa deriva a menudo en un cierto dogmatismo entusiasta que le resta flexibilidad y capacidad de evolución, últimamente se ha hecho necesaria la revisión de los fundamentos de la *ELMT* para hacer balance de las implicaciones y contradicciones que han ido saliendo a la luz durante estos años en los que incluso se ha cuestionando la idoneidad de los términos *tarea* o *tarea comunicativa*. De este modo, Littlewood (2004) ilumina las ambigüedades y los malentendidos existentes al combinar las dos dimensiones que definen la tarea: por un lado el grado de atención a la forma o al contenido –*focus on forms, focus on meaning*– a lo largo de un *continuum* que representa el alcance comunicativo, y por otro lado el grado de motivación o implicación del alumno –*mind engagement*– para llevar a cabo la tarea. Estos dos ejes combinados –forma/contenido y motivación– condicionan la adquisición de una lengua a la programación de una práctica docente que tenga en cuenta tanto los factores programáticos comunicativos como los cognitivos.

Así pues, ante la necesidad de definir la *ELMT* –o la tarea, simplemente– sin anquilosarla como una etiqueta más para el olvido pedagógico, Littlewood se deshace del equívoco término de *tarea* e insiste en revalorizar el factor comunicativo dentro del cual se ha desarrollado la *ELMT*:

“So, amongst all the variability and flexibility, we must seek a common denominator and base our label on that, whilst doing our best to ensure that this label does not carry misleading prescriptive messages. Since the main common denominator of communicative and task-based approaches in their various forms is that, even when they use form-focused procedures, they are always oriented towards communication, my own preferred working label (to cover both communicative and task-based language teaching) is ‘communication-oriented language teaching’, or –co-incidentally identical to the well-known classroom observation scheme– ‘COLT’.” (Littlewood, 2004:325–326)

Sin embargo, por hacer una observación a las conclusiones de Littlewood, si bien es cierto que el exceso de precisión al fijar los límites de la *ELMT* puede convertir un modelo de programación flexible en un método rígido, la opción de eliminar el término *tarea* provoca el retorno a la imprecisión –no epistemológica sino metodológica– del enfoque comunicativo.

La *ELMT* es una técnica de programación que se fundamenta en el aprendizaje de la lengua por experimentación, al situar al alumno en un plano de necesidad de conocimientos conceptuales y estratégicos con el fin de aplicarlos en la superación de un objetivo propuesto a modo de tarea. Una vez establecido el tema y diseñadas las tareas posibilitadoras, la flexibilidad en desarrollo de la tarea es esencial para poder integrar todas las necesidades conceptuales y estratégicas que vayan apareciendo en función de circunstancias variables tales como rasgos individuales de aprendizaje, temporalización y grado de implicación. Si el fundamento de cualquier modelo de aprendizaje consiste en una intensa preparación previa al escenario futuro donde se han de demostrar *de verdad* las competencias adquiridas, la *ELMT* lo fundamenta en la anticipación de ese escenario para poder recrearlo en el contexto educativo. En definitiva, la programación de *ELMT* dinamiza los objetivos y los contenidos que determinan los currículos oficiales para fomentar la aparición de situaciones imprevistas por ser altamente estimulantes cognitivamente, es decir, persigue algo tan

aparentemente contradictorio como programar el grado de improvisación necesario para ensayar con éxito la resolución de problemas.

3.2.3. Aportaciones didácticas más relevantes de la *ELMT*: aprendizaje experiencial, afectividad, cooperación y autonomía

La decisión de adoptar la programación mediante tareas permite potenciar en el aula dimensiones desatendidas en los modelos de programación centrados en el producto como la comunicación activa, el aprendizaje por experiencia, la reflexión acerca del propio aprendizaje y la cooperación. Candlin, desde una perspectiva humanista, realiza una definición de los fines educativos cuyo desarrollo potencia la *ELMT*:

- Toma de conciencia de su personalidad social.
- Responsabilidad y creatividad en la elaboración de proyectos personales.
- Tolerancia activa respecto a los procesos y los contenidos.
- Autorrealización a través del aprendizaje de una lengua.
- Confianza en uno mismo.

(Candlin, 1990:46–47)

Ya se han mencionado en el apartado 3.2.1. las virtudes de concebir el aprendizaje como adquisición de la lengua mediante el aumento de oportunidades de comunicación versátil. Sin embargo, de todos los elementos que están implicados en el cambio del paradigma didáctico, el enfoque sobre el alumno es quizás el que tiene más capacidad de movilizar al resto de los factores que intervienen en el aprendizaje de las lenguas, como queda declarado en el *MCER* en su apartado 6.3.5.:

“Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo.” (Consejo de Europa, 2000: § 6.3.5.)

Como se ha visto, la *ELMT* cumple con la misión esencial de incorporar las aportaciones del precedente modelo comunicativo a la realidad del aula. Los fundamentos de la investigación didáctica y de la práctica docente expuestos la avalan como una de las formas más flexibles de aunar diferentes objetivos didácticos que en otro tipo de práctica quedan claramente arrumbados o simplemente desatendidos. Si examinamos algunas de las aportaciones de las diferentes escuelas de la psicología educativa, veremos que, además de centrarse en los aspectos más técnicos y estratégicos del aprendizaje, persiguen el objetivo de cumplir con la verdadera función de todo sistema de enseñanza, esto es, el de la educación en sentido amplio:

“Los profesores pueden desarrollar una gran labor como docentes y generar en sus alumnos una gran cantidad de aprendizaje de un determinado carácter, pero a menos que

este proceso sea realmente educativo, es probable que lo que se aprenda tenga un valor limitado.” (Williams y Burden, 1997:16)

Las virtudes del modelo de la *ELMT* para el desarrollo integral del individuo se pueden encontrar fácilmente entre los fundamentos de la *psicología cognitiva* que explican el procesamiento de la información y la adquisición del conocimiento, y del *humanismo* y del *interaccionismo social* que defienden la necesidad del desarrollo equilibrado de las dimensiones intelectuales y emocionales en un medio social compartido. Algunos ejemplos ilustres de estas aportaciones son la constatación de Robert Stenberg del desarrollo de la inteligencia en el proceso de adaptación al contexto cultural, el énfasis de Jean Piaget por el proceso de construcción lingüística del sentido personal de la experiencia, el concepto de Jerome Bruner del aprendizaje por descubrimiento en currículos poco parcelados y la fe en la capacidad de toda persona para el aprendizaje, la visión de Georges Kelly del proceso activo de creación del significado, el conocimiento como realidad compartida y la implicación de las emociones, la vinculación de Abraham Maslow del desarrollo personal con la necesidad de expandir la creatividad en currículos flexibles, la confianza de Carl Rogers en el aprendizaje significativo dentro de un proceso de relevancia personal y de participación del alumno en un ambiente de confianza para su autoimagen, la concepción de Lev Vygotsky del aprendizaje en la interacción social y la *ZDP (Zona de Desarrollo Próximo)*, las ideas de Reuven Feuerstein sobre el aprendizaje permanente y el papel del mediador para cooperar y favorecer la autonomía, o la defensa de Ernst von Glasersfeld del pensamiento crítico y del conocimiento por gratificación en la solución de problemas instrumentales (Williams y Burden, 1997:15–54).

Todas estas visiones del aprendizaje y la educación –por encima de las naturales diferencias epistemológicas y metodológicas– comparten un rasgo común: la defensa de la dignidad personal como principio educativo de primer orden y la vinculación del desarrollo de la inteligencia a la posibilidad de comunicación en un entorno social diverso.

Especialmente relevantes son las aportaciones de Feuerstein a través del concepto de mediación, que supedita la transmisión del conocimiento –testigo cultural de la generación anterior– al tipo de relación que se establezca con los adultos. El papel del profesor es el de mediador y no solo el de instructor, dado que es el que se encarga de seleccionar los objetivos, proporcionar los medios para conseguirlos y diseñar las tareas de manera que se generen las condiciones idóneas que facilitan el tipo de aprendizaje deseado en términos de relevancia, duración, utilidad y sentido educativo general. De las doce características que debe reunir la mediación, Feuerstein enfatiza las tres primeras por ser las que afianzan de manera sólida el proceso de aprendizaje:

- Significación personal y cultural de la tarea.
- Finalidad del más allá del aquí y el ahora.
- Intención compartida.
- Sentimiento de competencia.
- Control del propio comportamiento.
- Planteamiento de metas.
- Desafío.
- Conciencia de cambio.
- Creencia en resultados positivos.
- Cooperación.
- Individualidad.
- Sentimiento de afiliación.

(Williams y Burden, 1997:77)

La *ELMT* es una versátil herramienta de programación y organización del trabajo en el aula que proporciona esas posibilidades de mediación, no porque acentúe

la relación directa y habitual en el modelo del profesor como instructor, sino porque le permite situarse en un plano desde el que puede establecer una relación verdaderamente colaboradora. Mientras el alumno desarrolla su acción dentro de los parámetros diseñados para que se encuentre en las mejores condiciones de adquisición de conocimiento, el papel del profesor es el de regular los intercambios, supervisar los caminos emprendidos, vigilar las diferencias individuales significativas, motivar a los individuos y a la clase ante las dificultades que está previsto que surjan y “dejar hacer” sin intervenir demasiado para no truncar los tiempos necesarios en la resolución de las tareas.

Todos estos rasgos descritos comparten un enfoque del aprendizaje vinculado intrínsecamente a la experiencia personal (*experiential learning*) de manera que la vivencia concreta se convierte en el punto de partida del desarrollo personal:

“In experiential learning, immediate personal experience is seen as the focal point for learning, giving ‘life, texture, and subjective personal meaning to abstract concepts and at the same time providing a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process’ (Kolb 1984:21).”
(Kohonen, 1992:14)

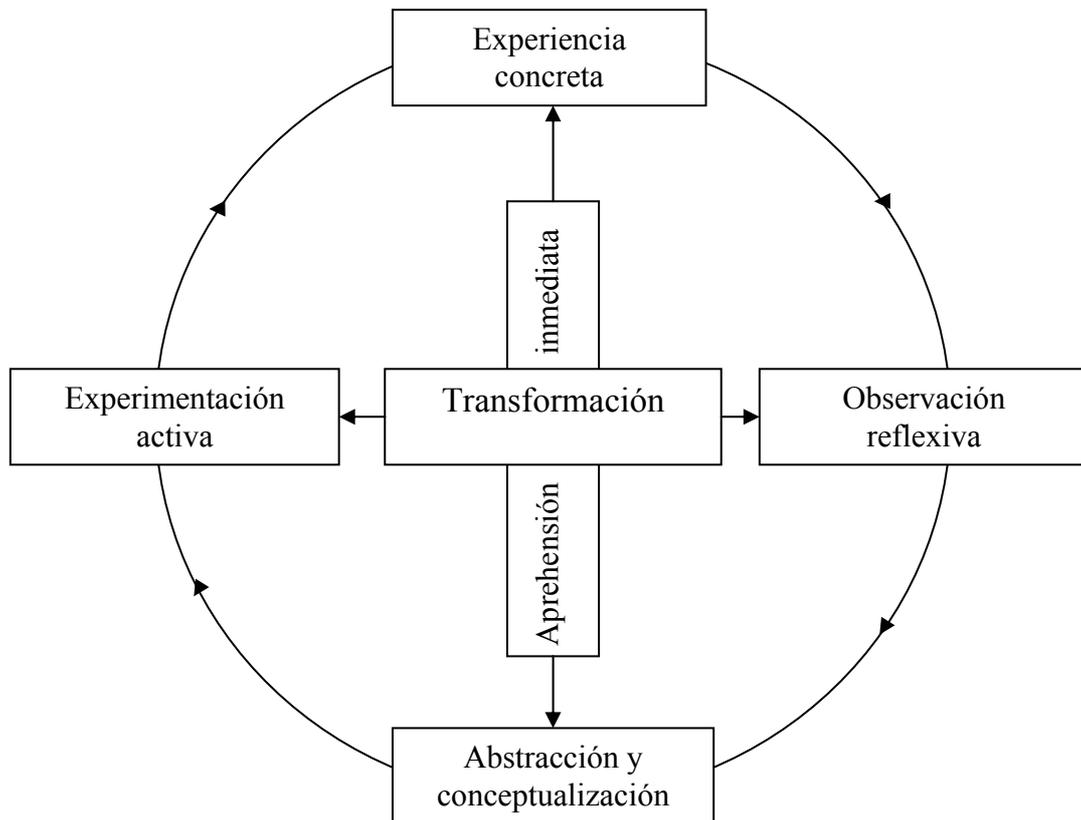


Fig. 3. Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb. Adaptado de Kohonen (1992:16)

Sin embargo, la simple experiencia diaria, sin un proceso de reflexión que la dote de significado personal al conectar emocionalmente el sentido abstracto con la experiencia vivida, no es suficiente para la construcción del conocimiento. El aprendizaje es un proceso de resolución personal del conflicto entre la aprehensión

personal de la realidad y la transformación reflexiva en conocimiento a través de un proceso en el que se integran varios componentes, como se observa en la figura 3.

Concebir la enseñanza como la acción que incita a la reflexión del alumno sobre su experiencia directa sienta los principios de un estilo de aprendizaje que le acompañará a lo largo de su vida en el desarrollo del llamado aprendizaje permanente. Así podrá enfrentarse con seguridad a los retos de responsabilizarse de su desarrollo personal, de adaptarse a los cambios sociales, y de hacerse un autorretrato cognitivo que le permita medir los límites de sus capacidades y estrategias para resolver de manera competente sus asuntos (Kohonen, 1992).

Aunque es desde los años sesenta cuando la conciencia de la afectividad en el desarrollo de los procesos cognitivos comienza a valorarse de manera unánime, ya desde los tiempos de Dewey la dimensión emocional para un aprendizaje eficaz era una parte fundamental de la educación humanista. Los factores *individuales* de ansiedad, inhibición, introversión–extraversión, autoestima, motivación extrínseca e intrínseca, y los factores *colectivos* de empatía, transacción con los demás e interculturalidad determinan las condiciones para que el aprendizaje arraigue y crezca en la personalidad del alumno generando un estilo de aprendizaje único (Arnold, 2000).

Uno de los aspectos que explora el conocimiento metacognitivo (cfr. *infra* § 3.3.2.) es precisamente el relacionado con las variables emocionales que afectan a todos los procesos cognitivos, como por ejemplo explica Stevick (2000) con el papel de la memoria en el aprendizaje de la lengua, o Ehrman (2000) y Oxford (2000) con la ansiedad y el grado de tolerancia a la ambigüedad que se genera en la clase de idioma.

La flexibilidad y versatilidad de la *ELMT* concilia en su diseño objetivos de comunicación de reflexión acerca del aprendizaje (Estaire, 1999). Esta reflexión no solamente persigue una mayor conciencia del papel que desempeña la creación de una identidad personal en el proceso de aprendizaje de una lengua, sino el reconocimiento del aprendizaje producido de manera eventual o informal fuera o dentro del aula de una manera involuntaria o inconsciente (Van Lier, 2002).

Los principios que constituyen la teoría del aprendizaje experiencial proporcionan la base psicopedagógica consistente que permite orientar el sentido de la educación hacia la responsabilización gradual del alumno sobre su propio aprendizaje. De este modo, parece ya impensable no dedicar todos los esfuerzos a fomentar la autonomía del aprendizaje, toda vez que el nuevo paradigma epistemológico provocado por el cambiante modelo social y económico ha desposeído a las instituciones educativas de la custodia del saber único para diseminarlo entre una multitud incatalogable de entidades, personas, situaciones y oportunidades con una mayor capacidad de reacción ante los nuevos retos de aprendizaje y formación.

El aprendizaje reflexivo y metacognitivo, según se verá en el apartado 3.3.2., tiene como objetivo convertir al alumno en una persona con mayor grado de autonomía pero no de individualismo. La línea de separación entre ambos conceptos la definen dos hechos constatados en la investigación educativa: la preparación para las necesidades laborales de cooperación especializada y los fundamentos teóricos sobre el sentido y la efectividad en el aprendizaje. La misión fundamental del profesor es hacer que el alumno sea cada vez más autónomo tanto en la planificación de su estudio como en la toma de decisiones que afectan a su futuro. Para el éxito en el fomento de la autonomía se debe proporcionar un entorno diseñado desde una visión holística de su aprendizaje: “[...] *there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others*” (Little, 2003).

Sin embargo, a ambos lados del trabajo cooperativo coexisten todavía dos modelos divergentes que indican por contraste el camino más constructivo, efectivo y éticamente consistente: el trabajo individualista y el competitivo. Mientras el modelo individualista vuelca sus esfuerzos en un rendimiento personal aislado y, finalmente, poco reconocido por los compañeros de trabajo, el competitivo, acentuando los rasgos del individualista, va más allá al perseguir la aniquilación simbólica del grupo cuyo reconocimiento necesita para triunfar.

En el campo específico del aprendizaje de lenguas, parecen poco aconsejables tanto una vía como la otra si el objetivo es facilitar oportunidades para la comunicación en términos de seguridad y equilibrio. Numerosos argumentos de carácter cognitivo y psico-social fundamentan cuidadosamente la propuesta de centrar la enseñanza en el alumno a través del grupo. Un ejemplo muy significativo acerca de los beneficios del modelo de trabajo cooperativo en el aula lo constituye el tipo de interacción que se genera en los grupos heterogéneos. El trabajo en grupos reducidos produce un efecto muy beneficioso de adaptación lingüística entre alumnos de diferentes capacidades, tanto en el caso del que adapta su discurso para facilitar las explicaciones como en el que las recibe en un lenguaje más cercano cognitivamente.

A pesar de las críticas reconocidas por los defensores del aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990:241–242), los beneficios derivados de su aplicación, tales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la abundante interacción, el entrenamiento en habilidades sociales, la reflexión en grupo y la coevaluación son compensados con creces (Kohonen, 1992; Crandall, 2000).

Adquirir esta autonomía para poder resolver con eficacia y sin falta de confianza las tareas que se puedan presentar es, en definitiva, el objetivo de todo sistema de enseñanza. Riley (1996), en una ponencia acerca de creencias sobre la lengua oral y el aprendizaje de lenguas, defiende el profundo sentido antropológico del conocimiento como autonomía más allá del patrón occidental de individualismo. Lo ejemplifica con la arraigada teoría cognitiva de los indios Piaroa de Venezuela en dos conceptos muy frecuentes en sus conversaciones: *ta'kwanya* o competencia de usos culturales como cocina, lenguaje y rituales, y *ta'kwakomena* o conciencia del conocimiento necesario para hacerse responsable de uno mismo ante los demás, virtud mucho más considerada en su sociedad que el coraje, la ambición individual y el ingenio industrial. Riley, traduciendo estos términos a un lenguaje más elaborado – pero no más profundo– denomina a este conocimiento *sistema de segundo orden*, que permite a las personas que hayan logrado verdadera autonomía y conciencia de su lugar en el mundo reflexionar sobre su persona y manejar a voluntad el *sistema de primer orden* formado por conocimientos funcionales, deseos destructivos e impulsos aparentemente incontrolables por los que solo poseen *ta'kwanya*.

3.2.4. Diseño y descripción de las tareas propuestas

Con el fin de ilustrar los fundamentos de la programación de la *ELMT* y de proporcionar el contexto necesario para poder seguir las conversaciones con los alumnos transcritas en el anexo, se presentan a continuación de manera sucinta la justificación y la descripción de dos de las tareas que aparecen mencionadas en las entrevistas. Para ello, se sigue libremente el esquema de presentación y descripción de tareas de Fernández (2001).

La primera de ellas consiste en la realización de un teatro de guiñoles aprovechando un taller de fabricación de muñecos de artesanía ofrecido por el

ayuntamiento de la localidad. La segunda es una tarea que intenta coordinar los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales con los de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con el fin de incrementar el uso de la lengua oral en un formato diferente al de las tradicionales exposiciones.

En ambas tareas, de modo general y como corresponde a la propia metodología experiencial de una programación por tareas o proyectos, se puede afirmar que gran parte de los objetivos generales de la etapa y del área relacionados con las habilidades comunicativas y con la motivación del alumnado sobre la cultura y el mundo que los rodea, están presentes de una manera efectiva.

La presencia de la gramática en su dimensión morfosintáctica y textual se orienta fundamentalmente a la reflexión inductiva que va surgiendo de las necesidades comunicativas del alumnado para cumplir con los objetivos de la tarea y no se concibe nunca como un núcleo temático de carácter teórico.

Durante el desarrollo, e igualmente al final de la tarea, es importante repasar con los alumnos el plan de trabajo mediante sesiones plenarias e informes que ayuden a integrar la conciencia de las capacidades que se están poniendo en juego. De esta manera, se encuentra un nuevo motivo para hacer un uso significativo del lenguaje dentro del aula mientras se garantiza la reflexión del proceso de enseñanza–aprendizaje.

3.2.4.1. Teatro de guiñoles

Ámbito: La realización de esta tarea plantea introducir el conocimiento de la literatura oral de carácter maravilloso a través de la creación de un cuento fantástico que será finalmente representado con los muñecos fabricados en un taller de artesanía. A partir de sesiones plenarias, los alumnos deben negociar todos los elementos de un cuento – argumento, personajes, escenarios, etc.– y elaborar por grupos las escenas que ensamblarán en el guión que guiará la dramatización final del guiñol.

Grupo meta: Tercero de la ESO.

Temporalización: Diez a doce sesiones, sin tener en cuenta el trabajo del taller de artesanía.

Tarea final: Representación teatral a través de guiñoles de un cuento creado por los alumnos con los rasgos de la literatura de origen fantástico–maravilloso.

Tareas intermedias:

- Lectura de cuentos maravillosos rusos procedentes de las antologías de Afanásiev y de cuentos tradicionales de la tradición española así como de fragmentos de ensayos de Vladimir Propp.
- Lluvia de ideas en sesiones plenarias para decidir el tipo de cuento, el argumento, los personajes, los escenarios y las funciones de Propp estudiadas.
- Lectura de fragmentos de guiones teatrales y de escaletas.
- Ensayos de la función.

Objetivos comunicativos:

Comprensión y expresión oral

- Proporcionar ocasiones de intervención oral en un contexto diferente de las exposiciones tradicionales.
- Aprender a comunicarse en grupo con especial atención a la forma y a los turnos de palabra.
- Expresar con precisión ideas relacionadas con el trabajo del aula.

Comprensión y expresión escrita

- Conocer las fuentes de la cuentística maravillosa rusa y tradicional española.
- Acercarse a textos de crítica literaria mediante fragmentos de ensayos.
- Leer los textos generados por el grupo.
- Estimular a la lectura en voz alta de los guiones creados.
- Acercar a los alumnos al uso de la lengua escrita de manera creativa en un contexto literario.
- Utilizar un registro literario narrativo y traducirlo posteriormente al lenguaje teatral en un guión.
- Usar la descripción y el lenguaje diferido en los informes de trabajo.

Objetivos estratégicos:

- Aprender a negociar, a trabajar en grupo y a asumir responsabilidades parciales en un proyecto colectivo.
- Aplicar conocimientos teóricos en una tarea creativa.
- Aprender a organizar y desarrollar las fases de un proyecto.
- Reflexionar en grupo sobre las capacidades desarrolladas a través de sesiones de evaluación plenas.

Exponentes lingüísticos y gramaticales:

Léxico

- Reflexión sobre el nivel léxico adecuado para el género y para los personajes.
- Reflexión sobre el léxico más adecuado para la comunicación en el entorno del aula en las intervenciones orales y escritas.

Morfosintaxis y gramática textual

- Reflexión sobre los registros utilizados por los personajes en el uso de las categorías gramaticales.
- Inducción de normas gramaticales y textuales mediante la observación de los textos aportados para dirigir el proceso de escritura.
- Producción de textos coherentes, precisos y cohesionados.

Literatura

- Conocimiento a través de los cuentos maravillosos rusos de la importancia de la tradición oral en la literatura universal.
- Atención a los rasgos propios de los géneros narrativos y teatrales.

- Reflexión sobre los elementos que inciden en la construcción de un relato narrativo y su transformación en guión teatral.

Evaluación: Enfocada fundamentalmente al proceso mediante de sesiones plenarias en las que se discute la marcha del proyecto y a través de informes que inciden en la observación metacognitiva como fundamento para la autoevaluación.

Esquema de desarrollo:

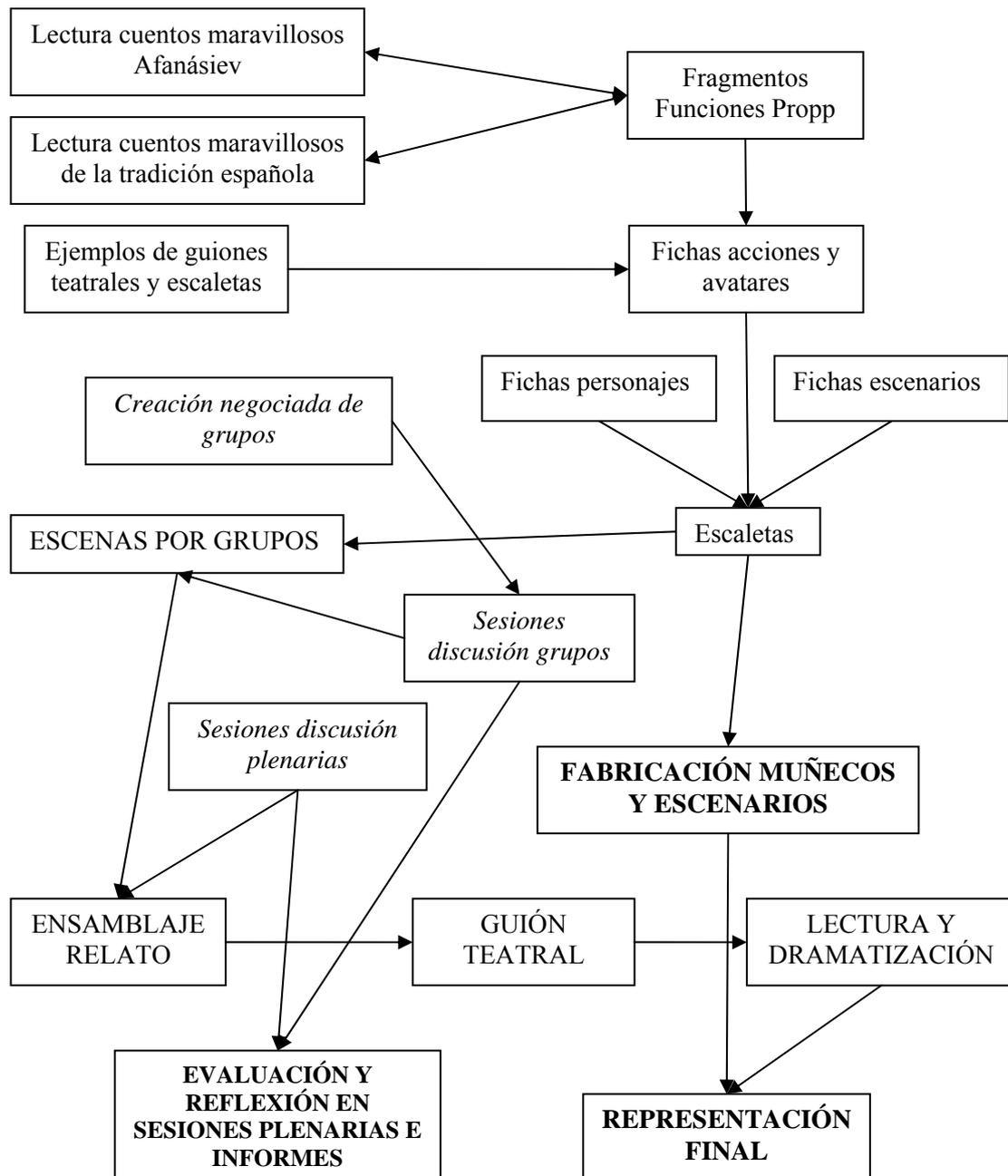


Fig. 4. Esquema de desarrollo de la tarea Teatro de guiñoles

3.2.4.2. Agencia de viajes

Ámbito: Esta tarea tiene como objetivo relacionar los contenidos literarios y culturales propios del área de Lengua Castellana y Literatura con el área de Ciencias Sociales. Su desarrollo consiste en generar parejas de trabajo para simular las acciones comunicativas que se podrían producir en una agencia de viajes. Cada pareja representa sucesivamente los roles, por un lado, de clientes que quieren realizar un viaje cultural y, por otro, del personal de la agencia que se compromete a prepararlo.

Grupo meta: Tercero de la ESO.

Temporalización: Seis a ocho sesiones.

Tarea final: Simulación en el aula del mostrador de una agencia de viajes a las que acuden diferentes clientes para solicitar viajes con itinerarios culturales en Europa.

Tareas intermedias:

- Búsqueda de información en el libro de texto, enciclopedias e internet acerca de lugares en Europa vinculados a la literatura, a las vidas de los escritores o artistas.
- Reflexión sobre las actitudes comunicativas adecuadas en una situación de conversación formal.
- Redacción de varios documentos: petición del viaje, presentación del proyecto del viaje solicitado, cartas de felicitación o reclamación, informes de observación.
- Aportación y análisis de materiales gráficos reales de las agencias de viajes.

Objetivos comunicativos:

Comprensión y expresión oral

- Proporcionar ocasiones de intervención oral en un contexto diferente a las exposiciones orales cerradas.
- Crear un contexto de comunicación real en el que es fundamental entender las instrucciones con precisión para garantizar el éxito de la misma.
- Aprender a comunicarse en grupo con especial atención a la forma y a los turnos de palabra.
- Expresión oral precisa a partir del conocimiento de una información elaborada personalmente.
- Trasvasar la información del registro escrito al oral evitando la lectura directa.

Comprensión y expresión escrita

- Leer de manera intensiva las diferentes fuentes de información.
- Revisar los textos generados por la pareja.
- Cotejar los textos generados por las agencias con la petición entregada.
- Reflexionar sobre los géneros textuales de los modelos proporcionados.

- Corregir y adecuar los textos generados por la pareja a los objetivos comunicativos requeridos.
- Prestar una atención especial a la precisión en la redacción de las instrucciones presentadas como clientes a las agencias.
- Usar la descripción y el lenguaje diferido en los informes de trabajo.

Objetivos estratégicos:

- Relacionar ámbitos de conocimiento pertenecientes a asignaturas diferentes.
- Aprender a negociar, a trabajar en grupo y a asumir responsabilidades frente a otros compañeros.
- Aplicar conocimientos teóricos en una tarea creativa.
- Aprender a organizar y desarrollar las fases de un proyecto.
- Reflexionar en grupo sobre las capacidades desarrolladas a través de sesiones de evaluación plenarias.
- Analizar críticamente la información obtenida de varias fuentes y aprender a sintetizar los elementos comunes.
- Elaborar informes de observación de la tarea y presentarlos oralmente.

Exponentes lingüísticos y gramaticales:**Léxico**

- Reflexión sobre el nivel léxico adecuado –oral y escrito– para la situación de comunicación requerida.
- Reflexión sobre el léxico más adecuado para la comunicación en el entorno del aula en las intervenciones orales y escritas.

Morfosintaxis y gramática textual

- Reflexión sobre los registros utilizados por los personajes en el uso de las categorías gramaticales, comparando el proceso de lectura y escritura.
- Producción de textos con coherencia y cohesión.

Cultura y literatura

- Acercamiento al entorno cultural y geográfico de los escritores elegidos.
- Introducción al entorno vital de los escritores como primer paso para la motivación de la lectura.

Evaluación: Enfocada fundamentalmente al proceso mediante de sesiones plenarias en las que se discute la marcha del proyecto y a través de los informes de los observadores que inciden en la observación metacognitiva como fundamento para la autoevaluación.

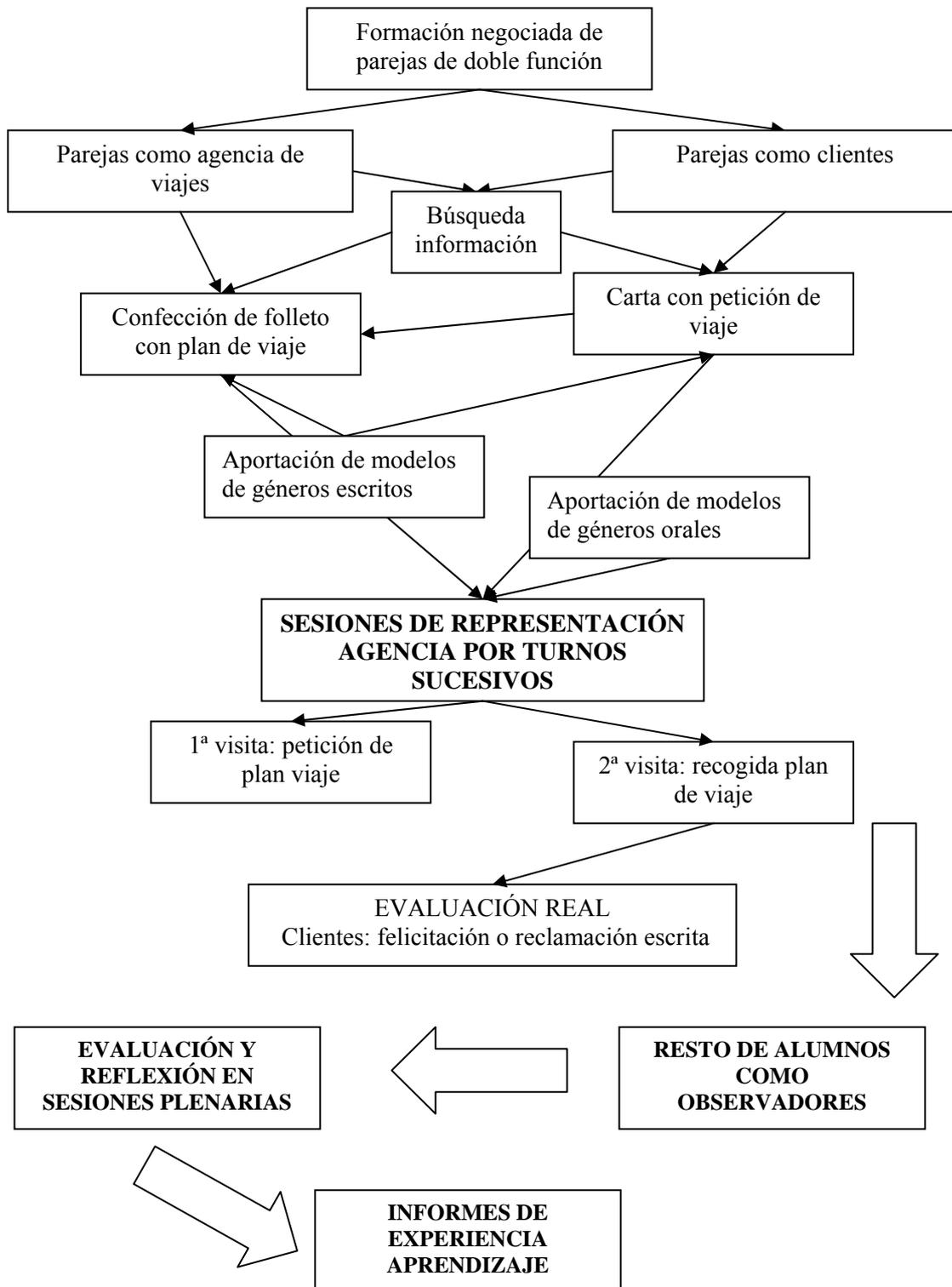
Esquema de desarrollo:

Fig. 5. Esquema de desarrollo de la tarea Agencia de viajes

3. 3. MARCO TEÓRICO DE LAS CREENCIAS

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas «vivimos, nos movemos y somos». Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos.” (Ortega y Gasset, 1940:387–388)

Las creencias que elaboran los profesores y los alumnos sobre el concepto de enseñanza condicionan su percepción del mundo académico y su actuación en él. Las creencias actúan de manera inadvertida, dando por sentado –“contando con ellas” dice poco después Ortega– toda una serie de seguridades que no siempre se corresponden con una visión, no ya cuantitativamente contrastada, sino cualitativamente interpretada. El primer efecto de la actuación latente de las creencias es su silenciosa capacidad para disfrazarse de certezas incontrovertibles o convicciones sólidas sobre las cuales se toman decisiones de gran alcance. La mera percepción de su existencia es el primer paso para poder llevar adelante cualquier proceso de reflexión que lleve a una acción pedagógica libre de prejuicios. De ahí la importancia de explorar las creencias de los profesores y de los alumnos respecto a la enseñanza en su marco de actuación con el objetivo de apartar los obstáculos que bloquean el desarrollo armónico de la enseñanza y del aprendizaje.

Las creencias se estructuran, como veremos, en un sistema coherente y muy resistente al cambio o a la alteración. La importancia de su estudio reside en que, más allá de ser una construcción mental inerte, influyen de modo activo en las estrategias que emplea el alumno en su quehacer diario en el aula y, si no son atendidas debidamente, pueden afectar a todos los componentes que fomentan la motivación para el aprendizaje.

Según Cambra (2003), la relevancia didáctica de muchos de los sucesos que se producen en el aula de lengua pasa aún inadvertida para la mayoría de los docentes que defienden enfoques poco o nada interesados en fomentar la comunicación como actividad central dentro del aula. La observación atenta de las interacciones entre profesores y alumnos debe complementarse con la investigación de sus valores, creencias y representaciones para hacer evidente la dinámica que las define constantemente de manera recíproca.

Con objeto de explicar el sentido que tiene el estudio de las creencias en la investigación educativa reciente. En primer lugar, se hace un repaso sobre el concepto y naturaleza de las creencias en sentido general, aunque siempre orientado hacia el ámbito educativo. En segundo lugar, se trata de su influencia en la ejecución de un currículo de lengua. Finalmente, se centra la atención en la influencia de las creencias del alumno sobre la percepción de sus propias estrategias de aprendizaje, esto es, sobre su conocimiento metacognitivo.

3.3.1. Terminología y epistemología de las creencias

Todos los estudios sobre creencias señalan la dificultad de determinar de manera nítida el concepto y la naturaleza de las creencias como fenómeno cognitivo. De igual manera, todos coinciden en la necesidad de interpretar previamente la enorme variedad de conceptos relacionados entre sí para tratar de limitar por contraste su alcance semántico. Como muestra de la complejidad de la tarea de analizar tantos significados dispersos en un mismo término, Frank Pajares, en un artículo que se ha convertido en clásico, hace una síntesis de todas las aportaciones bibliográficas dedicadas a aclarar el concepto de creencias –*messy construct* las denomina– y fija en dieciséis el número de rasgos determinantes para su calibrar su naturaleza:

1. Las creencias se forman pronto y son resistentes a la razón, la experiencia y la educación.
2. Las personas crean un sistema de creencias que va seleccionando las incorporaciones de nuevas ideas.
3. El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a entender su mundo interior y exterior.
4. Conocimiento y creencias están inextricablemente entrelazados, pero la potente naturaleza afectiva y valorativa de las creencias actúa como filtro de interpretación.
5. El conocimiento y la información generan también creencias, pero el efecto de filtro del sistema de creencias las perfila, las modela y las distorsiona.
6. Las creencias epistemológicas juegan un papel fundamental en la interpretación del conocimiento.
7. Las creencias se refuerzan entre sí, de tal modo que la aparente inconsistencia de una creencia aislada debe entenderse funcionalmente.
8. Hay que entender las subestructuras de creencias, como las creencias en educación, no solo por su relación entre ellas sino por su relación con creencias generales.
9. Por su diversidad y origen, algunas creencias son menos controvertidas que otras.
10. Cuanto antes se adquiere una creencia, más difícil es modificarla.
11. La modificación de las creencias en la madurez es un fenómeno poco frecuente y suele explicarse por un cambio de autoridad o por una reconfiguración de la percepción general. Las personas tienden a aferrarse a sus creencias a pesar de ser visiones acientíficas, incorrectas e incompletas de la realidad.
12. Las creencias actúan instrumentalmente al afrontar una tarea empleando herramientas cognitivas de interpretación y de planificación.
13. Las creencias influyen fuertemente en la percepción y son una guía poco fiable para determinar la naturaleza de lo real.
14. Las creencias de las personas afectan a su comportamiento.
15. Las creencias se pueden inferir contrastando las afirmaciones e intenciones de las personas con su comportamiento.
16. Las creencias de los profesores sobre la enseñanza empiezan a generarse en su experiencia como alumnos.

(Traducido y adaptado de Pajares, 1992:324–326)

Bernat y Gvozdenko (2005) recogen entre la bibliografía más reciente otros conceptos sugerentes que han ido apareciendo desde que se iniciaron los estudios sobre creencias y que varían según la perspectiva adoptada: mini-teorías, intuiciones, cultura del aprendizaje, suposiciones de los alumnos, teorías implícitas, sistemas auto-concebidos de representación, concepciones del aprendizaje, filtros de la realidad y componentes del conocimiento metacognitivo.

Para explicar el funcionamiento de las creencias en la toma de decisiones de los alumnos, Mantley–Bromley plantea una teoría de la actitud inspirada en la división que propone la psicología de la motivación: dimensión afectiva, dimensión cognitiva y comportamiento.

TEORÍA DE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS		
DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN COGNITIVA	COMPORTAMIENTO
Reacción emocional ante el objeto de aprendizaje	Creencias y conceptos operativos	Acción ante el objeto de aprendizaje

(Adaptado de Mantley–Bromley, 1995)

La dimensión afectiva –cada vez más tenida en cuenta como el factor decisivo del que depende el arranque y desarrollo del aprendizaje (Arnold, 2000)– es la reacción emocional hacia el objeto concreto del aprendizaje. La cognición se relaciona con los conceptos mentales operativos –creencias– con los que se construye una determinada visión de la realidad. El comportamiento tiene que ver con las actitudes mostradas hacia el objeto del aprendizaje. Esta autora propone actuar en el aula sobre los componentes de la actitud para poder modificar los comportamientos negativos tan comunes hacia el aprendizaje. Parece evidente que la clave del comportamiento final está en el tratamiento adecuado de la primera fase, dado que una reacción afectiva positiva alimenta el sistema de creencias del que dependerá la naturaleza de las percepciones sucesivas.

Benson y Lor (1999) plantean una superación del marco epistemológico de las creencias con el sistema de *conceptions*, *beliefs* y *approaches to learning*, esto es, concepciones, creencias y manera de enfrentarse al aprendizaje:

“Conception constitutes a higher and more abstract order of representation that constrains beliefs. The notion of conceptions of learning is of value in helping us to classify beliefs inferred directly from data hierarchically. Approach constitutes the level at which conceptions and beliefs are made manifest. The notion of approaches to learning is of value in helping us to understand the functionality of conceptions and beliefs and the ways in which they may be open to change. From a practical point of view, teachers need to know not only what their learners believe about language learning, but also whether their beliefs are functional or dysfunctional and how dysfunctional beliefs can be modified. Our conclusions in this regard are tentative, but we would suggest that in order to modify beliefs, the learner must also modify the underlying conceptions on which they are based and pay attention to the context in which they function.” (Benson y Lor, 1999:471)

Este marco conceptual –válido tanto para diseñar una investigación como para guiar la práctica docente– explicita la interrelación funcional de los componentes al fundamentar la construcción del nivel más abstracto, sólido e imperceptible de las creencias sobre unas experiencias concretas cada vez más variadas. Las concepciones

condicionan las creencias y éstas se manifiestan en las diferentes maneras de enfrentarse al aprendizaje que, a su vez, fortalecen las creencias y las concepciones en un proceso de continua retroalimentación.

Wenden considera las creencias del alumno como conocimiento metacognitivo porque son parte del conocimiento adquirido, perduran de manera relativamente estable y consciente, y se constituyen tempranamente en un sistema de ideas abstracto y coherente sobre su experiencia. Un rasgo exclusivo de la naturaleza de las creencias es su imbricación tácita con los valores personales:

“Generally, knowledge is viewed as factual, objective information, acquired through formal learning, and, probably, representative of the body of knowledge that constitutes a particular discipline of study. On the other hand, beliefs are viewed as individual subjective understandings, idiosyncratic truths, which are often value related and characterized by commitment not present in knowledge.” (Wenden, 1998:517)

Por su parte, Cambra (2000, 2003), a partir de lo que denomina *explosion terminologique*, reagrupa los contenidos del campo semántico de las creencias en seis grupos según los autores por ella consultados:

1. Como teorías no científicas, sedimentadas, naturales, personales, inocentes o implícitas.
2. Como conceptos, ideaciones, procesos conceptuales, preconcepciones.
3. Como creencias personales, suposiciones, prejuicios, opiniones, representaciones.
4. Como representaciones de percepciones sociales compartidas.
5. Como término ya especializado de estudios sobre la vida mental de los profesores.
6. Como saberes de los profesores, conocimientos prácticos, profesionales, saber artesanal del profesor.

A partir de estas y otras sugerencias (Cambra 2000, Palou 2002, Ballesteros, 2000), el *Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengüa i la Literatura de la Universitat de Barcelona* propone el uso del sistema CRS en el que se interrelacionan los términos de creencias, representaciones y saberes:

“Per creences entenem aquelles proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal. Les representacions o sistemes de significats compartits per grups socials són també proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals, que formen part de la memòria col·lectiva i estan consolidades en el conjunt d'un grup social; es tracta en aquest cas de proposicions considerades en la seva dimensió social, que poden constituir, per exemple, una cultura de centre. Els sabers són estructures cognitives que es refereixen a un cos de coneixement acceptats de manera convencional, validats per la comunitat científica.” (Palou, 2002:62)

Esta normalización de la diversidad conceptual de las creencias en el sistema de CSR es el que se toma como referencia epistemológica de esta investigación para homologarla dentro de un mismo esquema de trabajo, tanto para facilitar la comparación de resultados como por permitir una sencilla estructuración de toda la complejidad de los fenómenos descritos anteriormente.

Sintetizando los rasgos esenciales aportados hasta aquí, se puede definir el concepto de *creencias* como un sistema individual o colectivo, retroalimentado, versátil y conservador, que influye emocionalmente en la percepción de la realidad, determina el pensamiento y condiciona la acción. Por ello, su conocimiento es imprescindible, dado

que, al presidir la percepción de la realidad y la reacción emocional que determina las actitudes, son capaces de desvirtuar muchos de los procesos implicados en el aprendizaje.

3.3.2. La enseñanza de la lengua y el conocimiento metacognitivo

Los sistemas de creencias de todos aquellos que participan en la vida académica juegan un papel decisivo en el éxito la enseñanza general y en el de las lenguas en particular. Todos los sistemas educativos –independientemente de su tradición cultural y de su fundamentación pedagógica– se asientan sobre una serie de principios que dirige tanto la actuación académica de los profesores como la relación de los alumnos ante su aprendizaje, incluso desde edades muy tempranas, como atestigua Wenden (1998). Cotterall especializa el concepto de “cultura del aprendizaje” para denominar a toda esta compleja red que determina los acontecimientos educativos:

“By the term "culture of learning" we mean that much behaviour in language classrooms is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. In many language classrooms [. . .] it is possible that there may be largely unnoticed gaps between the expectations of the teacher and students, or between different groups of students.” (Cotterall, 1999:496)

A la necesidad de hacer explícita esa “cultura del aprendizaje” se debe el éxito creciente de los numerosos estudios que, sobre todo, desde mediados de los años ochenta se dedican a la influencia de las creencias sobre el aprendizaje de lenguas (Cambra, 2000; Cotterall, 1999). Se ha estudiado no solo el papel aislado de las creencias de los profesores y de los alumnos, sino también la influencia de las creencias de los profesores en las de los alumnos (Behar, Pajares y George, 1996), y hasta su enfrentamiento sin solución (Eslami–Rasekh y Valizadeh, 2004).

Las creencias pueden convertirse en un sistema más o menos explícito de ideas o máximas (Richards, 1990b) fácilmente inferible –aunque difícilmente erradicable– que limita y condiciona la percepción de todos los elementos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, desde el concepto de lengua subyacente al papel que deben desempeñar las actividades o el tipo de evaluación más adecuada.

Dado que las creencias previas sobre el aprendizaje de una lengua determinan desde el primer momento la implicación futura del alumno en un determinado marco de conocimiento, es necesario hacer explícito su contenido mediante la investigación para poder neutralizar las poco efectivas y utilizar las demás de una manera más eficaz. Sirva la larga cita siguiente de ejemplo sobre cómo las creencias iniciales que se poseen acerca del aprendizaje de la lengua, independientemente de la calidad de su fundamentación, determinan todas las actuaciones posteriores:

“Research on learner beliefs about language learning is based on the cognitivist assumption that learning attitudes and behaviours are conditioned by a higher order of mental representations concerning the nature of language and language learning. If learners believe that the best way to learn a foreign language is to memorise its component parts, it seems likely that they will hold positive attitudes towards vocabulary and grammar learning and that they will be predisposed to adopt a range of strategies involving analysis, memorisation and practice. If learners believe that the

best way to learn a foreign language is to absorb it in natural contexts of use, it is likely that they will hold positive attitudes towards communication with speakers of the language and that they will be predisposed to adopt a range of social and communication strategies. Although it is generally acknowledged that learners can learn equally well by following their own preferences and styles, it is also assumed that certain attitudes and behaviours may be more enabling than others. The practical consequence of these assumptions is that, if language teachers wish to influence learners' attitudes and behaviours, they will need to address the underlying beliefs on which they are based.” (Benson y Lor, 1999:459)

La actitud ante las creencias no siempre debe ser de erradicación, sino de comprensión para aprovechar conscientemente su capacidad de diagnóstico de la realidad como recurso educativo para el crecimiento reflexivo del alumno. Su conocimiento tiene un papel esencial en el currículo centrado en el alumno (Nunan, 1988) porque permite una planificación flexible en función de las expectativas, preferencias y necesidades –así se muestran también las creencias– del estilo de aprendizaje particular de cada alumno al que se debe atender aunque sea de manera parcial.

Nunan (1988) afirma que el verdadero aprendizaje se produce siempre de manera inadvertida para el sujeto, y considera inocente creer como la verdad fundacional de la educación que la planificación de la enseñanza es lo mismo que la enseñanza y la enseñanza lo mismo que el aprendizaje. Es posible que un sistema perfectamente organizado hasta el control burocrático más riguroso no genere ni una sola actitud educativa valiosa. Todo hace pensar que la clave del perfeccionamiento educativo está justo en el conocimiento de la mente de sus usuarios. “La investigación de los procesos cognitivos de los estudiantes considera que [...] la enseñanza puede comprenderse mejor, y perfeccionarse, si se conocen sus efectos sobre los pensamientos de los alumnos que afectan al rendimiento” (Wittrock, 1997:542).

Desde los años setenta y, sobre todo, en los ochenta, los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras comenzaron a incluir en sus planteamientos el aprendizaje centrado en el alumno incorporando sus necesidades, habilidades e intereses particulares. Otros cambios coincidentes en el tiempo, como el concepto comunicativo de la lengua aportado por Hymes (1971) o Widdowson (1989) o el desarrollo en Norteamérica de las nuevas perspectivas cognitivas que superaban el modelo conductista de la psicología del aprendizaje, hicieron que la planificación de la enseñanza de la lengua se centrara en el alumno (Nunan, 1988) y tuviera en cuenta los planes *procesuales* en sustitución de los tradicionales o *proposicionales*, según los denomina Breen (1987).

Sin embargo, el emplazamiento del alumno en el centro del paradigma debía acompañarse de un fin educativo preciso, definido en términos de actuación política como una necesidad social ineludible en la Europa de principios de los años setenta: la educación permanente. Wenden complementa ese objetivo con el que ella denomina SDLL (*Self-direct language learning*). El desarrollo del potencial de autonomía del individuo sobre su propio aprendizaje es el objetivo que debe presidir todo el edificio educativo y, para ello, afirma que “[...] *requires that learners be able to plan, monitor and evaluate their learning. [...] These three skills were to be the main objectives of learning plans which aimed to promote learner autonomy*” (Wenden, 2002:36). Esto es, en definitiva, lo que se denomina como conocimiento metacognitivo:

“Metacognitive knowledge is a notion that refers to what learners know about language learning: the nature of the task, how best to approach it, and personal factors that may inhibit or facilitate the process.” (Wenden, 2002:46)

A pesar de que son más abundantes los estudios sobre las creencias de los profesores, quizá debido al papel estratégico en su difusión, el estudio de las creencias de los alumnos con el fin de conocer su sistema metacognitivo va adquiriendo un lugar progresivamente destacado. Por citar dos ejemplos muy conocidos, Mantle–Bromley (1995) aplica el famoso cuestionario BALLI de Horwitz (1988) para modificar las creencias y generar cambios en las actitudes interculturales de los alumnos hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, y Riley (1997) se plantea hasta qué punto las creencias que un aprendiz tiene sobre la lengua influyen en su proceso de aprendizaje

La investigación sobre la percepción del aprendizaje por parte del propio alumno se origina en el campo de la psicología educacional, conocida como *Students Approaches to Learning (SAL)*. Su objetivo es conocer de qué manera se relaciona la perspectiva del alumno con el contenido de lo que se aprende y con el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Las creencias sobre el aprendizaje, lejos de ser sistemas estables que pueden ser perjudiciales, pueden entenderse más bien como recursos de utilidad y alcance variable, dado que dependen siempre de las necesidades formativas y de los retos que el alumno exprese.

Aunque pueda parecer poco probable que los términos *sistema* y *metacognitivo* representen realidades completamente formadas en alumnos en edad de enseñanza obligatoria, hay que entender que, dependiendo de la cala de edad que se proponga la investigación, estas categorías ofrecerán diferentes grados de consistencia y funcionalidad en el trayecto evolutivo que describe su creación, consolidación y solidificación. Pero ya desde estadios tempranos pueden verse ejemplos de sistemas activos de creencias, como la denominada por Wenden *naïve psychology of learning*, relacionada con una noción constructivista del niño como teórico –*child as theorist*–:

“It acknowledges that learners generate their own hypotheses about factors that contribute to learning and that these notions are not arbitrary. Learners make some attempt to validate them and the result insights are linked to one another in a logical fashion.” (Wenden, 1998:517)

Así pues, ¿cuál es la finalidad última del estudio de las creencias de los alumnos? ¿Es de alguna utilidad para los alumnos saber cómo procesan su propio aprendizaje? Según Brown (citado por Wenden, 1998) el conocimiento metacognitivo es el primer paso para poder desarrollar con eficacia y autonomía las estrategias del aprendizaje que serían, según Wenden (1991, 1998, 1999), la capacidad de planificar, monitorizar y evaluar el propio aprendizaje.

Wenden insiste en que es posible provocar el afloramiento a la conciencia de los procesos de conocimiento con el fin de incorporarlos a la planificación de materiales y actividades mediante la investigación educativa en cuatro procesos: obtención de las creencias y conocimientos metacognitivos de los alumnos, articulación de lo que se ha hecho consciente, confrontación con visiones alternativas y, por último, reflexión sobre la adecuación de revisar y ampliar el conocimiento sobre su manera de aprender. Siguiendo las teorías de Flavell en los años setenta sobre los fundamentos teóricos de los procesos cognitivos del aprendizaje, Wenden detalla los tres ámbitos sobre los que se enfoca el conocimiento metacognitivo:

- a) la persona, por sus variables afectivas al afrontar su aprendizaje

- b) la tarea, por su significatividad y sentido para el conocimiento
- c) las estrategias, por servir de herramientas cognitivas.

(Wenden, 1998)

La misma autora explica que la finalidad de todo este proceso de conocimiento y desarrollo de estrategias es la autonomía del alumno, y detalla el camino práctico de los pasos que debe seguir un currículo que tenga como objetivo la autonomía del alumno, desde la obtención de datos sobre creencias hasta la evaluación de algunos programas relevantes en el campo de la autonomía del aprendizaje llevados a cabo con éxito en varios países (Wenden, 1991).

Por lo tanto, cabe pensar que estas estrategias cognitivas pueden y deben ser enseñadas. Rubin (1987), una vez señalados los fundamentos subyacentes a todo conocimiento, sea este de tipo lingüístico o no, propone incorporar a la programación diferentes estrategias, tanto cognitivas –verificación, razonamiento inductivo y deductivo, práctica, memoria y monitorización– como metacognitivas, comunicativas y sociales, con el convencimiento de que el aprendizaje de una lengua no pertenece a un mundo separado de otros ámbitos del conocimiento aplicado. El fin de todo este proceso de investigación, según Holec (1987), será lograr el cambio de modelo que permita ceder progresivamente la responsabilidad del aprendizaje al propio alumno, quien dejará simplemente de intentar aprender a encargarse de su propio aprendizaje en los términos que él mismo vaya descubriendo y adaptándolos a su personalidad.

Existen algunas sugerencias metodológicas sobre cómo incorporar al aula estrategias para desarrollar la conciencia cognitiva como las propuestas por Villanueva (1997) y Marx y Winne (1987) desde una perspectiva más práctica aún –incluidas advertencias para reparar las previsibles desviaciones e interferencias iniciales del modelo– proporcionando un sistema de señales para que los alumnos vayan reconociendo qué tipo de estrategia creen que están aplicando para cumplir con los objetivos de las tareas que deben realizar.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo inicial de esta investigación proviene de la curiosidad por conocer de primera mano una faceta de la *ELMT* difícil de comprobar por las descripciones teóricas de la literatura especializada: el punto de vista que pueden proporcionar como usuarios unos alumnos de la *ESO*. Para ello, la investigación debe contar con la sensibilidad de los alumnos a una innovación didáctica como es la *ELMT* tomando como fundamento el estudio de las creencias que se desprenden de su experiencia en el aula. La percepción de la novedad, el estado de opinión generado y la reacción afectiva de sus usuarios son de este modo los testigos elocuentes que permitirán iluminar la sombra de duda inicial sobre la validez de este nuevo enfoque en la programación. El sentido de la investigación es llegar a saber si los alumnos que han experimentado la *ELMT* tienen sensación de aprendizaje y creen que esta programación les permite desarrollar aspectos importantes para su crecimiento personal o, por el contrario, muestran indiferencia o rechazo ante su participación en este modelo didáctico.

Otro objetivo, parcial dentro del anterior, se centra en el aspecto concreto de la enseñanza de la lengua y persigue conocer de qué manera perciben los alumnos la enseñanza de la lengua cuando el papel de la gramática abandona su condición habitual de objeto teórico escolar y se sitúa como herramienta auxiliar para la reflexión sobre procesos significativos de uso de la lengua.

Evidentemente, para conseguir una respuesta fiable es necesario calibrar la influencia de las creencias tanto en la percepción de la realidad como en la formulación de las valoraciones. El conocimiento de las creencias que circulan dentro del mundo educativo es esencial para poder entender los complejos fenómenos que se producen en la microcultura de los centros y de las aulas, por lo que la elección del enfoque etnográfico tiene especial relevancia para su descubrimiento y descripción. La decisión metodológica adoptada en esta investigación (*cfr. infra* § 5.) permite alcanzar el equilibrio necesario entre la validez de lo evidente y la fragilidad de lo especulativo, dado que corresponde a este tipo de indagaciones conceder a la interpretación libre un margen sensato para la generación creativa de explicaciones y teorías, pero sin perder de vista el camino de vuelta a la realidad, destinataria finalmente de la posible aplicación de los resultados. De este modo, un segundo objetivo de la investigación será conocer, dentro de lo posible, la naturaleza de las creencias según los criterios de validación y clasificación presentados en el marco teórico de las creencias (*cfr. supra* § 3.3.).

Por todo ello, desde un punto de vista pragmático, es posible enunciar el último objetivo de la investigación al interpretarla en términos de evaluación diagnóstica sobre una experimentación didáctica. El análisis de las creencias permitirá mostrar la reacción de los alumnos desde un punto de vista *émico* y las conclusiones finales permitirán afinar las futuras adopciones de esta programación. Tomando en consideración todo lo

expuesto, los resultados serán un buen fundamento para diseñar futuras tareas y elaborar materiales didácticos.

Es habitual que las innovaciones didácticas lleguen al aula a través de las recomendaciones teórico-prácticas de la literatura especializada o, como en el presente caso, de la mano de una formación de postgrado, es decir, siempre desde la noticia externa de otro *modus operandi* que debe ser adoptado y validado dentro del aula.

Según ha quedado expuesto en el capítulo anterior, la presente investigación parte de la base de que la *ELMT* es una de las mejores soluciones programáticas disponibles en la actualidad –si no la mejor– para llevar a cabo la construcción del aprendizaje sobre los fundamentos cognitivos y afectivos del aprendizaje experiencial, dado que permite desarrollar de manera abierta y flexible los objetivos de comunicación, cooperación y autonomía recomendados por la investigación especializada y reclamados por las instituciones educativas.

A estas razones hay que añadir la convicción personal, inspirada en la percepción de los resultados de su experimentación diaria en el aula, de que el modelo de *ELMT* permite desarrollar un modelo didáctico efectivo y ético para el profesor, y gratificante para los alumnos menos favorecidos socioculturalmente, además de dar pleno sentido a los objetivos y recomendaciones del currículo oficial, a los expresados en el movimiento de *Competencias Básicas* y a los que animan tanto el *MCER* como el *Portfolio Europeo para las Lenguas*. La *ELMT* se convierte así en una encrucijada en la que convergen múltiples caminos (*cfr. supra* § 3.2.), provenientes unas veces de largos y tortuosos trayectos históricos y disciplinarios, y otras veces de afortunadas coincidencias de trayectos epistemológicos entre modelos cognitivos y concepciones de la lengua.

4.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Conforme a la metodología de la investigación cualitativa elegida, las preguntas de la investigación que se formulan a continuación representan el andamiaje que permitirá alcanzar los objetivos expuestos en el apartado anterior. No hay una hipótesis inicial que comprobar, aunque sí un primer armazón conceptual intuitivo que debe ser moldeado en el transcurso de la investigación mediante el análisis de los datos que van haciendo emerger paulatinamente, si no una teoría totalmente articulada y acabada, al menos una serie coherente de conclusiones debidamente fundamentadas en el paradigma de investigación elegido.

Según el sistema de retroalimentación constante del paradigma interpretativo, las preguntas aquí presentadas han ido apareciendo y modificándose a lo largo de todo el proceso, por lo que hay que entender el sentido de este apartado más como un diario de investigación *in progress* que como un acta intocable.

Las preguntas de la investigación se presentan en tres grupos con el fin de recoger los tres niveles de interés que plantea la ruta de la investigación a partir de la justificación y de los objetivos propuestos. En la redacción y presentación de las preguntas se ha pretendido iluminar los matices de cada objetivo de investigación desde varios puntos de vista, por lo que es posible la coexistencia de varias preguntas de contenido similar.

El primer grupo deriva directamente de la pregunta central y se centra en la percepción de la *ELMT* por parte de los alumnos tras su experimentación. Las respuestas a este apartado se fundamentan en el análisis de los datos provenientes de las aportaciones de las entrevistas de investigación cualitativa.

El segundo grupo de preguntas responde al objetivo de conocer la naturaleza de las aportaciones de los alumnos desde el punto de vista de la clasificación metodológica de las creencias. La respuesta a este grupo de preguntas es de un rango interpretativo y especulativo más amplio y se construye desde los parámetros propuestos por el estudio de las creencias.

El último grupo recoge varias preguntas de orden epistemológico que son fruto del escepticismo metodológico sobre los límites y el alcance de la investigación. Su presencia es coherente con el paradigma interpretativo elegido, que permite la revisión continua del proceso de investigación con el fin de asegurar su validez.

Partiendo de los fundamentos teóricos ya expuestos, que presentan la *ELMT* como un modelo de programación coherente con los principios de la psicología cognitiva y del modelo comunicativo de la lengua, con las orientaciones curriculares más recientes y con sus aportaciones didácticas más relevantes de aprendizaje experiencial, afectividad, cooperación y autonomía, la pregunta central de la investigación que trata de responder esta investigación es la siguiente:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los puntos de contacto y divergencia encontrados entre las creencias de los alumnos y los fundamentos teóricos y didácticos de la *ELMT*?

Según se ha justificado, y atendiendo a los objetivos de la investigación, esta pregunta se ramifica en tres grupos de preguntas:

a) Preguntas derivadas directamente del contenido de la pregunta de investigación:

En primer lugar se presenta una primera serie de preguntas cuya finalidad es limitar el alcance de esta investigación motivado tanto por el espacio como por los recursos metodológicos disponibles. Además, tienen el cometido de hacer implícito el planteamiento subyacente que justifica las preguntas más concretas que se formulan después.

- ¿Cuáles son las creencias de los alumnos respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua tras su participación en una programación de *ELMT*?
- ¿Coincide la visión de su participación experimental con los principios teóricos que sustentan el modelo didáctico de la *ELMT*?
- ¿Perciben los alumnos el sentido de la programación de *ELMT*?
- ¿Perciben con nitidez la diferencia entre la práctica didáctica de *ELMT* y las anteriores?
- ¿Qué balance ofrecen de la *ELMT* los alumnos tras su experimentación?
- ¿Hay algún indicio sólido que permita inferir de las aportaciones de los alumnos alguna formulación implícita de la percepción de un avance educativo que trasciende el área de lengua?

- ¿Es posible detectar algún cambio de creencias metacognitivo provocado por la experimentación de la *ELMT*?
- ¿La experiencia en *ELMT* les ha permitido desarrollar la reflexión metacognitiva sobre el sentido de la enseñanza en un plano más general?

Una vez establecido el planteamiento general que enmarca y define el sentido de la investigación, es posible plantear una serie de preguntas concretas que permitan dibujar una respuesta más detallada a la pregunta principal.

- ¿Cómo perciben los cambios que incorpora la *ELMT* en los papeles del grupo, el profesor, el enfoque de la lengua y la evaluación?
- ¿Se adapta bien su estilo cognitivo a esta programación?
- ¿Trabajar *ELMT* genera confianza en ellos mismos en el proceso de aprendizaje y les habilita para seguir aprendiendo en el futuro?
- ¿Tienen los alumnos que han trabajado *ELMT* una sensación de trabajo y aprendizaje mayor?

b) Preguntas relacionadas con el paradigma de las creencias:

De manera paralela a las preguntas que cumplen con el primer objetivo planteado en la investigación, se formulan las siguientes cuestiones en torno al interés por evaluar las aportaciones de los alumnos entrevistados según el tipo conocimiento que representan. Las tres primeras preguntas resumen el sentido de las que se presentan después de manera más concreta.

- ¿En las creencias expresadas, es posible detectar y distinguir las adherencias ajenas de las elaboraciones personales de los alumnos?
- ¿Es posible determinar el estado de formación y el grado de fosilización de las creencias de los alumnos?
- ¿Cuál es el origen y la tipología de las creencias de los alumnos?
- ¿Todas las creencias que poseen tienen forma declarativa?

A partir del esquema de las creencias de Mantley–Bromley (1995) sobre la actitud de los alumnos, cabe indagar en el sentido siguiente:

- ¿Cuál es la reacción afectiva de los alumnos ante la *ELMT*?
- ¿Qué conceptos relacionados con la manera de aprender son capaces de expresar los alumnos?
- ¿De qué manera se han visto actuar en la experiencia de la *ELMT*?

Según la visión de las creencias como reflexión metacognitiva de Wenden (1998), se pueden plantear las siguientes cuestiones:

- ¿Hay ya formados rasgos de conocimiento metacognitivo que predeterminen la actuación de los alumnos?
- ¿Son creencias heredadas o fruto de su trayectoria personal?

A partir de las aportaciones sobre el estudio de las creencias del *Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de*

la Llengüa i la Literatura de la Universitat de Barcelona (Cambra 2000, Palou 2002, Ballesteros, 2000):

- ¿Se pueden clasificar según el sistema de creencias, saberes y representaciones (CSR)?

c) Preguntas de orden epistemológico:

Las siguientes preguntas son el producto de las dudas que han acompañado a todo el proceso de investigación. Cualquier indagación acerca del pensamiento y el comportamiento humano ofrece siempre un margen de ambigüedad, o si se quiere, de precisión cualitativa, que cabe aceptar como parte del escenario inapresable de este tipo de investigaciones. Muchas de ellas representan simplemente la forma de plantear las dudas de fondo y, por ello, no pretenden tanto obtener una respuesta directa como fijar el marco dentro del cual deben ser respondidas las demás preguntas. Es por esta razón por lo que han ido llegando a este capítulo a medida que iba avanzando la investigación, pero también tras la reflexión final sobre la validez de los resultados obtenidos, como puede observarse en el capítulo 8 dedicado a la discusión, comentarios y conclusiones. Como puede comprobarse, muchas de las preguntas son el envés escéptico de las ya formuladas:

Sobre la interpretación del pensamiento y del lenguaje de los alumnos:

- ¿En qué términos se puede describir el pensamiento de los alumnos de la ESO sin traicionar ni deformar la esencia de su punto de vista?
- ¿Afecta a la fiabilidad de la investigación la traducción del lenguaje anecdótico, narrativo y fuertemente impresionista de los alumnos a un lenguaje terminológico y especializado?
- ¿Pueden los alumnos percibir una diferencia metodológica –en ocasiones tarea de años en la formación de los profesores– de manera directa o es un horizonte de conocimiento inexistente para ellos que debe ser interpretado *émicamente* con el riesgo de provocar la impostura del punto de vista?

Sobre el origen y naturaleza de las creencias aportadas:

- ¿Es posible describir a través del estudio de las creencias de los alumnos algunos rasgos del conocimiento metacognitivo fruto de su elaboración personal?
- ¿Es posible rastrear el origen de las creencias de los alumnos partiendo solamente de sus manifestaciones?
- ¿Se puede calibrar el grado de gestación o solidificación de las creencias en alumnos de esta edad con precisión?
- ¿Hay creencias no declaradas –sea por dificultad de formulación o por carencias en el sistema de rastreo– que actúan de manera tácita incluso para el propio sujeto?

Sobre la validación de la *ELMT* como propuesta didáctica:

- ¿Es necesario que haya una percepción metacognitiva para que la *ELMT* proporcione sus beneficios didácticos?
- ¿La falta de percepción del sentido de la *ELMT* debilita la validez de sus fundamentos pedagógicos?
- En caso de reconocer que “algo ha cambiado”, ¿cabe achacarlo al sentido de la propia metodología, a algunos factores colaterales como el estilo del profesor, o a cambios muy evidentes como el método de evaluación?
- Dado que la *ELMT* recoloca, de manera muy perceptible por parte del usuario, varios factores del proceso de enseñanza–aprendizaje, ¿es suficiente para su validación el reconocimiento de ese nuevo orden aunque su sentido didáctico no se comprenda o se malinterprete?
- Los cambios percibidos, ¿son interpretados en el mismo sentido con el que son implementados en el aula y previstos en el modelo de programación?
- ¿Perciben el sentido didáctico del modelo propuesto? En caso contrario, ¿se debe a una resistencia fruto de sus creencias adquiridas o por razones de otro origen?

Sobre la validez general de la investigación:

- ¿Invalida la generalización de los resultados la casuística en la elección de los alumnos?
- ¿La validación de los resultados obtenidos se vincula solamente a los casos estudiados?
- ¿De qué manera cabe extrapolar la validez y aplicabilidad de los resultados?
- ¿Hay alguna aportación espontánea de los alumnos que interese recoger aunque no esté prevista en el diseño de la investigación?

5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen los conceptos más destacados de la investigación educativa que permiten fundamentar la decisión metodológica de la presente investigación en el enfoque etnográfico y en la entrevista de investigación cualitativa.

5.1. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Arnal *et al.* (1997) describen la trayectoria que el concepto de *investigación educativa* ha ido recorriendo dentro del conjunto de las ciencias sociales hasta constituirse en una disciplina académica independiente. Los enfoques y objetivos epistemológicos que fundamentan la investigación educativa tratan de describir de manera fiable un fenómeno tan multifacético y multidisciplinar como es el comportamiento de las personas en los entornos educativos con la finalidad de explicar su sentido y mejorar su eficacia. Esta complejidad explica el hecho de que los paradigmas con más solera –el positivista, el interpretativo y el crítico–, partiendo de concepciones diferentes de la realidad y de la ciencia, y utilizando sus técnicas y metodologías de investigación propias, se planteen objetivos de diferente naturaleza.

La primera dificultad que afronta cualquier investigación educativa es la de definir adecuadamente la frontera entre el método y el objeto de estudio, dado que su propósito es el de observar el comportamiento humano con el fin de proporcionar algún grado de certeza sobre algo tan esquivo como son sus creencias, valores y actitudes. Por ello, la investigación debe integrar en su diseño con un código deontológico que, lejos de recortar su alcance y condicionar su proceso, sienta las bases para una adecuada obtención e interpretación de los datos (Arnaus y Contreras, 1995; Burgess, 1988).

Básicamente, las dos tendencias de investigación educativa que vienen enfrentándose desde el siglo XIX y que han acabado por convertirse en dos paradigmas científicos opuestos, se polarizan en torno a una visión *empírico-analítica, racionalista*, de origen *positivista*, y en torno a una tendencia *interpretativa, crítica, fenomenológica, naturalista, humanista y etnográfica*. Si el primer paradigma enuncia leyes científicas con el mismo sentido que las aportadas por las ciencias experimentales, el segundo plantea que “[...] investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo” (Arnal *et al.*, 1997:37). Una tercera orientación, complementaria al paradigma interpretativo –más que un paradigma epistemológico en sí mismo–, es la denominada *corriente crítica*, que defiende la incorporación del compromiso ideológico en el diseño de la investigación para favorecer el cambio social a través de una educación emancipatoria.

Esta dualidad epistemológica –más frecuentemente aludida como el enfrentamiento del paradigma *cuantitativo* y *cualitativo*– tiene en la investigación educativa una larga literatura de tensiones y conciliaciones. La diferencia esencial reside en la adopción por parte del paradigma cuantitativo del modelo hipotético-deductivo de

conocimiento que busca en los datos la confirmación de una teoría definitiva previamente concebida, frente al modelo inductivo de conocimiento del paradigma cualitativo que elabora una visión interpretativa de la realidad sobre uno datos provisionales y necesariamente particulares. Aunque la defensa de un paradigma frente a otro está motivada tanto por razones ideológicas como de prestigio académico, la visión más extendida propone una sensata complementariedad de ambos dependiendo de los objetivos parciales de la investigación (Taylor y Bogdan 1986; Jacob, 1987; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Larsen–Freeman y Long, 1994; Keeves, 1997; Maykut y Morehouse 1994; Richardson 2001).

Si bien la visión cuantitativa es adecuada para fundamentar empíricamente los datos con seguridad, la ductilidad y profundidad de la interpretación cualitativa es muy superior para situar las posiciones relativas de los fenómenos y para comunicar analógicamente los resultados. A fin de cuentas, los resultados cuantitativos no son inteligibles sin una valoración cualitativa posterior que los acerque a la esfera esencialmente cualitativa e interpretativa de la naturaleza de la inteligencia humana en la “terrible cualitatividad de la vida diaria”, como la llama Garfinkel (Cohen y Manion, 1990:62).

Para dar cabida a los diferentes modelos de investigación según las necesidades cualitativas y cuantitativas, Grotjahn presenta un esquema de nueve posibles paradigmas o *mixed forms* compuestos por la combinación de tres componentes – diseño/datos/análisis– resultado de combinar los términos o *pure forms* de los paradigmas puros cuantitativo y cualitativo:

1. diseño no experimental frente a diseño experimental
2. datos cualitativos frente a datos cuantitativos
3. análisis interpretativo frente a análisis estadístico

(Nunan, 1989a:11)

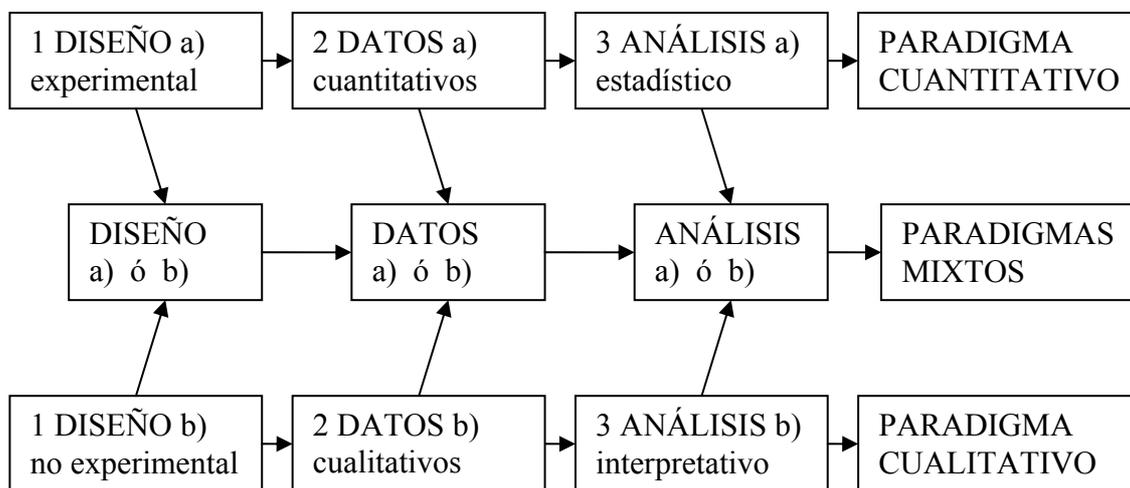


Fig. 6. Paradigmas mixtos de Grotjahn. Adaptado de Nunan (1989)

De este modo es metodológicamente posible y legítimo realizar, por ejemplo, una investigación experimental–cuantitativa–interpretativa al elegir a) diseño experimental, b) datos cuantitativos y c) análisis interpretativo.

Esta manera de fortalecer lo cualitativo con lo cuantitativo sirve de muestra para diagnosticar la debilidad que ofrece todavía para muchos investigadores educativos una

investigación rigurosa pero únicamente interpretativa. A pesar de su notable expansión en las últimas décadas, la investigación que se rige por el denominado paradigma cualitativo tiene todavía bastantes problemas para ser considerada como científica con todos los honores. Su escaso prestigio dentro del sistema de referencias epistemológicas actuales –todavía fuertemente influido por el positivismo y el empirismo a causa de sus indudables éxitos en las aplicaciones tecnológicas– es analizado prácticamente por todos los autores que dedican sus esfuerzos en hacer entender las virtudes del conocimiento cualitativo en la investigación de las ciencias sociales. Esto provoca que, para poder dotar de la consistencia necesaria al paradigma cualitativo, haya que hacer un sobreesfuerzo filosófico innecesario en el caso del paradigma cuantitativo (Maykut y Morehouse, 1994).

Husén hace la historia y la geografía del desarrollo del conflicto disciplinar habido en el siglo XX entre los dos principales paradigmas empleados en la investigación educativa. El paradigma cuantitativo se origina en las ciencias naturales y expresa las observaciones empíricas cuantificables a través de las herramientas matemáticas con el fin de explicar (*erklären*) relaciones causales. El paradigma cualitativo deriva de los estudios humanísticos y pone el énfasis en una interpretación (*verstenden*) holística. Mientras en el plano teórico el carácter positivista de uno lo hace incompatible con el carácter interpretativo del otro, en el diseño de las investigaciones es frecuente una concreción menos rígida porque “[...] *depending upon the objective of a particular research project, emphasis is laid more on the one or on the other paradigm*” (Husén, 1997:20).

Una interesante discusión de los alcances e incompatibilidades de ambos paradigmas y de la emergencia del tercer paradigma en la investigación educativa, esto es, del paradigma crítico, que defiende la concienciación y la planificación de la acción social a través del conocimiento puede leerse en Walker y Evers (1997), y una visión comparativa de las derivaciones metodológicas de los tres paradigmas –problema de investigación, diseño, muestra, técnicas de recogida de datos, análisis e interpretación de datos, valoración de la investigación– en Colás y Buendía (1994).

Howe (2001), profundizando en una revisión filosófica el sentido del conocimiento que plantean los dos paradigmas ya clásicamente opuestos, aclara el papel que juega el paradigma interpretativo (cualitativo, en definitiva) en su desdoble crítico entre *postmodernos* y *transformacionistas*. Según Lyotard, los primeros se muestran incrédulos ante las metanarrativas o discursos que justifican teleológicamente las hazañas científicas de un proyecto social y cultural, mientras que los segundos son quienes se replantean de raíz la validez del conocimiento, del concepto de verdad y de objetividad tras la muerte del empirismo y el despertar de una tradición interpretativa reforzada en sus planteamientos. Su conclusión es clara: el debate cualitativo–cuantitativo es un debate ya muerto porque la investigación educativa ha designado como herederos de la tradición interpretativa, a pesar de sus discrepancias parciales, al postmodernismo y al transformacionismo por su coincidencia de fondo en estos tres planteamientos:

“First, <<subjectivities>> count. This is a general implication of the interpretive turn and the constructivist epistemology that goes with it. Second, social arrangements are irremediably interest-, power-, and value-laden. Accordingly, they need to be carefully examined –<<deconstructed>>– in this light. And third, the result of educational research should be a more just and democratic system of schooling and, ultimately, a more just and democratic society.” (Howe, 2001:208)

De esta forma se abre camino el modelo de investigación–acción que pretende no solo investigar para mejorar el rendimiento productivo y profesional sino, como quieren Habermas y la escuela de Frankfurt, intervenir desde una *teoría crítica* que “[...] debe explicar las formas de restricción de la docencia mediante factores que operan en el exterior de las aulas, en sus contextos institucional, social y político” (Elliot, 1990:210). Así concibe el fin y el sentido de la investigación educativa este nuevo paradigma de la *corriente crítica*:

“El valor particular de la investigación científica en la educación es tal que capacitará a los educadores para desarrollar la clase de conocimientos sólida que caracteriza a otras profesiones y disciplinas, y que le asegurará a la educación una madurez y sentido de progreso del que carece en el presente.” (Cohen y Manion, 1990:74)

A continuación, y volviendo sobre los fundamentos del paradigma cualitativo que sustenta el enfoque etnográfico elegido en la presente investigación, se presentan a modo de recapitulación los principios esenciales de la investigación cualitativa que proponen en forma de decálogo Taylor y Bogdan:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

(Taylor y Bogdan, 1986: 20–23)

El enfoque etnográfico se inserta dentro de este marco proporcionado por el paradigma cualitativo. Muchos de sus rasgos característicos, como su carácter holista, naturalista, inductivo, fenomenológico, *émico* y sin prejuicios, citados por Arnal *et al.* (1997:227), lo conectan con una visión científica cercana a los presupuestos interpretativos de la investigación cualitativa:

“La metodología cualitativa prototípica es un estudio etnográfico con el que el investigador no tiene la posibilidad de demostrar hipótesis; con este enfoque solo observa aquello que está presente, es decir, los datos, que pueden variar el curso de la observación.” (Larsen–Freeman y Long, 1994:20)

5.2. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

5.2.1. Concepto, método y objetivos

Aunque hay un consenso amplio sobre el campo de actuación de la etnografía y sobre sus objetivos y métodos, es fácil reconocer incluso en las definiciones más austeras el trazo particular de cada autor acercando la disciplina a sus propios intereses.

Aguirre define etimológicamente el término de etnografía como “[...] el estudio descriptivo («*graphos*») de la cultura («*ethnos*») de una comunidad” (Aguirre, 1995:3), aunque la descripción no implica la renuncia a alcanzar un conocimiento de la identidad étnica de una comunidad en términos de organicidad, totalidad y eficacia para resolver sus propios conflictos.

Según Goetz y LeCompte (1988:28), una etnografía como producto es “[...] una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos intactos [que] recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas”. Duranti (2000:161) cree por su parte que la etnografía como producto es algo que siempre se va a mantener a gran distancia de la sensación de verdad del conocimiento presencial porque “[...] la escritura es una tecnología muy pobre para poder describir la riqueza de la experiencia de *estar* o de *ser testigo* de un evento como observador”.

Van Lier afirma que la elaboración de una etnografía debe cumplir, además de las precauciones metodológicas y técnicas propias de toda disciplina de investigación, una serie de requisitos indispensables para tener la conciencia tranquila de estar haciendo verdadera etnografía:

1. Adhesión incondicional a los principios *émicos* y holísticos.
2. Examen detallado de los límites significativos que se establecen para el contexto.
3. Transparencia en la exhibición de los procesos que rigen las elecciones de ciertas variables pero no de otras.
4. Una mirada amplia, profunda, minuciosa y paciente hasta ver aflorar los resultados.

(Van Lier, 1990)

Por otro lado, la etnografía como proceso de investigación, supone un acercamiento fenomenológico, sin prejuicios y holístico a las representaciones internas de la cultura que configura el grupo humano observado. A menudo los términos etnográfico, naturalista y cualitativo aparecen como sinónimos intercambiables. Sin embargo, el primero se refiere al objeto de estudio ya definido, el segundo al entorno de la investigación y el tercero a la naturaleza del resultado, según apunta Watson–Gegeo. Esta misma autora propone tres principios fundamentales que definen el campo de estudio y el modo de calibrar la visión:

- a) interés por el comportamiento de las personas en el grupo y por los modelos culturales frente a ese comportamiento;
- b) carácter holístico, que obliga a explicar cualquier aspecto concreto del comportamiento dentro del sistema integral del que forma parte;
- c) la estructura teórica previa del etnógrafo sustituye a su “ontología implícita”, es decir, sus actitudes, valores y prejuicios.

(Watson–Gegeo, 1988:39)

En estos últimos años de triunfo progresivo y entusiasta de las aproximaciones cualitativas e interpretativas en la investigación educativa se ha hecho necesario delimitar qué *no* es un estudio etnográfico. Meriman afirma que, fundamentalmente, “[...] *una etnografía és una interpretació sòcio-cultural de les dades*” y no simplemente la redacción especulativa e imaginativa de unos hechos obtenidos sin dirección técnica (Pulido–Moyano, 1995:13). Esta precisión obliga a ser riguroso en el diseño de toda la investigación para poder realizar una interpretación abierta y flexible de los datos que permita obtener conclusiones sólidas y verificables sobre la realidad observada (Gil *et al.*, 1995).

El diseño de la investigación etnográfica es muy flexible, dado que admite una gran variedad de combinaciones y gradaciones entre dualidades epistemológicas como inducción–deducción, generación–verificación, construcción–enumeración o subjetividad–objetividad, normalmente enmarcadas en la distinción frecuente del paradigma cuantitativo frente al cualitativo:

“Cada uno de estos modos suposicionales característicos se conceptualiza como un continuo. Por otra parte, todos contribuyen a perfilar la distinción corriente entre investigación cualitativa y cuantitativa [...]. Por investigación cuantitativa se entiende un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo; la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra postura, que ha decantado la experiencia, consiste en afirmar que la distinción cualitativo–cuantitativa peca de inexacta y artificial [...]” (Goetz y LeCompte, 1988:32)

De esta manera se zanja una oposición que parece tener poco sentido dado que no se trata de hacer competir paradigmas y estrategias, sino de elegir y adaptar las herramientas de obtención de datos a las preguntas de investigación y de proporcionar diferentes soluciones a diferentes problemas planteados. No obstante, el campo de aplicación de la investigación etnográfica se mueve con más soltura cerca de los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo, es decir, dentro del paradigma cualitativo, ya que así puede acercarse mejor al objetivo de reconstruir la dinámica de los valores culturales.

Con objeto de planear una aproximación lo menos prejuzgada posible a la realidad que se quiere investigar, la etnografía no asume constructos *a priori* ni hipótesis propias del análisis experimental que deban ser confirmadas o refutadas. De igual manera, admite la presencia de la empatía para poder participar en la cultura observada. Así resume Taft las recomendaciones de Malinowski para no alejarse del método etnográfico:

“The ethnographic method is qualitative and holistic, making use of the investigator’s intuition, empathy, and general ability to learn another culture. The investigator is more concerned with discovery than with verification and this requires preparedness to formulate, test, and, if necessary, discard a series of hunches. As investigators develop hypotheses in the course of pursuing a foreshadowed problem they should be alert for data which refute, support, or cast doubts on their hypotheses and should be prepared to alter them in accordance with increased acquaintance with the phenomena.” (Taft, 1997:74)

El etnógrafo debe acercarse a la realidad sin prejuzgarla pero con una idea clara de las preguntas que lleva en mente. Watson–Gegeo explica qué es lo que debe ocupar la mente del etnógrafo antes de comenzar la investigación:

“Ethnographers do not claim that they come to a situation like a “blank slate”, with no preconceptions or guide for observation. Theory is important for helping ethnographers decide what kinds of evidence are likely to be significant in answering research questions posed at the beginning of the study and developed while in the field.” (Watson–Gegeo, 1988:39)

Sin embargo, la subjetividad como herramienta de empatía no debe afectar a la objetividad del etnógrafo con el fin de poder mantener la asepsia ante los valores o creencias ajenos. Este denominado “mantenimiento de la perspectiva” es de radical importancia tanto en la situación de observación como las fases sucesivas de la investigación.

Las herramientas de recogida de datos suelen ser métodos interactivos que presumen de poder dar cuenta de los actos visibles y de los pensamientos asociados a ellos por sus protagonistas. La observación participante, la realización de cuestionarios y entrevistas de muy variada estructuración y forma, o las historias profesionales son solo algunas ellas.

En cuanto a la naturaleza de los datos, dado que no se puede acceder directamente a la mente de las personas observadas para ver su interpretación del mundo, el corpus de datos lo constituyen las manifestaciones verbales de la interacción con el investigador Tanto Säljö como Maykut y Morehouse ven en el lenguaje el vehículo que transporta los fenómenos que se quiere obtener:

“The key feature of these approaches to the study of social phenomena is that they use language as data and that meaning plays a prominent role.” (Säljö, 1997:102)

“The process of qualitative data analysis takes many forms, but it is fundamentally a nonmathematical analytical procedure that involves examining the meaning of people’s words and actions. Qualitative research findings are inductively derived from this data.” (Maykut y Morehouse, 1994:121)

La propuesta que quizá manifiesta de manera más explícita el objetivo de conocer la cultura de un grupo humano –quiénes son y qué hacen– a través de sus manifestaciones lingüísticas es la disciplina conocida como *etnografía de la comunicación*. Toda interacción cultural es una interacción comunicativa que se rige por sus reglas, ritos y tabúes que vigilan las transgresiones del sistema y que se desarrolla en un escenario participativo. El aula es uno más de los escenarios –*microcosmos* lo denomina Tusón Valls (1995) y también podría adaptarse a una de las *small cultures* de Holliday (1998)– en los que la cultura y el lenguaje se alimentan recíprocamente generando un marco de referencia mutuo. La etnografía de la comunicación permite “[...] *veure l’ús lingüístic, el discurs, no com quelcom de «transparent» que simplement serveix de vehicle a pensaments i continguts, sinó com l’instrument que fem servir per construir de forma conjunta aquests pensaments i aquests continguts carregant-los d’intencions i valoracions, creences i actituds*” (Tusón Valls, 1995:158).

5.2.2. La etnografía educativa

En los últimos años, los estudios del entorno educativo se han visto enriquecidos con aportaciones de muy diversa orientación dentro del impreciso paradigma de la investigación cualitativa, como la psicología ecológica, la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, la antropología cognitiva, el interaccionismo simbólico –

de las citadas hasta aquí, Jacob (1987) ofrece una descripción comparativa acerca de sus contribuciones a la investigación educativa–, la etnometodología y la fenomenología entre otras (Cohen y Manion, 1990; Taylor y Bogdan, 1986). A pesar de sus orientaciones particulares, todas estas perspectivas de la realidad social educativa comparten una misma concepción del escenario, participantes y acciones –entre ellas las acciones comunicativas– como componentes dinámicos del comportamiento humano y como generadores de significados culturales de cuya interpretación se encarga la etnografía educativa, que puede entenderse básicamente del siguiente modo:

“Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group with special regard to social structures and the behaviour of individuals with respect to their group membership, and interpretation of the meaning of these for the culture of the group.” (Taft, 1997:71)

En parecidos términos abordan Goetz y LeCompte (1988:41) el sentido de esta disciplina al afirmar que “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. La aproximación etnográfica en el estudio de los fenómenos que se producen en el entorno cultural del mundo educativo permite romper una dinámica de investigación generada por la adaptación de enfoques hipotético–deductivos que arrojan poca luz sobre los problemas concretos que requieren diagnosis adecuadas y soluciones efectivas:

“Ethnographic methods offer us an approach for systematically documenting teaching–learning interactions in rich, contextualized detail with the aim of developing grounded theory (i.e., theory generated from data). This is an alternative to “top–down” research approaches based on preexisting models that may obscure important characteristics of previously unstudied settings.” (Watson–Gegeo, 1988:46)

La etnografía interaccionista es defendida por Woods (1995) por considerar vigentes sus virtudes epistemológicas para moverse intuitivamente entre las manifestaciones cambiantes e imprevisibles del entorno cultural educativo, donde el poder, la identidad, los afectos y las tensiones entre los papeles de profesores y alumnos reconfiguran constantemente la cultura de la docencia y del aprendizaje (Ramos y García, 1995).

Van Lier denuncia el éxito en la investigación educativa del enfoque etnográfico, diseñado en un principio para describir la vida y las creencias de pueblos desconocidos y convertido en un modo estándar de investigar sin experiencia en las aulas, lo cual provoca que:

- a) La etnografía educativa, al no ser una disciplina con parámetros definidos, carezca del rigor, validez y fiabilidad propias de otras alternativas más estrictas con los datos y el control de variables
- b) La etnografía se haya convertido en una moda para investigadores no instruidos que presentan eufemísticamente informes anecdóticos u observaciones subjetivas bajo el rótulo de etnografías huyendo de los métodos estadísticos.

(Van Lier, 1990)

Van Lier recuerda los dos conceptos imprescindibles para construir una verdadera etnografía: la visión *émica*, que busca la perspectiva del mundo de las personas desde dentro, y el tratamiento holístico, que hace que todos los datos se

representen en un sistema general de valores compartido. De este modo, la subjetividad íntima –lo mínimo *emic*– se ve representada en la objetividad colectiva del amparo cultural –lo máximo holístico– en una perspectiva en la que nada sobra y todo vale para entender cómo se manifiesta la vida educativa en todas sus escalas.

Como afirma Nunan (1989a), el trabajo etnográfico en la investigación educativa debe generar más *insight* que *truth*. El sentido de la investigación educativa es la resolución de problemas en el conocimiento fundamentado de los cambiantes sucesos que se viven en las aulas, y no la generación de una teoría y, mucho menos, la enunciación de leyes infalibles. Independientemente del fundamento empírico en unos datos más o menos cuantitativos, la validez de la etnografía educativa no puede entenderse en los términos de replicabilidad propios del paradigma cuantitativo. Goetz y LeCompte (1988:41) recuerdan el río de Heráclito como expresión de la imposibilidad repetir el experimento en el mismo escenario. La fiabilidad y la validez consisten entonces en el acierto al comprender los significados culturales y sociales entrecruzados en un espacio de vivencias comunes, en este caso, el educativo. De esta manera, Arnaus (1995:109) afirma que “*la validessa és un concepte interpretatiu, no un exercici de disseny metodològic*”.

Dentro del paradigma empírico, la experimentación y la aceptación de la verdad causal son los criterios de calidad de la investigación, pero la etnografía educativa necesita por ello un marco de validación que no deje fuera de lugar las aportaciones fructíferas del pensamiento especulativo. Una teoría especulativa e intuitiva guía de manera más útil y productiva la investigación, tanto en sus aspectos normativos como los puramente interpretativos. Para van Lier, es necesario sustituir la noción de *verdad* por la de *calidad* de la investigación, y para buscar el equivalente de la terminología experimental de *fiabilidad* y *validez*, presenta los siguientes conceptos paralelos:

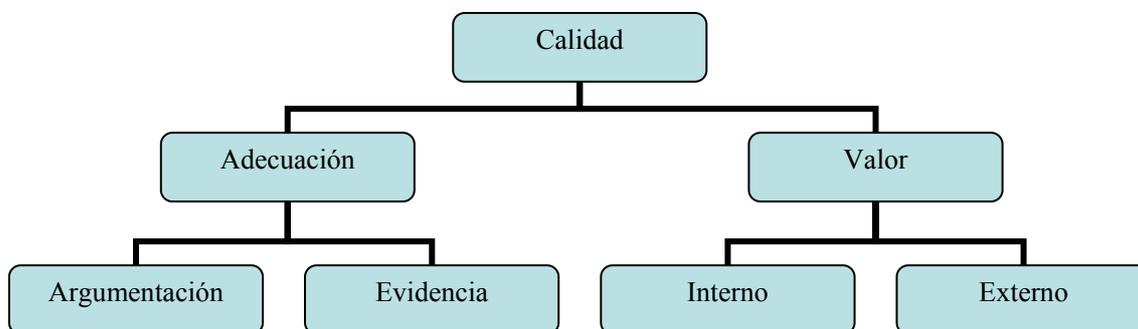


Fig. 7. Modelo de calidad de la investigación. Traducido y adaptado de van Lier (1990:35)

Van Lier pone así en duda el poder explicativo del principio de causalidad o de causalidad lineal unidireccional, y argumenta que no es posible conocer todas las variables que pueden presentarse dentro de la enseñanza para predecir el aprendizaje. En el caso concreto del aprendizaje de la lengua, se trata de otro fenómeno más de una realidad incuantificable que se desenvuelve entre circunstancias azarosas e impredecibles:

“I will just simply argue that a simple causal view is inappropriate in classroom research for one very uncontroversial reason, namely, that teaching does not cause learning. Many times learning takes place without teaching, and, perhaps equally often, the teaching event is not followed by a learning event. Many years ago, von Humboldt stated that teaching language was not possible, one could only create the conditions for learning to be possible. Lest the attentive reader reply that ‘teaching is no more than

creating the conditions that cause learning', von Humboldt's conditions are clearly enabling, not determining conditions.” (Van Lier, 1990:38)

5.3. LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them?

Kvale

Una de las herramientas más dúctiles para la investigación educativa para la recogida de datos es la entrevista cualitativa. Aunando algunos de los enfoques que se verán más adelante, Kvale acuña el término de entrevista de investigación cualitativa tomando como base la entrevista etnográfica semiestructurada que presenta como modelo para las investigaciones que persiguen obtener datos cualitativos para reconstruir la visión del mundo de los entrevistados:

“It is defined as an interview whose purpose is to obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena. [...] Attempts to understand the world from the subjects' point of view, to unfold the meaning of peoples' experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations.” (Kvale, 1996:1–5)

Cohen y Manion (1990:378), citando a Tuckman, reconocen el valor de la entrevista para “proporcionar acceso a lo que está *dentro de la cabeza de una persona*”. En cualquier descripción de la entrevista como herramienta de recogida de datos es una constante el mostrar una cierta desconfianza y recelo –“forma de interacción no ingenua” la llama Duranti (2000:149)– ante todos los elementos que se ven implicados. Así, son normales en la literatura especializada las advertencias sobre la significatividad del entorno, del informante, del entrevistador, de los elementos lingüísticos proxémicos, cinésicos y cronémicos –el ritmo, las pausas los silencios– y paralingüísticos –el volumen, el tono y la calidad de la voz (Fontana y Frey, 1994). La complejidad que supone realizar el seguimiento de todos estos factores en sus mutuas relaciones no es suficiente para descartar la validez de la entrevista como herramienta, dado que reúne por otro lado una serie de ventajas insustituibles para la investigación cualitativa que todas las investigaciones ponderan de uno u otro modo.

Cohen y Manion (1990:393) sitúan la entrevista como una práctica herramienta de recogida de datos dentro de una cadena de decisiones metodológicas que van desde el planteamiento teórico de los objetivos y fines generales de la investigación a la necesidad de unos datos específicos que implicará la elección del modelo elegido.

Duranti (2000:193) habla del carácter de fijación de lo efímero en “[...] una abstracción en la que un fenómeno complejo queda reducido a alguna de sus características constitutivas y es transformado para un análisis ulterior”. La selección y simplificación producen una *compresión* de la realidad, pero no siempre una *comprensión*, dado que el informe etnográfico abstracto e interpretativo presentan en parte realidades muertas y alejadas de su escenario genuino de significación.

Sea arte, como afirman Fontana y Frey (1994:361), o habilidad artesanal que bien realizada puede convertirse en arte, como la presenta Kvale (1996:13), la perspectiva *émica* es decisiva para la interacción en escenario real. Duranti (2000:151) recuerda que el concepto de entrevista lo define cada comunidad en su particular

“**ecología local del acto de preguntar**” (negrita del autor) que determina de manera unívoca qué, cómo y cuándo preguntar, dando así forma al género desde dentro de la comunidad observada. De este modo, por ejemplo, en el ámbito escolar la acción de preguntar se relaciona directamente con la cultura de los exámenes en la que el sujeto es puesto a prueba frente a una realidad de datos que deben ser acertados. Este recelo se manifiesta en grado directamente proporcional a la formalización de la entrevista en una serie de preguntas, y disminuye cuanto más disimuladamente se camuflan en el tejido un género más próximo a la conversación.

Por su parte, Colás y Buendía (1994:260) describen la entrevista cualitativa como una herramienta que permite al investigador acceder a la información deseada compartiendo con el entrevistado un mismo momento de la observación de la realidad. Es fructífera cuando se trata de recoger sentimientos, pensamientos, intenciones y todo tipo de percepciones sin predeterminedar categorías ni juicios. La entrevista no directiva, bien llevada, permite una conversación espontánea pero requiere ganarse la confianza para conseguir la aceptación del entrevistador respetando su forma y libertad de expresión al no juzgarlo.

En cuanto a los modelos y tipologías de entrevista, todos los manuales de investigación cualitativa o etnográfica se detienen con mayor o menor detalle en la exposición de los modelos de entrevistas más usuales explicando su aplicación y haciendo balance de sus ventajas e inconvenientes. Aunque es fácil intuir que todos los modelos descritos evalúan la intervención del entrevistador, la formalización del cuestionario y el tipo de datos requeridos, es sorprendente, como podrá apreciarse, la diversidad terminológica y la dificultad de hacer coincidir los sentidos de los modelos.

Cohen y Manion (1990:377) tratan varios modelos según el grado de libertad o sujeción a programa de preguntas o cuestionario desarrollado, y así hacen distinción entre la *entrevista formal*, *menos formal*, *totalmente formal* y *no dirigida*, aunque luego asumen la terminología más usual de *estructurada*, *no estructurada*, *no directiva* y *dirigida*, estas dos últimas originadas en el ámbito clínico-terapéutico pero de gran valor para el ámbito de la investigación educativa, según se verá más adelante al tratar las ventajas de la no directiva. Nunan (1992:149) y Colás y Buendía (1994:212) coinciden en los modelos de *estructurada*, *semiestructurada*, y *no estructurada*, aunque estas últimas autoras se centran más adelante en un modelo genérico de *entrevista cualitativa* con tres tipos: *focalizada*, *estandarizada* y *no directiva*.

Fontana y Frey (1994) mencionan también las *no estructuradas* y las denominan igualmente *in-depth* y también *etnográficas* o *de naturaleza cualitativa*. Cohen y Manion (1990:380) hablan de la entrevista *dirigida* como aquella que “[...] se centra sobre unas respuestas subjetivas del informante a una situación conocida en la que se ha visto envuelto y que tiene que ser analizada por el entrevistador previamente a la entrevista”.

Keats (1997:307–308), tomando como punto de partida la agrupación de las preguntas y el tipo de respuesta prevista y obtenida ofrecen una clasificación diferente. De entre los varios tipos que enumera y explica, son de interés por su grado abierto de control y flexibilidad las denominadas “*sequential structure with simple feedback loops*”, “*branching structure with feedback loops*” y “*grouped themes: constellated structure*”. Todas permiten, dependiendo del grado de retroceso a los temas aparecidos y de la forma del cuestionario subyacente, gobernar la entrevista desde una posición que garantiza la aparición de respuestas poco condicionadas.

Nunan (1992:149) cifra las ventajas de la entrevista semiestructurada en poder acceder a la vida de las personas como fuente rica de información de manera flexible en la textura –“*topics and issues rather than questions determine the course of the*

interviews”– aunque sin perder el control de la situación, dado que nunca llega a romperse el contrato : “[...] *the participants do not have the same rights, and even in an unstructured relationship the interviewer has more power than the interviewee.*”

Taylor y Bogdan (1986:119) advierten de que “la guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas”. Burgess (1988:138) defiende el modelo no estático de entrevista no estandarizada (*non-standardize*) e incluso, alejándose de los modelos de transcripción exhaustiva, recomienda las charlas informales antes de las sesiones de grabación. El objetivo es favorecer la creación de una relación conversacional que rompa la distancia social y personal para acercarse a la textura real de la vida de los participantes. Cohen y Manion (1990:384), haciendo referencia a Kerlinger, describen el modelo que hace uso de los ítems abiertos, dado que son los que “[...] suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes, y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión”.

Los autores que abordan la naturaleza de entrevista comienzan por centrarse en su dimensión de herramienta para la recogida de datos, pero acaban en todos los casos por considerarla una forma de conocimiento con estatus epistemológico propio. Kvale, en su excelente trabajo sobre las entrevistas de investigación cualitativa, señala los tres tipos de conocimiento que aparecen en la entrevista debido a la utilización del formato de la conversación. La primera forma es la *conversación técnica* que desarrolla un conocimiento construido a través de la interacción desigual entre entrevistador y entrevistado. En segundo lugar, y siguiendo las aportaciones del pensamiento neopragmático de Rorty, la conversación se presenta como un *modo básico de conocimiento* centrado en la concepción del conocimiento como una justificación social de creencias más que de representaciones precisas. “*The notion of mind as representing an objective world can be discarded, if we see knowledge as a matter or conversational and social practice, rather than an attempt to mirror nature*” (Kvale, 1996: 36–37). El conocimiento que se obtiene de las entrevistas se basa más en el afloramiento de valoraciones personales que en la obtención de datos objetivos secuestrados de la esfera de sentido de los intereses humanos. Y en tercer lugar, proyectando la visión hermenéutica de Gadamer, la conversación *es la realidad humana* porque para el ser humano el lenguaje es la realidad, y la conversación representa la actividad central en la que el conocimiento se construye y se enraízan las identidades.

Estas tres visiones –*metodológica, epistemológica y ontológica*– sitúan la entrevista cualitativa respectivamente en los planos de las habilidades técnicas, de la construcción del conocimiento y de la visión de la conversación como realidad esencial del ser humano. Por ello, independientemente de dónde se centre el énfasis de las entrevistas, el fenómeno común a todas ellas es el lenguaje, verdadero tesoro de datos cifrados. Y ya se trate del lenguaje concebido como texto que se crea en la interacción social, como testimonio laberíntico de la cultura heredada, como recipiente de esencias ocultas que debe ser analizado sin prejuicios, o como testigo de las tensiones de una realidad multifacética, el sentido final que emerge de las palabras intercambiadas en la entrevista depende inevitablemente de la azarosa compatibilidad epistemológica y cultural entre los conversadores, a pesar de todos los bienintencionados intentos del entrevistador por comprender y hacerse comprender. La reticencia y la incompreensión de los puntos de vista mutuos durante el desarrollo del encuentro deben ser resueltas en el momento de la entrevista y no esperar a llegar a casa para escuchar y dar sentido a la

conversación. El sentido se produce en el mismo momento en que se intercambian dos palabras (Cohen y Manion, 1990:383).

En cuanto a la fiabilidad de la entrevista de investigación cualitativa, hay una serie de requisitos que deben tenerse en cuenta para utilizarla como procedimiento de obtención de datos de manera fiable. La elección del modelo de entrevista, el diseño del guión, la entrada en el escenario, la actuación, la transcripción y la interpretación son elementos sensibles a la desviación del proyecto inicial. Este acercamiento cuidadoso a la situación real de la entrevista no pasa inadvertido para ningún etnógrafo. Taylor y Bogdan (1986:120) aconsejan en la entrevista en profundidad utilizar un tono relajado, estar atentos a la aparición de juicios, permitir hablar, permanecer siempre atentos y sensibles, pedir aclaraciones y además estimular la importancia, la confianza y la memoria del informante.

El problema principal del propio acto de la entrevista es que genera siempre un residuo de ambigüedad a causa de que se convierte en la herramienta y en el objeto de investigación (Fontana y Frey, 1994:361). Esta doble naturaleza –*the tool and the object*– mediatiza la intervención espontánea del investigador y provoca con su misma presencia cambios en la realidad observada. Frente a la frecuente retahíla de trucos técnicos de hacerse el amistoso o el ignorante para obtener más información, verificar las respuestas de manera inadvertida, evitar verse envuelto en una conversación real equilibrada en la que el entrevistador opina, Fontana y Frey prefieren una fiabilidad ética de comprometerse en una relación de iguales –*to come down*– a buscar únicamente la productividad a toda costa:

“The techniques and tactics of interviewing are really ways of manipulating respondents while treating them as objects or numbers rather than individual human beings. Should the quest for objectivity supersede the human side of those whom we study?” (Fontana y Frey, 1994:373)

Los prejuicios son otra manera tácita de expresar la incompreensión ética. Igualmente preocupados por la validez de la visión objetiva, Seliger y Shohamy (1989:166) plantean el problema heisenbergiano de la perturbación en lo observado por la presencia del observador dado que “[...] [*interviewers*] may introduce elements of subjectivity and personal bias, and rapport may cause the interviewee to respond in a certain way to please the interviewer”. Para Keats, sin embargo, los prejuicios pueden aparecer de manera imprevista en cualquiera de los factores implicados en la conversación, y no siempre es el investigador el que los aporta:

“Bias occurs if this orientation so limits the scope of questions that it reinforces what the interviewer want to hear and neglects or misinterprets what does not fit within the expectations of the theory.[...] One of the most challenging tasks is to remain unbiased in the presence of biases of the respondents’ replies.” (Keats, 1997:309)

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño de la investigación he tomado como referencia la guía que ofrece Kvale (1996:88) en la que secuencia las etapas de la investigación cualitativa basada en entrevistas etnográficas:

1. *Concreción temática*: formulación del propósito de la investigación y descripción del objetivo del estudio –el *qué* y el *porqué* antes que el *cómo*– antes de la comenzar las entrevistas.
2. *Diseño*: planificación del estudio en sus siete etapas con objeto de alcanzar el conocimiento deseado teniendo en consideración las implicaciones éticas existentes.
3. *Realización de las entrevistas*: relación con el entrevistado y desarrollo de la entrevista a través de una guía producto de la reflexión sobre el tema.
4. *Transcripción*: transformación de la versión oral inicial en texto escrito para su análisis.
5. *Análisis*: decisión del método más adecuado de análisis para el material obtenido de las entrevistas.
6. *Verificación*: comprobación de la generalización, fiabilidad y validez de los resultados de las entrevistas.
7. *Informe de resultados*: comunicación en un documento de redacción perspicua de los hallazgos del estudio y de los métodos aplicados de manera que satisfaga los criterios científicos y éticos.

(Kvale, 1996:88)

Tanto los epígrafes anteriores como los siguientes en la planificación y redacción de esta memoria obedecen inicialmente a este plan, aunque no concebido de manera secuencial–temporal dado el carácter de retroalimentación constante de todos los elementos en acción. A modo de ejemplo, la pregunta de investigación ha sufrido no menos de diez versiones de concepto y redacción según se iban sucediendo las intuiciones. De este modo, el desarrollo del proceso de investigación ha sido el siguiente:

1. Establecimiento de la pregunta general de la investigación.
2. Consulta de bibliografía sobre investigación con entrevistas, estilos de aprendizaje y creencias para determinar los criterios de elaboración y realización de las entrevistas.
3. Lluvia de ideas sobre aspectos significativos para la investigación.
4. Desglose de la pregunta general de la investigación en un segundo nivel de preguntas numerosas.
5. Realización de un primer mapa–guía con núcleos temáticos generales.
6. Monitorización de dos entrevistas que demuestran un estilo de respuesta breve y sin mucho desarrollo.
7. Incorporación de más subtemas en el mapa–guía para aumentar el grado de estructuración de la entrevista.

8. Realización de las entrevistas definitivas.
9. Decisión de criterios de transcripción y transcripción íntegra de de las tres entrevistas.
10. Realización de la primera interpretación, casi una traducción a un registro más abstracto, presentada en forma de tabla paralela a la transcripción.
11. Análisis somero de los rasgos más característicos del discurso de los alumnos.
12. Clasificación de los temas aparecidos mediante una identificación por código de colores de los temas aparecidos sobre el texto impreso de la entrevista y rotulación de la transcripción según las zonas temáticas de la conversación.
13. Síntesis redactada de las aportaciones de cada alumno.
14. Mapa conceptual de cada alumno.
15. Integración en un cuadro resumen de los conceptos aportados por los tres alumnos.
16. Reflexión sobre la verificación, generalización de los resultados, fiabilidad y validez.
17. Interpretación de los resultados respecto a las preguntas de la investigación.
18. Discusión, comentarios y conclusiones.

6.1. ASPECTOS TÉCNICOS DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La apariencia de facilidad que proporciona el hecho de preguntar a las personas como un acto cotidiano de su vida real hace que se descuiden dos factores tan decisivos como problemáticos para la investigación: la confección del cuestionario y la realización de la entrevista, según Miller y Cannell (1997). El problema para este tipo de investigación es la poca fiabilidad que proporcionan los informantes que pueden falsear la realidad e impedir la obtención de datos sólidos. Por ello, la motivación de los entrevistados y su disposición para colaborar son los aspectos que más fiabilidad aportan a la entrevista.

En la figura 1 se pueden observar que los pasos del 1 al 5 llevan a una respuesta deseada porque cumple con los objetivos planeados. Pero si aparece la mala comprensión de la pregunta, el malentendido, la duda, la pereza, la desconfianza, la ignorancia, o la reticencia, en entrevistado se fugará por las salidas 2, 3 o 4 hacia una respuesta mediatizada en 6, o incompleta e inexacta en 7, ambas con rasgos bien definidos de debilidad como dato fiable:

“Cognitive and motivational difficulties in answering questions are more common and more serious than is generally realized. Questions are often ambiguous in ways that can have important implications for interpreting research data. Questions may make excessive demands on the cognitive skills of respondents by making unrealistic demands on the respondent’s memory or ability to process and integrate retrieved information. Finally, the psychological implication of providing responses that truly reflects the respondent’s beliefs or experience may lead to suppressing the information or distorting it into a more acceptable response.” (Miller y Cannell, 1997: 363)

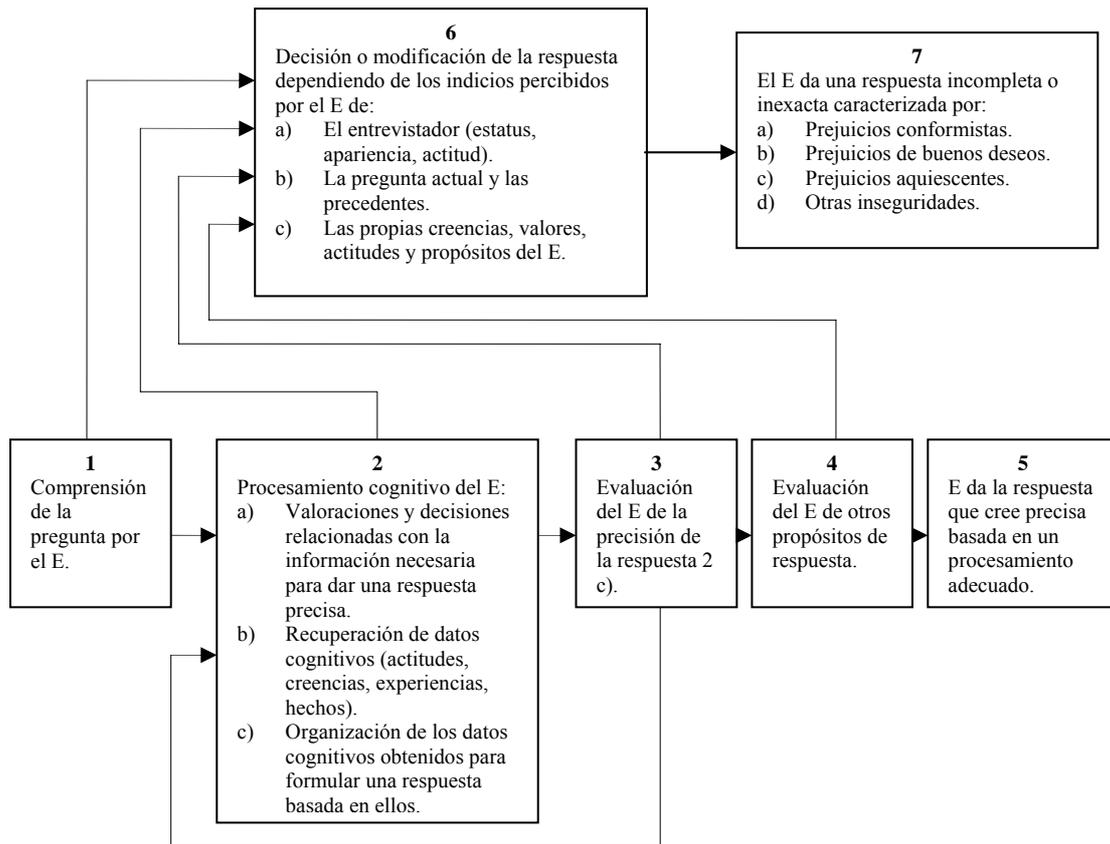


Fig. 8. Diagrama del modelo de procesamiento pregunta-respuesta del Entrevistado (E). Adaptado y traducido de Miller y Cannell (1997:362).

Con estas precauciones ya en mente desde la fase de diseño de la investigación, he tenido en cuenta los pasos que aconsejan Maykut y Morehouse (1994:84) tanto para formalizar en un esquema los temas que son de interés para la investigación como para elaborar una guía de preguntas para la entrevista. La elaboración de un repertorio de temas organizados cumple con el objetivo de disponer en el momento de la entrevista de un guión de progresión que permita regular los tiempos de exploración en cada foco de interés.

Para poder responder a la pregunta central de la investigación sobre las creencias de los alumnos respecto a su experiencia en una programación de la lengua mediante tareas, era necesario dibujar primero un mapa general de su pensamiento. Un camino afín al seguido en esta investigación lo puede encontrarse en estudios como el de Mori (1999) en el que explora en primer lugar las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje en general y las contrasta con las creencias sobre aprendizaje de lenguas.

Los temas que ayudaron a dibujar ese mapa general acerca del aprendizaje provienen de las sugerencias de Richards y Lockhart (1998) para explorar las creencias de los alumnos, de Luzón y Coll (1997) para los aspectos relacionados con estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje, y de Cotterall de quien se eligieron los siguientes para describir la percepción de la *ELMT*:

1. Papel de profesor.
2. Papel del *feedback*.
3. Autopercepción de la eficacia.

4. Estrategias importantes.
5. Relación de las estrategias con el comportamiento.
6. Naturaleza del aprendizaje de la lengua.

(Cotterall, 1999:499)

Definida la estructura temática, había que definir el tratamiento más adecuado para el enfoque de la investigación: las creencias de los alumnos ante una realidad experimentada por ellos. En una investigación de este tipo no solo se trata de obtener creencias o ideas en un estado bruto de los temas deseados, sino que la exploración debe estar guiada por una tipología general de preguntas que puede ser de ayuda para decidir el enfoque estratégico en cada caso, según aconsejan Maykut y Morehouse siguiendo a Patton:

- Experiencia y comportamiento
- Opinión o valor
- Sentimientos
- Conocimientos
- Sensaciones
- Historia personal y situación sociodemográfica

(Maykut y Morehouse, 1994:90–91)

De esta manera, un tema concreto como “la posición del profesor en la clase”, puede rastrearse desde el punto de vista que parezca más conveniente en el transcurso de la entrevista. Para ello se incorporó una rama en el mapa conceptual con el rótulo *YO* en el que se recogieron adaptados alguno de estos ítems para recordar que las preguntas podían ser cambiadas en cualquier momento de enfoque para conocer diferentes puntos de vista del alumno.

6.2. ELABORACIÓN TEMÁTICA DEL MAPA-GUÍA CONCEPTUAL

En este apartado se describe el proceso de diseño temático que se ha seguido para conformar el guión de las entrevistas de manera coherente con los objetivos y las preguntas de investigación ya formuladas en el capítulo 4.

Es necesario recordar que la pregunta inicial de la investigación hace las funciones de marco de referencia dentro del cual situar la concreción temática del cuestionario. El mapa-guía es simplemente un recurso de orden técnico que permite crear en el acto de la entrevista un ambiente de conversación alejado de las formas discursivas no deseadas, como pueden ser la encuesta o el interrogatorio.

Las preguntas siguientes hacen explícito el cuestionario oculto subyacente al mapa-guía conceptual y no pretenden anticipar la forma literal de las preguntas que serán formuladas a los alumnos, como puede advertirse en la lectura de las transcripciones anejas, dado el devenir semi-errático que corresponde al deliberado formato semi-estructurado de la conversación. El listado de preguntas presenta de manera estructurada los intereses de la exploración de las creencias en tres apartados. El primero sobre la enseñanza y el aprendizaje en términos generales, el segundo sobre la lengua en particular y el tercero sobre la experiencia de su participación en la programación de *ELMT*:

a) Preguntas referidas a la enseñanza y al aprendizaje:

- ¿Cómo influye el entorno y el grupo en el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué relación establecen con el libro de texto y otros materiales?
- ¿Cómo perciben el papel del profesor? ¿Cuál es su profesor ideal?
- ¿Qué sentido tiene el conocimiento en su formación personal?
- ¿Incorporan fácilmente nuevas estrategias de aprender a aprender?
- ¿Tienen un concepto rígido o flexible de sus capacidades?
- ¿Se sorprenden al comprobar sus capacidades?
- ¿Qué función le otorgan a la evaluación?
- ¿Qué evaluación consideran más instructiva y justa?
- ¿Qué papel juega el fracaso y la dificultad en su aprendizaje?

b) Preguntas referidas a la lengua:

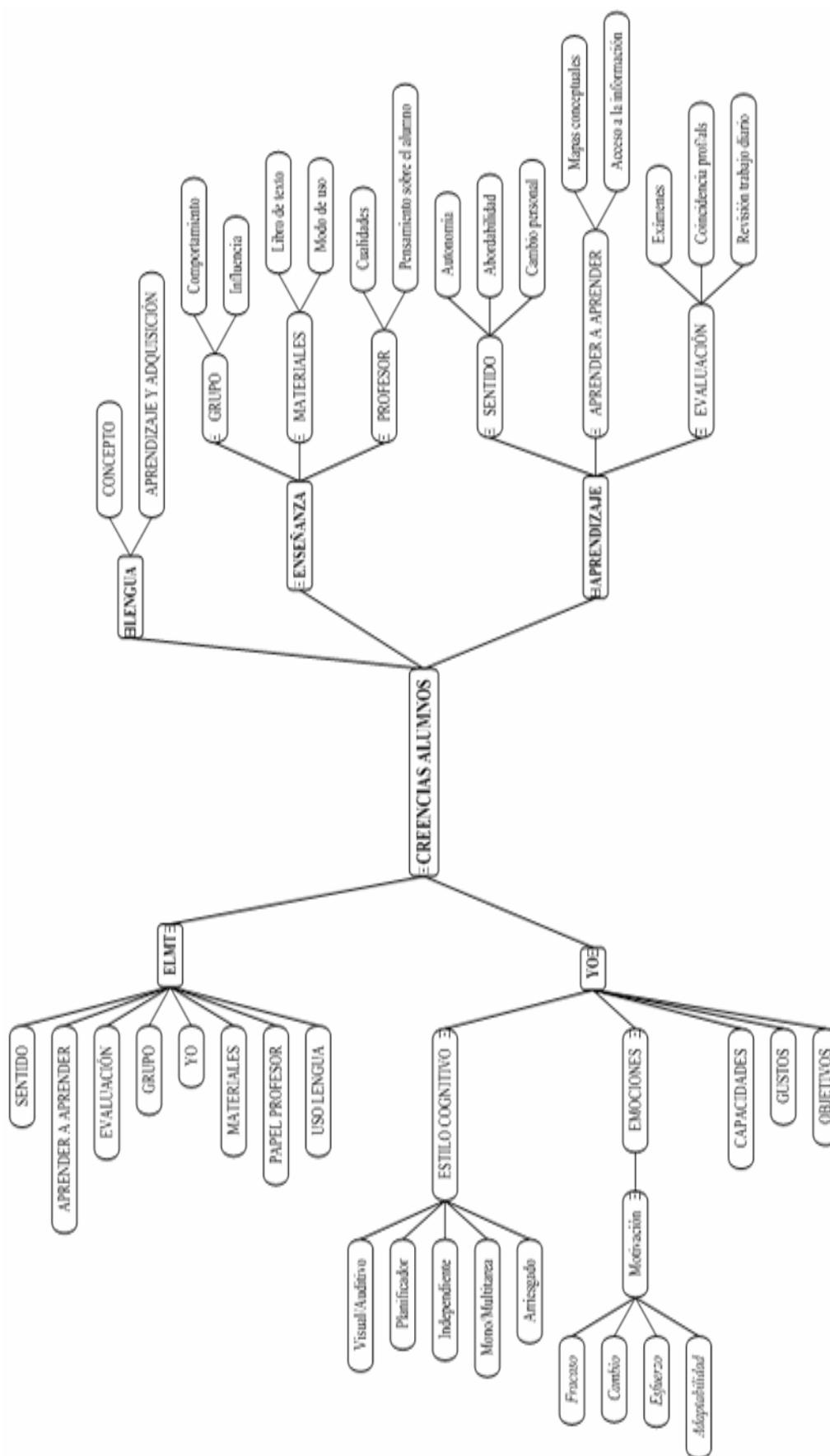
- ¿Qué concepto tienen los alumnos de lo que es expresarse bien?
- ¿Qué es para ellos la clase de lengua?
- ¿Son equiparables los objetivos de las clase de LE y de L1?
- ¿Consideran de utilidad el conocimiento teórico de la gramática?
- ¿Cómo creen que se aprende y se perfecciona el uso de una lengua?
- ¿Son conscientes de la evolución de su propio nivel comunicativo?

c) Preguntas referidas a la programación de *ELMT*:

- ¿Creen que son clases de lengua?
- ¿Cómo ven el papel del profesor?
- ¿Qué papel creen que tiene el grupo?
- ¿Cambia la evaluación?
- ¿Genera confianza en ellos mismos?
- ¿Les habilita para seguir aprendiendo?
- ¿Tienen sensación de aprendizaje?
- ¿Prefieren este tipo de programación a otra?
- ¿Desearían seguir trabajando en el futuro dentro de este modelo?

Una vez fijados los temas que deben ser objeto de pregunta e indagación en el acto de la entrevista, se ha elaborado el siguiente mapa-guía conceptual que permitirá orientar la conversación con el fin de no inhibir la espontaneidad ni la fluidez del decurso con un protocolo cerrado de preguntas. Por otro lado, el hecho de disponer de los todos los temas delante permite ir modulando y cruzando las relaciones que vayan saliendo al paso sin temor de estar olvidando ningún aspecto.

MAPA-GUIÓN PARA LA ENTREVISTA SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS



6.3. LA RECOGIDA DE DATOS

6.3.1. *La entrevista*

Según los fundamentos expuestos en el capítulo 5.3., el modelo de entrevista utilizado es la entrevista de investigación cualitativa.

Para su aplicación, una vez definidos los núcleos temáticos, realicé varias *lluvias de ideas* de las que salieron las primeras categorizaciones de grupos y subgrupos de ideas, pero sin redactar ninguna formulación concreta de preguntas. Finalmente opté por un mapa-guía conceptual bastante general y realicé dos entrevistas previas a modo de monitorización. En ellas detecté una tendencia general a las respuestas breves, con un discurso poco desarrollado, muy diferente del que se puede observar en las investigaciones sobre creencias en profesores o alumnos adultos (Ballesteros Gómez, 2000; Palou, 2002; Ramos-Llobera, 2005). Este hecho me aconsejó la modificación del mapa-guía con objeto de abrir los subtemas más cercanos a la particular cultura de las respuestas de los alumnos.

Esta concreción en subtemas no desvirtuó la ventaja inherente al mapa-guía de poder contar a la vez con la seguridad de una estructuración definida –*grouped themes: constellated structure*– sin perder la fluidez y recursividad de los temas –*branching structure with feedback loops*– tal como las presenta Keats (1997:307–308).

Con objeto de crear un ambiente conversacional propicio en que los alumnos se sintieran libres para crear su propio discurso, se permitió a cada entrevista tomar su libre decurso en la construcción del significado, no limitando los rasgos impredecibles de la interacción. De este modo han podido salir a la luz fragmentos completos de pensamiento original elaborado por el alumno de manera autónoma y no inducidos por una estructura demasiado inquisitiva.

Esta flexibilidad para poder adaptarse a cualquier estilo personal de comunicación es la mayor virtud de la entrevista como herramienta fiable para reconocer creencias personales. Del mismo modo que no hay relaciones estándar, tampoco hay entrevistas estándar:

“The varieties of research interviews approach the spectrum of human conversations. The forms of interviewing analysis can differ as widely as there are ways of reading a text.” (Kvale, 1996:13)

6.3.2. *Contexto institucional de la recogida de datos*

Los alumnos que se prestaron a colaborar en la presente investigación cursan sus estudios de 3º de la ESO en el IES Domingo Rivero en la localidad de Arucas. Esta población del norte de la isla de Gran Canaria es un centro urbano en proceso de conversión de un pasado dominado por el sector agrario a la actual situación de núcleo residencial dependiente de la cercana capital de Las Palmas de Gran Canaria.

El centro tiene unos treinta años y no hay ningún aspecto especialmente destacable en cuanto a problemas escolares ni en cuanto al desarrollo de propuestas didácticas particularmente llamativas por su innovación. La plantilla del profesorado es, en una proporción significativa, bastante estable y veterana, con las consecuencias que este hecho suele tener para la práctica docente por la resistencia a los nuevos planteamientos didácticos.

Las entrevistas se desarrollaron al acabar el curso 2004–2005 en los silenciosos espacios de los laboratorios de ciencias, justo en los días en los que sus compañeros ya corrían a las playas para olvidar el mes de junio, lo cual añade un mérito inestimable a la motivación de los alumnos por colaborar en la investigación.

6.3.3. Descripción de los entrevistados

De los siete alumnos entrevistados solo se recogen en este estudio las aportaciones de tres de ellos. La selección a que obliga las características de esta investigación hizo que finalmente fueran las aportaciones de Tomás, José y Marcos las elegidas. Las razones están en su representatividad del grupo inicial. Con objeto de preservar la ciertamente sensible intimidad de los alumnos –tan poco cuidada a veces por sus profesores– trataré de extraer solamente los rasgos necesariamente significativos para esta investigación. Cada uno de ellos está en una fase diferente de un proceso que, en términos generales, progresa según lo previsto.

Tomás es un alumno con rasgos de independencia y sin problemas académicos de base. Como se verá, prefiere el trabajo individual y tiene un ritmo de aprendizaje elevado.

José se encuentra justo en el momento de conectar con la motivación para seguir estudiando. Ha repetido un curso y hasta ahora ha mostrado bastante escepticismo hacia los estudios.

Marcos está en el mismo caso de José en cuanto a la edad. Muestra interés desde que ha comenzado a seguir las clases y ha comprendido la necesidad de formarse para su futuro.

Todos los alumnos que participaron en las entrevistas mantuvieron hasta el final de los aproximadamente cuarenta y cinco minutos de duración una concentración impecable sin dar muestras de aburrimiento o cansancio, pese a la dificultad de responder a algunas preguntas.

6.3.4. El investigador, el profesor y el entrevistador

Un factor que ha condicionado algunas fases de la investigación es la triple condición de quien redacta estas líneas.

El hecho de que el entrevistador sea a la vez el profesor de sus entrevistados –y viceversa– ha ocasionado un solapamiento de papeles en el momento de la entrevista, a veces inconsciente y a veces deliberado. La práctica de entrevistar a los alumnos es realmente recomendable para todos los que se dediquen a la educación por la dimensión personal que se descubre en los alumnos y la cercanía con la que se pueden sentir sus miedos y conflictos relacionados con la enseñanza. Recordar en esos momentos ciertas expresiones ambientales que reclaman a los alumnos simplemente más esfuerzo sin tener en cuenta que antes deben desanudarse muchas dificultades personales, es caer en la cuenta de lo lejos que están esas propuestas de las necesidades educativas.

Por ello confieso que no he dejado pasar las oportunidades que se me presentaban al paso de los temas para hacer alusiones propias del profesor, sin preocuparme por la desviación del guión del investigador. *A posteriori* he comprendido que tiene más valor, e incluso proporciona más fiabilidad para la investigación, generar este tipo de *insight* que mantener una actitud funcional de investigador que pasa mecánicamente un cuestionario presencial. De nuevo conviene recordar que el objetivo

de la investigación etnográfica no se beneficia de la asepsia en el tratamiento de los datos sino del grado de empatía conseguido con otros modos de vivir y de pensar.

6.4. LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS. CONVENCIONES GRÁFICAS

La primera dificultad en la transcripción deriva de su propio concepto, es decir, del proceso y resultado de cambiar un código oral, presencial y rico en fenómenos por otro escrito, diferido y forzosamente selectivo. La elección de las convenciones de transcripción está relacionada tanto con el concepto y tipo de entrevista como con el objetivo que persigue el modelo de investigación elegido. Quizá sea este el motivo de disponer multitud de ejemplos y normas de transcripción (Calsamiglia, 1999: 357).

Maykut y Morehouse (1994: 100–103) recomiendan tan solo unas pocas convenciones para recoger los eventos relacionados con la producción oral, tales como cortes, falsos comienzos, pausas o solapamientos, o el uso de cursivas para los segmentos enfatizados. Duranti (2000:222) muestra su escepticismo respecto a la reproducción de la realidad participada, dado que “la transcripción es un proceso selectivo cuyo objetivo es destacar, con objetivos científicos concretos, ciertos aspectos de la interacción”, y enumera algunos de sus rasgos: nunca son perfectas aunque algunas son mejores que otras, no es posible proporcionar una versión final, son productos analíticos en constante revisión y cotejo con el original, y sus resultados han de ser claros y explícitos.

Kvale previene de los peligros de desenfocar el sentido de las transcripciones si se abordan solo como una cuestión de tipo técnico, mostrando su impecable y refrescante sentido común:

“Do not conceive of the interviews as transcripts: the interviews are living conversations –beware of transcripts [...] The transcript is a bastard, it is a hybrid between an oral discourse unfolding over time, face to face, in a lived situation –where what is said is addressed to a specific listener present– and a written text created for a general, distant public.” (Kvale, 1996:182)

Al elegir el tratamiento más adecuado para reconstruir gráficamente el tiempo compartido en la conversación grabada, es importante seleccionar los fenómenos por su significatividad para la investigación. La aparatosidad de la transcripción no es su criterio de calidad, sino el grado de pertinencia con los objetivos de la investigación. De nuevo Duranti (2000:194–195, 200) defiende una transcripción sin demasiada información para evitar una presentación farragosa e inaccesible a los lectores. Las convenciones serán las mínimas para no traicionar el objetivo de la accesibilidad.

Así, con el ánimo no comprometer ni la facilidad de lectura ni la precisión de la información, las convenciones de transcripción elegidas son las siguientes:

- | pausa breve
- || pausa mediana
- ||| pausa larga
- :: alargamiento de un sonido (vocales y consonantes líquidas)
- () acotaciones para informaciones relevantes
- [] solapamientos

El texto ha sido transcrito en minúscula para recoger la continuidad conversacional y se han recogido los fenómenos de fonética léxica y morfológica más destacados.

6.5. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Fontana y Frey (1994:372) advierten de que una interpretación que allana y aclara el archivo bruto de datos puede caer en el defecto de resolver contradicciones que son realmente el núcleo más significativo de la situación investigada:

“Many studies using unstructured interviews are not reflexive enough about the interpreting process; common platitudes proclaim that data speak for themselves, that the researcher is neutral, unbiased and “invisible.” (Fontana y Frey, 1994:372)

En este juego del ocultamiento del investigador, tan relacionado con la fantasía empírica de un mundo con conocimiento pero sin conciencia, es fácil detectar las paradojas que se entrecruzan con el sentido común y con el fingimiento del estilo científico. Si el investigador debe estar ausente, ¿cómo es posible que esté presente en la labor de ocultar contradicciones? ¿Ante quién se oculta o a quién complace esa realidad diáfana que emerge del laberinto de datos depurados progresivamente?

Según Goetz y LeCompte (1988:196), recrear de forma vívida los fenómenos que se estudian “[...] exige que para el análisis los investigadores separen los significados empíricos que han asignado a los comportamientos y creencias de los participantes, de los atribuidos por estos últimos a los mismos fenómenos”. Aun cuando es difícil admitir la posibilidad de la existencia de un “significado empírico” que se desprenda de la descripción objetiva del investigador –es el problema central de la epistemología: todo dato es ya una construcción interpretada en la percepción del observador–, la intención de la investigación etnográfica es la de iluminar la visión del mundo de los integrantes de una cultura a la que no pertenece el investigador. Dado que el único enlace existente entre estos dos mundos son las palabras y la presencia de las personas en el acto de la entrevista, el método de análisis debe centrarse en el discurso y en la actuación de las personas respecto a ese discurso generado.

El método de análisis de las entrevistas de investigación cualitativa que se ha realizado es una adaptación del análisis relacional seguido por Ballesteros (2000:113–117), Palou (2002:127–135), Cambra (2003:224–228) y Ramos y Llobera (2005), inspirados en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago que Deprez aplica al campo de las creencias y representaciones de los estudiantes de lenguas. Estos estudios tienen como objetivo no separar los aspectos cognitivos de los afectivos con el fin de que la percepción de la realidad de los entrevistados no quede determinada únicamente por el vaciado de afirmaciones de tipo enunciativo y conceptual.

El análisis relacional del discurso elaborado conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, explicado con detalle por Ballesteros (2000:113–117), se divide en dos apartados:

1. La construcción de la referencia, es decir, lo que se dice.
2. La posición del entrevistado respecto a la referencia, es decir, cómo se dice, teniendo en cuenta tres ejes:

- a) el semántico, generado por los campos semánticos de los temas aparecidos;
- b) la posición del sujeto, marcada por elementos de situación espacial y temporal;
- c) la evaluación de la referencia, construida a partir de la actitud con que el sujeto expresa sus juicios y valores.

Los datos relativos a estos tres ejes surgen de un análisis en tres niveles:

- 1) el análisis distributivo de los contextos, que rastrea la ocurrencia de palabras clave relacionadas con las preguntas de la investigación, permite detallar el plano semántico;
- 2) el análisis discursivo, del que se obtienen datos relativos tanto de la posición del sujeto como de la evaluación de la referencia;
- 3) el análisis textual, que detalla las propiedades del discurso como género específico a través de los fenómenos pragmáticos de interacción con el entrevistador y construcción del sentido, la coherencia discursiva, el dominio del propio discurso en términos de opacidad y fluidez, la aparición intertextual de otros géneros, y las marcas lingüísticas personales que definen el estilo de la intervención como por ejemplo el registro empleado, el léxico empleado, las metáforas y el sentido de los elementos paraverbales.

Este modelo se ha adaptado en algunos puntos para poder dar cuenta de dos rasgos que caracterizan de manera llamativa la textura discursiva de las entrevistas:

- El discurso fragmentario y poco abstracto de los entrevistados: como ya se ha detallado anteriormente, el mapa conceptual que ha servido de guía para las entrevistas presentadas fue ampliado y ramificado en temas más específicos que permitieran sondear mejor las creencias de los alumnos, dado que tras las entrevistas de monitorización previas –al igual que sucedió posteriormente con las definitivas– se observó que las contribuciones de los entrevistados eran breves o muy breves, generando una muestra textual con poco desarrollo argumental y pocas oportunidades para la ocurrencia de conceptos; en cuanto al carácter concreto del discurso de los entrevistados, la ausencia de categorizaciones de cierto nivel de abstracción provoca que la interpretación y construcción del sentido del texto se produzca casi desde el mismo momento de la transcripción.
- Las estrategias compensatorias del entrevistador: la presencia del entrevistador se hace evidente en la creación de un discurso compartido que facilita la comprensión de las preguntas, sugiere significados, concreta la referencia de los conceptos abstractos e incluso aprovecha su turno para completar el proceso educativo de los alumnos entrevistados.

Estos dos rasgos afectan de manera directa al análisis practicado sobre las entrevistas: la realización del análisis distributivo de contextos tiene como objetivo definir las ocurrencias de las aportaciones libres de los entrevistados, no de la acostumbrada selección previa deducida de las preguntas de la investigación.

En el análisis discursivo se trata de determinar la aportación original del entrevistado teniendo en cuenta el marco espacial y temporal inducido por la acción discursiva del entrevistador. De igual manera, para evaluar la referencia es igualmente importante observar la actitud de discusión o de refuerzo por parte del entrevistador sobre los juicios emitidos por los entrevistados.

Por último, el análisis textual sirve para caracterizar el estilo de las aportaciones del entrevistado y, lo más importante, como herramienta de interpretación que permite traducir de manera fiable las expresiones transcritas en conceptos y argumentos más abstractos sin traicionar su sentido ni su referencia.

De este modo, los resultados del análisis de las entrevistas serán presentados según el orden siguiente:

1. Características discursivas y textuales
2. Conceptos aportados
3. Síntesis
4. Mapa conceptual

6.6. EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Con objeto de evitar la repetición de la información y la sobrecarga de datos en la redacción del informe del análisis, se ha optado por presentar en el anexo la transcripción íntegra de las tres entrevistas junto con el primer nivel de interpretación en una columna adjunta.

A continuación se presentan, ordenados por temas, los conceptos aportados por los alumnos en forma de afirmaciones. Se ha intentado preservar el sentido del pensamiento de cada alumno mediante la abstracción de las referencias y la reconstrucción del lenguaje fragmentario propio del registro oral de la entrevista.

Finalmente, se recoge una síntesis del pensamiento de cada alumno y se presenta un mapa conceptual que facilita tanto la representación de las ideas como la comparación.

Siempre que se haga necesaria la alusión a un fragmento de la entrevista, se realizará mediante la referencia a la inicial del entrevistado o entrevistador seguido de su número de orden para facilitar su localización.

6.6.1. *Análisis de la entrevista a Tomás*

6.6.1.1. Características discursivas y textuales

La coherencia discursiva viene marcada no solamente por el cuestionario que determina de manera inequívoca el género textual de la entrevista, sino por las continuas intervenciones del entrevistador para mantener al entrevistado hablando. Se trata de una relación conversacional en la que la cantidad y calidad de la información aportada por el entrevistado está en constante evaluación. Son numerosos los ejemplos en los que el entrevistador anima a aumentar o a aclarar la información mediante diversas estrategias que van desde la declaración explícita a la formulación del mismo contenido con otra pregunta, pasando por la utilización de un ejemplo sobre el que concretar una idea general o por la expresión de una idea general que resume el contenido de una aportación demasiado concreta y diseminada sobre la que el entrevistado se debe

pronunciar. Esta interacción que busca hacer transparente los momentos de opacidad se repite todas las entrevistas, por lo que no se volverá a insistir en ello.

El discurso de Tomás se presenta muy frecuentemente estructurado por dualidades conceptuales en ejes de fácil–difícil, peor–mejor, antes–después, yo–compañeros/ellos, los profesores/ellos–nosotros. Estas oposiciones se entrecruzan con la constelación semántica compuesta por “esfuerzo”, “costar”, “trabajar”, “atender”, “estudiar”, “intentar”, “ayudar” y sus antónimos textuales, proporcionando una posición del sujeto enunciador de una realidad vista como dificultad que lanza retos e invita a la superación.

Por otro lado, utiliza de manera recurrente expresiones que marcan el inicio de una intervención más larga con “pero”, “es que” o “porque” (cfr. T11, T44, T147, T190), como si tuviera que justificar la expresión de su punto de vista. Estos marcadores, que parecen introducir dudas acerca de la referencia, hacen las veces de marcador de aparición de idea personal y de seguridad. Como contraste, cuando no sabe responder, o mantiene en silencio (T87), o ríe (T88), o inicia una especulación (T84) cuya inconsistencia no deja de ofrecer rasgos que ofrezcan seguridad en la referencia.

Es apreciable el uso de las reiteraciones para indicar seguridad (T171) y el uso de la segunda persona generalizadora para hablar del yo (T166). El léxico utilizado es el correspondiente a una persona de su edad y se aprecia la conciencia en el uso del registro formal, a pesar de la emergencia de coloquialismos como recursos compensatorios.

Por último, es destacable los “hnh” como expresión paraverbal de afirmación, mucho más contundentes en la situación real que en la transcripción, donde pierden mucha de su fuerza ilocutiva.

Todos estos datos permiten situar la expresión de la referencia de las creencias de Tomás en una posición de seguridad y colaboración en la construcción del significado que se compromete a compartir con el entrevistador.

6.6.1.2. Conceptos aportados

a) referidos a la enseñanza y al aprendizaje:

- Influencia del entorno y del grupo en el aprendizaje

El hecho de estar en un grupo favorece lograr dicho objetivo.

Aprender a convivir es un objetivo que solo es posible alcanzar en grupo.

Entre los inconvenientes de estudiar en grupo está la distracción y las interrupciones del discurso del profesor.

La causa de la distracción y poco rendimiento de algunos alumnos es la obligatoriedad del sistema.

Recalca que el grupo no encaja con su estilo de aprendizaje y que se distrae con los compañeros.

Afirma que prefiere el trabajo individual porque logra un mayor rendimiento y una mayor concentración.

- Relación con el libro de texto y otros materiales

Muestra preferencia por el libro de texto porque de este modo puede seguir mejor el guión de las explicaciones del profesor. Usa la expresión “teorías de los profesores” para referirse a las exposiciones de los contenidos conceptuales.

Prefiere consultar el libro de texto a una enciclopedia por el carácter más didáctico, gráfico y concreto de las explicaciones.

El libro de texto, pesar del valor que tiene para Tomás, no puede ser el único material.

Ve necesario salir del libro de texto y buscar cierta autonomía en la aplicación a través de ejemplos.

Emplea la expresión “abusar” quizá para matizar el efecto negativo de que presida demasiado el proceso de aprendizaje.

- El papel del profesor. El profesor ideal

El modelo de profesor de Tomás es aquel que le ayude a entender las explicaciones pero que no se exceda en aspectos teóricos y que busque la práctica

Llama la atención la recurrencia del concepto “teorías de los profesores”.

- El sentido del conocimiento en su formación personal

Tomás centra la importancia de la enseñanza en la formación como persona, más allá de los contenidos de las asignaturas.

Una persona puede ser muy instruida pero no ser “buena persona”.

La formación de la persona es más que una cuestión de contenidos.

Tomás cree que el estudio es necesario para prepararse para el futuro pero expresa dudas acerca de la utilidad de algunas asignaturas.

Precisa el concepto de utilidad en términos de formación personal y académica.

Motivado por el entrevistador, parece verlo desde un punto de vista más positivo y reconoce la validez de todas las asignaturas para su formación.

Matiza que el hecho de aprender tiene sentido en todas las asignaturas aunque haya algunas a las que no les encuentra utilidad.

Es importante aprender cosas que sean de utilidad duradera.

En el caso de los alumnos que no ven el valor de la formación como algo imprescindible, la solución pasa por concienciar a los padres de las ventajas para el futuro e incluir a estos alumnos en grupos de mayor rendimiento.

- Facilidad de incorporación de nuevas estrategias de aprender a aprender

Valora la capacidad de los mapas conceptuales de estructurar la información.

El mapa conceptual es una buena herramienta para sintetizar y estructurar que facilita el estudio.

Prefiere el mapa conceptual a realizar resúmenes.

Está de acuerdo con que los mapas conceptuales son una herramienta que ya ha integrado en su práctica habitual.

El éxito de tareas de aprender a aprender como los mapas conceptuales cree que se debe a que a que es una actividad del agrado del grupo.

La dificultad por resolver algunos mapas conceptuales es la causa de que estén realizados mejor.

- Reacción ante el descubrimiento de nuevas capacidades

El tener un objetivo difícil sirve de estímulo aunque no se llegue a alcanzar totalmente. Expresa énfasis en que el aprendizaje depende de la capacidad de asumir retos y de intentar afrontarlos.

En la intención de aprender ya se está produciendo aprendizaje.

- **Objetivos y modelos de evaluación**

Los exámenes sirven para evaluar contenidos pero no son útiles. En ocasiones es preferible hacerlo a través de prácticas continuas.

Relaciona los exámenes con una preparación rápida de contenidos que tienen una vida efímera.

No siempre fomentan el aprendizaje.

Los exámenes ofrecen una muestra muy variable en la calidad de los contenidos.

Los contenidos de los exámenes se olvidan con facilidad.

El examen es más difícil.

A veces no coincide la apreciación que hacen el alumno y el profesor de la evaluación, tanto positiva como negativamente.

En general en los exámenes aparecen los contenidos previstos.

Matiza que, como a algunos compañeros, a veces también le cuesta esfuerzo el trabajo diario.

El seguimiento diario del trabajo favorece más el aprendizaje y permite ver mejor la evolución del alumno durante todo el curso.

El trabajo diario hace aprender más.

El trabajo diario proporciona una tensión más repartida.

El trabajo diario es más fácil.

El control diario es más justo.

- **El fracaso y la dificultad en el aprendizaje**

Le gusta la aparición de imprevistos en clase y acepta los retos.

El intento compensa el fracaso en una tarea.

Identifica bien las causas del fracaso y no duda en afirmar que él es el responsable.

Afirma que sí sabe por qué pasan las cosas que le afectan.

La facilidad en la realización de una tarea hace que no salga bien.

b) referidos a la lengua:

- **Concepto de “hablar bien”**

Una lengua es para Tomás un modo de comunicación oral aunque añade, a instancias del entrevistador, también escrita.

Los ejercicios de léxico tienen más utilidad para subir el nivel de expresión y hacerlo más culto.

Tomás cree que la manera de desarrollarse la expresión no es propia de la clase de lengua por el registro menos formal empleado al haber habido mucha comunicación entre iguales, parecida a la que él usa fuera de clase con los amigos.

Relaciona el escribir correctamente con el uso del género textual de las redacciones escolares habituales.

- El aprendizaje y el perfeccionamiento del uso de la lengua

El aprendizaje de una lengua es una tarea difícil, sobre todo para un extranjero. Mejorar la competencia de una lengua extranjera se consigue a través del esfuerzo personal, de la atención en clase y de la secuenciación de niveles en progresión. Aparecen expresiones como “esfuerzo”, “empeño”. Otras claves son la repetición y trabajar la pronunciación. La mejora en la competencia depende del tiempo, de centrarse en la comunicación, de usar más léxico y confiar en que el tiempo produzca el desarrollo esperado. Reconoce que fuera del aula, en el entorno familiar y cotidiano de amistades aprende lengua, pero percibe la diferencia de registro y dificultad. Saber aspectos de teoría gramatical no mejora capacidades. El análisis sintáctico no mejora la capacidad de expresión. Ve sentido al análisis sintáctico en otros ámbitos diferentes de la comunicación. Los conocimientos del sistema formal pueden ser de ayuda en el momento de escribir. El uso, la práctica, la repetición y el estar expuesto a la lengua en todos sitios favorecen el aprendizaje.

- Conciencia de la evolución de su propio nivel comunicativo

Tomás es consciente de su nivel de progreso cuando se compara con su manera de hablar de hace dos años. Alude a la calidad de la escritura de los libros como factor favorecedor del aprendizaje. También es consciente del grado de desarrollo de su capacidad de comprensión lectora al situar la dificultad de una lectura para una edad más avanzada. Muestra confianza en la progresión de su capacidad. No cree que ver películas aumente su capacidad de comprensión. En cambio, considera que la lectura sí logra aumentar la capacidad de comprensión porque los escritores se expresan mejor, se implica la imaginación al leer descripciones. Reconoce su progreso en L1 por el proceso natural del tiempo. De nuevo aparece el concepto de esfuerzo.

c) referidas a la programación de *ELMT*:

- Percepción del sentido de esta programación

Este tipo de clases de trabajo con tareas no son clases de lengua y propone que no sean tan largas, aunque es posible que se deba a que era la primera que realizaban. Reconoce el sentido de la tarea y nota que son más relajadas que las habituales.

- Percepción del contenido lingüístico

Tomás no cree que en la actividad programada por tareas que realizó con sus compañeros haya practicado lengua. Cree que no ha habido clase de lengua porque no ha percibido información a modo de conceptos o estrategias nuevas. Tomás reconoce que han usado las cuatro destrezas pero cree que la manera de desarrollarse la expresión no es propia de la clase de lengua por el registro menos

formal empleado al haber habido mucha comunicación entre iguales, parecida a la que él usa fuera de clase con los amigos.

Cree que igualmente el registro de la expresión escrita no es el propio de la clase de lengua.

Relaciona el no escribir correctamente con el uso de un género textual diferente a las redacciones escolares habituales, en este caso, un guión teatral para de un guiñol y unos resúmenes de los argumentos que sirvieron de guía.

Reconoce que en los guiones de las series de la televisión se expresan bien, cosa que no apreció en los que realizaron en la actividad.

- Posibilidades de autonomía y significatividad

Expresa satisfacción por haber podido superar las dificultades de la tarea.

A pesar de no llegar hasta el final de la tarea, Tomás considera que ha aprendido en el proceso.

Cree que el aprendizaje es independiente del producto final.

- Papel del profesor

Tomás ve que el papel del profesor en la dificultad de la tarea es más difícil.

La dificultad de hacer clases con el profesor asumiendo menos protagonismo es convencer a los compañeros de que ellos son los protagonistas.

Tomás critica el papel del profesor en su función de dar instrucciones claras y breves.

- Modelo de evaluación

Matiza que, como a algunos compañeros, a veces también le cuesta esfuerzo el trabajo diario.

El trabajo diario hace aprender más y proporciona una tensión más repartida.

El trabajo diario es más fácil.

- Afectividad y confianza en el aprendizaje

Cree que los fallos en el desarrollo han servido para aprender.

Algunos profesores suelen penalizar a los alumnos menos adelantados en vez de ayudarlos y animarlos.

Tomás insiste en la actitud discriminatoria que tienen algunos profesores hacia los alumnos que no estudian o les va mal en contraste con la actitud de favoritismo hacia los que sí lo hacen.

El alumno ideal del profesor es el que trabaja y aprueba exámenes.

- Adaptación del estilo cognitivo personal a esta programación

Recalca que el grupo no encaja con su estilo de aprendizaje y que se distrae con los compañeros.

Afirma que prefiere el trabajo individual porque logra un mayor rendimiento y una mayor concentración.

Su estilo de aprendizaje es visual y cree que lo visual es más efectivo y rápido.

Asocia lo escrito a la posibilidad de repetir la lectura para asegurar la comprensión.

- Papel del grupo

Recalca que el grupo no encaja con su estilo de aprendizaje y que se distrae con los compañeros.

Afirma que prefiere el trabajo individual porque logra un mayor rendimiento y una mayor concentración.

- Valoración comparativa de esta programación y del aprendizaje conseguido

La calidad del producto y el modelo de actividad elaborado se pueden mejorar.

En la enseñanza gramatical, el esfuerzo es mayor pero los resultados no son tan buenos.

Reconoce el trabajo realizado a pesar de la sensación de falta de esfuerzo.

Reconoce que, a pesar de la sensación de haber trabajado más en la parte del curso dedicada al temario gramatical, en esta última parte del curso con la programación mediante tareas tiene sensación de mayor aprendizaje.

Cree que la acumulación de un trabajo diario menor pero constante produce más aprendizaje.

Cree que aprende más reduciendo el uso del libro de texto y realizando un trabajo constante como las fichas de léxico.

6.6.1.3. Síntesis

Para Tomás, su formación tiene que ver con un proyecto individual que le prepare para el futuro. Aunque busca la utilidad y la durabilidad del aprendizaje, no duda en restarle importancia a los contenidos para conseguir una buena formación en valores, para lo que sí ve necesario el trabajo en grupo.

El papel del profesor es esencial para transmitir los contenidos conceptuales y para animar al aprendizaje, aspecto este que no siempre cumplen con los alumnos poco aventajados. Los libros de texto deben de ser guías y no deben marcar demasiado la vida de la clase ni sustituir la aparición de otros materiales y fuentes de información. La evaluación centrada en los exámenes sólo mide de manera previsible la retención efímera de los contenidos conceptuales desde un punto de vista que no siempre coincide con el aprendizaje apreciado por el alumno.

De carácter independiente, Tomás acepta de buen grado la ruptura de la rutina de la clase para afrontar retos que, en general, le estimulan para medirse ante su dificultad. El concepto que le viene a la mente cuando habla de lengua es la de hablar bien o culto, objetivo que se cumple con esfuerzo y buena lecturas, aunque no tanto con el estudio de la gramática.

La experiencia de trabajar *ELMT* le ha parecido buena porque tiene sensación de mayor aprendizaje debido a la variedad de las estrategias empleadas y porque le permite evaluarse en el proceso por el estímulo de lograr vencer las dificultades que se le plantean. La evaluación del proceso y del trabajo diario así como la sensación de trabajar de manera más relajada son otros factores de su agrado. Los aspectos que ha valorado de manera negativa son los relacionados con la duración, con el registro poco formal de la lengua y los géneros textuales empleados, y con el trabajo en grupo que no encaja con su estilo de aprendizaje y de cuyo protagonismo para ser el centro de la clase en vez del profesor, desconfía.

Su percepción se puede resumir en dos frases: “no son clases de lengua” y “se trabaja menos pero se aprende más”.

MAPA CONCEPTUAL DE LAS CREENCIAS DE TOMÁS

6.6.1.4. Mapa conceptual



6.6.2. Análisis de la entrevista a José

6.6.2.1. Características discursivas y textuales

Como ya se comentó en las características discursivas de Tomás, la coherencia discursiva viene marcada no solamente por el cuestionario que determina de manera inequívoca el género textual de la entrevista, sino por las continuas intervenciones del entrevistador para mantener al entrevistado hablando.

El discurso de José se caracteriza por ser muy concreto y no buscar el desarrollo al inicio de la respuesta. Es frecuente que el entrevistador repita su breve respuesta y sobre ella reformule una pregunta indicándole un camino argumentativo (cfr. J2–J8, J56–J59) y también que resuma el contenido de lo que acaba de decir esperando el asentimiento. Estos dos factores relativos a la manera de colaborar en la construcción del sentido compartido, no debilitan en absoluto el valor de la aportación del entrevistado porque la respuesta no es siempre coincidente y porque produce argumentos que reafirman (J84–J93) la tesis inicial independientemente de la acción discursiva del entrevistador.

Al igual que en Tomás, se manifiestan oposiciones en constelaciones semánticas de “esfuerzo”, ”costar”, ”trabajar”, ”atender”, “estudiar”, ”intentar”, “ayudar”, pero sobre todo en los términos relacionados con “agobio” (J57, J180), ”poco a poco” (J15, J82, J87, J166, J168) proporcionando una visión de la realidad de presión y de exigencia que bloquea afectivamente la respuesta ante el aprendizaje. Otro hecho llamativo es la presencia de metáforas con sentido negativo como “no me entra” (J85), “aferrarse a la vida” (J89) o “estancado” (J133).

Por otro lado, marca frecuentemente las oposiciones con “sino”, en las que primero aporta el sentido crítico y después la visión que él considera adecuada (J76, J108, J221). También aparece el “si no” como condicional que expresa situaciones amenazantes que pueden aparecer si no se cumplen las condiciones expresadas (J10, J24, J28, J133, J221). Estos marcadores, sumada a una actitud tajante, hace que la posición de José respecto a la referencia ofrezca pocas dudas, aunque para ello se desplace continuamente a ideaciones hipotéticas para enfocarlos.

De igual manera que en Tomás, es apreciable el uso de la segunda persona generalizadora para hablar del yo (J89) pero más abundante es el uso de la primera persona con las que transmite su visión más personal sin ambigüedades (J64). El léxico utilizado es el correspondiente a una persona de su edad y se aprecia la conciencia en el uso del registro formal, a pesar de la emergencia de coloquialismos como recursos compensatorios.

Por último, es destacable la presencia de los alargamientos y de las pausas, que denotan un ritmo lento en la selección del pensamiento.

Todos estos datos permiten situar la expresión de la referencia de las creencias de José en una posición de seguridad y colaboración cuidadosa en la construcción del significado que se compromete a compartir con el entrevistador.

6.6.2.2. Conceptos aportados

a) referidos a la enseñanza y al aprendizaje:

- Influencia del entorno y del grupo en el aprendizaje

Expresa la buena relación con los compañeros.
 Asiente a la importancia de la buena relación del grupo para un aprendizaje exitoso.
 Cree que los profesores no le dan importancia al grupo.
 El buen funcionamiento del aula depende de la buena relación del grupo, de la atención y de la seriedad.
 Influencia decisiva del grupo para la motivación en el estudio.
 El trabajo entre compañeros refuerza su confianza.
 El aprendizaje fuera del grupo tiene carencias en el comportamiento al no estar con personas de su misma edad.
 El compañerismo se aprende y es importante trabajarlo.
 Ante una situación de aislamiento se produciría la carencia de amistades y la falta de estímulos diferentes.

- Relación con el libro de texto y otros materiales

Preferencia por la variedad de materiales.
 Aprendería con el libro de texto como único material pero se siente agobiado con esta práctica.
 Prefiere variar de materiales según ha comprobado por la experiencia de este año.

- El papel del profesor. El profesor ideal

Modelo de profesor: de trato respetuoso y comprensivo.
 Profesor con paciencia.
 Profesor sincero pero respetuoso.
 Expresa el respeto como una relación de igualdad en el trato.
 Como alumno, aceptación de críticas y consejos pero siempre con respeto.
 Expresión negativa sobre la falta de oportunidades para comunicarse con los profesores.
 Expresa de nuevo la percepción negativa que tienen los profesores y se sitúa fuera del grupo de los que se comportan de modo infantil o poco serio.

- El sentido del conocimiento en su formación personal

José expresa confianza en su progreso y en de los cambios operados en su manera de enfrentarse al aprendizaje.
 Actitud de seguridad y madurez respecto a los estudios.
 Manifiesta aburrimiento por venir al instituto pero en seguida lo refiere a una situación ya pasada.
 Conciencia de la necesidad de formación para el futuro.
 Conciencia de sustituir la obligación por la intención de aprovechar el tiempo.
 Sentido del aprendizaje: para tener algo en el futuro, “aferrarse” a la vida. Expresión de fuerte afectividad de nuevo como metáfora de lucha y dificultad.
 El aprendizaje es costoso y perder la oportunidad es quedarse en el vacío, “nada”.
 El aprendizaje produce beneficios en la formación integral y en el desarrollo de capacidades más allá de los contenidos conceptuales trabajados.
 Expresión de confianza en el futuro a través de imaginarse en un puesto directivo y de querer continuar estudiando.
 Conciencia del valor de la formación, incluso cuando antes no lo ponía en práctica.

- Facilidad de incorporación de nuevas estrategias de aprender a aprender

Ante la experiencia de estrategias de aprender a aprender –mapas conceptuales– expresa la utilidad para resumir, encontrar conceptos importantes.

Esta práctica es reconocida como una herramienta que mejora una práctica anterior de resumir contenidos.

Al principio esta práctica la ve difícil pero reconoce que desarrolla sus capacidades.

Reconoce la diferencia de capacidades y de soluciones diversas que pone de manifiesto realizar mapas conceptuales.

- Percepción de sus capacidades

Expresa fortaleza en su resistencia al fracaso.

Aceptación del límite de sus capacidades

Estilo de aprendizaje visual.

Demuestra saber adecuar los proyectos con sus capacidades.

Conciencia del aprendizaje como una tarea de por vida.

A través de su caso personal, expresa confianza en la posibilidad de superarse a uno mismo.

Expresión metafórica de “entrar” por aprender. Alusión vaga y despectiva de ese modelo de aprendizaje memorístico como “eso”.

Insiste en la progresividad y en el respeto al ritmo de aprendizaje.

- Reacción ante el descubrimiento de nuevas capacidades

Conciencia del cambio operado por su nueva actitud.

Expresa sentimientos positivos por su nueva actitud.

Se reafirma en la necesidad de intentar estudiar por los beneficios que él ya experimenta.

Expresa la actitud de convertir la situación obligatoria en provechosa para él.

- Objetivos y modelos de evaluación

Muestra rechazo por los exámenes.

El sentido de los exámenes es comprobar aspectos del desarrollo del alumno en el curso y controlar la programación.

Los exámenes son de interés para el alumno porque así puede ver sus logros y para el profesor para calificar.

Los exámenes como manera de medir el aprendizaje no son efectivos porque no dan cuenta de todo lo que el alumno considera que ha aprendido.

Con los exámenes, la evaluación sumativa no se corresponde con la formativa.

Los exámenes miden un aprendizaje efímero.

Es la tercera vez que insiste en el ritmo pausado como clave de su manera de aprender.

La calificación es algo importante pero debe corresponderse con el aprendizaje.

- El fracaso y la dificultad en el aprendizaje

Dificultad de cambiar de actitud.

Problemas de concentración.

Necesidad de poner empeño en la tarea.

El esfuerzo forma parte de la recompensa en la manera de sentirse mejor a través de los logros.

Conciencia del valor del trabajo y el sacrificio.

Expresión de saberlo por su experiencia.

Asiente ante la reflexión del entrevistador sobre la paradoja de sentir placer por vencer dificultades.

El mal comportamiento es la falta de atención y la actitud de molestar.

Ante el fracaso reacciona sin desanimarse y afirma que es capaz de localizar la causa.

b) referidos a la lengua:

- Concepto de “hablar bien”

Relaciona las mejoras con aspectos trabajados en clase como actitudes estrictas en la gestión del turno de palabra y el respeto.

Relaciona el concepto de “hablar bien” con aspectos pragmáticos conversacionales como el turno de palabra, aspectos cognitivos como el orden y la reflexión para darle coherencia y cohesión al discurso, y aspectos relacionados con la conciencia sociolingüística de registro como el no decir palabrotas.

- El aprendizaje y el perfeccionamiento del uso de la lengua

El aprendizaje de la L1 es más fácil por haber empezado en la infancia en el ámbito familiar.

La comprensión y la expresión al hablar y escuchar a los demás son necesarias para hablar mejor. Incidencia en hacer depender el aprendizaje de la lengua del uso comunicativo.

José no cree que los ejercicios gramaticales que conoce de los libros de texto ayuden a mejorar la expresión.

Cree que la explicación del significado de las palabras, el uso correlativo de la escritura en la pizarra y aprender el vocabulario hacen mejorar la L2.

Alusión incapacidad de poder expresarse fluidamente a través de una metáfora – “estancado” – de connotaciones negativas.

Reconoce mejora en la comprensión lectora.

Antes no comprendía porque le faltaba concentración.

Relaciona de nuevo la comprensión lingüística con aspectos cognitivos.

La lectura fomenta la adquisición de recursos de expresión, aunque reconoce no leer.

- Conciencia de la evolución de su propio nivel comunicativo

Reconoce cambios en su manera de hablar en un tiempo propuesto por el entrevistador de dos años.

Ante otro caso particular propuesto para la reflexión sobre la evolución de su interlengua, José insiste en conceptos relacionados con elementos paraverbales como la intensidad de la voz y de imposibilidad de variación de registro como el uso de palabrotas debido a la edad.

Referencia a una etapa superada de la que él ya no forma parte.

Confianza en mantener el progreso experimentado hasta este momento.

c) referidas a la programación de *ELMT*:

- Percepción del sentido de esta programación

Lo que se practica en clase tiene validez para la actuación en la vida fuera de las aulas. José se muestra de acuerdo con que las actividades desarrolladas en el aula se parecen a las que se realizan fuera.

- Percepción del contenido lingüístico

Es útil hablar en clase de lengua porque se habla de manera diferente.

La práctica oral de la lengua hace que mejore.

La práctica de hablar más prepara para actuar de manera real fuera del aula.

Ante la programación de una *ELMT* que desplaza la gramática del centro de la actividad, José cree que la clase sigue siendo “clase de lengua”.

- Posibilidades de autonomía y significatividad

Le llama la atención de nuevo el concepto de “vida real” implicado en la tarea.

Alusión indirecta a la práctica del alumno como medio de aprender.

- Papel del profesor

Percibe con claridad el papel diferente del profesor en este tipo de programación.

No cree que el papel del profesor sea solamente hablar porque limita su aprendizaje.

- Modelo de evaluación

Ante un sistema de evaluación continua que evita el examen como prueba central de evaluación, José se muestra favorable.

Reconoce que se tiene en cuenta el trabajo realizado y la constancia, factores que favorecen el aprendizaje paulatino.

Preparar un examen le resulta más costoso que el aprendizaje diario.

- Afectividad y confianza en el aprendizaje

La imagen que tienen algunos profesores se relaciona con percepciones negativas de los alumnos: infantilismo, inutilidad, automatismo.

Empeora la imagen: expresión de sentirse “apestados”. Fuerte afectividad en esta parte del discurso. El entrevistador ríe pero no José.

Está de acuerdo con la metáfora propuesta de “discos duros”. Considera importante la progresividad y el ritmo adecuado para el aprendizaje.

El haber experimentado el trabajo por tareas le ha hecho ver sus necesidades, carencias, capacidades y metas en la práctica del aula.

Reconoce que el reto le ha motivado hasta el punto de cambiar para él la perspectiva del trabajo escolar de manera radical.

Expresión de bienestar por el éxito conseguido tras asumir un reto.

Expresa sorpresa por tomar conciencia de sus capacidades.

- Adaptación del estilo cognitivo personal a esta programación

Ante el mayor o menor grado de estructuración de la clase y la posibilidad de aparición de situaciones imprevistas, José se muestra favorable a que haya un término medio entre el aburrimiento de un excesiva programación y la falta de sentido de salir del tema que se esté tratando.

Se muestra favorable a un aprendizaje que incluya la aparición de sucesos imprevisibles.

- Papel del grupo

Valora negativamente que algunos compañeros no colaboren en la tarea.

La no realización de la tarea por parte de los compañeros produce una quiebra de la responsabilidad entre compañeros.

Cree que sus compañeros pudieron aprender algo sobre la responsabilidad por parecerse la tarea al mundo real.

- Valoración comparativa de esta programación y del aprendizaje conseguido

Con la programación por tareas cree que ha realizado más volumen de trabajo.

La reacción de José ante un trabajo de tarea final con múltiples tareas modulares, al principio es negativa porque sobrepasa las expectativas de sus capacidades.

Expresión de emociones negativas de desbordamiento.

Aparece reiteradas veces el concepto de “buscar” y “buscar información”

Reconoce que ha aumentado el volumen de comunicación con un compañero en la preparación del trabajo.

Le parece más interesante un modelo de clases que se centre en la consulta y la investigación que en la didáctica del libro de texto.

Comenta sorprendido la manera en que ha vencido la vergüenza por hablar en público.

Manifiesta que ha superado un reto importante para él.

Actitud de aceptar los retos.

Llegar hasta el producto final de la tarea proporciona seguridad.

También proporciona seguridad tener la información necesaria para interactuar en el aula.

Tener qué decir proporciona seguridad en la comunicación.

6.6.2.3. Síntesis

José relaciona el sentido del aprendizaje con dos aspectos, uno relacionado con la necesidad de estar preparado para el futuro y otro con la oportunidad de conseguir un cambio personal. Mientras el primer aspecto le genera algo de recelo por el esfuerzo que supone, sitúa el segundo en un tipo de formación que va más allá del aprendizaje de unos conceptos concretos. En el momento de la entrevista mantiene una actitud de optimismo e ilusión por llegar hasta bachillerato.

El grupo es decisivo para mejorar el rendimiento y reforzar la motivación y el compañerismo. Estos dos conceptos de motivación y mejora de su rendimiento recorren de arriba abajo la entrevista y salen a la luz relacionados también con los materiales y con la actitud del profesor, al que hace responsable de la labor de no desmotivarle y de formarle pacientemente a través del respeto y de la atención a su ritmo de aprendizaje.

Dado que es consciente de sus problemas de concentración, prefiere la diversidad de los materiales y el uso del libro como guía, pero tratados siempre con un ritmo que no le genere sensación de agobio ni de fracaso, frente al que manifiesta una buena resistencia. De igual modo, expresa satisfacción al comprobar que las actividades que le ayudan a reflexionar sobre su aprendizaje aumentan su motivación e interés por el estudio.

En cuanto a los aspectos que definen su estilo cognitivo, José acepta el trabajo de varias tareas secuenciadas siempre que se respete la progresividad para evitar sentirse presionado, el rechazo de la memoria como recurso único, la preferencia de los materiales visuales y la predisposición al riesgo, sabedor de que es esencial para que se produzca el aprendizaje.

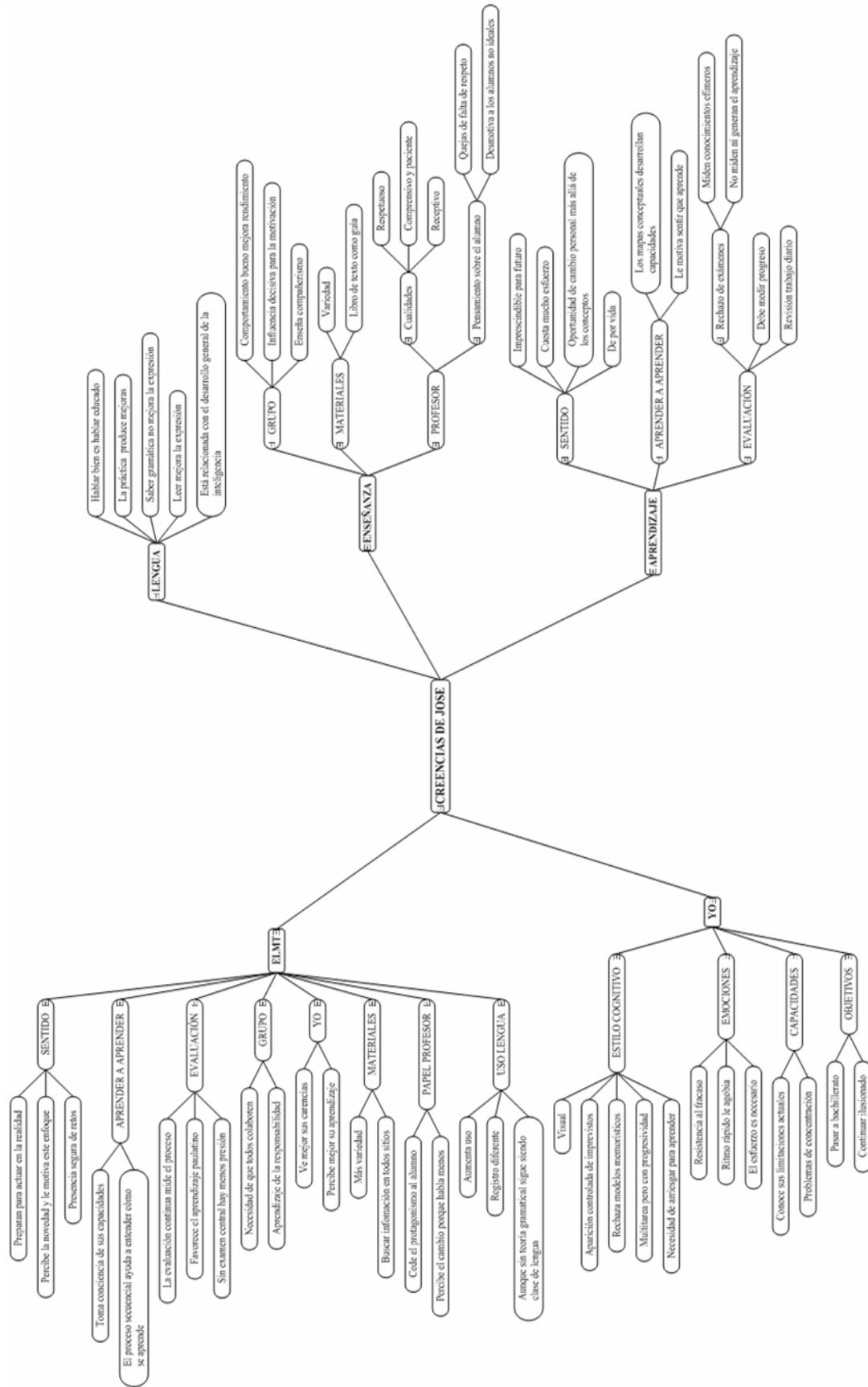
La lengua es importante tanto para poder relacionarse educadamente con los demás como para desarrollar capacidades intelectuales. La mejora de la expresión no está relacionada con el aprendizaje gramatical sino con la práctica frecuente y la lectura.

La *ELMT* le ha parecido un enfoque nuevo que le prepara para actuar en la vida real por la presencia de retos que pueden ser superados al enfrentarse a ellos de una manera secuenciada, con variedad de materiales y recursos de información, lo cual le permite abordar el trabajo conforme a su ritmo de aprendizaje. El hecho de evaluar cada paso del proceso le permite aumentar la conciencia de sus capacidades y liberarse de la presión de los exámenes que, incluso, puede llegar a producirle una inhibición en la vida académica. La participación del grupo tiene una importancia especial para él, dado que necesita sentir la complicidad y el refuerzo de un compañero. De igual manera, cree que repartir el trabajo en grupo es una buena manera de aprender a ser responsable. Valora positivamente el papel del profesor cediendo el protagonismo y la palabra al grupo para que se pueda expresar conforme al objetivo de la asignatura. Aunque percibe la disminución de la teoría y de los ejercicios gramaticales, la percepción del contenido lingüístico de las tareas se manifiesta de manera clara por el aumento de la práctica oral en un uso registro diferente del empleado normalmente.

Su percepción se puede resumir en estas frases: “yo nunca, lo que es sentarme en mi casa a hacer la tarea, desde entrar en el instituto, nunca” y “nos preparaba para la vida real en verdad para cuando saliéramos ya estuviéramos preparados”.

6.6.2.4. Mapa conceptual

MAPA CONCEPTUAL DE LAS CREENCIAS DE LAS CREENCIAS DE JOSÉ



6.6.3. Análisis de la entrevista a Marcos

6.6.3.1. Características discursivas y textuales

Como ya se ha indicado en las dos entrevistas anteriores, la coherencia discursiva viene determinada por el género textual de la entrevista, y por las continuas intervenciones del entrevistador para mantener al entrevistado hablando. El discurso de Marcos, al igual que en los casos de Tomás y José, se estructura en dualidades conceptuales, en su caso en ejes de saber–ignorar, difícil–fácil, peor–mejor, antes–después, los profesores/ellos–nosotros, divertido/ameno–aburrido (la más recurrente) y sentirse bien–sentirse mal. Estas oposiciones se entrecruzan con la constelación semántica compuesta por “educación”, “respeto”, “trabajar”, “atender”, “estudiar”, “intentar”, “ayudar” proporcionando una posición de seriedad y de conciencia responsable.

En cuanto a la implicación del sujeto en el discurso, Marcos realiza frecuentemente alusiones a sus experiencias a través del marcador *por ejemplo* para argumentar y reforzar sus ideas (M27, M33, M52, M99, M105), *a lo mejor* para introducir situaciones que ve como hipotéticas (M78, M102, M130, M113, M155) y *porque* para reforzar sus razonamientos (M18, M27, M27, M46, M67, M96, M134, M188).

Por otro lado, es el entrevistado que colabora de manera más extensa y espontánea a las preguntas y no duda en hacer afirmaciones fuera del guión aunque dentro del tema proporcionado (M55, M99, M105).

El léxico utilizado es el correspondiente a una persona de su edad y, a pesar de la emergencia de coloquialismos muy expresivos (M38, M40, M81, M106, M116), se aprecia la conciencia en el uso del registro formal por cambio de tono que denota la conciencia del registro.

Todos estos datos permiten situar la expresión de la referencia de las creencias de Marcos en una posición de seguridad y colaboración en la construcción del significado que se compromete a compartir con el entrevistador, más allá de la interpretación de la entrevista como un cuestionario oral.

6.6.3.2. Conceptos aportados

a) referidos a la enseñanza y al aprendizaje:

- Influencia del entorno y del grupo en el aprendizaje

Insiste en que antes venía para pasarlo bien en el grupo.

Venir al centro educativo tiene ventajas para aprender porque así se relaciona con los demás y está el profesor, que le puede ayudar.

Trabajar en grupo sirve para poder adaptar entre los compañeros el registro de las explicaciones de los profesores.

Cuando es necesario, la adaptación de las explicaciones del profesor entre los compañeros facilita la comprensión.

Aprender en casa delante del ordenador y fuera del grupo acabaría por aburrir.

- Relación con el libro de texto y otros materiales

A Marcos le parece que *internet*, a pesar de la gran cantidad de información que tiene, no encaja con su estilo de aprendizaje y le aburre.

Internet le gusta cuando tiene que buscar información concreta.

Prefiere *internet* a los libros como recurso de búsqueda de información.

Matiza que, aunque le parecen más aburridos los libros que otras fuentes de información, se adaptan mejor a sus competencias actuales.

Prefiere no seguir el libro de texto de manera continuada para hacer la clase más amena.

- El sentido del conocimiento en su formación personal

Es consciente de la necesidad de la formación para todas las personas.

Aprender, en general, es posible porque se mejora sin parar desde la ignorancia total al nacer.

El sentido del aprendizaje es poder sobrevivir en la vida, tanto por el trabajo como para poder relacionarse con los demás.

Acepta la afirmación de que el aprendizaje produce felicidad.

Insiste en sus planes de futuro por sentirse ahora con mayor confianza en su capacidad de superar retos a través del trabajo.

Expresa un entusiasmo renovado por seguir aprendiendo.

- Facilidad de incorporación de nuevas estrategias de aprender a aprender

La práctica de los mapas conceptuales, una vez hecho el esfuerzo de comprenderlos, ha sustituido su anterior estrategia de hacer resúmenes.

El mapa conceptual tiene la ventaja de usar menos palabras, de favorecer la memorización, y de favorecer la brevedad en la redacción de los exámenes.

El mapa conceptual es de uso personal.

- Reacción ante el descubrimiento de nuevas capacidades

Marcos comenta que ha cambiado la percepción del sentido de venir al instituto: antes solo acudía por ver a los amigos pero desde que ya sabe más y entiende el sentido de estudiar, viene mucho más motivado.

El hecho de notar que ha progresado le motiva más.

- Objetivos y modelos de evaluación

Relaciona en un primer momento exámenes con estudio para prepararlos.

Preparar un examen no equivale a superarlo: hay otras circunstancias que interfieren en su realización.

Aunque están hechos para medir el grado del aprendizaje, no siempre consiguen su objetivo.

El momento del examen bloquea en ocasiones la exposición de los conocimientos que sí aparecen en otras circunstancias.

Marcos ve un factor negativo en que la realización del examen dependa de la correcta comprensión de los enunciados.

El examen solo exige el trabajo necesario para superarlo y ahí se detiene el proceso DE aprendizaje.

Aprobar un examen no garantiza el aprendizaje.

El aprendizaje que fomenta el examen es efímero.

b) referidos a la lengua:

- Concepto de “hablar bien”

Su concepto de “hablar bien” se relaciona con la adquisición de elementos de competencia social como demostrar educación en el respeto del turno de palabra y de elegir las palabras adecuadas en cada caso.

El respeto, el turno de palabra, la educación al hablar son contenidos de la clase de lengua.

La práctica en el aula de estos contenidos favorece el aprendizaje.

La lengua es relacionarse con las personas de manera educada y respetuosa.

Al expresarse no tiene en cuenta los aspectos teóricos del sistema formal, aunque cree que es bueno conocerlos.

- El aprendizaje y el perfeccionamiento del uso de la lengua

Es consciente de que su competencia para expresarse ha mejorado debido al modelo del profesor.

Mantiene expectativas de seguir progresando.

- Conciencia de la evolución de su propio nivel comunicativo

Volviendo de nuevo sobre qué cree que ha producido la mejora de su competencia oral, Marcos se reafirma en el papel del modelo de los profesores y en la mayor frecuencia en la lectura y el estudio.

Mientras el input de los profesores es bueno, el proveniente de los compañeros no tanto.

Los otros alumnos de menor edad no saben hablar por el uso constante de las palabrotas.

La comunicación entre iguales no es tan cuidada como cuando se relaciona con personas mayores.

Conciencia de la necesidad del cambio de registro.

El cambio de registro no es un esfuerzo sino algo ya automatizado.

De nuevo busca las causas de su mejora, en este caso de la comprensión lectora, a la mayor implicación en el estudio.

c) referidas a la programación de *ELMT*:

- Percepción del sentido de esta programación

Le ve sentido al trabajo cooperativo porque se reparte el trabajo y permite la relación entre las personas.

Relaciona la tarea propuesta con las competencias necesarias para desenvolverse en la vida diaria.

- Percepción del contenido lingüístico

La clase de lengua es lo que dice su denominación: “para aprender a hablar”.

- Posibilidades de autonomía y significatividad

La relación con la vida real no hace funcionar la tarea pero sí permite medir la responsabilidad y actitudes de los participantes.

La dificultad de la tarea es el motor del aprendizaje porque ralentiza el proceso y así se toma conciencia de lo que se aprende.

El desánimo ante la dificultad se compensa con la petición de ayuda, la búsqueda de información, el esfuerzo y la motivación.

Tener que resolver varias tareas hace que, una vez realizadas, se vea el proceso entero, desde el desánimo inicial a la superación final.

Marcos está de acuerdo con que las tareas en la vida se presentan de manera juntas y no hay posibilidad de engañarse.

- Papel del profesor

Percibe el cambio de función del profesor.

Al tener que asumir en la clase el papel del profesor, Marcos percibe la diferencia en el respeto, aunque se siente bien realizándolo.

- Modelo de evaluación

Un examen convencional no puede dar cuenta de lo que se aprende en estas actividades.

El seguimiento diario facilita la percepción del proceso para el profesor y genera mayor actividad.

El seguimiento diario motiva el trabajo regular y el aprendizaje paulatino.

- Afectividad y confianza en el aprendizaje

Superar las dificultades genera bienestar.

El fracaso conlleva malestar pero no desánimo para seguir intentando superarse.

Reconoce que en el proceso de realización de la tarea, independientemente de la calidad del producto final, se produce aprendizaje.

Estilo de aprendizaje preferentemente lingüístico.

- Adaptación del estilo cognitivo personal a esta programación

Marcos cree que las actividades que él denomina “juegos” son las mejores para aprender.

Su estilo de aprendizaje se relaciona con la amenidad de la tarea porque se siente más involucrado.

Marcos prefiere las clases variadas, con posibilidad de que sucedan cosas imprevistas y con retos y dificultades que afrontar.

- Papel del grupo

El incumplimiento del trabajo en una tarea cooperativa hace que el rendimiento de cuentas se haga primero ante los compañeros.

Los efectos de no trabajar son el sentirse mal ante el grupo y el sentirse aislados por no poder participar.

- Valoración comparativa de esta programación y del aprendizaje conseguido

No cree que estos contenidos se puedan alcanzar con el estudio teórico.

La variedad de fuentes y materiales de información es fundamental.

Alude varias veces al hecho de tener que buscar información para que la actividad funcione.

Prefiere este tipo de actividad a pesar de que el trabajo es mayor.

La escenificación de la tarea final mejora el ambiente de aprendizaje, la atención y proporciona la amenidad necesaria para aprender, aspecto de radical importancia para Marcos.

Marcos alude a este modelo de programación como juegos, no sinónimo de diversión sin objetivo, sino de práctica amena para aprender.

Si en el juego no se aprende, el aburrimiento aparece.

Para poder realizar estos juegos con sensación de aprendizaje y con sentido, primero hay que trabajar y prepararse bien.

6.6.3.3. Síntesis

Marcos relaciona el sentido del aprendizaje con tres ámbitos diferenciados que vertebran su pensamiento a lo largo de la entrevista y que coinciden con sus objetivos: la preparación para ser competente en el mundo actual, el bienestar personal y la dimensión de social. Así se entiende el énfasis que pone en la preferencia por trabajar en grupo para adaptar las explicaciones recibidas del profesor y para ensayar las actitudes necesarias para relacionarse en sociedad.

El profesor desempeña, tanto afectiva como académicamente, una doble función de apoyo y de modelo. Es el responsable de hacer que el alumno no se desanime y, sobre todo, de hacer que la práctica en el aula sea amena y favorezca la implicación del grupo en la tarea.

De igual manera, con el fin de no disminuir la motivación, los materiales deben ser variados y el libro de texto debe ser usado como guía para estudiar lo esencial, pero no como el eje de la actividad de la clase ni como único recurso de información, para lo que herramientas, como por ejemplo *internet* o las enciclopedias, son preferibles.

La motivación, para ser efectiva, debe estar acompañada por el esfuerzo personal del que, en última instancia, depende la mejora de las capacidades y el bienestar por aprendizaje conseguido. Relaciona la autonomía con la asimilación y utilización de técnicas de estudio y también con la manera de enfocar los fracasos para que no le afecten ni le bloqueen.

Su estilo de aprendizaje está relacionado con lo auditivo y lo lingüístico más que con lo icónico. Para asegurarse la motivación y la seguridad en el aprendizaje prefiere la colaboración a la independencia, y afirma que, siempre que no haya presiones, es capaz de resolver varias tareas concatenadas de contenido práctico.

Los exámenes son un método de evaluación inadecuado para medir el aprendizaje conseguido porque dependen de demasiadas variables que afectan a su fiabilidad. Además, la práctica de realizar exámenes fomenta un tipo de aprendizaje efímero que no aporta recursos válidos y duraderos para desenvolverse en la vida.

La lengua es para Marcos poder relacionarse educadamente con los demás y poder cambiar de registro, es decir, habilidades relacionadas con la dimensión social.

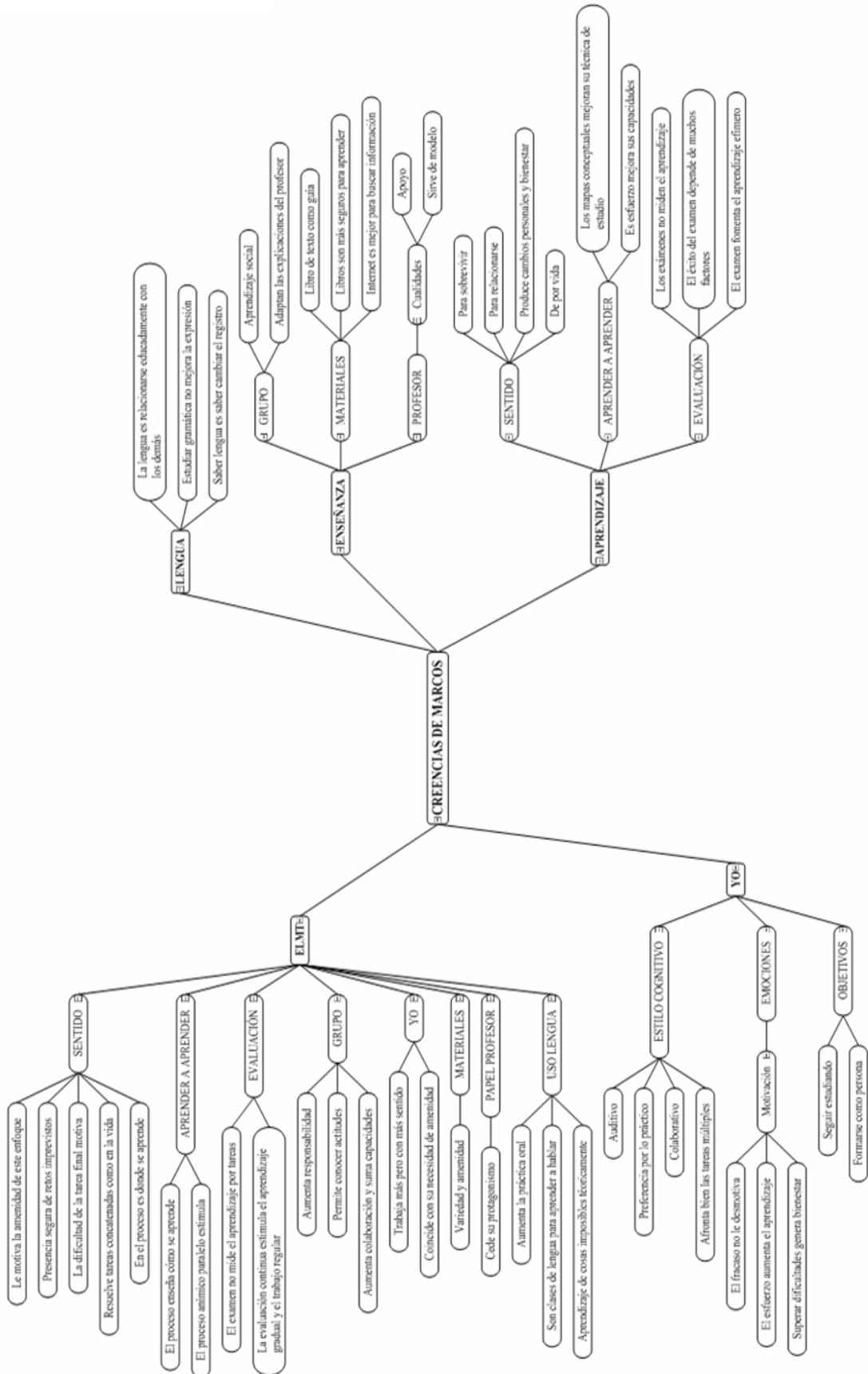
Por ello, no cree que el estudio teórico de la gramática o la práctica de ejercicios gramaticales ayuden a aumentar la competencia en la expresión.

Valora positivamente la experiencia de haber trabajado *ELMT* por su amenidad y semejanza con la vida real. La aparición de imprevistos y el hecho de tener un objetivo que alcanzar a través de varias tareas sucesivas presentadas en dificultad progresiva le permiten crecerse ante el reto y percibir su motivación en el desarrollo. Afirma que es en el proceso donde se produce el aprendizaje real, independientemente del resultado final de la tarea. La evaluación, por lo tanto, no puede ser realizada a través de exámenes convencionales que miden el producto, sino en el día a día para poder valorar cada contingencia. La cesión del protagonismo del profesor al grupo hace aumentar la responsabilidad significativa por producirse entre iguales, facilita conocer las actitudes de los participantes y permite sumar capacidades para aumentar la efectividad. La variedad del tipo de trabajo y de materiales utilizados hace que, a pesar de la percepción de mayor volumen de trabajo realizado, aumente su sentido y relevancia personal. Y en cuanto a la lengua empleada en las tareas, Marcos percibe un aumento de la práctica oral que le permite no solo aprender a hablar sino aprender otras cosas que debido a que solo emergen en la práctica, son imposibles de aprender teóricamente.

Su percepción se resume en las frases: “ellos vieron que era una cosa divertida, que aprendías pero era un trabajo que era divertido para aprender” y “lo que estábamos haciendo era lengua, aprender a relacionarnos con la gente y cuando vayamos a un sitio en vez de hablar de una forma, hablar educado, con respeto”.

MAPA CONCEPTUAL DE LAS CREENCIAS DE MARCOS

6.6.3.4. Mapa conceptual



6.7. VERIFICACIÓN: GENERALIZACIÓN, FIABILIDAD Y VALIDEZ

El sentido de la entrevista de investigación cualitativa aplicada a la aproximación etnográfica permite hacer una generalización del enfoque en el mismo momento del diseño del estudio, dado que las preguntas de la investigación se formulan para saber cuáles son las creencias de los alumnos, es decir, la cultura del alumnado en su concepción etnográfica de grupo con unas creencias compartidas.

Como siempre, la sombra del prestigio del paradigma cuantitativo como forma de conocimiento de la realidad impone el esfuerzo paralelo de justificar la fiabilidad y validez de las investigaciones cualitativas, aunque sean estas dimensiones precisamente las que marcan los rasgos esenciales de incompatibilidad epistemológica entre paradigmas. El rigor de la investigación, por lo tanto, lo genera la congruencia del objetivo con el enfoque que fundamenta el proceso.

El objetivo de las preguntas de la investigación es conocer los puntos de contacto entre las creencias de los alumnos y los fundamentos didácticos de la *ELMT*. El estudio de las creencias no busca recoger simplemente opiniones o valoraciones, sino determinar la relación de esos pensamientos con el resto de los expresados por los alumnos en un sistema que permita diagnosticar tanto el origen como las consecuencias dinámicas que provocan en el enfoque del aprendizaje.

Por lo tanto, la generalización en otros ámbitos del conocimiento obtenido no es tarea del investigador sino del eventual lector que lo tome con referencia en una aplicación analógica a otro caso particular. La aplicabilidad externa o utilidad de las conclusiones tiene efecto en el ámbito concreto definido para esta investigación, sin menoscabo de iluminar indirectamente otras situaciones distintas. En este caso, la generalización la otorga la esencia del propio comportamiento humano en su extensión geográfica y cronológica. La generalización de los resultados responde únicamente al criterio de conjunción aproximativa de visiones parciales, fuertemente intuitivas. Ni todas las creencias son representativas de un estado del pensamiento general, ni una creencia aislada en el conjunto de las opiniones de un solo alumno pierde su trascendencia por morir en el cómputo estadístico. Precisamente, la posición epistemológica de la entrevista de investigación cualitativa en una investigación que pretende mejorar la acción educativa hace que una sola sugerencia sea tomada en cuenta, si no como diagnóstico o solución, al menos como testimonio de una experiencia susceptible de desencadenar semejanzas significativas en otras observaciones.

En cuanto a la fiabilidad y validez, acudiendo a los fundamentos expuestos en el apartado 5.2.2., cabe mejor hablar, como sugiere Van Lier (1990), de *adecuación y valor* y pueden referirse tanto a todo el diseño de la investigación como a cualquiera de los componentes de su diseño. Especialmente sensible es el valor de los datos obtenidos. En nuestro caso, el soporte de los datos proporcionados en las declaraciones orales de los alumnos entrevistados es lingüístico, no sólo en su dimensión referencial sino discursiva. Cabría pensar que la validez depende del grado de veracidad de los testimonios cuando la verdadera elocuencia la compone el discurso total que incluye la situación comunicativa especial de la entrevista, la posición del sujeto ante la enunciación, y la elaboración conjunta del significado. Cabe decir que por las características de la entrevista, el afloramiento de un significado es tarea de dos y no solo fruto de la aportación del entrevistado.

7. RESULTADOS

En este capítulo se ofrece la presentación de los resultados de la investigación que se completará en el siguiente con la discusión, el comentario y la redacción de las conclusiones, siguiendo los criterios que Goetz y LeCompte aconsejan para la redacción de esta parte del informe de investigación:

“[...] presentación resumida de los datos, integración de éstos, integración de los hallazgos con áreas de interés más amplias y aplicaciones o significación de dichos hallazgos.” Goetz y LeCompte (1988:209)

Una vez realizada la interpretación de las aportaciones de los alumnos en las entrevistas y la posterior síntesis de los aspectos más relevantes, se presentan los resultados en un cuadro sinóptico:

Temas	TOMÁS	JOSÉ	MARCOS
Concepto de lengua	El concepto que le viene a la mente cuando habla de lengua es la de hablar bien o culto, objetivo que se cumple con esfuerzo y buena lecturas, aunque no tanto con el estudio de la gramática.	La lengua es importante tanto para poder relacionarse educadamente con los demás como para desarrollar capacidades intelectuales. La mejora de la expresión no está relacionada con el aprendizaje gramatical sino con la práctica frecuente y la lectura.	La lengua es para Marcos un medio para poder relacionarse educadamente con los demás y cambiar de registro, es decir, habilidades relacionadas con la dimensión social. Por ello, no cree que el estudio teórico de la gramática o la práctica de ejercicios gramaticales ayuden a aumentar la competencia en la expresión.
La lengua en ELMT	Un aspecto que ha valorado de manera negativa es el relacionado con el registro poco formal de la lengua y los géneros textuales practicados que le parecen de poca	Aunque percibe la disminución de la teoría y de los ejercicios gramaticales, la percepción del contenido lingüístico de las tareas se manifiesta de manera	En cuanto a la lengua empleada en las tareas, Marcos percibe un aumento de la práctica oral que le permite, no solo aprender a hablar, sino aprender otras cosas que debido a que solo emergen en la práctica

	enjundia.	clara por el aumento de la práctica oral en un uso registro diferente del empleado normalmente.	son imposibles de aprender teóricamente.
Materiales	Preferencia por la variedad de materiales, aunque el libro le proporciona seguridad.	La variedad de los materiales evita la presión de seguir el ritmo del libro.	La variedad del tipo de trabajo y de materiales utilizados hace que, a pesar de la percepción de mayor volumen de trabajo realizado, aumente su sentido y relevancia personal.
Papel del profesor	El trabajo en grupo no encaja en su estilo de aprendizaje y desconfía de que el profesor pueda ceder el protagonismo al grupo para ser el centro de la clase.	Valora positivamente el papel del profesor cediendo la palabra al grupo para que se pueda expresar conforme al objetivo de la asignatura.	Ve bien que el profesor ceda el protagonismo al grupo aunque debe seguir apoyando y orientando.
Papel del grupo	El trabajo en grupo no encaja con su estilo de aprendizaje y cree que le distrae y aporta poco.	La participación del grupo tiene una importancia especial para él, dado que necesita sentir la complicidad y el refuerzo de un compañero. Repartir el trabajo en grupo es una buena manera de aprender a ser responsable.	La cesión del protagonismo del profesor al grupo hace aumentar la responsabilidad significativa por producirse entre iguales, facilita conocer las actitudes de los participantes y permite sumar capacidades para aumentar la efectividad.
Evaluación	La evaluación del proceso y del trabajo diario y la sensación de trabajar de manera más relajada son factores de su agrado.	El hecho de evaluar cada paso del proceso le permite aumentar la conciencia de sus capacidades y liberarse de la presión de los exámenes que, incluso, puede llegar a producirle una inhibición en la vida académica.	La evaluación no puede ser realizada a través de exámenes convencionales que miden el producto, sino en el día a día para poder valorar cada contingencia que aparezca.

Sentido de ELMT	La experiencia de trabajar <i>ELMT</i> le ha parecido buena porque tiene mayor sensación de aprendizaje debido a la variedad de las estrategias empleadas y porque le permite evaluarse en el proceso por el estímulo de lograr vencer las dificultades que se le plantean.	La <i>ELMT</i> le ha parecido un enfoque nuevo que le prepara para actuar en la vida real por la presencia de retos que pueden ser superados al enfrentarse a ellos de una manera secuenciada, con variedad de materiales y recursos de información, lo cual le permite abordar el trabajo conforme a su ritmo de aprendizaje.	Valora positivamente la experiencia de haber trabajado <i>ELMT</i> por su amenidad y semejanza con la vida real. La aparición de imprevistos y el hecho de tener un objetivo que alcanzar a través de varias tareas sucesivas presentadas en dificultad progresiva le permiten crecerse ante el reto y percibir su motivación en el desarrollo. Afirma que es en el proceso donde se produce el aprendizaje real, independientemente del resultado final de la tarea.
Posición personal	Su percepción se puede resumir en dos frases: “no son clases de lengua” y “se trabaja menos pero se aprende más”.	Su percepción se puede resumir en estas frases: “yo nunca, lo que es sentarme en mi casa a hacer la tarea, desde entrar en el instituto, nunca” y “nos preparaba para la vida real en verdad para cuando saliéramos ya estuviéramos preparados”.	Su percepción se resume en las frases: “ellos vieron que era una cosa divertida, que aprendías pero era un trabajo que era divertido para aprender” y “lo que estábamos haciendo era lengua, aprender a relacionarnos con la gente y cuando vayas a un sitio en vez de hablar de una forma, hablar educado, con respeto”.
Aportación espontánea más relevante: la necesidad de respeto	Tomás alude a la discriminación que sufren algunos compañeros por los profesores debido a su bajo rendimiento personal.	José destaca en su discurso varias veces la importancia de sentirse tratado con respeto.	Marcos alude varias veces al respeto como valor imprescindible del aprendizaje en el registro oral.

Como puede observarse, las coincidencias entre las aportaciones de los tres alumnos se producen, en primer lugar, en el concepto de lengua. La lengua es ante todo un medio de mostrar educación y corrección en la actuación oral, y para ello el papel del

estudio gramatical es secundario porque no garantiza la adquisición de su competencia. Esta inclinación hacia el registro oral normativamente correcto y prestigiado socialmente como parte de una imagen personal positiva es un concepto original que no aparece vinculado directamente con sus expectativas para la clase de lengua, que es vista como el lugar de estudio de conceptos teóricos y prácticas gramaticales. Es fácil colegir de estas aportaciones la percepción de una necesidad de aprender a expresarse – en este caso, para mejorar su imagen social– desconectada de las actividades formales de la asignatura. Aunque la creencia de que el dominio de la lengua depende de la práctica y el uso, la idea de que este trabajo debe ser tarea de la asignatura de lengua no aparece nunca formulada con nitidez.

Otro punto en común está relacionado con la disposición favorable para afrontar una enseñanza menos formalizada, tanto en la rigidez de los programas como en el uso de los materiales. Este aspecto es coherente con otra de las aportaciones más significativas: la percepción del escaso sentido del trabajo acumulativo sin una meta relacionada con su motivación. Como contrapeso aparece la expresión de sorpresa ante el volumen de trabajo realizado cuando existe un objetivo capaz de motivar por su relevancia o interés. De este modo, la significatividad aparece como el punto clave de la motivación para el aprendizaje.

El tercer punto de coincidencia es el referido a la evaluación. Es en el aspecto en el que todos los alumnos se expresan con más seguridad. La evaluación que conocen pocas veces es exacta y no favorece el aprendizaje sino que premia el esfuerzo a corto plazo. A pesar de que ese tipo de evaluación ofrece un camino en ocasiones conveniente, prefieren una evaluación menos apremiante a cambio de un trabajo continuado más constructivo.

Se produce una última coincidencia, fruto de la aportación espontánea, relacionada con la necesidad de respeto por parte de los profesores. No deja de ser significativo que los tres alumnos aludan al respeto en sus intervenciones como una carencia que detectan respecto a sí mismos o respecto a otros compañeros.

Las discrepancias más evidentes se producen en las aportaciones de Tomás respecto a la expresión de desconfianza por el registro lingüístico empleado en las actividades, al trabajo en grupo y al papel del profesor. Quizá el alejamiento de las prácticas escolares habituales y cierta inseguridad ante los nuevos papeles de la relación profesor–alumno expliquen esta desconfianza, a pesar de reconocer su función dentro del modelo de programación. En cambio, José y Marcos expresan la necesidad de sentirse amparados en el grupo para aprender y tener ocasiones de ejercer una responsabilidad creciente pero controlada.

Aparte de estas reservas, el resultado general respecto a la *ELMT* está relacionado con el reconocimiento de la semejanza de las tareas con las acciones de la vida real y con la variedad de estrategias que se utilizan. La evaluación es percibida como verdaderamente continua y permite tomar responsabilidad sobre el propio aprendizaje. La sensación de aprendizaje y de motivación es mayor en la *ELMT* por la presencia de un reto sostenido que les permite medirse ante la dificultad y tener la sensación gratificante de superarla con el ejercicio de sus capacidades.

8. DISCUSIÓN, COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

Para Goetz y LeCompte (1988:201), esta fase del estudio etnográfico reclama del investigador una cierta dosis de audacia para hacer afirmaciones que se atreven a interpretar los datos y las relaciones descubiertas en su proceso. La interpretación de la realidad es una tarea sujeta siempre a la intervención de la subjetividad, de la cualitatividad, que es exactamente la dimensión que ampara las investigaciones etnográficas.

Los resultados que se acaban de presentar corresponden al objetivo marcado por el primer bloque de las preguntas de investigación centradas en conocer la percepción de un grupo de alumnos de 3º de la ESO ante su participación en una programación experimental de *ELMT* con el fin de averiguar los puntos de contacto entre sus creencias y los fundamentos teóricos y didácticos de la programación. Corresponde ahora valorar, e interpretar a la luz del proceso seguido, el sentido que tienen estos resultados en relación a todos los factores que se han apuntado como fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación.

Como ya quedó de manifiesto en la justificación de la investigación, la relevancia de estudiar las creencias de los alumnos forma parte de una decisión pedagógica de mayor alcance que persigue dotar de fundamentación sólida a una necesidad personal, pedagógica y ética de cambio metodológico tal y como propone el modelo de investigación-acción (Elliot, 1990; Hollingsworth, 1997; Van Lier, 2001). Conocer hasta qué punto los fundamentos de la *ELMT* coinciden con las creencias de los alumnos tiene su razón de ser en la intención de comenzar un nuevo proyecto didáctico de manera rigurosa, y así descartar el proceso más frecuente de acometer las reformas con la adopción entusiasta e irreflexiva de nuevos planteamientos sin monitorizar previamente la reacción de sus usuarios, aun cuando, como es el caso de la *ELMT*, cuente con todos los avales necesarios.

Esta necesidad de cambio pedagógico no es el resultado de una curiosidad inocente por ensayar novedades sino, más bien, de una necesidad personal que ha ido creciendo durante los últimos años hasta adquirir los rasgos de indecisión y descontento profesional a partir de mi periodo de formación en el master E/LE del que he extrapolado continuamente las aportaciones y reflexiones del aprendizaje de segundas lenguas al de la primera en un intento de aplicar los mismos principios con la idea de lograr resultados semejantes.

La *ELMT* (*cfr. supra* § 3.2.) representa un novedoso modelo de programación fundamentado sólidamente en un paradigma didáctico que ensambla coherentemente las aportaciones psicopedagógicas del enfoque cognitivo del aprendizaje experiencial, de la adquisición de lenguas y del modelo comunicativo de la lengua. De este modo, la construcción del aprendizaje adquiere pleno sentido al vincular las necesidades comunicativas del aprendizaje de lenguas con las evidencias que aporta la literatura

especializada sobre el diseño de un espacio didáctico que invite al protagonismo activo del alumno, con su complejo y variado mundo de ideas y de acciones, en busca de la adquisición de competencias comunicativas a través de situaciones de aprendizaje semejantes cognitivamente a las reales. Incluso, yendo un poco más allá en busca de esos procesos que facilitan la construcción del aprendizaje, la *ELMT* permite la coordinación de muchos componentes poco valorados hasta hace relativamente poco: la percepción del aula como un espacio comunicativo real, la explotación como recurso didáctico de la riqueza del *input* comprensivo que constituyen sus discursos aportados, o la introducción de los conceptos de autonomía del aprendizaje, cooperación y conocimiento metacognitivo.

La relevancia de estos aspectos es tan poco discutida en la actualidad, que los documentos con mayor autoridad pedagógica y menor dogmatismo metodológico como el *MCER* y el *PEL* los consideran imprescindibles para una enseñanza eficaz, sin menoscabo de la atención al sentido social y cultural de la acción educativa. Los planteamientos del constructivismo social (Williams y Burden, 1997) sirven de recordatorio sobre el sentido esencial que tiene la educación: desarrollar sólidamente las competencias básicas para garantizar el aprendizaje permanente, fomentar una convivencia armónica en las sociedades de creciente complejidad y considerar la acción educativa como un deber insoslayable en la defensa de la dignidad humana.

El respeto a los valores que defiende la dignidad humana abre la discusión acerca del componente ético en la práctica educativa. La enseñanza de la lengua, o de cualquier otra disciplina, no puede ser nunca un objetivo cerrado sobre sí mismo. Compartimentar las áreas del conocimiento es una actividad epistemológicamente necesaria en la investigación para enfocar momentáneamente un aspecto de la realidad con una posición deliberada de observación, pero esta reducción especializada no es extrapolable a la presentación de la realidad que debe facilitar un docente a sus alumnos, y menos en una etapa tan sensible al rigorismo en la formación como es la *ESO*.

La adaptación del paradigma de la investigación elegido no ha sido tarea fácil, toda vez que la adopción de una perspectiva única nunca acaba de satisfacer cuando se trata de dotar de un enfoque a la percepción de la realidad habitual que proporcione riqueza y verosimilitud en vez de una acomodación que genere distorsión o excesiva nitidez en los detalles. En enfoque etnográfico proporciona una gran riqueza de detalles al suspender fenomenológicamente la percepción rutinaria de la realidad, pero presenta el riesgo de generar una visión parcial de la realidad, detenida e idealizada, al separarla a su vez del laxo punto de vista, tan propio de la cultura de la vida cotidiana, que amortigua los detalles irrelevantes. A ello se debe la formulación de las preguntas de carácter epistemológico del tercer grupo con el fin de ofrecer, aunque de manera parcial, el testimonio del diario oculto del escepticismo que ha acompañado la investigación. Por mucho que se afinen las herramientas de observación del comportamiento humano, son demasiadas las variables que pueden estropear el retrato final, empezando por la desconfianza del propio observador. Afortunadamente, el paradigma cualitativo permite alojar la duda dentro de la propia investigación como la mejor manera de garantizar su fiabilidad.

En contraste con las inseguridades en la aplicación del método de investigación, la parte más gratificante de la investigación, y quizá el punto de referencia más nítido y constante para fijar su sentido, ha sido la realización de las entrevistas. Contemplar la seriedad con la que se desenvuelven los alumnos en el género de la entrevista y tener la oportunidad de conocer de manera casi confidencial aspectos relacionados con sus expectativas y su relación afectiva con la realidad educativa se ha convertido, en sí

misma, en una experiencia esclarecedora. Quizá sea conveniente recoger en esta última parte del informe esta dimensión de empatía con los alumnos entrevistados como ejemplo de dato consistente pero difícil de sacar de su cualitatividad, dado que de él se desprenden muchos rasgos ciertamente impresionistas pero muy elocuentes y difíciles de incorporar como datos de la investigación. Por citar tan solo la aportación espontánea que más me ha llamado la atención, y que no estaba dentro del orden temático previsto por el mapa-guía, es especialmente significativa la sensibilidad que manifiestan ante la falta de respeto de ciertos profesores. Dado que la consideración de igualdad ética es el aspecto de la dimensión afectiva del aprendizaje que de manera más evidente puede hacer fracasar cualquier intento pedagógico, es de radical importancia reflexionar acerca de las actitudes que los alumnos pueden interpretar como hirientes para su autoimagen o autoconcepto (Williams y Burden, 1997). Precisamente, la emergencia en la investigación de este fenómeno demuestra la validez de la etnografía educativa para dar cuenta de aspectos enraizados en el tejido cultural de la vida de los centros educativos y que pasan normalmente inadvertidos, minusvalorados o malinterpretados. La particular óptica de la etnografía hacia la descripción émica de la realidad genera una disposición empática que permite entender la proporcionalidad de los sucesos según sus protagonistas. Sin embargo, la otra cara de la observación etnográfica tiene que ver con el alejamiento respecto a aquello que no se puede detallar por estar demasiado cerca.

Durante el transcurso de la investigación ha sido habitual contemplar la realidad diaria del centro educativo objeto del estudio desde una perspectiva de distancia observadora influido indudablemente por la adopción de la mirada etnográfica. Incluso, en lo que se refiere a las actuaciones en primera persona como profesor, he tenido la percepción de ejercer una auto-observación, progresivamente desprejuiciada, de las reacciones habituales fruto de la inercia. El papel no declarado, pero indiscutible, de la utilización de la programación en un sentido punitivo, la concepción de la enseñanza como un ente abstracto de vida propia al margen de sus destinatarios, la evaluación como juicio aproximativo de valores enfocado sobre los errores, la vinculación del éxito profesional a la perpetuación de un modelo intocable pero protector, la rigidez estéril, en fin, que aflora como tentación ante la incertidumbre inevitable del ejercicio docente son la herencia aun activa de una cultura educativa compartida por una generación de docentes de manera implícita y cuyo desarraigo es tarea verdaderamente lenta.

Dejando atrás cualquier matiz de crítica fácil acerca del conservadurismo docente, se podría hablar de una transferencia entre la acción personal del profesor y su misión abstracta en términos de obligación o compromiso, según los casos. Hay una asimilación *de facto* entre la identidad personal del docente y su modo de articular profesionalmente el currículo, de tal modo que un fracaso o insuficiencia en su aplicación afecta al amor propio del profesor. En estas circunstancias se puede producir una pérdida de orientación al olvidar el sentido de la educación y aplicar simplemente un temario o unos contenidos de manera mecánica, aplicando criterios de evaluación notariales pero de escasa relevancia educativa.

La formación didáctica del profesorado que se reclama a menudo como fundamento para la actualización de los planteamientos pedagógicos (Lomas y Osoro, 2001) debe ser complementada con algún tipo de reflexión acerca del desarrollo personal del profesorado. La aplicación de una metodología sin una empatía previa que atienda la dimensión afectiva del proceso educativo de los alumnos tendrá siempre un alcance limitado. Factores de importancia indiscutible como la resistencia al fracaso, el papel de la autoridad, la alienación del sentido del trabajo educativo, el fomento de la autonomía personal en la responsabilidad del aprendizaje y de la propia personalidad dependen más de cómo comprende un docente la filosofía de la educación que de la

materia específica que imparte. Es aquí donde resulta especialmente necesaria la visión de la formación del profesorado que propone Widdowson (1998) entre *teacher training* y *teacher education*, fácilmente detectable en la distinción entre formación *inicial* y *permanente* del profesorado: mientras la primera permite orientar de manera crítica las actitudes y creencias del profesorado sin experiencia sobre la necesidad, objetivo y sentido de la acción educativa, la segunda pretende hacer consciente la red de creencias que se va tejiendo en el transcurso de la experiencia con objeto de prevenir la inercia y la solidificación de la práctica docente (Palou, 2002:71–79).

Implementar cambios didácticos supone una experiencia no exenta de tensiones e inseguridades, mucho más si va acompañada de la especial percepción de la realidad que proporciona una investigación educativa. Sin embargo, por interesante que se presente la descripción embelesada de la realidad diaria de la vida de un centro, la investigación educativa tiene como principal cometido conocer la realidad cambiante y multiforme de la cultura particular del mundo académico, más para resolver sus problemas y optimizar funciones que para proporcionar datos o enunciar leyes (Nunan, 1989a). El conocimiento de esa realidad difusa requiere un marco epistemológico cualitativo que permita una interpretación holística y flexible sobre la base de unos datos rigurosos. (Taylor y Bogdan 1986; Jacob, 1987; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Larsen–Freeman y Long, 1994; Keeves, 1997; Maykut y Morehouse 1994; Richardson 2001). El enfoque etnográfico se presenta como la metodología que mejor puede representar desde una perspectiva émica o interna el sentido de la vida y el pensamiento de los protagonistas del mundo educativo (Goetz y LeCompte, 1988; Duranti, 2000; van Lier, 1990; Watson–Gegeo, 1988). Una de las herramientas más adecuadas para llevar a cabo la misión de conocer la representación del mundo educativo por parte de sus protagonistas es la entrevista de investigación cualitativa (Kvale, 1996), dado que no es simplemente una afinada técnica de obtención de datos sino una manera de compartir empáticamente un conocimiento sobre la base de unos principios éticos.

Sin embargo, en este caso, la investigación sobre las creencias de los alumnos es algo más que una validación de una experiencia. Las creencias se expresan como algo personal en un lenguaje que debe ser analizado con las técnicas del análisis practicadas en esta investigación para no dejar fuera la posición de la persona respecto a su propio mensaje (Ballesteros, 2000; Palou, 2002; Cambra, 2003; Ramos y Llobera, 2005), y sin embargo, a pesar de reflejar los procesos cognitivos y la dimensión afectiva más personales, también transparentan los usos y las adherencias del entorno cultural, familiar y educativo.

A pesar de la complejidad de su naturaleza (Pajares, 1992; Cambra 2002, 2003; Bernat y Gvozdenko, 2005) y de su manera de estructurarse como sistema que preside y determina las actitudes ante el aprendizaje (Mantley–Bromley, 1995; Benson y Lor, 1999), conocer las creencias de los alumnos, independientemente del grado de su fundamento y verdad, equivale a conocer tanto sus preferencias como sus resistencias. Si el profesor sabe que una manera de programar es mejor que otra, pero provoca una resistencia en el alumnado relacionada con su estilo de aprendizaje, habrá entonces que abordar de manera cuidadosa la presentación y justificación del método elegido. Toda práctica docente implica siempre una resistencia en determinados alumnos dependiendo de sus hábitos de trabajo y de la mayor o menor rentabilidad en el proceso de aprendizaje de sus capacidades probadas con éxito. Como ha quedado claro en las aportaciones de **Tomás**, un alumno con facilidad para el estudio teórico y la memorización será poco proclive a aceptar una práctica de aula en la que no pueda exhibir de manera rentable sus capacidades y sus recursos de aprendizaje. De hecho, por

la reacción constatada en sus declaraciones, se confirma un retorno a la práctica tradicional por la seguridad que proporciona la evaluación tradicional en las expectativas de éxito.

Pero más allá de las preferencias o de las resistencias manifestadas, están las razones de fondo que las generan. El conocimiento de las creencias tiene por objetivo hacer evidentes al alumno y al profesor los procesos cognitivos que explican la manera de aprender y, además, determinar las capacidades personales de que se valen para enfrentarse al complejo proceso de la motivación para el aprendizaje. El objetivo de conocer las creencias de los alumnos forma parte del proceso necesario de integrar lentamente la conciencia del alumno en la del profesor, o dicho con otras palabras, “[...] para que la cultura del maestro se convierta en parte de la conciencia del niño, la cultura del niño debe estar previamente en la conciencia del maestro” (Cazden, 1991:38). Efectivamente, la tarea de explorar creencias tiene la función esencial para el profesor y el alumno de interconectar sus mundos, pero también la función esencial de hacer consciente al propio alumno de su sistema metacognitivo (Wenden, 1991, 1998, 1999) y de la importancia de sus reacciones emocionales para generar un aprendizaje integral (Arnold, 2000). En el caso de **José**, la reacción ante un aprendizaje apremiante provoca el rechazo, aparentando una falta de capacidades cuando la interpretación correcta tiene que ver con la manera de gestionarlas, mientras que a **Marcos** le motiva hacerse cargo de su futuro y es capaz de entusiasmarse ante tareas de rol que exijan bastante preparación previa.

Concretando, pues, las interpretaciones que cabe hacer de los datos obtenidos del análisis de las entrevistas, son varios los conceptos que pueden relacionarse entre las creencias de los alumnos y las recomendaciones del *Decreto Curricular Base*, el *MCER*, las *Competencias Básicas* y los fundamentos del enfoque comunicativo que sustentan la programación de la *ELMT*: el concepto de lengua, el sentido de la evaluación, la necesidad de tener en cuenta sus estilos de aprendizaje y el papel del profesor.

Las expresiones de los alumnos que afirman sentir que trabajan la lengua oral para comunicarse de manera educada con los demás y la lengua escrita para resolver necesidades de uso real, demuestran que fortalecer el eje de la comunicación cumple con los objetivos que el currículo oficial tiene previsto en ese sentido. No obstante, el alcance de este hecho es mayor del que pueda parecer a primera vista y no es equiparable al éxito de una evaluación sumativa al uso sobre contenidos conceptuales seleccionados de un temario inabarcable. Una mejora en la capacidad de expresión es una conquista irreversible de nuevos esquemas e ideaciones conceptuales sobre la realidad, lo que se traduce en un cambio trascendental en los alumnos hacia la autonomía verdadera a partir de la situación controlada en la que lo han adquirido.

El papel del profesor que reclama el modelo comunicativo explicitado en el *MCER*, es percibido de manera grata y positiva por los alumnos. Ven el papel del profesor en un nuevo plano desde el que, paradójicamente, puede ampliar su influencia con menos presencia en las intervenciones. Como dice un conocido *motto* del mundo anglosajón, “*the teacher is the guide on the side, not the sage on the stage*” (Kern, 2000:307).

El papel del grupo es visto de manera positiva aunque con los recelos heredados de una cultura de aprendizaje en la que la evaluación es sumativa y competitiva. Si el grupo no funciona, en parte es debido a que el trabajo cooperativo debe ser implementado desde temprana edad para que surta sus beneficios en la vida futura (Ovejero, 1990). El trabajo cooperativo es por ello visto con menos agrado por parte de aquellos alumnos que, como **Tomás**, han recibido gratificación por su trabajo individual

y muestran las quejas inherentes a una cultura competitiva a la que le cuesta repartir y coordinar.

La evaluación es quizá el punto más evidente de fricción entre las creencias de los alumnos y los nuevos modos propuestos. Klenowski (2005), en su obra dedicada a la programación y evaluación mediante el sistema de portafolios, recoge el evidente engaño y desprestigio de la evaluación cuantitativa, algo evidente para los alumnos, con la diferencia de que el sistema de la evaluación actual de pruebas y exámenes les parece, a pesar de todo, una vía de escape práctica para no esforzarse en el estudio, a pesar de las creencias de los defensores de la llamada cultura del esfuerzo.

Los planteamientos didácticos de la *ELMT* (Estaire y Zanón, 1990; Candlin, 1995; Nunan, 1996; Zanón, 1995; Martín Peris, 2004) alteran la vida del aula de manera muy perceptible –como demuestran las visiones etnográficas que hablan de una cultura del aula (Tusón, 1995; Cambra 2003)– con una programación que fomenta los intercambios libres de información de manera significativa para los participantes. El hecho de que esa colaboración se dé en gran medida entre iguales, es decir, sin la mediación del profesor, puede hacer pensar en un primer momento que no genera un enriquecimiento significativo de la competencia comunicativa por la aparente semejanza de esa relación con la que puede darse fuera del aula. Sin embargo, como Cazden (1991) señala, la organización del discurso generado en la interacción entre iguales en el aula es totalmente diferente a la que pueda encontrarse en otro contexto y sus beneficios se producen en el terreno de lo social, lo emocional, lo lingüístico y lo cognitivo. Incluso si la forma de lenguaje que manifiesta un alumno es la coloquial–dialectal por ser su estado de interlengua, hay que aprovechar respetuosamente esa plataforma para construir sobre ella el los objetivos comunicativos y no censurar con prejuicios sociolingüísticos lo que no sabe hacer al hablante poco entrenado en ese nuevo campo:

“[...] como ha puesto de manifiesto la sociolingüística en las últimas décadas, rechazar la lengua del alumno, oponiendo el estándar que requiere la escuela a las variantes menos prestigiadas de otros ámbitos sociales –los códigos elaborados y restringidos de Labov– conduce casi ineludiblemente al fracaso escolar.” (Abascal, 1993:168)

Este aspecto sociolingüístico es uno de los más evidentes para los alumnos, para quienes su lengua y su manera de hablar forman parte evidente de su identidad, por un lado, y por otro les capacita para cambiar de registro y ofrecer una imagen deseada de formalidad. Los valores de cultura y prestigio son acicates para el alumno solamente cuando percibe que no se le imponen agresivamente para sustituir a su lengua.

Todas las creencias expuestas por los alumnos tienen su resonancia en un marco más amplio que el que imponen los límites de esta investigación, ya que no se trata solamente de discutir los aspectos que avalen el sentido de un modelo de programación de enseñanza de la lengua. Queda claro que la filosofía que impregna el ambiente educativo, científico, institucional y político ya citados persigue objetivos ambiciosos en cuanto al fomento de una identidad personal y cultural sin descuidar el sentido pragmático para convivir en sociedades cada vez más complejas y multiformes. Hay un fondo de sentido común en las palabras de los alumnos, quizá proveniente de una perplejidad ante modelos que no comprenden y sienten impuestos. La libertad que tiene un alumno en la actualidad para decir sin reparos lo que cree hace extremadamente fácil el diagnóstico de cualquier propuesta presentada. Por el contrario, el silencio temeroso de épocas pasadas todavía es interpretado, por muchas más personas de las que se pueda pensar, como prueba irrefutable de una idealizada calidad educativa perdida para siempre.

La mayor preocupación, no despejada en las conclusiones, tiene que ver con la posibilidad de interpretación del pensamiento y del lenguaje de los alumnos. Las preguntas que en este sentido se plantearon en el apartado 4.2. no han logrado una respuesta suficientemente consistente y válida. La traducción del pensamiento de los alumnos desde un lenguaje anecdótico, narrativo y fuertemente impresionista al lenguaje terminológico y especializado puede parecer, razonadamente, fruto de la elaboración a que invita las exigencias del diseño de la investigación, a pesar del cuidado por no traicionar su sentido. La fiabilidad de la investigación depende, justamente, de ese salto interpretativo y cualitativo al romper la esfera *emic* privada con la esfera *etic* de la abstracción científica. Se podrá argumentar que todo conocimiento científico concluye por generar una abstracción sobre la muestra multiforme de los datos y las observaciones, pero es exactamente ese rasgo inherente del conocimiento científico el que sigue dando que pensar a los epistemólogos (Muñoz y Velarde, 2000) y que aquí se acepta como refugio para la prudencia y para su posible tratamiento en una investigación más afinada.

Otro problema de fondo que ha acompañado al desarrollo de la investigación ha sido la desconfianza sobre la capacidad del paradigma elegido –o quizá sobre el grado de pericia en su aplicación por parte del autor de este informe– para describir a través del estudio de las creencias de los alumnos los rasgos del conocimiento metacognitivo partiendo solamente de sus manifestaciones. Existen carencias, fruto de las limitaciones de esta investigación en la muestra y en el sistema de rastreo, que impiden conocer aquellas creencias no declaradas –quizá por dificultad de formulación– que actúan de manera tácita, incluso para el propio sujeto, y es bastante predecible que una observación de clases pudiera arrojar matices interesantes por la aportación del contraste entre la declaración del pensamiento y la actuación, es decir, en términos coloquiales, lo que se dice que se piensa, lo que se dice que se hace, y lo que se realmente se hace.

Un aspecto más que se planteaba en las preguntas epistemológicas de investigación era el relacionado con la generalización de las conclusiones de la investigación. Antes de esbozar alguna respuesta, hay un factor que debe ser tenido en cuenta: la propia validez del proceso de reflexión a que obliga la investigación es un elemento suficientemente valioso por sí mismo como para servir de generalización en otras experiencias, dado que la investigación educativa confía precisamente la formación del docente a la resolución de problemas concretos a través de la observación y de la reflexión. Es posible que aquello que puede ser aplicado en un grupo sea inaceptable en otro, pero trascendiendo los detalles más apegados a los datos analizados, el fondo de las conclusiones permite localizar un componente general en aspectos invariables del proceso didáctico como la necesidad de potenciar el uso significativo de la comunicación, el fomento del aprendizaje experiencial o la consideración de su dimensión afectiva. De este modo, el posible casuismo en la elección de los alumnos se neutraliza desde un enfoque cualitativo que legitima el alcance de las conclusiones, en primer lugar, al grupo humano estudiado, y en segundo lugar a los posibles beneficiarios futuros de las acciones educativas que se derivan de las conclusiones obtenidas.

La validez científica de cualquier paradigma educativo que acoja un diseño curricular acorde a las recomendaciones de las disciplinas psicopedagógicas e instituciones educativas no debería medirse en resultados cuantitativos, ni su rendimiento en términos productivos (Breen, 1987), sino según su adaptación al amplio concepto de *vida del ser humano* que todas las disciplinas científicas y humanísticas del paradigma cultural dominante dibujan y modelan constantemente al incorporar las

posibilidades e imposibilidades de un nuevo horizonte de experiencias, conocimientos, sentimientos y proyectos. Como resumen Fontana y Frey (1994:373) en cita afortunada, “*we cannot, to paraphrase what Herbert Blumer said so many years ago, let the methods dictate our images of human beings*”. Dado que en esta investigación se ha tomado como referente el paradigma de la investigación–acción educativa, la extrapolación de la validez y la aplicabilidad de los resultados no es tanto preocupación de la parte de *investigación* por fortalecer la fiabilidad, como de la parte de *acción* por implementar decisiones fundamentadas.

Una vez discutido y comentado el devenir de la investigación y los resultados que ha aportado su desarrollo a partir de las declaraciones de los alumnos sobre su percepción acerca de la experiencia didáctica en la que han participado, y debido a que la envergadura del planteamiento de las preguntas formuladas en el segundo grupo, relacionadas con el paradigma de las creencias, excede en mucho el alcance de la metodología y los objetivos de esta investigación, se intentará ensayar una aproximación cautelosa, más que una respuesta poco fundamentada y sin garantías de fiabilidad. Para poder aumentar tanto la muestra como la precisión de los datos, sería necesaria una observación de clases que permitiera contrastar las creencias declarativas con aquellas detectables en el curso de la acción del aula. Una vez expuestas estas prevenciones epistemológicas, es posible, sin embargo, pergeñar alguna interpretación que sirva para orientar futuros acercamientos a estos problemas.

Los datos disponibles permiten una aproximación parcial acerca del origen y la naturaleza de las creencias expresadas por los alumnos. Todos ellos en algún momento exponen elaboraciones personales, sea la teoría de los juegos de Marcos, la del respeto de José o la del sentido de la enseñanza para preparar para el futuro de Tomás. Se puede discutir el origen de estas creencias, pero no la originalidad de su convicción personal. Otras ideas expresadas, como la del utilitarismo en la selección de los contenidos, pueden adjudicarse fácilmente a la cultura académica ambiental.

En cuanto al estado de formación de las creencias como reflexión metacognitiva (Wenden, 1998), son numerosas las muestras que proporcionan las aportaciones de los alumnos que hacen pensar en un estado de cambio y de tolerancia ante las innovaciones experimentadas. El análisis del discurso nos proporciona algunas evidencias que apuntan a que, incluso en las escasas resistencias ya mencionadas, las posiciones personales nunca se expresan de manera acabada y contundente, sino con una disposición abierta y, a veces, indecisa. Por ello, se puede afirmar que hay ya formados rasgos de conocimiento metacognitivo que predeterminan la actuación de los alumnos

Interpretando los resultados a la luz del esquema de las creencias de Mantley–Bromley (1995) sobre la actitud de los alumnos –su reacción afectiva, su capacidad de expresar conceptos relacionados con la manera de aprender y su autopercepción en la experiencia de la *ELMT*– la imagen personal que se construye como dimensión afectiva es expresada con claridad en varias ocasiones por los alumnos como, por ejemplo, en la gratificación ante la asunción de retos en el ejercicio controlado de responsabilidades o en el fomento de sus rasgos personales más valiosos en la resolución de las tareas.

De igual manera, a partir de las aportaciones sobre el estudio de las creencias del *Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengüa i la Literatura de la Universitat de Barcelona* (Cambra 2000, Palou 2002, Ballesteros, 2000) sobre la clasificación según el sistema de creencias, saberes y representaciones (*CSR*), dado que ya se ha respondido a la parte de *creencias*, la interpretación pendiente es la de determinar qué papel juegan las *representaciones* y los *saberes*. Dejando a un lado el terreno de los *saberes*, cuyo papel es más relevante en el estudio del *CSR* en otros ámbitos profesionales más específicos, las *representaciones*,

indudablemente, son el segundo nivel de procedencia de las ideas de los alumnos. Antes se aludió al carácter de la cultura pedagógica ambiental de algunas aportaciones. Es en este terreno compartido por *creencias* y *representaciones* en el que se produce la mayor permeabilidad y trascendencia de las ideas. Es difícil sostener individualmente una creencia sin el amparo más o menos explícito de un sistema de representaciones que lo legitime y alimente. En este sentido, cualquier implementación pedagógica que se intente llevar a cabo debe tener en cuenta la superposición concéntrica de los círculos de *saberes–representaciones–creencias* con objeto de seleccionar los objetivos y prever la temporalización de las actuaciones. Cada círculo posee sus propias reglas, alcance y ritmo de desarrollo. En el nivel de actuación de los alumnos, según se ha podido comprobar, las creencias y las representaciones son aun difíciles de distinguir y no forman aún un sistema rígido. Es pues el momento idóneo para intentar hacer puente entre sus creencias y los saberes contrastados por encima del sistema de representaciones.

Finalmente, cabe comentar que hay toda una constelación de interesantes y relevantes aspectos relacionados con los objetivos de la investigación que exceden en mucho, sin embargo, el alcance de la muestra y la metodología utilizada, tales como la determinación con mayor exactitud de la procedencia de las creencias de los alumnos, el análisis de las diversas causas de las resistencias al cambio metodológico, la exploración de las causas del fracaso o inadaptación de las propuestas metodológicas a una cultura rígida de la enseñanza, o el estudio del papel de la *ELMT* en el cambio de creencias sobre el aprendizaje general.

En cuanto a la duda expresada sobre la validación de la *ELMT* como propuesta didáctica vinculada al grado de percepción o asimilación de los principios teóricos y metodológicos por parte de sus usuarios, las conclusiones que a continuación se presentan sirven tanto para resolverla como para presentar las conclusiones de la presente investigación:

1. ¿Perciben los alumnos el sentido de la programación de *ELMT*?

¿Coincide la visión de su participación experimental con los principios teóricos que sustentan el modelo didáctico de la *ELMT*?

Todos los alumnos reconocen la novedad y el sentido de la *ELMT* como modelo de programación que descubre y dinamiza sus capacidades, aumenta el volumen de su participación oral en el aula y permite integrar sus rasgos personales en un aprendizaje que presenta situaciones imprevistas, percibidas como auténticas.

Las características de aprendizaje experiencial, afectividad, cooperación y autonomía en el aprendizaje son plenamente reconocidas por ellos, tanto en el desarrollo de las actividades como en las reflexiones posteriores sobre los objetivos educativos de la *ELMT*.

2. ¿Creen los alumnos que han trabajado *ELMT* que las clases siguen siendo clases de lengua?

Los alumnos entrevistados coinciden en la formulación de un concepto de lengua relacionado con la dimensión social de su identidad personal. Mejorar su competencia comunicativa equivale, sobre todo, a saber mostrar ante los demás una mejor educación y un trato más correcto. El papel de la gramática es relevante solo si ayuda a desarrollar este objetivo.

Lo que más les ha llamado la atención de la *ELMT* ha sido la toma de conciencia de los valores personales que se transmiten en el uso real de la lengua, tanto oral como escrita. Precisamente, las quejas expresadas se centran en la desviación ocasional del registro usado en el aula por no cumplir los criterios de formalidad del discurso exigible a una clase de lengua.

Es muy significativa la polarización que reflejan las creencias de los alumnos sobre la lengua, mezcla de elaboración personal y repetición del discurso adquirido en el aula. La percepción sociolingüística del uso comunicativo de la lengua por un lado y del aprendizaje como adiestramiento normativo por otro, habla claramente de la disociación entre lo que les enseña la experiencia y el instituto.

**3. ¿Perciben los alumnos cambios en el papel del profesor en una *ELMT*?
¿Cómo valoran el papel que tiene el grupo en una programación de *ELMT*?
¿Cambia la evaluación cuando trabajan *ELMT*?**

A pesar de las inseguridades iniciales respecto a la disminución de la presencia del profesor en la dirección de los eventos de la clase, los alumnos valoran positivamente para su formación la asunción de responsabilidades y el papel de un profesor menos transmisor de conceptos y más coordinador, orientador o guía.

La valoración positiva del trabajo en grupo es inversamente proporcional a la autonomía en el aprendizaje desarrollada por los alumnos. El factor más conflictivo es la representación en la evaluación sumativa del volumen y calidad del trabajo aportado individualmente al grupo.

En este punto sus creencias transparentan la asimilación de una cultura educativa nada cooperativa y poco responsabilizadora, centrada fundamentalmente en los logros educativos vistos como producto individual. Sin embargo, todos los alumnos reconocen que la mediación posee un alto valor instructivo al fomentar las explicaciones entre compañeros.

**4. ¿Se adapta bien a su estilo cognitivo la *ELMT*?
¿La experiencia en *ELMT* les ha permitido desarrollar la reflexión metacognitiva sobre el sentido de la enseñanza en un plano más general?
¿Es posible detectar algún cambio de creencias metacognitivo provocado por la experimentación de la *ELMT*?**

El aprendizaje a través de la experiencia y el descubrimiento posibilita la incorporación de un número mayor de alumnos por la conexión con su zona de desarrollo próximo. En el caso de la diversidad de capacidades, permite que cada uno aporte el nivel de calidad que le permitan sus capacidades.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje son los que mejor acogen esta programación por la posibilidad de autorregular su ritmo y observar la relación directa entre sus capacidades y sus logros. La manera de integrar los contenidos conceptuales coincide

plenamente con los estilos de aprendizaje poco proclives al estudio intensivo de conceptos en los que las capacidades memorísticas y las motivaciones extrínsecas tienen ventaja reconocida.

La variedad de estrategias correspondientes a otros tipos de inteligencia poco fomentadas en las aulas permite aumentar tanto la motivación como la cantidad de los alumnos al trabajo escolar.

Como ha podido comprobarse, la introducción de novedades en la práctica del aula desencadena de manera instantánea una toma de posición acompañada de una valoración personal. Lo verdaderamente significativo en esta investigación deriva del mismo acto de la entrevista en la que los alumnos aportan reflexiones que revelan una visión de su manera de aprender que va más allá de la expresión de una simple preferencia.

En cuanto a la posibilidad de afirmar si este germen de reflexión metacognitiva es consecuencia de la experimentación de la *ELMT*, cabe ser prudentes tanto por la limitación de la experimentación como por el diseño de la presente investigación.

5. ¿Trabajar *ELMT* genera confianza en ellos mismos en el proceso general de aprendizaje?

¿Hay algún indicio sólido que permita inferir de las aportaciones de los alumnos alguna formulación implícita de la percepción de un avance educativo que trasciende el área de lengua?

Las virtudes de la *ELMT* se aprecian, mejor que en ningún otro, en el tipo de alumno que presenta dificultades de aprendizaje derivadas de la falta de sintonía con un sistema educativo alienante y poco atento a la diversidad de rasgos personales.

Uno de los rasgos de la *ELMT* que perciben más claramente los alumnos es la posibilidad de resolver de manera personal y creativa las dificultades de las tareas propuestas, con la recompensa que ello supone para la dimensión afectiva de su aprendizaje.

A tenor de los datos obtenidos, es posible afirmar que los alumnos tienen la percepción de que están ante un tipo de acción educativa en la que es fundamental la implicación y el reconocimiento de sus rasgos personales en el diseño del trabajo. La variable de la influencia de la personalidad del profesor en ese reconocimiento puede atenuarse con la percepción del cambio de papel ya mencionado.

6. ¿Tienen los alumnos que han trabajado *ELMT* una sensación de aprendizaje mayor?

¿Les habilita la *ELMT* para seguir aprendiendo en el futuro?

El mayor argumento que tiene un alumno para sentirse motivado es comprender el sentido que tiene su trabajo para el futuro. La verosimilitud de la *ELMT* para representar la vida real es una alusión frecuente al hablar del sentido y la caducidad del aprendizaje.

Una selección adecuada de tareas representativas del

mundo real hace ocioso cualquier intento del profesor por convencerles de la utilidad de lo que deben estudiar.

En cuanto al desarrollo de la autonomía para gestionar su aprendizaje presente, sea por motivos de inseguridad o por carecer de un modelo general de enseñanza que se lo fomente, los alumnos entrevistados muestran un grado elevado de dependencia de las prácticas académicas más tradicionales.

El verdadero sentido de este apartado no es, como puede parecer a primera vista, el de comparar en términos productivos la *ELMT* con otras las prácticas docentes, sino conocer la *sensación* que produce en los alumnos este tipo de programación centrada en procesos y en el desarrollo de sus competencias básicas.

Todas las respuestas anteriores permiten afirmar que los alumnos creen tener mayor *sensación* de aprendizaje, dado que no es posible certificar sumativamente dimensiones demasiado cualitativas como la implicación personal en el trabajo, el grado de responsabilidad adquirido, la mejora profunda de capacidades de expresión y comprensión lingüística y cultural, la incorporación de la escucha respetuosa y la respuesta modalizada, el descubrimiento del bienestar por el trabajo bien hecho y del grupo como apoyo, la neutralización de las reacciones fatalistas ante las dificultades y tantas otras que apenas son tenidas en cuenta como verdaderos progresos educativos del alumno, y escasamente reconocidos como logros nada fáciles de conseguir.

Pero para evitar darle a esta respuesta un carácter evasivo y para evitar ambigüedades, cabe afirmar que todos los alumnos, sin excepción, confiesan su sorpresa por haber podido completar el conjunto total de las tareas parciales que constituyen la tarea final con sensación de incredulidad al repasar con el profesor la lista de los variados aspectos de la programación trabajados.

7. ¿Prefieren este tipo de programación de *ELMT* a otra?

Como ya se ha expresado anteriormente, los alumnos con menor grado de adaptación al modelo de enseñanza tradicional, basado en contenidos y evaluaciones conceptuales, son firmes defensores de una práctica docente que les proporcione oportunidades para medirse personalmente ante situaciones de experiencia directa y para exhibir capacidades frecuentemente desatendidas.

Dado que la respuesta a esta pregunta sirve de

evaluación global de los planteamientos didácticos de la *ELMT* por parte de los alumnos, se puede afirmar que el resultado es de aceptación y coincidencia respecto a sus creencias sobre una enseñanza centrada en su desarrollo competencial y sobre la dimensión social del aprendizaje y del uso de la lengua. El descubrimiento personal de sus capacidades sumado al reconocimiento de su valor ante el grupo son factores que fortalecen la motivación de querer repetir la experiencia.

Dicho de manera más contundente, la programación de *ELMT* presenta en sus planteamientos didácticos un alto grado de coincidencia con el estilo general de aprendizaje que demuestran las creencias de los alumnos sondeados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABASCAL, D. (1993). “La lengua oral en la enseñanza secundaria”, en Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, 159–179.

AGUIRRE, A. (ed.) (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Editorial Boixareu Universitaria–Marcombo.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1997). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Hurtado.

ARNAUS, R. (1995). “Decisions al voltant de la construcció d’un informe etnogràfic”, en *Temps d’Educació*, 14, 83–105.

ARNAUS, R. y CONTERAS, J. (1995). “El compromís ètic en la investigació etnogràfica”, en *Temps d’Educació*, 14, 33–60.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000). *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. Universidad de Barcelona.

BEHAR, L. S., PAJARES, F., GEORGE, P. S. (1996). “The effect of teachers’ beliefs on students’ academic performance during curriculum innovation.”, en *The High School Journal*, 79, 324–332. Disponible en www.des.emory.edu/mfp/BPG1996HSJ.html

BENSON, P. y LOR, W. (1999). “Conceptions of language and language learning”, en *System*, 27, 459–472.

BERLINER, D. C. y ROSENHINE, B. V. (eds.) (1987). *Talks to teachers*. New York. Random House.

BERNAT, E. y GVOZDENKO, I. (2005) “Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions” en *TESL–TJ*, 9, junio 2005, vol 9, num 1. Disponible en <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a1.html>

BREEN, M. P. y CANDLIN, C. N. (1980). "The essentials of a communicative curriculum for language teaching", en *Applied Linguistics*, 1, 89–112.

BREEN, M. P. (1985). "Authenticity in the language classroom" en *Applied Linguistics*, 6, 60–70.

BREEN, M. P. (1987). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I y II)", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 19, 42–49, y 20, 52–73. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

BROWN, D. y GONZO, S. T. (1995). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall Regents.

BRUMFIT, C.J. (1980). "Being interdisciplinary –Some problems facing applied linguistics", en *Applied Linguistics*, 1, 158–164.

BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge. Cambridge University Press.

BRUMFIT, C. y MITCHELL, R. (eds.) (1990). *Research in Language Classroom*. London. Modern English Publications & the British Council.

BURGESS, R. G. (ed.) (1988). *Studies in Qualitative Methodology, Vol. 1, Conducting Qualitative Research*, London, Jai Press.

BURGESS, R. G. (1988). "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research", en Burgess, R. G. (ed.) (1988). *Studies in Qualitative Methodology, Vol. 1, Conducting Qualitative Research*, London, Jai Press, 137–155.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.

CAMBRA, M. (1998). "El discurso en el aula", en Mendoza, A. (ed.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL / ICE / Horsori, 227–238.

CAMBRA, M. (2000). "Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", en Camps, A., Rios, I. y Cambra, M. (coord.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona. Graó, 161–172.

CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris. Didier.

CAMPS, A., RIOS, I. y CAMBRA, M. (coord.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona. Graó.

CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, 63–83.

- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, 1, 1–47. Versión en español “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos (I y II)”, en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 11, 56–61, y 18, 78–91. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- CANDLIN, C. N. (1990). “Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 33–53.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D., ESTEVE, O., MARTÍN PERIS, E., y PÉREZ-VIDAL (2004). *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe técnico*. Madrid. MECD. Disponible en http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pel_docs
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- COHEN, A. D. y FASS, L. (2001). “Oral language instruction: Teacher and learner beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian university” en *Ikala (Journal of Language and Culture, Universidad de Antioquía)*, 6 (11/12), 43–62. Disponible en http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/cohen_paper2.pdf
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes / Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- COTS, J. M. y NUSSBAUM, L. (eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Editorial Milenio.
- COTS, J. M. y NUSSBAUM, L. (2002). “Visiones de la conciencia lingüística: del currículo a las prácticas de aula.”, en Cots, J. M. y Nussbaum, L. (eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Editorial Milenio, 55–68.
- COTTERALL, S. (1995). “Readiness for autonomy: investigating learner beliefs”, en *System*, 23 (2), 195–205.
- COTTERALL, S. (1999). “Key variables in language learning: what do learners believe about them?”, en *System*, 27 (4), 493–513.

- COULTER, D. (2001). "Teaching as communicative action: Habermas and Education", en Richardson, V. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington. American Educational Research Association, 90–98.
- CRANDALL, J. (2000). «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos», en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 243–264.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London. Sage.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid. Cambridge University Press.
- EHRMAN, M. (2000). "Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 87–104.
- EKEN, D. K. (1999). "Through the eyes of the learner: learners observations of teaching and learning", *ELT Journal*, 53 (4), 240–248.
- EISENHART, M. (2001). "Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching", en Richardson, V. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington. American Educational Research Association, 209–225.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- ESLAMI–RASEKH, Z. y VALIZADEH, K (2004). "Classroom activities viewed from different perspectives: learners' voice and teachers' voice", en *TESL-TJ*, 8, diciembre 2004, vol. 8, num. 3. Disponible en <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej31/a2.html>
- ESTAIRE, S. (1990). "La programación de unidades didácticas mediante tareas", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>
- ESTAIRE, S. (1999). "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo", en Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Editorial Edinumen, 53–72.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN J. (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55–90.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid. Editorial Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / Editorial Edinumen.

- FIRTH, A. y WAGNER, J. (1997). "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research", *The Modern Language Journal*, 81, (3), 285–300.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994). "Interviewing. The art of science" en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London. Sage, 361–375.
- GARCÍA SANTA–CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- GARCÍA SANTA–CECILIA, A. (2003). *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/
- GIL, X., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995). "Análisi de dades en la investigació etnográfica", en *Temps d'Educació*, 14, 61–82.
- GIOVANNINI, A. et al., (1996). *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*. Madrid. Edelsa.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1993). "La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura" en Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, 133–157.
- HOLEC, H. (1987). "The learner as manager: managing learning or managing to learn?", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (N.J.). Prentice Hall International, 145–157.
- HOLLIDAY, A. (1999). "Small Cultures", en *Applied Linguistics*, 20, (2), 237–264.
- HOLLINGSWORTH, S. (1997). "Teachers as researchers" en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research Methodology and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 247–250.
- HORWITZ, E. K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (N.J.). Prentice Hall International, 119–129.
- HOWE, K. R. (2001). "Qualitative Educational Research: The Philosophical Issues", en Richardson, V. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington. American Educational Research Association, 201–208.
- HYMES, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, 27–47.

- HUSÉN, T. (1997). "Research paradigms in education", en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research Methodology and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 16–21.
- JACKOBS, G.M y FARRELL, T.S.C. (2001). "Paradigm shift: understanding and implementing change in second language education", en *TESL-TJ* 5, abril 2001, vol 5, num 1. Disponible en <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej17/a1.html>
- JACOB, E. (1987). "Qualitative Research Traditions: A Review", en *Review of Educational Research*, vol 57, nº 1, 1–50.
- JOHNSON, K. y MORROW, K. (eds.) (1981). *Communication in the Classroom. Applications and methods for a communicative approach*. Essex. Longman.
- KEATS, D. M. (1997). "Interviewing for Clinical Research", en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 306–310.
- KEMMIS, S. (1997). "Action research", en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research Methodology and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 173–179.
- KERN, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- KEEVES, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid. Narcea
- KOHONEN, V. (1992). "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education", en Nunan, D. (ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge. Cambridge University Press, 14–39.
- KOHONEN, V. (2000). "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 295–309.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks /London/New Delhi. Sage Publications.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- LITTLE, D. (2003). "Learner autonomy and second/foreign language learning", en *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. Disponible en <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid. MEC. Disponible en http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pel_docs

LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

LITTLEWOOD, W. (2004). "The task-based approach: some questions and suggestions", *ELT Journal*, 58 (4), 319–326.

LLADÓ, J. y LLOBERA, M. (1997). "Reflexions sobre el model implícit de llengua en el currículum del professorat. Multilingüisme i nova complexitat a l'aula", en Perera, J. (coord.) (1997?). *Les llengües a l'educació secundària. Las lenguas en la educación secundaria. XXI Seminario sobre Lengua y Educación*. Sitges 1997. Barcelona. ICE Barcelona / Horsori, 257–266.

LLADÓ, J. y LLOBERA, M. (1999). *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Mallorca. C.O.F.U.C. Editorial Moll.

LLOBERA M. (1990). "Reconsideración del discurso interactivo en clase de L2 o LE", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 91–98.

LLOBERA, M. (1995). "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, 5–26.

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

LLOBERA, M. (1998). "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza, A. (ed.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL / ICE / Horsori, 369–381.

LOMAS, C. (1997). "La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación en la enseñanza secundaria", en Perera, J. (coord.) (1997?). *Les llengües a l'educació secundària. Las lenguas en la educación secundaria. XXI Seminario sobre Lengua y Educación*. Sitges 1997. Barcelona. ICE Barcelona / Horsori, 51–77.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (I y II)*. Barcelona. Paidós.

LOMAS, C. y OSORO, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

LOMAS, C. y OSORO, A. (2001). "De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 8–27.

- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1992). “Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 7, 27–53. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- LUZÓN, M. J. y COLL, J. F. (1997). “Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje”, en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló. Publicacions de la Universitat Jaume I, 85–102.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995). “Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency”, en *The Modern Language Journal*, 79 (3), 372–386.
- MARTÍN PERIS, E. (1999). “Libros de texto y tareas”, en Zanón, J. (comp.) (1999). *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid. Editorial Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. (2004). “¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?”, en *Red ELE*, 0. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml>.
- MARX, R. W. y WINNE, P. H. (1987). “The best tool the teachers have: their students’ thinking” en Berliner, D. C. y Rosenhine, B. V. (eds.) (1987). *Talks to teachers*. New York. Random House, 267–304.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*. London. The Falmer Press.
- MEC. GOBIERNO DE CANARIAS. CONSEJERÍA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES. (1992). *Secundaria Obligatoria. Decreto del Currículo*.
- MEC. GOBIERNO DE CANARIAS. CONSEJERÍA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES. (1992). *Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura*.
- MENDOZA, A. (ed.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL / ICE / Horsori.
- MILLER, P. V. y CANNELL, C. F. (1997). “Interviews for Survey Research”, en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 361–370.
- MORI, Y. (1999) “Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning?”, en *Language Learning*, 49, (3), 377–415.
- MORROW, K. (1981). “Principles of communicative Methodology”, en Johnson, K. y Morrow, K. (eds.) (1981). *Communication in the Classroom: Principles of Communicative Methodology*. Londres. Longman, 59–66.

- MUÑOZ, J. y VELARDE, J. (eds.) (2000). *Compendio de epistemología*. Madrid. Trotta.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989a). *Understanding Language Classroom*. Englewood Cliffs (N. J.). Prentice Hall International.
- NUNAN, D. (1989b). “The Teacher as Researcher”, en Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.) (1990). *Research in Language Classroom*. London. Modern English Publications & the British Council, 16–32.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). “El aula como espacio cultural y discursivo”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14–21.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1940). “Ideas y creencias”, en Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas*, Madrid, Alianza Editorial / Revista de Occidente, 383–409.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.
- OXFORD, R.L. (2000). “La ansiedad y el alumno de idiomas”, en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 77–86.
- PAJARES, M. F. (1992). “Teacher’s beliefs and educational research: clearing up a messy construct”, en *Review of Educational Research*, 62, (3), 307–332.
- PALOU, J. (2002). *L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions del mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- PALMER, G. B. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid. Alianza Editorial.
- PEACOCK, M. (1998). “The Links Between Learner Beliefs, Teacher Beliefs, and EFL Proficiency”, en *Perspectives (City University of Hong Kong)*, vol. 10 (1998 Spring) disponible en <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/result.jsp?noOfRec=20&totalRec=53&img=f&firstRec=41>

- PEACOCK, M. (1998). "Usefulness and Enjoyableness of Teaching Materials as Predictors of On-task Behavior", en *TESL-TJ*, marzo 1998, vol 3, num 2. Disponible en <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej10/a3.html>
- PERERA, J. (coord.) (1997?). *Les llengües a l'educació secundària. Las lenguas en la educación secundaria. XXI Seminario sobre Lengua y Educación*. Sitges 1997. Barcelona. ICE Barcelona / Horsori.
- POMERANTZ, A. y FEHR, B. J. (1997). "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido", en Van Dijk, T.A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción en la sociedad*. Barcelona. Gedisa, 101–139.
- POZO, J. I. y POSTIGO Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona. Edebé.
- PULIDO–MOYANO, R. A. (1995). "Etnografía i investigació educativa: concepcions, esbiaixades, relacions malenteses", en *Temps d'Educació*, 14, 11–32.
- RAMOS C. y LLOBERA, M. (2005). "'Me gustó, porque era una enseñanza viva...': Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso." En prensa. Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua de la UB.
- RAMOS, J. y GARCÍA, S. R. (1995). "Cultura de la docència", en *Temps d'Educació*, 14, 133–147.
- RICHARDS, J. C. (1990a). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (1990b). "Teachers' maxims in language teaching", en *TESOL Quaterley*, vol 30, nº 2, 281–296.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington. American Educational Research Association.
- RILEY, P. (1989). "Learners' representations of language and language learning", en *Melanges Pedagogiques*, 65–72.
- RILEY, P. (1996) "'Bats' and 'Balls': Beliefs about talk and beliefs about language learning", *Melanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre), 125–153.

RUBIN, J. (1987). "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (N.J.). Prentice Hall International, 15–30.

SÄLJÖ, R. (1997). "Self-report in educational research", en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research Methodology and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 101–106.

SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona. Ediciones Ceac.

SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford. Oxford University Press.

STANLEY, C. (2000). "Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 127–141.

STEVICK, E.W. (2000). "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press, 63–76.

TAFT, R. (1997). "Ethnographic Research Methods", en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research Methodology and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 71–75.

TAYLOR, D. (1994). "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?", en *TESL-TJ*, agosto 1994, vol 1, num 2. Disponible en <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

TUSÓN VALLS, A. (1993). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", en Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, 55–68.

TUSÓN VALLS, A. (1994). «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo» en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 2, 50–59. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

TUSÓN VALLS, A. (1995). "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", en *Temps d'Educació*, 14, 149–161.

VAN DIJK, T.A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción en la sociedad*. Barcelona. Gedisa,

VAN DIJK, T.A. (1997). "El discurso como interacción social" en Van Dijk, T.A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción en la sociedad*. Barcelona. Gedisa, 19–66.

- VAN DIJK, T.A. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona. Gedisa,
- VAN LIER, L. (1990). "Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband?", en Brumfit, C. Y Mitchell, R. (eds.) (1990). *Research in Language Classroom*. London. Modern English Publications & the British Council, 33–53.
- VAN LIER, L. (1997). "Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology for language learning", en Perera, J. (coord.) (1997?). *Les llengües a l'educació secundària. Las lenguas en la educación secundaria. XXI Seminario sobre Lengua y Educación*. Sitges 1997. Barcelona. ICE Barcelona / Horsori, 113–128.
- VAN LIER, L. (2001). "Investigación–acción", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81–88.
- VAN LIER, L. (2002). "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en Cots, J. M. y Nussbaum, L. (eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Editorial Milenio, 33–53.
- VILA, I. (1993). "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", en Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, 31–54.
- VILLANUEVA, M. L. (1997). "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló. Publicacions de la Universitat Jaime I, 49–84.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló. Publicacions de la Universitat Jaime I.
- WALKER, J. C. y EVERS, C. W. (1997). "Research in education: epistemological issues", en Keeves, J. P. (ed.) (1997). *Educational Research Methodology and Measurement: An international Handbook*. Oxford. Pergamon Press, 22–31.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988). "Ethnographic Research in ESL: Defining the Essentials." Originalmente en *TESOL Quarterly* 22 (4), 575–592. Reimpreso en Brown, D. y Gonzo, S.T. (1995). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall Regents, 36–54.
- WENDEN, A. L. (1987). "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en Wenden, A. L. y Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (N.J.). Prentice Hall International, 103–117.
- WENDEN, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs (N.J.). Prentice Hall International.
- WENDEN, A. L. (1998). "Metacognitive knowledge and language learning", en *Applied Linguistics*, 19, (4), 515–537.

WENDEN, A. L. (1999). "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics", en *System*, 27, 435–441.

WENDEN, A. L. (2002). "Language development in language learning", en *Applied Linguistics*, 23, (1), 32–55.

WENDEN, A. L. y RUBIN, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (N.J.). Prentice Hall International.

WHITE, S. (1999). "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", en *System*, 27, 443–457.

WIDDOWSON, H. G. (1989). "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, 83–90.

WIDDOWSON, H. G. (1998). "Aspectos de la enseñanza del lenguaje", en Mendoza, A. (ed.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL / ICE / Horsori, 1–22.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge. Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999). "Students' developing conceptions of themselves as language learners", en *The Modern Language Journal*, 83, (2), 193–201.

WITTRICK, M. C. (1997). "Procesos de pensamiento de los alumnos", en Wittrock, M. C. (comp.). (1997). *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*, Barcelona. Paidós, 541–585.

WITTRICK, M. C. (comp.) (1997). *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

WOODS, P. (1995). "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa", en *Temps d'Educació*, 14, 107–131.

ZANÓN, J. (1988). "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)", en *Cable*, 2, 47–52.

ZANÓN, J. (1995). "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14, 52–67. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

ZANÓN, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Editorial Edinumen.

ANEJO. TABLAS CON TRANSCRIPCIONES ÍNTEGRAS Y PRIMERAS INTERPRETACIONES

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA ENTREVISTA A TOMÁS

Texto	Análisis interpretativo
	El ambiente académico
<p>ENTREVISTADOR 1. bueno, Tomás ya te decía que lo que vamos a hacer es tú como alumno profesional, dame tu mejor punto de vista acerca de un montón de cosas que te están pasando a ti desde pequeño ¿no?</p> <p>TOMÁS 1. sí</p> <p>E 2. que es veni:::r</p> <p>T 2. al instituto</p> <p>E 3 y a la escuela y al instituto toda la vida, fíjate a mí, toda la vida, de alumno y de profesor luego pero bueno entonces primero es ver qué cosas opinas tú o cómo ves tú la enseñanza empezando por lo primero, la institución, el instituto ¿cómo te sientes al venir al instituto?</p> <p>T 3. bien a veces, hay veces que lo veo como una rutina y no me gusta mucho </p> <p>E 4. ajá</p> <p>T 4. y bue:::no </p> <p>E 5. pero ¿vienes ilusionado?</p> <p>T 5. sí sí</p> <p>E 6. a veces no quieres venir</p> <p>T 6. a veces</p> <p>E 7. a ver, vamos a ver, cuando quieres venir, ¿por qué es?</p> <p>T 7. por que::: no, porque pienso que es para el futuro y que tengo que venir a estudiar y::: todas esas cosas pero::: hay otras veces que no quiero venir porque::: porque hay algunas asignaturas que::: no me gusta, no no las veo útiles para lo que yo quiero</p> <p>E 8. para el futuro?</p> <p>T 8. sí</p> <p>E 9. el futuro te refieres a qué cosas al trabajo::: o a ti como persona</p> <p>T 9. al bachiller, a poder entrar en la</p>	<p>Tomás cree que el estudio es necesario para prepararse para el futuro pero expresa dudas acerca de la utilidad de algunas asignaturas.</p>

<p>universidad y a poder formarme como persona, pero hay asignaturas que no, para lo que yo quiero estudiar, no me, no son útiles</p> <p>E 10. útiles y siendo positivos, ¿tú crees que en esas asignaturas aprendes algo que te puede valer como persona?</p> <p>T 10. sí, bueno en sí sí puedo aprender algo, (risas) sí sí sí (risas)</p> <p>E 11. sí</p> <p>T 11. y, nada, aprendo cómo son sí profe: es que todas las asignaturas son útiles, eso es lo que sé yo porque cada una te enseña lo que es eh, lo que es su función y to eso, pero</p> <p>E 12. mhm</p> <p>T 12. pero bien</p> <p>E 13. pero bien, o sea que a veces tú tienes algunos reparos con alguna asignatura </p> <p>T 13. sí</p>	<p>Precisa el concepto de utilidad en términos de formación personal y académica.</p> <p>Ahora, motivado por el entrevistador, parece verlo desde un punto de vista más positivo y reconoce la validez de todas las asignaturas para su formación.</p> <p>El entrevistador facilita y resume el concepto.</p>
	El grupo
<p>E 14. bien otra de las cosas que también son importantes saber para mí y para ustedes, es el grupo ¿tú crees que sería mejor la enseñanza si: tú fueras un niño de esos que se quedan en su casa con los padres que no quieren que vayan al instituto tú crees que venir a estar con otros y estar en un grupo es bueno?</p> <p>T 14. sí sí es bueno porque: porque lo importante no es enseñar no es enseñarte la lengua o las matemáticas sino formarte como persona, y eso en un grupo es bueno </p> <p>E 15. ¿a solas no se puede hacer?</p> <p>T 15. ¿eh?</p> <p>E 16. ¿a solas no se puede hacer?</p> <p>T 16. poder se puede lo que no te puedes formar como persona, profe, porque también la convivencia tiene que ser buena y si tú te quedas encerrao mucho tiempo: no: no aprendes a convivir con las personas </p> <p>E 17. y puedes saber muchas matemáticas </p> <p>T 17. pero no: no ser buena persona</p> <p>E 18. mhm mhm y: el grupo tiene esas ventajas ¿y qué inconvenientes le ves tú al grupo?</p>	<p>Tomás centra la importancia de la enseñanza en la formación como persona, más allá de los contenidos de las asignaturas.</p> <p>El hecho de estar en un grupo favorece lograr dicho objetivo.</p> <p>Aprender a convivir es un objetivo que solo es posible alcanzar en grupo.</p> <p>El entrevistador proporciona una frase abierta que facilita la respuesta.</p> <p>Una persona puede ser muy instruida pero no ser “buena persona”. La formación de</p>

<p>T 18. es que si te toca un grupo malo es más difícil estudiar, porque las teorías de los profesores es después ellos interrumpen, y te distraes más</p> <p>E 19. ¿qué cosas son las que en general hacen que::: el comportamiento no sea bueno?</p> <p>T 19. [el]</p> <p>E 20. ¿[por] qué crees que hay alumnos que se distraen, hablan o [hacen otras cosas]</p> <p>T 20. [porque] no quieren estudiar profe bueno porque lo ven para pasar el rato porque los padres los obligan a venir y:::</p> <p>E 21. ¿tú crees que habr– se podría hacer algo para que se::: vieran interesados e el estudio?</p> <p>T 21. sí ponerlos con mentalizar los padres de que el estudio tiene que ser bueno para el futuro y agruparlos con personas que estén más o menos formadas ya</p> <p>E 22. mhm mhm. y mmm ¿cómo crees que influye el grupo en tí?</p> <p>T 22. (risas) en mí (risas) me hace no se me distraigo más,</p> <p>E 23. mhm</p> <p>T 23. yo me distraigo,</p> <p>E 24. con la gente</p> <p>T 24. sí</p> <p>E 25. o sea que ves cosas positivas</p> <p>T 25. y cosas negativas</p> <p>E 26. y cosas negativas, ¿que te distraes, no?</p> <p>T 26. y::: sí</p> <p>E 27. y si estás trabajando en grupo te distraes más o menos?</p> <p>T 27. me distraigo más es mejor trabajar individual profe, [porque]</p> <p>E 28. [individual]</p> <p>T 28. sí porque trabajas más es la distracción que te distraes menos</p> <p>E 29. o sea tú nada más que tienes uno al lado::: tú ya::: te vas del tema</p> <p>T 29. mhm</p>	<p>la persona es más que una cuestión de contenidos.</p> <p>Entre los inconvenientes de estudiar en grupo está la distracción y las interrupciones del discurso del profesor. Llama la atención el concepto “teorías de los profesores”.</p> <p>La causa de la distracción y poco rendimiento de algunos alumnos es la obligatoriedad del sistema.</p> <p>La solución pasa por mentalizar a los padres de las ventajas de la formación personal para el futuro e incluir a estos alumnos en grupos de mayor rendimiento.</p> <p>Recalca que el grupo no encaja con su estilo de aprendizaje y que se distrae con los compañeros.</p> <p>Afirma que prefiere el trabajo individual porque logra un mayor rendimiento y una mayor concentración.</p>
	Los materiales
<p>E 30. bien, otra cosa, los materiales toda tu vida has tenido que utilizar materiales, fundamentalmente los más famosos, los libros de texto ¿cómo te llevas tú con los</p>	

<p>libros de texto? T 30. bien E 31. te gustan T 31. sí E 32. y:: ¿si no se utilizan? T 32. sería mas difícil de aprender con las teorías de los profesores, e:::: es mas complicado lo mejor es tener un libro a mano para que te ayude y:: E 33. ¿y si en vez del libro es que te dicen “mira esto en una enciclopedia” o:: “ esto te lo doy yo” o::, ¿te sientes más seguro con el libro de texto? T 33. sí sí porque tienes alguna duda y la consultas y si no miras los ejemplos en la enciclopedia no hay ni ejemplos ni:: E 34. más concreto ¿no? el libro de texto y el libro de texto mmmm ¿has dicho como “guía”, “consulta” o ¿cómo dijiste? ¿”material de consulta” o algo así? o como “guía” que es la palabra que utilizaba un compañero tuyo ¿y el libro de texto así para seguirlo de pe a pa una lección tras otra y todo eso? T 34. tampoco::co. E 35. [tampoco] T 35. [e::s lo] mejor es mirarlo, e::::h, hacerlo y después buscar ejemplos en los libros y después seguir tú con:: e 36. o sea que está bien, pero tampoco T 36. tampoco vale abusar E 37. abusar de:: del libro tampoco tú lo ves ahí bien </p>	<p>Muestra preferencia por el libro de texto porque de este modo puede seguir mejor el guión de las explicaciones del profesor. Usa de nuevo la palabra “teorías de los profesores”.</p> <p>Prefiere consultar el libro de texto a una enciclopedia por el carácter más didáctico, gráfico y concreto de las explicaciones.</p> <p>El libro de texto, a pesar del valor que tiene para Tomás, no puede ser el único material.</p> <p>Ve necesario salir del libro de texto y buscar cierta autonomía en la aplicación a través de ejemplos.</p> <p>Emplea la expresión “abusar” quizá para matizar el efecto negativo de que presida demasiado el proceso de aprendizaje.</p>
<p>u::na cosa ¿qué esperas tú de los profesores? estaba yo:: con tus compañeros diciendo:: a ve::r “imagínate tú el día ese que antes de empezar a entrar en clase el profesor que ya has visto su figura por los pasillos entra en el aula ¿cómo te gustaría que fuera? ¿cuál es tu modelo? T 37. que::: que me ayudase a:: buscar cosas que no:: que me ayudase las cosas que no entiendo que nos dé la clase, nos marque unos cuantos ejercicios y lo que no entendamos decirlo pero tampoco</p>	<p>El modelo de profesor</p> <p>El modelo de profesor de Tomás es aquel que le ayude a entender las explicaciones pero que no se exceda en aspectos teóricos y que busque la práctica.</p>

<p>e::s comernos (hay ruido en los auriculares porque toca el micro con la mano) E 38. los golpes en el mi::cro T 38. tampoco es comernos mucho la cabeza con las teorías también la práctica E 39. práctica T 39. mhm</p>	
	El concepto del alumno por el profesor
<p>E 40. y::: más cosas del profesor ¿cómo te gusta que esté en clase? ¿es importante lo que piense el profesor de los alumnos? T 40. sí E 41. a ver ponte en el peor de los casos ¿qué cosas son las que tú te imaginas que piensa él de los alumnos? T 41. no sé que hay, hay algunos profesores pasan de los alumnos que no pueden o que no lo intentan pero no tiene que ser así tienen que intentar ayudarlos pa que esos alumnos salgan adelante E 42. ¿qué crees tú que eres para un profesor? T 42. mmm E 43. aparte de alumno pero antes le decía a otra alumna “eres como un:: no sé alguien que está ahí como un cliente es alguien que le impide dar la clase eres una especie de recipiente que hay que abrir la tapa para meter cosas? ¿qué:: imagen crees tú que a veces tienen los profesores de los alumnos? ¿hay profesores que cre::n que tú eres un disco duro que::: él dice “una grabadora” igual que esta que tenemos aquí? ¿esta grabadora puede ser un alumno para un profesor? o sea, ¿qué imagen te vendría a ti a la cabeza cuando::: mmmm no un profesor sino varios T 43. sí ¿varios alumnos? E 44. no ¿que qué imagen crees tú que los profesores tienen ? T 44. porque hay algunos profesores que ven alumnos que no estudian como:: no como sí ya estuvieran acabados como si ya no pudieran hacer nada, por ejemplo si ya han repetido o si van mal en esa asignatura que ya no pueden esforzarse y hay otros que les dan más ventajas, los</p>	<p>Algunos profesores suelen penalizar a los alumnos menos adelantados en vez de ayudarlos y animarlos.</p> <p>Después de que el entrevistador logra hacer comprensible la pregunta, Tomás insiste en esa visión negativa que tienen algunos profesores de los alumnos que no estudian o les va mal en contraste con la</p>

<p>que estudian E 45. mhm mhm T 45. y los que se esfuerzan son los que los profesores los tratan mejor y eso a veces bien y a veces te:: no es tan bueno E 46. vale ¿y los que trabajan? ¿supuestamente los alumnos responden a lo que se espera de ellos en clase? ¿cómo crees tú que cuál crees tú que es el ideal de un profesor? T 46. el que trabaja, el que atiende en clase, el que aprueba los exámenes, (risas) eso E 47. ese tú crees que es el modelo ¿no? T 47. sí</p>	<p>actitud positiva hacia los que estudian.</p> <p>El alumno ideal del profesor es el que trabaja y aprueba exámenes.</p>
	El aprendizaje de la lengua
<p>E 48. bueno, vamos a hablar un poco de la lengua a ver esta es una pregunta que te va a parecer muy difícil y que es muy difícil la verdad es un pregunta tremendamente difícil a ver, la lengua, ¿qué crees tú que es un idioma, una lengua? T 48. E 49. muy difícil, ya sé T 49. sí la lengua e::::s un modo que tienen los humanos de comunicarnos mediante la boca (risas) E 50. mediante la boca T 50. (risas) E 51. y solo lengua oral básicamente T 51. después está la escrita es un medio de comunicación. E 52. bien es fácil o difícil aprender una lengua T 52. a veces es difícil E 53. la tuya, ahora la que estas habla::ndo ¿qué te parece? T 53. es difícil E 54. ¿sí? te parece difícil aprender castellano? T 54. yo no porque soy español, pero los ingleses yo veo que los tiempos verbales y todo eso es difícil E 55. y ¿tú el inglés cómo lo llevas? T 55. bien bueno E 56. crees que se puede hacer una comparación entre lo que hacemos hablando español y hablando inglés por</p>	<p>Una lengua es para Tomás un modo de comunicación oral aunque añade a instancias del entrevistador que también escrita.</p> <p>El aprendizaje de una lengua es una tarea difícil, sobre todo para un extranjero.</p>

<p>ejemplo, tú tienes un nivel de ingles, ¿no? T 56. mhm E 57. y tienes un nivel de español T 57. sí E 58. ¿tú crees que::: vas mmmm a tener más nivel de español? T 58. sí (risas) E 59. sí ¿tu crees que vas a tener más nivel de inglés? T 59. también E 60. bien ¿cómo crees que vas a tener más nivel de inglés? T 60. esforzándome e::: y:: y atendiendo a los profesores y profe y cada vez que avances de curso te enseñarán algo nuevo E 61. ¿cómo crees tú que se aprende una lengua? T 61. con empeño (risas) E 62. con empeño T 62. sí y decirlo muchas veces, repetirlas, las palabras y y la pronunciación E 63. y tu lengua, la que hablas, ¿tú la has aprendido con empeño? T 63. no ohh, el entorno que nos rodea, e::h E 64. ajá y tú ahora el nivel, o sea el inglés tú dices que::: lo que has respondido ¿no? y:: ¿lo que te queda por saber de::: de español? T 64. también se:: también con el tiempo se:: E 65. qué crees que va a influir en tu manera de saber más español de aquí en adelante? T 65. la forma de comunicar mejor, lo que dimos este curso, que era la:: la forma de comunicarnos E 66. mhm mhm T 66. las palabras que voy a emplear más cultas ¿sabes? mayor desarrollo, pero eso con el tiempo se cogerá E 67. se cogerá eh, ¿tú crees que solo se aprende lengua española en la clase de lengua española? T 67. no en todas las clases, menos en la de inglés (risas) E 68. (risas) jaja claro en la clase de inglés aprendes inglés pero no aprendes lengua española y fuera del instituto tú crees que haces cosas, al margen de lo</p>	<p>Mejorar la competencia de una lengua extranjera se consigue a través del esfuerzo personal, de la atención en clase y de la secuenciación de niveles en progresión. Aparecen expresiones como “esfuerzo”, “empeño”. Otras claves son la repetición y trabajar la pronunciación.</p> <p>La L1 se aprende en el entorno y con el tiempo.</p> <p>La mejora en la competencia depende del tiempo, de centrarse en la comunicación, de usar más léxico y confiar en que el tiempo produzca el desarrollo esperado.</p> <p>El aprendizaje de la L1 se produce también fuera de las clases de lengua.</p> <p>Reconoce que fuera del aula, en el entorno familiar y cotidiano de amistades aprende</p>
---	---

<p>escolar, las tareas etcétera, tú crees que haces cosas fuera que hace que tenga::: mayor capacidad de expresión, por ejemplo, en español castellano </p> <p>T 68. pero expresarme de otra, de otra forma no es lo mismo expresarte en clase que expresarte con los amigos </p> <p>E 69. mhm</p> <p>T 69. son distintas formas de expresión</p> <p>E 70. bien y si tú ves una película un día ¿tú crees que eso te::: al salir después de ver cuatro o cinco películas tú crees que tienes más capacidad de entender cosas?</p> <p>T 70. no</p> <p>E 71. ¿no? y ¿después de le::r cuatro o cinco libros?</p> <p>T 71. eso sí </p> <p>E 72. ¿sí? ¿y por qué dices a una que sí a otra que no?</p> <p>T 72. porque el autor de los libros se se expresa mejor y no es lo mismo ver el, sabes, el comprenderlo las películas no se comprenden, las películas con el tiempo se va:: ¿sabes? mediante:: vas viendo la película con las imágenes se va::: pero con los libros tienes que imaginar y:: el autor se expresa mejo::r describe sí eso</p> <p>E 73. o sea, que tú crees que es más constructivo lo de le::r </p> <p>T 73. sí</p> <p>E 74. que lo de verlo ¿no?</p> <p>T 74. sí </p> <p>E 75. este año por ejemplo tú compara e:::h ¿ahora tú crees que te expresas oralmente mejor que hace dos años?</p> <p>T 75. sí</p> <p>E 76. ¿a qué crees que se debe?</p> <p>T 76. a:::l tiempo que cada uno con el tiempo va mejorando su:: sus forma va aprendiendo más va:::</p> <p>E 77. mhm mhm</p> <p>T 77. se va esforzando más, va desarrollando su mentalidad y va::</p> <p>E 78. y ¿lo que estudiamos a veces, por ejemplo en:: en clase de lengua? tú crees que todas las cosas que hacemos en clase de lengua e:::h hacen que luego tú te expresas mejor? o a veces dices tú “esto no tienen sentido”</p>	<p>lengua, pero percibe la diferencia de registro y dificultad.</p> <p>No cree que ver películas aumente su capacidad de comprensión.</p> <p>En cambio, considera que la lectura sí logra aumentar su capacidad de comprensión porque los escritores se expresan mejor, se implica la imaginación al leer descripciones.</p> <p>El entrevistador se asegura de la respuesta.</p> <p>Reconoce su progreso en L1 por el proceso natural del tiempo.</p> <p>De nuevo aparece el concepto de esfuerzo.</p>
--	--

<p>T 78. eso:: que no:: E 79. ¿qué cosas? ¿puedes poner un ejemplo así que te acuerdes? T 79. sí por ejemplo lo de e::h ¿sabes? lo de pone:r lo de diferenciar los diptongos y los hiatos E 80. mhm T 80. eso E 81. buen ejemplo T 81. eso no lo veo yo E 82. no lo ves tú tú dices “pero eso me vale para escribir”? o analizar sintácticamente ¿no? tú te acuerdas que hemos estado una parte de este año analizando bien a ver tu visión de eso tú e::h por ejemplo tú analizas bien yo recuerdo que tú analizabas bien ¿tú crees que porque sabes que “como una manzana” eso es un complemento directo tú crees que eso hace que mejores la capacidad de expresión? T 82. no E 83. ¿hay gente que habla bien sin saber eso? T 83. sí E 84. ¿entonces qué pinta en la clase de lengua? ¿tú has pensado eso alguna vez? T 84. mhm no eso es para mejorar la::: para saber la estructura de las palabras, para la gente que quiera estudiar la fisiología (sic) y las ramas E 85. claro T 85. pero no para expresarnos no:: E 86. no crees que tenga que ver mucho ¿no? T 86. no E 87. y:: ¿para qué crees que vale entonces? T 87. E 88. tú di lo que pienses directamente porque tú eres el alumno profesional T 88. (risas) E 89. (risas) T 89. para estructurar las palabras para::: para a la hora de escribi:r saber cómo van las palabras si es un diptongo se pone la fuerza en:: E 90. para escribir, o sea que para escribir puede ser un ayuda ¿no? T 90. mhm</p>	<p>Algunas cosas de la clase de lengua no mejoran la capacidad de expresión.</p> <p>Saber aspectos de teoría gramatical no mejora capacidades, al menos lo relacionado con hiatos y diptongos.</p> <p>El análisis sintáctico no mejora la capacidad de expresión.</p> <p>Ve sentido al análisis sintáctico en otros ámbitos diferentes del uso.</p> <p>Los conocimientos del sistema formal pueden ser de ayuda en el momento de escribir.</p>
---	--

<p>E 91. lo del diptongo y lo del hiato y estas cosas pueden ser un ayuda ¿no? T 91. mhm</p> <p>E 92. ¿y hacer un ejercicio de sinónimos? por ejemplo te dice “pon los sinónimos de simpático” T 92. [eso sí te]</p> <p>E 93. [y entonces te dice] cuatro huecos y tienes que inventarte cuatro huecos o cosas así T 93. así mejora la la eso de:: de la oración de la ¿sabes? tu forma de expresarte porque va subiendo el nivel de </p> <p>E 94. [las palabras] T 94. [culto tuyo] ¿sabes?</p> <p>E 95. ¿y se te queda? por ejemplo sí te, en un ejercicio dice venga, cuatro sinónimos de simpático, cuatro de distraído, cuatro de antipático, cuatro de:: otra cosa, ¿no crees que al final se te olvida también mucho? T 95. sí lo tienes que ir repitiendo tienes que ir como lo de las fichas, lo de las fichas si lo escribo una ve::z</p> <p>E 96. las fichas ¿te ha servido lo de las fichas? T 96. algunas palabras sí, porque al ir pasando si las vas leyendo, después las oyes en otros sitios y [todo junto] </p>	<p>Los ejercicios de léxico tienen más utilidad para subir el nivel del expresión y hacerlo más culto.</p> <p>El uso, la practica, la repetición y el estar expuesto a la lengua en todos sitios favorecen el aprendizaje.</p>
<p>E 97. [entonces] ¿ahí aparece, no? bien bien y:: bueno, ¿la parte de comprensión? ¿tú crees que hace dos años comprendías menos cosas que ahora? T 97. sí </p> <p>E 98. tú coge algún libro luego cuando vuelvas a casa de hace dos años de lectura T 98. y lo veo una bobería</p> <p>E 99. y lo ves una bobería ¿qué crees tú que ha hecho que tú ahora, dos años después digas en su día te parecía difícil, a lo mejor, y ahora dentro de dos años cogerás un libro, bueno, que no, porque el Frankenstein que hemos leído, yo creo que según lo irás leyendo toda tu vida verás que es un libro magnífico, por ejemplo ¿no? pero tú eso ya lo ves ¿no? T 99. mhm</p>	<p>El progreso en el aprendizaje</p> <p>Tomás es consciente de su nivel de progreso.</p>

<p>E 100. que esos libros son T 100. son buenos E 101. por qué que son buenos? T 101. porque el autor se expresa bien, pero eh a mí el que no me gustó fue el de las, el otro el de las leyendas, [ese] E 102. [el de bécquer] T 102. el de Bécquer E 103. no te gustó? T 103. no E 104. ¿por qué? T 104. ni el último porque, porque son E 105. el de terror, el de los cuentos de terror de Arthur Machen T 105. sí porque profe, porque eso es para:: una edad más avanzada E 106. bien T 106. [se exp-] E 107. [guarda]esos libros T 107. se expresan más E 108. ahora dentro de dos años tendré que hacerte otra entrevista T 108. sí (risas) E 109. para decir ¿te acuerdas tú? lo tengo grabado T 109. y ya lo comprenderé (risas) E 110. o sea pero ¿tú crees que ya lo comprenderás? ¿tienes fe? T 110. sí E 111. ajá T 111. ahora no ahora E 112. ahora de momento no bien </p>	<p>Vuelve a aludir a la calidad de la escritura de los libros como factor favorecedor del aprendizaje.</p> <p>También es consciente del grado de desarrollo de su capacidad de comprensión lectora al situar la dificultad de una lectura para una edad más avanzada.</p> <p>Muestra confianza en la progresión de su capacidad.</p>
<p>vamos a pasar a otra cosa ¿qué sentido crees tú que tiene el aprender? cualquier cosa sea lengua, sea lo que sea tú ¿crees que tiene sentido? T 112. sí E 113. ¿a todo lo que todas las asignaturas tienen sentido? T 113. [a mí] E 114. te gusten o no te gusten T 114. para el futuro hay algunas que yo creo que no:: porque por ejemplo en religión para el futuro eso a mí:: no me va a servir para mucho porque yo ahora estoy dando la historia de religión y:: yo para:: para el futuro no creo que:: que me vaya a ser útil E 115. ¿tú piensas con e::h ya lo has dicho</p>	<p>El sentido del aprendizaje</p> <p>Cree que el hecho de aprender tiene sentido en todas las asignaturas aunque haya algunas a las que no les encuentra utilidad. De nuevo aparece la utilidad como criterio.</p>

<p>más veces no? ¿para ti es importante lo que te lleves del instituto? ¿para el futuro? T 115. sí E 116. ¿mucho? T 116. mhm</p>	<p>Vuelve a estar de acuerdo con que es importante aprender cosas que sean de utilidad duradera.</p>
<p>E 117. y:: una cosa concreta que hemos hecho por ejemplo tú ves que yo aquí tengo un mapa conceptual T 117. sí E 118. ¿tú crees que a mí me es útil el mapa conceptual? T 118. sí E 119. ¿por qué? T 119. porque porque es una forma rápida de de estructurar muchas cosas tú ahí te vas guiando por E 120. mhm ¿hay muchas palabras aquí? T 120. sí, bueno E 121. has visto tú que con una sola hoja T 121. te has estructurado un montón E 122. llevo ya un montón voy guiándome T 122. y si lo vas desarrollando eso te ocuparía E 123. ¿tú lo has hecho no? T 123. sí E 124. ¿te ha sido útil esto de los mapas conceptuales? T 124. eh, sí E 125. tú crees que esto te lo vas a llevar tú:: como estrategia para para hacer resúmenes para hacer T 125. yo ya lo utilizaba antes porque es una forma fácil de e::h miras el::: miras un texto, después lo estructuras como un mapa conceptual y ya se te van quedando las dos formas y es más fácil para estudiar E 126. mhm mhm o sea que a ti eso de hacer resúmenes de letra no te gusta ¿no? T 126. no E 127. te gusta más bien ir a::: que se eche así:: de un vistazo todo ¿no? que se saque toda la información de un vistazo ¿no? ¿y tu manera de aprender? porque claro cada uno aprendemos de manera diferente lo que a mí me vale a lo mejor a ti no te vale hay compañeros que lo de los mapas no les gusta, pero a ti por ejemplo sí te gustan</p>	<p>Aprender a aprender</p> <p>Valora la capacidad de los mapas conceptuales de estructurar la información.</p> <p>El mapa conceptual es una buena herramienta para sintetizar y estructurar que facilita el estudio.</p> <p>Prefiere el mapa conceptual a realizar resúmenes.</p>

<p> entonces, tú, parece que te lo vas a meter en la mochila para llevártelo del instituto, no? T 127. sí</p>	<p>Está de acuerdo con que los mapas conceptuales son una herramienta que ya ha integrado en su práctica habitual.</p>
<p>E 128. e:::::h imagínate que tienes que montar un mueble de estos de Ikea tú:: ¿cómo entiendes mejor si te lee::s las instrucciones o si te ponen un vídeo? T 128. con un vídeo E 129. con un vídeo ¿siempre? ¿todas las cosas crees tú que se aprenden mejor oyendo y viendo? o a veces es mejor T 129. a veces es mejor le::r E 130. le::r T 130. [sí] E 131. [igual] ahora no te acuerdas de ejemplos ¿no? pero ¿tú crees que aprendes más leyendo que viendo y oyendo? T 131. sí porque viendo:::: se te quedan las cosas una vez, se te quedan, pero leyendo si no las comprendes las vuelves a le::r y después sí, es mejor</p>	<p>Estilo de aprendizaje</p> <p>Su estilo de aprendizaje es visual.</p> <p>Cree que lo visual es más efectivo y rápido. Asocia lo escrito a la acción de lectura repetida para asegurar la comprensión.</p>
<p>E 132. o sea que:: mmmm imagínate clases de estas que igual no son las que tú:: esperas se altera la clase por cualquier cosa, hay una dinámica nueva, una sorpresa, vamos a hacer una cosa diferente ¿tú como te te sientes ahí? ¿te gusta que esté todo ordenado o:: te gusta que haya algún factor imprevisible? T 132. sí, factor imprevisible E 133. ¿respondes bien ante eso? T 133. sí (risas) E 134. ¿ante los desafíos? ¿cómo respondes tú? ¿te asustas? T 134. no:: E 135. tú palante ¿no? (risas) T 135. sí</p>	<p>Los imprevistos</p> <p>Le gusta la aparición de imprevistos en clase y acepta los retos.</p>
<p>E 136. y si fracasas ¿qué pasa? T 136. nada se se intentó E 137. y si:: ¿quién tiene la culpa? entonces siempre pensamos aunque es muy difícil quedarnos así “ah, no hay nadie culpable” pero cuando algo no te sale bien ¿no? a todos nos ha pasado que:: no sale bien algo ¿qué pasa cuando no sale bien algo? tú como ¿quién crees que</p>	<p>El fracaso</p> <p>El intento compensa el fracaso en una tarea.</p>

<p>es el responsable de que algo ? has suspendido una asignatura, te ha salido mal un examen, un día has tenido que hacer una actividad en clase y no ha salido </p> <p>T 137. el responsable soy yo porque si he suspendido, no he estudiado </p> <p>E 138. ¿siempre?</p> <p>T 138. siempre</p> <p>E 139. y ¿si analizas?</p> <p>T 139. o el profesor me pone exámenes, cosas que yo no que no me he aprendido o que no he</p> <p>E 140. pero ¿tú siempre mmm crees que ves con claridad las causas?</p> <p>T 140. no (voz baja)</p> <p>E 141. ¿hay veces que no sabes muy bien por qué pasan las cosas no?</p> <p>T 141. sí</p> <p>E 142. ¿y cómo te hace sentir eso de que no sepas responder he suspendido pero no sé por qué? ¿te ha pasado eso?</p> <p>T 142. no (risas)</p> <p>E 143. ¿no? siempre que suspendes sabes por qué es?</p> <p>T 143. sí</p> <p>E 144. aunque te hayan puesto buena nota porque igual a veces tú esperas un suspenso</p> <p>T 144. y me ponen </p> <p>E 145. es decir que tú eres una persona que se adapta </p> <p>T 145. sí</p>	<p>Identifica bien las causas del fracaso y no duda en afirmar que él es el responsable.</p> <p>Duda momentánea de lo dicho anteriormente.</p> <p>Afirma ahora que sí sabe por qué pasan las cosas que le afectan.</p>
	Los modelos de evaluación
<p>E 146. bueno vamos a ver una cosa que es lo de la evaluación a ver los exámenes dime cosas de los exámenes</p> <p>T 146. son:: es para sirven para evaluar un contenido pero hay veces que::: que no son tan útiles hay veces que es mejor hacer ejercicios ejercicios ejercicios y ir evaluando así </p> <p>E 147. ¿qué ventajas le ves tú a los exámenes?</p> <p>T 147. es que para los exámenes es estudiar, estudias un día el tema, te examinas, lo apruebas y después eso ya no se te va a quedar </p> <p>E 148. ¿valen para aprender?</p> <p>T 148. a veces</p>	<p>Los exámenes sirven para evaluar contenidos pero no son útiles. En ocasiones es preferible hacerlo a través de prácticas continuas.</p> <p>Relaciona los exámenes con una preparación rápida de contenidos que tienen una vida efímera.</p> <p>No siempre fomentan el aprendizaje.</p>

<p>E 149. pero ¿si tuvieras que decidir? sin exámenes imagínate que lo que hacemos, bueno eso yo lo he hecho casi todo el año ¿no? he puesto exámenes, pero al final he cogido y [la última] T 149. [es más difícil] E 150. he ido:: valorando, e::h [a diario el] el trabajo T 150. [el trabajo] E 151. ¿qué crees tú que favorece más el aprendizaje? ¿exámenes sueltos o controlar a diario? T 151. controlar a diario controlas cómo va el alumno durante todo el curso, si ha bajado, si ha subido E 152. mhm mhm T 152. mientras los exámenes a lo mejor un examen te puede salir redondo y otro te puede sali::r E 153. mhm T 153. y:: ahora mismo no me acordaría yo si si hace veinte exámenes del primero del último, del penúltimo [sí pero] del primero no. E 154. [claro] ¿qué es más justo, el sistema de exámenes o el sistema de control diario? T 154. de control diario E 155. ¿qué es más difícil? T 155. el examen, los exámenes E 156. ¿sí? ¿y trabajar a diario es más fácil para ti? T 156. sí (risas) E 157. ¿y para tus compañeros? T 157. no, yo creo que no:: porque hay compañeros que les cuesta a mí a veces también me cuesta E 158. ¿el trabajo diario, no? T 158. sí E 159. requiere más esfuerzo es lo más difícil ¿verdad? T 159. mhm E 160. te puedes dormir menos T 160. sí E 161. ¿y:: al final, tú qué crees que hace aprender más? T 161. eso E 162. ¿el trabajo diario? T 162. el trabajo diario E 163. es decir igual yo me he pasado</p>	<p>El seguimiento diario del trabajo favorece más el aprendizaje y permite ver mejor la evolución del alumno durante todo el curso.</p> <p>Los exámenes ofrecen una muestra muy variable en la calidad de los contenidos.</p> <p>Los contenidos de los exámenes se olvidan con facilidad.</p> <p>El control diario es más justo.</p> <p>El examen es más difícil.</p> <p>El trabajo diario es más fácil.</p> <p>Matiza que, como a algunos compañeros, a veces también le cuesta esfuerzo el trabajo diario.</p> <p>El trabajo diario hace aprender más.</p>
--	--

<p>casi con ustedes de controlar a diario, “estas cosas para tal día”, todas las semanas tienen siempre una cosa por ahí ¿no?</p> <p>T 163. sí</p> <p>E 164. y eso hace que estés más en tensión ¿quizá?</p> <p>T 164. sí</p> <p>E 165. ¿no? reparto la tensión (risas) ¿no? en vez de que haya tensión cada quince días, por ejemplo, cada veinte, cada mes, depende, o sea que tú lo ves justo</p> <p>T 165. mhm</p> <p>E 166. ¿tú crees que a veces no coincide la visión que el profesor tiene en la evaluación con el alumno?</p> <p>T 166. sí y hay veces que te favorece, que tu crees que te esperas una nota más baja y y te sube por el trabajo que has hecho todo el año</p> <p>E 167. y aparte de la nota la evaluación ¿a veces no ocurre que e::h sea por control diario, sea por exámenes, el profesor pregunta cosas que igual tú no te esperas ?</p> <p>T 167. sí</p> <p>E 168. ¿pasa a veces eso? o que dices tú “ah, yo estoy preparado pero en examen no puedo demostrarlo” ¿te ha pasado eso? ¿no poder demostrar lo que sabes?</p> <p>T 168. no, eso no</p> <p>E 169. no o sea que los exámene::s más o menos siempre bueno crees que te puedes lucir</p> <p>T 169. se intenta (risas)</p> <p>E 170. en los exámenes bie:::n bueno, estás respondiendo a todo muy concreto muy bien </p>	<p>El trabajo diario proporciona una tensión más repartida.</p> <p>A veces no coincide la apreciación que hacen el alumno y el profesor de la evaluación, tanto positiva como negativamente.</p> <p>En general en los exámenes aparecen los contenidos previstos.</p>
<p>vamos a analizar un poco las cosas que hemos hecho, me voy a centrar en esta última tarea que hicimos que era lo de:: lo del guiñol</p> <p>T 170. mhm</p> <p>E 171. ¿tú viste que es una dinámica diferente? la primera cosa, ¿tú crees que que hemos practicado la lengua?</p> <p>T 171. ¿en el guiñol?</p> <p>E 172. sí</p> <p>T 172. no</p>	<p>Reflexión sobre una tarea realizada</p> <p>Tomás no cree que en la actividad programada por tareas que realizó con su compañeros haya practicado lengua.</p>

<p>E 173. ¿no hemos practicado la lengua? T 173. (.....) [es que] E 174. [¿hemos escrito?] T 174. [¿eh?] E 175. [a ver] vamos a ver, dime por qué crees que no hemos practicado lengua T 175. porque porque no porque no sé no E 176. ¿qué cosas? por ejemplo qué esperabas que:: ¿la idea que tienes tú de la clase de lengua? T 176. es que nos enseñe lo que hicimos en el segundo trimestre, las los mapas conceptuales, la la estructura de las palabras, el mejor expresarnos E 177. mhm T 177. pero lo del guiñol no lo vi yo:: muy E 178. ¿no lo viste? e:h ¿hablaron ustedes en en en, o sea, tuvieron que expresarse oralmente a la hora de hacer el guiñol? T 178. sí E 179. sí mmmmm ¿se expresaron por escrito? T 179. no oral y después escribimos E 180. eso pero a ver ¿qué qué utilizaron la lengua escrita en la actividad? T 180. sí pero no nos expresamos como nos expresamos en la clase de lengua, sino como hablamos así los amigos no::: [es que] E 181. [a:h] T 181. por eso no lo vi yo profe porque E 182. porque estabas hablando pero T 182. no me estaba expresando E 183. ¿o tú crees que tiene que ser más formal ¿no? T 183. mhm E 184. ¿y a la hora de es ? eso al hablar, pero ¿al escribir? T 184. ¿al escribir qué? E 185. ¿de qué manera escribieron? por ejemplo, no eran redacciones ¿no? tuvieron que hacer un relato T 185. sí E 186. tuvieron que hacer esquemas resúmenes T 186. sí E 187. tuvieron que hacer los croquis T 187. mhm</p>	<p>El entrevistador se muestra contrariado y fuerza la reflexión del entrevistado.</p> <p>Cree que no ha habido clase de lengua porque no ha percibido información a modo de conceptos o estrategias nuevas.</p> <p>El entrevistador persigue convencerle de que han trabajado las cuatro destrezas.</p> <p>Tomás reconoce que sí han usado las cuatro destrezas pero cree que la manera de desarrollarse la expresión no es propia de la clase de lengua por el registro menos formal empleado al haber habido mucha comunicación entre iguales, parecida a la que él usa fuera de clase con los amigos.</p> <p>El entrevistador le va recordando las actividades de expresión escrita realizadas.</p>
--	---

<p>E 188. ¿has utilizado la lengua escrita? T 188. sí claro E 189. claro ¿de una manera diferente a como lo sueles hacer en clase de lengua? T 189. sí E 190. ¿en qué? T 190. he escrito como escribo en otras asignaturas así, de manera corriente es que no nos expresábamos es que es eso profe, que no nos expresábamos bien E 191. a:::h porque a ver ¿en qué parte? pero tuvieron que hacer resúmenes T 191. sí E 192. eso:: ¿era una expresión que no era buena, tú crees? T 192. sí E 193. ahí sí ¿tú te refieres igual a la parte del guión? T 193. sí, que [no::] E 194. [ah] pero ¿de todos modos? mmmm a ver a ver sigue hablándome de esto, en la parte del guión ¿tú crees que no se hablaba bien? T 194. [no] E 195. ¿[no es]cribías correctamente? T 195. sí E 196. ¿y si te digo que me escribas una redacción, por ejemplo e::h sobre un fin de semana en la playa? ¿escribirías mejor? T 196. sí es que los guiones es diferente porque los guiones E 197. pero::: ¿una persona que escribe guiones tú crees que necesariamente tiene que escribir mal? T 197. no E 198. pero ¿qué hace una persona que escribe guiones? una serie de televisión de estas cualquiera de estas que tienen así éxito ¿el guionista de una serie cualquiera de esas que seguramente tú ves? T 198. sí (risas) E 199. ¿no? T 199. (risas) sí (risas) E 200. no no hagas publicidad ahora mismo de televisión (risas) T 200. (risas) E 201. tú piensa en cualquier serie ¿cómo habla esa gente? T 201. habla de manera es que hablan</p>	<p>Tomás cree que igualmente el registro de la expresión escrita no es el propio de la clase de lengua.</p> <p>Relaciona el no escribir correctamente con el uso de un género textual diferente a las redacciones escolares habituales, en este caso, un guión teatral para de un guiñol y unos resúmenes de los argumentos que sirvieron de guía.</p> <p>El entrevistador trata de persuadirlo del sentido de ese género.</p>
--	--

<p>normal [pero] E 202. [normal] T 202. sí, pero::: es que se expresan bien y nosotros ahí no nos expresábamos muy bien E 203. ¿en una serie de estas se expresan bien? T 203. [sí] E 204. [y en] los, o sea, que la cuestión era mejorar el la calidad de lo::s diálogos T 204. sí E 205. en los personajes ¿tú viste el resto de los compañeros cómo hicieron alguno? T 205. del tres E 206. de tres ¿y te parecieron igual todos que no estaban bien escritos? T 206. el el no, yo solo vi el grupo [tres] E 207. [ah] T 207. pero el grupo tres lo tenía mejor E 208. mejor T 208. mejor planteado [el escrito] E 209. [o sea] como modelo de actividad ¿se puede mejorar? T 209. sí E 210. pero::: T 210. siempre E 211. siempre eso es bueno, el que todo se puede mejorar siempre T 211. sí</p>	<p>Reconoce que en esos guiones de las series de la televisión se expresan bien, cosa que no apreció en los que realizaron en la actividad.</p> <p>La calidad del producto y el modelo de actividad elaborado se pueden mejorar.</p>
	El papel del profesor
<p>E 212. en esta actividad por ejemplo ¿tú cómo te sentiste? ¿qué hacía el profesor por ahí? ¿estaba dando clase el profesor? T 212. no E 213. ¿no? T 213. no no sí dando clase sí nos estaba::: intentando explicar eso, lo que éramos cuatro grupos y un profesor entonces eso era más difícil E 214. hubo momentos en los que parece que naufragaba la actividad ¿no? T 214. sí E 215. cuatro grupos para escribir un guión era difícil T 215. sí E 216. se perdieron todos T 216. mhm sí E 217. pero luego nos enganamos otra vez ¿no?</p>	<p>Tomás ve que el papel del profesor en la dificultad de la tarea es más difícil.</p>

T 217. sí	
<p>E 218. ¿cómo se sintieron cuando vieron que sí se podía hacer? T 218. bien, yo me sentí bien E 219. pero te sentiste mal cuando veías que eso T 219. es que a mí me da que nosotros lo hicimos mal porque porque las explicaciones eran muy largas para ser un guiñol no había no hacía falta e::h decir qué era nosequé y qué era nosecuántos E 220. mhm mhm T 220. usted se liaba mucho en las explicaciones E 221. claro T 221. entonces eso E 222. mhm T 222. por eso creo yo que fue el fallo E 223. el fa- e::hh efectivamente y luego ¿cuatro grupos haciendo un guión? T 223. es difícil E 224. claro co::rdinar es más fácil entre dos T 224. sí E 225. entonces ahí había una parte difícil que bueno la la solventamos con los lugares comunes de trabajo y T 225. y los personajes E 226. los personajes al final ¿no? ¿tú crees que se podía hacer? porque yo al final conecté los guiones y se lee::n bien seguidos ¿tú crees que íbamos a poder? T 226. no E 227. y hemos podido T 227. hemos podido (risas) E 228. ¿y qué te hace pensar eso? T 228. nada me da felicidad que la clase ha trabajado y que bueno E 229. ¿si fracasaba un grupo? en un sistema normal el profesor suspende y ya está, pero ¿qué pasa si se trabaja en grupo y uno depende de otro? T 229. ¿cómo si se ? E 230. claro vamos a ver en un grupo cualquiera que trabajemos ¿si falla uno qué ocurre? T 230. que fallan todos E 231. claro ¿si falla uno:: porque</p>	<p>Vencer dificultades</p> <p>Tomás evalúa el papel del profesor en su función de dar instrucciones claras y breves.</p> <p>Expresa satisfacción por haber podido superar las dificultades de la tarea.</p>

<p>suspende el examen, qué ocurre? suspende y se va a la esquina ¿no? pero qué pasa cuando en una actividad de grupo falla alguien?</p> <p>T 231. que se va todo:: al garete (risas)</p> <p>E 232. al garete bien ¿y qué pasa si se va al garete y no no ¿no hemos podido hacer la representación del guiñol no? ¿tú crees que::: por eso hemos dejado de aprender cosas?</p> <p>T 232. no::.</p> <p>E 233. ¿si se hubiera hecho?</p> <p>T 233. también hubiéramos aprendido más</p> <p>E 234. [más]</p> <p>T 234. [pero] también</p> <p>E 235. había dificultades e::h claro a veces ¿qué ocurre con los fallos? que parece que no vale el método pero ¿ha habido fallos grandes? pero ¿hemos aprendido de los fallos?</p> <p>T 235. sí, siempre se aprende de los fallos</p>	<p>A pesar de no llegar hasta el final de la tarea, Tomás considera que ha aprendido en el proceso.</p> <p>Cree que el aprendizaje es independiente del producto final.</p> <p>Cree que los fallos en el desarrollo han servido para aprender.</p>
<p>E 236. ¿tú crees que estás más preparado para trabajar en una actividad de este tipo?</p> <p>T 236. sí</p> <p>E 237. pero eso ¿era la clase de lengua?</p> <p>T 237. no:: (risas)</p> <p>E 238. (risas) no era clase de lengua porque no estabas con el hiato pero ¿has tú crees que has mejorado tu capacidad de expresarte?</p> <p>T 238. sí ahí sí en el guiñol</p> <p>E 239. en el guiñol</p> <p>T 239. en el guiñol</p> <p>E 240. entonces la cuestión ¿cuál es? ¿tú crees que se deben trabajar más en clase de lengua este tipo de cosas o se deben volver o::: </p> <p>T 240. [pero]</p> <p>E 241. [bueno] pero:: este tipo de clases ¿tú crees que se puede continuar el curso que viene?</p> <p>T 241. sí, pero no:: no tan largas así como lo hemos hecho en este año, un trimestre y después lo otro [todo]</p> <p>E 242. ¿[se te] hizo largo la última actividad?</p>	<p>Percepción del aprendizaje en la tarea</p> <p>Reafirma la opinión de que este tipo de clases de trabajo con tareas no son clases de lengua y propone que no sean tan largas, aunque es posible que se deba a que era la primera que realizaban.</p>

<p>T 242. sí </p> <p>E 243. pero igual se alargó porque era la primera que hacíamos así de esta manera ¿no?</p> <p>T 243. sí </p> <p>E 244. ¿si tuviéramos más práctica de trabajar en grupo y eso, tú crees que cogeríamos costumbre?</p> <p>T 244. sí y saldrá mejor</p> <p>E 245. claro efectivamente mmm ¿le viste sentido a la actividad? ¿tú:: le viste sentido o viste que era un poco vacaciones?</p> <p>T 245. un poco vacaciones</p> <p>E 246. un poco vacaciones ¿no?</p> <p>T 246. mhm</p> <p>E 247. ¿y a ti te hace falta tener la sensación de que:: la asignatura te pesa para aprender o tú crees que se puede aprender ? dicho de otra manera, tú crees que estabas de vacaciones pero ¿después de hecha la actividad, tú crees que estuviste de vacaciones?</p> <p>T 247. no he aprendido</p> <p>E 248. pero mientras tanto ¿qué sensación tenías?</p> <p>T 248. que estaba de vacaciones sin exámenes sin haciendo un poquito un poquito al día ya aprobaba la asignatura</p> <p>E 249. aprobabas la asignatura pero y ahora miras para atrás y tú:: ¿has visto el trabajo que costó hacer eso?</p> <p>T 249. sí</p> <p>E 250. entonces ¿eso es bueno o malo? ¿es bueno esa sensación de peso [en en]</p> <p>T 250. [no]</p> <p>E 251. clase? [si tienes que]</p> <p>T 251. [a veces sí, pero]</p> <p>E 252. pero ¿y si tienes por ejemplo mucho peso? en otra en otro trimestre que estuvimos haciendo análisis sintáctico yo les metía ahí mucha presión con el análisis tengo ahí los ejercicios los estuve mirando ayer y tienen análisis sintácticos perfectos ¿no? pero luego yo he visto e:h textos que no están tan bien escritos al nivel de perfección del análisis sintáctico ¿no?</p> <p>T 252. [sí]</p> <p>E 253. [o sea] pesa mucho en la clase y el</p>	<p>Reconoce el sentido de la tarea y nota que son más relajadas que las habituales.</p> <p>Reconoce el trabajo realizado a pesar de la sensación de falta de esfuerzo.</p>
---	--

<p>resultado no se sabe T 253. no es tan bueno E 254. [claro] T 254. [porque] en este trimestre no hemos hecho::: hemos hecho menos que en el segundo trimestre y para mí que hemos aprendido más hemos aprendido cómo se desarrolla un guión, aprender a hacer resúmenes E 255. y a ver explícame eso que me interesa mucho ¿hemos hecho menos? ¿a qué te refieres con hacer menos? T 255. que no hemos trabajado tanto porque en el segundo trimestre eran todos los días hacer las frases intentar o sea los resúmenes que había concordancias, pero en este trimestre con hacer un poquito al día ya vale y ya hemos aprendido más que el segundo trimestre, creo yo E 256. entonces ¿tu balance final? para aprende::r no estamos diciendo la escapatoria hay partes mejores, peores, pero tú ¿cómo crees tú que mejoras T 256. haciendo E 257. tu capacidad? T 257. haciendo lo que hemos hecho estos dos últimos trimestres E 258. mhm mhm T 258. sí, no usando::: no usando tanto el libro::: solo para unos ejercicios algunos ejemplos pero no usándolo tanto y con fichas E 259. mhm mhm lo de las fichas de léxico te ha gustado ¿no? T 259. sí E 260. hacerlo durante todo el::: ¿eso lo mantendrías? lógicamente ¿no? T 260. sí</p>	<p>En la enseñanza gramatical, el esfuerzo es mayor pero los resultados no son tan buenos.</p> <p>Reconoce que, a pesar de la sensación de haber trabajado más en la parte del curso dedicada al temario gramatical, en esta última parte del curso con la programación mediante tareas tiene sensación de mayor aprendizaje.</p> <p>Cree que la acumulación de un trabajo diario menor pero constante produce más aprendizaje.</p> <p>Cree que aprende más reduciendo el uso del libro de texto y realizando un trabajo constante como las fichas de léxico.</p>
<p>E 261. ¿con los mapas conceptuales? ¿tú no viste la clase? ¿tú viste alguna vez que la clase de lengua tuviera todo hecho? T 261. no (risas) E 262. ¿a qué crees tú que se debe todo eso? T 262. a que le gustaban las E 263. pero ¿es difícil lo de los mapas conceptuales? T 263. bueno </p>	<p>Aprender a aprender</p> <p>El éxito de tareas de aprender a aprender como los mapas conceptuales cree que se debe a que a que es una actividad del agrado del grupo.</p>

<p>E 264. ¿te acuerdas ese que hicimos del reciclaje? T 264. sí, ese sí era difícil E 265. pero T 265. y la gente lo tenía E 266. [una vez hecho] ¿hace pensar? T 266. [bien hecho] E 267. una vez está hecho:: ¿eso qué te hace pensar? T 267. sí, que ha sido:: pues bueno el trabajo y y que nos hemos esforzado es que nos esforzamos en lo del reciclaje por lo menos lo intentamos E 268. mhm les salió otro día hicimos uno de las recetas de cocina que era muy fácil T 268. ese sí [era fácil] E 269. [curiosamente] eso que era tan fácil salió peor que el que era [más difícil] T 269. [que el del reciclaje]</p>	<p>La dificultad por resolver algunos mapas conceptuales es la causa de que estén realizados mejor.</p> <p>La facilidad en la realización de una tarea hace que no salga bien.</p>
La dificultad como estímulo	
<p>E 270. a veces tener un objetivo difícil ¿tú crees que es bueno tener un objetivo difícil aunque no lo hagamos perfecto? T 270. sí, nos esforzamos más y [te esfuerzas más] E 271. ¿[aunque no lo completes]? ¿tú crees que es bueno siempre tener un [objetivo::] T 271. [más alto] E 272. un reto, un desafío? decir, venga a ver si puedo, aunque no llegue T 272. mhm sí E 273. ¿se aprende así? T 273. sí así es como se aprende, profe E 274. ¿así es como se aprende? dime ¿cómo se aprende? T 274. así e::h poniéndose retos, intentando llegar a la meta ¿no puedes? te quedas por el camino, pero lo intentaste E 275. y en ese intentar ¿tú crees que se ha producido algo de aprendizaje? T 275. sí E 276. ¿sí? te veo muy convencido me convences tremendamente T 276. (risas) E 277. tienes una capacidad de convencer con tus idea::s </p>	<p>El tener un objetivo difícil sirve de estímulo aunque no se llegue a alcanzar totalmente.</p> <p>Expresa énfasis en que el aprendizaje depende de la capacidad de asumir retos y de intentar afrontarlos.</p> <p>En la intención de aprender ya se está produciendo aprendizaje.</p>

T 277. bah	
	Cierre
<p>E 278. bien, hace falta ya descansar un poco, yo creo te felicito, que lo has hecho estupendamente </p> <p>T 278. vale</p> <p>E 279. eres un alumno profesional</p> <p>T 279. (risas) sí</p> <p>E 280. sí sí sí la verdad es que tienes un montón de ideas y las tienes tienes las ideas muy claras también ¿no? tú acerca de:: lo que quieres y de lo que esperas</p> <p>T 280. mhm</p> <p>E 281. ¿te gustaría que el año que viene, por ejemplo, si caemos juntos e::h trabajar lengua ?</p> <p>T 281. ¿así?</p> <p>E 282. ¿mejorando el sistema este?</p> <p>T 282. sí no tantas repeticiones, pero sí mejorando</p> <p>E 283. mejorando cosas y ¿tú crees que, por ejemplo esto nos ha faltado, sería bueno parar la clase en un momento y decir, venga, a ver, vamos a hacer la clase entre todos? yo soy el profesor, pero ¿tú crees que el profesor tiene que estar siempre dando clase y hablando hablando y los alumnos copiando, estudiando y exámenes [o]</p> <p>T 283. [no]</p> <p>E 284. tú crees que entre todos podemos</p> <p>T 284. dar la clase mejor</p> <p>E 285. dar la clase</p> <p>T 285. sí</p> <p>E 286. tú has dicho ahora cosas que me habría gustado saberlas en su momento “las explicaciones estas son confusas” ¿tú crees que los alumnos son dueños de la clase también?</p> <p>T 286. sí, lo que ellos no se creen los dueños de la clase es que ahí se ve de distinta manera ellos se ven como si fueran los los alumnos y usted el profesor pero usted quiere que ellos también participen y eso no no es tan </p> <p>E 287. ¿qué es difícil? ¿hacer que los alumnos participen?</p> <p>T 287. sí</p> <p>E 288. pero igual es otro reto ¿no?</p>	<p>La dificultad de hacer clases con el profesor asumiendo menos protagonismo es convencer a los compañeros de que ellos son los protagonistas.</p>

<p>T 288. es otro reto (risas)</p> <p>E 288. igual no es tan sencillo de un día para otro:: hacer que esas actividades cambien ¿no?</p> <p>T 289. mhm</p> <p>E 290. y::::: sí la clase es de todos, claro, los materiales no pueden hablar por ellos mismos los libros solo podemos hablar los alumnos o los profesores bueno, no te voy a secuestrar más tiempo pues muchas gracias y voy a ir desconectado esto.</p>	
--	--

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA ENTREVISTA A JOSÉ

Texto	Análisis interpretativo
<p>ENTREVISTADOR 1. vamos a charlar de algunos temas que tienen que ver con lo que tú más sabes, que es lo de ser alumno, ¿verdad?</p> <p>JOSÉ 1. mhm</p> <p>E 2. ¿cuánto tiempo llevas tú siendo alumno?</p> <p>J 2. desde parvulitos hasta ahora</p> <p>E 3. desde parvulitos hasta ahora</p> <p>J 3. claro</p> <p>E 4. y este año, ¿cómo te notas tú?</p> <p>J 4. mejor</p> <p>E 5. mejor</p> <p>J 5. sí, más concentrado</p> <p>E 6. más concentrado</p> <p>J 6. sí, no::: me porto como antes, tan tan niño, porque antes era peor</p> <p>E 7. ¿antes eras peor?</p> <p>J 7. sí, porque antes era más a mi bola y no hacía caso</p> <p>E 8. y ahora, este año tu:::</p> <p>J 8. me centré un poco </p> <p>E 9. ha sido este año, ¿no? cuando tú::: te has visto::: claro el tiempo es que el tiempo llama a la puerta ehh, y está bien que el tiempo les pille justo ahora ¿tú qué notas así con el instituto cuando vienes al instituto y todo esto?</p> <p>J 9. me aburro en el instituto porque NO SE ENTIENDE (1:54)</p> <p>E 10. ¿te aburres este año también?</p> <p>J 10. sí me aburrí, pero así hay que venir, si no, no tengo nada en en la vida</p> <p>E 11. ¿y nunca has venido al instituto y has encontrado que sea [divertido por algo?]</p> <p>J 11. [bueno en algunas] clases sí que me he encontrado bien, así, a gusto</p> <p>E 12. mhm</p> <p>J 12. pero en otras como que tengo que venir por obligación, y ya que estoy pues otros años no, otros años he estado y:::</p>	<p>Percepción de los cambios</p> <p>José expresa confianza en su progreso. Es consciente de los cambios operados en su manera de enfrentarse al aprendizaje.</p> <p>Actitud de seguridad y madurez respecto a los estudios.</p> <p>Manifiesta aburrimiento por venir al instituto pero en seguida lo refiere a una situación ya pasada.</p> <p>Conciencia de la necesidad de formación para el futuro.</p> <p>Conciencia de sustituir la obligación por la intención de aprovechar el tiempo.</p>

<p>vengo a::: pasar el tiempo, pero este año intenté: aprovechar un poco más</p> <p>E 13. ¿y qué tal en tu intento?</p> <p>J 13. bien</p> <p>E 14. ¿te ha merecido [la pena] intentarlo?</p> <p>J 14. [sí] sí</p> <p>E 15. ¿has vist- has cambiado tú de principio final de curso?</p> <p>J 15. sí, sí porque::, a principio no estudiaba tanto como ahora, ahora aunque sea estudio un poco má::s, y yo antes no estudiaba na:da</p> <p>E 16. no estudiabas nada y, ¿cómo te sientes ahora::: de esta manera? ¿mejor?</p> <p>J 16. cla:ro</p> <p>E 17. ¿es bueno entonces tú crees lo de estudiar? ¿tú le ves sentido a lo de estudiar, aprender ?</p> <p>J 17. sí:: porque:: me encuentro mejor conmigo mismo y::</p> <p>E 18. ¿sí?</p> <p>J 18. sí</p> <p>E 19. y:: ¿tú que le dirías a la gente ahora mismo? si tú eres profesor y te viene un alumno de los que no estudian, ¿tú qué cosas les dirías?</p> <p>J 19. que:: estudie::: y::: que lo intente::: y si ve que no le va bien, pue:::s ya se dará cuenta más adelante</p> <p>E 20. (risas) Esto está bien que esté grabado, porque el año que viene como no me estudies, te voy a poner esto y te voy a decir “Jo:se ¿te acuerdas en junio lo que decías?”</p> <p>J 20. (risas)</p> <p>E 21. no, pero tú ya, pero esto ya estás convencido [de que] eso es así</p> <p>J 21. [sí]</p>	<p>Conciencia del cambio operado por su nueva actitud.</p> <p>Expresa sentimientos positivos por su nueva actitud.</p> <p>Se reafirma en la necesidad de intentar estudiar por los beneficios que él ya experimenta.</p>
<p>E 22. pero, ¿es fácil?</p> <p>J 22. no</p> <p>E 23. ¿qué requiere?</p> <p>J 23. concentración porque yo estudiando me distraigo fácil</p> <p>E 24. mhm</p> <p>J 24. y estar ahí porque si no pones empeño, no::: no tienes nada que hacer</p> <p>E 25. pero ¿merece la pena?</p> <p>J 25. sí</p> <p>E 26. aunque cueste trabajo, ¿no?</p>	<p>La dificultad como estímulo</p> <p>Dificultad de cambiar de actitud.</p> <p>Problemas de concentración.</p> <p>Necesidad de poner empeño en la tarea.</p>

<p>J 26. claro porque si no, no tienes nada E 27. y::: ¿si no costase trabajo? ¿daría el mismo placer? J 27. no, porque entonces:::s no tienes que hacer ningún esfuerzo ni nada, es fácil E 28. es decir, que tú ves que haciendo esfuerzos en cosas luego:: mmm te sientes mejor J 28. sí porque te tienes que valorar y te tienes que:: i::r sacrificando por las cosas, porque si no:: E 29. y antes eso tú no lo entendías, ¿no? J 29. no, yo antes era venir y::: entre más pronto me fuera del instituto mejor y bien E 30. y no sacabas placer de ello, ¿no? J 30. no E 31. y ahora, ¿parece raro, verdad? ¿cómo es posible que una cosa que nos cuesta trabajo y::: que es difici:::l y que: a veces no sale bie:::n que te sientes fracasado que te sale una cosa mal ¿cómo es posible que eso luego te haga sentir bien? ¿curioso verdad? J 31. mhm E 32. no se puede explicar a veces con palabras ¿tú a un hijo::: que::: vayas a tener, tú le::: le aconsejarías estudiar? J 32. sí E 33. y ¿el año pasado se lo habrías aconsejado? J 33. cla:ro E 34. y ¿hace dos años cuando estabas [tú:]? J 34. [estudiar] a él sí pero yo:: E 35. (risas) tú no, o sea, tú: recomendar que otros estudien ¿no? J 35. (risas) [pero este año] yo E 36. [pero lo] harías convencido de que es una buena cosa. </p>	<p>El esfuerzo forma parte de la recompensa en la manera de sentirse mejor a través de los logros.</p> <p>Conciencia del valor del trabajo y el sacrificio.</p> <p>Expresión de saberlo por su experiencia.</p> <p>Asiente ante la reflexión del entrevistador sobre la paradoja de sentir placer por vencer dificultades.</p> <p>Conciencia del valor de la formación, incluso cuando antes no lo ponía en práctica.</p>
	El grupo
<p>cuando llegas al instituto te encuentras con el grupo. ¿qué tal te llevas tú con:: los compañeros ? J 36. bien con todos E 37. no este año sino siempre el hecho de estar [en grupo] J 37. [ah sí sí, bien] E 38. ¿te hace senti:::r para aprender es mejor? ¿hace falta llevarse bien para</p>	<p>Expresa la buena relación con los compañeros.</p>

<p>aprender? J 38. claro E 39. pero tú entonces tú cree:::s que todos los profesores lo entienden eso? J 39. no E 40. ¿qué crees tú que es lo más importante en el en el en el aula? J 40. [llevarse] E 41. [¿cuál es el] factor más importante para que funcione o hay algún ¿tú crees que hay uno sólo que es el más importante o tiene que haber muchos a la vez? J 41. no:::, dos o tres llevarse bien:: con todo el grupo y prestar atención en los momentos porque hay momentos de boberías y todo y hay alguna vez que se me escapa claro, normal, a todos E 42. se me escapa a mí:: (risas) J 42. pero:: (risas) cuando hay que atender yo veo normal que:: se mosquee y:: todo, se moleste con las cosas que dicen E 43. mhm J 43. normal E 44. es el día a día ¿no?, o sea que hay cosas que son normales ¿qué influencia crees tú que tiene en ti el grupo de siempre y este año? ¿te puede:: el grupo:: arrasta:r para que:: tú no:: quieras trabajar? Y al revés ¿te puede arrastrar el grupo:: para ? J 44. sí yo creo que sí E 45. ¿sí? J 45. sí, porque este año con Marcos, si :: si no llega a estar Marcos seguro que hubiera ido peor pero con Marcos, los dos nos hemos ayudado:: a hacer las cosas y todo E 46. o sea, que tú crees que:: que es importante tener un compañero por lo menos, o sea, un grupo con quien:: compartir ¿no? ¿y si estuvieras tú solo? imagínate, todos los profesores mejores del mundo van a tu casa y te dan clase ¿tú crees que aprenderías? J 46. aprender sí pero no sería lo mismo E 47. ¿por qué? J 47. no no aprendería lo mismo E 48. ¿qué cosas no aprenderías? ¿[qué crees] J 48. [oh] cómo comportarme con las</p>	<p>Asiente a la importancia de la buena relación del grupo para un aprendizaje exitoso. Asiente a la ignorancia de los profesores de la importancia del grupo. El buen funcionamiento del aula depende de la buena relación del grupo, de la atención y de la seriedad. Influencia decisiva del grupo para la motivación en el estudio. Los dos compañeros se refuerzan.</p>
---	--

<p>personas porque solo estaría con uno y solo con una persona mayor que yo E 49. mhm J 49. no sería estar con personas de mi edad y todo eso E 50. y ¿es importante eso? J 50. sí E 51. ¿y eso se aprende en el instituto? aunque no venga en ningún temario:: ¿tú crees que eso es importante? J 51. sí se aprende al esta::r compañerismo y todo E 52. ajá o sea que tú crees que todos deben pasar por esa experiencia J 52. sí, yo creo que sí E 53. tú sabes que hay padres que:: no les gustan que:: no les gusta que sus hijos vayan al instituto y:: por medio de <i>internet</i> y ellos mismos y con profesores no salen de casa y les dan clase ¿tú harías eso con tu hijo? J 53. no E 54. no ¿qué crees tú que:: ¿cómo te imaginas tú a ese niño que ha sido educado de esa manera? J 54. no sé concentrado fijo en lo mismo y sin amigos los tendrá pero no sería lo mismo E 55. no sería lo mismo mhm bien o sea que el grupo para ti es una cosa:: importante J 55. mhm</p>	<p>El aprendizaje fuera del grupo tiene carencias como saber comportarse, no estar con personas de su misma edad,</p> <p>El compañerismo se aprende y es importante.</p> <p>Ante una situación de aislamiento se produciría la carencia de amistades y la falta de estímulos diferentes.</p>
	Los materiales
<p>E 56. bien y ya entrando en materia los materiales por ejemplo el más famoso el libro de texto eh::: ¿te gusta que se siga el libro de texto? J 56. no, yo prefiero ir cambiando de cosas [así te] E 57. ¿[te da seguridad] mmm si un profesor utiliza el libro de texto de pe a pa sin salir de él y todo eso ¿tú:: aprenderías no aprenderías? J 57. sí aprendo pero me agobio más E 58. te agobias más J 58. sí sería mejor ir cambiando como hicimos este año E 59. mhm o sea, saliendo, entrando utilizando el libro de texto como una pequeña enciclopedia ¿no? para consultar,</p>	<p>Preferencia por la variedad de materiales.</p> <p>Aprendería con el libro de texto como único material pero se siente agobiado con esta práctica.</p> <p>Prefiere variar de materiales según ha comprobado por la experiencia de este año.</p>

<p>entrar, salir, pero no para tener que verlo:: empollar ¿no? J 59. sí </p>	
	El modelo de profesor
<p>E 60. y::: otro punto también ¿los profesores? tú::: ¿qué esperas de un profesor cuando::: antes de conocerlo va a entrar en el aula y tú pide los mayores deseos a ver “quiero que sea ” J 60. yo espero que me trate bien y que sea comprensivo y que sepa::: explicar las cosas y todo y que tenga paciencia porque:: es lo E 61. mhm J 61. imprescindible tener paciencia E 62. y si tiene que decirte las cosa::s directamente aunque a ti te::: fastidie ¿quieres un profesor sincero? J 62. sí:: que me diga las cosas como son E 63. mhm pero con respeto y:: J 63. claro E 64. por supuesto J 64. si yo respeto, me respetan y si no, si falta el respeto es lo veo normal y si veo que me equivoco, que me lo digan, normal E 65. ajá o sea, ¿tú crees que eso, hay que estar dispuesto a oír cosas que a uno no le gustan? J 65. claro porque si no:: E 66. lo importante es cómo se digan, en todo caso, pero no::: no es como hay gente que dice “yo no quiero que me digan cómo lo hago de mal” y todo eso J 66. oh sí hombre, cómo lo hago, si hago una cosa mal que me lo digan pero no que me lo digan mal</p>	<p>Modelo de profesor: de trato respetuoso y comprensivo.</p> <p>Profesor con paciencia.</p> <p>Profesor sincero pero respetuoso.</p> <p>Expresa el respeto como una relación de igualdad en el trato.</p> <p>Como alumno, aceptación de críticas y consejos pero siempre con respeto.</p>
	El fracaso
<p>E 67. el hacer una cosa mal ¿qué significa para ti? J 67. estar fijo incordiando en la clase, hablando, el profesor explicando y tú mirando para el otro lado E 68. mhm J 68. no haciéndole caso y todo eso E 69. cuando tienes algún fallo, en algún examen o en clase ¿tú cómo te sientes ante ese pequeño fracaso? J 69. bueno, lo intento recuperar más</p>	<p>El mal comportamiento es la falta de atención y la actitud de molestar.</p>

<p>adelante, pero E 70. ¿te desanima? J 70. no E 71. ¿te hace ver que “esto es imposible:: yo no valgo::?” J 71. no E 72. ¿localizas bien el responsable de por qué se producen ese:: esas cosas? J 72. porque no he estudiado a lo mejor para ese examen E 73. mhm J 73. o que no lo entiendo pero intento aprobar el siguiente examen, si puedo E 74. pero siempre sabes mmm situar la causa ¿no? de por qué pasan esas cosas ¿verdad? J 74. sí E 75. hmh eso es muy importante, muy importante</p>	<p>Ante el fracaso reacciona sin desanimarse y afirma que es capaz de localizar la causa.</p>
	El concepto del alumno por el profesor
<p>¿cómo crees tú que los profesores os vemos a los alumnos así en general? digo:: “los profesores pens– piensan de nosotros que somos imagínate así varios profesores imagínate qué piensan J 75. hombre, depende del profesor E 76. ahí está, ¿no? J 76. hay algunos que nos tratan como si fuéramo::s niños de esto::s ¿sabes? que no servimos para nada sino que nos ponen ahí y “estudia estudia” y ya está E 77. ¿y corresponde eso con la verdad? J 77. a mí me lo han hecho profesores E 78. sí, pero ¿tú crees que tienen razón al tratar a la gente así? J 78. no E 79. no ¿qué más cosas crees tú que se imaginan otros profesores? J 79. no sé E 80. ¿tú crees que hay gente que ve a los alumnos como un fastidio? J 80. también que se creen que:: somos apestados o algo que estamos allí E 81. (risas) J 81. pero despué::s por mucho que molestemos también, norma::l pero no sé E 82. ¿y hay profesores que se creen que ustedes son cintas o discos duros que</p>	<p>La imagen que tienen algunos profesores se relaciona con percepciones negativas de los alumnos: infantilismo, inutilidad, automatismo.</p> <p>Empeora la imagen: expresión de sentirse “apestados”. Fuerte afectividad en esta parte del discurso. El entrevistador ríe pero no José.</p>

<p>están ahí para grabar o::: meter información?</p> <p>J 82. sí, que se ponen a da:::r clase y clase y quieren que nos metamos todo en la cabeza y las cosas no son así tampoco hay que ir poco a poco</p> <p>E 83. tú:: ¿así aprendes? por ejemplo cuando te quiere::n decir “la información que tengo ahora mismo en la mano te la tengo que meter en el cerebro” [sea como sea]</p> <p>J 83. [ah, ya le comprendo]</p>	<p>Está de acuerdo con la metáfora propuesta de “discos duros”. Considera importante la progresividad y el ritmo adecuado para e aprendizaje.</p>
El sentido del aprendizaje	
<p>E 84. ¿tú crees que eso es la enseñanza?</p> <p>J 84. no</p> <p>E 85. ¿por qué no?</p> <p>J 85. porque a mí, por lo menos a mí, no me entra eso</p> <p>E 86. no te entra </p> <p>J 86. no::: no puedo estudiar así</p> <p>E 87. ¿y cuál es el problema? ¿por qué no puedes? bueno, poder, podrías pero ¿tú crees? o lo has hecho, esa tipo de cosas las hac— pero ¿le ves sentido?</p> <p>J 87. no hay que ir explicando las cosas poco a poco, tema por tema, las cosas cómo son, poquito a poco </p> <p>E 88. justamente esto que estamos hablando del::: del aprendizaje y del del sentido, ¿para qué crees tú que::: estudiamos todos y queremos conocer? yo ahora te veo más interesado que hace un tiempo según me dices ¿qué sentido le ves tú? ¿tú crees que conocer y estudiar te puede cambiar la vida?</p> <p>J 88. s:::í</p> <p>E 89. ¿mhm?</p> <p>J 89. para tener una meta en la que::: aferrarte en la vida, porque si no haces nada aunque sea decir “no, yo hago esto po:::r para tener algo en mi vida y sacar algo adelante, pues si no tengo estudios ni nada pues no vale la pena porque uno o estudia ahora o no puede hacer nada</p> <p>E 90. y::: ¿el estudiar solo te da conocimientos o te hace mejor persona, tú crees?</p> <p>J 90. sí, te hace mejor perso:na</p> <p>E 91. ¿y cómo es posible que estudiando matemáticas o::: geografia te hagas</p>	<p>Expresión metafórica de “entrar” por aprender. Alusión vaga y despectiva de ese modelo de aprendizaje como “eso”.</p> <p>Insiste en la progresividad y en el respeto al ritmo de aprendizaje.</p> <p>Sentido del aprendizaje: para tener algo en el futuro, “aferrarse” a la vida. Expresión de fuerte afectividad de nuevo como metáfora de lucha y dificultad. El aprendizaje es costoso y perder la oportunidad es quedarse en el vacío, “nada”.</p>

<p>mejor persona? J 91. no sé, porque trabajas a lo mejor con el cerebro, trabajas más E 92. mhm J 92. y te haces más culto y E 93. y eso es una cosa que te gustaría::: ahora mismo que has descubierto:: este placer, ¿no? J 93. sí E 94. de::: ¿tú te fijas una meta::: ahora mismo para el futuro? ¿te gustaría verte dentro de cuatro años, por ejemplo, dónde? J 94. sentado en un despacho::: dirigiendo una empresa o algo pero:: E 95. pero eso, cuatro años, eso espera, eso eso, ya no cuatro, ya ocho o nueve de momento, dentro de tres años ¿te gustaría estar en bachillerato? J 95. sí, voy a intentarlo E 96. ajá ¿pero tú crees que puedes? J 96. sí, yo creo que sí, pero si me veo que no voy mucho, pues me quito y después el próximo año hago un módulo</p>	<p>El aprendizaje produce beneficios en la formación integral y en el desarrollo de capacidades más allá de los contenidos conceptuales trabajados.</p> <p>Expresión de confianza en el futuro a través de imaginarse en un puesto directivo y de querer continuar estudiando.</p> <p>Demuestra saber adecuar los proyectos con sus capacidades.</p>
<p>E 97. ¿y te vas a senti:::r frustrado o fracasado si ves que no puedes seguir? J 97. no, yo lo intento y si no puedo pues no puedo</p>	<p>El fracaso</p> <p>Expresa fortaleza en su resistencia al fracaso. Aceptación del límite de sus capacidades.</p>
<p>E 98. ¿tú crees que acabamos alguna vez de aprender? J 98. no E 99. ¿tú crees que los profesores ya lo saben todo? J 99. no muchas cosas no saben. E 100. muchas cosas ¿y tú crees que vas a estar toda la vida aprendiendo? J 100. sí. E 101. y ¿cuanto::: más sabes te apetece saber más? J 101. mhm E 102. eso pasa, ¿no? y, ¿cosas que te parecen imposibles? como::: yo que sé retos que tú te pongas? esto::: “yo no voy a poder, yo no voy a poder” ¿tienes la sensación esa de haberte enfrentado a algo diciendo “ah, esto es imposible y luego cuando lo has conseguido dices “¿y cómo pensaba yo?”</p>	<p>El progreso en el aprendizaje</p> <p>Conciencia del aprendizaje como una tarea de por vida.</p> <p>A través de su caso personal, expresa</p>

<p>J 102. este año sí, porque yo desde que entré en el instituto, las asignaturas suspendidas, seis para arriba E 103. mhm J 103. y cuando me vi suspendiendo:: cuatro después tres luego me superé a mí</p>	<p>confianza en la posibilidad de superarse a uno mismo.</p>
El aprendizaje de la lengua	
<p>E 104. mhm vamos a hablar un poco de lo que es la lengua y todas estas cosas tú imagínate cómo hablabas hace dos años ¿tú crees que hablas mejor que hace dos años? J 104. sí E 105. ¿qué crees tú que ha producido ese:: ese:: esa superación de:: tu manera de hablar? J 105. las clases que me ha dado usted E 106. ¿sí? ¿este año? J 106. sí:: y de estar tan estricto con el respeto de las palabras y:: respetar el turno y todo E 107. ¿qué es para ti hablar bien? a ver porque igual::l ¿hablar bien qué es para ti? cuando tú:: ves “ah, esta persona habla bien” J 107. no:::, respetar el turno de palabra:: y:: hablar con orden y no decir palabrotas ni nada de eso cuando estás hablando E 108. mhm J 108. tener un poco conciencia en lo que dices, no::: decir las palabras como te vienen sino pensarlas un poco en lo que vas a decir E 109. mhm J 109. más nada </p>	<p>Reconoce cambios en su manera de hablar en un tiempo propuesto por el entrevistador de dos años.</p> <p>Relaciona las mejoras con aspectos trabajados en clase como actitudes estrictas en la gestión del turno de palabra y el respeto.</p> <p>El concepto de “hablar bien” lo relaciona con aspectos pragmáticos conversacionales como el turno de palabra, aspectos cognitivos como el orden y la reflexión para darle coherencia y cohesión al discurso, y aspectos relacionados con la conciencia sociolingüística de registro como el no decir palabrotas.</p>
El progreso en el aprendizaje	
<p>E 110. planificarlo tú si ves algún::n:::alumno que tiene dos años menos que tú por ejemplo y les oyes hablar, cómo ves la diferencia? J 110. no sé, hablan ma:::s suelt- má:::s ni:::ños no sé E 111. a ver a ver si puedes describir un poquito en qué consiste el hablar “más niño” J 111. dan más gritos y::: E 112. más gritos y ¿cómo se expresan? ¿se se expresan con::: precisión:: con lo</p>	

<p>que quieren decir? ¿crees que podrían ellos? tú ahora lo estás haciendo fenomenal en la entrevista ¿hace dos años tú crees que podrías haber mmm hecho esto de ponerte aquí con el micró[fono]</p> <p>J 112. [no]</p> <p>E 113. y mantener una conversación?</p> <p>J 113. no</p> <p>E 114. ¿por qué crees tú que no?</p> <p>J 114. porque no, porque yo me conocía y sabía que:: mi lenguaje era hablar con mis amigos y::: al trancazo, hablar e:::h</p> <p>E 115. al trancazo</p> <p>J 115. de las cosas ¿sabes? como nos entendíamos</p> <p>E 116. y ¿cómo cómo es al trancazo, a ver eso? explica un poco <i>al trancazo</i> (risas)</p> <p>J 116. habla:::r diciendo palabrotas y::: las cosas que se dicen la la juventud</p> <p>E 117. y ahora tú::: has visto que has progresado en eso ¿no? ¿tú te imaginas dentro de dos años cuando tú te oigas el disquito que les voy a dar en septiembre? te lo guardas allí y un día te lo tropezarás ¿no? y “ay, mira a ver esto tal la entrevista” y lo vas a oír ¿tú crees que::: vas a::: a oírte::: y habrás mejorado::: en en más cosas?</p> <p>J 117. sí, yo creo que sí si he mejorado en este año creo que:::</p> <p>E 118. también ¿no?</p> <p>J 118. en dos años </p>	<p>Ante otro caso particular propuesto para la reflexión sobre la evolución de su interlengua, José insiste en conceptos relacionados con elementos paraverbales como la intensidad de la voz y de imposibilidad de variación de registro como el uso de palabrotas debido a la edad.</p> <p>Referencia a una etapa superada de la que él ya no forma parte.</p> <p>Confianza en mantener el progreso experimentado hasta este momento.</p>
	El aprendizaje de la lengua
<p>E 119. ¿crees tú que::: que algo han hecho::: las actividades por ejemplo de clase? ¿tú crees que se aprende::: más lengua? por ejemplo ¿tú crees que::: e:::h? ¿tú tienes inglés, verdad?</p> <p>J 119. sí</p> <p>E 120. tu tienes un nivel de inglés</p> <p>J 120. sí</p> <p>E 121. y tienes un nivel de español está claro que tu nivel de español:::l ¿por qué crees tú que sabes más español que inglés? parece una pregunta tonta pero bueno </p> <p>J 121. porque::: e:::h el idioma de nosotros es el español y es más fácil siempre das español desde::: pequeño en</p>	<p>El aprendizaje de la L1 es más fácil al haber empezado en la infancia en el ámbito familiar.</p>

<p>lengua</p> <p>E 122. ¿dónde has aprendido tú el español?</p> <p>J 122. en mi casa </p> <p>E 123. claro (risas) y ¿para aprender el inglés?</p> <p>J 123. aquí en el instituto y en el colegio</p> <p>E 124. y en el colegio mmmm e:::h está claro que tú sabes ahora un inglés pero que vas a seguir progresando e:::h ¿qué crees tú que hace que tú prograses más para::: en tu propio idioma? por ejemplo, ¿hablando o::: también comprendiendo? [tú imag-]</p> <p>J 124. [las dos cosas]</p> <p>E 125. que lo que se hace en clase de lengua, hasta ahora te ha servido ¿tú le has visto sentido a a las cosas que se hacen en clase de lengua??</p> <p>J 125. sí::: yo creo que hay que hablar y escuchar para:: si quieres saber hablar mejor, hablar y escuchar a las personas </p> <p>E 126. mhm y la parte esa de los ejercicios de los libros de texto de::: de hacer típicos ejercicios de sinónimo::s o de rellenar un hue:::co de bueno, los ejercicios normales de un libro de lengua ¿tú crees que eso::: mmmm produce::: que los alumnos luego:: se expresen más?</p> <p>J 126. mhm</p> <p>E 127. ¿o hay actividades que sean mejores?</p> <p>J 127. sí, creo que hay mejores pero eso no</p> <p>E 128. tú crees que eso no produce, o sea, ejercicios de esos de rellenar y tal? ¿y en inglés? ¿te da la sensación de que a veces por muchos ejercicios que tú hagas tampoco mejoras?</p> <p>J 128. tampoco:::co</p> <p>E 129. tampoco en cambio ¿qué crees que mejora el inglés?</p> <p>J 129. esta::r explicando las palabras cómo son y aprendiéndote el vocabulario y todo eso explicarte cómo son las cosas en la pizarra</p> <p>E 130. ¿tú ya te puedes lanzar a hablar inglés más o menos?</p> <p>J 130. no</p>	<p>La comprensión y la expresión al hablar y escuchar a los demás son necesarias para hablar mejor. Incidencia en hacer depender el aprendizaje de la lengua del uso comunicativo.</p> <p>José no cree que los ejercicios gramaticales que conoce de los libros de texto ayuden a mejorar la expresión.</p> <p>Cree que la explicación del significado de las palabras, el uso correlativo de la escritura en la pizarra y aprender el vocabulario hacen mejorar la L2.</p>
--	---

<p>E 131. no y ¿si te atrevieras un poco? ¿tú crees que el hecho de practicarlo oralmente?</p> <p>J 131. practicándolo se entiende mejor</p> <p>E 132. mhm este año e::h en clase de lengua has hablado más que otros años, ¿no?</p> <p>J 132. sí</p> <p>E 133. has tenido que practicar y:: ¿tú crees que es bueno:: que en clase se se hable?</p> <p>J 133. sí porque:: para la vida:: en verdad es mejor así hablar porque si no más adelante te queda::s vas a hablar y te quedas estancado en un sitio </p> <p>E 134. ¿se habla de manera diferente en clase de lengua que fuera?</p> <p>J 134. sí </p> <p>E 135. o sea, que eso ya es es clase ¿no? aunque hablemo::s porque hay gente que dice “ah, pero hablo:: yo ya sé hablar” ¿tú crees que la gente que dice “yo ya sé habla::r castellano” los alumnos que dicen “yo para qué voy a hablar si yo ya sé hablar? ¿tú cree::s que::</p> <p>J 135. no, porque hablan de una forma en la clase y de otra en la calle</p> <p>E 136. mhm, pero ¿es bueno hablar de otra manera diferente en en dentro del aula?</p> <p>J 136. sí yo creo que sí</p> <p>E 137. que es bueno ¿desarrolla capacidades, tú crees eso?</p> <p>J 137. sí </p> <p>E 138. mhm</p> <p>J 138. porque puedes aplicárselo cuando salgas fuera</p> <p>E 139. cuando salgas fuera ¿no?, o sea, que tú ves que:: se parece lo que hemos hecho en clase a lo que se hace en la vida real, ¿no?</p> <p>J 139. sí</p> <p>E 140. y ¿para leer y escribir? por ejemplo lo que tú normalmente lees? lo mismo hace dos años tú leas algunos libros o lo que fuera si tú ahora te tropiezas con ellos y los abres ¿qué opinas de del José de hace dos años? ¿has avanzado? ¿entiendes ahora muchas más cosas por escrito que antes?</p>	<p>La práctica oral de la lengua hace que mejore.</p> <p>La práctica de hablar más prepara para actuar de manera real fuera del aula.</p> <p>Alusión incapacidad de poder expresarse fluidamente a través de una metáfora – “estancado”– de connotaciones negativas.</p> <p>Es útil hablar en clase de lengua porque se habla de manera diferente.</p> <p>Lo que se practica en clase tiene validez para la actuación en la vida fuera de las aulas.</p> <p>José se muestra de acuerdo con que las actividades desarrolladas en el aula se parecen a las que se realizan fuera.</p>
--	---

<p>J 140. sí antes no leía E 141. no leías J 141. no leía y si leía no entendía nada porque estaba leyendo y pensando en otras cosa E 142. en otra cosa y ahora ¿cómo te sientes tú? J 142. ahora me concentro má::s si me pongo a leer no lo cojo todo pero algo cojo E 143. mhm ¿qué crees tú que mejora leyendo? J 143. la::: capacidad de la mente te concentras más E 144. ¿incorporas palabras tú de lo que lees? ¿tú crees que:: de leer de leer se te pegan [cosas] J 144. [sí] E 145. que luego tú las utilizas por ejemplo luego:: o por [escrito] o hablando? J 145. [sí] E 146. ¿sí? o sea, que tú aconsejarías que siempre uno tenga que estar leyendo::: lo:: lo que sea, ¿no? J 146. es que yo no leo, pero:: sí es bueno leer E 147. pero tú::: ¿te cuesta por algo leer? bien </p>	<p>Reconoce mejora en la comprensión lectora. Antes no comprendía porque le faltaba concentración.</p> <p>Relaciona de nuevo la comprensión con aspectos cognitivos.</p> <p>La lectura fomenta la adquisición de recursos de expresión.</p> <p>Aunque reconoce no leer.</p>
	<p>Aprender a aprender La dificultad como estímulo</p>
<p>otra cosa tú ves esto que tengo aquí, ¿no? un mapa conceptual como los que hemos hecho en clase de un vistazo:: veo todo lo que tengo que hablar contigo toda la información esto lo aprendí un día no me resultó fácil pero yo lo he incorporado para mí esto mismo ¿a ti te::: ha sido útil o no te ha sido útil? J 147. sí, porque de un:::a página a lo mejor entera te::: en un esquema ya me lo sé todo cogiendo las palabras más importantes E 148. las palabras más importantes o sea que para bachillerato ¿crees tú que conservarás esta:: herramienta de hacer mapas conceptuales y::: esquemas de esta:: J 148. sí, lo que para aprenderme un texto entero::: pue::s con un esquema tengo</p>	<p>Ante la experiencia de estrategias de aprender a aprender –mapas conceptuales– expresa la utilidad para resumir, encontrar conceptos importantes.</p> <p>Esta práctica es reconocida como una</p>

<p>E 149. ¿qué hacías antes? J 149. antes cogía el libro::: subrayaba lo que yo creía que era más importante y lo leía pero era un texto cla:ro E 150. mhm ¿tú que crees que desarrolla hacer este tipo de cosas? lo primero no era fácil ¿no? J 150. no E 151. pero cuando tú ya conseguiste dominarlo aunque eso hay que seguir trabajándolo ¿no? J 151. sí E 152. ¿qué::: J 152. hombre::: buscar las palabras tienes que estar buscando las palabras ahí es bueno::: el buscar las palabras tienes que buscar las cosas más importantes que tienes ahí en el texto E 153. y::: tú crees que eso te desarrolla la inteligencia? J 153. sí E 154. ¿tú mides tu inteligencia cuando haces una cosa de estas te notas capaz de::: “oye, pero si yo pienso”? J 154. sí, creo que sí porque a cada uno le dieras un texto todos no van a sacar la misma información E 155. mhm J 155. y algunos sacarán mejor que otros y se verá ahí </p>	<p>herramienta que mejora una práctica anterior de resumir contenidos.</p> <p>Al principio esta práctica la ve difícil pero reconoce que desarrolla sus capacidades.</p> <p>Reconoce la diferencia de capacidades y de soluciones diversas que pone de manifiesto realizar mapas conceptuales.</p>
<p>E 156. bien otra cosa que es interesante los exámenes (risas) cambio de cara eh ¿cómo reaccionas tú ante los exámenes? ¿[qué son] para ti? J 156. [bien] bien E 157. ¿te::: gustan? J 157. no E 158. no bien a nadie le gustan los exámenes ¿por qué crees tú que se ponen exámenes? J 158. para hacer una evaluación de cómo has hecho tú::: el curso o lo que has dado E 159. ¿a quién le interesa sobre todo? J 159. al alumno ¿no? E 160. al alumno o sea ¿el examen se hace para el alumno? J 160. y para los profesores para saber la nota que dan pero para el alumno::: si lo</p>	<p>Los modelos de evaluación</p> <p>Muestra rechazo por los exámenes.</p> <p>El sentido de los exámenes es comprobar aspectos del desarrollo del alumno en el curso y controlar la programación.</p> <p>Los exámenes son de interés para el alumno porque así puede ver sus logros y para el profesor para calificar.</p>

<p>mira por un lado porque::: ahí ves tú lo que has aprendido</p> <p>E 161. ¿tú crees que son buenos medidores de::: lo que has aprendido los exámenes?</p> <p>J 161. sí pero ahí no está todo en el examen </p> <p>E 162. ahí está ¿tú a veces tienes la sensación de que has hecho un examen pero que no han medido bien lo que tú sabes?</p> <p>J 162. sí porque yo a lo mejor he estudiado muchas cosas eso me ha pasado a mí y suspender el examen y sabiéndome otras cosas</p> <p>E 163. y::: otro sistema, por ejemplo este año yo he llevado un sistema que en este último trimestre yo no les he puesto exámenes he llevado un control todas las semanas diario casi mmm ¿ tú crees que yo sé lo que saben ustedes con ese sistema?</p> <p>J 163. sí, yo creo que sí porque hemos hecho las tareas y entregado los trabajos</p> <p>E 164. mhm ¿han trabajado más o menos?</p> <p>J 164. más</p> <p>E 165. más ¿no? y::: ¿ tú crees que se puede aprobar un examen y::: no:: haber aprendido? ¿tener una nota un siete en un examen equivale a “yo he aprendido esto”?</p> <p>J 165. n::o porque yo a lo mejor puedo estudiado así rápido lo hago sacarme un diez y::: al siguiente día ya no me acuerdo de lo que puse</p> <p>E 166. y ¿con el sistema este de mandar tareas y controlarle::s ?</p> <p>J 166. sí porque vas estudiando todos los días haciendo un poco y aunque no creas se te va quedando </p> <p>E 167. ¿qué cuesta más trabajo preparar un examen un día o:: estar cumpliendo a diario con la tarea?</p> <p>J 167. preparar un día </p> <p>E 168. ¿te cuesta a ti más trabajo preparar un día? ¿para ti es más cómodo e:h?</p> <p>J 168. voy poco a poco</p> <p>E 169. mhm que hay compañeros que responden lo contrario que prefieren un</p>	<p>Los exámenes como manera de medir el aprendizaje no son efectivos porque no dan cuenta de todo lo que el alumno considera que ha aprendido.</p> <p>Ante un sistema de evaluación continua que evita el examen como prueba central de evaluación, José se muestra favorable.</p> <p>Con la programación por tareas cree que ha realizado más volumen de trabajo.</p> <p>Con los exámenes, la evaluación sumativa no se corresponde con la formativa.</p> <p>Los exámenes miden un aprendizaje efímero.</p> <p>Reconoce que se tiene en cuenta el trabajo realizado y la constancia, factores que favorecen el aprendizaje paulatino.</p> <p>Preparar un examen le resulta más costoso que el aprendizaje diario.</p> <p>Es la tercera vez que insiste en el ritmo</p>
---	---

<p>día J 169. es que si yo lo preparo un día después no se me queda todo E 170. o sea, que al final tú::: lo que buscas es aprender ¿no? J 170. ah sí, porque si no:: ya que tengo que estar aquí pues aprovechar al máximo E 171. para ti ¿que es importante la nota o aprender? J 171. la nota y aprender má:::s [la nota] ¿no? E 172. [pero si tú] solo te quedas con la nota y no aprendes ¿tú sales contento? J 172. parte sí porque ya:: tengo::: mis estudios pero:: E 173. claro pero si solo tienes la nota la nota y luego tú ves que no sabes ¿en el fondo::: no te sientes un poco raro? J 173. sí, pue:::s me gustaría más tener mi buena nota y::: sabe::r algo E 174. ahí está las dos cosas </p>	<p>pausado como clave de su manera de aprender. Expresa de nuevo la actitud de convertir la situación obligatoria en provechosa para él. La calificación es algo importante pero debe corresponderse con el aprendizaje.</p>
<p>e:::mmm vamos a ver así tu manera de:: ¿cómo aprendes tú? ¿cuál es tu manera de aprender? vas un día a Ikea y::: compras un mueble tienes que volver a casa y montarlo ¿qué prefieres un folleto o un vídeo con las instrucciones y todo eso? J 174. el vídeo E 175. ¿pones el vídeo? ¿te parece más adecuado a tu manera de::: ? otros han respondido que no, que prefieren leer el folleto J 175. a mí sí</p>	<p>Estilo de aprendizaje Estilo de aprendizaje visual.</p>
<p>E 176. mhm en clase por ejemplo hay una asignatura que se planifica mucho:: sabes lo que de principio a fin de la clase va a ser lo que sea o libro de texto o una actividad muy programada ¿tú cómo::: estás en clase? ¿estás contento, descontento cuando está todo muy ordenado? [¿te aburres?] J 176. [bien estoy] bien pero::: a lo mejor de vez en cuando me aburro E 177. ¿si hay alguna sorpresa por ejemplo que haya una interrupción o se corte la clase y hay algo interesante y:: tú</p>	<p>Los imprevistos Ante el mayor o menor grado de estructuración de la clase y la posibilidad de aparición de situaciones imprevistas, José se muestra favorable a que haya un</p>

<p>todo eso dices “ay, yo quiero volver a seguir trabajando” o te apetece que haya::?</p> <p>J 177. algunos temas sí:: y si son interesantes y a mí me gustan sí pero después hay algunos que no si se corta la clase y se empiezan a hablar de cosas que no vienen a:::l tema pues no</p> <p>E 178. mhm mhm ¿y si tienes que elegir entre una clase con sorpresas, para aprender siempre digo para aprender no para perder el tiempo claro, si pasan cosas inesperadas y se aprende tú prefieres eso o::: te sientes inseguro?</p> <p>J 178. prefiero las clases con sorpresas</p> <p>E 179. las clases con sorpresas, bien</p>	<p>término medio entre el aburrimiento de un excesiva programación y la falta de sentido de salir del tema que se esté tratando.</p> <p>Al insistir el entrevistador, se muestra favorable a un aprendizaje que incluya la aparición de sucesos imprevisibles.</p>
Reflexión sobre una tarea realizada	
<p> las tareas que hicimos al final ¿había que hacer muchas cosas a la vez, no? había que hacer un diario::: hace:::r buscar información en un lado hacer el panfleto como agencia::: había que presentar el proyecto de viaje como::: ¿había muchas tareas, no?</p> <p>J 179. sí</p> <p>E 180. a ti eso al principio eso ¿cómo te hizo sentir tener que hacer muchas cosas? ¿te agobió un poco?</p> <p>J 180. sí </p> <p>E 181. y ¿tú pensabas ibas a a::: que no ibas a poder?</p> <p>J 181. sí, yo creía::: y yo se lo decía a Marcos digo:: y “si sigue marcando tareas yo no se las hago” </p> <p>E 182. pero luego al final lo hicieron todo</p> <p>J 182. sí, lo hicieron</p> <p>E 183. ¿y no te sorprendiste un poco?</p> <p>J 183. sí porque yo nunca lo que es sentarme en mi casa a hacer la tarea::: desde entrar en el instituto nunca</p> <p>E 184. nunca o sea que tú tenías una idea de cómo tú::: viste la tarea, pero cuando la hiciste cómo te sentiste después de haberla hecho</p> <p>J 184. ya:: después de haberla hecho me sentí mejor</p> <p>E 185. ¿conociste algo nuevo de ti mismo en eso?</p> <p>J 185. sí porque yo creí:: que::: poder, no</p>	<p>La reacción de José ante un trabajo de tarea final con múltiples tareas modulares, al principio es negativa porque sobrepasa las expectativas de sus capacidades.</p> <p>Expresión de emociones negativas de desbordamiento.</p> <p>Reconoce que el reto le ha motivado hasta el punto de cambiar para él la perspectiva del trabajo escolar de manera radical.</p> <p>Expresión de bienestar por el éxito conseguido tras asumir un reto.</p> <p>Expresa sorpresa por tomar conciencia de</p>

<p>podía hacerlo E 186. y ¿cómo es posible que uno no se conozca a sí mismo? o sea había algo dentro de ti que tú no sabías y es una sorpresa ¿no? y si está dentro de ti es porque está ahí ¿no? o sea que esa es una cosa que tú ya has descubierto J 186. mhm E 187. ahora vamos a valorar un poco que me cuentes tú:: pues cómo reaccionaste simplemente el:: el último trimestre que yo cambié radicalmente la manera de enfocar las clases, ¿no? al principio haciendo exámene::s y ni ustedes estaban contentos ni yo estaba contento y los exámenes eran malísimos y por ejemplo en la tarea de las agencias de viaje ¿tú crees que eso era clase de lengua? J 187. s::í yo creo que sí E 188. ¿sí? ¿por qué? J 188. porque estudiamos lo que e::s tuvimos que buscar las palabras palabra que no conocíamos y buscando la información en los ordenadores en:: libros y todo E 189. mhm J 189. y leer para sacar información de los sitios E 190. o sea, leer sí, y::: ¿la lengua es hablar también, no? ¿hablaron ustedes? J 190. sí, con Marcos tuve yo que hablar un montón sobre::: las guías y todo eso E 191. mhm y luego en el aula tuvieron que hablar también ¿no? cuando hicieron de clientes y de agencia ¿tú te metiste en el papel? J 191. sí</p>	<p>sus capacidades.</p> <p>Ante la programación de una enseñanza mediante tareas que desplaza la gramática del centro de la actividad, José cree que es “clase de lengua”.</p> <p>Aparece reiteradas veces el concepto de “buscar” y “buscar información”</p> <p>Reconoce que ha aumentado el volumen de comunicación con un compañero en la preparación del trabajo.</p>
	<p>Vencer dificultades La dificultad como estímulo</p>
<p>E 192. antes de empezar, ¿tú pensaste que no ibas a poder? J 192. sí E 193. y luego ¿cuando empezaste a hablar como agencia? yo te vi muy serio J 193. Sí, me encontré bien E 194. y no te sorprendiste también a ti [mismo]? J 194. [sí porque] yo::: para eso: vergüenza tengo un montón</p>	<p>Comenta sorprendido la manera en que ha</p>

<p>E 195. y tú dijiste que no además me acuerdo, luego empezaste</p> <p>J 195. sí, la primera vez</p> <p>E 196. y saliste diciendo “yo::: no voy a hablar” y luego empezaste a hablar y:: ¿cómo es posible que tú:::? ¿qué pasó ahí?</p> <p>J 196. a superarme a mi mismo:: sobre las cosas que no puedo hacer </p> <p>E 197. ahí esta ¿tú lo viste como un desafío eso?</p> <p>J 197. sí</p> <p>E 198. y tú ¿ante un desafío qué haces? ¿bajas la cabeza o::: tiras palante?</p> <p>J 198. ah, yo tiro palante y::: intentar sacarlo</p> <p>E 199. y ¿qué pasa si por ejemplo te hubiera salido mal que no fue el caso, que te salió muy bien?</p> <p>J 199. pues ya lo intentaré otra vez cuando pueda::</p> <p>E 200. y si no les hubiera salido bien, ¿tú crees que habrías aprendido igual?</p> <p>J 200. no</p> <p>E 201. ¿no? ¿para ti fue importante que saliera bien la actividad?</p> <p>J 201. sí porque si no, hubiera estado más nervioso y hubiera estado pensando en en otra cosas no::</p> <p>E 202. claro, tenían la información preparada estaban seguros ¿qué te daba la seguridad?</p> <p>J 202. oh me centré más en:: explicar las cosas que tenía que decirle</p>	<p>vencido la vergüenza por hablar en público.</p> <p>Manifiesta que ha superado un reto importante para él.</p> <p>Actitud de aceptar los retos.</p> <p>Llegar hasta el producto final de la tarea proporciona seguridad.</p> <p>También proporciona seguridad tener la información necesaria para interactuar en el aula.</p> <p>Tener qué decir proporciona seguridad en la comunicación.</p>
<p>E 203. mhm y ¿recuerdas lo que pasó cuando una agencia no tenía:: la información preparada para los que hacían de clientes?</p> <p>J 203. sí</p> <p>E 204. ¿qué te parece a ti lo que::?</p> <p>J 204. mal porque:: si nosotros nos esforzamos para sacar una cosa, yo no lo puedo defender como no lo hicieron </p> <p>E 205. pero ¿cómo reaccionaron ellos? ¿crees que se sintieron peor que un día normal que no hacen la tarea y nada más</p> <p>J 205. sí, porque casi todos tenían todo hecho y ellos no buscaron nada no sabían</p>	<p>Papel del grupo en la tarea</p> <p>Valora negativamente que algunos compañeros no colaboren en la tarea.</p>

<p>ni adónde íbamos de viaje E 206. claro J 206. y entonces nos pusimos a decirles las cosas cómo eran y se quedaron así E 207. pero en realidad no trabajar ha pasado muchas veces en clase ¿no? ¿por qué crees tú que ese día se sintieron peor ellos? J 207. porque tenían que hacer las cosas para nosotros tenían que hacer la tarea como si fuera para nosotros E 208. ¿y eso pasa en la vida real? J 208. Sí dar información así para los demás E 209. ¿qué habría pasado si hubiera pasado eso en la vida real? J 209. que se hubieran ido a otro lado a otra agencia E 210. y ¿tú crees que se parecía esa vergüenza que sintieron ellos a::: a la vergüenza que sentían que puede sentir una persona en la vida real con un negocio? J 210. no creo porque XXXXX, mucha vergüenza yo creo que no pasó (risas) pero::: sí E 211. y ¿aprendieron ellos algo tú crees aunque no hicieron la tarea? J 211. sí, yo creo que sí E 212. se quedaron algo fuera de juego ¿no? o sea a la tarea tú le viste sentido, ¿no? J 212. sí</p>	<p>La no realización de la tarea por parte de los compañeros produce una quiebra de la responsabilidad entre compañeros.</p> <p>Reconoce entre bromas que los compañeros pudieron aprender algo sobre la responsabilidad por parecerse la tarea al mundo real.</p>
	El papel del profesor
<p>E 213. y ¿el profesor que hacía ahí mientras tanto? J 213. mirar a ver cómo nos expresamos nosotros E 214. y ¿tú crees que estaba dando clase el profesor ahí en ese momento? J 214. sí:: porque nos decía nos preparaba para la vida real en verdad para cuando saliéramos ya estuviéramos preparados E 215. pero no es la típica clase que el profesor está ahí [hablando] J 215. [no] E 216. ¿tú crees que el profesor tiene que estar siempre::: detrás de la mesa hablando hablando [o:]?</p>	<p>Percibe con claridad el papel diferente del profesor en este tipo de programación.</p> <p>Le llama la atención de nuevo el concepto de “vida real” implicado en la tarea.</p> <p>No cree que el papel del profesor sea solamente hablar porque limita su aprendizaje.</p>

<p>J 216. [no porque] así:: si se pone así aprender no se aprende mucho E 217. o sea tú aprendes más así J 217. sí</p>	<p>Alusión indirecta a la práctica del alumno como medio de aprender.</p>
Percepción del aprendizaje en la tarea	
<p>E 218. el año que viene tú:: ¿cómo quieres que se plantee el curso? ¿haciendo tareas de este tipo variándolas lógicamente pero con este modelo en el que tú participas, investigas, vuelves, hablas? o::: algo de libro de texto, hacer ejercicios que el profesor hable::: J 218. investiga::r buscar cosas información y todo eso más interesante que estar sentado mirando para el libro E 219. o sea que si yo el año que viene les digo que van a ser periodistas en un periódico entrevistar a alguien hacer un diario buscar información ¿ahora ya no te asustaría ¿no? J 219. no y::: sí porque yo sé que::: vergüenza me da pero::: me gustaría para::: afrontar las metas más porque yo sé que si voy así por mí mí mismo yo no puedo pero sé que tengo::: sé que tengo que ir porque si no::: E 220. mhm mhm con esas metas funcionas ¿no? J 220. sí</p>	<p>Le parece más interesante un modelo de clases que se centre en la consulta y la investigación que en la didáctica del libro de texto.</p> <p>El haber experimentado el trabajo por tareas le ha hecho ver sus necesidades, carencias, capacidades y metas en la práctica del aula.</p>
La comunicación con los profesores	
<p>E 221. muy bien pue:::s bueno yo no sé si al final ya hemos tocado todos los tema::s pero::: lo has hecho estupendamente y::: nada mira, ya casi cuarenta minutos llevamos hablando y::: nada igual que a todos los demás pues te doy las gracias por haber acudido un día ya de de vacaciones, en realidad, y::: bueno me has dado una información tremendamente valiosa además yo no puedo pensar qué pasa dentro de su mente hasta que no hablo con ustedes ¿no? tú crees que los alumnos tienen que::: decirle a los profesores qué creen ellos que necesitan? J 221. sí:: expresarse un poco porque hay algunos profesores que no dejan hablar sino “soy yo el que digo esto y:::” así sin tampoco pasarse decir las cosas que van</p>	<p>Expresión negativa sobre la falta de oportunidades para comunicarse con los profesores.</p> <p>Expresa de nuevo la percepción negativa</p>

<p>a ir bien pero no:: boberías E 222. o sea, hay cosas que tú ya te sientes más capaz ahora de pedir “yo quiero::: hacer en clase este tipo de cosas que las probé y a mí me gustaría seguir avanzando por ahí, ¿no? es esencial J 222. sí E 223. que:: que haya comunicación entre los profesores y los alumnos J 223. mhm mhm</p>	<p>que tienen los profesores y se sitúa fuera del grupo de los que se comportan de modo infantil o poco serio.</p>
	Cierre
<p>E 224. pues nada José no te entretengo más lo has hecho fenomenal y estoy muy contento me has dado montón montón de información, ya cierro la grabación J. 224 na::da</p>	

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA ENTREVISTA A MARCOS

Texto	Análisis interpretativo
<p>ENTREVISTADOR 1. tú tranqui::lo que seguro que te vas a enrollar un montón (risas) si te pasas el día hablando</p> <p>MARCOS 1. (risas)</p> <p>E 2. tú sabes de esto más que nadie::: porque tu vienes aquí en calidad de alumno de alumno profesional como les he dicho a todos tu profesión es esta y::: tú eres la única persona que me puede dar su opinión sobre cómo has experimentado::: todo las cosas que te voy a preguntar y::: yo no podría imaginar las respuestas porque yo me estoy quedando sorprendido de las respuestas que me dan ustedes porque igual son cosas que, bueno, siempre se oyen ¿no? pero el hecho de tratarlo::: así seguido en una conversación pues salen cosas muy muy curiosas y::: bueno lo primero el instituto ¿tú cómo cómo te sientes cuando vienes al instituto? ¿qué es para ti el instituto?</p> <p>M 2. un sitio para estudia::r yo que sé </p> <p>E 3. un sitio para estudiar tú oyes la palabra <i>instituto</i> y ¿qué te pasa por la imaginación?</p> <p>M 3. el estudio, los amigos los amigos, más bien los amigos porque::: antes venía al instituto y:::</p> <p>E 4. y:::</p> <p>M 4. y venía más por los amigos no por estudiar</p> <p>E 5. y ¿ahora?</p> <p>M 5. ahora sí porque sé porque por ejemplo antes llegaba a mi ca:sa y como no sabía hacerlo::: pue:::s me aburría y lo dejaba</p> <p>E 6. mhm</p> <p>M 6. y ahora sí sé y lo hago</p> <p>E 7. y ¿ahora vienes más motivado al instituto?</p> <p>M 7. hmh</p>	<p>El ambiente académico</p> <p>Marcos comenta que ha cambiado la percepción del sentido de venir al instituto: antes solo acudía por ver a los amigos pero desde que ya sabe más y entiende el sentido de estudiar, viene mucho más motivado.</p>

<p>E 8. ¿le ves más sentido M 8. [sí] E 9. [venir] al instituto? ¿te pasa a ti a veces que te levantas y dices “bua::h yo no quiero ir hoy:: o::? M 9. este año no E 10. ¿no? M 10. no E 11. y ¿qué crees tú que ha pasado para que este año tú te levantes con ganas de venir? M 11. que sé más que::: entiendo las cosas que damos en clase E 12. mhm M 12. y eso E 13. o sea que::: eso es lo que hace que:: que te motive, o sea tú ves que tiene sentido, que el instituto es necesario ¿tú cuando tengas hijos querrás que vengan al instituto? M 13. claro E 14. y ¿si hubieras pensado eso el año pasado? ¿tú habrías mandado tus hijos al instituto? M 14. (risas) que hubieran hecho lo que quisieran E 15. pero este año ya no M 15. este año los obligaría E 16. este año qué curioso o sea, que tú has cambiado radicalmente de manera de pensar ¿no? M 16. sí E 17. del año pasado a éste bueno, ahora iremos viendo por qué:: por qué:: crees tú que::: bueno ya lo has dicho ¿no? que ahora tú te notas que sabes más M 17. claro</p>	<p>El hecho de notar que ha progresado y que entiende más le motiva.</p> <p>Es consciente de la necesidad de la formación para todas las personas.</p>
<p>E 18. luego tú entras por la puerta del instituto y::: vas a tu grupo vamos a ver, desde siempre, ¿el grupo para ti qué ha sido? M 18. no yo siempre me he sentido bie::n en mi clase porque por ejemplo yo vengo aquí y vengo a estudiar pero antes venía para pasármelo bien E 19. mhm M 19. y que nunca he tenido problemas E 20. y ahora aunque vengas a estudiar M 20. me lo paso bien también pero:: </p>	<p>El grupo</p> <p>Insiste en que antes venía para pasarlo bien en el grupo.</p>

<p>tengo responsabilidad</p> <p>E 21. el el:: ¿no has tenido nunca problemas de esos tremendos de no venir a clase:: porque el grupo no te gusta?</p> <p>M 21. no</p> <p>E 22. has estado siempre::: contento ¿no?</p> <p>M 22. sí</p> <p>E 23. y ¿para aprender? ¿cómo crees tú que::: sabes que por ahí que a los hijos les dan clase en casa por <i>internet</i> y les enseñan ellos?</p> <p>M 23. es mejor venir aquí</p> <p>E 24. ¿qué te parece ?</p> <p>M 24. me p- no lo veo bien, no sé::: aquí es mejor, se relacionan con la gente y están en clase y el profesor les puede ayudar má::s</p> <p>E 25. mhm y ¿el propio grupo? ¿tú crees que los compañero::s</p> <p>M 25. claro</p> <p>E 26. entre ellos es bueno:: tú aprendes de los compañeros?</p> <p>M 26. sí</p> <p>E 27. ¿en qué medida?</p> <p>M 27. por ejemplo, porque a vece::s algún profesor explica las cosas pero::: las explica con las palabras que::: del profesor, pero a mí me ha pasado::: yo lo entiendo y sé explicárselo a mi compañe::ro de la forma que yo sé, y se entiende mejor</p> <p>E 28. ¿es como si fueras tú un traductor?</p> <p>M 28. sí, más o menos</p> <p>E 29. y tú crees que es necesario que haya compañeros en la clase para:::</p> <p>M 29. claro</p> <p>E 30. para traducir a vece[:::]s</p> <p>M 30. [claro]</p> <p>E 31. cosas ¿no? porque, aunque tú le digas al profesor que no lo entiende::s, aunque lo vuelve a explica::r tú crees que es esencial que un compañero ...</p> <p>M 31. hombre si lo entiende sí, pero si no, por ejemplo si yo lo sé y se lo puedo explicar de una manera que él lo entienda mejor creo que sí es mejor que:: </p> <p>E 32. mhn</p> <p>M 32. que haya compañeros</p> <p>E 33. y ¿qué más ventajas le ves tú a que</p>	<p>Venir al centro educativo tiene ventajas para aprender porque así se relaciona con los demás y está el profesor, que le puede ayudar.</p> <p>Trabajar en grupo sirve para poder adaptar entre los compañeros el registro de las explicaciones de los profesores.</p> <p>La adaptación de las explicaciones cuando es necesario es muy importante para conseguir entender al profesor.</p>
--	--

<p>haya un grupo? M 33. que, por ejemplo, si tú estás en:: tu casa, solo, en la pantalla del ordenador sin el profesor, te aburres y no::: y no::: atiendeno aprendes y estás en tu casa y es aburrido E 34. y ¿aprenderías tú por <i>internet</i>? M 34. no</p>	<p>Aprender en casa delante del ordenador y fuera del grupo acabaría por aburrir.</p>
	<p>Materiales</p>
<p>E 35. pero fíjate que <i>internet</i> hay un montón de cosas, ¿no? M 35. pero a mí me aburre E 36. al principio, engancha ¿no? porque está todo M 36. alg- sí:: pero no:: pero yo mi pers- yo por ejemplo, me aburro E 37. ¿por tu personalidad ibas a decir? M 37. mhm E 38. claro sí sí es que hay gente que dice “no, <i>internet</i> es maravi[lloso]” M 38. [un ratito] pero no estar enganchao:: E 39. pero crees que hay gente que se engancha, ¿no? M 39. sí E 40. ¿a qué crees tú que se debe que haya gente se enganche tanto a::: a <i>internet</i>? M 40. po:::r los juegos y esas cosas, se enganchan por boberías no por estudiar E 41. ¿tú crees que te puedes enganchar buscando información? M 41. hombre yo cuando por ejemplo con usted hice:: el trabajo de::: buscar información, sí me gustaba E 42. mhm M 42. pero porque era un trabajo de clase también y era para nota y:: me gustaba E 43. ¿te::: te fue [útil]? M 43. [pero] tampoco fue una cosa que me enganchara E 44. ¿y si lo comparas con los libros? M 44. ay no, los libros son más aburríos E 45. no te gustan los libros M 45. no E 46. ¿y si tienes que consultar eso para el trabajo y te dicen “una enciclopedia o guías o ir a <i>internet</i>? M 46. pa un trabajo:: me aburre los libros pero es mejor los libros, porque yo me entiendo mejor con los libros porque ya</p>	<p>A Marcos le parece que <i>internet</i>, a pesar de la gran cantidad de información que tiene, no encaja con su estilo de aprendizaje y le aburre.</p> <p><i>Internet</i> le gusta cuando tiene que buscar información concreta.</p> <p>Prefiere <i>internet</i> a los libros como recurso de búsqueda de información.</p> <p>Matiza que, aunque le parecen más aburridos los libros que otras fuentes de</p>

<p>voy a::: lo busco y ya está, en <i>internet</i> no me pierdo yo por lo menos</p> <p>E 47. mhm</p> <p>M 47. porque no tengo mucho trato con:::</p> <p>E 48. con <i>internet</i></p> <p>M 48. mhm</p> <p>E 49. o sea, que tú crees que es bueno todo ¿no?</p> <p>M 49. claro</p> <p>E 50. no se puede deci:::r</p> <p>M 50. claro</p> <p>E 51. esto::: totalmente no y esto totalmente sí, sino combinar una cosa con otra</p> <p>M 51. claro</p> <p>E 52. por ejemplo ¿el libro de texto? a ti::: mmm ¿te gusta seguir el libro religiosamente tema por tema o crees que se puede utilizar de otra manera?</p> <p>M 52. no sé:::</p> <p>E 53. nosotros hemos utilizado el libro::: a veces para [seguirlo]</p> <p>M 53. [hombre a] veces</p> <p>E 54. una parte del curso al principio hemos seguido todos los temas así, ¿no? y luego hemos empezado de otra manera ¿no? ¿cómo te ha gustado más?</p> <p>M 54. me ha gustado más así porque si sigues el libro::: llega a ser aburrío siempre::: por ejemplo usted busca::: cosas para que la clase sea más amena</p> <p>E 55. mhm</p> <p>M 55. por ejemplo con juegos yo siempre he dicho que con juegos siempre se aprende mejor</p> <p>E 56. se aprende mejor mhm tu dices “es aburrío”.. pero ¿es aburrío y se aprende o es aburrío y no se aprende?</p> <p>M 56. es aburrío y se aprende</p> <p>E 57. y se aprende y ¿puede habe:::r y se aprende más::: de otra manera que sea divertida? ¿tú crees que el hecho de que sea divertido hace que se aprenda más?</p> <p>M 57. sí</p> <p>E 58. ¿se quedan más las cosas?</p> <p>M 58. sí yo por lo menos sí, porque::: a mí me ha pasado porque jugando te involucras más e:::n en lo que e:::s las cosas que estás haciendo </p> <p>E 59. sí sí</p>	<p>información, se adaptan mejor a sus competencias actuales.</p> <p>Prefiere no seguir el libro de texto de manera continuada para hacer la clase más amena.</p> <p>Marcos cree que las actividades que él denomina “juegos” son las mejores para aprender.</p> <p>Su estilo de aprendizaje se relaciona con</p>
---	---

M 59. y participas más y se te quedan más las cosas	la amenidad de la tarea porque se siente más involucrado.
	El aprendizaje de la lengua
<p>E 60. sí, efectivamente mira acabas de decir una palabra “te involucras más” ¿tú crees que esa palabra la podrás hacer utilizado hace dos años?</p> <p>M 60. no (risas)</p> <p>E 61. ¿tú crees que hablas mejor que hace dos años?</p> <p>M 61. claro</p> <p>E 62. ¿y a qué crees tú que se debe eso?</p> <p>M 62. que he estado escuchando la forma que tiene usted de hablar que::: por ejemplo como uste:::d es de fuera::: tiene otra forma de má:::s a ver cómo::: más educada ¿sabes? una forma más educada de hablar</p> <p>E 63. ¿para ti qué es hablar bien? a ver </p> <p>M 63. hombre es una falta de respeto hablar con::: las palabras a lo mejo:::r hay gente que dice las palabras que no son::: adecuadas</p> <p>E 64. mhm y tú dentro de dos años si oyes esta entrevista ¿tu dirás “oye como he progresado”?</p> <p>M 64. claro</p> <p>E 65. ¿y si sumas dos años y dos años? ¿tú crees que por ejemplo yo sigo aprendiendo a hablar o uno se detiene [en la vida]?</p> <p>M 65. [no, uno siempre] aprende cosas nuevas</p> <p>E 66. ¿y tú tienes un objetivo de cómo te gustaría hablar?</p> <p>M 66. hombre, bien</p>	<p>Es consciente de que su competencia para expresarse ha mejorado debido al modelo del profesor.</p> <p>Su concepto de “hablar bien” se relaciona con la adquisición de elementos de competencia social como demostrar educación en el respeto del turno de palabra y de elegir las palabras adecuadas en cada caso.</p> <p>Mantiene expectativas de seguir progresando.</p>
	El progreso en el aprendizaje
<p>E 67. sí, pero ¿tú crees que eso está en tu mano o eso es cuestión de nacer así? ¿se puede:::</p> <p>M 67. claro que puedes mejorar porque tú naces y no sabes nada</p> <p>E 68. efectivamente, no sabes nada</p> <p>M 68. y siempre vas aprendiendo</p> <p>E 69. ¿tú tienes fe en el aprendizaje?</p> <p>M 69. claro</p> <p>E 70. ¿sí? ¿te da confianza:::?: ¿por qué crees tú que aprendemos? ¿qué sentido tiene lo de aprender cosas?</p> <p>M 70. oh, para sobrevivir en la vida</p>	<p>Aprender, en general, es posible porque se mejora sin parar desde la ignorancia total al nacer.</p>

<p>porque si no sabes nada:: hoy día no::: puedes vivi::r sin saber nada</p> <p>E 71. pero ¿por la cosa del trabajo o:::?</p> <p>M 71. por el trabajo y para relacionarte con la gente porque si no sabes ni habla::r ¿cómo vas a relacionarte?</p> <p>E 72. mhm ¿tú crees que aprender cosas te hace más feliz?</p> <p>M 72. claro</p> <p>E 73. ¿sí?</p> <p>M 73. sí</p> <p>E 74. qué bien, me gusta que lo digas así porque gente:: claro tú:: es que ya estás en un punto muy::: estás ya::: en un punto de sabiduría estás empezando a tener atisbos de sabiduría otros dicen “no esto es un rollo” ¿a ti te parece todo un rollo?</p> <p>M 74. no</p> <p>E 75. ¿y el año pasado?</p> <p>M 75. el año pasado sí</p> <p>E 76. ¿y ahora? ¿estás viendo ya:: que [hay cosas] ?</p> <p>M 76. [ahora me] gusta incluso hablando con mi compañero con Jose estábamos hablando y le estaba diciendo que::: cuando termináramos cuarto íbamos a hacer un::: grado a lo mejor un ciclo</p> <p>E 77. mhm</p> <p>M 77. pero vamos a intenta::r hacer bachillerato</p> <p>E 78. claro, por supuesto</p> <p>M 78. y::: ...</p> <p>E 79. ¿tú te ves con capacidad ahora mismo de supera:::r </p> <p>M 79. sí</p> <p>E 80. las dificultades? ¿va ser fácil?</p> <p>M 80. no hombre, todo cuesta</p> <p>E 81. claro</p> <p>M 81. pero:: si quieres algo en la vida tienes que::: que currártelo</p> <p>E 82. ¿es importante tú crees tener eso ya claro?</p> <p>M 82. claro</p> <p>E 83. ¿y eso el año pasado lo tenías claro?</p> <p>M 83. el año pasado estaba deseando terminar ya para irme a mi casa </p> <p>E 84. pero eso no te hacía feliz me da </p> <p>M 84. no y este año ya quiero seguir estudiando aunque después no vaya a la universidad pero ya tengo el bachillerato</p>	<p>El sentido del aprendizaje es poder sobrevivir en la vida, tanto por el trabajo como para poder relacionarse con los demás.</p> <p>Acepta la afirmación de que el aprendizaje produce felicidad.</p> <p>Insiste en sus planes de futuro por sentirse ahora con mayor confianza en su capacidad de superar retos a través del trabajo.</p>
---	--

<p>y ya puedo hacer e::h un grado superior E 85. ¡pero ahora estás hablando por el que será el Marcos de dentro de dos años! ¡quién será ese! ¿no? M 85. claro E 86. ¿tú crees que estás en la edad que más se puede cambiar? M 86. sí E 87. o ya es ahora:: o:: M 87. o ya te quedas así para siempre E 88. tú eres consciente de que estás viviendo un momento muy importante ¿te asusta eso? M 88. no E 89. ¿o te da vida? M 89. claro, me da::: ganas de segui::r aprendiendo cosas y:: seguir palante estudiando y</p>	<p>Aparecen otra vez los proyectos.</p> <p>Expresa de nuevo entusiasmo por seguir aprendiendo.</p>
El aprendizaje de la lengua	
<p>E 90. mhm por ejemplo eso que veíamos de hace dos años ¿qué es lo que crees tú que ha pasado para que tú hables mejor que te expreses mejor? M 90. estudiar más, leer más E 91. leer má::s M 91. atender más en clase E 92. mhm M 92. porque::: en la forma de hablar de los profesores es como::: aprendemos a::: a expresarnos mejor E 93. o sea que tú ¿ves que es bueno que el profesor esté ahí hablando? M 93. claro E 94. se te pega algo M 94. sí E 95. y ¿de los compañeros? M 95. también E 96. ¿cosas buenas o cosas malas? y del profesor también ¿cosas buenas o cosas malas? M 96. hombre del profesor cosas buenas porque::: cosas malas no E 97. mhm M 97. pero de los compañeros sí, algunas veces cosas buenas y otras cosas malas E 98. ¿y entre ustedes? tú observa a unos chicos que tengan dos años menos que tú ¿tú notas diferencia en la manera que ellos hablan y cómo hablas tú con Jose, por ejemplo?</p>	<p>Volviendo de nuevo sobre qué cree que ha producido la mejora de su competencia oral, Marcos se reafirma en el papel del modelo de los profesores y en la mayor frecuencia en la lectura y el estudio.</p> <p>Mientras el input de los profesores es bueno, el proveniente de los compañeros no tanto.</p>

<p>M 98. hablan no saben hablar están diciendo palabrotas E 99. mhm M 99. se comportan por ejemplo yo me acuerdo, es que hoy en día, yo me acuerdo cuando entré en primero esto era tranquilito y ahora está viniendo gente y esto parece una guardería no un instituto E 100. mhm y::: tiene que ser un instituto ¿no? no una guardería M 100. claro E 101. ¿y tú cómo notas cuando hablan ellos? ¿tú notas que::: hablas diferente con tus amigos? M 101. claro E 102. y::: tú hablando con tus amigos cuidas la manera de hablar cuando uno se expresa mal o:: no es preciso o::: ¿entre ustedes también se llaman la atención unos a otros? M 102. tamb- sí pero por ejemplo no la cuidamos a lo mejor nos equivocamos y ya está E 103. mhm M 103. pero no como a lo mejor hablando con una persona mayor ya te quedas má::s más cortado cuando te equivocas en algo:: E 104. o sea que es necesario que haya gente que::: te oriente ¿tú te esfuerzas más para hablar e:::h, por ejemplo ahora mismo en la entrevista.. tú estás hablando de manera diferente a como vayas a hablar cuando acabes? M 104. tss E 105. ¿te notas diferente hablando? M 105. no::: por ejemplo yo::: ahora sé que estoy hablando con usted y::: tengo que hablar de otra forma que no como hablo con mis compañeros E 106. mhm M 106. pero no es un esfuerzo, e::s saber cambiar de::: de chip</p>	<p>Los otros alumnos de menor edad no saben hablar por el uso constante de las palabrotas.</p> <p>Afloran quejas sobre el ambiente infantil del instituto.</p> <p>La comunicación entre iguales no es tan cuidada como cuando se relaciona con personas mayores.</p> <p>Conciencia de la necesidad del cambio de registro.</p> <p>El cambio de registro no es un esfuerzo sino algo ya automatizado.</p>
	El progreso en el aprendizaje
<p>E 107. de chip ¿no? y para leer y escribir lo mismo tú coges un libro de hace dos años y::: ¿qué te parece si lo comparas con las cosas que puedes leer ahora? ¿puedes leer cosas mucho más avanzadas este año?</p>	

<p>M 107. sí E 108. ¿qué crees tú que ha pasado ahí? M 108. que he estudiado más ahí y que he atendido y::: E 109. mhm ¿y las clases de lengua crees que son útiles las clases de lengua? M 109. claro, la misma palabra lo dice “clase de lengua”, para aprender a hablar E 110. pero aunque lo diga la palabra ¿tu a veces dices “y esto para qué me valdrá a mí saber por ejemplo que sacacorchos es una palabra compuesta o que::: divertido entretenido son sinónimos”? ¿eso a ti te hace::: ? M 110. no es que lo tenga muy en cuenta pero::: siempre hay que saberlo</p>	<p>De nuevo busca las causas de su mejora, en este caso de la comprensión lectora, a la mayor implicación en el estudio.</p> <p>La clase de lengua es lo que dice su denominación: “para aprender a hablar”.</p> <p>Al expresarse no tiene en cuenta los aspectos teóricos del sistema formal, aunque cree que es bueno conocerlos.</p>
	Aprender a aprender
<p>E 111. bien algunas de las cosas que hemos hecho esto mismo tú ves este mapa conceptual a mí personalmente me parece muy útil para esta conversación en vez de preguntas me pareció mejor idea tener aquí todos los temas ordenados y yo voy mirando por aquí y por allá y::: yo sé más menos lo que::: lo que quiero ¿no? a mí esto me parece una buena herramienta ¿y a ti? M 111. hombre yo::: al principio no sabía porque::: yo siempre he estudiado mejor co::n con resumen porque siempre se me ha quedado más pero este año ya más o men– sé se puede decir que sé hacerlo y::: y también se me quedan las cosas estudiando por esquemas E 112. ¿te pareció fácil a la primera? M 112. no no E 113. ¿en qué cambia la manera de estudiar? ¿si yo te digo “hazme un resumen de un texto o:: haz un mapa conceptual? M 113. que el mapa a lo mejor es más fácil porque hay meno::s menos palabras E 114. mhm M 114. a lo mejor lo vas leyendo a medida que vas bajando:: el:: el mapa:: y se te queda mejor E 115. y se puede adaptar también ¿no? M 115. claro porque a lo mejor en un examen:: lo que está en el mapa</p>	<p>La práctica de los mapas conceptuales, una vez hecho el esfuerzo de comprenderlos, ha sustituido su anterior estrategia de hacer resúmenes.</p>

<p>conceptual es lo importante a lo mejor en un examen estudiar con un resumen:: va a poner un testamento y::</p> <p>E 116. (risas) un testamento (risas) muy buena esa frase (risas)</p> <p>M 116. y a lo mejor con tres palabras vas a:: sustituir a lo mejor tres líneas</p> <p>E 117. mhm ¿qué sistema pliega más información?</p> <p>M 117. el mapa conceptual</p> <p>E 118. pero ¿hay que estar preparado?</p> <p>M 118. mhm</p> <p>E 119. un resumen de un texto se lo das a un compañero y lo entiende, ¿verdad?</p> <p>M 119. mhm</p> <p>E 120. pero ¿un mapa?</p> <p>M 120. no</p> <p>E 121. es personal ¿no?</p> <p>M 121. sí</p> <p>E 122. tú cuando vayas a bachillerato, que yo estoy convencido de que vas a pasar a bachillerato</p> <p>M 122. (risas)</p> <p>E 123. ¿tú crees que será una buena cosa que te lleves, incluso si vas a hacer una carrera?</p> <p>M 123. sí hombre cuando lo entiendes es más fácil</p>	<p>El mapa conceptual tiene la ventaja de usar menos palabras, de favorecer la memorización, y de favorecer la brevedad en la redacción de los exámenes.</p> <p>El mapa conceptual es de uso personal.</p>
	La dificultad como estímulo
<p>E 124. como todo:: dificultad al principio pero luego:: ¿qué pasa cuando superas una dificultad, cómo te sientes?</p> <p>M 124. bien, a gusto contigo mismo porque:: te satisface:: saber que estás aprendiendo:: cosas nuevas</p> <p>E 125. mhm y ¿si no te sale bien?</p> <p>M 125. hombre te sientes mal pero:: por ejemplo yo me sentiría mal pero:: lo seguiría intentando para:: para conseguirlo</p> <p>E 126. ¿tú crees que aunque las cosas salgan mal en ese proceso se ha:: aprendido?</p> <p>M 126. sí</p> <p>E 127. ¿hacer un ejercicio para aprender es que siempre salga perfecto?</p> <p>M 127. no no tiene por qué salir perfecto siempre:: te puede salir bien, regular pero siempre aprendes algo aunque te salga mal, siempre hay algo que aprendes</p> <p>E 128. hay por ahí un científico que dice</p>	<p>Superar las dificultades genera bienestar.</p> <p>El fracaso conlleva malestar pero no desánimo para seguir intentando superarse.</p> <p>Reconoce que en el proceso de realización de la tarea, independientemente de la calidad del producto final, se produce aprendizaje.</p>

<p>que::: el cerebro humano aunque crea que no está aprendiendo siempre está aprendiendo, o sea, aprendemos aunque nosotros no queramos es asombroso ¿no? cómo parece que hay por ahí una inteligencia más poderosa que nosotros que nos dice que::: aunque no queramos es decir el alumno que está en clase que no quiere hacer nada está a pesar de él mismo aprendiendo cosas saber eso ¿cómo te hace sentir?</p> <p>M 128. bien</p>	
<p>E 129. otra cosa::: los exámenes (risas) has cambiado de cara</p> <p>M 129. (risas)</p> <p>E 130. ¿cómo reaccionas tú ante los exámenes?</p> <p>M 130. hombre bien::: si e::s lo que tienes que saber tú que::: un examen tienes tú que estudia::r hombre aunque a lo mejor puede pasar que estudies y::: te quedas en blanco</p> <p>E 131. claro ¿son buenos para medi::r e::h lo que se ha aprendido?</p> <p>M 131.</p> <p>E 132. o bueno dicho de otra manera ¿tú crees que los exámenes se ponen para medir lo que se aprende?</p> <p>M 132. sí</p> <p>E 133. ¿lo consiguen?</p> <p>M 133. a veces sí a veces no</p> <p>E 134. eh::: vamos a ver “a veces sí” es fácil saber por qué pero “a veces no” ¿qué pasa cuando::: por qué crees tú que no miden lo que se sabe?</p> <p>M 134. porque a lo mejor en un examen te hacen una pregunta::: y a lo mejor tú no::: no la sabes o::: pero después porque a mí me ha pasado después hablando con el profesor yo::: decir las cosas que::: que tenía que poner en el examen a lo mejor el mismo::: no saber entender una pregunta que tiene el examen</p> <p>E 135. mhm</p> <p>M 135. ya te::: te truca lo que e::s para::: para poner</p> <p>E 136. efectivamente y::: tú ves que en la parte última del curso::: yo he cambiado el sistema y no he hecho exámenes ¿tú</p>	<p>Los modelos de evaluación</p> <p>Relaciona en un primer momento exámenes con estudio para prepararlos.</p> <p>Preparar un examen no equivale a superarlo: hay otras circunstancias que interfieren en su realización.</p> <p>Aunque están hechos para medir el grado del aprendizaje, no siempre consiguen su objetivo.</p> <p>El momento del examen bloquea en ocasiones la exposición de los conocimientos que sí aparecen en otras circunstancias.</p> <p>Marcos ve un factor negativo en que la realización del examen dependa de la correcta comprensión de los enunciados.</p>

<p>crees que yo me he despistado y no he visto lo [que::]</p> <p>M 136. [no]</p> <p>E 137. ha trabajado cada uno y las capacidades de cada uno?</p> <p>M 137. no</p> <p>E 138. yo he hecho un seguimiento diario ¿qué crees que es más fácil exámenes cada quince días o::: un seguimiento diario?</p> <p>M 138. el seguimiento</p> <p>E 139. ¿es más fácil?</p> <p>M 139. hombre es más fácil el seguimiento es más fácil para el profesor porque ya::: lo ve todo los días</p> <p>E 140. mhm ¿y para el alumno?</p> <p>M 140. el alumno es más fácil el control porque a lo mejor no lo digo por mí pero a lo mejor en:: durante::: pasan los quince días pasan sin hacer nada y cuando viene el examen lo estudia y:: lo pone, lo aprueban y ya está</p> <p>E 141. y para aprender ¿qué sistema crees tú que es mejor que haya exámenes o un seguimiento diario?</p> <p>M 141. un seguimiento diario</p> <p>E 142. mhm ¿tú crees que así::: se le da a la gente más pie a que estudie diariamente:: y que:::</p> <p>M 142. sí claro</p> <p>E 143. te permite relajarte menos ¿no? ¿es mejor aprender así poco a poco?</p> <p>M 143. claro</p> <p>E 144. y ¿se aprende estudiando el día antes o dos días antes para un examen? ¿tú crees que al final? o sea, el examen lo apruebas pero ¿es lo mismo aprobar que aprender?</p> <p>M 144. no</p> <p>E 145. ¿tú has visto casos en ti o en otras personas de gente que aprueba y no sabe?</p> <p>M 145. en mí</p> <p>E 146. ¿sí? a ver a ver cuenta</p> <p>M 146. por ejemplo en música mismo que::: los exámenes los estudié un día antes y después aprobarlos y ya no me acuerdo de nada</p> <p>E 147. y fíjate que la mayor parte de la gente hace exámenes ¿y por qué será esto? si todos lo sabemos tú lo sabes el</p>	<p>El seguimiento diario facilita la percepción del proceso para el profesor y genera mayor actividad.</p> <p>El examen solo exige el trabajo necesario para superarlo y ahí se detiene el proceso.</p> <p>El seguimiento diario motiva el trabajo regular y el aprendizaje paulatino.</p> <p>Aprobar un examen no garantiza el aprendizaje. El aprendizaje que fomenta el examen es efímero.</p>
---	---

<p>profesor lo sabe:: pone el examen y se queda contento tú si apruebas te quedas contento::: pero al final::: ¿tú crees que podías aprender de otra manera mejor?</p> <p>M 147. claro, por ejemplo como hace usted con trabajos con cosas de esas</p>	
	Estilo de aprendizaje
<p>E 148. bien::: vamos a ver ahora algunas cosas sobre tu manera de::: aprender tú compras un mueble en Ikea y tienes que montarlo y viene::: un pequeño folleto con todo escrito y viene un vídeo ¿tú cuál eliges?</p> <p>M 148. el folleto</p> <p>E 149. ¿sí? ¿se te queda mejor que el vídeo?</p> <p>M 149. hombre o:: me leo e::l texto y después veo el vídeo así se me quedan mejor las cosas</p>	<p>Estilo de aprendizaje preferentemente lingüístico.</p>
	Los imprevistos
<p>E 150. y una clase de estas que son muy organizadas y no pasa nada del principio al final sabes dónde va a empezar donde va a acabar ¿a ti::: tú crees que::: te gustan esas clases?</p> <p>M 150. no</p> <p>E 151. no ¿te gusta que haya sorpresas?</p> <p>M 151. claro</p> <p>E 152. y::: ¿desafíos quizá? ¿retos? ¿cosas difíciles?</p> <p>M 152. hombre claro porque así::: tú puede::s es decir, hay cosas que no entiendes pues te ayuda a que tú te esfuerces más para entender</p> <p>E 153. mhm y si no hubiera dificultad ¿tú crees que::: es necesaria la dificultad para aprender?</p> <p>M 153. claro</p> <p>E 154. si no hubiera dificultad ¿aprenderíamos?</p> <p>M 154. aprenderías pero como ya lo aprendes rápido no le pones tanto empeño y se te pue- se te olvida</p> <p>E 155. mhm y ¿esa dificultad no tiene esa otra cara que dices “me desanimó”?</p> <p>M 155. hombre te puedes desanimar pero yo es difícil te cuesta pero por ejemplo le pides ayuda al profesor:::r te esfuerzas más a lo mejor antes era difícil y pasabas pero si tienes las ganas de::: de</p>	<p>Marcos prefiere las clases variadas, con posibilidad de que sucedan cosas imprevistas y con retos y dificultades que afrontar.</p> <p>La dificultad de la tarea es el motor del aprendizaje porque ralentiza el proceso y así se toma conciencia de lo que se aprende.</p> <p>El desánimo ante la dificultad se compensa con la petición de ayuda, la búsqueda de información, el esfuerzo y la motivación.</p>

<p>aprender pues le preguntas al profesor o lo buscas en los libros o:::</p> <p>E 156. mhm</p> <p>M 156. buscas ayuda para saberlo, para intentarlo</p> <p>E 157. o sea que:: eres más dueño tú de::: de tu::: aprendizaje podíamos decir ¿no?</p> <p>M 157. claro</p> <p>E 158. y::: bueno esta es la parte de independencia ¿no? la que tú me estás contando, que tú ahí funcionas bien ¿no? y::: ¿si tienes que hacer una tarea? prefieres que sea una tarea única o una tarea que esté relacionada con más cosas? por ejemplo, cuando hicimos lo de las agencias que había que cumplir con varios objetivos buscar información hacer un diario::: presenta:::ro luego ser cliente::: ¿a ti eso te abruma te desanima o dices “voy a poder con ello”?</p> <p>M 158. no:: sí sí puedes hombre al principio parecía mucho pero después:::s después de empezar a hacerlo ya no me parecía tanto</p> <p>E 159. y::: esa manera de presentar la tarea::s en la vida ¿cómo se presentan las tareas? ¿de una en una o::: se presentan a la vez?</p> <p>M 159. a la vez</p> <p>E 160. y::: las clases estas ¿se parecen más a cómo funciona la vida quizá?</p> <p>M 160. sí</p> <p>E 161. porque si vamos con el libro de texto::: ¿en la vida real hay libros de texto::: [y:::]</p> <p>M 161. [no]</p> <p>E 162. se te presentan te avisan el día que va a haber un examen o::: en la vida::: el día que te pillan:::n tienes que demostrar tu capacidad?</p> <p>M 162. el día que te pillan es que es así</p> <p>E 163. claro no hay posibilidad de engañar</p> <p>M 163. no</p>	<p>Tener que resolver varias tareas hace que, una vez realizadas, se vea el proceso entero, desde el desánimo inicial a la superación final.</p> <p>Marcos está de acuerdo con que las tareas en la vida se presentan de manera juntas y no hay posibilidad de engañarse.</p>
	<p>Reflexión sobre una tarea realizada</p>
<p>E 164. bien vamos a repasar ahora lo que hicimos en la parte final del curso ¿tú le viste sentido a::: la actividad?</p> <p>M 164. sí porque lo haces en grupo con otro compañero::: lo haces en grupo, es</p>	<p>Le ve sentido al trabajo cooperativo porque se reparte el trabajo y permite la</p>

<p>mejor te repartes el trabajo, tienes que trabajar igual pero::: y relacionarte porque lo que hicimos con las agencias es relacionarte con:: con la gente de la calle</p> <p>E 165. sí</p> <p>M 165. hablando educado como cuando tienes que ir a un sitio y::: pedir lo que quieres</p> <p>E 166. mhm y ¿esas aunque no parecen clases de lengua tú crees que::: era importante:: la lengua ahí la manera de::?</p> <p>M 166. sí</p> <p>E 167. ¿aprendiste cosas que tienen que ver con la lengua?</p> <p>M 167. claro hablar con educación</p> <p>E 168. mhm</p> <p>M 168. y el respeto, el turno de palabra::</p> <p>E 169. pero no era una clase teórica ¿no?</p> <p>M 169. no pero::: era práctica</p> <p>E 170. y::: es bueno::: ¿se aprende así?</p> <p>M 170. sí</p> <p>E 171. ¿y si entra otro alumno nuevo y dice “ah, pero esto no es clase de lengua”? ¿tú que le dirías?</p> <p>M 171. le diría que::: es que lo que estábamos haciendo era lengua:: aprende::r a relacionarnos con:: con la gente y::: cuando vayas a un sitio en vez de hablar de una forma hablar educado con respeto</p> <p>E 172. mhm ¿tú crees que:: se puede enseñar lo que hicieron teóricamente? por ejemplo [yo les]</p> <p>M 172. [no]</p>	<p>relación entre las personas.</p> <p>Relaciona la tarea propuesta con las competencias necesarias para desenvolverse en la vida diaria.</p> <p>El respeto, el turno de palabra, la educación al hablar son contenidos de la clase de lengua.</p> <p>La práctica en el aula de estos contenidos favorece el aprendizaje.</p> <p>La lengua es relacionarse con las personas de manera educada y respetuosa.</p>
	El papel del profesor
<p>E 173. doy una clase teórica digo venga “tienen que hablar utilizando esto utilizando esto se lo aprenden de memoria y mañana me lo ponen en el examen” ¿tendría sentido?</p> <p>M 173. no</p> <p>E 174. ¿y hacerlo como lo hicieron? ¿le vieron sentido?</p> <p>M 174. sí</p> <p>E 175. y::: el profesor ¿qué hacía por ahí? ¿cambió el papel del profesor en esas clases?</p> <p>M 175. sí</p>	<p>No cree que estos contenidos se puedan alcanzar con el estudio teórico.</p> <p>Percibe el cambio de función del profesor.</p>
	Percepción del aprendizaje en la tarea
<p>E 176. bueno incluso ustedes hicieron en</p>	

<p>un momento dado el papel del profesor ¿cómo te sentiste?</p> <p>M 176. bien::</p> <p>E 177. ¿crees que lo hiciste bien?</p> <p>M 177. sí</p> <p>E 178. ¿y los compañeros te tomaron en serio?</p> <p>M 178. no</p> <p>E 179. ¿no te tomaron en serio? (risas)</p> <p>M 179. claro es que::: hombre sí:: sí se comportaron pero no es lo mismo el mismo respeto que le pueden tener al profesor que::: a un compañero de clase que está haciendo el papel</p> <p>E 180. sí pero ustedes se metieron bien en los papeles ¿no?</p> <p>M 180. claro</p> <p>E 181. y además paso algo curioso cuando ustedes fueron clientes ¿no? ¿qué paso?</p> <p>M 181. que la agencia no tenía nada de nuestro viaje</p> <p>E 182. ¿cómo notaste tú que se sintieron ellos?</p> <p>M 182. mal porque no tenían nada</p> <p>E 183. pero eso pasa más veces que yo mando una tarea y ustedes no la hacen ¿es lo mismo?</p> <p>M 183. no es lo mismo porque eso es una tarea pero también es como un trabajo y como todos lo tenían y ellos no:: pue:::s quieras o no te sientes mal</p> <p>E 184. pero::: ¿peor que otros [días]</p> <p>M 184. [claro]</p> <p>E 185. que no hacen la tarea? ¿a qué crees tú que se debe eso?</p> <p>M 185. porque ellos ellos vieron que era una cosa divertida que aprendías pero era un trabajo que era divertido para aprender y ellos no tenían nada se quedaron en blanco no tenían información ni nada pue:::s se sintieron mal</p> <p>E 186. ¿por qué crees tú que se sintieron así de mal?</p> <p>M 186. porque ellos no pudieron participar</p> <p>E 187. porque ellos no pudieron participar ¿y si eso pasa en la vida real?</p> <p>M 187. ¿ellos haciendo de agencia?</p> <p>E 188. sí sí</p> <p>M 188. hombre ellos si no les importa a</p>	<p>Al tener que asumir en la clase el papel del profesor, Marcos percibe la diferencia en el respeto, aunque se siente bien realizándolo.</p> <p>El incumplimiento del trabajo en una tarea cooperativa hace que el rendimiento de cuentas se haga primero ante los compañeros.</p> <p>Los efectos de no trabajar son el sentirse mal ante el grupo y el sentirse aislados por no poder participar.</p>
---	---

<p>ellos si nosotros somos los clientes y ellos tienen una agencia y no les importa no tener información ni ná no creo que les importe::: que se queden mal porque si ellos tienen una agencia que la tienen que levanta::r la tienen que subir a flote E 189. mhm M 189. y no se mueven para conseguir lo que los clientes piden:: pue:::s pues no creo que les importe mucho E 190. claro y el grupo ¿notaste que había otro ambiente en la clase más favorable para aprender? M 190. sí todo el mundo atento porque es lo que yo digo es una cosa divertida, es como un juego E 191. mhm M 191. y como siempre:: el juego se aprende más es más divertido E 192. ¿es sinónimo juego, en el aula, claro, de no aprender? M 192. no E 193. ¿y si es una actividad muy entretenida pero tú notas que no aprendes? M 193. pero se trata no de juego sino de::: un juego para aprender por ejemplo en clase de lengua lo que hicimos de:: el juego de la agencia::: de buscar información y todo eso E 194. mhm M 194. es un juego pero aprendes si vas a esta:::r jugando con la pelota como en gimnasia y sin hacer nada pue:::s E 195. o sea que ¿si yo planteo una actividad que solo sea un juego cuando hicieron el trivial también que les costó trabajo hacerlo? M 195. pero ahí sí aprendimos porque era::: buscar nosotros las preguntas las respuestas, las tarjetas y todo E 196. hablaron también ¿verdad? M 196. claro E 197. escribieron leyeron pero si fuera una actividad que solo fuera juego ¿tú estarías contento en clase? M 197. mm me ab– llegaría un momento en que me aburriría E 198. pero son juegos pero ¿tienen parte difícil los juegos estos? M 198. ¿los que hacemos en clase?</p>	<p>La relación con la vida real no hace funcionar la tarea pero sí permite medir la responsabilidad y actitudes de los participantes.</p> <p>La escenificación de la tarea final mejora el ambiente de aprendizaje, la atención y proporciona la amenidad necesaria para aprender, aspecto de radical importancia para Marcos.</p> <p>El juego es para Marcos no es sinónimo de diversión sin objetivo, sino de práctica amena para aprender.</p> <p>Si en el juego no se aprende, el aburrimiento aparece.</p>
--	---

<p>E 199. sí M 199. hombre son juegos claro, porque tienes que buscar información y::: E 200. es decir que no es llegar y hala, a jugar M 200. no, hay que currárselo E 201. hay que currárselo es decir, no equivale a no trabajar ¿no? M 201. claro, es un juego pero tienes tú que::: currarte::: porque si no tienes nada pue:::s no juegas E 202. entonces, la cuestión es que hay que trabajar algo para que luego sea divertido M 202. claro porque::: si juegas un rato::: estás jugando un rato y ya te aburres, pero aquí es llegar, buscar información y después jugar</p>	<p>Alude varias veces al hecho de tener que buscar información para que la actividad funcione.</p> <p>Para poder realizar estos juegos con sensación de aprendizaje y con sentido, primero hay que trabajar y prepararse bien.</p>
	Cierre
<p>E 203. ¿y te gustó que se utilizasen varios materiales también que hubiera que utilizar <i>internet</i>, libros? M 203. ah claro, porque cambias no está:::s es otra manera E 204. pero ¿a ti te parece buena, te gustaría que el año que viene siguiéramos haciendo esto? M 204. claro E 205. y por ir terminado::: la evaluación ¿se podría hacer un examen de la actividad que hicimos? M 205. no::: E 206. pero, si yo tengo que elegir hacer exámenes o hacer esta actividad tú como cliente que le pide algo a su profesor:::r ¿qué tipo de servicio a mí como profesor me pedirías? M 206. que haga más lo de los juegos E 207. a sabiendas de que así vas a trabajar más M 207. claro E 208. pues muy bien, Marcos has respondido perfectamente a todo lo has hecho maravillosamente bien el año que viene ustedes van a hacer esta actividad también se van a grabar con estos cascos ahora te voy a poner la grabación desde el principio para que te oigas tu voz que al principio nos suele sonar un poco rara M 208. sí</p>	<p>La variedad de fuentes y materiales de información es fundamental.</p> <p>Un examen convencional no puede dar cuenta de lo que se aprende en estas actividades.</p> <p>Prefiere este tipo de actividad a pesar de que el trabajo es mayor.</p>

<p>E 209. pues muchas gracias porque me has dado información buenísima</p> <p>M 209. (risas)</p> <p>E 210. muy valiosa y te estaré eternamente agradecido</p> <p>M 210. (risas)</p> <p>E 211. por la colaboración venir al instituto un día:: fuera:: de:: de clase esto para mí tiene un::: un valo:::r</p> <p>M 211. no hay problema como mismo usted se enrolla en la clase pues nosotros también:n se lo agradecemos</p> <p>E 212. el mejor regalo que me podían hacer ustedes es participar en esto, así que les estoy muy agradecido bueno voy a cortar ya la grabació::n</p>	<p>Marcos agradece la motivación del profesor en clase participando en la entrevista.</p>
---	---