



MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita

Estudio de caso

GUILLERMO GÓMEZ MUÑOZ

Asesora: VICENTA GONZÁLEZ

Universitat de Barcelona
Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera
2010

A mi padre

A Esti

Agradecimientos

A mi tutora, Vicenta González, porque sin su apoyo y sus consejos esta memoria se hubiera quedado varada en el camino.

A Begoña Montmany, porque además de disfrutar muchísimo en sus clases, me enseñó a observar lo que ocurría en el aula.

A mis compañeros de máster, y en particular a Minerva, Jaume, David y Antonio, porque he aprendido muchísimo de ellos.

A unos cuantos twitteros que con sus tweets me han ido animando durante el proceso de elaboración de esta memoria.

Y, por último, a la profesora que me permitió entrevistarla e inmiscuirme en su aula, porque sin ella este estudio no hubiera sido posible.

¡Muchísimas gracias a todos!

RESUMEN:

Las creencias de los profesores determinan todo el proceso de toma de decisiones, desde la planificación hasta la evaluación de la clase, pasando por la puesta en práctica de la misma. Sin embargo, en muchas ocasiones, se obvia su relevancia centrando la atención en otros elementos del contexto del aula.

Este estudio exploratorio analiza las creencias de una profesora acerca del trabajo con la expresión escrita en el aula de español como lengua extranjera. El objetivo de este trabajo consiste en describir cuál es su sistema de creencias y contrastarlo con la planificación y la puesta en práctica de una actividad de expresión escrita. Finalmente, se contrasta la visión de la profesora y la observación de la actividad con la perspectiva de los alumnos que la completaron.

ABSTRACT:

Teachers' beliefs determine the whole decision making process, from planification to classroom evaluation. However, its importance is sometimes forgotten as the attention is focused on other elements of the classroom context.

This exploratory study analyzes the beliefs of a teacher on the work of writing at the Spanish as a Foreign Language classroom. The objective of this study is to describe her system of beliefs and compare it with her planification and implementation of a writing activity. Finally, the teacher's point of view and the activity observation are opposed to the pupils' perspective.

Índice

1 Introducción.....	6
2 Las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE.....	8
2.1 Enfoques de los estudios de creencias:.....	8
2.2 Definición de términos.....	10
2.3 Origen y evolución de las creencias de los profesores.....	14
2.4 Clasificación de las creencias de los profesores.....	16
2.4.1 Clasificación de Williams y Burden (1999):.....	16
2.4.2 Clasificación de Woods (1996):.....	17
2.4.3 Clasificación de Richards y Lockhart (1998):.....	18
3 La didáctica y los procesos cognitivos de la expresión escrita en LE/L2.....	20
3.1 Características del discurso escrito.....	21
3.2 Didáctica de la expresión escrita.....	23
3.3 Modelos de desarrollo de la expresión escrita en LE/L2.....	29
3.3.1 Modelo de Flower y Hayes (1980 y 1981).....	31
3.3.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987).....	34
3.3.3 Otras descripciones de modelos:.....	35
4 Contexto y herramientas del estudio.....	38
4.1 Descripción del proceso del estudio:.....	38
4.2 Contexto de observación:.....	41
4.2.1 Descripción del contexto general del estudio.....	41
4.2.2 Descripción del grupo-clase observado:.....	43
4.3 Herramientas del estudio y puesta en práctica.....	45
4.3.1 Modelo de entrevista (Anexo 1).....	45
4.3.1.1 Descripción del modelo y áreas de interés:.....	46
4.3.1.2 Estándares de transcripción:.....	49
4.3.2 Plantillas de observación de clases.....	50
4.3.2.1 Modelo de informe de clase para agrupamientos: (Anexo 2).....	51
4.3.2.2 Modelo de informe de clase para actividades: (Anexo 3).....	53
4.3.2.3 Informe observación de clases: (Anexo 4).....	57
4.3.3 Cuestionarios para los alumnos (Anexo 5).....	58

4.3.3.1 Valoración del impacto del cuestionario:.....	61
5 Preguntas de investigación y análisis de datos: el sistema de creencias de la profesora observada.....	63
5.1 Preguntas de investigación.....	63
5.2 Historia de vida de la profesora: formación y vida laboral (Anexo 6).....	64
5.3 Sistema de creencias de la profesora (Anexo 6).....	67
5.4 Análisis de la actividad observada.....	79
5.4.1 Análisis de la planificación de la actividad.....	79
5.4.2 Observación de la actividad.....	84
5.5 La percepción de los alumnos.....	91
6 Conclusiones.....	98
Referencias bibliográficas.....	104
Anexo 1: Modelo de entrevista.....	108
Anexo 2: Plantilla observación 1.....	110
Anexo 3: Plantilla observación 2.....	111
Anexo 4: Plantilla observación 3.....	114
Anexo 5: Cuestionario.....	116
Anexo 6: Transcripción 1ª entrevista.....	122
Anexo 7: Transcripción 2ª entrevista.....	132
Anexo 8: Transcripciones observaciones de clase.....	133
Anexo 9: Planificaciones de la profesora.....	152

1 Introducción

El estudio de las creencias de los profesores sobre su actividad docente es una rama de investigación que ha crecido paulatinamente a partir de los años ochenta. Es entonces cuando varios estudiosos centran su interés en esta materia. Entienden que es vital describir el sistema de creencias de un profesor para alcanzar a comprender las decisiones que toma, tanto en la planificación de las clases, como durante las mismas o en la valoración posterior.

Esta memoria de máster se circunscribe dentro de esta rama investigadora, centrando la materia de estudio en las creencias de los profesores específicamente sobre el desarrollo de la expresión escrita en una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Más concretamente, se aborda un estudio de caso en el que se pretende comprobar la relación entre el discurso de una profesora, sus creencias implícitas, su planificación de clases, la puesta en práctica y la percepción de los alumnos.

Este trabajo se divide en seis capítulos, siendo el primero esta breve introducción. Los capítulos segundo y tercero presentan el estado de la cuestión, separando las dos temáticas que se unen en este estudio. Por un lado, se muestra el recorrido histórico de la literatura especializada en las creencias, se definen conceptos claves y se exponen clasificaciones establecidas por autores relevantes en la materia. Por otro lado, se presentan las características del discurso escrito y se ahonda en los modelos de desarrollo de la expresión escrita, haciendo especial hincapié en los procesos cognitivos implicados en dicha destreza. El cuarto capítulo consiste en una descripción detallada del proceso y el contexto del estudio y de las herramientas empleadas. El quinto comienza presentando las preguntas de investigación para mostrar, seguidamente, el estudio concreto del caso, con el análisis de datos. Finalmente, el capítulo sexto expone las conclusiones alcanzadas y las respuestas a las preguntas de investigación.

Antes de dar paso a la lectura de la memoria, es necesario destacar que este estudio tiene un

carácter exploratorio y que se centra en un estudio de caso. El objetivo es describir con el máximo detalle qué ocurre en un contexto educativo concreto. Las conclusiones no se pueden extrapolar a otros contextos aunque sí pueden servir de ayuda para su análisis. Precisamente en este punto reside la importancia de este tipo de estudios. Esperamos que esta memoria, en concreto, pueda sembrar un poco de luz sobre la comprensión por parte de los profesores de la expresión escrita, una destreza cuyo trabajo tiende a ser un problema para muchos docentes de ELE.

2 Las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE

A lo largo de las siguientes páginas, se abordará el tema de las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Éste es un tema amplio y complejo, aunque la investigación en didáctica de lenguas no le prestó gran atención hasta mediados los años 80. En consecuencia, el desarrollo de esta rama investigadora es un hecho más bien reciente, especialmente en comparación con otras temáticas más relacionadas con la antropología o la sociología (Barcelos, 2003b). Dadas las abundantes perspectivas desde las que se puede enfocar el tema y con el fin de evitar una excesiva dispersión, este apartado se centrará fundamentalmente en lo que se refiere a las creencias de los **profesores** sobre la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. En definitiva, se presentarán los distintos enfoques de los estudios sobre el tema, se definirán algunos términos fundamentales relacionados con las creencias, se intentará establecer cuáles son de forma general las creencias de los profesores, se hablará sobre su origen y su evolución y, a modo de conclusión, se expondrán algunas reflexiones acerca del papel del profesor que, a todas luces, resultan necesarias para que los docentes sean conscientes de sus propias creencias y de la influencia que tienen.

Antes de comenzar este apartado, es imprescindible destacar la influencia de Devon Woods (1996) en la visión que sobre las creencias se da en este estudio. Tanto sus conclusiones como el diseño de su estudio han sido sumamente esclarecedores a la hora de estructurar esta investigación y enmarcarla dentro de un enfoque teórico.

2.1 Enfoques de los estudios de creencias:

Desde que las creencias se convierten en uno de los intereses prioritarios de la lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas, son muchos los estudiosos que se acercan al tema. Como es lógico, no existe unanimidad en todos ellos a la hora de abordar el área de estudio.

Barcelos (2003b) trata de poner orden en esta heterogeneidad y distingue tres enfoques, si bien alerta de que otros autores como Paula Kalaja tan sólo distinguen dos. En este apartado, se adoptará la visión de Barcelos, quien clasifica los estudios de creencias entre el enfoque normativo, el metacognitivo y el contextual. Aunque esta autora hace fundamentalmente referencia a los estudios centrados en las creencias de los alumnos, se entiende que sus aportaciones son igualmente transferibles a los estudios sobre las creencias de los profesores.

El *enfoque normativo* abarca los estudios con las siguientes características: “[...] the studies within this approach see beliefs about SLA as indicators of students' future behaviours as autonomous or good learners.” (Barcelos, 2003b: 11) Además, la definición de las creencias que hace este enfoque es muy esclarecedora (“synonyms for preconceived notions, myths or misconceptions”, *op. cit.* 11). En definitiva, este enfoque reconoce la influencia de las creencias de los alumnos sobre su adquisición de la L2, pero siempre parte desde la perspectiva negativa de la *misconception*. La metodología de estos enfoques tradicionalmente ha utilizado los cuestionarios BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) o los ha usado como base para elaborar cuestionarios propios. Barcelos destaca dentro de este enfoque los estudios de Horwitz (1985, 1987), Campbell *et al.* (1993), Mantle-Bromley (1995) y Kuntz (1996).¹

El *enfoque metacognitivo* se basa fundamentalmente en los estudios de Wenden (1986, 1987, 1998, 1999, 2001) y define las creencias como conocimiento metacognitivo, si bien el propio Wenden establece diferencias entre las creencias y el conocimiento metacognitivo, aludiendo a las características de ambos. De este modo, mientras que el conocimiento metacognitivo responde a rasgos como la objetividad surgida del aprendizaje formal, las creencias son siempre individuales, cargadas de subjetividad y sin relación con el conocimiento.

“This distinction between knowledge and belief is not explicitly present in the normative approach, although, implicitly, when students' views are compared to those of scholars, and

¹ Para más información sobre cada uno de los enfoques detallados o sobre las ventajas y limitaciones de cada uno de ellos, acudir a Barcelos (2003b). Su análisis es al mismo tiempo profundo y claro.

attributed less value, we can infer that the distinction between belief and knowledge is there.”
(Barcelos, 2003b: 16)

Por último, la metodología empleada por este enfoque son las entrevistas y los autoinformes². En ocasiones usan cuestionarios de elaboración propia, pero ninguno de ellos utiliza cuestionarios de tipo BALLI.

En tercer lugar, está el *enfoque contextual*, que engloba diversos estudios de carácter heterogéneo en cuanto al marco teórico, la recolección de datos y los instrumentos de análisis. Sin embargo, comparten una misma visión sobre las creencias:

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

La metodología de los estudios agrupados en este enfoque se basa en el uso de diversas herramientas de recogida de datos entre las que destacan las observaciones etnográficas de clases, los diarios, el análisis metafórico y el análisis del discurso. Dentro de este enfoque, Barcelos destaca los estudios de Barcelos (1995, 2000), Allen (1996) y Grigoletto (2000).

Por último, antes de cerrar este apartado, conviene mencionar que el presente estudio quedaría enmarcado dentro del último enfoque, tanto por el marco teórico desde el que parte como por la elección de herramientas de recogida y análisis de datos.

2.2 Definición de términos

Aunque la historia de los estudios sobre creencias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas es relativamente reciente, la diversidad de términos que se emplean, al igual que la diversidad de significados que tienen algunos de ellos, hace imprescindible dedicar un apartado a definir claramente cada uno de ellos.

² Por *self-report*.

Puestos a comenzar por uno en particular, qué mejor que empezar con el término *creencias*. Probablemente la autora que mejor recoge la disparidad de significados y términos con los que la literatura científica se ha referido a dicho constructo sea Barcelos (2003b: 9-10). A continuación, se listan los distintos términos que esta autora reúne en una tabla:

- Folklinguistic theories of learning
- Learner representations
- Representations
- Learners' philosophy of language learning
- Metacognitive knowledge
- Beliefs
- Cultural beliefs
- Learning culture
- Culture of learning languages
- Culture of learning
- Conceptions of learning and beliefs

Para este estudio se empleará el término *creencias*, con el fin de buscar la sencillez y porque la palabra parece suficientemente clara. En cuanto a su definición, tomando como referencia los diversos puntos de vista, se entiende que las creencias son las representaciones, presuposiciones y valores que los estudiantes, los profesores y la sociedad en general tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y sobre la lengua en sí misma. Woods (1996: 70) hace precisamente hincapié en la importancia de los valores en la formación de las creencias:

“A belief system deals not only with beliefs about the way things are, but also with the way things should be; and a belief system includes beliefs about values, that is about what ought to be the case.”

Por otro lado, Williams y Burden (1999: 65) resumen en las siguientes palabras la relevancia de las creencias y su papel vital en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“[...] las creencias inciden más que los conocimientos a la hora de determinar la forma en que los individuos organizan y definen tareas y problemas, y predicen con más precisión la forma en

que los profesores se comportan en el aula. [...] las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro de texto que sigan.”

El concepto de *sistema de creencias* que maneja Woods hace referencia a la estructura mental que forma la unión de unas creencias con otras. En general, los términos sistema de creencias y *creencias* suelen usarse como sinónimos. También Woods (1996: 69) hace referencia a la relevancia de dichos sistemas:

“Teachers *interpret* a teaching situation in the light of their beliefs about the learning and teaching of what they consider a second language to consist of; the result of this interpretation is what the teacher plans for and attempts to create in the classroom.”

Para alcanzar a descubrir el sistema de creencias de, por ejemplo, un profesor, uno de los conceptos fundamentales es el de *coherencia*, que va inevitablemente unido al de *hotspot*. La coherencia, según Woods (1996: 79), se refiere a “the psychological aspects of *making sense* in terms of relating concepts”. Es necesario destacar la importancia de ese *tener sentido*, ya que es la base para investigar a fondo las creencias de un profesor. Precisamente donde no encajan las piezas, es donde el investigador descubre las incoherencias entre el discurso explícito de un profesor y sus creencias implícitas. Estos espacios conflictivos son los denominados *hotspots*³, fuente de evolución y cambio en los sistemas de creencias de los profesores.

Otra de las nociones importantes en los estudios de creencias son las *tomas de decisiones*, puesto que son el reflejo mismo de los sistemas de creencias de los profesores. Se caracterizan por basarse en los conocimientos, las creencias y los valores que tiene el profesor en el momento de tomarlas y se distinguen puesto que son atribuibles al individuo y no a las circunstancias, si bien pueden responder a distintos grados de consciencia⁴.

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

4 Los diferentes grados de consciencia pueden observarse en la distinción entre los términos *planning*, *expectation* y *prediction*. “*Planning* [...] normally implies an active and perhaps deliberate involvement on the part of the planner in determining what will happen. *Expectation*, on the other hand, implies a more passive role. The term *prediction*

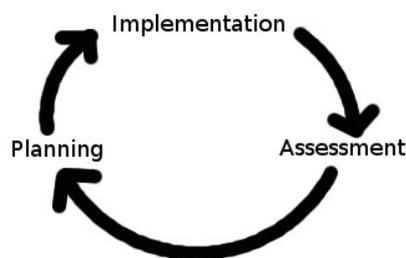
“[...] based on knowledge and beliefs about the current state of the world (such as students' knowledge and abilities, the contents of the curriculum, and what is happening in the classroom), and about what is good and bad about this current state.” (Woods, 1996: 118)

“as long as the action is seen as being attributed to the individual (whether or not it is seen as conscious), and not to external circumstances, it can be characterized as a decision.” (Woods, 1996: 121)

Richards y Lockhart (1998), por su parte, aluden a tres tipos de decisiones posibles, tomando una perspectiva de tipo cronológica con respecto a la clase:

- a) Decisiones de planificación
- b) Decisiones de interacción
- c) Decisiones de evaluación

Una distinción muy parecida a la que plantea Devon Woods (1996: 134), cuando analiza cómo los profesores planifican⁵ y toman decisiones:



Por último, antes de cerrar este apartado, cabe mencionar el acrónimo propuesto por Woods y denominado BAK (*Beliefs, Assumptions & Knowledge*)⁶. La naturaleza de BAK hace referencia a la complejidad de distinguir entre los conocimientos y las creencias a la hora de analizar el discurso de

implies something in between -a somewhat conscious activation of expectations.” (Woods, 1996: 122)

5 La definición de *planificar* que se usa en este estudio coincide con la visión general del fenómeno planteada por Woodward (2001: 180): “By course and lesson *planning*, I don't necessarily mean writing pages of notes for scrutiny by someone else. In this book I've taken a broader definition that represents the sort of mental image a working teacher might have. By *planning* here then, I mean everything a teacher does when she SAYS she is planning!”

6 “We use the term *knowledge* to refer to things we know -conventionally accepted facts. [...] The term *assumption* normally refers to the (temporary) acceptance of a *fact* (state, process or relationship) which we cannot say we know, and which has not been demonstrated, but which we are taking as true for the time being. [...] *Beliefs* refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement.” (Woods, 1996: 195)

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

2.3 Origen y evolución de las creencias de los profesores

Richards y Lockhart (1998) proponen un origen heterogéneo para las creencias de los profesores. En primer lugar, ponen énfasis en la importancia de sus experiencias como alumnos de lenguas, es decir, los profesores tienden a repetir en sus clases las dinámicas que hacían los que en otro tiempo fueron sus profesores. En segundo lugar, aluden a su práctica diaria y a las conclusiones, más o menos fundadas, sobre lo que *funciona* en una clase y lo que *no funciona*. En muchas ocasiones, estas conclusiones están tan impregnadas por las creencias de los profesores que distan mucho de las conclusiones que un observador ajeno a la clase podría alcanzar. En tercer lugar, estos autores se refieren a un elemento que, en ocasiones, pasa por completo desapercibido: la importancia de los factores de personalidad. Y es que, por mucho que un enfoque novedoso proponga una actividad como la panacea para que una clase funcione a la perfección, si esa actividad no congenia con la forma de ser del profesor, difícilmente podrá funcionar en su clase. Finalmente, Richards y Lockhart comentan la influencia de los principios basados en la educación o la investigación y en los derivados de un enfoque o método. La influencia de estos últimos factores es determinante para la evolución de los sistemas de creencias. En cualquier caso, al mismo tiempo que influyen en dicha evolución, la interpretación de los mismos se ve, simultáneamente, influenciada por las propias creencias. Esto es, la interpretación de un nuevo enfoque no será igual para unos profesores que para otros. Cada uno lo comprenderá de una manera y se quedará, de cada enfoque, con lo que mejor case con su sistema de creencias del momento.

Williams y Burden (1999: 61) apuntan en la misma línea que los anteriores pero enfatizan la influencia de la cultura compartida por la sociedad sobre la enseñanza-aprendizaje:

“[...] los horizontes de un profesor de idiomas estarán conformados en parte por sus

experiencias personales, pero también por las formas tradicionales que han tenido otros profesores de idiomas de entender, a lo largo de la historia, lo que significa ser profesor de idiomas.”

Por último, aunque en la sección anterior ya se ha desarrollado brevemente esta cuestión, es necesario reincidir sobre el carácter no estable de las creencias y la constante evolución en la que están sumergidas. Como ya se ha comentado, la aparición de *hotspots* alimenta y propicia la reflexión en el profesor, reflexión de la que suele derivarse el cambio. Devon Woods (1996: 212) lo resume muy claramente:

“BAK develops through a teacher's experiences as a learner and a teacher, *evolving in the face of conflicts and inconsistencies*, and gaining depth and breadth as varied events are interpreted and reflected upon.”⁷

Es también muy interesante el análisis de este fenómeno realizado por Freeman (1992). Según este autor, la enseñanza nace de la integración del pensamiento (creencias) con la acción. Freeman destaca el hecho de que los individuos que comienzan programas de formación para ser profesores llegan con creencias sobre la enseñanza profundamente arraigadas. Dichos programas de formación, en principio, ayudan a articular las explicaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De dicha articulación, se derivan un acercamiento a otras formas de entender la enseñanza y posibles colisiones entre formas opuestas o, simplemente, distintas. Estas colisiones pueden originar cambios en la práctica docente.

“As the teacher-learners experience the diversification of explanations through acquiring a new professional discourse, their classroom practice changes. The changes are not always dramatic. They often do not entail massive substitution of one way of doing things for another, but they are changes nonetheless.” (Freeman, 1992: 12)

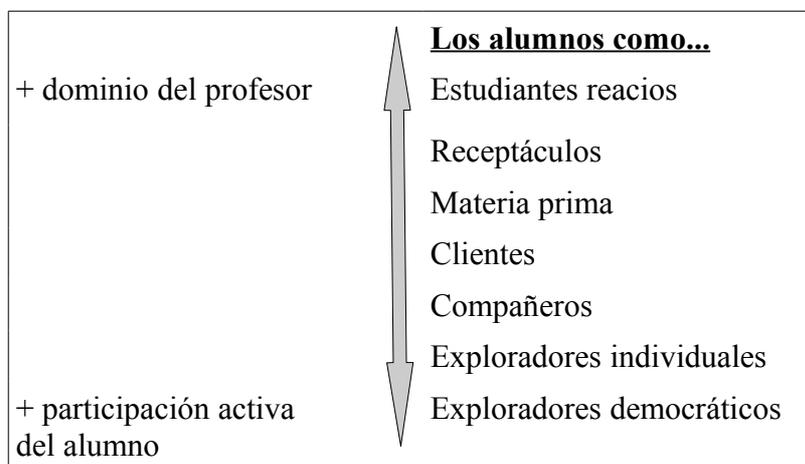
7 La cursiva es mía.

2.4 Clasificación de las creencias de los profesores

A continuación, se recogen tres intentos de clasificación de las creencias de los profesores con el fin de establecer alguna tipología que sirva para el análisis de datos de este estudio.

2.4.1 Clasificación de Williams y Burden (1999):

- *Creencias respecto a los alumnos:* Estos autores hablan de hasta siete percepciones posibles, siguiendo a Meighan (1990), percepciones que forman un continuo que va desde las percepciones que implican un mayor dominio del profesor hasta las que presuponen una participación activa del alumno.



- *Creencias respecto al aprendizaje:* Estos autores otorgan una gran importancia a este tipo de creencias como puede desprenderse de la siguiente cita: “Sólo podemos ser profesores realmente eficaces si tenemos claro lo que entendemos por aprendizaje, porque sólo entonces podemos saber qué tipo de resultados educativos queremos que consigan nuestros alumnos.” (Williams y Burden, 1999: 69)
- *Creencias respecto a sí mismos:* Todo profesor tiene que ser consciente de qué visión tiene de sí mismo para determinar en un amplio grado el tipo de relación que establecerá con los alumnos. Williams y Burden (1999: 71-72), en esta sección, aluden a cómo afecta el enfoque humanístico a la percepción de los profesores. De este modo, introducen conceptos como el de la *enseñanza orientada al alumno y centrada en la persona*, la enseñanza como *expresión de valores y actitudes*, la permisividad o el hecho de que la enseñanza es ante todo una *expresión personal del yo*. En consecuencia, “a un profesor que carece de autoestima le

resultará imposible construir la autoestima de los demás. [...] De este modo, el profesor de idiomas tiene que transmitir un sentimiento de seguridad al utilizar el lenguaje y al mismo tiempo respetar los intentos de los alumnos por expresarse a sí mismos y expresar sus ideas en este idioma.” En lo que respecta a la visión sobre sí mismos, estos autores concluyen que “los profesores deben reconocer que ellos mismos están constantemente implicados en un proceso de enseñanza y de cambio que dura toda la vida.”

2.4.2 Clasificación de Woods (1996):

Woods distingue también tres tipos de creencias, pero no encajan exactamente con las descritas por los autores anteriores:

- *Assumptions about language*: “People unconsciously internalize beliefs about language throughout their lives [...]. In addition, [...] language teachers have also been influenced by the many theoretical claims which have been made in the second language literature about what language is, what it consists of and how it works.” (*op. cit.* 186)
- *Assumptions about language learning*: Este tipo de creencias son muy complejas y están íntimamente relacionadas con las creencias sobre cómo es la lengua.
- *Assumptions about language teaching*: Las creencias sobre cómo enseñar una lengua nacen de la unión de los dos tipos de creencias previamente expuestos. Es decir: “The assumptions about learning affect the way we assume we should teach the material; and the assumptions about language determine what the material is.” (*op. cit.* 189) Este tipo de creencias agrupan gran cantidad de concepciones acerca de la enseñanza: desde la forma de enseñar (implícita o explícita) hasta el rol que deben asumir profesor y alumno, pasando por las creencias sobre quién posee el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁸

8 “The traditional thinking (as evidenced in audio-lingual methods) is that the learners know neither the target language nor the ways of learning it. The teacher, meanwhile, is considered to know the language [...] but not to know the way that it is to be learned or taught. The method [...] is the authority on the learning [...]” (Woods, 1996: 189)

2.4.3 Clasificación de Richards y Lockhart (1998)⁹:

Estos autores plantean una clasificación que incluye los tres tipos de creencias planteados por Woods, pero añaden otros elementos que afectan a la planificación de cursos y a la visión de los profesores como profesionales.

- *Creencias sobre la lengua objeto*: Las creencias sobre la lengua objeto de aprendizaje se originan a partir de los contactos del sujeto con la lengua en sí o con los hablantes de esa lengua.¹⁰
- *Creencias sobre el aprendizaje*: Los profesores preparan sus cursos partiendo de unas determinadas creencias acerca de lo que es y lo que no es aprender. Estas creencias, en determinadas ocasiones, pueden chocar con las que traen al aula los alumnos. Es por esta razón por la que Richards y Lockhart (1998: 39) “subrayan la importancia de exponer claramente a los alumnos los principios que inspiran la práctica docente, o bien adaptar esta práctica a las expectativas de los alumnos. Si no se hace así, pueden surgir malentendidos y desconfianzas por parte de profesores y de alumnos.”
- *Creencias sobre la enseñanza*: Al igual que ocurre con las creencias sobre el aprendizaje, “la enseñanza es una actividad muy personal y no debe sorprender que cada profesor tenga creencias y planteamientos muy distintos sobre lo que constituye una enseñanza eficaz”. (*op. cit.* 40) Richards y Lockhart, puestos a clasificar este tipo de creencias, recogen las conclusiones de un estudio elaborado por Johnson (1992), quien distingue entre tres enfoques: el basado en destrezas, el basado en reglas y el basado en funciones.
- *Creencias sobre el programa y el currículo*: Estos autores sostienen que todo programa o currículo de centro responde, por un lado, a la cultura de dicha institución y, por otro, a las creencias de los profesores y las decisiones que toman como conjunto.
- *Creencias sobre la enseñanza de lenguas extranjeras como profesión*: La visión de la enseñanza de lenguas es bastante heterogénea, pese a que se ha avanzado mucho en los últimos años hacia su profesionalización. Sin embargo, sigue existiendo la creencia general de que cualquier hablante nativo de una lengua puede ser un buen profesor de la misma.

9 La clasificación de estos dos autores sobre las creencias de los profesores está en línea con la que hacen para las creencias del alumnado, recogida en la página 58 de este estudio.

10 Es interesante la clasificación de Richards y Lockhart, entre otras razones, porque proponen una serie de preguntas que sirven para investigar cada tipo de creencia.

Estas percepciones son, en ocasiones, compartidas por los propios profesores y, en otros casos, afectan directamente a la valoración que de su trabajo se hace y, en consecuencia, a sus condiciones laborales. Ambas situaciones afectan por igual a la práctica docente. “La percepción que los profesores tienen de su profesionalidad depende de sus condiciones de trabajo, de sus actitudes y aspiraciones personales y de las posibilidades profesionales que su comunidad les ofrece.” (Richards y Lockhart, 1998: 43)

3 La didáctica y los procesos cognitivos de la expresión escrita en LE/L2

Tras ofrecer una visión general sobre la relevancia de las creencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua, le toca el turno al otro gran tema de este trabajo: la didáctica de la expresión escrita. Con el fin de evitar el naufragio en la abundante bibliografía sobre el tema, este apartado se centrará en tres objetivos. En primer lugar, mostrar brevemente cuáles son las características del discurso escrito. A continuación, se mostrarán algunos criterios para abordar esta destreza y se resumirán las características de los diferentes enfoques didácticos que la han abordado. Por último, se pondrá especial interés en los procesos cognitivos implicados en las tareas de composición de textos escritos.

Así como en el anterior apartado se mencionaba a Woods (1996) como fuente fundamental, en esta ocasión es imprescindible citar a Cassany (1989, 1994, 1999a, 1999b, 2004 y 2005). La lectura de sus libros y artículos resulta vital a la hora de iniciar una búsqueda bibliográfica sobre esta temática, debido a la visión amplia que ofrece sobre la expresión escrita y a la gran cantidad de teorías que recoge en sus páginas y que ilustran de forma perfecta la evolución de la literatura al respecto. Además de Cassany, Camps (1990 y 1994) y Guasch (2000a y 2000b) son referencias fundamentales en este apartado.

Finalmente, antes de continuar, resulta necesario especificar qué terminología se empleará. Hasta este momento, en los apartados anteriores, se ha venido usando el término *expresión escrita* para aludir a la destreza comunicativa que emplea el canal escrito y que hace un uso expresivo de la lengua. Cassany (2005: 8) alude a la diversidad de términos empleados en la bibliografía especializada para referirse a un mismo concepto, si bien destaca que cada uno de los términos se ha cargado de significados adquiridos a partir del uso:

“Escritura y expresión escrita (quizás las más tradicionales, relacionadas con una visión

individualista y creativa de la habilidad: escribir es crear una voz, *expresar* la individualidad), *composición escrita* (relacionada con las investigaciones sobre los procesos cognitivos, con énfasis en el proceso de producción textual), prácticas de escritura (en plural, con una visión más sociocultural y con énfasis en los parámetros contextuales), etc También hay variaciones debidas al ámbito: *redacción* se asocia con la enseñanza de la lengua materna, *alfabetización* con la adquisición del código escrito en los primeros años, etc.”

En este estudio, se empleará el término *expresión escrita*, por un lado, por ser un término tradicional y fácil de comprender, y por otro, por ser un término que alude directamente a las destrezas comunicativas de la lengua y es el elegido por el *MCER* y uno de los más extendidos entre la comunidad docente. De todos modos, con el uso de este término no se pretende remarcar una visión individualista de la destreza, más bien todo lo contrario. No obstante, también se utilizarán otros términos como “escritura” o “composición”, pero con el mismo significado que “expresión escrita”.

3.1 Características del discurso escrito

En el ámbito académico existe un amplio consenso en torno a cuáles son las características o criterios que rigen el discurso escrito. Se entiende que, fundamentalmente, son cuatro, la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical, a los que suele añadirse un quinto criterio denominado variación estilística.

- *Adecuación*: “concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito)”. (Cassany, 1999b: 85) Es decir, es un criterio que alude fundamentalmente a la relación entre el texto y su contexto. Un texto no adecuado puede ser, por ejemplo, un email que usa un lenguaje excesivamente culto y rimbombante cuando los receptores del texto son amigos cercanos del emisor. El criterio de adecuación afecta, ante todo, a la elección del dialecto y el registro de la lengua.
- *Coherencia*: “se refiere a la selección y organización de la información que aporta el texto,

tiene carácter global, profundo, semántico y pragmático, e incluye la elección de los datos que se dejan implicados o presupuestos y de los que se explicitan, la organización de estos en las partes o apartados del discurso, su secuenciación en diferentes periodos, etc.” (Cassany, 2005: 22-23) Un ejemplo de texto no coherente sería aquel en el que el autor anuncia que su propósito es debatir sobre una determinada ley y, a continuación, el texto se centra en otras temáticas. El criterio de coherencia afecta, sobre todo, a la relación entre el texto y su propósito, a la elección de la información pertinente y a la estructuración de la misma en secuencias y apartados lógicos.

- *Cohesión*: “es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.” (Cassany, 1989: 31) A primera vista, puede parecer que no existe una gran diferencia entre la coherencia y la cohesión. En realidad, ambas características aluden a la organización del texto y su grado de inteligibilidad. Sin embargo, mientras que la coherencia es un criterio fundamentalmente semántico, la cohesión tiene un carácter más bien sintáctico. De este rasgo se desprende el que los principales elementos implicados en la cohesión sean los marcadores discursivos, la sucesión de los tiempos verbales o los mecanismos de repetición.
- *Corrección gramatical*: “se refiere a la *norma* explícita de uso en una comunidad de hablantes.” (Cassany, 1999b: 86) Afecta a todos los niveles discursivos de la lengua, aunque el propio Cassany (2005) alude a que tiene un carácter fundamentalmente oracional.
- *Variación estilística*: “es una categoría más abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva (riqueza, variedad, etc.) y el estilo (complejo o simple, conseguido o no) que muestra el texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores.” (Cassany, 2005: 23) Este criterio de la variación afecta a diversos niveles de la lengua, como el léxico

o la sintaxis, y a cuestiones más relacionadas con la retórica. Cassany (1999b: 87) alude al carácter restringido de este concepto (“el campo de la educación y, específicamente, el de la evaluación de escritos”). Si bien es cierto que la variación es un criterio de evaluación de los textos escritos usado en la enseñanza de LE/L2, no parece lógico reducir su aplicación exclusivamente a este campo. La variación estilística es un rasgo clave para distinguir, por ejemplo, entre un buen escrito literario y uno de poco valor. Por otro lado, todo individuo que se enfrenta a la tarea de escribir, sea para una clase, para enviar un fax o un email, o para preparar un anuncio en una comunidad de vecinos, tras cuestionarse acerca de la corrección de lo que ha escrito, lo siguiente que siempre hace es buscar palabras repetidas en el texto para sustituirlas por sinónimos, es decir, mejorar la variedad estilística del texto.

3.2 Didáctica de la expresión escrita

Guasch (2000b: 302-307) señala algunos criterios que deberían regir la didáctica de la expresión escrita:

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

Estos criterios apuntan hacia las propuestas de los enfoques didácticos más actuales. Por un lado, destacan la importancia de considerar las actividades de expresión escrita como situaciones de comunicación y, en consecuencia, la necesidad de plantear a los alumnos actividades de escritura a partir de situaciones reales en las que el uso de esta destreza sea un requerimiento. Esta perspectiva se opone a la visión tradicional de la escritura como redacción sobre una temática que propone el profesor. Ese tipo de género discursivo responde a una necesidad irreal, creada únicamente para la

clase.

Por otro lado, los criterios de Guasch destierran la visión, también tradicional, que planteaba trabajar la expresión escrita fuera del aula, puesto que trabajando esta destreza en el aula no se hacía más que perder el tiempo. Desde siempre se ha observado la expresión escrita como una destreza individual, que necesitaba de unas circunstancias de calma y concentración especiales para poder desarrollarse. Sin embargo, esta perspectiva ha sido superada por los enfoques que apuntan hacia la colaboración como pieza fundamental para mejorar la competencia escrita, a la par que defienden la integración de destrezas ya que en la vida cotidiana tienden a aparecer mezcladas. Además, el trabajo colaborativo y en el aula de la expresión escrita favorece el desarrollo paralelo de otras destrezas, como la interacción oral.

Tras estas reflexiones generales sobre la forma de trabajar la expresión escrita en las clases de LE/L2, el mismo Guasch (2000a) se refiere a un tema que suele generar cierta polémica: el papel de la L1 en el desarrollo de esta destreza. En general, el papel de la L1 en el proceso de adquisición de una segunda lengua saca a la luz posturas completamente opuestas: a un lado, quienes defienden que en el aula se ha de desterrar por completo la L1 y, al otro, quienes apoyan usar la L1 para evitar estancamientos innecesarios, claro está, siempre que sea posible, es decir, con grupos homogéneos en cuanto a su origen o que comparten el conocimiento de una lengua. Guasch (2000a: 292), por su parte, observa que, pese al rechazo tradicional de docentes e investigadores hacia el uso de la L1 en el aula, “la observación tanto de los procesos de composición individuales como de los procesos de composición en grupo nos da pruebas claras del recurso habitual a la primera lengua como una de las estrategias que ponen en juego los productores para solucionar las tareas de redacción en la L2”. Según este autor, el uso de la L1 ayuda enormemente a los alumnos, por un lado, en la organización de los componentes que extraen de su memoria, y por otro, como medio para superar la dificultad de las tareas. Es más, según este autor, algunos estudios apuntan a que el recurso a la L1 como medio para afrontar las tareas de expresión escrita en L2 depende de dos factores: el grado de

dominio de la L2 y la dificultad de las tareas de escritura. “En definitiva, el uso de la L1 aparece como una estrategia a la que recurren de modo espontáneo los productores en las operaciones de planificación, de textualización y de revisión de los textos.” (Guasch, 2000a: 293)

Pasando a un nivel de generalización mayor, cuando se habla de los enfoques didácticos que afectan a la expresión escrita, se suelen mencionar cuatro, el gramatical, el comunicativo o funcional, el procesual y el del contenido, tal y como lo expone Cassany (2004) y Cassany *et al.* (1994).

- *Enfoque gramatical*: “asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua” (Cassany, 2004: 929). En consecuencia, los contenidos trabajados son las reglas gramaticales y las unidades léxicas. Las actividades más típicas van desde los dictados hasta las redacciones, pasando por los ejercicios de transformación de frases. La secuencia de clase característica de este enfoque comienza con la explicación de una regla gramatical, comenta algunos ejemplos, realiza prácticas controladas y, a continuación, plantea la escritura de una redacción que, posteriormente, se corregirá. Cassany (2004: 930) propone el siguiente ejemplo de tarea:

“Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad.”

- *Enfoque comunicativo o funcional*: “el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita” (Cassany, 2004: 930), y en el fondo siempre hay una concepción descriptiva y funcional de la gramática, con el texto como unidad fundamental. La selección de los textos a trabajar depende de las necesidades del alumno. La secuencia de clase comienza con la lectura de un modelo del tipo de texto que se va a trabajar, se analiza lingüísticamente, luego se plantean prácticas controladas y, finalmente, prácticas y correcciones comunicativas. Cassany (1994: 272) plantea este ejemplo de tarea:

“Tu primo quiere cambiar de escuela, pero no está seguro de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere ir a una escuela en una ciudad más grande. Escríbele una carta dándole tu opinión.”

- *Enfoque procesual*: “El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos”. (Cassany, 1994: 272) Tal y como se desprende de la cita anterior, los objetivos del aprendizaje según este enfoque son los procesos y los subprocesos cognitivos. Una clase se secuenciaría atendiendo a las distintas fases del proceso de composición (analizar situación, buscar ideas, hacer borrador...), prestando especial atención a la revisión y enfocándola desde el punto de vista del asesoramiento al alumno. Un ejemplo de tarea sería el siguiente:

“Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas importantes...” (Cassany, 2004: 931)

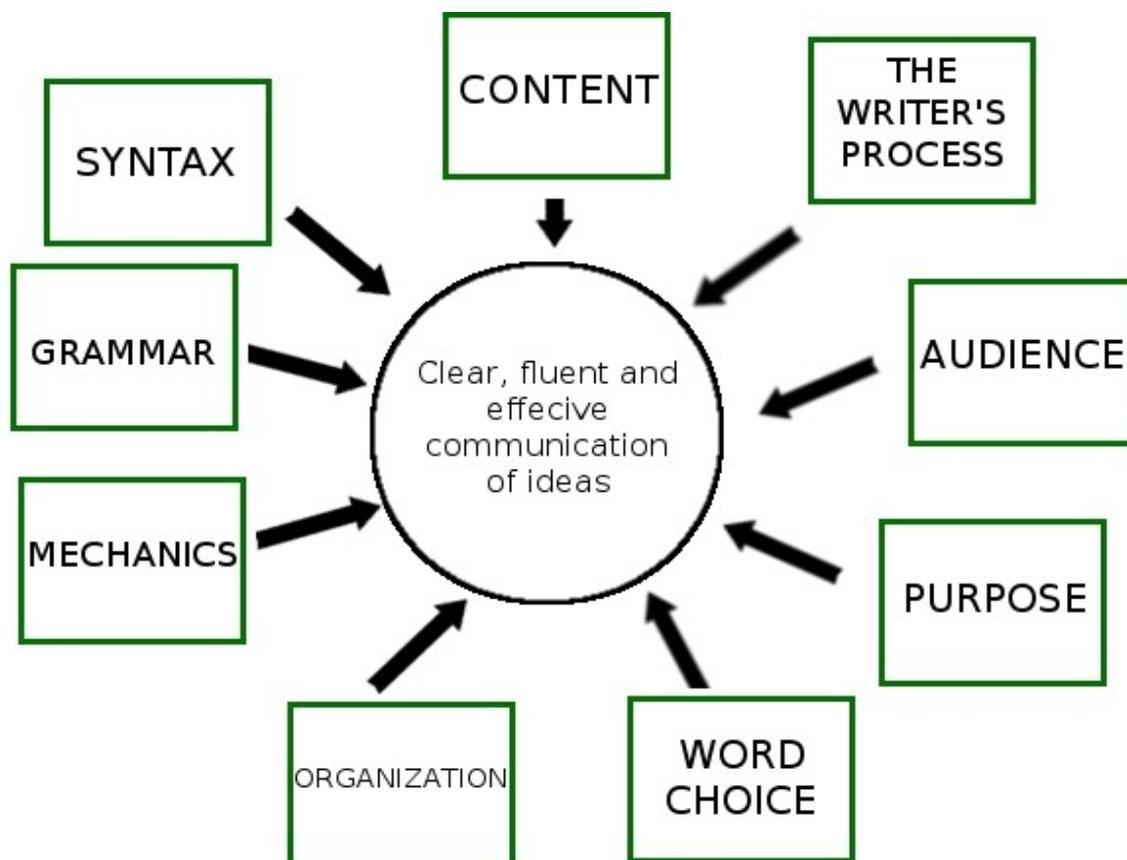
- *Enfoque sobre el contenido*: como se desprende de su nombre, este enfoque pone todo el énfasis en el contenido y trabaja la expresión escrita a través de otras materias. Es un enfoque que se ha usado fundamentalmente con alumnos de estudios superiores en L2 que “utilizan la escritura como instrumento epistémico para el aprendizaje de contenidos disciplinarios”. (Cassany, 2004: 931) La secuencia típica de clase plantea, en primer lugar, la recogida de información, a continuación, el procesamiento de la misma y, finalmente, la producción de textos. Cassany (1994: 273) presenta el siguiente ejemplo de tarea:

“Busca información sobre el tema de ir a una escuela en un pueblo distinto del que vives: los transportes, los internados, etc. Haz una encuesta entre los alumnos de una escuela. Entrevista a algunas personas importantes: directores de escuela, conductores, cocineros, alumnos. Sintetiza la información en un esquema. Escribe un borrador de una redacción explicando los resultados de tu investigación...”

Por su parte, Christopher Tribble (1996) propone una división algo más simple, aunque muy

parecida. Este autor distingue entre tres enfoques: el enfoque en la forma, en el escritor y en el lector. Tribble se centra en la descripción de los dos últimos. El enfoque en el escritor es el que Cassany denomina procesual. Tribble (1996: 38-39) destaca la complejidad, la recursividad, el dinamismo y la impredecibilidad del proceso de escritura. Además, señala que los escritores necesitan cuatro tipos de conocimiento para abordarlo: conocimiento del contenido, contextual, del sistema lingüístico y del proceso de escritura. Por otro lado, el enfoque en el lector es lo que comúnmente se ha denominado enfoque centrado en los géneros textuales. Tribble desarrolla la definición que del término “género” hizo Swales (1990) y pone el énfasis en la mutabilidad y la evolución de los distintos géneros textuales. Finalmente, Tribble (1996: 57-61) propone la complementación de un enfoque procesual con las aportaciones del enfoque de género.

Por otro lado, conviene destacar también la síntesis de enfoques para la didáctica de la escritura elaborada por Ann Raimés. Raimés (1983: 6) propone que los elementos con los que tiene que lidiar un escritor a la hora de escribir un texto son los siguientes:



Raimes (1983: 6-11) propone en consecuencia seis enfoques didácticos dependiendo de qué elementos de la figura anterior se enfatizan:

- *The Controlled-to-Free Approach*: enfoque desarrollado en los años 50-60, paralelo al enfoque audio-lingual. Las prácticas de escritura estaban marcadamente secuenciadas partiendo de prácticas muy controladas (ejercicios con oraciones). “Only after reaching a high intermediate or advanced level of proficiency are students allowed to try some free compositions, in which they express their own ideas.” (Raimes, 1983: 7) Los elementos enfatizados por este enfoque son la gramática, la sintaxis y la mecánica de la escritura.
- *The Free-Writing Approach*: este enfoque trata de evitar que el alumno se bloquee al escribir a consecuencia de la aparición de errores. Para ello se le proponen al alumno grandes cantidades de composiciones libres, prestando una mínima atención a los errores y poniendo el énfasis en la fluidez.
- *The Paragraph-Pattern Approach*: este enfoque propone a los alumnos el trabajo con modelos de párrafos, su análisis o la organización de frases sueltas en párrafos. “This approach is based on the principle that in different cultures people construct and organize their communication with each other in different ways.” (Raimes, 1983: 8)
- *The Grammar-Syntax-Organization Approach*: en esta propuesta se estresa el trabajo simultáneo con diversos aspectos del diagrama de la expresión escrita. “So they devise writing tasks that lead students to pay attention to organization while they also work on the necessary grammar and syntax.” (Raimes, 1983: 8)
- *The Communication Approach*: siguiendo las propuestas del enfoque comunicativo, se enfatiza el acto de la comunicación: “student writers are encouraged to behave like writers in real life and to ask themselves the crucial questions about purpose and audience.” (Raimes, 1983: 8) Este enfoque pretende romper con dinámicas tradicionales de trabajo de

la escritura en las que el profesor es el único lector de las producciones escritas de sus alumnos.

- *The Process Approach*: aunque este es uno de los enfoques a los que Raimés dedica más tiempo, la descripción que aporta es similar a la recogida por Cassany, por lo que no se le dedicará más tiempo. Sólo conviene destacar que en este enfoque el foco se aleja del producto de escritura y se orienta hacia el proceso.

Finalmente, antes de cerrar este apartado, cabe mencionar el tema de la evaluación de la expresión escrita. Si bien es un área muy amplia que excede los límites de este trabajo, conviene destacar la dificultad que encuentran muchos docentes para estar satisfechos con la evaluación de esta destreza que hacen en sus clases. Lógicamente, la forma de evaluar la expresión escrita dependerá fundamentalmente del enfoque didáctico que se adopte. No será igual la evaluación de un enfoque gramatical que la de un enfoque procesual. Sin embargo, ambos enfoques tienden a cuestionarse profundamente cómo evaluar esta destreza debido a la subjetividad que implica dicha evaluación. Por eso, aunque Eguiluz y Eguiluz (2004) se refieren a un tipo muy concreto de evaluación de la expresión escrita, que sólo tiene en cuenta el producto (el texto) y que está muy dirigida a la corrección de exámenes, es muy interesante traer a colación la reflexión de ambos sobre los problemas de la evaluación y el objetivo de la misma:

“Son problemas de evaluación los siguientes: la disparidad en cuanto a la valoración numérica; la consideración de unos aspectos, la desconsideración de otros o la imposibilidad de considerar todos los necesarios; por último, la necesidad de establecer un parámetro de referencia adecuado sobre el que proyectar la evaluación pretendida y así evitar posibles desviaciones.

El objetivo de la evaluación es conseguir una valoración **válida y fiable**.”¹¹

3.3 Modelos de desarrollo de la expresión escrita en LE/L2

Antes de comenzar a explicar la evolución en la forma de entender los procesos de

¹¹ La negrita es mía.

composición, resulta interesante recoger las conclusiones de Guasch (2000a) acerca de las semejanzas y las diferencias entre los procesos de escritura en L1 y en L2. Comenzando por las semejanzas, este autor hace referencia a la existencia de unas mismas capacidades de conocimiento que no hacen sino actualizarse en cada lengua. Esto aplicado a la escritura, deriva en que las habilidades de escritura adquiridas en una lengua, se transfieren a la nueva lengua.

“[...] aquello que se traspasa son las capacidades de nivel superior, las menos relacionadas con un código lingüístico concreto y las más próximas a las capacidades generales de conocimiento, referidas a la elaboración de la información y a la resolución de problemas.” (Guasch, 2000a: 289)

De este modo, se da el caso de que, tanto en la L1 como en la L2, mientras que los escritores más hábiles destacan por el carácter recursivo de sus procesos cognitivos, los escritores poco hábiles prestan excesiva atención a aspectos meramente locales.

En lo que se refiere a las especificidades de la escritura en L2, Guasch destaca como factor decisivo el hecho de que la lengua de escritura se conoce menos. Aunque parece un comentario obvio, es imprescindible remarcarlo puesto que influye en todo el proceso de escritura en L2. Para dejar clara su influencia, Guasch (2000a: 290) distingue entre las habilidades de escritura (“se desarrollan en una lengua y se mantienen a disposición de los usuarios para las sucesivas lenguas que éstos usen”) y el dominio de la lengua (“facilita la escritura en L2 pero [...] no comporta cambios cualitativos en los procesos de pensamiento ni de toma de decisiones para la composición”). Además, agrega que el nivel de dominio de la lengua tiene dos tipos de incidencia: por un lado, “condiciona todos los mecanismos cognitivos ligados al procesamiento de la información” y, por otro, “limita las posibilidades de expresión y de comunicación”. Finalmente, Guasch (2000a: 290-291) identifica toda una serie de especificidades de los procesos de composición en L2:

- Los no nativos muestran mayor compromiso con la tarea que los nativos.
- La escritura en L2 presta menos atención a los objetivos de la producción y a la

planificación del texto.

- Los escritores en L2 prestan mayor atención a la textualización de sus ideas.
- El nivel de dominio de la L2 limita las opciones de revisión tanto de los borradores como del texto.
- “El descubrimiento simultáneo de las nuevas ideas y del lenguaje necesario para expresarlas”.
- La alternancia con la L1 para facilitar el proceso de escritura en L2.

“En definitiva, podemos decir que, en la escritura en segunda lengua, las particularidades en la actualización de las habilidades de escritura en una situación concreta están relacionadas con tres factores: el grado de conocimiento de la L2, el recurso al uso de la L1 y la actitud ante la tarea de escritura.”

Una vez introducidas estas disquisiciones iniciales, el siguiente paso es exponer cómo ha evolucionado la comprensión de los procesos implicados en la composición de textos escritos en LE/L2. Es interesante señalar, en primer lugar, la clasificación que propone Isabel García Parejo (1999: 24) entre modelos de desarrollo de la expresión escrita centrados en el proceso y los centrados en el producto. Los segundos orientan su interés hacia el texto en sí y en los últimos años han evolucionado “desde el interés exclusivo por el código hasta el interés por el contexto, que lleva en las últimas décadas a una preocupación por la enseñanza de segundas lenguas para fines específicos [...]”. Los primeros, por el contrario, sitúan los procesos mentales de los escritores en el punto de mira. Los estudios más recientes en esta línea han investigado “el papel del escritor como miembro de una comunidad y se centran en los aspectos socioculturales de la alfabetización [...]”. Este apartado tratará de forma exclusiva sobre los modelos centrados en el proceso, tomando como punto de partida el modelo propuesto por Flower y Hayes que, a continuación, se expone.

3.3.1 Modelo de Flower y Hayes (1980 y 1981)

Ambos autores elaboran un modelo centrado en el proceso de escritura con el que explican cómo se enfrenta un individuo al acto de escribir. Su modelo describe tres componentes: la memoria

a largo plazo, la situación de comunicación y los procesos de escritura.¹² El aspecto más interesante para este estudio es su descripción de los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita. Estos autores hablan de tres procesos que denominan planificación (*planning*), traducción (*translating*) y revisión (*reviewing*)¹³. En cualquier caso, para el segundo proceso está más extendido el nombre de textualización, por lo que se empleará también de ahora en adelante. Es imprescindible detenerse en la explicación de estos procesos cognitivos puesto que están ampliamente aceptados y han influido de forma decisiva en la comprensión y la práctica de la expresión escrita.

Flower y Hayes (1981: 372) explican concisamente en qué consiste la *planificación*.

“In the planning process writers form an internal *representation* of the knowledge that will be used in writing. This internal representation is likely to be more abstract than the writer's prose representation will eventually be. For example, a whole network of ideas might be represented by a single key word. Furthermore, this representation of one's knowledge will not necessarily be made in language, but could be held as a visual or perceptual code, eg., as a fleeting image the writer must then capture in words.”

Como es lógico, la planificación implica también otros subprocesos como son la generación y organización de las ideas, la representación de la situación, la formulación de objetivos... (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2005)

La *textualización*, por su parte, consiste en el proceso de convertir en palabras -en texto- las ideas esbozadas en mayor o menor medida.

“This is essentially the process of putting ideas into visible language. [...] So the writer's task is to translate a meaning, which may be embodied in key words [...] and organized in a complex

12 Flower y Hayes (1980: 12) definen la situación o contexto de comunicación (*task environment*) como “everything outside the writer's skin that influences the performance”. Sobre la memoria a largo plazo, dicen lo siguiente (1981: 371): “The writer's long-term memory, which can exist in the mind as well as in outside resources such as books, is a storehouse of knowledge about the topic and audience, as well as knowledge of writing plans and problem representations.”

13 Con estas denominaciones se distancian de las concepciones más tradicionales de *pre-escritura*, *escritura* y *re-escritura*. Las diferencias entre unas y otras radican, fundamentalmente, en la forma de entender los procesos de escritura. Flower y Hayes defienden que los procesos carecen de un orden cronológico y que se caracterizan por la recursividad. Las concepciones tradicionales, por el contrario, aludían más bien a secuenciacines de tipo cronológico.

network of relationships, into a linear piece of writing.” (Flower y Hayes, 1981: 373)

Cassany (2005: 42) circunscribe dentro de la textualización los siguientes subprocesos: referenciar, linealizar y transcribir. Por otro lado, Camps (1994: 70-71) agrupa las decisiones que se toman en el proceso de textualización en dos tipos: las decisiones proposicionales y las decisiones léxicas.

Por último, está el proceso de *revisión*, definido por Flower y Hayes (1981: 374) con las siguientes palabras:

“Reviewing, itself, may be a conscious process in which writers choose to read what they have written either as a springboard to further translating or with an eye to systematically evaluating and/or revising the text. [...] However, the reviewing process can also occur as an unplanned action triggered by an evaluation of either the text or one's own planning.”

La revisión consta de dos subprocesos: la revisión y la evaluación. Algunos de los modelos más típicos de revisión plantean la siguiente secuencia: Comparar-Diagnosticar-Operar. (Cassany, 2005: 43) Por otro lado, Flower y Hayes (1981: 374) destacan una característica que comparten la revisión con el subproceso de generación de ideas: “The sub-processes of revising and evaluating, along with generating, share the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing.” Esta peculiaridad apunta hacia dos de los rasgos esenciales de estos procesos cognitivos: la no linealidad y la recursividad, “de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado”. (Cassany, 1999a: 11)

Por su parte, Camps (1994: 89) destaca la importancia de la revisión en todo el proceso de expresión escrita y hace hincapié en la idea de recursividad aludiendo a algunas de las características de la revisión:

“1) La jerarquització i recursivitat del procés d'escriptura implica que la revisió es pot donar en moments i nivells diferents de la producció.

2) La revisió no s'entén només com a correcció o canvi en el text, sinó que es considera que el procés pot iniciar-se sense que aboqui necessàriament a retocar el que s'ha escrit.

3) L'operació de revisió pot fer-se sobre elements pre-textuals.”

En cualquier caso, esta misma autora (1990: 7) señala que el modelo de Flower y Hayes aún peca de una cierta concepción de linealidad:

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

Finalmente, Flower y Hayes (1981: 374) desarrollan el concepto del *monitor*, como estrategia que orienta los saltos de unos procesos a otros:

“As writers compose, they also monitor their current process and progress. The monitor functions as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next. For example, it determines how long a writer will continue generating ideas before attempting to write prose.”

3.3.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)¹⁴

La aportación de estos dos autores se centra sobre todo en la lengua materna. Sin embargo, sus conclusiones son extrapolables también a los procesos de expresión escrita en LE/L2. Bereiter y Scardamalia distinguen entre dos modelos de composición: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. “La diferència entre un i altre procés no radica en el text escrit sinó en els processos mentals pels quals el text és produït.” (Camps, 1994: 43) La distinción entre un modelo y otro la explican Bereiter y Scardamalia (1987: 6) en los siguientes términos:

“In each case the contrast is between a naturally acquired ability, common to almost everyone, and a more studied ability involving skills that not everyone acquires. The more studied ability is not a matter of doing the same thing but doing it better.”

En el primer modelo, *decir el conocimiento (knowledge telling)*, los individuos que se

14 Resumen en castellano en Scardamalia y Bereiter (1992).

enfrentan a la tarea de escribir reproducen en un texto las ideas que extraen de su memoria:

“Knowledge telling provides a natural and efficient solution to the problems immature writers face in generating text content without external support. [...] The solution is natural because it makes use of readily available knowledge -thus favorable to report of personal experience- and it relies on already existing discourse-production skills in making use of external cues and cues generated from language production itself. It preserves the straight-ahead form of oral language production and requires no significantly greater amount of planning or goal-setting than does ordinary conversation.”

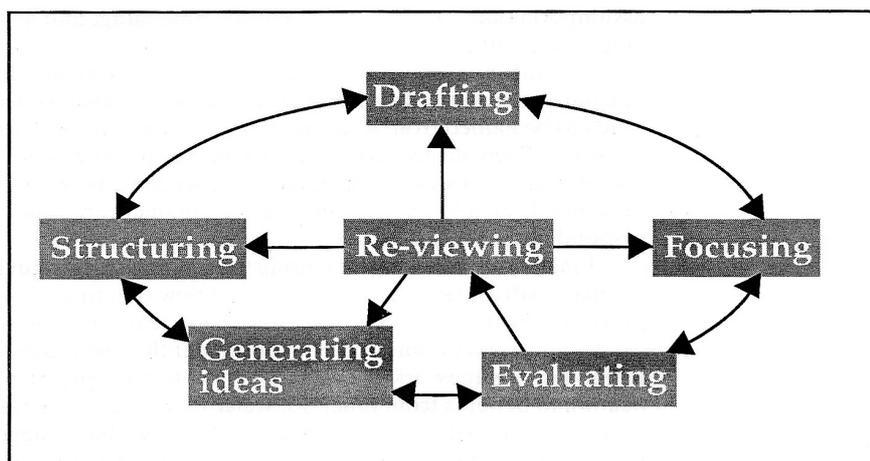
Se puede decir que este modelo sigue la estructura pensar-decir, tanto en lo que se refiere al contenido del texto como en lo que se refiere a su forma. Por su parte, el segundo modelo, *transformar el conocimiento (knowledge transforming)*, abarca el primero como un subproceso pero, lógicamente, va más allá, es un modelo que entraña una mayor complejidad. Cassany (1999a: 13) lo explica claramente en los siguientes términos:

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

Camps (1994: 46) enfatiza el hecho de que la transformación del conocimiento surge de la resolución de la relación conflictiva entre el espacio conceptual y el espacio retórico.

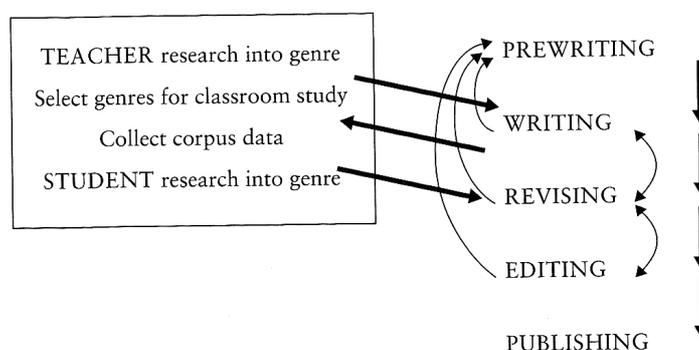
3.3.3 Otras descripciones de modelos:

R. White y V. Arndt (1991) entienden la expresión escrita como un proceso mental al que atribuyen una naturaleza compleja y recursiva, y proponen la siguiente figura para representarlo:



Estos autores plantean que la complejidad de todo el proceso se centra en tres dificultades. En primer lugar, los estudiantes se tienen que enfrentar a un proceso de escritura en el que saltan constantemente de un subproceso a otro y, en cualquier momento, pueden avanzar o retroceder en el proceso tomando decisiones a todos los niveles. En segundo lugar, los alumnos tienen que transformar su esquema complejo de ideas en una asociación lineal de palabras, frases y párrafos. Por último, los estudiantes tienen que tener en cuenta las leyes de la comunicación -a las que Cassany denominaba características del discurso escrito-, y por ejemplo, dar sólo la información justa y necesaria, sin dar ni más ni menos que la necesaria.

Por su parte, conviene también destacar la propuesta de Tribble (1996: 60), ya mencionada con anterioridad. Este autor plantea la necesidad de complementar un enfoque procesual con las aportaciones de un enfoque en el género, y lo muestra en la siguiente figura:



En este estudio sólo se desarrollan estos modelos, dada su importancia a la hora de analizar los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita. Más recientemente, los estudios sobre esta temática han tendido a analizar la importancia del contexto sociocultural y los factores emocionales en los procesos cognitivos. Sin querer ahondar más, sólo mencionar la importancia de las aportaciones de C. Michael Levy y Sarah Ransdell (1996) y de Gert Rijlaarsdam *et al.* (1996). También destacan las reformulaciones de su primer modelo de Linda Flower (1994) y John R. Hayes (1996).

4 Contexto y herramientas del estudio

4.1 Descripción del proceso del estudio:

Desde un principio se ha intentado acotar con precisión el periodo de investigación dedicado a este trabajo para evitar que la ambigüedad lo extendiera innecesariamente. Con este fin se trazó un plan de trabajo sencillo y ajustado en el tiempo consistente en tres fases.

La primera fase se ha centrado en la lectura de bibliografía. Se ha puesto el énfasis en dos temáticas. A un lado, todo lo relacionado con la expresión escrita, teniendo en cuenta especialmente los distintos modelos de análisis del proceso de creación de un texto. Al otro lado, lo relacionado con las creencias de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, sobre la expresión escrita.

Las fuentes bibliográficas de las que se ha partido para abordar la primera temática han sido las siguientes: Daniel Cassany, como autor que resume claramente y aglutina gran número de referencias bibliográficas acerca de los modelos de análisis de la expresión escrita; Oriol Guasch Boyé (2000a y b) y Anna Camps (1990 y 1994). Varios de sus escritos han servido de guía para revisar los trabajos clásicos sobre el tema, además de haber mostrado concisamente cuál ha sido la evolución en la interpretación del proceso de creación de un texto escrito. La revisión de los autores clásicos ha empezado fundamentalmente por Linda Flower y John Hayes (1980 y 1981) para, a continuación, proceder a valorar otras aportaciones al tema entre las que destaca la de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987 y 1992).

La segunda temática se ha cimentado en el clásico estudio de creencias del profesorado de lenguas publicado por Devon Woods en 1996 y titulado *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Esta obra ha tenido una gran influencia en este estudio, tanto en lo que se refiere a la metodología empleada, como en el uso de conceptos

imprescindibles para el análisis y directamente extraídos de la investigación de Woods. También se han tenido muy en cuenta las aportaciones de Paula Kalaja y Ana María Ferreira Barcelos (1995, 2000 y 2003), entre otras.

Debido a las características propias de toda revisión bibliográfica, esta primera fase no ha estado limitada en el tiempo sino que se ha extendido a lo largo de todo el proceso investigador.

La segunda etapa ha tenido como objetivos la elaboración, puesta en práctica y análisis de las herramientas de investigación. Teniendo en cuenta que se ha partido de un enfoque etnográfico basado fundamentalmente en la observación, el análisis del discurso de la profesora observada y la interpretación de los resultados obtenidos, nada más delinear las líneas básicas de la investigación fue evidente que la entrevista a la profesora sería los cimientos sobre los que se irían vertebrando las posteriores recogidas de datos. En consecuencia, tras un primer acercamiento a la bibliografía, muy útil para concretar los objetivos de la entrevista, se procedió a elaborar un esquema de entrevista. La idea era determinar una serie de temas amplios que sirvieran para guiar la entrevista hacia los puntos de interés. A partir de esos encabezamientos, se puntuaron diversas preguntas más concretas para ser formuladas a la entrevistada con el fin de evitar que sus respuestas fueran superficiales y no ahondaran suficientemente en el tema propuesto. Miedo que no se correspondió para nada con la realidad, puesto que la colaboración de la profesora fue en todo momento impecable y, en especial, durante la entrevista, en la que contestó prolijamente a todas las cuestiones planteadas.

Con la entrevista realizada, se ha procedido al siguiente paso: preparar unas plantillas con claves para observar las clases impartidas por la profesora. Para esta tarea se han usado plantillas extraídas de la bibliografía, unas con claves generales de observación y otras con objetivos específicos.

Decididas las herramientas, se ha procedido a observar las clases en las que la profesora entrevistada desarrollaba una actividad de expresión escrita, sobre cuyos objetivos y contenido

había hablado previamente en la entrevista. Esta fase ha buscado confrontar las creencias vertidas durante la entrevista con la percepción que un sujeto ajeno al aula de referencia tiene al observar el desarrollo de la susodicha actividad. Además, al inicio de cada sesión se recogieron los materiales que la profesora iba a usar y al final de la misma, se hizo lo propio con los materiales generados por los estudiantes.

Finalizadas las observaciones en el aula, se ha pedido a los estudiantes su participación voluntaria en un cuestionario cuyo objetivo consistía en contrastar la visión del profesor y del observador sobre la clase con la visión de los aprendientes. Debido probablemente al carácter voluntario de dicho cuestionario, el número de estudiantes que lo completó fue escaso, tan sólo cuatro de los once estudiantes de la clase. No obstante, los resultados extraídos del mismo permiten confrontar las distintas perspectivas presentes en la misma actividad del aula con el fin de extraer conclusiones más válidas.

Por otro lado, también quisimos conocer las impresiones de la profesora sobre la actividad una vez finalizada. Para ello hicimos un breve intercambio de opiniones sobre las clases observadas. Esta entrevista fue muy breve, en contraste con la entrevista inicial, porque la propia profesora nos remitió a opiniones ya vertidas con anterioridad en el primer encuentro.

El siguiente paso de esta segunda etapa se ha centrado en el análisis de todos los datos recogidos: transcripciones, material de clase elaborado por la profesora, material elaborado por los alumnos durante las actividades, plantillas de observación del aula y cuestionarios.

Por último, la tercera etapa de la investigación ha sido, precisamente, la redacción de esta memoria de máster. Con este fin, se ha procedido en primer lugar a esbozar un índice, como primer borrador de la estructura del texto, para a continuación avanzar hacia el proceso de textualización. En todo momento ha estado presente el proceso de revisión que ha afectado tanto a la estructura inicialmente planteada como al texto poco a poco redactado.

4.2 Contexto de observación:

Un elemento fundamental de los estudios adscritos a la metodología cualitativa es la descripción del contexto, descripción imprescindible para determinar la validez de las conclusiones alcanzadas. En este caso, el énfasis de la investigación se pone en la profesora, pero buena parte del estudio se lleva a cabo dentro del aula. Partiendo de la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula es una situación de aprendizaje, son tres los elementos que entran en juego (Cots, 2004: 20) y que por tanto es necesario describir:

“En primer lugar, tenemos los participantes, con sus actos (verbales y no verbales), sus creencias y sus expectativas sobre el desarrollo del proceso. En segundo lugar, podemos distinguir el entorno socio-cultural e ideológico en el que se desarrolla el proceso, y que se introduce en el aula principalmente a través de las creencias y expectativas de los propios participantes y de las reglas que rigen el funcionamiento de la institución social en la que tiene lugar el proceso educativo. En tercer lugar, debemos considerar el entorno físico inmediato, en sus dimensiones temporal y espacial.”

La descripción de estos tres elementos es la que se va a abordar en los apartados siguientes.

4.2.1 Descripción del contexto general del estudio

Este estudio de creencias se ha llevado a cabo en el Centro Internacional Deusto de Español (CIDE) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto, en el campus de Bilbao. En todo momento, desde que se empezó a plantear la realización de esta memoria, pareció lo más lógico realizar el estudio con algún profesor de este centro puesto que el masterando conoce con bastante precisión la forma de organización, los tipos de cursos que se imparten, los syllabus de las clases de español, el tipo de alumnado que accede a ellas, las características propias de dicho alumnado y, además, conoce personalmente a todos los profesores del centro.

Su relación con este departamento nace en sus años como estudiante de Filología Hispánica. Por aquel entonces era becario de colaboración, situación que más tarde derivó en una colaboración

durante dos años y, finalmente, pasó a formar parte del personal docente del centro. En definitiva, por la cercanía, el conocimiento del departamento y la relación personal con los profesores del mismo ni siquiera se planteó la búsqueda de otro centro de impartición de E/LE para desarrollar el estudio.

Este centro de español nació como respuesta a una demanda muy concreta: ofrecer programas con cursos de español, cultura y negocios a estudiantes de grado estadounidenses. La especificidad de su nacimiento caracteriza los cursos y el tipo de alumnado que accede a los mismos, si bien el centro vive, en estos momentos, un proceso de cambio. En cualquier caso, durante el tiempo en que se desarrolló este estudio, los estudiantes que accedían a las clases de español seguían siendo, prácticamente en el cien por cien de los casos, de origen estadounidense y estudiantes de una carrera universitaria. Los estudios que cursan en sus universidades de origen son variados, aunque predominan los alumnos con español entre su *major* o su *minor*, además de otras áreas como los negocios, las relaciones internacionales, la educación, la psicología, etc.

Los cursos de español del centro abarcan desde el nivel A1 -si bien no siempre hay alumnos con un nivel tan bajo- hasta un nivel que ronda entre un B2 y un C1. Todos los cursos son de cuatro meses, de septiembre a diciembre y de enero a mayo, excepto los intensivos de un mes en julio. Por lo general, los estudiantes que asisten a estos programas lo hacen sólo durante un semestre (cuatro meses, en realidad) o el mes de julio, si bien algunos cursan el año completo (dos semestres).

Una característica de estos cursos de español es que todos ellos están divididos en tres módulos, con las mismas características en todos los niveles, excepto en el nivel A2 (aún en proceso de adaptación). El resto de niveles de español constan de tres módulos, impartidos simultáneamente en el tiempo: un primer módulo centrado en la competencia gramatical, un segundo en el desarrollo de la expresión escrita y un tercero en la conversación o interacción oral. Esta distribución de las horas de clase de los cursos facilitaba enormemente la fase de observación de las actividades centradas en la expresión escrita. La elección del grupo de observación, en este caso el grupo que

anda a caballo entre los niveles B2 y C1, no respondió a ninguna circunstancia interna de la investigación o relacionada con la didáctica de la expresión escrita. Más bien se debió a factores externos relacionados con el conocimiento y la relación personal con la profesora que imparte el curso. De todas formas, cabe señalar que el nivel de los estudiantes era óptimo para centrar la observación en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita. Siguiendo a Cassany (2005: 45)

“El menor conocimiento de la L2 impide la automatización de la producción lingüística y exige al redactor que preste más atención y tiempo a la elaboración lingüística local, con lo que el plano conceptual del discurso (objetivos globales, planes de composición, elaboración de ideas) queda más desatendido.”

En definitiva, el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes del grupo elegido evitaba la aparición de un excesivo número de interferencias relacionadas con su bajo dominio lingüístico, interferencias que podrían dificultar el análisis de las observaciones de clase.

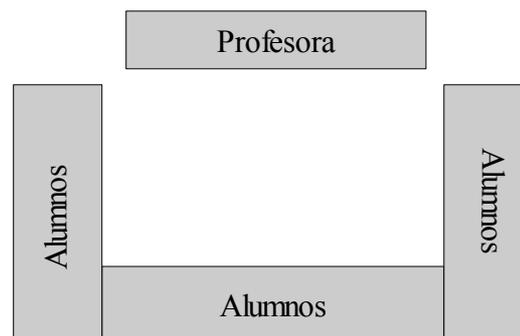
4.2.2 Descripción del grupo-clase observado:

Aunque la elección del grupo-clase fue un hecho secundario, supeditado a la elección de la profesora, es importante realizar una breve descripción del mismo para situar el estudio en unas coordenadas claramente contextualizadas y, en particular, siendo ésta una investigación de carácter etnográfico, es imprescindible conocer con exactitud la realidad que se ha interpretado y sobre la que se han extraído unas determinadas conclusiones, con el fin de poder valorarlas y establecer la validez de las mismas. “El contexto y la situación en que se desarrolla la investigación debe ser minuciosamente explicado porque es determinante para la comprensión de los fenómenos estudiados.” (Ballesteros, 2006: 31)

El grupo-clase objeto de la investigación consta de once alumnos, siete mujeres y cuatro hombres. Las edades de los estudiantes abarcan desde los diecinueve hasta los veintiún años. Todos son de nacionalidad estadounidense y lengua materna inglesa. Su nivel de dominio del español

puede situarse a caballo entre el B2 y el C1. Todos son estudiantes de nivel universitario y cursan estudios diversos en sus universidades de origen. En estos momentos, asisten a clases de español como parte de sus programas de Lengua y cultura o Negocios en el extranjero. Además de los cursos de español, toman otras clases relacionadas con sus estudios.

El lugar de impartición de las clases es un aula con capacidad para muchos más alumnos de los que asisten al curso. Las instalaciones constan de las mesas de los alumnos, la mesa del profesor, una pizarra, una televisión con vídeo y DVD, un proyector de transparencias, un proyector para ordenadores y una pantalla donde proyectar. Las mesas de los alumnos, con capacidad para dos personas, pueden moverse. Normalmente están dispuestas en filas horizontales paralelas a la pizarra, puesto que estas clases se comparten con otros cursos ajenos al departamento de español. Sin embargo, la profesora para sus clases ha establecido que la distribución de las mesas será en forma de rectángulo, facilitando de esta forma el trabajo en parejas o grupos.



Los estudiantes cursan una clase de español dividida en tres módulos de impartición paralela en el tiempo: un módulo centrado en la competencia gramatical; otro, en el desarrollo de la expresión escrita y un último, en la interacción oral. Las observaciones de este estudio se centran exclusivamente en las horas de clase del módulo de expresión escrita, denominado “Español IV. Composición”. Se observó el desarrollo de una actividad de expresión escrita, desde sus fases iniciales, pasando por la redacción del producto final y terminando con la corrección, en este caso en grupo, del texto elaborado. Para ser más precisos, se observaron cuatro horas de clase, repartidas en tres días. En concreto los días 20, 22 y 27 de abril, las dos primeras semanas después de las

vacaciones de Semana Santa. La entrevista con la profesora, en la que describió la actividad de expresión escrita y aportó el material que iba a emplear, se realizó unos días antes de las vacaciones.

4.3 Herramientas del estudio y puesta en práctica

Una vez establecidas las coordenadas particulares de esta investigación es imprescindible exponer qué herramientas se han utilizado para extraer los datos posteriormente analizados. Todas ellas son fundamentalmente herramientas de tipo cualitativo, si bien en un caso (los cuestionarios) se introducen algunas preguntas cuantitativas.

Tres son las herramientas que, a continuación, se describen: un modelo de entrevista, las plantillas de observación de clases y los cuestionarios. En los siguientes apartados, se detalla cómo se elaboraron dichas herramientas, qué áreas de interés abarcan, a qué responde ese interés y se describen en profundidad, además de incluirse una copia de los documentos como anexo. El uso de varias herramientas viene dado por la necesidad de triangulación a la que hace referencia Vicari (1999).

4.3.1 Modelo de entrevista (Anexo 1)

Dado que éste ha sido un estudio de carácter interpretativo, la herramienta fundamental sobre la que se ha construido buena parte del análisis de creencias ha sido la entrevista con la profesora. En todo momento, se ha planteado este recurso como la herramienta central de la investigación. Por un lado, ha sido el primer recurso elaborado, siguiendo las líneas temáticas de interés extraídas de la bibliografía consultada y las exigencias metodológicas propuestas principalmente por Spradley (1979) y Kvale (1996)¹⁵. Por otro lado, la entrevista con la profesora también ha sido el primer paso

¹⁵ Es muy interesante el debate que plantea Steinar Kvale (1996) en torno a la validez de la entrevista como método de investigación científica. Este autor recoge diferentes testimonios de las dos posturas enfrentadas y plantea el debate en torno a términos como *objetividad* e investigación *cualitativa* frente a investigación *cuantitativa*.

dado en la vía de la investigación de campo, tras dibujar las líneas básicas del estudio y revisar la literatura sobre el tema. Además, es interesante destacar la cita extraída de Cots (2004: 21), quien alude a la importancia de usar herramientas como la entrevista para ampliar la perspectiva del observador, centrando la atención de la investigación en los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluyendo en sus observaciones no sólo lo que ocurre dentro del aula sino también lo que sucede fuera de la misma:

“[...] es preciso que el centro de la observación lo constituyan los individuos que participan en el aula, con identidades concretas que proyectan en sus actos, y cuyo análisis exige otros medios además de la simple observación dentro del aula, como son la observación fuera del aula, la entrevista o la introspección de los propios participantes.”

4.3.1.1 Descripción del modelo y áreas de interés:

El modelo de entrevista elaborado consta de diversas preguntas reunidas en torno a ocho bloques temáticos. Para no encorsetar en exceso la entrevista, se ha evitado detallar con demasiada precisión las preguntas. El objetivo ha sido lograr que la profesora se sienta cómoda durante la conversación y se explaye lo más a fondo posible sobre las áreas temáticas que se le plantean. Cada una de estas secciones, tiene preguntas más concretas con las que dirigir el tema en el caso de que ella no ahonde lo suficiente. En el caso contrario, si dirige la conversación hacia esas cuestiones, lógicamente se obviarán.¹⁶

El modelo diseñado se sostiene sobre dos áreas temáticas:

- a) La primera es básicamente una **historia de vida** de la profesora entrevistada, centrada en lo que atañe a su experiencia como profesora de ELE, tanto en su etapa formativa, como en su presente etapa profesional. El objetivo es conocer lo mejor posible todos los elementos que han ido construyendo a la profesora que es hoy en día, es decir, los factores que a lo largo de

¹⁶ Llegados a este punto, tal y como ya se ha mencionado, es imprescindible comentar que la profesora en todo momento mostró una colaboración inmensa durante la entrevista, profundizando por su propia iniciativa en las temáticas propuestas, sin necesidad de que el entrevistador planteara muchas de las preguntas preparadas, ya que ella las abordaba dentro de su discurso.

su periodo de formación y a lo largo de su periodo como docente han podido influir en la construcción de su actual sistema de creencias¹⁷. La importancia que estos factores tienen en la formación del mismo queda clara en diversos autores:

“[...] BAK [beliefs, assumptions and knowledge] develops through a teacher's experiences as a learner and a teacher [...]” (Woods, 1996: 212)

“These patterns, content and resolutions to familiar classroom problems are shaped by each teacher's biography and professional experience.” (Louden, 1991: xi)

“[...] los horizontes de un profesor de idiomas estarán conformados en parte por sus experiencias personales [...]” (Williams y Burden, 1999: 61)

“Las creencias de los profesores sobre el aprendizaje pueden basarse en su formación, su experiencia docente o incluso su experiencia como alumnos de lenguas.” (Richards y Lockhart, 2002: 38)

“[...] teachers enter preparation or in-service programs with deeply held conceptions of practice.” (Freeman, 1992: 4)

Las preguntas que dirigen la entrevista en esta primera área de interés abarcan aspectos tales como el tiempo dedicado a la docencia, y en particular a la docencia de ELE; todo lo relacionado con sus inicios como profesora de español, fundamentalmente cuál fue su motivación para dirigir su carrera profesional hacia este campo; y lo referente a su relación con la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras, tanto en su faceta de receptora de formación como en su faceta de formadora de profesores. Además, este primer tema de la entrevista se cierra con una pregunta que ahonda en los gustos particulares de la profesora sobre los distintos campos de estudio de la didáctica de ELE.

b) La segunda área de interés desarrolla la temática de la **expresión escrita**. Se ha intentado

17 Es importante destacar la transitoriedad de todo sistema de creencias. Devon Woods (1996: 257), refiriéndose a los profesores que analiza en su investigación, lo presenta en los siguientes términos: “I think it is important to emphasize that teachers are in constant change (some more quickly and more deeply than others); and that the exact teachers described in this study no longer exist – they have all evolved.”

abordar un tema tan amplio desde diferentes perspectivas. El modelo de entrevista detalla hasta siete grandes apartados, si bien temáticamente pueden agruparse en tres secciones. En primer lugar, se pretende averiguar qué papel desempeña la expresión escrita dentro del sistema de creencias de la profesora en relación con el resto de destrezas de la enseñanza de ELE, además de conocer qué significa para ella exactamente enseñar esta destreza. Con esta finalidad, se detallan preguntas que ahondan en cuánto tiempo dedica en sus clases a dicha destreza, de qué factores depende la importancia mayor o menor que le da a la expresión escrita en sus clases, qué concepto como escritores tienen de sí mismos sus alumnos, qué hay que enseñarle a un alumno para que aprenda a escribir en una LE, etc... El objetivo consistía en extraer toda la información posible para poder valorar, *a posteriori*, la incidencia de sus creencias sobre la expresión escrita en su forma de planificar las clases o durante el desarrollo de las mismas, puesto que tal y como dejan claro Williams y Burden (1999: 65) “[...] las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro de texto que sigan.” Si esta incidencia es tan importante, entonces es imprescindible profundizar lo más posible en las creencias de la profesora con el fin de observar su incidencia en la clase.

A continuación, el modelo de entrevista se centra en las actividades para practicar esta destreza escrita. Para ello, en primer lugar se le solicita a la profesora que describa cuál sería su modelo ideal de actividad de expresión escrita: qué objetivos tendría, qué partes, qué dinámicas, cómo se desarrollaría, cómo se evaluaría, etc. En segundo lugar, se le pide a la profesora que describa cómo es la actividad que se observará. De dicha contraposición, se esperan extraer conclusiones sobre la distancia que en ocasiones existe entre las creencias y la práctica diaria. Podría darse el caso de que la profesora entrevistada planteara que la actividad que se observará fuera su modelo de actividad ideal. Esto podría acarrear

problemas ya que sería imposible realizar la contraposición mencionada. Sin embargo, durante la entrevista no fue necesario enfrentarse a dicha problemática.

Finalmente, un último apartado reúne preguntas en torno a cómo describiría a un escritor competente y cómo caracterizaría un buen texto. Ambos son elementos muy importantes para el trabajo en clase con la expresión escrita. Por un lado, los alumnos son los escritores. En consecuencia, conocer qué opina la profesora sobre las características que debe tener un buen escritor necesariamente ilumina el camino para saber qué tendrá que enseñar en sus clases para que sus alumnos alcancen un nivel de competencia escrita óptimo. Por otro lado, las características de un buen texto hablan tanto de coherencia, adecuación y cohesión, como de corrección gramatical y riqueza expresiva. Conocer la importancia que la profesora otorga a estos elementos supuestamente también servirá para saber qué hace en sus clases.

4.3.1.2 Estándares de transcripción:

Con anterioridad a este trabajo, el masterando había utilizado la entrevista tan sólo en una ocasión como herramienta de estudio. En aquella ocasión, la investigación se hizo en parte a ciegas y sin experiencia sobre el recurso empleado. En definitiva, fue difícil extraer conclusiones acerca de cómo hacer un uso más efectivo de la herramienta. En esta ocasión, por el contrario, se ha realizado una lectura bibliográfica básica sobre la temática para poder elaborar tanto el modelo de entrevista como la transcripción del audio recogido y el análisis posterior de dicho material.

En concreto, lo que se refiere a establecer unas normas de transcripción, parte de los estándares manejados por Allwright y Bailey (1991: 222-23). De todos modos, no se han seguido ni mucho menos a rajatabla, puesto que no parecía necesario realizar una transcripción excesivamente rigurosa, más allá de la recogida de las palabras de la profesora y la transcripción de las pausas durante el discurso que pudieran ser significativas. Es por ello por lo que se ha prescindido de buena parte de los símbolos estandarizados de transcripción que describen los autores mencionados, siguiendo de cerca la recomendación que ellos mismos hacen al final del apéndice en el que los

recogen:

“AVOID REDUNDANCY. Use only the conventions that are necessary for your particular purposes, to record the information you are sure you will need. If you are wordprocessing it will always be possible to update the transcript later [...]” (Allwright y Bailey, 1991: 223)

En consecuencia, para la transcripción de la entrevista a la profesora se han utilizado básicamente las siguientes convenciones:

P = profesora
E = entrevistador
... = indica una pausa en el discurso
X = indica un fragmento incomprensible (extensión una palabra)
XX = indica un fragmento incomprensible (extensión una frase)
XXX = indica un fragmento incomprensible (extensión mayor a una frase)
() = los comentarios entre paréntesis se refieren tanto a gestos que acompañan al lenguaje verbal como a todo lo que ocurre en el momento de la entrevista.

4.3.2 Plantillas de observación de clases

La segunda herramienta utilizada en este estudio han sido las plantillas de observación de clases. El objetivo de las observaciones consiste en servir de material con el que contrastar las opiniones extraídas de la entrevista con la profesora, es decir, observar de qué forma se corresponden las ideas expresadas por la profesora con su práctica en el aula. Con este fin, en primer lugar, se ha usado una grabadora de audio para más tarde transcribir y analizar con calma las interacciones en la clase y el discurso de la profesora. En segundo lugar, aunque simultáneamente, se han empleado las plantillas de observación como medio para interpretar más fácilmente *a posteriori* las transcripciones del audio y para obtener una visión general de lo que ocurre en las clases observadas. Esto es, con las plantillas se pretende recoger información sobre todo lo que sucede en el aula pero que trasciende a las interacciones orales (gestos, actitudes, apuntes en la

pizarra, etc.)

A la hora de decidir entre si elaborar unas plantillas o usar unas ya existentes, se ha optado por la segunda opción. Se han utilizado dos plantillas de observación extraídas de Richards y Lockhart (2002) y una tercera, de Fernández (2002).

4.3.2.1 Modelo de informe de clase para agrupamientos: (Anexo 2)

Richards y Lockhart (1998: 135) describen cuatro tipos de interacción dentro de la clase dependiendo del agrupamiento de los alumnos. En primer lugar, está la *enseñanza a toda la clase*, en la que el profesor se dirige al mismo tiempo a todos los alumnos presentes en el aula. Entre sus ventajas destaca claramente el hecho de que el profesor abarca al mismo tiempo a muchos alumnos y que estos últimos sienten que forman parte de un grupo, aunque el nivel de algunos alumnos pueda ser inferior al de otros. Entre sus desventajas, resulta evidente el hecho de que este tipo de enseñanza sitúa al profesor en el lugar central de la clase, en detrimento del alumno y de sus posibilidades de comunicarse. Es por ello por lo que los profesores “necesitan incluir otros tipos de enseñanza en sus clases para proporcionar a los alumnos diversas oportunidades de interacción comunicativa y de uso individual de la lengua en la clase.” (Richards y Lockhart, 1998:137).

En segundo lugar, estaría el *trabajo individual*, segunda forma más habitual de interacción por detrás de la enseñanza a toda la clase. Sus puntos fuertes son la progresión individualizada, al ritmo que marca el alumno, y la capacidad que tiene el profesor para evaluar fácilmente el progreso de los estudiantes. Entre sus puntos débiles destacan la interacción pobre y el descontrol que puede ocasionar en la clase el hecho de que cada alumno avance a su propio ritmo.

En tercer lugar, estos autores destacan el *trabajo en parejas* como medio para evitar que la falta de interacción prive “a los alumnos de muchas oportunidades útiles y motivadoras para utilizar y aprender la nueva lengua”. (Richards y Lockhart, 1998: 140)

Finalmente, el *trabajo en grupo* se suma a las dinámicas en parejas para desarrollar más

extensamente la interacción entre los alumnos, añadiendo otras ventajas, entre las que destacan las siguientes (Richards y Lockhart, 1998: 141):

- reduce la preponderancia del profesor en la clase.
- aumenta el grado de participación de los alumnos.
- aumenta las oportunidades de que los alumnos, individualmente, practiquen y utilicen los elementos nuevos de la lengua estudiada.
- fomenta la colaboración entre los alumnos.
- permite al profesor trabajar más como facilitador y consultor.
- puede proporcionar a los alumnos un papel más activo en su aprendizaje.

La plantilla de observación para los agrupamientos pretende recoger toda la información referente a las interacciones del aula. La relevancia de esta recogida de datos reside en el interés por observar qué tipo de interacciones potencia la profesora a la hora de trabajar la expresión escrita en la clase.

Tradicionalmente, el trabajo con la expresión escrita se ha basado en la escritura de redacciones. “Si el dictado es el ejercicio típico por antonomasia de la ortografía, y la multiplicación y la división del cálculo, la redacción lo es de la expresión.” (Cassany *et alii*, 1994: 278) Y el trabajo con estas redacciones ha sido tradicionalmente una tarea que los alumnos tenían que realizar fuera del espacio del aula, como deberes para entregar al profesor y que éste una vez corregidos -también fuera del espacio del aula- devolvía a sus dueños. Este tipo de interacción, trabajo individual (y fuera del aula), no está vinculado a un modelo específico de desarrollo de la expresión escrita, aunque sí es cierto que se relaciona más fácilmente con los modelos centrados en el producto.¹⁸ Daniel Cassany (1999: 18-19) habla de esta tendencia tradicional, vinculándola con las creencias de los docentes, usando los siguientes términos:

“Los docentes tendemos a pensar que, a causa de la limitación forzosa de horas de clase y de la altísima cantidad de trabajo que debe realizarse (gramática, vocabulario, pronunciación, prácticas orales, etc.), lo más práctico es dejar las tareas de escritura para deberes o (con

¹⁸ Siguiendo la clasificación en modelos centrados en el producto y modelos centrados en el proceso que hace Isabel García Parejo (1999).

formulación pretendidamente más neutra) para trabajo complementario fuera del aula. De este modo, aceptamos implícitamente que la escritura es una práctica individual y no social, o que el aprendiz puede desarrollar por su cuenta los procesos de composición, o incluso que sus limitaciones de conocimiento de español no tendrán incidencia en sus procesos de composición [...]”

Esta plantilla de observación de las interacciones quiere servir como base para la comparación de las creencias expresadas durante la entrevista con las formas de interacción que luego se desarrollan en el aula.

4.3.2.2 Modelo de informe de clase para actividades: (Anexo 3)

El uso de este modelo para la observación de clases tiene, fundamentalmente, dos objetivos. Por un lado, analizar la naturaleza de las actividades que la profesora use. Por otro lado, valorar la secuenciación de las mismas.

Giovaninni *et al.* (1996: 58) proponen una clasificación general de las actividades en dos categorías. En primer lugar, las *actividades de interacción* “que entrenan la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística, y que ejercitan a los alumnos en la práctica de la comunicación.” Se puede caracterizar estas actividades “por el éxito o el fracaso” a la hora de cubrir los objetivos y “por la utilización exclusiva del español para su realización”. En segundo lugar, estarían las *actividades de aprendizaje* o actividades que fomentan la reflexión. Estos autores distinguen dentro de este grupo entre las “actividades que fomentan la reflexión de los alumnos sobre la lengua como sistema formal” (competencia lingüística) y aquéllas que “giran en torno al control, planificación, evaluación y mejora del propio proceso de aprendizaje” (Giovaninni *et al.*: 70), es decir, las relacionadas con el desarrollo de lo comúnmente conocido como *aprender a aprender*.

Por su parte, Richards y Lockhart (1998:150-153) descienden a un nivel mayor de concreción en su tipología:

- Actividades de presentación

- Actividades de práctica
- Actividades de memorización
- Actividades de comprensión
- Actividades de aplicación
- Actividades de estrategias
- Actividades afectivas
- Actividades de reacción y respuesta
- Actividades de evaluación

Si bien existen muchas y muy diversas tipologías de actividades, puesto que dependiendo de la perspectiva es posible agruparlas de una u otra forma, las clasificaciones anteriores resultan útiles ya que reúnen perspectivas referentes a la cronología de la clase, con otras como el trabajo de las destrezas comunicativas, la afectividad, la competencia estratégica, la competencia lingüística o el proceso de aprendizaje. En definitiva, son tipologías que abarcan prácticamente todas las actividades realizadas en una clase de lengua extranjera.

El segundo objetivo que pretende abarcar esta plantilla de observación es analizar la secuenciación de actividades, con el fin de extraer conclusiones acerca de la programación llevada a cabo por la profesora. Este tema es uno de los más trabajados en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua puesto que la forma de programar marca sustancialmente el desarrollo de un curso o una clase. Esto no quiere decir que una vez planificada, por ejemplo una clase, el desarrollo de la misma vaya a ser tal cual se pensó. Lo mismo ocurre con una estructura más grande, como un curso entero. A lo largo del curso o la clase, pueden surgir todo tipo de imprevistos que alteren la programación inicial. Fundamentalmente, las alteraciones vienen dadas por la atención a las necesidades de los alumnos:

“La planificación de una clase no supone que nos tengamos que remitir a lo que hemos planificado. Nuestros alumnos y sus necesidades son lo más importante. Por ello, si la clase empieza a llevar otra trayectoria, tendremos que olvidarnos del plan de clase y seguirla.

Lo que puede pasar es que tengamos que improvisar.” (Alonso, 1994: 176)

“I also take it as given that plans are just plans. They're not legally binding. We don't have to stick to them come hell or high water. They are to help us shape the space, time and learning we share with students. We can depart from them or stick to them as we, the students and the circumstances seem to need.” (Woodward, 2001: 1)

Esta tendencia a anteponer las necesidades de los alumnos sobre la programación previa comienza a introducirse en la enseñanza de idiomas a partir de los años sesenta, al tiempo que aparecen toda una serie de métodos alternativos al Método Audiolingüístico o al Enfoque Oral. La particularidad de buena parte de estos métodos consiste en que no nacen a partir de una teoría sobre el lenguaje, sino que “se desarrollan en torno a teorías específicas sobre el aprendizaje y los estudiantes”. (Richards y Rodgers, 2003: 75) Destacan particularmente los métodos con “una preocupación por el papel de los aspectos afectivos (o emocionales) en el aprendizaje de la lengua” (*op. cit.* 77), como pueden ser la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua o la Sugestopedia, entre otros. Si bien, muchos de estos métodos “se hallan relativamente infradesarrollados” y hoy en día “apenas tienen otro interés que el histórico”, algunas de las ideas principales que los sustentaban han pasado a formar parte de lo aceptado como bueno para la clase de idiomas. No sólo eso sino que el enfoque comunicativo, el predominante a partir de la década de los 80 (al menos, teóricamente), otorga una vital importancia a todo lo relacionado con la afectividad¹⁹ y las necesidades específicas de cada alumno, además del desarrollo de la autonomía de los mismos. En definitiva, lo que ha venido en denominarse como *enseñanza centrada en el alumno*.

David Nunan (1988 y 1996) aborda la importancia de esta enseñanza centrada en el alumno y la relaciona directamente con el enfoque por tareas, una de las versiones más recientes del enfoque comunicativo. Nunan (1996: 20) relaciona, por ejemplo, el fracaso de algunas tareas con el hecho

19 Jane Arnold (2000: 19) estudia a fondo la relevancia de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Esta autora toma una perspectiva de la afectividad amplia, considerando todos “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta.” Una de las ideas de las que parte es que “al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.” (*op. cit.* 20) Sin embargo, Arnold destaca que normalmente se dedica mucho tiempo a las “emociones negativas”.

de que no tienen en cuenta las creencias de los alumnos:

“Los resultados de aprendizaje quedan influidos por la percepción del alumno acerca de lo que debe aportar, su opinión sobre la naturaleza y las exigencias de la tarea, y su definición sobre la situación en que la tarea tiene lugar. Además, no sabemos con seguridad de qué forma los diferentes alumnos realizarán una misma tarea. Tenemos tendencia a suponer que verán la tarea de la misma forma que nosotros. No obstante, existen pruebas de que mientras nosotros como profesores nos centramos en una cosa, los alumnos se centran en otra.”

Tomando como base este descubrimiento, aboga claramente por una enseñanza centrada en el alumno, en la que tanto el profesor como el alumno sean partícipes de las decisiones tomadas para la organización y el desarrollo de la clase, lo que se concretaría en el desarrollo de un currículo centrado en el alumno:

“[...] the key difference between learner-centred and traditional curriculum development is that, in the former, the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught.” (Nunan, 1988: 2)

En el caso concreto del enfoque por tareas, Nunan (1996: 20) propone “permitir que los alumnos participen en el diseño o selección de las tareas”.

Para finalizar con este apartado, del análisis de la programación realizada por la profesora y de la improvisación a la que hace referencia Encina Alonso es muy posible que se puedan extraer diversas conclusiones acerca de la influencia de las creencias del profesorado sobre el desarrollo de la clase. Programar implica indefectiblemente tomar decisiones:

“Podemos decir que *programa* es el conjunto de decisiones²⁰ que adoptan los profesores a la hora de organizar las sesiones de clase, aplicando a un curso concreto las especificaciones de un plan curricular. Estas decisiones no se limitan a la selección y gradación de los objetivos y de los contenidos, sino que tienen que ver también con los procedimientos metodológicos y de evaluación.” (Giovannini et al., 1996: 67)

Y como es lógico, esas decisiones están mediadas por las creencias del profesor:

20 El subrayado es mío.

“It's our beliefs about these things [people, learning, language and teaching] that ultimately govern everything about our planning from our choice of content, activity, instructional sequence and course model to our personal style.” (Woodward, 2001: 8)

En consecuencia, el análisis de ese programa lleva directamente al sistema de creencias de la profesora.

4.3.2.3 Informe observación de clases: (Anexo 4)

Frente a las dos plantillas previas, con objetivos de observación claramente identificados, este último modelo pretende abarcar un campo más amplio. En definitiva, quiere recoger información sobre todo lo que ocurre en la clase, pero de una forma más general, tomando como pautas de observación los inicios y cierres de clase, las destrezas trabajadas, el uso de la L1 y la L2, etc.

Por otro lado, esta plantilla ha sido extraída de Fernández (2002), con muy pocas modificaciones. Estos cambios fueron realizados en colaboración con la profesora Penélope Casado para un estudio de la Universidad de Deusto con la Fundación Peñascal, cuyo objetivo era establecer las necesidades formativas de un colectivo de profesores de español como L2 para alumnado inmigrante. Las mínimas modificaciones se fundamentan en la adaptación al contexto de observación y en los principios para la observación extraídos de Allwright (1988) y Sierra *et al.* (2004).

Esta plantilla general de observación pone el énfasis en determinados aspectos de la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas, aunque sin seguir una orientación única, sino más bien tomando perspectivas diversas. Por ejemplo, fija la atención en criterios puramente cronológicos de la clase, como los momentos de apertura y cierre de la clase, por ser ambos de vital importancia para el óptimo desarrollo de una clase, para más tarde fijarse en criterios más de tipo interactivo, como son el papel que toma el profesor, los tipos de interacciones que se desarrollan en el aula o incluso el uso de la L1 o la L2. El fin último de esta plantilla -también de las anteriores- es servir de apoyo a las transcripciones de las clases observadas. Puesto que una grabación sonora no es capaz

de recoger todo lo que ocurre en el aula, se puede decir que estas plantillas son como los ojos de la grabadora, capaces de suplir las limitaciones de la misma.

4.3.3 Cuestionarios para los alumnos (Anexo 5)

Cronológicamente, el último paso tomado durante la recogida de datos se ha centrado en las creencias de los alumnos. El objeto de este estudio no es, en ningún caso, ahondar en el sistema de creencias de los estudiantes participantes en la clase observada. Dicho objetivo desbordaría por completo los planes de esta investigación. Sin embargo, parece evidente que para realizar un buen análisis de las creencias de la profesora es imprescindible tener en cuenta también las opiniones vertidas por los alumnos acerca de la actividad observada. Teniendo en cuenta que las conclusiones acerca del impacto de las creencias de la profesora en el desarrollo de la clase se van a extraer a partir de interpretaciones determinadas únicamente por la perspectiva del observador externo a la clase, contar con las opiniones de los alumnos sobre la misma realidad observada siempre aportará una mayor amplitud de miras y puede convertirse en un elemento perfecto de contraste. En definitiva, la recogida de datos sobre las opiniones de los alumnos se postula como un medio para validar más oportunamente las conclusiones alcanzadas sobre el sistema de creencias de la profesora.

Los sistemas de creencias de los alumnos tienen, como es lógico, características compartidas con los de los profesores puesto que, al fin y al cabo, se configuran a partir de una serie de creencias, suposiciones y conocimientos sobre una materia o un contexto compartidos. La diferencia radica, más bien, en la perspectiva diferente desde la que observan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ocurre con los profesores, “los sistemas de creencias de los alumnos influyen en el modo en que entienden el aprendizaje y en la forma en que interpretan el significado en el contexto del aula.” (Richards y Lockhart 1998: 59)

Por otro lado, Richards y Lockhart (1998: 54-60) reducen el sistema de creencias de los

alumnos a las siguientes categorías:

- Creencias acerca de la naturaleza de la lengua objeto de aprendizaje.
- Creencias acerca de los hablantes de la lengua objeto de aprendizaje.
- Creencias sobre las cuatro destrezas.
- Creencias sobre la enseñanza.
- Creencias sobre el aprendizaje de lenguas.
- Creencias sobre el comportamiento en la clase.
- Creencias sobre uno mismo.
- Creencias sobre objetivos.

Todo profesor debería acercarse, aunque sólo fuera superficialmente, a las creencias de sus alumnos. La importancia de este acercamiento no radica tanto en el puro interés científico sino más bien en un conocimiento práctico que puede evitar la aparición de malentendidos y bloqueos en la clase de ELE. Esas consecuencias negativas se derivan con bastante facilidad del choque entre las creencias del profesor y las de sus alumnos. Barcelos (2003a: 172) recoge claramente las consecuencias de dicho conflicto:

“Mismatches between teachers' and students' beliefs can cause other sorts of problems not necessarily related to the communicative approach, such as (a) misunderstanding and miscommunication, (b) students' questioning of their teachers' credibility, (c) learners' engagement in strategies of which the teacher disapproves, and (d) students' withdrawal and feelings of unhappiness. In short, the conflict can affect learners' motivations and efforts and the types of activities they choose to do.”

Además, en casi todas las clases de idiomas, entran en contacto miembros de grupos culturales más o menos lejanos. Dicho encuentro puede deparar situaciones sumamente positivas, en cuanto a aprendizaje de la identidad del otro y de la propia. Sin embargo, si el profesor desconoce por completo las creencias de sus alumnos, en este caso más asociadas a la cultura, el aula, en lugar de ser un espacio de crecimiento, puede convertirse en un espacio de conflicto intercultural constante.²¹

21 Tal y como expone Torrego (2000: 11): “dependerá de cómo se aborden los conflictos el que éstos puedan resultar negativos, destructivos o bien convertirse en una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los

Si bien lo anteriormente mencionado se refiere más al campo de la competencia intercultural, sirve claramente para ejemplificar qué ocurre cuando se obvian las creencias de los alumnos.

La herramienta empleada para atender a estos objetivos es un cuestionario de elaboración propia, dirigido a los alumnos. Se les entrega al finalizar la observación de las sesiones de clase. El cuestionario es bilingüe, en castellano e inglés, y se les da la opción a los alumnos para que contesten en la lengua que deseen. Pese a que los alumnos tienen un nivel alto de dominio de la lengua española, responder a preguntas relacionadas con la reflexión sobre el propio aprendizaje y la percepción de la realidad del aula no es sencillo y el uso del castellano puede coartar a algunos de ellos y dificultarles la tarea de expresar sus ideas.

El cuestionario consta de 17 preguntas, tanto de respuesta cerrada (Sí/No o valorativas con 5 grados) como abiertas. Además, en general, las preguntas cerradas se siguen de una subpregunta de tipo justificativo, sirva de ejemplo la pregunta 4. A lo largo de los diferentes ítems, se aborda una valoración general de la actividad (preg. 1 y 2) y de los objetivos de la misma (preg. 3-5), pero al mismo tiempo se pretende descubrir superficialmente qué relación tienen los estudiantes con la expresión escrita, cuál es su visión de sí mismos como escritores, cómo se enfrentan al acto de escribir en su L1 y cuál es su visión general sobre la enseñanza-aprendizaje del español. Es necesario recordar que el acercamiento a las creencias de los alumnos no se hace con el fin de analizarlas en profundidad, sino como medio para confrontar las conclusiones extraídas acerca de las creencias de la profesora. Es por ello por lo que ni las preguntas del cuestionario ahondan en ninguno de los temas mencionados, ni el análisis se va a centrar en los mismos más que para contrastarlos con la visión de la profesora. Este afán comparativo se observa claramente en la elección de algunas preguntas del cuestionario de los alumnos ya que son, básicamente, las mismas que se planteó a la profesora durante la entrevista previa a las observaciones. Así, por ejemplo, la pregunta 10 (“¿Te consideras un escritor competente en tu lengua materna? ¿Y en español?”) es

demás.”

exactamente la misma que se le formula a la profesora. Parece muy interesante poder comparar las visiones de ambos puesto que tanto la profesora como los alumnos son usuarios de la lengua pero una se sitúa desde la óptica de la profesional de la lengua mientras que los otros adoptan el papel de aprendices. Resulta lógico pensar que dicha particularidad tenga influencia en las creencias que se viertan tanto en la entrevista como en los cuestionarios. Por ejemplo, la formación continua o las lecturas sobre didáctica de lenguas que haga la profesora pueden afectar notablemente a su percepción de la expresión escrita, influencia que los alumnos no recibirán, a excepción de que ellos también sean profesores de idiomas o, por alguna razón en concreto, se acerquen a la lectura de bibliografía especializada.

4.3.3.1 Valoración del impacto del cuestionario:

La respuesta al cuestionario se planteó a los estudiantes en todo momento como una actividad completamente voluntaria. Teniendo en cuenta que el centro del estudio era la profesora, la participación de los alumnos, más allá de transmitirles que iban a ser observados durante algunas clases, era mínima. Desde un principio, se les comunicó que el observador en las clases no se fijaría en ellos, sino que su interés estaba en la profesora. Sólo al finalizar se les pidió rellenar el cuestionario. A decir verdad, cabía esperar que todos participaran voluntariamente en este cuestionario y, de primeras, cuando se les entregó, ninguno puso objeción alguna a participar en el mismo.

No obstante, a la hora de cuantificar los estudiantes que devolvieron el cuestionario con sus impresiones, las expectativas se derrumbaron puesto que solamente cuatro estudiantes (de once) lo completaron. Partiendo de esta baja participación, parece obvio que es necesario desechar los pocos datos de carácter cuantitativo que contenía el cuestionario, debido a que carecerían de cualquier tipo de validez. Sin embargo, las respuestas a las preguntas abiertas continúan siendo válidas como medio para la comparación de creencias. En definitiva, el análisis se centrará en los datos cualitativos de los que se pretenderá extraer conclusiones. En cualquier caso, los datos cuantitativos

se usarán para observar la tendencia, si bien no puedan extraerse conclusiones realmente válidas de ellos.

Para futuros trabajos, parece evidente la necesidad de incluir a los alumnos en la investigación, aunque el centro de la misma no sean ellos sino el profesor. Esta inclusión pasa por explicarles claramente los objetivos del estudio, el papel que ellos desempeñan y las “obligaciones” (de carácter optativo) que se les presuponen. Además, en lugar de entregarles los cuestionarios para que los rellenen en sus casas, es fundamental entregarles el cuestionario justo al término de la actividad observada y plantearles que lo completen en ese momento. Sólo así se podrá asegurar la participación de todos (excepto los que se nieguen expresamente) y, de este modo, explotar el potencial del cuestionario al máximo.

5 Preguntas de investigación y análisis de datos: el sistema de creencias de la profesora observada

5.1 Preguntas de investigación

Una vez situado el estudio en su contexto concreto y expuestas las bases teóricas que lo sustentan, finalmente llega el momento de exponer los datos recogidos, el análisis de los mismos y las conclusiones extraídas a partir del contraste entre el análisis y las bases teóricas. Pero antes de dar este paso, conviene exponer las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta a partir de la realidad observada. La pregunta central de la que nació este estudio es la siguiente:

¿En qué medida se corresponden las creencias de la profesora acerca de la enseñanza-aprendizaje de español con las actividades que diseña y su puesta en práctica de las mismas?

A partir de esta pregunta general de la investigación, se desarrolla una sucesión encadenada de preguntas que busca concretar las líneas del estudio:

1. ¿Se corresponde el discurso explícito de la profesora con las creencias implícitas que pueden extraerse de dicho discurso?
2. ¿Se corresponden las creencias de la profesora sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita con las actividades que elabora o escoge para poner en práctica dicha destreza?
3. ¿Se corresponden sus creencias con su puesta en práctica de las actividades? (Esta pregunta abarcaría todo el desarrollo de la actividad, desde la planificación hasta las formas de evaluarla.)
4. ¿La percepción de los alumnos acerca de los objetivos de las actividades se corresponde con los objetivos planteados por la profesora?

A continuación, se procede al análisis de datos del que se pretenden extraer las pertinentes conclusiones que respondan a estas preguntas de investigación.

5.2 Historia de vida de la profesora: formación y vida laboral ([Anexo 6](#))

Las primeras preguntas que se le realizaron a la profesora estuvieron relacionadas con su experiencia laboral y la formación recibida. El objetivo consistía en poder reconstruir aproximadamente su historia de vida en relación con la didáctica de lenguas extranjeras. Tal y como manifiestan los diferentes expertos en el tema de las creencias de los profesores la formación recibida y la experiencia laboral son vitales en la formación del sistema de creencias de todo profesor.

“[...] is a struggle to discover and maintain a settled practice, a set of routines to familiar groups of children. [...] The meaning of these patterns of action only becomes clear when they are set in the context of a teacher's personal and professional history, her hopes and dreams for teaching, and the school in which she works. A teacher's response to new problems is shaped by these historically sedimented patterns of action.” (Louden, 1991: xi)

En consecuencia, se entiende que si se conoce con bastante precisión tanto la formación como la experiencia laboral de un individuo, se podrá comprender de dónde proceden la mayoría de sus creencias sobre la didáctica. Este ha sido el objetivo que ha generado dichas preguntas en la entrevista.

La profesora entrevistada manifiesta que su dedicación a la enseñanza es algo vocacional, una profesión que hace por gusto y a la que pensó dedicarse desde el momento en que comenzó la carrera universitaria. Sin embargo, no entraba dentro de sus planes acabar siendo profesora de español para extranjeros, más bien pensaba que su labor de enseñante derivaría hacia la enseñanza secundaria o el bachillerato.

E: ¿Y entraba dentro de tus planes cuando estabas estudiando la carrera, terminar dando clases de español para extranjeros?

P: A ver, dando clases sí, porque es lo que he querido siempre, dando clases de español, pues la verdad es que no lo había pensado, había pensado más en un instituto o en un colegio, dando clases de lengua o de latín. Que también lo he hecho. Pero como español, no, la verdad. Fue una oportunidad de conseguir esa beca y entonces no me lo pensé. La enseñanza me gusta. Esto... no lo había pensado antes pero me gusta dar clases de español.

En estas primeras líneas extraídas de la entrevista surgen ya algunas opiniones interesantes acerca de la profesora y de la profesión de enseñante de lenguas extranjeras. El hecho de que la elección de su profesión sea algo vocacional se entiende siempre como un factor que es capaz de influir muy positivamente en su dedicación profesional. Por otro lado, se observa también un hecho característico de la profesión: la falta de especialización de la que se parte. Sobre este punto, vuelve más adelante al referirse a los profesores que asisten a los cursos que ella imparte como formadora de profesores:

“No es un campo que me guste mucho porque el... tipo de profesores con el que trabajamos... están tan... no sé cómo decirlo pero parten tan de cero que yo no sé si estos cursos de formación les ayudan. La verdad es que siempre te queda la sensación de que sí, puede ayudarles a algunos, pero tienes la sensación de que son como vacas mirando al tren y algunos comentarios que intentas disfrazar, evidencian un... no saber dónde están y qué hay que hacer que la verdad pues no es muy gratificante.”

Tradicionalmente, la enseñanza de idiomas se ha visto relegada a un lugar secundario dentro de la didáctica y no ha recibido la atención necesaria desde el punto de vista de la formación a los profesionales de la misma. La situación actual no es la mejor, en lo que se refiere a *status* y condiciones laborales de los profesores de ELE²², pero sí se ha avanzado bastante en cuanto a la oferta de especialización, ante todo en másters, posgrados y cursos de formación continua.

Por otro lado, la profesora hace referencia a la importancia de la autoformación y la formación continua como medio para adquirir esa especialización de la cual no se parte al iniciar la andadura profesional en el campo de ELE:

²² Sirva de claro ejemplo la situación de precariedad laboral que constantemente denuncian los profesores de una institución de renombre como el Instituto Cervantes: <http://eltrasterodelcervantes.blogspot.com/>

“Empecé con esa beca, sin experiencia previa en español [...] Nosotros no teníamos nada, así que entramos al aula con ese libro del que hablamos el otro día, el de *Cómo ser profesor y querer...*²³

Bueno, hay mucho de autoformación, pero sí es verdad que cuando te metes en esto te das cuenta de que también necesitas formación específica y entonces lo que siempre he hecho y sigo haciéndolo es un curso de formación al año.”

Más adelante, en la entrevista, la profesora menciona en particular los cursos del Instituto Cervantes como parte de su formación continua y específica.

En lo que se refiere a su experiencia profesional, manifiesta llevar 15 años dedicada a la enseñanza de ELE. Comenzó gracias a una beca de doctorado en la Universidad de Deusto. A lo largo de esos 15 años ha trabajado en dos departamentos de la universidad y actualmente lo hace en CIDE, como ya se ha explicado anteriormente. En estos momentos imparte clases de español superior, cultura española y un curso de español a través de la cocina, aunque fuera de la universidad también da clases de latín y lengua a estudiantes de secundaria en contextos extraescolares.

Para cerrar este apartado, sólo cabe mencionar nuevamente que la profesora también es formadora de profesores. Ha impartido diversos cursos en la Universidad de Deusto y en CCOO dirigidos, fundamentalmente, a profesores de secundaria, bachillerato, Educación para Adultos y Centros de Formación Profesional.

“Soy formadora de profesores, eso desde hace menos tiempo. Empezamos aquí en la universidad con cursos de Garatu del Gobierno Vasco y también de un diploma intercultural que tiene la universidad y empezamos dando algunos módulos de formación a los profesores de lengua. Los primeros eran de segundas lenguas en general y en los últimos años han sido más específicos, han sido de español. Y también en el sindicato. En el sindicato llevamos tres años dando cursos de formación a profesores que ahora tienen que dar clases a inmigrantes.”

Las áreas de la didáctica sobre las que suelen versar sus cursos son la elaboración de

²³ La profesora se refiere al libro *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, recogido en la bibliografía de este estudio.

materiales, la gramática y, más recientemente, las destrezas orales, tanto la interacción como la comprensión orales. Además, ella manifiesta claramente su gusto por las dos primeras y su deseo de tener tiempo para dedicarlo a la creación de materiales. Este gusto de la profesora por la gramática es un tema relevante que aparece en diferentes momentos a lo largo de la entrevista, por lo que es importante destacarlo ya desde el principio.

5.3 Sistema de creencias de la profesora ([Anexo 6](#))

Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, dibujar las líneas fundamentales del sistema de creencias de un profesor es fundamental para comprender las decisiones que toma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este apartado quiere cubrir ese objetivo. Para ello, se expondrá el análisis del discurso extraído de la entrevista con la profesora, lo cual no quiere decir que este sea el único medio del que se extraerán conclusiones acerca de sus creencias, pero sí el fundamental. La forma de proceder será la siguiente: exponer el análisis del discurso, hacer una comparativa entre creencias explícitas e implícitas en el discurso y configurar a partir de ello el sistema de creencias de la profesora (lo que Woods denomina *BAK*). Una vez establecido, se procederá en el siguiente apartado a compararlo con la actividad planificada, el desarrollo de la misma y la percepción de los alumnos.

Lo primero que puede desprenderse del discurso de la profesora es que tiene asumidos los principios generales del enfoque comunicativo, ya sea a partir de su autoformación o de los cursos de formación específica a los que se apunta anualmente. Entre los principios didácticos que menciona destacan, en primer lugar, la importancia de integrar todas las destrezas comunicativas en el aula de ELE, a la par que trabajar de forma equilibrada unas y otras. De este modo, la profesora muestra sus reticencias hacia la forma en que se estructuran los cursos de español que imparte.

“[...] me parece que cualquier destreza hay que hacerla al hilo de las demás.”

“No tiene ningún sentido decirle a un alumno que de 9 a 10 vamos a hacer gramática y de 10 a

11 vamos a hablar y de 11 a 12 vamos a escribir. Pues habrá que dar 3 horas de español y en cada momento habrá que utilizar las destrezas que pida el tema o que pida lo que estamos haciendo en clase.”

“[...] yo voy a utilizar todas las destrezas y todo lo que necesito.”

“[...] no me gusta decantarme por ninguna destreza.”

“[...] un 25% de lo que es el cómputo total de horas sí se lo dedicaba a la expresión escrita.”²⁴

Por otro lado, la profesora también hace hincapié en que la práctica de unas u otras destrezas no debería verse influenciada por el nivel de lengua de los alumnos. En todos los niveles hay que practicar todas las destrezas, con actividades que se correspondan con el nivel de dominio de la lengua que tengan los alumnos:

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

En segundo lugar, la profesora menciona en su discurso concepciones relacionadas con el currículum centrado en el alumno que dan muestra de un grado de reflexión importante acerca de los papeles de los actantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Depende mucho del perfil de alumno que tengas y para qué está aprendiendo ese alumno el idioma. Si es una persona que quiere simplemente chapurrear español, pues la expresión escrita no es tan importante.”

“El otro día, tenía un test de repaso de gramática, de los del examen del Cervantes, del nivel del Cervantes, y había llevado uno porque recuperaba algunos temas de gramática y había llevado uno a clase. Bueno, pues tuve que sacar más ejemplos del test de gramática porque me pidieron expresamente 10 alumnos de... 10 de 15 alumnos, me pidieron fotocopias de test porque querían hacer más test.”

Aunque no son muchas las ocasiones en las que se pueden desprender estas concepciones de su discurso, sí que parece que su sistema de creencias es coherente en el punto de tener en cuenta al

24 Cuando los cursos no se dividían en módulos.

alumno a la hora de tomar decisiones en la clase, como individuo consciente de su proceso de aprendizaje. En cualquier caso, esta visión contrasta con algún comentario suelto como “creo que no saben la importancia que tiene para ellos esa destreza”, en el que se hace hincapié precisamente en lo contrario, la falta de consciencia. De todos modos, su discurso en este punto parece bastante coherente. Sin embargo, lo que sí puede destacarse es que su acercamiento a la noción de curriculum centrado en el alumno ha quedado en un estadio intermedio de evolución, puesto que la profesora no hace ningún tipo de mención al concepto de negociación, más allá de la introducción de alguna actividad puntual a petición de los alumnos, como se recoge en la cita anterior. Esta situación intermedia es probable que se deba al tipo de formación específica que ha recibido, más puntual y autoformativa que basada en un plan estructurado de estudios.

En tercer lugar, la profesora se refiere a una característica típica de los enfoques comunicativos cuando plantean cómo debe ser una actividad de expresión escrita.

“Lo primero que hago, estoy pensando en una actividad, es crearle al alumno la necesidad de hacer un escrito. Que él sienta que en esa actividad él tiene que crear una... una algo que es por escrito.”

Frente a otros enfoques, para los que la expresión escrita se practicaba por medio de redacciones, género existente exclusivamente dentro del aula de idiomas, el enfoque comunicativo pone el énfasis en escribir porque es necesario escribir, es decir, para responder a una demanda comunicativa. Este punto parece tenerlo muy claro la profesora. No obstante, manifiesta que le cuesta crear esa necesidad en el alumno con determinados tipos de textos:

“Pero claro, cuando yo les pongo a escribir una noticia porque hoy toca la noticia... pues claro, no hay un fin, es simplemente un ejercicio de clase. Entonces lo hace porque le digo que lo tiene que hacer pero no porque le apetezca.”

En cuarto lugar, la profesora se refiere a su papel en el aula, en particular cuando trabajan la expresión escrita. En su opinión, ella es una especie de guía en la sombra, presente desde los primeros pasos de la actividad, pero sólo evidente al final, durante la corrección grupal de las

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

En contraposición con las creencias anteriormente expuestas que parecen encuadrarse dentro de los principios fundamentales de los enfoques comunicativos, la profesora también presenta algunos *hotspots* donde pueden observarse los conflictos dentro de su sistema de creencias. Fundamentalmente, se recogen a continuación dos. En primer lugar, la profesora justifica el uso de actividades de práctica gramatical y forma estructuralista (rellenar huecos) escudándose en su percepción sobre los gustos de los alumnos. En su opinión, las actividades comunicativas no siempre funcionan y, normalmente, con sus estudiantes funcionan mejor otro tipo de actividades de carácter repetitivo y estructural.

“[...] el alumno americano no se termina de.. bueno, no sé si es el alumno americano, algunos alumnos no se terminan de sentir cómodos con las actividades comunicativas y, aunque parece raro, se sienten mucho más cómodos con ejercicios de huecos. Y esto es una realidad con la que el profesor se encuentra todos los días en el aula. Que llevas una actividad comunicativa que has estado un montón de tiempo preparándola, que sabes que tiene que funcionar, y resulta que tiene mucho más éxito una de rellenar huecos que has hecho para afianzar un... paradigma de algo y dices, jo, le gusta más hacer esto que hacer lo... que hacer lo otro.”

Este primer contrapunto se encuadra dentro de una creencia más amplia, a la que ya se ha hecho referencia en la historia de vida de la profesora: *la importancia que otorga a la competencia gramatical*. Dicha relevancia se manifiesta en las citas que, seguidamente, se recogen:

“Bueno a mí me gustan la gramática y la elaboración de materiales.”

“Ya sé que es un defecto de los profesores. Siempre hacemos más hincapié en la gramática, pero [...]”

“Yo me doy por satisfecha si el escrito tiene un nivel de lengua que se adecua al nivel que tienen estos alumnos.”

Es tal la importancia otorgada, que constantemente sitúa la competencia gramatical al mismo

nivel que las destrezas comunicativas, mezclando los términos de destreza y competencia continuamente. Así, cuando se le pregunta acerca de cuánto tiempo dedica a la expresión escrita en sus clases, en relación con el resto de destrezas, su respuesta directamente sitúa la expresión escrita al mismo nivel que la gramática. Parece evidente que dicho salto entre diferentes niveles se debe, por un lado, al tipo de formación específica recibida, y por otro, a la propia importancia que la profesora otorga a la competencia gramatical.

La relevancia otorgada a la gramática se observa claramente si se aplica un análisis cuantitativo al discurso de la entrevista. Durante la lectura del mismo, resultaba evidente que la gramática era una temática significativa para la profesora. Entonces, surgió una vía de análisis: a primera vista, parecía que la palabra “gramática” (y sus derivados) podía ser una de las palabras más repetidas en el discurso. No sólo eso, sino que, tras esa primera lectura, surgía la intuición de que la palabra parecía mostrarse siempre en el discurso de la profesora y nunca en el del entrevistador. Tras someter la entrevista a pruebas de análisis de tipo cuantitativo se confirmaron ambas suposiciones. La palabra “gramática” aparece en 19 ocasiones, a las que se suman otras 3 del derivado “gramaticales”. En consecuencia, es el quinto sustantivo por frecuencia de aparición. Entre los sustantivos relacionados con la didáctica de lenguas, sería el cuarto por frecuencia (si se incluye dentro de este grupo la palabra “carta”), por detrás de “carta”, “clase”, “alumno”, y empatado en número de apariciones con “actividad” y sus derivados, y muy por delante de otras palabras significativas en el área de la didáctica, como pueden ser “escribir”, “objetivos”, “destrezas”, “currículum”, etc. Teniendo en cuenta estos datos, parece evidente la relevancia de la gramática en el sistema de creencias de la profesora. Esta característica ayuda a comprender otras situaciones que surgen en el discurso en relación con la práctica de la expresión escrita.

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

Una vez esbozadas algunas particularidades de tipo general acerca del sistema de creencias de la profesora, se acerca el momento de determinar cuáles son sus creencias, más concretamente, acerca de la expresión escrita. La profesora comienza por referirse a una característica de esta destreza:

“Pero como hablan y les entienden, lo que escuchan lo entienden también, pues para ellos la expresión escrita no es tan importante, pero quizás también es porque el español que utilizan ellos o para lo que van a utilizar el español, con hablar y con entender es suficiente. En realidad, en la vida normal, cuántas cosas escribimos.”

Dicha particularidad de esta destrezas es, a todas luces, evidente. Incluso Daniel Cassany (2005: 7) la destaca en las primeras líneas de uno de sus libros:

“La expresión escrita es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español [...]”

No obstante, esta característica parece afectar gravemente a la forma en que los profesores tienden a entender la enseñanza de esta destreza. En el caso de la profesora entrevistada, a esta particularidad se suma el hecho de que ella misma afirma que no le gusta mucho el trabajo con ella, no le motiva, en comparación con otras destrezas o competencias. “Me cuesta mucho porque a mí esta destreza no es de las que me... no me siento bien con esta destreza porque me parece que el profesor puede ayudar pero puede ayudar hasta un punto.”

Probablemente esta desazón o inseguridad de la profesora se deba a que su definición del concepto de escritor competente no es clara. Si bien parece tener asumido el hecho de que una persona que escribe bien en su L1 tiende a escribir bien en una L2, cuando se le pregunta por la definición de un escritor competente o por la existencia de escritores competentes entre sus alumnos, tiende a mezclar el grado de competencia escrita con la competencia literaria (“ser poeta” o “ser escritor”), aunque no siempre. En definitiva, por un lado, asume que un buen escritor lo es porque domina los procesos cognitivos implicados en esta destreza. Tales procesos son transferibles de una lengua a otra.

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

Por otro lado, como ya se ha comentado, pone de manifiesto creencias típicas y recurrentes sobre la expresión escrita. Es curioso, además, porque este tipo de creencias parecen estar muy arraigadas, incluso más profundamente entre los profesores. En lo que se refiere a la competencia general en una lengua extranjera o segunda lengua, se ha pasado de creer que para saber bien una lengua había que dominarla como un nativo, a comprender que eso es imposible y que tener una alta competencia en una lengua extranjera no es igual que expresarse como un nativo. Por el contrario, en lo que se refiere a la expresión escrita, está muy arraigada la creencia -muchas veces inconsciente- de que escribir bien tiene gran relación con la escritura literaria. Así lo demuestra la

profesora:

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

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

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

También en sus respuestas a la pregunta “¿Te consideras una escritora competente?” deja intuir una misma visión acerca de la destreza escrita, dando a entender que no se considera una escritora competente cuando, sin lugar a dudas, su competencia en la expresión escrita en español es muy alta. “No, no, no, no... Creo que nadie ha leído nada de lo que escribo. En realidad lo borro después.” Sin embargo, en ocasiones parece no mezclar la competencia en expresión escrita con la competencia literaria, lo que hace pensar que este tema supone un *hotspot* dentro de su sistema de creencias.

Quizás uno de los aspectos más interesantes de la entrevista se refiere a los objetivos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la expresión escrita. Curiosamente, cuando se le pregunta qué tendría que aprender un alumno para ser competente en su destreza escrita, no menciona en ningún momento los procesos cognitivos implicados en la escritura, pese a que luego tanto la actividad que menciona como ideal en la entrevista como la que luego se observa trabajan los procesos cognitivos típicos de la expresión escrita. Pese a que es un poco extensa, conviene recoger en este punto la respuesta de la profesora a dicha pregunta:

“¿Qué tendría que aprender? Bueno, pues, tiene que aprender a utilizar lo que ha aprendido en otras destrezas, me refiero a gramática y a un dominio de los registros que, por ejemplo, eso es una cosa que les cuesta mucho. Hay cosas que se pueden decir cuando estoy hablando pero no se pueden escribir. Entonces, esa diferenciación de los registros yo sé que en una L2 es difícil, pero es una cosa que les cuesta mucho. Creo que es importante que dominen un poquito la tipología textual, o sea, que si están escribiendo una carta, una carta en español tiene un formato, una argumentación, para una argumentación hay que utilizar una serie de cosas. Que eso no es que sea una L2, es decir, un estudiante autóctono tiene que estudiar esa misma forma. Entonces, conocer bien la forma, esa tipología, lo que corresponda a cada nivel y luego sobre

todo aprender a aplicar lo que han aprendido en las otras destrezas.”

A esta ausencia de los procesos cognitivos en su respuesta se suma su ausencia en la exposición de los objetivos de la actividad ideal que describe, pese a trabajarse también en el desarrollo de la actividad. Es también muy interesante el orden en el que menciona los objetivos de la actividad: en primer lugar, los objetivos gramaticales, seguidos de los funcionales, los culturales y, finalmente, los objetivos léxicos. Además, es destacable también la siguiente interacción:

E: Por ejemplo, en esa actividad de escribir el curriculum y la carta, ¿qué objetivos tendría la actividad, de todo tipo?

P: ¿Objetivos gramaticales, funcionales...?

E: Sí.”

El entrevistador plantea una pregunta general sobre los objetivos de la actividad y la profesora, al repetir la pregunta con intención aclaradora, directamente centra la pregunta en los objetivos gramaticales y funcionales. La insistencia en estos objetivos y la ausencia de los procesos cognitivos es particularmente curiosa puesto que luego las actividades que describe sí contienen, incluso de forma relevante, el trabajo con los procesos cognitivos. En consecuencia, en este punto parece existir un nuevo *hotspot* en su sistema de creencias. Por lo tanto, es evidente la necesidad de analizar qué creencias tiene la profesora acerca de los procesos cognitivos para intentar rastrear los orígenes o las causas de este *hotspot*.

Son varios los momentos de la entrevista en los que habla sobre este tema. En primer lugar, destaca el hecho de que todas las actividades que describe incluyen el trabajo con dichos procesos, de lo que cabe pensar que su visión sobre la expresión escrita incluye como elementos destacables los procesos cognitivos. Sin embargo, luego su visión sobre el tema no es del todo uniforme, sino que muestra diversos contrapuntos.

Por un lado, plantea que en sus actividades se trabajan las tres etapas de los procesos cognitivos y menciona algunos subprocesos, como la lluvia de ideas, o algunas técnicas de revisión,

como la corrección entre iguales. Probablemente, el subproceso que menos se trabaja es el de la elaboración de un esquema-borrador a partir de las ideas que surgen en la lluvia de ideas. No se menciona en las descripciones de actividades y en la actividad observada este subproceso es muy poco trabajado. La profesora tampoco parece demostrar un gran interés hacia el mismo:

“[...] si escriben la carta en clase yo lo estoy viendo, si lo escriben en casa, la verdad es que me pierdo, pero normalmente el alumno no te presenta el primer borrador, te presenta el segundo, aunque yo lo cuente como primera versión porque ha sido un trabajo personal suyo, normalmente nadie te entrega la primera porque... ya...”

Sin embargo, por otro lado, manifiesta en diversos momentos sus reticencias hacia esta forma de trabajar la expresión escrita ya que no acaba de ver que funcione, aunque asegura que es el modo en que hay que trabajar dicha destreza. Un ejemplo claro es el siguiente:

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

De estas palabras de la profesora se puede extraer con bastante exactitud cuál es su visión sobre el tema. La conclusión parece evidente: si bien parece comprender que el trabajo con los procesos cognitivos es de gran ayuda, en su fuero interno todavía no lo ha acabado de asumir y continúa dándole mayor importancia al producto que al proceso. En consecuencia, parece lógico que dicha visión o actitud se traslade, aunque sólo sea inconscientemente, a los alumnos. En cualquier caso, esta especie de escepticismo choca nuevamente con su forma de afrontar la expresión escrita ella misma como escritora. Sus respuestas a preguntas orientadas en este sentido apuntan a que ella misma da una cierta importancia cuando escribe a los distintos procesos implicados en la tarea de escribir.

“Yo hago un guión y a partir de ese guión empiezo a redactar. ¿Cuántas veces muevo lo que he escrito? No lo sé. Y sí es verdad que hago una cosa que yo en clase ahora mismo no estoy haciendo que es meterlo en la nevera y leerlo después. Porque en caliente y después de leer y

revisar el texto 20 ó 30 veces ya te parece que está bien y cuando lo lees desde la distancia siempre hay algo que se puede mejorar.”

Ahondando en el tema de los procesos cognitivos, en la entrevista se intuye la importancia que para la profesora tiene la revisión. Este es el proceso cognitivo al que parece dedicar más tiempo en las actividades, además de trabajarlo en distintas dinámicas: revisión entre iguales en parejas o pequeños grupos, revisión entre iguales en grupo-clase, corrección final en grupo-clase con las composiciones escritas en transparencia, etc.

Los criterios de revisión que maneja la profesora y que exige a sus estudiantes se refieren, fundamentalmente, a aspectos formales relacionados con la tipología textual, a cuestiones de adecuación y coherencia y a todo lo relacionado con la competencia gramatical. Este proceso se activa a lo largo de la actividad de expresión escrita, aunque la profesora señala que no desde el principio y alude a la falta de tiempo como causa.

“Ellos tienen que corregir forma, en este caso, la de la carta, la estructura, tienen que corregir forma y tienen que corregir gramática.”

“En el último momento cuando yo ya entro al final... son todos los criterios. Lo que hago es por partes: primero la forma, pues la división de párrafos, los saludos, las fechas, las direcciones, si eso es una carta o no es una carta. Luego me voy al registro, luego me voy a la gramática... Todo. Al final la carta tiene que estar perfecta. En la medida de lo posible.”

En cualquier caso, al igual que ocurría con las creencias sobre los procesos cognitivos en general, pese a ser la revisión el proceso al que más tiempo se dedica, la profesora también plantea sus dudas acerca de la utilidad de dichas actividades. Los siguientes extractos de la entrevista son un claro ejemplo:

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

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

De sus palabras, se desprende un cierto escepticismo hacia el propio proceso de revisión y hacia el tipo de actividades que desarrolla en el aula para trabajarlo. Quizás podría concluirse que la profesora no ha terminado de integrar en su sistema de creencias estas formas de desarrollo de la expresión escrita. Además, como se observa en la cita anterior, se escuda en las percepciones de sus alumnos para defender sus opiniones sobre la materia. Este aspecto será imprescindible contrastarlo con los comentarios de los alumnos que se desprendan de las encuestas.

Por último, para cerrar la temática de los procesos cognitivos en la expresión escrita, sólo mencionar que la profesora señala el menor dominio en una L2 como factor determinante para desarrollar procesos como la revisión en la L2:

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

Finalmente, concluidas las referencias acerca de los procesos cognitivos, cabe sólo destacar otros dos aspectos. Por un lado, los tipos de dinámicas con los que normalmente trabaja la expresión escrita, y por otro, las características que le otorga a un texto bien escrito.

En primer lugar, la profesora manifiesta poner en juego diversos tipos de dinámicas para trabajar la expresión escrita, desde actividades individuales hasta actividades en parejas, pequeños grupos o grupo-clase. Esta diversidad de dinámicas está en consonancia con su visión integradora

de las destrezas comunicativas. Frente a enfoques de la escritura tradicionales, que separaban esta destreza del resto y la trabajaban, en consecuencia, de forma individual, el enfoque comunicativo aboga por la integración de destrezas y la realización de actividades (o tareas) completas, en las que se practiquen todas las destrezas.

En segundo lugar y ya para terminar, la profesora se refiere a las características que tiene que tener un buen texto escrito:

“Pues un dominio del léxico, del léxico apropiado. Un registro apropiado, muy muy importante porque es muy difícil de explicarles por qué hablando sí, por qué escribiendo esto sí, esto... Un dominio del léxico, del registro, de la gramática, de la forma... Un dominio de todo, y sale perfecto. Es difícil, muy muy difícil.”

5.4 Análisis de la actividad observada

Tras describir el sistema de creencias que se desprende del análisis de la entrevista con la profesora, procede centrarse en la actividad observada. Se abordará desde dos perspectivas: en primer lugar, se estudiará la planificación de la actividad (sus objetivos, las destrezas trabajadas, las dinámicas propuestas, etc.); en segundo lugar, se analizará el desarrollo de la actividad a partir de los datos recogidos durante las observaciones.

5.4.1 Análisis de la planificación de la actividad

La actividad pretende que, como producto, los estudiantes escriban un texto de tipo argumentativo (un ensayo breve). No obstante, buena parte de la actividad se centra en el proceso de escritura, planteando diversas dinámicas que inciden en los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita y en la integración de destrezas comunicativas. El tipo de texto de la actividad es de los que la profesora entiende que no logran motivar al alumno²⁵:

25 Aunque sin pretender ahondar más en el asunto, es necesario señalar la relevancia de este dato, puesto que parte de la problemática que encierra la tarea nace de aquí, de la ausencia de un motivo para tener que completar una tarea de expresión escrita. La propia profesora es consciente de este contratiempo lo que probablemente influye de forma negativa en su motivación al abordar la tarea.

“Pero claro, cuando yo les pongo a escribir una noticia porque hoy toca la noticia... pues claro, no hay un fin, es simplemente un ejercicio de clase. Entonces lo hace porque le digo que lo tiene que hacer pero no porque le apetezca.”

Antes de describir con detalle la planificación del proceso de la actividad, parece conveniente aludir a los objetivos de la misma, extraídos de los documentos que la profesora entregó durante la entrevista para mostrar cómo iba a ser la actividad observada. Se puede acceder a dichos documentos en el [Anexo 9](#). Es necesario remarcar que los objetivos que se exponen a continuación son directamente los que la profesora se plantea para esta actividad, no una interpretación de esta investigación elaborada a partir del análisis.

La profesora describe tres grupos de objetivos:

a) Objetivos funcionales:

- Dar la opinión
- Argumentar las opiniones
- Valorar diversas opciones
- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Aludir a temas o intervenciones de otros
- Secuenciar argumentos

b) Objetivos gramaticales:

- Construcciones Sustantivas: *Creo que* + indicativo, *No creo que* + subjuntivo, *Es bueno / imprescindible / malo / impensable...* + infinitivo, *Es bueno / imprescindible / malo / impensable...* + subjuntivo, ...
- Construcciones Adverbiales: condicionales y condicionales especiales (repasso), finales, causales, consecutivas, ... (haciendo hincapié en los nexos de carácter más culto).
- Construcciones de Relativo (repasso)

c) Objetivos léxicos:

- Conectores argumentativos
- Algunas diferencias entre la lengua oral y la escrita
- Vocabulario relacionado con las argumentaciones trabajadas en clase:
 - El dinero no da la felicidad.
 - La importancia del español en el mundo.
 - Las revistas del corazón.
 - ¿Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no entienden los mapas?

- ¿La legalización de la droga resolvería el problema actual de ésta y sus consecuencias?

Los objetivos de la actividad recogidos por la profesora se asemejan a los que se comentaron en el análisis de la entrevista para la actividad ideal. Curiosamente, se mencionan los mismos tipos de objetivos, a falta de los culturales, y en un orden que sigue situando los objetivos funcionales y los gramaticales en primer lugar, seguidos de los objetivos léxicos, que en la entrevista se mencionaban los últimos.

De todos modos, lo que llama poderosamente la atención es que se repite la ausencia de cualquier mención a objetivos de tipo cognitivo que impliquen el trabajo con el proceso de creación de un texto. Quizás el único objetivo que podría acercarse a este fin es el de “secuenciar argumentos”. Lo más llamativo del caso es que luego la actividad sí trabaja esos objetivos, en particular todo lo relacionado con la revisión del texto. Sin embargo, estas ausencias en la exposición de los objetivos hacen pensar en que, en realidad, las actividades de revisión o planificación de la actividad no están tan orientadas al trabajo del proceso como hacia el producto final. Es decir, la perspectiva de la profesora al plantearlas no está puesta en el desarrollo de estrategias que mejoren la competencia en expresión escrita ni el dominio de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un texto, sino en la consecución de un texto “perfecto”. En definitiva, de estas ausencias, unidas al escepticismo que la profesora demostraba en la entrevista acerca de la eficacia de, por ejemplo, las actividades de revisión, parece desprenderse la conclusión de que en el sistema de creencias de la profesora está parcialmente asumida la importancia del trabajo con el proceso de escritura en las actividades de expresión escrita. Parcialmente, en el sentido de que, pese a realizarse en el aula actividades de ese tipo, sus objetivos no parecen estar claros ni orientarse hacia el proceso de escritura sino hacia el producto de la actividad.

Establecidos los objetivos, llega el momento de describir con detalle la planificación de la actividad. La actividad está planteada para cubrir cuatro sesiones de clase de cincuenta minutos.

Primera sesión:

Se entrega a los estudiantes un texto cuyo título es el siguiente: “El dinero no da la felicidad”. Se propone su lectura individual en silencio a cuyo término se plantean, para el debate entre todos, algunas preguntas sobre la comprensión general del texto.

A continuación, se divide a los estudiantes en tres grupos y a cada uno se le plantea una pregunta.

GRUPO 1: ¿Es subjetivo? Si lo es, ¿dónde encontramos la subjetividad?

GRUPO 2: ¿Cuántas partes tiene el texto? ¿Cómo están organizadas?

GRUPO 3: Fijaos en el tipo de construcciones, ¿tienen un verbo o más de uno? ¿De qué tipo son las frases compuestas? ¿Llevan el verbo en indicativo o subjuntivo? ¿Por qué?

Se hace una puesta en común sobre las preguntas y se expone la teoría sobre la argumentación.

Se lanza la siguiente frase:

“La educación es un derecho fundamental y debe ser gratuita para todos y en todos los niveles de la enseñanza, incluida la universidad”

Se hace una lluvia de ideas sobre la frase anterior y luego en los pequeños grupos se piensan argumentos a favor o en contra de la tesis planteada. Con esos argumentos tienen que elaborar un guión para escribir luego una argumentación.

Sesión 2

Los estudiantes tienen que terminar de preparar el esquema en los grupos de trabajo y luego escribir en grupo una argumentación.

Sesión 3

Los grupos se intercambian las argumentaciones para revisar las de sus compañeros y proponerles cambios. Todas las argumentaciones pasan por todos los grupos antes de volver al grupo originario. Cuando cada argumentación retorna a su grupo, éste revisa los cambios propuestos, tiene en cuenta los que considera oportunos y redacta la versión final de la argumentación en una transparencia.

Sesión 4

Se corrigen las argumentaciones en grupo-clase. La profesora las proyecta y entre todos las

revisan proponiendo cambios y mejoras. Se intenta poner una nota a cada una a partir de una plantilla de revisión.

La planificación de las sesiones se corresponde con los objetivos que la profesora se planteaba para la actividad. Quizás lo único destacable es la ausencia de objetivos directamente relacionados con los procesos cognitivos, ausencia ya comentada con anterioridad. Esta ausencia, los objetivos que menciona y la planificación de las sesiones se corresponden con bastante exactitud con el sistema de creencias descrito, en el que se concedía una gran importancia a la competencia gramatical, a los objetivos funcionales y a los léxicos, desapareciendo por completo del discurso de la profesora objetivos relacionados con el proceso de escritura.

Por otro lado, la planificación de las sesiones demuestra un interés por trabajar todas las destrezas integradas, pese a que la clase está orientada hacia la expresión escrita. Nuevamente existe una correspondencia con el sistema de creencias de la profesora. Sólo cabe recordar fragmentos de la entrevista como el siguiente: “También sabes que estoy totalmente en contra de esta separación de destrezas que tenemos que hacer ahora.” La planificación propone actividades de comprensión escrita e interacción oral que sirven para introducir el tema de la argumentación, realizar la lluvia de ideas y el esquema inicial, escribir colaborativamente el texto y llevar a cabo las sucesivas revisiones. Todo ello se plantea, además, con dinámicas que alternan entre la lectura individual, la escritura y la revisión en pequeños grupos, la corrección final en grupo-clase, etc. En definitiva, se pretende que en la clase no se trabaje exclusivamente la expresión escrita sino todas las destrezas, ni más ni menos que lo que se desprendía del discurso de la profesora en la entrevista.

En conclusión, a partir del contraste entre el sistema de creencias y la planificación de la actividad de expresión escrita, se puede contestar una de las preguntas de investigación planteadas al inicio de este capítulo: *el diseño de actividades de práctica de la expresión escrita se corresponde mayoritariamente con las creencias (expresadas explícitamente) de la profesora*. En

primer lugar, existe una clara coincidencia entre los objetivos de la actividad observada y los de la actividad ideal referida en la entrevista. En segundo lugar, la no mención de objetivos relacionados con los procesos cognitivos de la expresión escrita, cuando luego las actividades sí que los desarrollan, es evidente tanto en la entrevista como en la planificación de las sesiones de clase. A la hora de describir el sistema de creencias, se concluyó que la no mención podía deberse a que la importancia de estos objetivos no estaba aún asumida por la profesora. Por lo tanto, las creencias implícitas asomarían claramente en la planificación de esta actividad. Finalmente, la actividad planificada fomenta la integración de destrezas, un concepto clave en el discurso de la profesora.

5.4.2 Observación de la actividad

Lo primero que puede decirse sobre la actividad observada es que cumple con los objetivos y la planificación establecidos por la profesora y comentados en el apartado anterior. Se cumplen las cuatro sesiones propuestas por la profesora y lo planificado se distribuye en esas sesiones tal y como se planeó. Tan sólo se solapa brevemente la primera sesión con la segunda, puesto que algunos grupos no habían finalizado sus esquemas con los mejores argumentos.

Desde la perspectiva del proceso de escritura de la argumentación se puede resumir la actividad observada en los siguientes términos. La primera sesión se dedica al proceso de planificación. Se introduce el tipo de texto argumentativo, se expone la teoría sobre el mismo y se desarrollan los subprocesos de lluvia de ideas y realización de un esquema con los argumentos destacados. La segunda sesión se dedica por completo a la textualización -excepto los minutos iniciales que sirven para finalizar los esquemas. La tercera sesión tiene como objetivo la revisión entre iguales y la elaboración de la versión definitiva. La sesión final sirve para que la profesora haga, en colaboración con los estudiantes, la revisión última. Nuevamente, cabe señalar que es curiosa la ausencia de objetivos relacionados con los procesos cognitivos cuando su trabajo en la actividad es tan evidente.

Cambiando de punto de vista, si la actividad se observa desde la óptica de las destrezas comunicativas, se describiría en los siguientes términos. En la primera sesión se trabajan la interacción oral, la expresión escrita y la comprensión escrita. En la segunda, fundamentalmente la interacción oral y la expresión escrita. La tercera sesión está dedicada a la expresión escrita (centrada en la revisión), la interacción oral (cuando se discuten las revisiones) y la comprensión escrita (cuando se leen las argumentaciones de los compañeros para revisarlas). La última sesión repetiría la misma dinámica que la anterior. En definitiva, se puede concluir que en prácticamente todas las sesiones se trabajan todas las destrezas comunicativas de forma integrada, tal y como se expresó tanto en la planificación de la actividad como en el discurso de la profesora. Indudablemente, este concepto de la integración de destrezas está profundamente arraigado en el sistema de creencias de la profesora y no muestra vacilaciones o desarrollos intermedios.

Esta integración de destrezas se basa fundamentalmente en las dinámicas que propone la profesora: el trabajo colaborativo en el aula con la expresión escrita fomenta la práctica de la interacción oral al tiempo que los estudiantes desarrollan el proceso de escritura. Para este trabajo colaborativo, la profesora alterna dinámicas de trabajo individual (lectura de un texto argumentativo para introducir la tipología textual), con trabajo en pequeños grupos (lluvia de ideas, esquema, textualización de versiones de la argumentación, revisiones entre iguales...) y con exposiciones o debates en grupo-clase (exposición de la teoría, revisión final...). La alternancia de dinámicas y el trabajo en grupos, concuerda sin lugar a dudas con su interés por integrar las destrezas comunicativas.

El papel de la profesora durante la actividad de expresión escrita se hace evidente durante las observaciones. En la entrevista, al referirse a este tema, la profesora manifestaba adoptar un papel secundario, en la sombra, aunque siempre presente, y un papel decisivo y evidente al final de la actividad. Si bien es cierto que asume dicha función, es necesario destacar que la profesora no delega tan abiertamente en los alumnos la responsabilidad de la actividad desde el principio. Sí que

parece desaparecer durante el proceso de escritura, durante el cual las interacciones son fundamentalmente alumno-alumno, con la profesora como auxiliar. Sin embargo, en la primera sesión y en la última, la figura de la profesora es central en el aula y las interacciones durante esas dos sesiones son primordialmente de tipo profesor-alumno. La relevancia de la profesora en esos momentos es clara al observar el reparto del tiempo del discurso entre la profesora y los alumnos. La balanza claramente se desequilibra del lado de la profesora. De este modo, el discurso en la sesión inicial y en la final se caracteriza por los monólogos de la profesora y las preguntas, en cierto modo, retóricas. Un ejemplo característico de este discurso sería el siguiente fragmento:

“P: [...] Esta argumentación que hemos leído nosotros, ¿es una argumentación que está a favor de una tesis, en contra de una tesis, o está a favor pero tiene cosas que decir? ¿qué os parece? ¿es una tesis que está a favor de todo, en contra de todo o que está a favor o en contra pero matiza?”

A1: Matiza.

P: Matiza. Eso lo tenemos aquí (*muestra transparencia*). Cuando yo hago una argumentación puedo hacer una argumentación de confirmación, es decir, todos mis argumentos están a favor de la tesis que he expuesto, por ejemplo, en el primer párrafo. [...*fragmento largo*...] Se pueden utilizar frases hechas, o se pueden utilizar unos argumentos que nosotros llamamos argumentos de autoridad. Es decir, utilizo las palabras de un personaje famoso, de alguien que tiene prestigio, que la gente conoce. Y yo digo como dice..., pues un político, ¿no?”

A1: Sarkozy.

P: Como dice Sarkozy, por ejemplo...

A2: Un sabio.

P: ... que lo sabe todo. Y este sería un argumento de autoridad. Estos son los argumentos que vosotros podéis utilizar, ¿vale? [...]"

Un tema secundario al que sólo se ha hecho referencia con anterioridad en el estado de la cuestión es el de qué lengua se usa en la clase. La profesora en todo momento emplea la L2 y los alumnos, mayoritariamente, también, al menos en la primera y en la última sesión observadas. El nivel de dominio del español de los estudiantes es alto por lo que no tienen grandes problemas para expresar lo que desean. En cualquier caso, durante el proceso de textualización y revisión entre

iguales, realizado en pequeños grupos, muchos estudiantes tendían a emplear su L1, sin que la profesora pusiera objeción a ello. Sobre este tema se ha recogido más arriba la opinión de Guasch (2000a)²⁶. La opción que toma la profesora está en línea con lo que proponen los enfoques más recientes sobre la expresión escrita. Cabe señalar, además, que el uso de la L1 en el aula no provoca ningún tipo de conflicto y que los alumnos saben perfectamente cuándo usarla y cuándo usar la L2. En el caso de estas actividades de expresión escrita, queda claro que el uso de la L1 les ayuda a verbalizar el proceso de escritura.

Otro tema secundario que tampoco se ha mencionado es el de los materiales que se emplean en la actividad de expresión escrita. La profesora utiliza fotocopias de un texto, transparencias, rotuladores de colores y la pizarra. El uso de estas herramientas es en todo momento pertinente y eficiente.

Cambiando de tema, el proceso de la revisión es el que más claramente queda reflejado en las observaciones. Indudablemente es al que más tiempo se dedica, puesto que dos sesiones de clase están completamente centradas en él: la tercera, con la revisión entre iguales, y la última, con la revisión final de la profesora en dinámica de grupo-clase. En la segunda sesión, al tiempo que los alumnos textualizaban la primera versión del texto argumentativo, también revisaban lo escrito.

En este punto, es interesante señalar el comentario de la profesora sobre la revisión entre iguales. En su opinión esta técnica de revisión hace dudar a los alumnos, por un lado, cuando van a corregir a sus compañeros, y por otro, cuando van a valorar las correcciones que sus compañeros han anotado en sus propios textos. En consecuencia, la profesora no pone en duda la efectividad de dicha técnica como medio para activar los conocimientos de los estudiantes. Por otro lado, la observación de la clase dirige la atención hacia un hecho curioso que se produce en la tercera sesión, mientras los alumnos revisan las observaciones de los compañeros a sus textos antes de redactar la versión final en transparencia. Como ya se ha explicado, el aula se divide en tres grupos

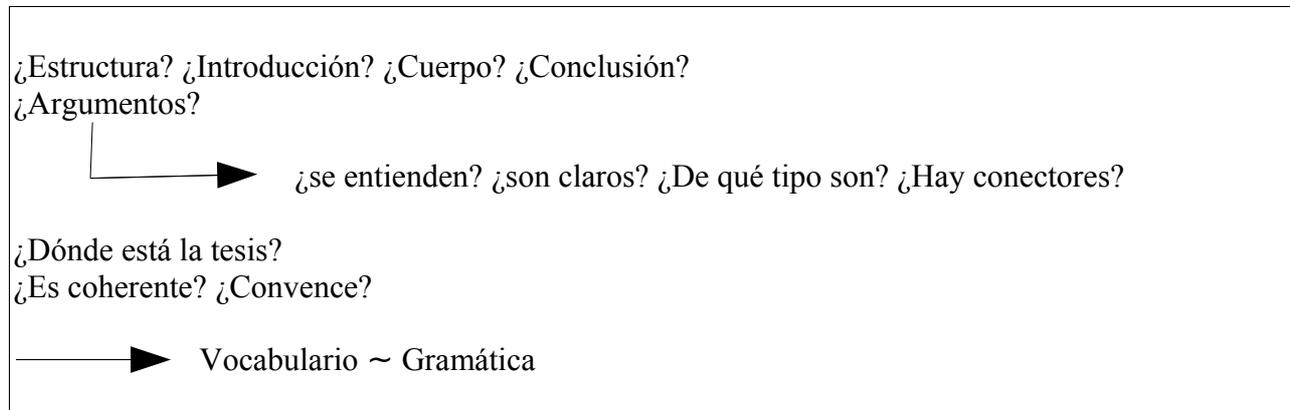
26 Página 23 de este trabajo.

de tres o cuatro estudiantes durante esta dinámica. Más o menos, podrían distinguirse tres niveles entre los tres grupos: un grupo con un nivel alto, otro medio y otro más bajo. Curiosamente, a la hora de decidir si tomar en cuenta las revisiones de sus compañeros sobre sus textos, el grupo que más tiempo dedicó a este propósito fue el que tenía un nivel medio. Tanto el grupo de nivel alto como el de bajo, procedieron rápidamente a la fase de escritura de la versión final. Las causas simplemente pueden intuirse, puesto que este estudio no se ha centrado en la observación y el análisis de los alumnos. Por lo tanto, cabe pensar que el grupo de nivel alto haya ventilado rápidamente las revisiones debido, precisamente, a su mayor dominio de la L2, lo que les permite tomar decisiones más veloces acerca de qué correcciones son pertinentes y cuáles no. El grupo de nivel bajo, por su parte, se encontraría en la situación contraria. Su dominio menor de la L2 les dificulta para tomar esas decisiones. En consecuencia, ante decisiones que, posiblemente, les sobrepasen, evitan entrar en grandes disquisiciones. Finalmente, el grupo de nivel medio estaría en una situación intermedia: sin la velocidad para tomar decisiones inmediatas, pero con la competencia suficiente como para alcanzar soluciones certeras. En efecto, teniendo la capacidad suficiente como para dar pie al análisis de los casos confusos, tan sólo necesitarían más tiempo que dedicar a dicho análisis.

Otro aspecto de la revisión que llama la atención es la importancia que tiene la competencia gramatical. Esta relevancia se suma a la ya comentada en apartados anteriores. Además, la planificación de la actividad dejaba claro que los objetivos gramaticales eran centrales en la actividad. En consecuencia, de unos objetivos gramaticales parece lógico que se desprenda una revisión centrada en los mismos. La importancia de los objetivos gramaticales queda clara, por un lado, en la última sesión en la que la mayor parte de las correcciones finales de la profesora se refieren a elementos de tipo gramatical o léxico, y por otro lado, en las diversas versiones de los textos argumentativos recogidas de los alumnos en las que nuevamente las correcciones gramaticales predominan claramente sobre el resto. Curiosamente los criterios que se aportaban

para orientar este proceso de revisión entre iguales enfatizaban aspectos más relacionados con la estructura del texto, como puede verse en la reproducción de una de las pizarras de la tercera sesión:

PIZARRA 1:



Otro aspecto que llama la atención del proceso de revisión y, en particular, de la revisión final en grupo-clase es la ausencia de revisión del proceso de escritura. La revisión final se centra de forma exclusiva en el producto de la actividad: la última versión del texto argumentativo. Los textos intermedios desaparecen en esta última fase. Esta situación parece confirmar los argumentos esgrimidos con anterioridad que apuntaban hacia una falta de convencimiento por parte de la profesora sobre el trabajo con los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita. El final de la actividad evidencia un interés prioritario por el producto y no por el proceso, interés que, por otro lado, confirma el hecho de que la nota en la actividad se adjudica en función del texto final.

Por otro lado, dentro de la planificación, nuevamente se constata la escasa importancia dada a la elaboración de un esquema. Esta ha sido la tónica, ya desde el discurso extraído de la entrevista. Obviamente, este subproceso parece no estar del todo asentado en el sistema de creencias de la profesora. En este punto, lo mismo que ocurría con la revisión, saldrían en parte a la luz sus creencias implícitas. Incluso llega un momento en las sesiones observadas en que la profesora entra en una cierta contradicción entre lo que les exige a los estudiantes y lo que les ha solicitado. Así, por ejemplo, en la segunda sesión observada dice lo siguiente:

“Si no habéis terminado el esquema pues tenéis que primero terminar el esquema. Os acordáis

que cada uno de vosotros tenía uno individual. Teníamos que hacer uno que recogiera los mejores argumentos de los individuales.”

En estas palabras queda claro que se les ha pedido a los estudiantes que realizaran un esquema individual con sus argumentos sobre el tema propuesto. Sin embargo, la comparación con lo que plantea en la primera sesión la profesora deja ver que no es así:

“Bien, os dejo cinco minutos para apuntar cuatro argumentos, cada uno de vosotros. Pensad cuatro argumentos... vamos a hacer una argumentación con esta tesis. Quiero que penséis argumentos que utilizaréis en vuestra argumentación. Solamente enumerarlos. [...] ¿Lo tenemos? Bien, en los mismos grupos que antes. Lo que vamos a hacer es poner en común nuestros argumentos, utilizar los mejores argumentos del grupo porque después vamos a tener que escribir una argumentación. Entonces, poned en común vuestros argumentos, pensad en posibles contraargumentos que os podrían decir otras personas que no estuvieran de acuerdo con vosotros y entonces, elaborad un esquema con los argumentos que vais a utilizar en la argumentación final. Entonces, revisamos los esquemas individuales y hacemos un esquema de grupo, ¿vale? utilizando los mejores argumentos.”

Incluso aunque al final hace referencia a sus esquemas individuales, en ningún momento les ha pedido que hicieran un esquema con los argumentos sino más bien una lluvia de ideas. Además, cuando habla de un esquema de grupo, más bien parece otra lluvia de ideas y no un esquema o mapa conceptual en el que se ordenaran los argumentos y contraargumentos según su relevancia o cualquier otro criterio. En definitiva, todo ello viene a probar que el subproceso del esquema tampoco parece estar bien asentado en el sistema de creencias de la profesora.

Por último y para cerrar este apartado de análisis de la actividad observada, es necesario mencionar la motivación de los alumnos a la hora de trabajar en clase la expresión escrita. En la entrevista, la profesora recalca el hecho de que los alumnos se cansaban con este tipo de actividades que implicaban el trabajo reiterativo con un mismo texto. En palabras de la profesora:

“Pero alarga muchísimo en el tiempo la actividad. Entonces, a veces tienes que tener cuidado porque ellos tienen la sensación de que están con el mismo texto mucho mucho tiempo, y que no están progresando [...]”

Si se compara la percepción de la profesora con las observaciones de la actividad, esa especie de hastío no se hace evidente hasta la última sesión. En las anteriores, los estudiantes parecen estar suficientemente motivados para realizar gustosamente la actividad. Las causas de dicho cansancio, por lo tanto, quizás habría que buscarlas más en la dinámica planteada para la revisión final, que en el propio trabajo con la expresión escrita, redactando distintas versiones del texto argumentativo y llevando a cabo diversos procesos de revisión. En cualquier caso, es imposible extraer conclusiones fiables solo a partir de las observaciones de aula, por lo que es imprescindible remitir al siguiente apartado en el que se buscará el contraste con las percepciones de los alumnos.

5.5 La percepción de los alumnos

En el [apartado 4.3.3.1](#), ya se comentaba la limitada validez que podría darse a los datos extraídos de los cuestionarios a los alumnos. Si bien, este apartado se basará en esa información, hay que tener en cuenta que los datos cuantitativos sólo se usarán de modo orientativo, para observar la tendencia hacia la que apuntan. La poca participación de los alumnos completando estos cuestionarios (4 de 11) impide otorgar una mayor validez a los datos cuantitativos. De todas formas, sí que parece interesante recogerlos en tanto que aportan información sobre tendencias. Los datos cualitativos no se enfrentan a dicho problema de validez, por lo que serán los que mayor peso tengan en el análisis.

El primer hecho destacable es la tendencia hacia la que apuntan los cuestionarios en lo que se refiere a la valoración general de la actividad observada. En el rango de elección entre “muy buena” y “muy mala”, tres alumnos la valoran como regular y tan sólo uno dice que es buena. Parece, por lo tanto, que los alumnos con su valoración confirman uno de los comentarios de la profesora ya mencionados y que, a continuación, se recuerda:

“Entonces, a veces tienes que tener cuidado porque ellos tienen la sensación de que están con el mismo texto mucho mucho tiempo, y que no están progresando, que están dándole vueltas a lo mismo. [...] Hay que tener mucho cuidado con el tiempo, porque si... están mucho tiempo con

el mismo... con la misma actividad y ellos no observan que progresan, eso también hace que pierdan motivación. Y es... otra vez, otra vez con esto.”

En esta cita la profesora se refiere claramente al proceso de revisión, ampliamente trabajado en la actividad observada, como un elemento que puede causar desmotivación entre los alumnos. Sin embargo, luego en las encuestas puede encontrarse algún comentario positivo sobre dicho proceso (“Correcting others and together is always beneficial to learning common mistakes”), además de que las partes de la actividad dedicadas a la revisión son las mejor valoradas por los alumnos. En consecuencia, no parece que la revisión sea la causa de una posible desmotivación de los estudiantes.

En la segunda entrevista, posterior a la observación de la actividad, la profesora reincide sobre este tema:

“Yo creo que tienen la sensación de que están perdiendo el tiempo. Entonces, es el... es la crítica que yo hago a este tipo de actividad, que a mí me da la sensación de que no están a gusto [...]. Si te acuerdas [nombre de alumna], que es uno de los grupos que trabajó muy bien, pero al final me dijo “jo, menos mal que ya hemos acabado con esta actividad”. Entonces, no sé, el aburrimiento no creo que es demasiado bueno en las clases. [...] Pues cuando les mandas hacer una cosa por primera vez, eso, eso funciona. El problema es cuando mandas que lo revisen y luego mandas que vuelva a haber otra versión y que esa versión se vuelva a corregir, aunque no la corrija tú y te la corrija tu compañero de al lado, y tienes que volver a hacer otra versión. Entonces... repetir las versiones lo llevan muy mal, igual es vaguería, pero yo creo que es lo que peor llevan, lo que peor llevan.”

Si se buscan las causas en las percepciones de los alumnos, ninguno de ellos apunta hacia la revisión constante como elemento negativo. Por el contrario, sí que hay dos tendencias que destacan: por un lado, el rechazo a la escritura en grupo, y por otro, el considerar que la actividad era demasiado básica.

El rechazo a la escritura en grupo está en línea con la concepción de la expresión escrita que demuestran tener los alumnos al contestar a la pregunta “¿cómo prefieres escribir: individualmente

o en grupo?”. Todos responden al unísono individualmente. Todos entienden que esta destreza se basa en el trabajo solitario y lo demuestran en sus comentarios:

“Al final, el acto de escribir siempre es hecho solo.”

“It's easier, ideas/thoughts are more cohesive, form own opinions, it's faster, you learn more from own mistakes.”

“Puedo dejar correr mis ideas con más libertad así.”

“Puedo hacer las decisiones finales para mi ensayo para que pueda aprender de mis equivocaciones y errores. Es más productiva porque no hay distracciones y conversaciones sin significado.”

De todos modos, pese a que todos entienden la expresión escrita como una destreza individual, alguno también valora positivamente el trabajo en grupo.

“Era interesante porque es raro que trabaje con otra persona cuando escribo.”

En cuanto a la otra causa, considerar la actividad demasiado básica, de los cuestionarios es difícil extraer a qué se refieren con exactitud, aunque los siguientes comentarios pueden vislumbrar un poco el camino:

“Creo que ya todos sabíamos hace una argumentación breve como la que hicimos en clase.”

“Me sentía como si estuviera en el colegio. Una actividad básica.”

“Puedo usar los nexos de argumentación pero en general fue demasiado fácil. He escrito argumentos más complejos en los EEUU.”

El segundo tema que puede analizarse está relacionado con la percepción de los objetivos de la actividad. En general, los estudiantes creen que los objetivos se cumplen y apuntan hacia la profesora y la motivación de los compañeros como elementos influyentes para el cumplimiento o no de los objetivos. Sin embargo, cuando se les pide que reflexionen sobre qué objetivos tenía la actividad, no todos son capaces de describirlos. Por ejemplo, un alumno simplemente se refiere a un objetivo de carácter global y relacionado con el producto de la actividad, realizar una argumentación lógica, y obvia todos los objetivos implicados en el proceso.

Es interesante detenerse en este punto y establecer comparaciones entre las percepciones de los estudiantes, los objetivos planteados por la profesora para la actividad durante la planificación y los objetivos que la actividad realmente tiene. Una curiosidad señalable es la diversidad existente en las percepciones de los alumnos. Tal y como ya se ha señalado, uno de ellos alude exclusivamente al objetivo final de la actividad. Otro, más que objetivos, se refiere a las partes en las que se divide la actividad. Un tercer estudiante recoge fundamentalmente objetivos relacionados con la competencia gramatical o léxica, aunque también con la cohesión de un texto argumentativo. Quizás la más interesante sea la descripción de un estudiante que menciona gran variedad de objetivos:

“Learn how to structure an argumentation paper. Teamwork. Brainstorming. Practice Spanish writing. Take up time doing something productive. Think deeper about the topic. Form opinions on topic.”

Como puede observarse recoge propósitos diversos de la actividad que van desde la forma de trabajo (*teamworking*) hasta la organización del texto o subprocesos cognitivos como la lluvia de ideas. En general, los objetivos que señalan los alumnos se acercan a los que planteaba la profesora aunque los alumnos no son capaces de observar en la actividad realizada todos los objetivos que la profesora se proponía. Sin embargo, resulta curioso que este último estudiante mencione algún objetivo que la profesora no recogía en su planificación, pero que sin embargo sí está presente. Este objetivo, la lluvia de ideas, entra dentro de lo relacionado con los procesos cognitivos, procesos que, pese a estar muy presentes en la actividad diseñada, la profesora no menciona. En cualquier caso, el que uno de los estudiantes cite uno de estos objetivos no hace sino confirmar la importancia de los mismos en la actividad observada, importancia que se ha señalado anteriormente en este estudio.

La tercera temática que se abordará está relacionada con las partes de la actividad. En los cuestionarios se pedía a los alumnos que valoraran cada fase. Las etapas de la actividad que se les

proponían se establecieron de acuerdo con los procesos cognitivos de la expresión escrita. De este modo, se describían las siguientes partes:

- Escribir argumentos a favor o en contra de la educación gratuita.
- Ordenar estos argumentos y hacer un esquema para escribir el texto.
- Escribir el texto argumentativo en grupo.
- Revisar el texto de otro grupo de compañeros.
- Escribir la versión final del texto en una transparencia.
- Corregir los textos entre todos con las transparencias.

Las fases mejor valoradas fueron las dedicadas a la revisión, mientras que las peor valoradas fueron la realización del esquema, la textualización en grupo y la textualización de la versión final en transparencia. En cualquier caso, en las valoraciones de todas ellas existe gran divergencia entre lo que opinan unos alumnos y lo que opinan otros. Dada la escasa participación en la encuesta, no se extraerán conclusiones de este apartado. No obstante, es preciso centrar la atención en algunos datos de tipo cualitativo extraídos de los cuestionarios referentes a qué es lo que más les gusta a los alumnos de las clases de ELE.

La profesora en la entrevista mencionaba que, pese a sus esfuerzos por llevar al aula actividades comunicativas, en ocasiones se encontraba con que los alumnos le demandaban el uso de actividades gramaticales de corte estructural. La reflexión de la profesora apuntaba como causa el hecho de que en este tipo de actividades los estudiantes observan claramente su avance, mientras que en las actividades comunicativas se sienten más perdidos. Los cuestionarios no preguntan a los alumnos directamente sobre este tema pero sí que pueden extraerse algunas percepciones de los estudiantes para contrastarlas con las de la profesora. En definitiva, al sugerir a los alumnos que reflexionen acerca de qué es lo que más les gusta de las clases de ELE la tendencia indica que lo que más les gusta es el trabajo con la interacción oral y con la competencia gramatical.

“Las dos cosas que más me gustan son la conversación informal y aprender rasgos extraños de la gramática.”

“Lo que me gusta más es la conversación y las discusiones sobre temas nuevos y practicando mi vocabulario nuevo y las nuevas estructuras de gramática.”

“Speaking.”

Dejando a un lado la interacción oral, es destacable el gusto por la competencia gramatical, en principio, una competencia cuyo trabajo tiende a ser tedioso y, en ocasiones, repetitivo. Los comentarios extraídos de las encuestas parecen, en consecuencia, apuntar en la misma dirección que las percepciones de la profesora. En resumen, tanto la profesora como las encuestas reflejan una cierta tendencia en los alumnos hacia el gusto por el trabajo con la competencia gramatical y la preferencia por trabajar en actividades bastante controladas por parte de la profesora. Puede deducirse una cierta desmotivación o desapego hacia las actividades más autónomas en las que tienen que implicarse de forma más directa. La explicación escapa a los límites del estudio. Sin embargo, la motivación por las actividades de tipo gramatical puede buenamente explicarse dada la alta motivación que la propia profesora pone en ellas, por su gusto personal por la competencia gramatical. Justo lo contrario puede decirse de las actividades más autónomas por lo que quizás en la desmotivación de los alumnos influya también la menor motivación de la profesora.

Finalmente, solamente cabe aportar algunos datos, sin ánimo de profundizar en el tema, acerca de la concepción que los alumnos tienen sobre la expresión escrita. Algunas preguntas abordaban superficialmente esta cuestión como ya se ha reflejado en este apartado al mencionar que los alumnos prefieren, unánimemente, escribir de forma individual. Todos están habituados a escribir en su L1 y también en su L2, aunque lógicamente menos. En cualquier caso, todos manifiestan sentirse a gusto escribiendo, tanto en su lengua materna como en español. También creen que aprender a escribir en español es fundamental para dominar la lengua, aunque en general le otorgan una mayor relevancia a la interacción oral.

En cuanto a los procesos cognitivos implicados en el proceso de escritura, de lo que se desprende de sus respuestas, algunos parecen no ser muy conscientes ni en su L1 ni en su L2, como

se puede observar en el siguiente comentario en respuesta a la pregunta “¿qué pasos sigues para escribir un texto en tu lengua materna?”:

“Pensar pensar pensar, o si no, caminar para pensar.”

Aunque otros muestran un mayor grado de conciencia:

“Cuando escribo textos de una página o menos, suelo hacer una sola versión; cuando el texto es más largo, empiezo con un esquema.”

“Escribo mis ideas en un papel, luego, hago una versión en mi ordenador y después reviso dos veces más y luego imprimo.”

“I brainstorm ideas, write them down, add to them, think of how they should be organized, then write it.”

Por último, son muy curiosas sus respuestas a la pregunta de si se consideran escritores competentes en su L1 y en su L2. Todos manifiestan ser competentes en su L1, como cabía esperar, por otro lado, de estudiantes de nivel universitario, pero todos, excepto uno que contesta “a medias”, creen ser también competentes en español. Estas respuestas son curiosas por dos razones: en primer lugar, porque contrastan con el hecho de que en general escriben mucho menos en su L2 que en su L1, y en segundo lugar, porque contrastan con las respuestas mucho más modestas de la profesora a las mismas preguntas. Por otro lado, los estudiantes no parecen mezclar el término de escritor competente con escritor literario, tal y como solía hacer la profesora. Probablemente de ahí proceda el contraste entre las respuestas de unos y otra.

6 Conclusiones

Antes de proceder al comentario de las conclusiones extraídas del análisis precedente, conviene plantear una breve reflexión sobre un tema de carácter metodológico que suele influir en los procesos de observación de clases: la incidencia del observador. Siempre que un elemento externo al aula se introduce en ella, deja algún tipo de huella, lo que parece ir precisamente en contra del propósito del observador: registrar lo que ocurre en el contexto educativo sin influir en él, para ulteriormente extraer conclusiones sobre un elemento determinado o sobre la globalidad del contexto observado. Las observaciones llevadas a cabo para este estudio no han escapado a dicho fenómeno. Es más, en determinadas ocasiones se ha dejado ver con absoluta claridad, por ejemplo, cuando en algunos momentos en que los alumnos estaban trabajando en grupo, la profesora se acercaba al observador para comentar algún suceso de la clase. Estas incidencias han sido motivadas por la relación cercana del observador tanto con la profesora como con los alumnos. Esta cercanía favorecía el que el proceso de observación fuera algo natural, sin que los alumnos ni la profesora se sintieran incómodos. Es por ello por lo que no se han intentado cortar estas interacciones espontáneas de los miembros de la clase con el observador. Por otro lado, tampoco han influido en la recogida de datos por lo que no han desviado de ningún modo el análisis posterior. De todas formas, parece evidente que es un fenómeno a tener muy en cuenta en futuras investigaciones.

Centrando el discurso en las conclusiones del estudio, lo primero que cabe decir es que a lo largo del análisis se han mencionado ya algunas conclusiones a las preguntas planteadas por lo que, a continuación, se recogerán ordenadamente las ya referidas y se añadirán las nuevas. Además, se presentará un breve resumen del sistema de creencias de la profesora, destacando los puntos más relevantes.

La primera pregunta de investigación se planteaba hasta qué punto el discurso explícito de la

profesora se correspondía con sus creencias implícitas. A decir verdad, los límites del estudio impiden en cierto modo responder con rotundidad a esta primera pregunta. Se necesitaría un estudio de carácter longitudinal con muchas muestras de tipo entrevista y observación para establecer claramente una distinción entre las creencias implícitas y las explícitas. No obstante, el análisis previo sí demuestra claramente la discordancia entre unas y otras al menos en un fenómeno: el escaso valor concedido a los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita. De todas formas, el fenómeno se puede observar en el discurso de la profesora, en este caso, en ausencia, es decir, debido a que la profesora no los menciona, pese a luego aparecer sin lugar a dudas en la actividad observada y en las actividades descritas durante la entrevista.

Este es un buen momento para hacer un breve resumen del sistema de creencias de la profesora. Probablemente uno de los fenómenos que mayor influencia tiene en la formación de su sistema de creencias sea el tipo de formación específica recibida en el campo de didáctica de ELE. Tal y como se ha mostrado en el apartado precedente, la profesora comenzó a impartir clases de ELE sin especialización alguna en esta rama didáctica. Su proceso formativo se ha basado en buena medida en la autoformación y la formación continua, lo que no ha quitado para que tenga asentados en sus creencias los conceptos principales del enfoque comunicativo y las últimas tendencias en lo que al trabajo con la expresión escrita se refiere. Sin embargo, algunas mezclas de términos didácticos, como en el caso de “destreza” y “competencia”, y algunos conceptos aún en proceso de desarrollo, como el de negociación, se derivan muy probablemente del hecho de no haber recibido una formación estructurada en esta área de la didáctica, como podría ser un máster. De todas formas, su sistema de creencias destaca por su solidez, más allá de la existencia de algunos *hotspots*, relacionados, por un lado, con el tipo de formación recibida y, por otro, con sus preferencias personales.

Enlazando con estas últimas palabras, destaca en su sistema de creencias la relevancia otorgada a la competencia gramatical, sobre la que se ha hablado ya ampliamente. En buena

medida, dicha relevancia se debe a su gusto personal por esta competencia. En cualquier caso, es preciso subrayar que este fenómeno es probablemente uno de los más influyentes a la hora de desviar la atención de la profesora en las actividades sobre otros objetivos. Indudablemente, su impronta es evidente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que fomenta la profesora.

Por otro lado, es también reseñable su visión de la expresión escrita, una destreza con la que manifiesta abiertamente no sentirse cómoda. Del análisis de este estudio se pueden extraer dos causas motivadoras de dicha incomodidad: en primer lugar, su definición confusa del concepto de “escritor competente”, y en segundo lugar, su escasa convicción en el trabajo con los procesos cognitivos implicados en esta destreza. La primera causa se refiere a la mezcla constante en su discurso entre la competencia escrita y la competencia escrita de carácter literario. Este embrollo influye, ante todo, en la forma de verse a sí misma como escritora competente, en comparación con la visión que los alumnos tienen de sí mismos. Pero también afecta a la motivación -en su caso, baja- con la que afronta el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza.

La segunda causa alude a uno de los temas principales a lo largo del análisis. Como ya se ha comentado, los procesos cognitivos son objetivos centrales de la actividad observada y de las actividades descritas en la entrevista. Sin embargo, en ningún momento, ni durante la entrevista, ni en la exposición de la planificación de la actividad observada, se mencionan. Esta discordancia llama poderosamente la atención a lo largo de todo el estudio y apunta al hecho de que en su sistema de creencias el trabajo con los procesos cognitivos no parece estar de momento asentado. Existe un *hotspot* que evidencia que, pese a que el concepto ha comenzado a hacerse un hueco entre las creencias, la profesora aún no acaba de creérselo y, en consecuencia, no acaba de encajarlo.

Entrando más en profundidad, la causa de este *hotspot* muy posiblemente resida en el hecho de que la profesora sigue más pendiente del producto de la actividad de expresión escrita que del proceso en sí, pese a que durante el desarrollo de la actividad se da a entender lo contrario. Sin embargo, las dudas de la profesora sobre este tipo de actividades, la escasa importancia otorgada al

esquema inicial de ideas, el hecho de que el proceso de revisión sólo se activa cuando ya hay una primera versión del texto escrita, y no desde la lluvia de ideas o el esquema, y el hecho de que la nota de la actividad se pone en función del texto final dejan claro que para la profesora lo fundamental sigue siendo el producto. Sirva para apoyar esta tesis el siguiente fragmento extraído de la segunda entrevista con la profesora:

“Bueno, si solamente miramos el producto final, las argumentaciones que hicieron los alumnos a mí me parece que el resultado es bueno y las argumentaciones estaban bastante bien y bastante correctas, de forma y de contenido. ¿El transcurso de la actividad? Bueno, pues cada grupo funciona de una manera diferente. Éste... ya comentamos que no era un grupo que se implicara excesivamente. Entonces, el grupo de las chicas trabaja muy bien, lo hace... hace las cosas en serio, se corrige su primera versión, corrige las versiones de los demás. Pero hay otros grupos que no. Yo creo que tienen la sensación de que están perdiendo el tiempo. [...] Aunque el producto es bueno, sí es verdad que corrigiéndose ellos mismos sus versiones, haciendo esquemas, corrigiendo... sí funciona, sí mejoran, pero no están a gusto haciéndolo, y además, todos no se implican igual, claro.”

En este fragmento la profesora menciona tanto el proceso como el producto, pero otorga todos los rasgos positivos al producto final y centra toda su crítica sobre el proceso, lo que demuestra una clara falta de convencimiento acerca de la actividad que está llevando al aula. Por otro lado, una de las críticas que lanza a este tipo de actividades es la falta de implicación de los alumnos. No obstante, cabe preguntarse si esta falta de implicación se debe al tipo de actividad o a otros factores. La respuesta queda en parte en el aire en este estudio, aunque el análisis de las percepciones de los alumnos deja ver que el éxito regular de la actividad tal vez se deba más a la influencia del concepto de expresión escrita, como destreza individual, que tienen los alumnos, que al tipo de actividad en sí.

La segunda pregunta de investigación se cuestionaba acerca de la correspondencia entre el sistema de creencias de la profesora y la planificación de actividades. Esta pregunta ya obtuvo contestación en el apartado anterior, destacando que la planificación respondía principalmente a la integración de destrezas, vital en el sistema de creencias de la profesora. Esto es, existía una gran

correspondencia entre planificación y creencias. Las discordancias provenían de los ya consabidos procesos cognitivos, en definitiva, de la influencia de las creencias implícitas.

La tercera pregunta de investigación se refería a la puesta en práctica de la actividad y su distanciamiento o cercanía con la planificación y las creencias. Ante esta cuestión, este estudio muestra también sus limitaciones y la necesidad de observar más actividades. De todas formas, se pueden aportar algunas conclusiones. En la actividad observada ha existido una gran coherencia entre lo planificado y la puesta en práctica. La razón parece ser la solidez del sistema de creencias de la profesora, más allá de la existencia de evidentes puntos flacos. Tanto la planificación como el desarrollo dejan ver, a un lado, la importancia de la gramática, competencia muy relevante en las creencias de la profesora, y al otro, el escaso valor dado a subprocesos como el esquema de ideas. Esta minusvaloración está en consonancia con la discordancia existente entre los objetivos cognitivos que se observan en la actividad y su ausencia en la descripción de la misma.

Por último, la cuarta pregunta de investigación se planteaba hasta qué punto los estudiantes serían capaces de discernir los objetivos de la actividad. El análisis de datos demuestra que no fueron capaces de discernir todos los objetivos y que existió una enorme diversidad entre el nivel de discernimiento de unos y otros estudiantes. La causa probablemente reside en su desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. No obstante, el análisis de las causas excede los objetivos de esta investigación.

Revisadas todas las preguntas de la investigación, tan sólo queda plantear una necesidad acuciante que se desprende de este estudio: la vital importancia de que los profesores sean profesionales reflexivos sobre el proceso educativo en el que se encuentran inmersos en el día a día. La profesora de este estudio ha demostrado tener un gran interés por mejorar su formación específica en el área de la didáctica de ELE, interés que ha derivado en su capacidad para reflexionar profundamente sobre su actividad docente. Incorporar estos procesos reflexivos al día a día y fomentar esta reflexión desde los programas formativos de profesores de ELE -ya sean

posgrados, grados o cursos de formación continua-, son dos objetivos prioritarios en este campo profesional. A decir verdad, la reflexión es una necesidad evidente, pero en ocasiones es también evidente el escaso trabajo de la misma.

En suma, es imprescindible ser docentes reflexivos para sacar a la luz los sistemas de creencias que dominan todo el proceso de toma de decisiones. Éste ha sido el objetivo del presente estudio de carácter exploratorio. Esperamos haber demostrado la vital importancia del análisis de creencias y haber aportado un poco de luz, en concreto, sobre el trabajo de la expresión escrita en el aula de ELE y sobre las creencias que pueden influir en dicho trabajo.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, L. (1996): "The evolution of a learner's beliefs about language learning", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 13, 67-80.
- ALLWRIGHT, Dick (1988): *Observation in the Language Classroom*, Nueva York: Longman.
- ALLWRIGHT, Dick y BAILEY, Kathleen M. (1991): *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ALONSO, Encina (1994): *¿Cómo se profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.
- BALLESTEROS, Cristina y LLOBERA, Miquel (2006): *Métodos de investigación*, Barcelona: UB Virtual. (Apuntes curso)
- BARCELOS, Ana María Ferreira (1995): *A cultura de aprender lingua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Unpublished Master's Thesis, UNICAMP, Sao Paulo, Brazil.
- BARCELOS, Ana María Ferreira (2000): *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa.
- BARCELOS, Ana María Ferreira (2003a): "Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence", en KALAJA, Paula y FERREIRA BARCELOS, Ana María (eds.): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, New York: Springer, 171-199.
- BARCELOS, Ana María Ferreira (2003b): "Researching beliefs about SLA: A critical review", en KALAJA, Paula y FERREIRA BARCELOS, Ana María (eds.): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, New York: Springer, 7-33.
- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale: Erlbaum.
- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- CAMPBELL et al. (1993): "Exploring student beliefs about language learning" en HATFIELD, W. N. (ed.): *Visions and realities in foreign language teaching: Where we are, where we are going*, Lincolnwood: National Textbook, 29-39.
- CAMPS, Anna (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- CAMPS, Anna (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.

- CASSANY, Daniel (1989): *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Glòria (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (1999a): “Los procesos de escritura en el aula de E/LE”, *Carabela*, 46, SGEL, 5-22.
- CASSANY, Daniel (1999b): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel (2004): “La expresión escrita”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, J. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 917-942.
- CASSANY, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/LE*, Madrid: Arco-Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- COTS, Josep María (2004): “¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado”, en SIERRA, J. M. y LASAGABASTER, D.: *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE/Horsori, 15-50.
- EGUILUZ PACHECO, Juan y EGUILUZ PACHECO, Ángel (2004): “La evaluación de la expresión escrita”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, J. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1005-1024.
- FERNÁNDEZ LOYA, Carmelo (2002): “Observación y auto-observación de clases”, *Cervantes*, nº 2, marzo.
- FLOWER, Linda y HAYES, John R. (1980): “Identifying the Organization of Writing Processes”, GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey: Erlbaum, 3-30.
- FLOWER, Linda y HAYES, John R. (1981): “A Cognitive Process. Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- FLOWER, Linda (1994): *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- FREEMAN, D. (1992): “Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice”, en FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA, S. (eds.): *Perspectives on Second Language Teacher Development*, City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong, 1-21.
- GARCÍA PAREJO, Isabel (1999): “Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, 46, SGEL.
- GIOVANINNI, Arno; MARTÍN PERIS, Ernesto; RODRÍGUEZ, María; SIMÓN, Terencio (1996): *Profesor en Acción 1: El proceso de aprendizaje*, Madrid: Didascalía.

- GRIGOLETTO, M. (2000): “Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira”, *Claritas*, 6, 37-47.
- GUASCH BOYÉ, Oriol (2000a): “La expresión escrita”, en RUIZ BIKANDI, Uri (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis, 273-300.
- GUASCH BOYÉ, Oriol (2000b): “La enseñanza de la composición escrita”, en RUIZ BIKANDI, Uri (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis, 301-329.
- HAYES, John R. (1996): “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing” en LEVY, C. Michael y RANSDELL, Sarah (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah: Erlbaum, 1-27.
- HORWITZ, E. K.(1985): “Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course”, *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
- HORWITZ, E. K. (1987): “Surveying students' beliefs about language learning” en WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 110-129.
- JOHNSON, K. (1992): “The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English”, *Journal of Reading Behavior*, 24: 83-108.
- KUNTZ, P. (1996): “Students of 'easy' languages: Their beliefs about language learning” [ERIC Document Reproduction Service No. ED397658]
- KVALE, Steinar (1996): *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, London: SAGE.
- LEVY, C. Michael y RANSDELL, Sarah (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah: Erlbaum.
- LOUDEN, W. (1991): *Understanding Teaching Continuity and Change in Teachers' Knowledge*, New York: Teachers College Press.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995): “Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency”, *The Modern Language Journal*, 79 (3), 372-386.
- MEIGHAN, R. y MEIGHAN, J. (1990): “Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses”, *The School Field*, 1 (1), 61-77.
- NUNAN, David (1988): *The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RAIMES, Ann (1983): *Techniques in Teaching Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza*

de idiomas, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

RIJLAARSDAM, Gert; BERGH, Huub van den; COUZIIN, Michel (1996): *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

SIERRA, Juan Manuel y LASAGABASTER, David (2004): *La observación como instrumento de mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE/Horsori.

SPRADLEY, James P. (1979): *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

SWALES, J. (1990): *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

TORREGO, Juan Carlos (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid: Narcea.

TRIBBLE, Christopher (1996): *Writing*, Oxford: Oxford University Press.

VVAA: <http://eltrasterodelcervantes.blogspot.com/> (consultado en noviembre de 2009)

WENDEN, A. (1986): "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", *Applied Linguistics*, 7 (2), 186-205.

WENDEN, A. (1987): "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 103-117.

WENDEN, A. (1998): "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.

WENDEN, A. (1999): "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics", *System*, 27, 435-441.

WENDEN, A. (2001): "Metacognition knowledge in SLA: The neglected variable" en BREEN, M. (ed.): *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Singapore: Pearson, 44-64.

WHITE, Ron y ARNDT, Valerie (1991): *Process Writing*, London: Longman.

WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press.

WOODS, Devon (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

WOODWARD, Tessa (2001): *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo 1: Modelo de entrevista

1. Preguntas sobre la vida laboral:

- ¿Cuántos años llevas trabajando como profesora? ¿y cómo profesora de ELE?
- ¿Cómo empezaste en este trabajo? ¿Por qué?
- ¿Entraba dentro de tus planes cuando estudiabas terminar siendo profesora? ¿y profesora de ELE en concreto?
- ¿Qué formación específica sobre didáctica de lengua extranjera has recibido?
- ¿Eres formadora de profesores? ¿En qué temas te has especializado?
- Dentro del campo de la didáctica de ELE, ¿qué temas/áreas/aspectos te parecen más interesantes?

2. Relevancia dada a la expresión escrita en la enseñanza de ELE, en relación con otras destrezas:

- ¿Qué importancia le das a la expresión escrita?
- ¿A qué destrezas das más importancia?
- ¿Depende de algún factor? ¿de cuáles?
- ¿Por qué la expresión escrita es más o menos importante?
- ¿Cuánto tiempo le dedicas en tus clases? (Esta pregunta puede resultar irrelevante en el contexto del estudio puesto que la profesora imparte un módulo específico de composición. En este caso, se podría concretar en cuánto tiempo dedicas efectivamente a escribir en el aula, o algo parecido.)

3. Sobre los alumnos:

- ¿Sabes qué importancia dan tus alumnos a esta destreza?
- ¿Sabes cuánto escriben en su lengua?
- ¿Sabes qué concepto tienen de sí mismos como escritores?
- Etc.

4. ¿Qué entiende por enseñar la expresión escrita?

- ¿Qué tiene que aprender un alumno?
- ¿Qué le tienen que enseñar para que aprenda a escribir?
- ¿Hay que enseñarla separada de otras destrezas?
- ¿Puede ser comunicativa la enseñanza de la expresión escrita?

5. Describir un modelo ideal de actividad de expresión escrita:

- ¿Qué objetivos se plantea la actividad?
- ¿En qué partes se divide la actividad? ¿qué se trabaja en cada parte?
- ¿Se trabaja a partir de lluvia de ideas? ¿cómo se generan las ideas: los alumnos se documentan, trabajan a partir de otro texto, de actividades orales...? ¿Se revisa este proceso?
- ¿Se hace un esquema de ideas? ¿Se revisa?
- ¿Se hacen borradores? ¿Se revisan? ¿Cuántas versiones de un texto hacen los alumnos hasta la definitiva?
- ¿Quién revisa los pasos del proceso de composición?
- ¿Cómo se evalúa? ¿quién evalúa? ¿qué criterios se siguen? ¿cuál es el tratamiento del error?

- ¿Qué tipo de dinámica de trabajo se hace (individual-parejas...)?
- ¿Dónde se escribe (en casa, en clase...)?

6. Describir la actividad que se va a observar:

- La profesora tiene que presentar la actividad que se observará y explicar cómo funciona y qué se trabaja con ella.
- ¿Qué objetivos tiene?
- ¿En qué partes se divide?
- ¿Se trabaja a partir de lluvia de ideas? ¿cómo se generan las ideas: los alumnos se documentan, trabajan a partir de otro texto, de actividades orales...? ¿Se revisa este proceso?
- ¿Se hace un esquema de ideas? ¿Se revisa?
- ¿Se hacen borradores? ¿Se revisan? ¿Cuántas versiones de un texto hacen los alumnos hasta la definitiva?
- ¿Quién revisa los pasos del proceso de composición?
- ¿En qué dinámicas se trabaja?
- ¿Qué destrezas se trabajan?
- ¿Qué contenidos son necesarios (estrategias de composición, contenidos gramaticales, etc.)
- ¿Cómo se evalúa? ¿quién evalúa? ¿con qué criterios?
- ¿Cuándo se escribe (en el aula, en casa...)

7. Caracterizar a un escritor competente:

- *¿Cómo es un escritor competente en su L1?*
 - ¿qué hace al enfrentarse a la tarea de escribir?
 - ¿qué pasos sigue? ¿qué estrategias usa?
 - ¿te consideras una escritora competente en tu L1? ¿por qué?
- *¿Cómo es un escritor competente en su L2?*
 - ¿qué hace al enfrentarse a la tarea de escribir?
 - ¿qué pasos sigue? ¿qué estrategias usa?
 - ¿te consideras una escritora competente en alguna L2? ¿por qué?
 - pensando en tus alumnos, ¿crees que tienes alumnos que son escritores competentes en su L2? ¿por qué sí o por qué no?
 - ¿qué caracteriza a los que son competentes frente al resto?

8. Caracterizar un buen texto:

- En tu opinión, ¿qué caracteriza un texto bien escrito?

Anexo 2: Plantilla observación 1

Modelo de informe de clase para agrupamientos (ejemplo)

Día: 20/04/09

Hora: 10-10:50

Agrupamientos	Tiempo transcurrido	Grado y cualidad de la interacción
1. Individual	10:05-10:08	Alumno: Profesor para preguntar dudas léxicas. No hay interacción.
2. Grupo-clase	10:08-10:11	Alumno  profesor: Extraer características de un texto argumentativo. Director= profesor. Escasa interacción.
3. Tres grupos de 3 personas (uno de 4)	10:11-10:17	Alumno  Alumno  Profesor: se pasea por la clase y ayuda a los grupos. Dependiendo del grupo, en algunos hay gran interacción.
4. Grupo-clase	10:17-10:30	Alumnos  profesor Director de la actividad es el profesor. Interacción escasa.
5. Grupo-clase	10:30-10:34	Alumnos  profesor
6. Individual	10:34-10:41	No hay
7. Grupos de 3-4 personas	10:41-10:50	En general, los grupos siguen la misma dinámica: cada uno comparte sus argumentos y el resto hacen comentarios. La profesora se pasea entre los grupos ayudando. Algunos usan algo su L1, comentando los argumentos de sus compañeros. En algunos grupos hay mucha interacción. Uno de los grupos no quiere entrar mucho en la actividad.

© Esta plantilla está extraída del libro de J. C. Richards y C. Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 147. Los datos pertenecen al presente estudio.

Anexo 3: Plantilla observación 2

Formulario de informe de clase para actividades (ejemplo)

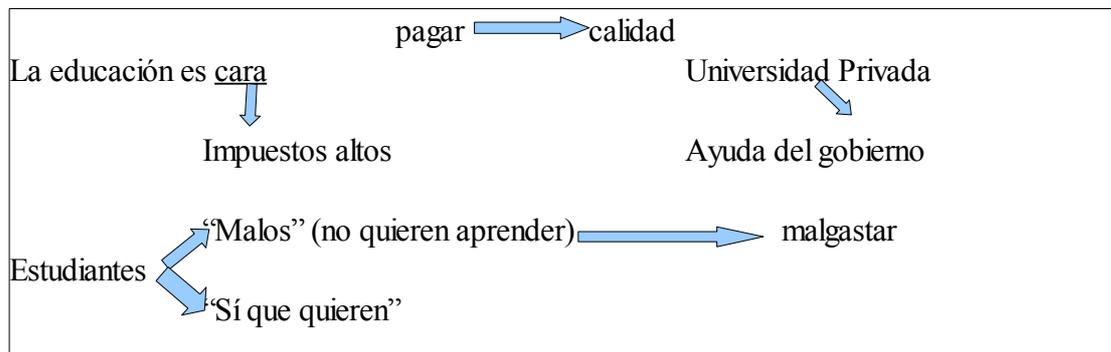
Día: 20/04/2009

Hora: 10 – 10:50

10 alumnos inician la clase.
1 llega 20 minutos más tarde.

Actividades usadas en clase	Tipo de actividad	Tiempo utilizado en la actividad	Propósito de la actividad
1. Lectura de texto	Comprensión lectora	10:05-10:08 Material: fotocopia texto.	Leer un texto y decir qué tipo de texto es.
2. Preguntas sobre el tipo de texto	Interacción oral	10:08-10:11 Material. Pizarra 1	<ul style="list-style-type: none"> • Debatar el tipo de texto. • Introducir características de la argumentación.
3. Tienen que analizar distintos aspectos de un texto	Interacción oral	10:11-10:17 Material: fotocopia texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: texto objetivo/subjetivo. • Grupo 2: estructura del texto (partes del texto). • Grupo 3: gramática (indicativo/subjuntivo).
4. Puesta en común	Interacción oral	10:17-10:30 Material: transparencia del texto + transparencias de la teoría.	Poner en común lo anterior. Características: <ul style="list-style-type: none"> • Texto subjetivo. • Estructura (introducción-cuerpo-conclusión)---conectores.
5. Lanza una frase y tienen que argumentar sus opiniones [tema: educación gratuita incluida la universidad]	Interacción oral	10.30-10:34 Material: Pizarra 2.	Que argumenten a favor o en contra de una frase. (Lluvia de ideas)

PIZARRA 2



PIZARRA 3

La educación es un derecho fundamental y debe ser gratuita para todos y en todos los niveles de la enseñanza, incluida la universidad.

Anexo 4: Plantilla observación 3

Informe observación clases (ejemplo)

Día: 20/4/09

Hora: 10:00 – 10:50

<p><i>Inicio de clases:</i> ¿Cómo empezamos la clase? ¿saludamos a los alumnos? ¿Perdemos un cierto tiempo para relajar el ambiente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Saludo a los alumnos – Bromea sobre sus vacaciones y su vuelta a clase (un par de minutos mientras espera a los estudiantes que faltan).
<p><i>Uso de la L1 y la L2 en clase:</i> ¿profesor usa siempre la L2? ¿cómo reacciona el profesor ante el uso de su L1 entre los alumnos? ¿qué registro de lengua usa el profesor? ¿el nivel de lengua es adecuado al nivel de los alumnos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Profesora: sólo usa la L2. – Alumnos: sólo se oye la L2. Los alumnos tienen un nivel muy alto de dominio de la lengua y se muestran muy capaces de jugar con ella y hacer bromas. – Nivel adecuado: registro coloquial-académico. – La profesora habla claramente y en voz alta. Se le entiende perfectamente.
<p><i>Papel del profesor en la clase:</i> ¿quién o quiénes son los protagonistas de la clase (alumnos/profesor)? ¿el profesor hace un uso exagerado de la palabra en la clase? ¿potencia la autonomía del alumno?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – La profesora tiene un papel importante cuando introduce la teoría sobre la argumentación. En estos momentos monopoliza la palabra. – Da el protagonismo a los alumnos en la interacción en grupos o en el grupo-clase: activa su conocimiento previo y genera una lluvia de ideas. – La profesora dirige las dinámicas de la clase.
<p><i>Destrezas que se practican en clase:</i> ¿sólo practicamos una destreza en cada clase? ¿Intentamos que se practiquen todas las destrezas en una misma clase? ¿Ponemos más énfasis en las destrezas llamadas “activas” (expresión oral y escrita) o en las “pasivas” (comprensión oral y escrita)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Interacción oral: puestas en común y trabajo en grupo. – Comprensión oral: explicaciones de la profesora. – Expresión escrita: lluvia de ideas, organización, extraer características del texto. – Comprensión escrita: extraer características del texto y lectura del texto. – Se practican todas las destrezas. La clase se centra en la expresión escrita pero integra perfectamente la interacción oral y la comprensión escrita.
<p><i>Actividades en clase:</i> ¿Las actividades que proponemos a nuestros alumnos los motivan? ¿son atractivas? ¿nosotros mostramos entusiasmo no fingido ante las mismas? ¿son significativas? ¿tienen aplicación fuera del contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes parecen mostrarse suficientemente motivados por las actividades. Quizás no sean las más atractivas pero sí son interesantes. – En mi opinión, también influye en su participación el hecho de ser lunes y primer día después de vacaciones. – La profesora muestra gran entusiasmo ante las actividades que propone. – Son actividades significativas, con sentido y bien hiladas unas con otras dentro del conjunto de la actividad.

<p>escolar? <i>Tipología de actividades</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - La aplicación fuera del contexto escolar es más discutible, al menos para el producto final de la actividad (ensayo argumentativo). Las actividades de debate sí son actividades que ocurren fuera.
<p><i>Interacción alumno-alumno y alumno-profesor:</i> ¿Empleamos mucho tiempo de la clase en discursos unidireccionales, profesor-alumnos? ¿Nuestros alumnos trabajan en parejas o grupos? ¿los seguimos durante este trabajo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una parte importante de la clase se basa en discursos unidireccionales. Pero en dos momentos (3 y 7) la interacción es alumno ↔ alumno (con la profesora para echar una mano). - Los alumnos trabajan individualmente, en grupos de 3 ó 4 y en grupo-clase. - La profesora siempre anda entre los grupos para ayudar.
<p><i>Cierre de clases:</i> ¿nuestra clase acaba porque se ha acabado el tiempo? ¿concluimos la clase recordando todo lo aprendido?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No da tiempo a terminar la actividad: queda un poco en el aire el si se terminará. - La clase termina cuando se acaba el tiempo. - La profesora prevé cambiar la dinámica del próximo día porque no le ha dado tiempo a hacer todo lo que quería.

© La plantilla está extraída de FERNÁNDEZ LOYA, Carmelo (2002): “Observación y auto-observación de clases”, *Cervantes*, nº 2, marzo. Los datos pertenecen al presente estudio.

Anexo 5: Cuestionario

Valoración de la actividad de argumentación y hábitos de escritura:

Para terminar el estudio de investigación, necesito que completéis este cuestionario en el que os hago algunas preguntas acerca de la actividad de la argumentación que he observado y sobre vuestros hábitos de escritura. Vuestra participación no es obligatoria pero me sería de gran ayuda. Os recuerdo que el objetivo del estudio es analizar a la profesora. El objetivo de este cuestionario es conocer vuestra visión sobre la actividad que habéis realizado.

Podéis expresar vuestras opiniones con total libertad. El cuestionario es anónimo y los datos se tratarán confidencialmente, no se mostrarán a la profesora.

Podéis contestar al cuestionario en inglés o en castellano. Por favor, usad una letra clara al rellenar las respuestas.

Muchas gracias por vuestra participación.

In order to finish with the investigation I am dealing with, I need you to fill up this survey in which I ask you some questions about the activity on "Argumentación" which I've been observing and about your writing habits. I would be most grateful if you took part in it. Anyway, I want to remind you, first of all, that your participation is voluntary and, second, that the objective of the investigation is not you but the professor. The main interest of this query is to know what is your vision about the activity you have just finished.

You can express your opinion freely. The query is anonymous and the data will be treated in a strictly confidential manner and won't be showed to the teacher.

You may answer the query both in English or Spanish. Please write clearly when answering the questions.

Thanks for your help.

que hacer un texto argumentativo sobre la educación gratuita. / *Make an overall evaluation of the composition activity you have just made in class in which you had to write a text with opinions for and against free education: (Marca con un círculo tu opción / Circle your choice.)*

1	2	3	4	5
Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena

¿Por qué? / *Why?*

2. ¿La actividad ha despertado tu interés? ¿Te has sentido motivado? / *Was the activity interesting for you? Did it motivate you?*

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Ni mucho ni poco	Algo	Mucho

¿Por qué? / *Why?*

3. En tu opinión, ¿cuáles eran los objetivos de la actividad? (Piensa en toda la actividad de argumentación e intenta escribir todos los objetivos que crees que tenía.) / *In your opinion, which were the objectives of the activity? (Think in the whole composition activity and try to write as many objectives as you can think of.)*

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

4. ¿Crees que la actividad cubría oportunamente todos esos objetivos? / *Do you think all those objectives covered correctly in the activity?*

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Ni mucho ni poco	Algo	Mucho

¿Por qué? / *Why?*

5. La actividad estaba dividida en varias partes. Valora cada una de las partes según la utilidad que tú creas que tenga: (1=nada útil, 2=poco útil, 3=regular, 4=útil, 5=muy útil) / *The activity was divided in several steps. Evaluate each of them according to the usefulness you think they had: (1= useless, 2= little use, 3=more or less, 4= useful, 5=very useful).*

- Escribir argumentos a favor o en contra de la educación gratuita / *Write arguments for and against free education.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Ordenar esos argumentos y hacer un esquema para escribir el texto / *Put in order those arguments and design an outline to write the text.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Escribir el texto argumentativo en grupo / *Write the text in group.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Revisar el texto de otro grupo de compañeros / *Check the text another group of classmates wrote.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Escribir la versión final del texto en una transparencia / *Write the final version of the text in a slide.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Corregir los textos entre todos con las transparencias / *Correct the three texts in the slides among all students.*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Si quieres comentar alguna de las partes de la actividad, puedes hacerlo a continuación: / *If you want to comment on any of the steps of the activity, you may do it now:*

6. ¿Sueles escribir habitualmente en tu lengua materna (emails, trabajos académicos, cartas, blogs, mensajes en facebook, cuentos, etc.)? / *Do you usually write in your mother tongue (emails, academic papers, letters, blogs, facebook messages, short stories, etc.)?*

SÍ NO

7. ¿Sueles escribir habitualmente en español (emails, trabajos académicos, cartas, blogs, mensajes en Facebook, cuentos, etc.)? / *Do you usually write in Spanish (emails, academic papers, letters, blogs, facebook messages, short stories, etc.)?*

SÍ NO

8. ¿Te gusta escribir en tu lengua materna? (cuando digo escribir, me refiero a todos los tipos de texto de la pregunta 6) / *Do you like writing in your mother tongue? (when I say writing I mean all the types of texts I refer to in question 6)*

SÍ NO

9. ¿Te gusta escribir en español? (cuando digo escribir, me refiero a todos los tipos de texto de la pregunta 7) / *Do you like writing in Spanish? (when I say writing I mean all the types of texts I refer to in question 7)*

SÍ NO

10. ¿Te consideras un escritor competente... / *Do you consider yourself a competent writer...*

- ... en tu lengua materna? / ... *in your mother tongue?* SÍ NO
- ... en español? / ... *in Spanish?* SÍ NO
- ... en otra(s) lengua(s)? / ...*in other languages?* SÍ NO
(Determina, por favor, cuáles: / Please specify which one (s):
_____)

11. Cuando tienes que escribir un texto en tu lengua materna, ¿qué pasos sigues? (Por ejemplo, empiezo a escribir directamente, hago varias versiones del texto...) / *When you have to write a text in your mother tongue, what steps do you follow? (For example, I start writing straight forward, I make several versions of the text...)*

¿Haces lo mismo cuando escribes en español? / *Do you do the same when you write in Spanish?*

SÍ NO

Si no haces lo mismo, por favor, explica qué pasos sigues al escribir en español: / *If you don't do the same, please write the steps you follow when writing a text in Spanish:*

12. Cuando escribes en tu lengua materna, ¿haces un guión, esquema, etc. antes de empezar a escribir? / *When you write in your mother tongue, do you do an outline or a sketch before starting writing?*

SÍ NO

13. Cuando terminas de escribir un texto en tu lengua materna y necesitas revisarlo... / *When you finish writing a text in your mother tongue and you need to check it...*

- ...se lo das a leer a otro nativo? / *do you ask another native speaker to read it?*

SÍ NO

- ...usas el corrector del ordenador? / *do you use the computer correcting system?*

SÍ NO

- ...usas un diccionario (online o en papel) u otro material parecido para consultar tus dudas? / *do you use a dictionary (online or paper) or other similar material to look up your doubts?*

SÍ NO

14. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español? / *What do you like most of your Spanish classes?*

¿Por qué? / *Why?*

15. ¿Consideras importante aprender a escribir bien en español? / *Do you think it is important to learn how to write correctly in Spanish?*

1	2	3	4	5
Nada importante	Poco importante	Regular	Algo importante	Muy importante

¿Por qué? / *Why?*

16. En tu opinión, ¿qué es más importante: aprender a hablar bien en español o aprender a escribir bien en español? / *In your opinion, what is more important: to learn how to talk correctly in Spanish or to learn how to write correctly in Spanish?*

¿Por qué? / *Why?*

17. ¿Prefieres escribir individualmente o en grupo? / *Do you prefer writing in your own or in groups?*

¿Por qué? / *Why?*

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN
THANKS FOR YOUR GREAT HELP



This document is licensed under the Attribution 2.5 Spain license, available at <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/es/>.

Anexo 6: Transcripción 1ª entrevista

E: Como ya te había dicho el tema era la expresión escrita

P: Sí.

E: Entonces, así lo... bueno, tengo varias cosas y varios temas para ir preguntándote pero lo primero es para que me cuentes un poco de ti de tu vida laboral, de cómo empezaste. Entonces, bueno, por ejemplo, ¿cuántos años llevas trabajando como profesora?

P: Desde los 22 años que empecé con una beca interna de aquí de la Universidad. Dábamos clase a los Erasmus y la Universidad nos pagaba los cursos de Doctorado Y ahora tengo 37, así que... Haz la cuenta, muchos años.

E: ¿Como profesora de español para extranjeros siempre?

P: Aquí en la Universidad siempre como profesora de español y en CIDE también cultura.

E: ¿Y empezaste con los cursos, vamos para la beca?

P: Empecé con esa beca, sin experiencia previa en español y la licenciatura que teníamos nosotros, que era del plan antiguo no es como la vuestra que ya teníais algunos años o algunos cursos de especialidad. Nosotros no teníamos nada, así que entramos al aula con ese libro del que hablamos el otro día, el de *Cómo ser profesor y querer...* Bueno, con ese empezamos.

E: ¿Y entraba dentro de tus planes cuando estabas estudiando la carrera, terminar dando clases de español para extranjeros?

P: A ver, dando clases sí, porque es lo que he querido siempre, dando clases de español, pues la verdad es que no lo había pensado, había pensado más en un instituto o en un colegio, dando clases de lengua o de latín. Que también lo he hecho. Pero como español, no, la verdad. Fue una oportunidad de conseguir esa beca y entonces no me lo pensé. La enseñanza me gusta. ¿eh?... no lo había pensado antes pero me gusta dar clases de español.

E: Durante la carrera no, pero ¿después has recibido formación específica sobre el tema?

P: Sí.

E: ¿o ha sido más autoformación?

P: Bueno, hay mucho de autoformación, pero sí es verdad que cuando te metes en esto te das cuenta que también necesitas formación específica y entonces lo que siempre he hecho y sigo haciéndolo es un curso de formación al año. Eso siempre me lo he marcado. Desde los 22 años siempre he hecho, pues en el tiempo que te queda libre, porque siempre no puedes hacer lo que quieres, pero tengo, sobre todo, los cursos del Cervantes de formación. Sí es verdad que tienes que ajustar fechas y que el curso no sea muy lejos porque hay que volver, pero eso sí, he hecho todos los años.

E: ¿Y a parte de profesora de español eres formadora de profesores?

P: Soy formadora de profesores, eso desde hace menos tiempo. Empezamos aquí en la universidad con cursos de Garatu del Gobierno Vasco y también de un diploma intercultural que tiene la universidad y empezamos dando algunos módulos de formación a los profesores de lengua. Los primeros eran de segundas lenguas en general y en los últimos años han sido más específicos, han sido de español. Y también en el sindicato. En el sindicato llevamos tres años dando cursos de formación a profesores que ahora tienen que dar clases a inmigrantes.

E: ¿Y en qué áreas de la didáctica de lenguas te has especializado más como formadora?

P: Pues la elaboración de material, la gramática y en el último año me he metido con la destreza oral y con la auditiva, con las dos. Está bien... No es un campo que me guste mucho porque el ... tipo de profesores con el que trabajamos... están tan... no sé cómo decirlo pero parten tan de cero que yo no sé si estos cursos de formación les ayudan. La verdad es que siempre te queda la sensación de que sí, puede ayudarles a algunos, pero tienes la sensación de que son como vacas mirando al tren y algunos comentarios que intentas disfrazar, jo, evidencian un... no saber dónde están y qué hay que hacer que la verdad pues no es muy gratificante.

E: Y a parte de esos temas en los que te has especializado, ¿cuáles son los que más te gustan a ti?

P: Bueno a mí me gustan la gramática y la elaboración de materiales. La verdad es que doy los cursos de las áreas en las que... no sé si mejor manejo o con las que más a gusto me encuentro. Me gustaría tener más tiempo para elaborar material propio, eso sí que me gustaría, pero bueno, el tiempo...

E: es oro...

P: Sí (risas)

E: Bueno, cambiando un poco ya de tema. Metiéndonos ya más directamente con la expresión escrita en la enseñanza de español. Y en relación con otras destrezas. ¿Para ti qué importancia tiene en relación con otras destrezas la expresión escrita? ¿Es más relevante que otras, es menos, igual?

P: Depende mucho del perfil de alumno que tengas y para qué está aprendiendo ese alumno el idioma. Si es una persona que quiere simplemente chapurrear español, pues la expresión escrita no es tan importante. Pero muchos de ellos que el español es su especialidad y van a terminar siendo profesores de español pues creo que la expresión escrita es tan importante como cualquier otra.

E: Pensando en nuestros estudiantes, ¿a qué destreza le darías más importancia?

P: Pensando en nuestros estudiantes... pues mira, es que esta pregunta no me gusta nada. Se suele decir lo contrario, ¿no? “Me gusta mucho”. Pues esta pregunta no me gusta nada porque no me gusta decantarme por ninguna destreza. Creo que para que el nivel de lengua sea el adecuado, las destrezas son igual de importantes, tienen que estar muy muy niveladas. No me sirve que alguien me entienda muy bien cuando hablo pero que no sepa decir nada. Lo que nos ha pasado a nosotros cuando estudiábamos... bueno, a ti no porque estabas en colegio...

E: ...inglés...

P: ...inglés. Pero yo he estudiado 14 años inglés, y yo puedo leer un texto en inglés, pero me parece absurdo que yo no pueda decir ni una sola palabra en inglés. ¿Qué nivel de idioma es ese? Tendré más o menos nivel, pero tendré que hacer lo que hay que hacer en ese nivel en todas las destrezas.

E: Vale, ¿el factor nivel no implicaría apoyar mucho más una destreza que otra?

P: (niega)

E: Vale. Esta pregunta es un poco así, pero ¿cuánto tiempo le dedicas a la expresión escrita en tus clases? Ya sé que teniendo en cuenta que ahora hay un módulo que es...

P: Teniendo en cuenta que ahora hay un módulo que sólo es de composición pues las 45 horas de ese módulo de composición. También sabes que estoy totalmente en contra de esta separación de destrezas que tenemos que hacer ahora. Porque sí que me parece que cualquier destreza hay que hacerla al hilo de las demás. Y yo tengo que escribir por algo. Y tengo que utilizar en esa expresión escrita los recursos que he estudiado en la clase de gramática, entonces, esto que tenemos ahora que es una especie de satélite que me obliga a escribir de... cualquier manera, sin atender, sin relación con otras cosas, pues es un poco... estúpido. Pero... cuando antes teníamos todos los módulos integrados... difícil... Pero igual era un 25% del curso, sí estaba dedicado a expresión escrita. Ya sé que es un defecto de los profesores. Siempre hacemos más hincapié en la gramática, pero... bueno,

sí un 25% de lo que es el cómputo total de horas sí se lo dedicaba a la expresión escrita.

E: Vale. Y refiriéndonos más a los alumnos, desde tu punto de vista lógicamente, ¿qué importancia tiene para ellos esa destreza?

P: Creo que no saben la importancia que tiene para ellos esa destreza y depende mucho del tipo de alumno. Yo lo que noto en las clases es que a veces no se implican tanto. Que están más a gusto con la gramática y que cuando les mandas escribir, parece que todo lo que han aprendido en la clase de gramática no va con esa clase. Y en la clase de redacción, de composición, sí pueden cometer errores cuando escriben. Errores que sabes que saben porque te lo han demostrado en la clase anterior. Depende mucho de la implicación del alumno. Hay gente que intenta demostrar todo lo que ha aprendido por escrito. Y hay otros que escriben sin atender a nada, esté bien o esté mal. Hay algunos que cuando haces las técnicas de revisión o cambias el texto con un compañero para que se corrijan, para que mejoren la versión una y otra vez, hay gente que lo hace y lo hace muy bien y es una fórmula que funciona con ellos. Y hay otros que piensan que es una pérdida de tiempo y en realidad ellos sí que están perdiendo el tiempo porque ni revisan el escrito del compañero ni revisan el suyo, ni nada de nada. Entonces depende mucho del alumno y del tipo de alumno que tienes.

E: ¿Qué factores entrarían... crees que entrarían para esos alumnos para que se interesen o no se interesen?

P: La motivación del alumno en aprender el idioma. Pasa mucho con los estudiantes hispanos, por lo menos en mi grupo, que hablan... bien, la fluidez, el ritmo es casi como la nuestra, que te entienden absolutamente todo, pero a la hora de escribir te das cuenta de que tienen errores que son errores básicos, que no son del nivel en el que están. Ahora yo estoy con un nivel muy alto, los errores que ves por escrito no tendrían que estar de ninguna de las maneras. Pero como hablan y les entienden, lo que escuchan lo entienden también, pues para ellos la expresión escrita no es tan importante, pero quizá también es porque el español que utilizan ellos o para lo que van a utilizar el español, con hablar y con entender es suficiente. En realidad, en la vida normal, cuántas cosas escribimos. Nosotros somos una excepción, pero el resto de las personas escriben la lista de la compra y poco más. Entonces como usuario, si piensas en ese tipo de usuario, pues claro, no les... o no le ven la utilidad que puede tener.

E: ¿Tú percibes que ellos escriban en su primera lengua, o sea, que sean escritores...?

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

E: ¿Intuirías qué concepto tienen ellos de sí mismos como escritores?

P: Uffff...

E: A partir de la clase, claro.

P: No lo sé, pero he tenido a poetas, eso te lo puedo asegurar, y en esta clase los tengo, tengo a poetas. Lo que pasa que... poco serios.

E: Vale, vamos a avanzar un poco más a qué entiendes tú por enseñar la expresión escrita. ¿Para ti qué tendría que aprender un alumno para desarrollar su destreza escrita, en segunda lengua?

P: ¿Qué tendría que aprender? Bueno, pues, tiene que aprender a utilizar lo que ha aprendido en otras destrezas, me refiero a gramática y a un dominio de los registros que, por ejemplo, eso es una cosa que les cuesta mucho. Hay cosas que se pueden decir cuando estoy hablando pero no se pueden escribir. Entonces, esa diferenciación de los registros yo sé que en una L2 es difícil, pero es una cosa que les cuesta mucho. Creo que es importante que dominen un poquito la tipología textual,

o sea, que si están escribiendo una carta, una carta en español tiene un formato, una argumentación, para una argumentación hay que utilizar una serie de cosas. Que eso no es que sea una L2, o sea, un estudiante autóctono tiene que estudiar esa misma, esa misma forma. Entonces, conocer bien la forma, esa tipología, lo que corresponda a cada nivel y luego sobre todo aprender a aplicar lo que han aprendido en las otras destrezas. Creo que eso sería...

E: ¿Cómo profesora qué les tendrías que enseñar?

P: Me cuesta mucho porque a mí esta destreza no es de las que me... no me siento bien con esta destreza porque me parece que el profesor puede ayudar pero puede ayudar hasta un punto. No... no puedo hacer escritores de... en esta clase. Yo me doy por satisfecha si el escrito tiene un nivel de lengua que se adecua al nivel que tienen estos alumnos. Y hasta ahí llego. Ni tengo tiempo, ni sé si tengo los recursos suficientes para enseñarles a ser escritores. No sé si cuando se corrigen los distintos escritos que hacen ellos... entienden los errores que han cometido y les ayudo a no volverlos a cometer pues me doy por satisfecha. Pues difícil. Con... No sé si me vas a preguntar las técnicas de corrección. La última funciona bastante bien, ya te la contaré. (risas)

E: Bueno, antes ya me has dicho un poco pero según tú no habría que enseñarla separada de otras destrezas.

P: O sea, no y no y no. No tiene ningún sentido. No tiene ningún sentido decirle a un alumno que de 9 a 10 vamos a hacer gramática y de 10 a 11 vamos a hablar y de 11 a 12 vamos a escribir. Pues habrá que dar 3 horas de español y en cada momento habrá que utilizar las destrezas que pida el tema o que pida lo que estamos haciendo en clase. No tiene ningún sentido. También es verdad que no me siento muy cómoda, porque eso no me ocurría antes, no me siento muy cómoda porque sé que lo que estoy haciendo no me gusta y creo que no es la manera de aprender un idioma. Pero aquí... yo no puedo hacer nada. Es lo que me mandan y se acabó. Pero creo que... no me siento bien porque sé que lo que estoy haciendo no se hace así. Entonces aunque sí es verdad que dentro de la clase nadie sabe lo que hago. Entonces a veces en la clase de composición tenemos que empezar hablando y estamos haciendo conversación para dirigir el tema, aunque luego al final terminemos escribiendo, pero no, no es como, yo no lo haría así, nunca haría lo que estoy haciendo. Nunca.

E: Una pregunta así: ¿puede ser comunicativa la enseñanza de la expresión escrita?

P: ¿Puede ser comunicativa? A veces sí. Algunas partes, algunas partes... cuando te metes en un... en un tipo de texto hay algunas actividades que les ayudan a crear ese tipo de texto que sí se puede hacer con actividades comunicativas. Sí se puede hacer. A veces no las hacemos pues porque... llevan más tiempo, porque no tenemos tiempo, porque... el alumno americano no se termina de... bueno, no sé si es el alumno americano, algunos alumnos no se terminan de sentir cómodos con las actividades comunicativas y, aunque parece raro, se sienten mucho más cómodos con ejercicios de huecos. Y esto es una realidad con la que el profesor se encuentra todos los días en el aula. Que llevas una actividad comunicativa que has estado un montón de tiempo preparándola, que sabes que tiene que funcionar, y resulta que tiene mucho más éxito una de rellenar huecos que has hecho para afianzar un... paradigma de algo y dices, jo, les gusta más hacer esto que hacer lo... que hacer lo otro. El otro día, tenía un test de repaso de gramática, de los del examen del Cervantes, del nivel del Cervantes, y había llevado uno porque recuperaba algunos temas de gramática y había llevado uno a clase. Bueno, pues tuve que sacar más ejemplos del test de gramática porque me pidieron expresamente 10 alumnos de... 10 de 15 alumnos, me pidieron fotocopias de test porque querían hacer más test. Bueno, pues se sienten que aprenden más o cuando la respuesta es la adecuada ellos están contentos, en cambio cuando... en una actividad comunicativa parece que... ellos pierden más o pierden de vista qué es lo que están aprendiendo. Igual es culpa nuestra, eh, que no se lo sabemos... expresar bien, pero yo noto que muchos están más cómodos con una gramática estructural así, que con actividades comunicativas. Pero yo creo que sí, eh, volviendo a redacción, sí hay algunas, no siempre se puede hacer, pero bueno tampoco en gramática siempre puedes hacer

eso, sí se puede introducir actividades comunicativas dentro de la expresión escrita.

E: Más concretamente a una actividad, pero modelo ideal.

P: ¿Modelo ideal de alumno o de actividad?

E: De actividad, de actividad. Describir un modelo ideal de actividad de expresión escrita. ¿Qué objetivos plantearía esa actividad?

P: ¿Qué objetivos plantearía una actividad perfecta?

E: Bueno, perfecta...

P: Bueno... [pausa larga] Supongo que... eh...

E: Yo creo que puedes partir de una actividad que a ti te parezca que está más o menos bien y...

P: Puedo partir de una actividad y puedo partir de una actividad... no solamente de expresión escrita, sino una actividad amplia. O sea no lo que estoy haciendo ahora en clase sino lo que... Bien, lo primero que, lo primero que hago, estoy pensando en una actividad, es crearle al alumno la necesidad de hacer un escrito. Que él sienta que en esa actividad él tiene que crear una... una algo que es por escrito. Y después, ir dándole todas las herramientas necesarias para que ese escrito final sea correcto, pero si a la vez que estoy dando todas esas herramientas yo voy a utilizar todas las destrezas y todo lo que necesito. Es decir, puede tener un componente de conversación, puede tener mucho de gramática, puedo utilizar comprensiones auditivas, pero todo para que el fin sea crear un texto. Pero crear un texto no porque sí, sino porque se ha... se ha creado una necesidad de que ellos escriban el texto. Funciona muy bien, por ejemplo, y es una tontería, pero cuando un alumno necesita, por ejemplo, presentar un curriculum. Cuando un alumno necesita presentar un curriculum, quiere escribir el curriculum y quiere que eso esté bien. Y ese curriculum tiene que ir siempre con una carta de presentación. Cuando él siente la necesidad de que tiene que escribir, en este caso son dos tipologías textuales diferentes, pero lo necesita, porque hay un fin, se implica muchísimo más en todo el proceso. Esa es una actividad que funciona muy bien. Pero claro, tienen que ver cerca la necesidad de... pues la incorporación laboral o lo que sea, y tienen que ver cerca esa necesidad y de esa manera, todo el proceso, ahí es donde se pueden utilizar muy bien actividades comunicativas. Pero claro, cuando yo les pongo a escribir una noticia porque hoy toca la noticia... pues claro, no hay un fin, es simplemente un ejercicio de clase. Entonces lo hace porque le digo que lo tiene que hacer pero no porque le apetezca.

E: Por ejemplo, en esa actividad de escribir el curriculum y la carta, ¿qué objetivos tendría la actividad, de todo tipo?

P: ¿Objetivos gramaticales, funcionales...?

E: Sí.

P: Bueno, en objetivos... a ver por cuáles empezamos... en objetivos gramaticales... aparecen muchas estructuras que a veces son difíciles de explicar porque son estructuras de carta formal y entonces aparece mucho el subjuntivo pero aparece el subjuntivo... en estructuras que no son habituales en la... en la lengua. Entonces en esos objetivos gramaticales sí está el aprendizaje del subjuntivo, pero es un subjuntivo un poco más aislado porque solamente en... en las cartas, y en las cartas formales. Objetivos funcionales... pues tienen que buscar empleo y tienen que escribir una carta y hacer un curriculum en el que ellos expresen el tipo de contenido de estos escritos. El objetivo cultural, pensando en esta actividad, yo ahí también introduzco los periódicos. Porque utilizamos anuncios reales. Entonces partimos de los periódicos, de las diferencias entre los periódicos suyos y los nuestros, que hay muchas más de las que pensamos. Son anuncios que les resultan, los de búsqueda de empleo les resultan muchas veces sexistas. Pues bueno, lo de busco hombre o busco mujer eso en EEUU no se ve. Entonces ahí se introducen muchos objetivos

culturales que les llaman la atención. Y en objetivos léxicos pues es... todo tipo de vocabulario, tanto del curriculum como de la carta que acompaña al curriculum.

E: Vale. ¿En qué partes se dividiría la actividad?

P: ¿En qué partes se dividiría la actividad? Vamos a ver, yo introduzco... primero llegamos, ahora hay clase (*interrupción porque abren la puerta del aula*), primero llevo los periódicos a clase, hacemos una revisión de los periódicos por las diferentes secciones, por los diferentes subgéneros del... de los periódicos.

(Corte en la entrevista debido a que en el aula en el que la estábamos haciendo hay clase en ese momento. Cambiamos de aula.)

E: Vale, bueno, estábamos con las partes en que se divide la...

P: Con las partes. Había dicho que llevo los periódicos, hablamos de los subgéneros periodísticos y yo les voy conduciendo hasta los anuncios de búsqueda de ofertas de empleo. Entonces ellos tienen que leer esos anuncios. Ahí es cuando sale una conversación, un debate sobre las diferencias. Siempre sale lo que te he comentado antes de que son sexistas, de que... de que eso en EEUU no podría aparecer nunca. Y tienen que elegir uno de esos anuncios. Cuando han elegido ese tipo de anuncios, yo les explico que cuando en España contestamos a un anuncio de ese tipo normalmente hay que adjuntar, ellos ya te piden el curriculum, pero junto al curriculum hay que adjuntar una carta en respuesta a ese anuncio. Entonces, en la pizarra, y lo hago con una lluvia de ideas, empezamos a trabajar la estructura formal de las cartas. Para entonces ya hemos trabajado la informal, o sea, ya saben lo del saludo con los dos puntos y no la coma inglesa, dónde va la fecha, bueno, conocen la informal pero no conocen la formal. Entonces, empezamos a decir qué partes puede tener esta carta formal. Normalmente repiten las cosas que ya saben, recuperan lo de la informal pero, bueno, pues se dan cuenta de que por ejemplo en el saludo ya no puede ser "querido", ya no puede ser un "aupa", entonces vamos rellenando en la pizarra la estructura de la carta formal, partiendo de lo que ellos saben, cuando yo tengo en la pizarra todo lo que ellos saben lo que hago es completar ese esquema. Bueno, algo que les suele llamar mucho la atención es la parte de referencia o asunto, que como no sé inglés, no sé lo que ocurre en las cartas en inglés, pero parece que les llama la atención. No sé si allí no ponen referencia o asunto o no, les llama mucho la atención. Trabajamos los saludos porque algunos siguen utilizando el "muy señor mío", que bueno está bien, pero, pero... Vamos completando el "muy señor mío", el "estimados", dónde va la firma, cómo tiene que aparecer después de la rúbrica tiene que aparecer el nombre, la parte de las direcciones y cuando ya tenemos lo que es la estructura de la carta empezamos a meternos con los párrafos del cuerpo de la carta y con esas estructuras que comentaba antes de, normalmente con subjuntivo o estructuras especiales, que van al inicio del cuerpo o van a la... en la... en el tercer párrafo del cuerpo. Entonces, vamos trabajando estas estructuras y al final ellos tienen que hacer una carta que responda al anuncio que han elegido del periódico. Cuando cerramos la... porque la parte de corrección de cartas quieres que te la cuente ahora. Bueno, ellos, cada alumno realiza esa carta y lo que hacemos luego es, eh, intercambiarlas por parejas para que cada alumno corrija a su compañero. Eso sería la segunda versión. Se la devuelven al compañero, el compañero mira si está de acuerdo o no está de acuerdo con esas correcciones. Y después lo que hago es que escriban esas cartas en transparencia. Lo hago en transparencia porque así la corrección la puedo hacer en grupo. Vamos corrigiendo la carta, ahora en grupo con toda la clase. Ellos van corrigiendo los errores, primero empezamos con la forma, si según miras la transparencia si tiene forma de carta o no tiene forma de carta, y luego ya nos metemos con la gramática y empezamos a corregir los errores porque están... primero hablan ellos y yo solamente intervengo si veo que la corrección no es la correcta o que lo estamos poniendo peor de lo que está. Y al final tenemos todas las cartas corregidas. Normalmente son 3 versiones, no me da tiempo a hacer más por el horario y por el formato de curso que tienen. Algunas veces no he podido hacer este trabajo individualmente porque

si el grupo es muy grande, corregir por transparencias 15 cartas pues sería toda una semana de trabajo. Entonces son cartas que se hacen en parejas, que se corrigen de 2 a 2, bueno, esto depende un poco del grupo de alumnos que tenga. Y cuando termino de formar la carta, paso al otro que es el curriculum. Y lo mismo, el procedimiento es muy muy parecido. Igual no utilizo transparencia. Depende del tiempo me los llevo a casa y corrijo. Bueno, depende.

E: Y sobre el proceso... centrándonos en la carta a lo mejor que es más sencillo, sobre el proceso de composición de la carta, para pensar las ideas, ¿hacen algún tipo de lluvia de ideas, borradores...?

P: Antes, antes...

E: Antes de ponerse a escribir directamente la carta.

P: Normalmente, a ver... la técnica y lo sabes con la revista que hicimos, la técnica es partir siempre de lluvia de ideas, partir de lluvia de ideas para partir de lo que ellos saben y a partir de ahí ir completando. ¿Qué es lo que ocurre? Que eso es lo ideal, pero eso no funciona siempre. Y la lluvia de ideas de un alumno perfecto es maravillosa, y la lluvia de ideas de un alumno que no se implica pues es un churro. Y ahí pues es muy difícil... yo ahí me veo con las manos atadas. O sea, si el alumno no se implica, yo le puedo exigir que escriba la carta y que me la dé, porque forma parte de la nota, pero yo no puedo hacer más. Entonces... esta teoría... la teoría está muy bien. Es igual que corregir al compañero. Hay veces que ves unas correcciones que están bien o están mal, pero tienen un argumento detrás y cuando tú le preguntas “¿y esto por qué lo has cambiado? ¿y esto por qué?”, hay respuestas, hay razones, y hay otros que, bueno, han utilizado el boli rojo al azar, y han cambiado lo que han cambiado. Yo ahí... yo ahí reconozco que tampoco sé cómo solucionar el asunto. Creo que es muy muy difícil.

E: Vale. ¿También hacen varios borradores de la carta o hacen ya una... bueno, no versión definitiva porque se la corrige el compañero, pero bueno eso sería un borrador ya.

P: Ellos parten del borrador, escriben la carta. Yo... cuando... si escriben la carta en clase yo lo estoy viendo, si lo escriben en casa, la verdad es que me pierdo, pero normalmente el alumno no te presenta el primer borrador, te presenta el segundo, aunque yo lo cuente como primera versión porque ha sido un trabajo personal suyo, normalmente nadie te entrega la primera porque... ya...

E: ¿La segunda es la que ya ha corregido su compañero?

P: Sí, que en otros casos sería la tercera. Normalmente es la tercera, porque el alumno nunca ha presentado a su compañero lo primero que ha escrito. Ya ha hecho él un borrador. Y eso sí es verdad... funciona muy bien en los exámenes. En los exámenes todo el mundo sabe que la primera versión no y... y van a presentar la segunda. En el trabajo de clase, como ellos... la...lo ven... la nota es algo como... bueno, sé que lo hacen. Muchos de ellos sí, reconozco que lo hacen. O sea, en realidad estamos hablando... partiendo de esa lluvia de ideas de borradores, luego... una o dos versiones personales, la que corrige el... compañero, la que hace él de nuevo otra vez y luego la que yo corrijo en transparencia. Estamos hablando de un montón de versiones. Esto es un problema, porque esto está muy bien, porque esto está muy bien. Pero alarga muchísimo en el tiempo la actividad. Entonces, a veces tienes que tener cuidado porque ellos tienen la sensación de que están con el mismo texto mucho mucho tiempo, y que no están progresando, que están dándole vueltas a lo mismo. Entonces, ahí hay que jugar. Tú como profesor sabes que eso está funcionando y que las versiones, si luego comparas la primera versión con la última, no.. no parece ni lo mismo. Pero... hay que tener mucho cuidado con el tiempo, porque si... están mucho tiempo con el mismo... con la misma actividad y ellos no observan que progresan, eso también hace que pierdan motivación. Y es...otra vez, otra vez con esto.

E: Y la revisión, ¿entraría en... o sea, sus compañeros entran a revisar el segundo borrador?

P: Eso es.

E: ¿No entran, por ejemplo, en la lluvia de ideas o...? ¿O la lluvia de ideas es puntual?

P: En esta actividad que te estoy contando, no. En el taller de... en el taller de escritura que hicimos con la revista final, los compañeros entraban desde el primer momento, desde la lluvia. Yo esto no lo hago en las clases porque... por lo que te comentaba, porque alarga muchísimo en el tiempo de las actividades. Porque yo tengo 45 horas de composición y yo tengo que cubrir un temario. Y... eso está ahí, ellos no lo saben, pero... o sea, ellos se agobian pero yo también tengo prisa. Que sé que no tengo que tenerla, pero sí que tengo que cumplir unos contenidos mínimos del curso.

E: ¿Y tu revisión entraría en las correcciones que le han hecho los compañeros y en la versión que presentan...?

P: Mi... mi... mi presencia está desde el primer momento. Está desde el primer momento, desde la primera lluvia de ideas, lo que pasa que no es evidente. Mi presencia es evidente sólo en el último momento, en el momento en el que estoy jugando con las transparencias. Pero yo estoy en todos los momentos, lo que pasa que intento que no se me vea. Pero sí, y sobre todo estoy intentando animar a los que no se han implicado lo suficiente. Pero sí es verdad que... sí, sí, hay... no sé si llamarlo correcciones o ideas o... apoyos en cualquiera de los momentos, a veces porque yo entro y otras veces porque ellos me llaman. A veces tienen miedo de corregir al compañero y, antes de corregir al compañero, me llaman para... alterar aquello.

E: ¿Qué criterios de corrección o revisión tienen ellos? ¿Qué tienen que corregir?

P: Ellos tienen que corregir forma, en este caso, la de la carta, la estructura, tienen que corregir forma y tienen que corregir gramática. Tienen que señalar, porque tampoco es cuestión de que ellos reescriban la carta, eso es trabajo del compañero cuando le devuelvan, pero si encuentran por ejemplo esos registros inadecuados, eh, sí que lo señalan. Lo subrayan o ponen un asterisco... porque ese párrafo... Cosas que no se entienden, cosas que no puedes corregir porque en realidad lo que no... se entiende es el bloque completo. Eso también se señala. Para eso hay una hoja, eh, hay una hoja en la que ellos saben qué es lo que tienen que corregir y... A veces solamente corrijo forma, otras veces corrijo todo.

E: ¿Y tus criterios a la hora de corregir? ¿los tuyos, de evaluar?

P: ¿En el último momento? En el último momento cuando yo ya entro al final... son todos los criterios. Lo que hago es por partes: primero la forma, pues la división de párrafos, los saludos, las fechas, las direcciones, si eso es una carta o no es una carta. Luego me voy al registro, luego me voy a la gramática... Todo. Al final la carta tiene que estar perfecta. En la medida de lo posible. Nunca lo diría tal y como lo dicen. Ese es otro problema, cuando lees el texto y dices “sí, está bien, pero esto jamás lo diríamos así, hay que cambiarlo todo”. Valorar eso es muy difícil.

E: Escriben, en general, lo que es la versión que le dan al compañero, la escriben más en casa que en la clase.

P: Normalmente sí.

E: Normalmente sí, ¿aunque también a veces escriben en parejas?

P: Cuando escriben en parejas tienen que escribir aquí, si el trabajo es más personal intento que ese tiempo de escritura sea en casa y no en clase.

E: Y las actividades que van alrededor, lluvia de ideas, la del final, eso ¿en qué tipo de dinámicas de clase se hacen? ¿en parejas, individual, en grupo grande?

P: No te puedo decir. De todo. Quizá te puedo decir que lo que menos individual. Lo que menos individual. Pero en parejas, en pequeño grupo o toda la clase, eso es lo que más.

E: Vale. Lo de describir la actividad que voy a observar ya lo dejamos para otro día. Y a la vuelta de vacaciones, me cuentas un poco más. Y por irnos a cosas un poco más generales, menos

específicas. ¿Cómo caracterizarías a un escritor competente en su primera lengua? ¿Qué hace al enfrentarse a la tarea de escribir?

P: ¿Un escritor escritor? ¿Un escritor experto?

E: No, no me refiero a un escritor literario sino a un escritor como tú y como yo, pero un escritor competente. Que cuando lees su texto dices “es un buen escritor”.

P: No sé, yo te voy a decir lo que hago yo, que no sé si es de escritor competente o... no. Yo hago un guión, yo hago un guión y a partir de ese guión empiezo a redactar. ¿Cuántas veces muevo lo que he escrito? No lo sé, o sea. No lo sé. Y sí es verdad que hago una cosa que yo en clase ahora mismo no estoy haciendo que es meterlo en la nevera y leerlo después. Porque en caliente y después de leer y revisar el texto 20 ó 30 veces ya te parece que está bien y cuando lo lees desde la distancia siempre hay algo que se puede mejorar. Yo esto en clase lo he hecho con el taller de escritura. Ahora mismo no tengo tiempo para hacerlo. No tengo tiempo. Es verdad que podríais pensar “bueno, pues que haga solamente un tipo de escrito y no se meta con 5.” Tengo que dar 5. Pero más o menos eso: primero un guión, luego dos, tres versiones, depende, hay días que estás más, no sé, inspirado y te sale antes. Y luego esperar, esperar un poco y leerlo desde la distancia. No digo 6 meses pero sí un par de días. Depende.

E: ¿Y cuando surgen... te surgen problemas de expresión o lo que fuera, qué estrategias usarías?

P: Yo cambio. Cambio. O sea cuando no sé cómo decir algo intento replantear ese párrafo de otra manera. Cambiar. Sustituir.

E: ¿Te considerarías una escritora competente?

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

E: ¿Por qué no te considerarías competente?

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

E: Vale, ¿y un escritor competente en su segunda lengua, cómo se enfrentaría a la tarea de escribir?

P: En realidad tendría que hacer lo mismo. Tendría que hacer lo mismo que en la L1. Se va a encontrar con un problema, que dependiendo de su nivel y el dominio de la L2, pues claro le va a costar más hacer esos cambios que decíamos o saber si me gusta o no me gusta ese párrafo. Porque yo sé si me gusta o no me gusta en mi L1, pero yo no sé si eso está bien o está mal... O sea, hay que tener mucho dominio de la L2 para llegar a eso. Pero en realidad el procedimiento tendría que ser el mismo. Creo.

E: ¿Y te consideras escritora competente en alguna L2?

P: No. No, de ninguna de las maneras.

E: Vale, y pensando en tus alumnos, ¿crees que tienes alumnos que son competentes en su segunda lengua?

P: He tenido alumnos... brillantes en su... en la L2. Pero brillantes, de quitarse el... sombrero. Y de eso, te puedo, tengo, porque cuando me gustan mucho mucho las fotocopia y me las quedo. De eso tengo cosas guardadas. Tengo una argumentación de hace dos programas de quitarse el sombrero, pero de quitarse el sombrero. Alucinante.

E: ¿Qué caracteriza a esos escritores competentes entre tus alumnos...?

P: Eso era una argumentación, y además era una argumentación que había partido de una

comprensión lectora de las diferencias entre hombres y mujeres. Y cómo somos y qué nos pone nerviosas de los hombres y al revés, qué les pone a ellos nerviosos de nosotras. Y tenía, esa argumentación tenía una... un ritmo, una rapidez, una ironía, una retranca... que yo creo que es muy difícil conseguir en una L2, y esa la tenía. Ese dominio no sólo de la gramática, de que la frase esté bien, sino esos dobles sentidos, ese juego de palabras que hizo en la argumentación... bueno, pues, esa persona... pero posiblemente esa persona escriba muy bien en su L1. Hay al... estoy segura de que muchos alumnos no pueden hacer eso en la L2 no por falta de conocimientos sino porque no tienen esa habilidad para escribir. Hay gente que la tiene y hay gente que no la tenemos. Y ya.

E: Y para terminar, ¿qué caracterizaría un texto bien escrito, un texto competente? O sea, lo que es el texto, no ya pensando en el escritor.

P: Un texto bien escrito...

E: Una carta o lo que fuera...

P: Pues un dominio del léxico, del léxico apropiado. Un registro apropiado, muy muy importante porque es muy difícil de explicarles por qué hablando sí, por qué escribiendo esto sí, esto... Un dominio del léxico, del registro, de la gramática, de la forma... Un dominio de todo, y sale perfecto. Es difícil, muy muy difícil.

Anexo 7: Transcripción 2ª entrevista

E: Pues el objetivo, más que nada es evaluar un poco cuál ha sido tu visión del proceso de la actividad, de cómo han ido ellos respondiendo a la actividad. Más que nada, las diferentes partes que tenía la actividad, pues ¿cómo crees que han ido cada una de ellas y todas ellas en conjunto?

P: Bueno, si solamente miramos el producto final, las argumentaciones que hicieron los alumnos a mí me parece que el resultado es bueno y las argumentaciones estaban bastante bien y bastante correctas, de forma y de contenido. ¿El transcurso de la actividad? Bueno, pues cada grupo funciona de una manera diferente. Éste... ya comentamos que no era un grupo que se implicara excesivamente. Entonces, el grupo de las chicas trabaja muy bien, lo hace... hace las cosas en serio, se corrige su primera versión, corrige las versiones de los demás. Pero hay otros grupos que no. Yo creo que tienen la sensación de que están perdiendo el tiempo. Entonces, es el... es la crítica que yo hago a este tipo de actividad, que a mí me da la sensación de que no están a gusto, aunque el producto final sea bueno, pero yo no les veo muy a gusto. Si te acuerdas (nombre de alumna), que es uno de los grupos que trabajó muy bien, pero al final me dijo “jo, menos mal que ya hemos acabado con esta actividad”. Entonces, no sé, el aburrimiento no creo que es demasiado bueno en las clases. Aunque el producto es bueno, sí es verdad que corrigiéndose ellos mismos sus versiones, haciendo esquemas, corrigiendo... sí funciona, sí mejoran, pero no están a gusto haciéndolo, y además, todos no se implican igual, claro.

E: Y por las partes de la actividad, ¿qué partes crees que funcionan mejor que otras?

P: Pues cuando les mandas hacer una cosa por primera vez, eso, eso funciona. El problema es cuando mandas que lo revisen y luego mandas que vuelva a haber otra versión y que esa versión se vuelva a corregir, aunque no la corrijas tú y te la corrija tu compañero de al lado, y tienes que volver a hacer otra versión. Entonces... repetir las versiones lo llevan muy mal, igual es vaguería, pero yo creo que es lo que peor llevan, lo que peor llevan.

Anexo 8: Transcripciones observaciones de clase

Transcripción primera sesión de observación 20/04/09: 10:00-10:50

P(rofesora): Bueno, os voy a dar un texto. (entablando conversación con unos estudiantes) Me habéis echado de menos. Sí, a todos. A ver, os he pasado, os he pasado un texto que quiero que leáis en 5 minutos porque quiero que me digáis qué tipo de texto es y por qué. ¿Vale? Venga, vamos a leerlo

(Alumnos leen individualmente)

Si no se entiende alguna palabra de vocabulario me lo preguntáis.

P: ¿Está? ¿Sí? A ver, qué tipo de texto diríais que es este.

Alumna 1: Argumentación.

P: Que es una argumentación. Y por qué. ¿Por qué os parece que este texto es una argumentación?

A1: Tiene un tesis y

P: Está hablando ...

A1: Tiene un tesis.

P: Tiene una tesis

A1: XX

P: Y el escritor apoya esta tesis...

A1: Con afirmación o negación.

P: con afirmaciones o con negaciones. ¿Por qué más?

Alumno2: Hay un cuerpo que tiene párrafos

P: Hay un cuerpo que tiene párrafos diferentes y en esos párrafos, ¿qué es lo que intenta el escritor?

A2: Dar argumentos que tratan importante para su tesis.

P: Estos párrafos tienen diferentes puntos que son argumentaciones que apoyan la tesis que nos ha dicho (nombre alumna) que estaba presente en la argumentación. ¿Todos estáis de acuerdo con eso? ... Sí, ¿todos veis las partes de las que hablan vuestros compañeros?

A3: XX

P: Normalmente el escritor utiliza también... contraargumentos. Es decir, utiliza argumentaciones como decía (nombre alumno) para apoyar su idea, pero a veces también escribe en otros párrafos contraargumentaciones, cosas que podrían ir en contra, que otras personas podrían pensar.

(Alumno habla bajo)

P: ¿Cuál?

A4: Retórica.

P: Retórica... Vamos a ver, nos vamos a poner en grupos, sin movernos mucho. Por ejemplo, vosotros tres, otros tres, y cuatro. A ver, (dirigiéndose a uno de los grupos) quiero que con este texto me digáis si es subjetivo u objetivo. Si es subjetivo me decís por qué, dónde encontráis la subjetividad. Y si es objetivo, pues dónde la encontráis. Con ejemplos. Vosotras tres, chicas, quiero que me digáis, después de leer el texto, cuántas partes tiene este texto y cómo están organizadas. Qué palabras, qué estructuras utiliza el escritor para organizarlo. Y vosotros, sois un grupo más grande pero quizás sea lo más largo de hacer, quiero que os fijéis en las construcciones, en la parte de gramática, ¿vale? En el tipo de frases. Y me digáis si las frases tienen un verbo o tienen dos. Si tienen dos, si están en indicativo o están en subjuntivo, el verbo. Y que me expliquéis por qué. ¿vale? Nos fijamos en las frases, si tienen un verbo o si tienen dos, si los verbos están en indicativo o están en subjuntivo, y por qué.

P: (dirigiéndose a uno de los grupos mientras trabajan) Qué tal, esta parte es un poco más larga. El tipo de oraciones. Qué tipo de frases hay. ¿Hay frase simples? ¿Hay frases compuestas? Si hay frases compuestas, de cuáles son, todas las que hemos estudiado nosotros. (A toda la clase) Bueno, vamos a ver, el primer grupo tenía que contestar a la siguiente pregunta: si el texto que tenemos entre las manos es un texto objetivo o subjetivo y argumentarnos por qué. ¿Qué es? ¿Qué es, chicos, subjetivo u objetivo?

A4: Subjetivo.

P: ¿Por qué?

A4: Porque dice “a continuación vamos a dar nuestra opinión”.

P: Porque dice “a continuación vamos a dar nuestra opinión”.

A4: Porque hay otros verbos de subjuntivo y cosas subjetivas...XX

P: Es un ensayo o una argumentación subjetiva porque el autor utiliza en muchas ocasiones verbos como “vamos”, es decir, ha utilizado una primera persona. ¿Por qué una primera persona del plural? ¿Por qué no dice “a continuación voy a dar mi opinión”?

A5: Es como una discusión.

P: Es como una discusión. ¿Y qué diferencia hay si yo digo “a continuación yo voy a dar mi opinión” o “a continuación...”?...?

A4: ...Hay menos distancia.

P: Hay menos distancia entre la persona que escribe y nosotros que somos los lectores. Si pongo esto bien (transparencia) vais a ver algunos de los ejemplos. No sé si coincidirán con los vuestros. Todos los verbos aparecen en primera persona y algunos de los adjetivos son también adjetivos de primera persona. Ha utilizado “vamos”, ha utilizado “nuestra opinión”, “conocemos”, otra vez “conocemos”. Un poquito más abajo en la argumentación ha empleado pronombres, pronombres de primera persona. Esto nos lleva a plantearnos que lo que hace el autor es, al utilizar la primera persona del plural, está incluyendo a los lectores en su idea. De esa manera parece que está ganando el favor del público. Nosotros que leemos este artículo parece que tenemos que estar de acuerdo con las opiniones que está diciendo. Aquí, en cambio, utiliza... solamente lo utiliza una vez, utiliza un verbo en primera persona que es “creo”, dice “creo que es difícil dar”, en general está usando la primera persona del plural pero lo que ocurre es que en algunos de los fragmentos, en algunas de las partes, cambia a la primera persona porque en realidad las opiniones que dice en el ensayo son las suyas, no son las mías, él no sabe lo que yo estoy pensando. Aquí otro posesivo, otro “nuestra”, y aquí tengo un “podemos concluir”. Estas son las partes en las que más se ve la subjetividad: en los

verbos, en los pronombres y en los adjetivos. Al segundo grupo le he preguntado que cuántas partes tenía el ensayo. Según ellas, ¿cuántas partes tiene?

A1: Como ocho partes.

P: Como ocho partes. A ver, ¿cuáles?

A1: La introducción.

P: La introducción, ¿que sería?

A1: La primera...

P: La primera parte, ¿el primer párrafo? Desde “Es muy frecuente” hasta “afirmación”. Esa sería la primera parte. Vale. ¿Y después?

A1: La línea que empieza “En primer lugar”...

P: “En primer lugar” ahí aparece el primer argumento que va a utilizar el autor del...

A1: XX

P: Es una idea general y luego lo que hace es va elaborando esa idea con argumentos más pequeños. La va matizando. Porque la tesis, ¿dónde está? La tesis aparece al final del texto. En las dos últimas líneas del texto. ¿Esa sería la conclusión?

A2: Me parece que la tesis es “En nuestra opinión, el dinero es importante para vivir, pero no es necesario...”. Esta parte, porque el final... X es una tesis muy fuerte.

P: Esa parte recuerda a lo que él ha dicho en el párrafo anterior. Y lo utiliza... lo hace utilizando un refrán: “No es más rico el que más tiene sino el que menos desea.” Es una especie de resumen de lo que él ha dicho en el párrafo anterior. ¿Y por qué...? ¿Dónde están las ocho partes de las que hablabas? ¿Cada párrafo es una parte?

A2: Sí, hay ocho partes pero... Creo que hay una introducción y una conclusión. Y la idea y otras ideas en contra de la idea.

P: Los argumentos y los contraargumentos están en el medio. Así que podríamos decir... Hola (nombre de un alumno). ¿Podríamos decir esto? No sé si se ve bien. Creo que no. (se refiere a una transparencia) Sí, se ve. Podríamos decir que aquí, un primer párrafo que es una introducción. Después (nombre de alumno) nos lo decía antes cuando yo os he dicho que por qué era una argumentación. Y (nombre alumno) ha dicho “porque tiene un cuerpo y en el cuerpo están las ideas que apoya o que defiende el autor”. Todo esto, todos estos párrafos, sería el cuerpo, es decir, el cuerpo lo que ocurre es que está dividido en pequeños párrafos donde voy a tener las argumentaciones y las contraargumentaciones. Y al final, aparece la conclusión, es la conclusión última. Estas son las partes que siempre tiene que tener una argumentación. Una argumentación tiene que tener tres partes obligatoriamente: introducción, cuerpo, con dos, tres, cuatro argumentos, los que el autor piense que son necesarios. Y por último tiene que haber una conclusión. A veces lo que ocurre es que al final del cuerpo aparece un resumen de los argumentos más importantes que él ha sugerido, pero en las argumentaciones que vosotros vais a tener que hacer, van a tener que tener esta estructura y es muy importante que cada uno de los argumentos vaya en un párrafo diferente. ¿Qué habéis notado? ¿Cómo está esta argumentación? ¿Cada párrafo cómo empieza?

Alumnos: Con una... X.

P: Con una frase. Esas frases, esas estructuras especiales se llaman conectores. Los conectores

sirven para ordenar nuestros argumentos. Si yo os enseño esto... (transparencia con los tipos de conectores) a ver, los tipos de los conectores. Esto sería una pequeña ejemplificación de los tipos de conectores, vamos a trabajar más adelante con cada uno de estos tipos, pero con los tipos de conectores que podemos utilizar cuando estamos escribiendo una argumentación. Podemos utilizar conectores que ordenan, es decir, voy a utilizar tres conectores y entonces utilizo “en primer lugar” “en segundo lugar”, “para empezar”, “ante todo”... Estos nos sirven para organizar. Cuidado porque, creo que es por culpa del inglés, pero a veces utilizáis... “primer”, “según”, “tercer”... en español ese conector no existe así. Si yo quiero hablar del primer argumento tendré que poner “en primer lugar”, pero no puedo poner “primer”. Hay conectores que sirven para distinguir: “por un lado”, “por otro lado”, “por otra parte”. Para continuar: “además”, “asimismo”, “así pues”. O también para insistir: “en otras palabras”, “como he dicho”, “en efecto”... Cuando yo estoy hablando de las contraargumentaciones de esas que me habéis dicho que habéis visto en el texto, pues tenemos también conectores para la oposición: “de todas maneras”, “en cambio”, “no obstante”... Y para concluir, pues ya veis: “para concluir”, “en conclusión”, “concluyendo”. Siempre con el verbo concluir jugando con preposición o con conjunción, pero siempre aparece. Esos conectores son obligatorios cuando yo me pongo a escribir una argumentación, porque son la única manera de que los párrafos estén unidos de alguna manera. ¿me entendéis? ¿sí? Cuando estamos en una argumentación, esta argumentación que hemos leído nosotros, ¿es una argumentación que está a favor de una tesis, en contra de una tesis, o está a favor pero tiene cosas que decir? ¿qué os parece? ¿es una tesis que está a favor de todo, en contra de todo o que está a favor o en contra pero matiza?

A1: Matiza.

P: Matiza. Eso lo tenemos aquí (transparencia). Cuando yo hago una argumentación puedo hacer una argumentación de confirmación, es decir, todos mis argumentos están a favor de la tesis que he expuesto, por ejemplo, en el primer párrafo. Existen las de refutación, estoy totalmente en contra de lo que he puesto en la tesis. O existe el ejemplo con el que estamos trabajando, que son estas, las de matización. Estáis a favor o estáis en contra, más o menos, pero tengo algo que decir, tengo algo que matizar. Entonces, estos son los tres tipos de argumentaciones que vosotros podéis hacer. Es muy muy importante, que cuando os pongáis a escribir el cuerpo de la argumentación, todos los argumentos que utilizéis sean argumentos claros, que se entiendan. Dice: “los argumentos tienen que ser claros” y “además no deben repetirse”. No puedo estar durante una misma argumentación utilizando el mismo argumento y dándole vueltas. Tengo que tener dos, tres argumentos claros que acepten o rechacen la tesis. Cada uno de esos argumentos tienen que ir en párrafos, párrafos independientes. Pero tienen que ir conectados con esas estructuras especiales que nosotros aquí llamamos “conectores”. ¿Qué tipo de argumentos podemos utilizar? Pues podemos utilizar argumentos, como os he puesto aquí en la transparencia, se pueden utilizar números, cifras, datos, como por ejemplo: “El 80% de la población...”, ¿vale? O se pueden utilizar también causas y consecuencias, de ejemplos que nosotros conocemos. Se pueden utilizar frases hechas, o se pueden utilizar unos argumentos que nosotros llamamos “argumentos de autoridad”. Es decir, utilizo las palabras de un personaje famoso, de alguien que tiene prestigio, que la gente conoce. Y yo digo “como dice...”, pues un político, ¿no?

A1: Sarkozy

P: Como dice Sarkozy, por ejemplo...

A1: un sabio

P: que lo sabe todo. Y este sería un argumento de autoridad. Estos son los argumentos que vosotros podéis utilizar, ¿vale? Con este tipo de conectores. ¿Se entiende la estructura que tiene que tener una argumentación? ¿Sí? Si yo os digo esto... A ver, ¿eh? Atención... atención con la siguiente

afirmación. Yo digo que “la educación es un derecho fundamental y debe ser gratuita para todos y en todos los niveles de la enseñanza, incluida la universidad”. Repito. “La educación es un derecho fundamental y debe ser gratuita para todos y en todos los niveles de la enseñanza, incluida la universidad.” ¿Estáis de acuerdo? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? A ver. ¿Estáis de acuerdo con esta afirmación?

A2: Más o menos.

P: Más o menos. Vale, una de matización. Más o menos. Está más o menos así que va a tener que matizar. Si estáis de acuerdo, decidme por qué.

A3: Más o menos.

P: Más o menos también. ¿Y más o menos por qué? ¿Con qué parte sí estás de acuerdo y con qué parte no?

A3: Porque es caro, hay que pagar los profesores y tener una fuente... una fuente de dinero, así que si todo es gratis, tendrá que tener... impuestos.

P: Impuestos.

A3: Impuestos muy altísimos. Y por eso yo creo que la universidad debe costar un poco pero no demasiado.

P: O sea, la universidad no tiene que ser gratuita, tiene que...

A3: Tiene que ser pagada, pero...

P: Privada.

A3: Sí.

P: ¿Universidad privada pero con ayudas del gobierno?

A3: Sí.

P: Más ideas. ¿Hay más ideas? (silencio) Tenéis que pensar en argumentos a favor o en contra de la tesis que yo os he dicho. Dime (nombre de alumna).

A4: Puedo decir que no sería muy justo si hay estudiantes a quien no le importa los estudios y no es justo si hay estudiantes que quieren aprender mucho y estudiantes que no quieren aprender, los dos reciben dinero para asistir a la universidad.

P: Vale, entonces, como hay estudiantes que no están interesados en aprender y hay otros que sí que quieren, no sería justo malgastar el dinero con los que no quieren estudiar. Más ideas.

A1: Yo creo que si la universidad no es gratis, hay competición entre universidades para X y hay competición entre las universidades por los profesores, y por eso no tengo problema para pagar por mi educación.

P: O sea, no te importa pagar si pagando aseguras calidad de la enseñanza. “Pagar por calidad” (escribe en pizarra). Bien, os dejo cinco minutos para apuntar cuatro argumentos, cada uno de vosotros. Pensad cuatro argumentos... vamos a hacer una argumentación con esta tesis. Quiero que penséis argumentos que utilizaréis en vuestra argumentación. Solamente enumerarlos. (dirigiéndose a una alumna, una vez que se ponen a trabajar individualmente) ¿Qué tal (nombre alumna)? (la alumna asiente) ¿Estás cansada? Un poquito.

A1: ¿Cuántos?

P: Cuatro argumentos, sobre esta tesis.

P: ¿Lo tenemos? Bien, en los mismos grupos que antes. Lo que vamos a hacer es poner en común nuestros argumentos, utilizar los mejores argumentos del grupo porque después vamos a tener que escribir una argumentación. Entonces, poned en común vuestros argumentos, pensad en posibles contraargumentos que os podrían decir otras personas que no estuvieran de acuerdo con vosotros y entonces, elaborad un esquema con los argumentos que vais a utilizar en la argumentación final. Entonces, revisamos los esquemas individuales y hacemos un esquema de grupo, ¿vale? utilizando los mejores argumentos. Igual (dirigiéndose a un grupo) si os sentáis... ponéis aquí y allí, vais a trabajar mejor.

P: (al llegar la hora de terminar la clase) Bueno, lo dejamos aquí, chicos, porque se acaba la clase. El próximo día continuamos. Y ya empezaremos a redactar la argumentación, ¿vale?

Transcripción segunda sesión observada 22 de abril 2009: 10:00-10:50

(Los alumnos están hablando entre ellos en su lengua materna mientras esperan a la profesora.)

P: Buenos días.

(algunos le contestan)

P: Bueno, estábamos trabajando en grupos, el otro día. ¿Os acordáis? Nos tenemos que poner en los mismos grupos en los que estábamos trabajando el otro día. ¿El esquema ya está hecho? El esquema de la argumentación, con la introducción, con la tesis que vamos a defender, los argumentos, ¿todo eso está hecho?

A1: ¿Qué página?

P: ¿Qué página? No sé. La página de tu cuaderno, no sé en qué hoja escribiste.

A2: ¿Has ido de compras mucho?

P: ¿Que he ido...?

A2: ¿Has ido de compras?

P: ¿Yo he ido de compras? No, es la ropa de primavera, no es la ropa de invierno. He cambiado de armario, he abierto otra puerta del armario.

A2: ¡Qué guay!

P: ¿Lo tenemos? ¿Encontramos el esquema? ¿Sí? Hola chicas.

(Los alumnos empiezan a moverse para ponerse en los grupos en los que estuvieron trabajando. La profesora les dice algo, pero es difícil entenderlo.)

P: Bueno, ¿tenemos el esquema entonces? Bueno, si el esquema está hecho, lo que tenéis que empezar a hacer es a escribir la argumentación. Si no habéis terminado el esquema pues tenéis que primero terminar el esquema. Os acordáis que cada uno de vosotros tenía uno individual. Teníamos que hacer uno que recogiera los mejores argumentos de los individuales.

A1: ¿Cuántas palabras?

P: ¿Cuántas palabras? Las que necesites.

(Alumnos empiezan a trabajar en grupos.)

(A un grupo) P: Si necesitáis en la página nueve tenéis el tema. Y allí tenéis algunas de las explicaciones que yo di en la pizarra, sobre argumentos, conectores que podéis utilizar.

(A otro grupo) P: Si no os acordáis de todas las cosas que dijimos el otro día, en la página nueve y diez, en la nueve tenéis el argumento del que partimos, la afirmación de la que partimos. Aquí tenéis el texto con el que estuvimos trabajando, cómo estaba la introducción al principio, los argumentos. Aquí tenéis conectores que podéis utilizar. Es un resumen de la clase. ¿Vale?

(En un momento la profesora me habla a mí sobre temas de la oficina.)

P: Os quedan diez minutos para terminar.

A1: ¿Diez?

P: Diez. En la clase de conversación si queréis podemos hacer un debate pero ahora estamos en composición.

P: Bueno, nos vamos al descanso. Ya estamos acabando ¿verdad?. A la vuelta me la podéis dar. Sí, aquí sí. Y este grupo también. Y este también. Bien, nos vamos al descanso y después vamos a trabajar...

Transcripción tercera sesión observada 22 de abril 2009: 11:10-12:00

(Los alumnos hablan entre sí mientras esperan a la profesora. Cuando la profesora llega, espera a que un grupo termine de redactar la argumentación.)

P: Bueno, vamos a ver, estamos esperando a que este grupo termine... me imagino que la conclusión. Lo que vamos a hacer ahora... Lo que vamos a hacer ahora. Vamos a intercambiar vuestras argumentaciones y entonces... éstas son algunas de las preguntas sobre las que vais a tener que pensar. Tenéis que leer la argumentación de vuestros compañeros y mirar a ver si tiene la estructura de una argumentación. ¿Si tiene una introducción? ¿si tiene un cuerpo con argumentos? ¿si han utilizado conectores? ¿si esos argumentos están claros, se entienden? ¿si refuerzan la tesis? Porque igual han dicho algo en la tesis y luego los argumentos no tienen nada que ver. Entonces, vamos a ir leyendo, analizando con las preguntas que yo he puesto en la pizarra y les vamos a dar sugerencias para ayudarles a mejorar esa argumentación. También podemos corregir aspectos gramaticales. Si veis que hay verbos que no están bien puestos, si hay problemas con el género, con el número... también lo podemos corregir. No olvidéis el vocabulario. Igual hay vocabulario más técnico que sería mejor utilizar. Contestando a todas las preguntas que he puesto en la pizarra. La estructura, los argumentos, si se entiende, si están claros, de qué tipo son, si son argumentos de autoridad, o si son argumentos de número o de cantidades, extraídos de la experiencia personal. Todo. Tenéis... cada grupo ya tiene una argumentación. Venga, pues vamos a corregirla y a mejorarla. A ver si entendemos la letra.

(Cada grupo se pone a trabajar en la argumentación de sus compañeros.)

P: Si tenéis que escribir es bueno que escribáis con un bolígrafo de distinto color para que vuestros compañeros lo vean bien. ¿Tenéis bolígrafos de distinto color?

Varios alumnos: Sí.

(La profesora contesta a las preguntas de algunos grupos. Es difícil transcribir. Demasiado ruido.)

P: Vale, le habéis puesto hasta nota. Vale muy bien.

P: Oye, en serio, que luego lo van a leer.

A1: Es en serio.

P: Ah, ¿es en serio?

P: ¿Hemos acabado de corregir todos?

Alumnos: Sí.

P: ¿Sí?

A1: Sí.

(Los grupos se devuelven sus argumentaciones revisadas.)

P: A ver, miramos qué cosas nos han...ummm... revisado, las sugerencias que nos han hecho. Intentamos mejorar nuestra versión. Si faltan argumentos, si faltan ejemplos, pues tendremos que introducir los ejemplos y quiero la versión definitiva en esta transparencia. Cuidado porque yo sí voy a poner nota al final.

A2: ¡Ahh!

P: Sí.

A3: ¿revisamos?

P: Revisad, mirad si estáis de acuerdo...

(Alumnos vuelven a trabajar en grupos)

A1: No sé.

P: ¿Cuál es tu problema?

(Al alumno no se le entiende la pregunta.)

P: Ah, la educación obligatoria en España es hasta los 16. A los 16 años, cuando acabas la educación secundaria, tú puedes dejar de estudiar.

A1: ¿Y cuándo la acabas?

P: No, no hay un límite. De todas maneras, si todo ha ido bien, tienes como 16, 17.

(Profesora sigue hablando con ese grupo y otros grupos sobre sus dudas de todo tipo.)

A1: Pregunta.

P: A ver.

(La profesora lee lo que le señalan los alumnos.)

(risas)

P: La cara es el espejo del alma.

(risas)

A1: ¿Te estás riendo de nosotros?

P: Nooo, es que no entendía lo que quería decir. (pausa, le explican) Ah, entonces será plural, porque uno, dos, tres, cuatro. A ver, me gusta más el futuro, lo que no me gusta es el verbo porque esto con el verbo “ser” creo que no se puede decir... Esto como sujeto “el gobierno tendrá más dinero para dar...”.

A2: Pero lo que queremos decir... XX.

P: En esta frase habéis dicho lo contrario. En esta frase lo que habéis dicho es que si se junta el dinero de todas estas cosas el gobierno quiere al final más dinero. ¿Queréis decir lo contrario?

A3: Sí, pero el gobierno necesita ayuda... XX

P: Mantenemos el título, pero... “habrá más dinero...”

P (dirigiéndose a mí): Dudan con las correcciones del compañero.

P: ¿Ya está?

A1: No.

A2: ¿Qué vas a contar para composición?

P: Las tres composiciones y el examen final.

A2: ¿Y en el examen?

P: Un tema de los que hemos visto. Puede ser una descripción, una narración, una carta, una argumentación...

A2: Oh. ¿Y para conversación?

P: Para conversación la nota es tu trabajo, tu exposición individual y tu exposición en grupos del trabajo de... con los alumnos de aquí.

(Algunos grupos están todavía terminando mientras la profesora sigue hablando con algunos alumnos.)

P: Bueno, vamos a ver. Tenéis que acabar lo que estéis haciendo. ¿Ya está casi acabado?

Alumnos: Sí.

P: De todas formas el día veinti...nueve me tenéis que entregar la tercera redacción.

A3: ¿veintinueve?

P: Creo que es el día veintinueve. Es el miércoles veintinueve de abril. Hay que entregar la última redacción escrita. Esa redacción va a ser una argumentación. En la página nueve del anexo tenéis una argumentación, una afirmación que dice “los centros comerciales se han convertido en las nuevas catedrales de ocio.” Página nueve, en números romanos.

A4: ¿Tenemos que hacer ésta?

P: Claro, no podemos hacer la misma. ¿Quieres volver a escribir sobre el mismo tema?

(Los alumnos empiezan a levantarse porque se ha acabado la clase. Algún alumno le entrega su tarea a la profesora)

Transcripción cuarta sesión observada 27 de abril 2009: 10:00-10:50

P: Para terminar la actividad que empezamos sobre argumentación, vosotros, cada grupo escribió una argumentación. Lo que vamos a hacer hoy es revisarlas. Vamos a corregirlas. Cuidado porque tenemos que corregir la forma y tenemos que corregir también el fondo. Lo que dice, si lo que dice está bien, si lo que dice se entiende, si los argumentos tienen fuerza, si está dividido en párrafos, si ha usado conectores. Y también corregiremos la parte de la gramática, ¿vale? (colocando transparencia) ¿se ve bien? Bueno, dice esta argumentación que es la de (nombres alumnas). Dice “Los sueños que no se pueden alcanzar”. XX Dice el primer párrafo: “Cada persona tiene derecho a una buena educación aunque no tenga dinero suficiente para pagarla. Una educación es necesario si una persona quiere superarse, pero los gastos de la presenta un problema económico que afecta a muchas personas”. Vamos a ver, ¿aquí está la tesis?

A1: Sí

P: Sí, está la tesis. ¿Cuál es la tesis? Resumida.

A1: Que la educación es necesaria.

P: Que la educación es necesaria. ¿Necesario?

A2: XX

P: La educación es necesaria. Cuidado aquí. Bien, en este primer párrafo, que es donde encontramos la tesis, ¿aquí hay alguna incorrección de vocabulario, de gramática, algo que no os guste? (nombre alumna) me mira como diciendo, “no, está perfecta”. (risas) “Cada persona tiene derecho a una buena educación aunque no tenga dinero suficiente para pagarla”. Este *tenga*, ¿por qué lo ponemos en subjuntivo? ¿Está bien? Sí, (nombre alumna), ¿por qué está bien?

A3: Porque XX.

P: Yo tengo aquí un *aunque*. El *aunque* podría ir con indicativo o con subjuntivo. Cuando yo ponía subjuntivo, ¿por qué era?

A4: XX

P: Dios mío, que me da un infarto. ¿*Aunque* con subjuntivo es para nueva información?

A1: XX

P: ¿(nombre alumna)?

A1: Si no tiene la información.

P: Si no tiene la información. ¿Qué más?

A2: Con las personas desconocidas.

P: ¿Con las personas desconocidas?

A2: XX

P: Pero eso es verdad. Pero eso es verdad en las oraciones de relativo. ¿Hay alguien que tenga un diccionario? Como no conozco al alguien, no sé quién es tengo que poner el verbo en subjuntivo.

Con el *aunque* yo ponía el verbo en subjuntivo si la información no es nueva y no tengo la información. En este caso, han puesto subjuntivo porque la información no es nueva. Todos sabemos que la gente tiene derecho a una educación, aunque no tenga dinero suficiente para pagarla. “Una educación es necesaria”, cuidado con este género, “si una persona quiere superarse, pero los gastos de la universidad presentan un problema que afecta a muchas personas”. ¿Corregimos algo más o está bien? ¿qué?

A3: Está bien.

P: Está bien. Está perfecto. “En primer lugar”. Hay un conector, va a introducir el primer argumento... Dice: “Si todos los estudiantes recibieran una educación gratis, la productividad de la sociedad sería más alta y habría una sociedad totalmente alfabetizada”.

A4: Una educación gratuita.

P: “En primer lugar, si todos los estudiantes recibieran una educación gratis”. Mejor el adjetivo, mejor gratuita. Sí. “La productividad de la sociedad sería más alta y habría una sociedad totalmente alfabetizada”.

A1: XX

P: ¿En pretérito pluscuamperfecto?

A1: Sí.

P: ¿Dónde? ¿Aquí?

A1: Sí, porque hay...

P: ¿Qué tipo de frase han hecho las chicas del grupo? Han hecho una oración que es una condicional. ¿Una condicional posible, poco probable o irreal?

A1: Poco posible.

P: Poco probable. Han hecho una poco probable. Si ponen el pluscuamperfecto estarían haciendo una irreal del pasado. Esto es, es mejor. Dice “si todos los estudiantes recibieran una educación gratuita”. Lo que les parece poco probable porque les parecerá que es difícil para los gobiernos. “Es verdad que la medicina y los avances en la tecnología han resultado de una curiosidad intelectual, gracias a una énfasis de una buena educación”. A ver, qué es esto. Hemos hecho el primer argumento, y el primer argumento dice que si la educación es gratis, pues el nivel cultural de la sociedad es más alto. Y ahora parece que a este argumento vosotras le queréis poner un ejemplo, para darle más fuerza. Y es un ejemplo que está centrado en los avances de la medicina y la tecnología. Vamos a ver cómo lo ponemos. Dice “es verdad que la medicina y los avances de la tecnología”... “han resultado de una curiosidad intelectual”. El vocabulario es un poco... a ver qué podemos hacer para que se entienda mejor.

A2: Decir “ha resultado de...” XX

P: ¿Quitando esto? Quitamos esto de aquí y decimos “es verdad que la medicina y los avances de la tecnología han resultado gracias a una énfasis de...”

A2: Sin gracias.

P: Sin gracias, quitamos gracias.

A2: “ha resultado de una énfasis”

P: Y por qué no lo ponemos más fácil y decimos “es verdad que la medicina y los avances de la tecnología son el resultado de una buena educación”. ¿Sí? Una cosa, ¿si quiero poner la palabra énfasis?

A3: El énfasis.

P: Cuidado, porque es masculino. “Además”. Hay un cambio de párrafo que introducen además otra vez con un conector... “El dinero no debe de ser un obstáculo para no seguir estudiando”. ¿Se entiende? ¿Sí? ¿Qué diferencia hay entre *debe ser* y *debe de ser*?

A4: Creo que no hay diferencia.

P: ¿Crees que no hay diferencia? Estás un poquito equivocado. Hay diferencia. Si yo digo “debo ir a la universidad”, estoy hablando de una obligación. Hoy hay que trabajar y yo tengo que ir a la universidad y tengo que ir a la universidad. Pero si yo digo “(nombre alumna) debe de tener 30 años”, ¿estoy diciendo que (nombre alumna) tiene la obligación de tener 30 años?

A4: No.

P: No, ¿qué estoy diciendo?

A1: Puede tener.

P: Que yo pienso que ella tiene 30 años. No sé si es verdad o si es mentira, pero yo le miro y como tiene arrugas por aquí (risas) pues creo que debe de tener. Estoy haciendo probabilidad. Aquí vosotras queréis hacer probabilidad o queréis que tenga un significado de obligación. “Además, el dinero no debe de ser un obstáculo”...

A2: Sin de porque tiene más fuerza.

P: ¿Tiene más fuerza con de o sin de?

A2: Sin de.

P: Sin de, claro. “El dinero no debe ser un obstáculo para seguir estudiando”. Cuidado, ¿eh? Esta perífrasis es muy diferente con preposición o sin preposición. “Todos tienen derecho a una buena educación sin que el dinero de sus bolsillos limite sus metas.” ¿Se entiende? ¿Se entiende todo?

A2: Sí.

P: “Por ejemplo, Juanito es un hombre muy listo.” (risas de los alumnos) No conocemos a Juanito, pero nos lo creemos. “Por ejemplo, Juanito es un hombre muy listo y con calificaciones para poder adentrar a cualquier universidad que quiere pero por causa de dinero, Juanito tiene que trabajar en una gasolinera. Hay muchos estudiantes como Juanito que están en la misma situación.” Bueno, me imagino que el ejemplo de Juanito es un ejemplo inventado pero está muy bien para la argumentación porque los ejemplos apoyan la tesis. Así que me gusta el ejemplo para reforzar el segundo argumento. Hay otras cosas que no me gustan tanto. Dime (nombre alumno).

A3: Poder entrar.

P: Dice “con calificaciones para poder...”

A3: entrar.

P: “...a cualquier universidad que quiere”.

A4: ¿Quiera?

P: ¿Por qué quiera?

A4: Porque no sabemos la universidad.

P: Porque no sabemos la universidad. Aquí sí subjuntivo porque no conocemos la universidad. “Pero por falta de dinero Juanito tiene que trabajar en una gasolinera. Hay muchos estudiantes como Juanito que están en la misma situación.” Tercer argumento, cambio de párrafo, otro conector. “Por otro lado, si la universidad fuera gratis sería un malgusto algunos casos.”

A1: gasto.

P: Bien, malgusto no, malgasto. Esto es una *a*. “Si la universidad fuera gratis sería un malgasto en algunos casos.” ¿Se entiende? ¿Sería un malgasto de dinero o de tiempo?

A1: De dinero.

P: Para que tenga más fuerza, podemos decir “en algunos casos sería malgastar el dinero”, y utilizamos ese verbo “malgastar el dinero”. ... “Es verdad que hay personas que no les importa la educación.” ... “Es verdad que hay personas...”

A2: Es verdad que hay personas a que...

P: “Es verdad que hay personas...”

A2: ¿A quienes?

P: Por ejemplo, “Es verdad que hay personas a quienes no les importa la educación”. Como tenemos que respetar lo que han escrito, si ellas quieren poner “que” lo tenemos que dejar, pero sí les tenemos que decir que necesito la preposición “a” y necesito también...

A2: las

P: *a las que*. Aquí voy a tener que poner... “Es verdad que hay personas a las que no les importa la educación pero asisten la universidad por obligación”. ¿Pero asisten?

A2: a

P: “Pero asisten a la universidad por obligación”. “por eso necesitamos imponer un sistema de reglas en que sólo los mejores estudiantes pueden seguir sus estudios.”

A3: acento en sólo.

P: Vale, acento en sólo porque se puede cambiar por el adverbio “solamente”. Dice “que sólo los mejores estudiantes pueden seguir sus estudios.” ¿Sí? ¿Seguro? “Un sistema de reglas en que sólo los mejores estudiantes”. ¿Conozco? ¿Sé quiénes son los mejores estudiantes?

A4: No.

P: Bien. Cambio de párrafo. “En otras palabras, si los estudiantes fueran gratis...” (risas de alumnos) Esto es muy interesante. “Si los estudios fueran gratis” Y ahora comienza una interrogación: “¿de dónde vendría el dinero para financiar una educación gratuita? Cuando se compilen los gastos de los libros, habitaciones, comida, los sueldos de los profesores, habrá más dinero que el gobierno puede dar a las universidades” Cuando se compilen. ¿Queréis decir cuando se sumen? (asienten) Cuando se compilen todos los gastos, ¿habrá más dinero? ¿Se entiende bien la frase? A mí me cuesta un poco entenderla. Habrá más dinero. Es que si pongo costará, que se entiende mejor, costará más dinero del que el gobierno pueda dar a las universidades. El gobierno se va a dar cuenta de que no tiene tanto dinero. ¿Eso es lo que queríais decir? Sí, vale, pues entonces tenemos que hacer el cambio. “Entonces, los impuestos serán aumentados y con la economía hoy en día será fatal.” Es decir, que cuando el gobierno se entere de que no tiene dinero para las universidades, ¿qué va a hacer? Va a subir los impuestos, dice, “y con la economía hoy en día”, y tal y como está la economía hoy en día, “eso será fatal”. ¿Se entiende? ¿Lo diríais de otra manera?

A1: No.

P: ¿No? ¿Sigo? Dice, “en nuestra opinión, es una buena idea la educación gratis”.

A2: gratuita.

P: Gratuita. “Pero en realidad hay demasiadas problemas económicos”, creo que pone, “para realizar este sueño, aunque sería una oportunidad para crear una sociedad más culta y inteligente la

que va a hacer que el dinero limitará esta posibilidad.” XXX “Para concluir”, cambio de párrafo, “no vivimos en un mundo perfecto y ojalá que en el futuro los estudiantes puedan realizar sus sueños”. ¿Hay tesis?

A: Sí.

P: ¿Los cuatro argumentos que han utilizado refuerzan la tesis, ponen ejemplos, se entienden todos?

A: Sí.

P: ¿Qué tal la conclusión? ¿Cómo es la conclusión?

A1: Un poco corta.

P: La conclusión es un poco corta. A lo mejor han tenido problemas con el tiempo, que los hubo, y a lo mejor también con el espacio. ¿Se han utilizado conectores?

A: Sí.

P: ¿La gramática que se ha utilizado es una gramática de este nivel? ¿Hay mucho errores, pocos errores?

A: Hay pocos.

P: Hay pocos pero los que hay de qué son...

A: subjuntivo.

P: De subjuntivo. Viendo estas correcciones qué nota le pondríais. Si fuerais los profesores, qué nota le pondríais.

A1: A.

A2: 88

P: ¿88?

A2: 89.

P: 89. Dice (nombre alumna), más. Esto sería una argumentación de una A, clara. Porque tiene tesis, porque tiene todos los argumentos, porque los argumentos tienen ejemplos. Lo único. En cuanto a la argumentación, lo peor es la conclusión, que es escasa. Y luego los errores, pues sí es verdad que hay errores con el subjuntivo, pero también hay muchos subjuntivos que están bien empleados. Vamos a la siguiente. Otra argumentación, argumentación de chicos. Dice “hoy en día uno de los grandes problemas con nuestra sociedad es que los jóvenes no tienen la oportunidad para continuar después del nivel secundario y al mismo tiempo cuesta mucho para educar a la gente de ese nivel.”

A3: A la vez.

P: ¿cuál?

A3: A la vez que.

P: “hoy en día uno de los grandes problemas con nuestra sociedad es que los jóvenes no tienen la oportunidad para continuar después del nivel secundario y al mismo tiempo” y tú dices en vez de “al mismo tiempo”, “a la vez”. Se puede, se puede utilizar, pero esa expresión está bien, no se la puedo corregir. “y al mismo tiempo cuesta mucho para educar a la gente de ese nivel”.

A4: dinero.

P: Bueno, se podría decir cuesta mucho dinero, pero se sobreentiende la palabra dinero. No vamos a corregir eso. Pero hay una cosa que sobra. Que hay que quitar.

A3: Quitar para.

P: Muy bien. “Cuesta mucho educar a la gente de ese nivel”. De ese nivel también está bien. También podríamos haber utilizado la preposición “en”, en ese nivel. “Se ha propuesto que la educación debe ser gratuita en todos los niveles de la educación, incluida la universidad”. ¿Está la tesis en este primer párrafo?

AA: XXX.

P: Esto lo queríais poner X. Vale, entonces pon eso X. XX. Cerramos aquí el primer párrafo. ¿Tenemos una tesis aquí? ¿Sí? ¿Cuál es la tesis chicas?

A1: XXX.

P: ¿Y ellos están de acuerdo con eso?

A1: No.

P: bueno, no y sí, porque dice “aunque parece ideal”, ellos ya cuentan que eso conlleva o tiene muchos problemas y entonces lo que van a hacer es examinar ambos lados del argumento. No están totalmente de acuerdo con él, entonces van a matizarlo. Hay un cambio de párrafo, dice: “siguiendo esta tesis hay muchos beneficios de un sistema de educación gratuito. Claramente el futuro del universo depende de la educación. Además, un sistema en el que hay jóvenes que nunca tienen la oportunidad de aprender por razones económicas, no es justo. Lo más importante, tenemos que recordar, es que la educación valga para todos.” El tono, y esto hay que felicitar a este grupo, el tono, por una vez, es el tono, el registro, que hay que usar, un registro serio, así. Os acordáis de la carta aquella que escribieron que era un... XX. No, este es el tono que me gusta. Este es el registro y el vocabulario que hay que usar. ¿Qué les corregimos?

A2: XXX

P: Un sistema de educación...

A2: XXX

P: Claro, es que, este gratuito, si usan la palabra educación, educación sí que es femenino, pero si ellos están refiriéndose al sistema, sistema gratis de educación, entonces sistema es gratuito. No se lo podemos corregir. Este gratuito puede estar haciendo referencia a la palabra sistema, y es correcto. ¿Vale? “Claramente el futuro del universo depende de la educación. Además, un sistema en el que hay jóvenes que nunca tienen la oportunidad...” ¿Tienen o tengan?

A3: Tienen

P: Unos dicen tienen.

A4: Tengan.

P: Y otros dicen tengan. Vale. Pues ahora me tenéis que explicar por qué unos dicen tienen y otros tengan.

A1: Creo que tienen porque es XX.

P: O sea que sabemos que el sistema existe, sabemos que hay jóvenes que no pueden estudiar. Entonces estamos hablando de algo que conocemos. Entonces sí podemos poner tienen. Si tú, (nombre alumna) piensas que están hablando de jóvenes en general y a esos jóvenes no les ponemos cara, podríamos poner tengan. “Lo más importante, tenemos que recordar, es que la educación valga para todos.” ¿Tenemos que corregir algo, está bien?

A2: Me gusta.

P: ¿Te gusta? A mí también. Pasamos al tercer párrafo. Empiezan con el conector. “No obstante, este sistema sería carísimo.” Han dicho lo bueno, pero ahora estamos viendo la otra cara. La parte negativa. “Es decir, los ciudadanos no tienen por qué tener que pagar por los estudiantes a los que

no les importa la educación.”

XXX

P: Aquí no, ese sistema sería carísimo. “Es decir, los ciudadanos no tienen por qué tener que pagar por los estudiantes a los que no les importa la educación.” ¿Correcto o no? Estoy aquí. Han hecho la perífrasis doble, pero es correcta. “Asimismo, quien quisiera X habría más dinero para los profesores y esto podría mejorar la calidad de los profesores y el nivel de educación en general.” Pero vamos a mejorarlo un poco. Como aquí tengo la palabra profesores y aquí, otra vez, justo debajo, tengo otra vez la palabra profesores, se repite mucho. ¿Qué palabra? “Esto podría mejorar la calidad de...”

A1: ellos.

P: “... de ellos.” ¿Utilizando el artículo? “de los...”

A2: mismos.

P: “de los mismos”. De ellos está también bien, pero para no repetir tanto. Vamos a lo último. “Después de todo, creemos que hay que mezclar estas ideas y proponemos que la educación debe ser gratuita hasta la universidad. Por eso hay que mejorar el sistema para conceder más oportunidades a los estudiantes que cualifican.” ¿Qué tal está esto?

XX

P: No estoy marcando mal, es que he dejado de leer aquí. “creemos que hay que mezclar estas ideas y proponemos que la educación debe ser gratuita hasta la universidad. Por eso hay que mejorar el sistema para conceder más oportunidades a los estudiantes que cualifican.”

XX

P: No oigo. ¿Poner aquí preposición y artículo? ¿Qué queréis decir con eso?

A2: Que están bien cualificados.

P: O sea que son buenos estudiantes. Y por qué no ponemos, “para conceder más oportunidades a los...”

A2: buenos.

P: “A los buenos estudiantes” y se acabó. “Podemos concluir citando las palabras”. Se les ha escapado. “La pura y simple verdad nunca es pura y nunca simple”. (risas alumnos) Es una conclusión que se apoya además en un argumento de autoridad. A partir de aquí, ¿hay algún signo de puntuación? Creo que en este último trozo son necesarias dos comas.

A2: después de ideas.

P: ¿Aquí? Podría ponerla pero no es obligatoria.

A3: Por eso,...

P: En el “por eso”, me gusta. Y luego, “la pura y simple verdad nunca es pura y nunca...”. Aquí falta el verbo, sería y nunca es simple. Como he omitido el verbo, me lo he comido, no está, necesito poner la tilde. Vamos a ver. Hay tesis, ¿verdad? ¿Han demostrado la tesis con argumentos? Porque hemos dicho que era una tesis que iban a matizar, porque no estaban del todo de acuerdo con la afirmación. ¿Han utilizado argumentos en contra y a favor que demuestran estas primeras dudas que había en la tesis? Sí. ¿La conclusión?

A3: poderosa.

P: Poderosa, dice (nombre alumno). La conclusión es poderosa. Bueno, daos cuenta, daos cuenta de que aunque han utilizado la palabra “podemos concluir aquí”, este conector, en realidad desde aquí,

ellos están anunciando la conclusión. A partir de este párrafo ellos están dando la conclusión. Y concluyen, es verdad que concluyen, con una afirmación, con una... Pero no solamente son esas dos frases, empieza aquí. Vamos a ver, otra. ¿Errores? Poquitos y quitando los errores, un par de comas y... Esto. ¿Qué nota le ponemos?

AA: A

P: A, realmente una A. Y además, el tono, el vocabulario que ha utilizado, por primera vez en todo el curso, es serio. (se ríen) Por favor. Y cuando quieren, lo saben hacer bien. Lo que pasa es que están todo el día de chufla. ¿Qué es estar de chufla?

A3: De broma.

P: De broma. Vamos a la última. “Manifiesto para una educación nueva”. Dice “La educación es un servicio básico y esencial que los gobiernos del mundo pueden proveer al público. A través de la educación es posible levantar la inteligencia del pueblo a un nivel alto y combatir los problemas de nuestra sociedad hoy en día.” Voy a leer sólo hasta ahí. ¿Qué tal? ¿Hay tesis de momento? ¿No hay tesis? ¿Hay errores? (nombre alumna), no tienes nada que decir porque lo has escrito tú y te maravilla y te parece perfecto. (risas) A ver, entiendo que esto es una metáfora. “es posible levantar la inteligencia del pueblo”, ¿no? ¿Es una metáfora? Por la inteligencia...

A2: Elevar.

P: y en vez de la palabra inteligencia... Algo X

A3: El nivel cultural.

P: El nivel cultural, por ejemplo. ¿qué os parece esto? “A través de la educación es posible elevar el nivel cultural del pueblo” Y entonces ya no necesito poner “a un nivel más alto”, porque levantar, cuando yo levanto siempre pongo a un nivel más alto. Estamos repitiendo. Tenemos que tener cuidado con este verbo. Con esto y con esto de aquí.

XXX

P: Bueno, entonces vamos a hacer esos cambios. “Y combatir los problemas de nuestra sociedad hoy en día. Pensamos que los gobiernos necesitan pagar por la educación obligatoria, pero los estudiantes deben tener la opción a X y pagar para el nivel universitario”. ¿Está la tesis en este primer párrafo?

A1: Sí.

P: Este grupo está en contra de la afirmación que yo di. No piensa que la educación tenga que ser gratuita. Puede ser gratuita hasta aquí, pero a partir de la universidad tiene que ser pagado. No puede ser gratis.

A2: XX.

P: La opción de asistir. Dice “a través de la educación es posible elevar el nivel cultural del pueblo y combatir los problemas de nuestra sociedad hoy en día. Pensamos que el gobierno necesita pagar por la educación obligatoria pero los estudiantes deben tener la opción de asistir y pagar por...”

A2: XX.

P: el nivel universitario.” Está la tesis, vamos a ver si los argumentos refuerzan esa idea. “En primer lugar, es importante que la educación obligatoria sea gratis para todos, porque les da oportunidades iguales a todos.” ¿Sí, no?

A3: Todos y todos.

P: Todos y todos, muchos todos hay aquí. ¿Y qué puedo hacer para solucionarlo?

A2: En primer lugar...

P: “En primer lugar, es importante que la educación obligatoria sea...” Puedo quitar esto porque... ¿Qué puedo poner aquí para que la frase tenga más fuerza? Una palabra que haga referencia a todo lo que he dicho. “Por eso”, eso es todo lo que he dicho. “Porque eso les da oportunidades iguales a todos”. Es una afirmación, han puesto el verbo en indicativo. Podrían poner porque eso les daría. Pero... “Sin educación gratuita habrá problemas con el tipo de trabajo y de la calidad de vida de los trabajadores y la modernización del estado en general.” Y, y, y... ¿Queremos ponerlas? ¿Somos conscientes de que hemos puesto muchas y o es que lo hemos puesto mal?

A3: No hacen falta.

P: “habrá problemas con el tipo de trabajo”, coma, quito la *y*. ¿Por qué aquí pongo esta preposición y aquí esta otra? Si estoy enumerando, estoy en la misma enumeración. Habrá problemas con el tipo de trabajo y con la calidad de vida de los trabajadores y con la modernización del estado en general. Ese *con* sería optativo, porque como ya lo he puesto anteriormente, no haría falta ponerlo otra vez, pero como aquí habéis puesto otra preposición... ¿Se entiende? ¿Sí? “En segundo lugar, es cierto que con una educación universitaria gratis, la mayoría de los estudiantes podrían graduarse sin deuda para empezar sus vidas profesionales”. Podemos utilizar el adjetivo, gratuita, “la mayoría de los estudiantes podrían graduarse sin deuda”. ¿Cómo es el verbo? Hay un verbo en español, cuando yo tengo deudas, y debo mucho dinero al banco, a mis amigos, a mi familia, hay un verbo en español. Hay un verbo en español que se parece mucho al sustantivo. Con una preposición delante. Endeudarse. “La mayoría de los estudiantes podrían graduarse sin...”. Si no usamos ese verbo podemos poner “sin deber dinero”. “Sin embargo, cuando tienen que responsabilizarse de pagar por la educación avanzada, a apreciarla más”. Tengo un problema gordo aquí porque no se entiende la frase.

A1: XXX

P: ¿Esto es una palabra? Ah, ¿y esta palabra es un verbo? Y es un verbo que está en infinitivo, apreciar. ¿Dónde está el verbo principal de esta frase?

A1: Apreciar a...

P: Sin embargo, cuando tienen que responsabilizarse de pagar por la educación avanzada...”

A1: van a...

P: Vale, eso me gusta más. “van a apreciarla más”. Vale, la preposición *a* porque es la perífrasis con el verbo *ir*. “Y la calidad de los estudiantes va a aumentar”.

XXX

P: “Además, si todas las educaciones universitarias son gratis la calidad de los profesores bajará y costará los ciudadanos a pagar impuestos muy altos.” ... Aquí hay un además que... Aquí hay una condición.

A2: bajaría.

P: Quién ha dicho bajaría. Mira este verbo está en indicativo, así que estamos viendo una condicional del primer grupo, una posible. Entonces aquí tienes que poner otro tiempo. Si todas las educaciones universitarias fueran gratis, la calidad de los profesores bajaría. Bien. Si todas las educaciones universitarias fueran gratis, la calidad de los profesores bajaría y...

A3: costaría.

P: Y costaría. ¿A quién?

A3: a los...

P: Y a los ciudadanos les costaría. En vez de costar, vamos a usar otro verbo. ¿Los ciudadanos qué tienen que hacer con los impuestos?

A4: Pagar.

P: Pagarlos. “y los ciudadanos tendrían que pagar impuesto muy altos. Por eso los gobiernos sólo deben pagar por la educación obligatoria. Para concluir, con una educación gratuita además de X para el bienestar del pueblo.” La tesis está clara. Dime (nombre alumna).

A3: Tengo una pregunta. XXX

P: Si tú estás usando la palabra mayoría que es singular puedes poner la palabra en singular. Pero existe en español una concordancia con el significado de las palabras. “Con la mayoría de los estudiantes”, en realidad estamos hablando de muchos. Pero las dos están bien. ¿Qué nota tiene esto? Tesis tiene. Pero en contra de la afirmación que yo di. ¿Los argumentos que han utilizado recuerdan su idea? Todos. ¿La conclusión? Es un poquito flojo. Y los conectores están utilizados, errores de gramática, ¿hay muchos pocos?

A2: Medios.

P: ¿Qué nota le ponemos?

A3: B.

P: B, dice (nombre alumna). Y lo dice (nombre alumna) que lo ha escrito ella. ¿Sólo una B? Por lo menos una A-. La argumentación como tal está bien. ¿La que me vais a dar el miércoles es mejor que esta? ¿Sí? Espero que sean mejores.

XXX

P: En la página 82 tenéis un cuadro de conectores de la argumentación y están todos juntos, todos desordenados. Lo que necesito es que ordenéis estos conectores en los grupos que yo os he puesto un poquito más arriba. ¿Vale? Los argumentos están aquí. Están todos juntos y tenéis que ordenarlos en los grupos que yo os he dado. Venga.

Anexo 9: Planificaciones de la profesora

Texto argumentativo

Es muy frecuente oír la frase de que el dinero no da la felicidad, como si poseer dinero fuese algo reprobable, cosa que se contradice con la realidad, porque... ¿quién no desea tener dinero? A continuación vamos a dar nuestra opinión matizando esta afirmación.

En primer lugar, hay que señalar que, efectivamente, el mero hecho de tener dinero no garantiza la felicidad. Hay personas muy ricas que no consiguen ser felices debido a su mala salud o a unas circunstancias familiares desgraciadas; o a defectos físicos o problemas psicológicos... Todos conocemos casos de personas multimillonarias que no han podido soportar la presión de la vida y han acabado suicidándose. Para estas personas el dinero no ha servido de nada. También conocemos casos de personas ricas que viven apartadas del mundo y esclavizadas por su fortuna.

En segundo lugar, hay muchas personas que aunque no disponen de mucho dinero son relativamente felices: saben disfrutar del amor, del cariño, de la amistad de los demás, del trabajo, incluso, de los placeres sencillos. Por ejemplo, una buena cena en compañía, un paseo en un día soleado, una bonita puesta de sol... Hay infinidad de cosas en esta vida que nos pueden hacer felices y que son gratis: reírse, cantar, bailar, caminar, charlar.

También es cierto, como dice el refrán, que "donde no hay harina todo es mohína", es decir, que cuando falta el dinero básico para vivir, la vida se puede convertir en un tormento. Y es verdad: es muy triste e injusto pasar hambre, no poder dar estudios a unos hijos, o no disponer de una casa en condiciones.

Por otro lado, la cantidad de dinero que necesita una persona para ser feliz es algo subjetivo y difícilmente cuantificable. Hay personas que con poco se conforman: en cambio, hay otras que nunca están satisfechas con lo que tienen. Esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿cuánto dinero se necesita para ser feliz? Para algunos sería el necesario para cubrir las necesidades básicas con dignidad. Pero, ¿cómo se mide esto? Creo que es difícil dar una respuesta a esta pregunta debido a que cada persona tiene una idea diferente de lo que son las necesidades básicas.

En nuestra opinión, el dinero es importante para vivir, pero no es necesario tenerlo en exceso para ser feliz: está bien en su justa medida. Asimismo, el dinero más valorado es el que se consigue con trabajo y esfuerzo. Podemos concluir citando las palabras del sabio: "no es más rico el que más tiene sino el que menos desea".

Transparencia usada por la profesora

TIPOS DE ARGUMENTACIÓN

1. **CONFIRMACIÓN:** Se aportan datos para probar la verdad de una idea.
2. **REFUTACIÓN:** Se aportan datos para rechazar esta idea.
3. **MATIZACIÓN:** Se aprueba o se rechaza una idea parcialmente

ARGUMENTACIÓN Y TIPOS DE ARGUMENTOS

1. ARGUMENTOS CLAROS
2. NO DEBEN REPETIRSE
3. DEBEN IR EN PÁRRAFOS INDEPENDIENTES **PERO UNIDOS POR CONECTORES**
4. ARGUMENTOS:
 - a. Se pueden dar cifras o datos.
 - b. Se puede razonar sobre la causa y la consecuencia.
 - c. Se pueden utilizar refranes.
 - d. Se pueden utilizar citas de autoridad (personajes famosos)
 - e. Etc.

TIPOS DE CONECTORES

1. **ORDENAR:** En primer lugar, En segundo lugar, Para empezar, Ante todo.
2. **DISTINGUIR:** Por un lado, Por otro, Por una parte, Por otra.
3. **CONTINUAR:** Además, Asimismo, Así pues.
4. **INSISTIR:** En otras palabras, Como he dicho, En efecto, O sea, Hay que destacar.
5. **OPOSICIÓN:** En cambio, No obstante, Ahora bien, De todas maneras.
6. **CONCLUIR:** Para concluir, En conclusión, Concluyendo.

Objetivos planteados por la profesora

Estos objetivos corresponden a todas las sesiones dedicadas a la argumentación. En esta primera sesión, me centro más en la forma de la argumentación. Es la presentación de este tipo de texto. En las siguientes sesiones, me detendré más en ejercicios específicos que atiendan a la gramática, los conectores, las estructuras de la lengua oral vs la escrita, etc.

Objetivo Funcional:

- Dar la opinión
- Argumentar las opiniones
- Valorar diversas opciones
- Expresar acuerdo y desacuerdo
- Aludir a temas o intervenciones de otros
- Secuenciar argumentos

Objetivo Gramatical:

1. Construcciones Sustantivas: Creo que + indicativo, No creo que + Subjuntivo, Es bueno / imprescindible / malo / impensable... + infinitivo, Es bueno / imprescindible / malo / impensable... + que + subjuntivo, ...
2. Construcciones Adverbiales: condicionales y condicionales especiales (repaso), finales, causales, consecutivas,... (haciendo hincapié en los nexos de carácter más culto).
3. Construcciones de Relativo (repaso)

Objetivos Léxicos

1. Conectores argumentativos
2. Algunas diferencias entre la lengua oral y la escrita
3. Vocabulario relacionado con las argumentaciones trabajadas en clase:
 - El dinero no da la felicidad
 - La importancia del español en el mundo
 - Las revistas del corazón
 - ¿Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no entienden los mapas?
 - ¿La legalización de la droga resolvería el problema actual de ésta y sus consecuencias?

Modo de elaboración:

1.- Transparencia del Texto nº1: "El dinero no da la felicidad"

¿Hay algo que no se entiende? ¿Problemas con el vocabulario? -> Comprensión Lectora

¿Qué tipo de texto pensáis que es? ¿Por qué? ¿qué características tiene? -> Lluvia de ideas (partimos de una argumentación y de sus conocimientos previos)

2.- En grupos de tres / cuatro personas:

GRUPO A: ¿Es subjetivo? Si lo es, ¿dónde encontramos la subjetividad?

GRUPO B: ¿Cuántas partes tiene el texto? ¿Cómo están organizadas?

GRUPO C: Fijaos en el tipo de construcciones, ¿tienen un verbo o más de uno? ¿De qué tipo son las frases compuestas? ¿Llevan el verbo en indicativo o subjuntivo? ¿Por qué?

3.- Puesta en común:

Cada vez que un grupo acaba de exponer, se completa la explicación -> Transparencia:

- Tipos de argumentación: Confirmación / Refutación / Matización
- Tipos de argumentos y de conectores

4.- Les damos un tema:

"La educación es un derecho fundamental y debe ser gratuita para todos y en todos los niveles de la enseñanza, incluida la universidad"

4.1.- ¿Estás de acuerdo? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? (la clase)

4.2.- Elaborar un esquema, poner los argumentos (individual)

4.3.- Organizados en grupos dependiendo de sus opiniones (confirmación, refutación, matización)

4.4.- Puesta en común del esquema, revisión y creación de un esquema único, (en grupo)

4.5.- Redactar una argumentación

4.6.- Intercambiarla y revisarla

4.7.- Escribirla en una transparencia

4.8.- Corregirla entre todos

REDACCION III

¿Qué nota tienes?

.....

	PUNTOS	CORRECCIÓN	NOTA FINAL
¿Es una argumentación? ¿Tiene la estructura? ¿Has utilizado conectores? ¿Está dividido en párrafos?	20		
¿Se entienden los argumentos? ¿Son claros?	15		
Signos de puntuación y acentuación	10		
Errores: <u>Género</u> <u>Número</u> *	10		
Errores: <u>Artículos</u> <u>Preposiciones</u> <u>Pronombres</u> *	10		
<u>Verbos en indicativo</u> *	10		
Uso del Subjuntivo en oraciones compuestas: Condicionales, Causales, Finales, Consecutivas, Concesivas,...	10		
Vocabulario: Expresiones, Frases Hechas, Registro...	15		