

## ÍNDICE

1.	Introducción.....	4
2.	Justificación de la investigación.....	6
2.1.	Interés personal.....	6
2.2.	Interés científico.....	6
2.3.	Interés social.....	7
3.	Bases teóricas.....	9
3.1.	Paradigmas de la investigación educativa.....	9
3.2.	Marco teórico de creencias del profesor.....	11
3.2.1.	El papel del profesor en la enseñanza de lengua.....	14
3.2.2.	El papel del profesor y el CRS.....	17
3.3.	Otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.....	19
3.3.1.	El papel de las actividades.....	19
3.3.2.	La evaluación.....	20
3.3.3.	El papel del alumno.....	22
3.4.	La enseñanza de lengua en una sociedad plurilingüe.....	27
3.4.1.	Principios de la enseñanza comunicativa de la lengua.....	27
3.4.2.	La enseñanza de lengua en la Educación Secundaria Obligatoria.....	31
3.4.2.1.	La enseñanza de lengua dentro del sistema educativo español.....	31
3.4.2.2.	La enseñanza a alumnos recién llegados.....	33
3.4.2.3.	La enseñanza de lenguas ambientales a alumnos recién llegados.....	36
3.4.3.	<i>El Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.....</i>	<i>37</i>
4.	Objetivos de la investigación.....	44
5.	Metodología.....	47
5.1.	La entrevista.....	47
5.2.	Tipo de entrevista utilizado y justificación.....	49
5.3.	La transcripción de las entrevistas.....	51
5.4.	Método de análisis de las entrevistas.....	52

6.	Recogida y análisis de los datos.....	55
6.1.	Recogida de datos.....	55
6.1.1.	Contexto institucional de la recogida de datos.....	55
6.1.2.	Descripción de informantes.....	56
6.2.	Análisis de los datos.....	57
6.2.1.	Análisis de la entrevista a Natalia.....	58
6.2.1.1.	Conceptos aparecidos en la entrevista.....	58
6.2.1.2.	Síntesis.....	67
6.2.1.3.	Esquemas y mapa conceptual.....	69
6.2.2.	Análisis de la entrevista a Isabel.....	72
6.2.2.1.	Conceptos aparecidos en la entrevista.....	72
6.2.2.2.	Síntesis.....	76
6.2.2.3.	Esquemas y mapa conceptual.....	78
6.2.3.	Análisis de la entrevista a Lorenzo.....	81
6.2.3.1.	Conceptos aparecidos en la entrevista.....	81
6.2.3.2.	Síntesis.....	87
6.2.3.3.	Esquemas y mapa conceptual.....	89
7.	Presentación de los resultados.....	92
8.	Conclusiones.....	103
9.	Consideraciones finales.....	109
	Bibliografía.....	112
	Anexo: Transcripciones.....	117
	Transcripción de la entrevista a Natalia.....	117
	Transcripción de la entrevista a Isabel.....	125
	Transcripción de la entrevista a Lorenzo.....	135

## AGRADECIMIENTOS

Al finalizar el presente estudio, debo expresar mi reconocimiento a determinadas personas que han contribuido de una u otra manera a su elaboración.

En primer lugar al doctor Miquel Llobera, gracias a cuya guía el trabajo se fue orientando, definiendo y afinando. Las virtudes que esta investigación pueda tener se deben a sus acertados comentarios. De sus defectos, sólo yo soy responsable.

Al doctor Terencio Simón le debo las primeras indicaciones cuando esto no era más que un esbozo en mi cabeza.

Al doctor Joan-Tomàs Pujolà le quiero expresar mi gratitud por el tiempo dedicado, las conversaciones mantenidas y las manifestaciones de ánimo expresadas.

No quisiera olvidar a mis compañeros del Departamento de Lengua Castellana del IES El Calamot, con los que he compartido reflexiones acerca de la tarea docente que me han ayudado a contemplarla con una perspectiva más amplia.

Finalmente, desde un punto de vista personal, querría acordarme de mis padres, quienes se han ocupado de que todo estuviera en orden cuando nos veíamos; también lo hizo M<sup>a</sup> Teresa Medina. Todo lo contrario que Teresa. Un máster de éstos es tan largo que da tiempo a que nazcan niños. Y ella lo hizo.

Pero quien ha estado constantemente acompañándome, animándome y preocupándose por que la vida continuase ha sido Isabel. No sé si alguna vez sabré corresponder a su dedicación, comprensión y ayuda durante estos años.

## 1. INTRODUCCIÓN

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales

*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 17)

En un momento en que se rehuye el empleo de la palabra como forma de resolver los conflictos, que no son las estrategias comunicativas las que se favorecen, y que se priman otro tipo de actos sobre los de habla, podría parecer que el presente estudio está fuera de contexto. Pero no es así. Cuando la movilidad de ciudadanos es algo habitual, investigar qué piensan los profesores de lengua de la secundaria obligatoria acerca de la enseñanza en un contexto plurilingüe no es un tema menor: actualmente en Cataluña el porcentaje de alumnado recién llegado es del 5% y se espera que en pocos años este porcentaje llegue a la media europea, que es del 10%.

Pero no solo el volumen de alumnado procedente de otros países debe servir para explicar la importancia que ha cobrado la enseñanza de lengua en contextos plurilingües. Los cursos y actividades de formación promovidos por las universidades o instituciones de reconocido prestigio, como el Instituto Cervantes, y los documentos elaborados, por ejemplo, por el Consejo de Europa, demuestran que éste es un asunto que plantea retos importantes en la enseñanza de lenguas.

Por lo que se refiere al presente estudio, el interés por adentrarse en el pensamiento del profesorado, que es quien tiene la responsabilidad de tomar las decisiones que afectan al desarrollo de la enseñanza en el aula, lleva a aplicar en esta investigación el método etnográfico, y en concreto la etnografía educativa, para la cual lo que dicen los protagonistas del proceso educativo se convierte en el instrumento principal para describir sus creencias.

Una vez justificada la investigación y adoptado el enfoque de recogida de datos, el estudio debe definir de manera realista cuáles son sus objetivos, y este aspecto se desarrolla en el capítulo 4. Una vez concretados en las preguntas de investigación y la metodología que se iba a utilizar para generar los datos (la entrevista), era necesario hacer un repaso de la literatura que tratase estos aspectos. En los apartados 3.2. y 3.3. se recoge lo que diferentes autores han dicho sobre el papel del profesor y de los alumnos como agentes del proceso educativo, y de las actividades y la evaluación como elementos relevantes del mismo. En el apartado 3.4. se presentan diferentes marcos en los que inscribir este proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y sus implicaciones didácticas. En el capítulo 5 se ofrece una visión de la entrevista como método para hacer emerger datos cualitativos y se justifica su uso en esta investigación.

A partir de aquí, el trabajo continúa con la presentación del análisis de los datos emergidos de las entrevistas realizadas a tres profesores de lengua de enseñanza secundaria (capítulo 6), la exposición de los resultados que se derivan de ese análisis, en que éstos se conectan con los estudios presentados (capítulo 7), y se reflexiona sobre el proceso investigador y se responde a las preguntas de investigación (capítulo 8).

El trabajo finaliza con unas consideraciones finales (capítulo 9), que no son más que unas reflexiones que han surgido tras todo el proceso investigador acerca de la enseñanza de lengua en contextos plurilingües y pluriculturales.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

### 2.1. *Interés personal*

Varios son los motivos personales para la realización de este trabajo. En primer lugar, como estudiante del “Programa de Formación de profesores de español como lengua extranjera” se planteaba como obligatorio para la obtención del título de “Máster” la elaboración de una memoria de investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como profesor en activo, y haciendo de la necesidad virtud, el desarrollo del estudio permitía a este, en palabras de Freeman (1990), *student teacher* mejorar para llegar a desarrollar “the independent capacity to make informed teaching decisions and to assess the impact of those decisions on both their own and their students’ learning” (Freeman, 1990: 103). Además, como se dice en un documento elaborado por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000b: 21), “una escola comprensiva, obligatòria, flexible amb la diversitat i que doni cabuda a tota la infància i l’adolescència exigeix una autèntica reconversió professional”. Por último, como profesor en un Instituto de Enseñanza Secundaria, éste era el contexto en el que deseaba efectuar la investigación.

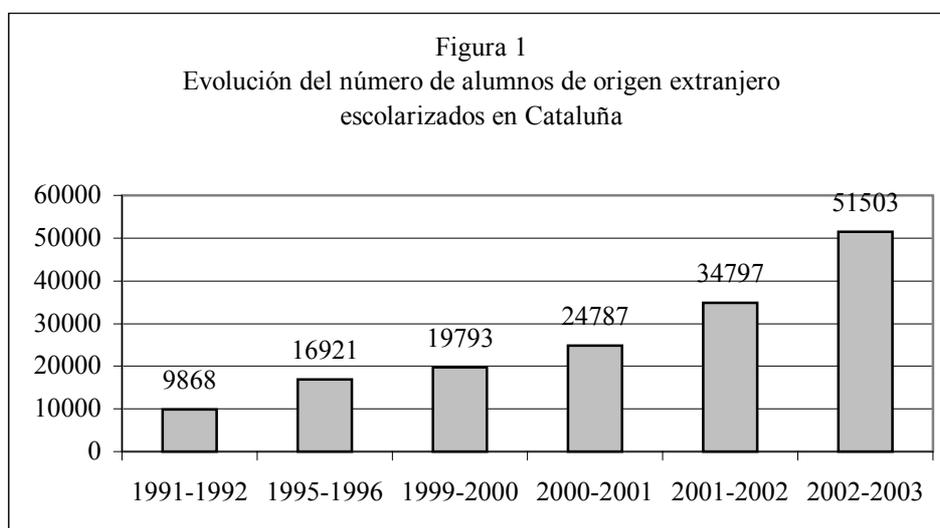
### 2.2 *Interés científico*

Pero no sólo son personales los motivos de acometer este estudio. La investigación como forma de mejora de la enseñanza es la tarea fundamental de la investigación etnográfica educativa. Al final de la introducción a su *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Richards y Lockhart, al hablar de las convicciones que fundamentan su libro, dicen que la reflexión crítica, que “implica preguntarse sobre cómo y por qué las cosas son como son, qué sistema de valores representan, qué alternativas son viables y cuáles son las limitaciones por hacer las cosas de una manera y no de otra” (Richards y Lockhart 1998: 14), puede suscitar una noción más intensa de la docencia, idea que desarrolla también Leo Bartlett (1990). Asimismo, y en lo que concierne a este trabajo que trata de conocer el pensamiento del profesor, se debe tener en cuenta que

the making explicit of beliefs, principles, and values can be an ongoing focus of teacher development programs, because [...] teachers' images and perspectives often have a powerful and lasting influence on teachers' thinking and practice and may also create resistance to alternative modes of thought and action (Richards 1996: 294).

### 2.3. *Interés social*

Pero no acabaría aquí el interés de este trabajo. La llegada de población inmigrante plantea nuevos retos desde el punto de vista social. El incremento del alumnado extranjero en los últimos diez años en Cataluña se expone en la Figura 1, y la evolución global y en porcentaje en los cuatro últimos cursos se puede ver en la Tabla 1 que sigue (Generalitat de Catalunya 2003: 12).



<b>ESO</b>			
	<b>Alumnado extranjero</b>	<b>Total alumnado</b>	<b>Tanto por ciento</b>
<b>Curso 1999-2000</b>	6.338	266.467	2,38%
<b>Curso 2000-2001</b>	8.177	267.318	3,18%
<b>Curso 2001-2002</b>	11.103	253.340	4,38%
<b>Curso 2002-2003</b>	15.002	254.232	5,90%

Tabla 1  
Porcentaje de alumnado extranjero en las aulas de educación secundaria de Cataluña en los últimos cuatro cursos

En el ámbito educativo, esta nueva situación, siendo importante para el profesorado, lo es mucho más para el alumnado que aterriza de golpe en un país extraño, con un sistema educativo diferente, en el caso que hayan estado escolarizados, y unas lenguas nuevas que, por un lado, son el vehículo a través del cual se imparten las enseñanzas –“la importància del domini de la llengua vehicular de l'escola per part dels escolars ha estat considerada des de sempre com una de les garanties d'èxit escolar” (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2000b: 11) – y con las que, por otro, se relacionarán fuera del ámbito académico, y cuyo conocimiento les ayudará a insertarse en la sociedad que los acoge. En palabras de Barlett (1990: 205):

In a narrow, immediate sense, language is a medium of communication in the classroom, something the adult immigrant, for example, has to learn in order to survive as citizen in a new country. In the broader sense, however, language broadcasts the new culture into which the immigrant enters, and perhaps redefines the immigrant's culture of origin.

### 3. BASES TEÓRICAS

El presente estudio se plantea como objetivo presentar y describir cuáles son las creencias de algunos profesores sobre determinados aspectos de la enseñanza de lenguas ambientales a alumnos extranjeros en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como el papel que deben adoptar profesor y alumnos, los contenidos a trabajar, las actividades de enseñanza-aprendizaje a realizar, la metodología que se debe emplear o la evaluación que se debe llevar a cabo. Para este fin se consideró que el habla del profesor, como *práctica cultural* (Duranti 2001: 21), ponía de relieve su forma de ver su propia actuación docente dentro de su particular contexto cultural. Para hacerla emerger, el paradigma de investigación cualitativo se reveló como el más adecuado, puesto que recoge los datos en contextos naturales. Y dentro de éste, la etnografía, cuya “tarea fundamental es describir el mundo empírico y desarrollar una teoría explicativa del comportamiento humano” (Goetz y LeCompte 1988: 27).

#### 3.1. *Paradigmas de la investigación educativa.*

Ballesteros (2000: 7) relaciona el término paradigma con el de *programa de investigación* de Lakatos y sostiene que hace referencia al conjunto formado por “comunidades de investigadores y las concepciones y métodos que comparten”. Dos son los paradigmas empíricos que guían los trabajos de investigación en materia de educación: el experimental o cuantitativo y el interpretativo o cualitativo.

Metodológicamente los mencionados paradigmas se han presentado de modo enfrentado. Larsen-Freeman y Long (1994: 21) mencionan un estudio de Reichardt y Cook en el que se muestra un cuadro con las características de dichos paradigmas de investigación.

<u>Paradigma cualitativo</u>	<u>Paradigma cuantitativo</u>
Partidarios del uso de métodos cualitativos. Recursos fenomenológicos y <i>verstehen</i> : “se interesa por <i>comprender</i> el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del actuante”. Observación naturalista y no controlada. Subjetivo. Cercano a los datos; perspectiva del de dentro. Fundado, orientado al descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. Orientado hacia el proceso. Válido; datos “reales”, “copiosos”, y “penetrantes”. No generalizable; estudio de casos aislados. Globalizador. Asume una realidad dinámica.	Partidario del uso de métodos cuantitativos. Positivismo lógico: “busca los <i>hechos o causas</i> sociales sin apenas tener en cuenta los estados subjetivos de los individuos”. Medición penetrante y controlada Objetivo. Al margen de los datos; perspectiva del de fuera. Infundado, orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo. Orientado hacia los resultados. Fiable; datos “sólidos” y reproducibles. Generalizable; estudio de varios casos. Particularista. Asume una realidad estable.

Tabla 2  
Cuadro comparativo de las características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Esta descripción no debe llevar a entender que los paradigmas estén radicalmente separados, sino que los métodos que se asocian a estos paradigmas se sitúan en un continuo que va desde lo más cualitativo, la introspección, a lo más cuantitativo, el experimento, entre los que sitúan la observación participante, la observación no participante, la descripción focalizada, y los métodos pre-experimental y cuasi-experimental. El método etnográfico, y en concreto la etnografía educativa dentro del paradigma cualitativo, es el marco en el que se inscribe el presente estudio.

Como proceso investigador, la etnografía busca, a través de los datos (es empírico), describir el comportamiento humano en su contexto (es naturalista), relacionándolo con las propias creencias. Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988: 31), se puede caracterizar como:

- a) inductivo, porque, a partir de la reflexión que sigue a la obtención de datos empíricos, el propósito es generar la teoría, “grounded theory” para Glaser y Strauss (citado por Ballesteros 2000: 72), que surge a partir de los datos generados en el acto de investigación y que cobra sentido para aquellos a quienes se aplica, que los explique;
- b) generativo, en el sentido que no pretende comprobar o verificar una hipótesis, sino, a partir de los datos, construir categorías y constructos;

- c) constructivo, en tanto que intenta descubrir los constructos o categorías a partir del comportamiento;
- d) subjetivo, no porque no se fundamente en datos, sino porque se pretende “reconstruir las categorías específicas que los participantes [sujetos] emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo”.

Dentro de la etnografía, la etnografía educativa ha servido históricamente para describir lo que sucede en los escenarios educativos. Sin embargo, ahora no debe quedarse solo en la descripción de los contextos en los que se dan los procesos educativos y de las actividades y creencias de los participantes en esos procesos, sino que mediante un análisis interpretativo debe generar teorías que expliquen los fenómenos observados, relacionar estas teorías con otras áreas de interés, y explicar los resultados e integrarlos en la disciplina propia del estudio.

### *3.2. Marco teórico de creencias del profesor.*

Desde hace algunos años, preocupados por mejorar la práctica docente, diversos autores han impulsado la comprensión de la enseñanza a partir de lo que lleva a los profesores a determinados procesos internos que repercuten en su comportamiento. Richards (1996) habla de que los profesores tienen dos tipos diferentes de conocimiento que influyen en su forma de entender la enseñanza y practicarla: uno tiene que ver con los aspectos curriculares y con cómo realizar una enseñanza coherente y eficaz; el otro se relaciona con lo que caracteriza a una buena enseñanza y con su personal forma de entenderla. Este último aspecto es el que le interesa desarrollar en su trabajo. Lo mismo sucede en esta investigación.

Como superación del paradigma proceso-producto, en que se ve la relación existente entre la actuación de los profesores (proceso) y el rendimiento de sus alumnos (producto) y la correspondencia entre esa actuación y ese rendimiento con la conducta de cada uno de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce un cambio de paradigma que, influido por la psicología cognitiva, centra su interés en los procesos

mentales que intervienen en la toma de decisiones de los profesores como elementos fundamentales del proceso educativo (Palou 2002). Dos son los enfoques que se han seguido en el estudio del pensamiento del profesor (Ballesteros 2000: 14):

- 1) El modelo de toma de decisiones, que imagina al profesor reflexionando sobre lo que ocurre, decidiendo qué hacer, actuando a partir de esas decisiones y observando cuál es el efecto producido en los alumnos.
- 2) El enfoque de procesamiento de la información, con el que se pretende conocer lo que para el profesor es la enseñanza, y cuál es la influencia que tiene esta creencia en el desempeño de su labor docente.

Y esos enfoques se agrupan en tres ámbitos:

- a) ámbito de planificación;
- b) ámbito de pensamiento y de toma de decisiones interactivas (en contacto con los alumnos);
- c) ámbito de teorías implícitas y creencias, que se superpone a e influye en los dos anteriores.

Los procesos cognitivos anteriormente mencionados se relacionan con el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS, de aquí en adelante) que constituyen el fundamento de las decisiones y acciones de los profesores. De ahí que se hayan denominado la *cultura de la enseñanza* (Richards 1996; Richards y Lockhart 1998). Dicho CRS tiene su reflejo, por ejemplo, en los papeles que deben adoptar profesores y alumnos, en el tipo de interacción o en el lenguaje usado en clase, y en la adopción de la metodología que mejor se ajuste a lo que se quiere conseguir. Todo esto se puede presentar en forma de máximas (Richards 1996) como las siguientes:

- Máxima de la implicación: siga el interés de los estudiantes para mantener su implicación (en el aprendizaje).
- Máxima de la planificación: planee su enseñanza y trate de seguir su plan.

- Máxima del orden: mantenga el orden y la disciplina en la clase.
- Máxima del estímulo: busque maneras de estimular el aprendizaje de los estudiantes.
- Máxima de la precisión: sea eficaz para que la producción de los estudiantes sea la adecuada.
- Máxima de la eficiencia: haga el uso más eficiente del tiempo de clase.
- Máxima de la conformidad: asegúrese de que su enseñanza siga los métodos prescritos.
- Máxima de la autorización: dé el control a los estudiantes

La obtención de esas máximas, que guían las actuaciones del profesor y explican el porqué de esas actuaciones, se realiza mediante diferentes procedimientos que recogen su propia voz, y debe ser un objetivo principal en un proceso de desarrollo profesional para la interpretación y evaluación de la enseñanza propia o la de colegas.

Siguiendo al Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona (citado por Palou 2002: 62):

Per *creences* entenem aquelles proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal. Les *representacions* o sistemes de significats compartits per grups socials són també proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals, que formen part de la memòria col·lectiva i estan consolidades en el conjunt d'un grup social [...]. Els *sabers* són estructures cognitives que es refereixen a un cos de coneixements acceptats de manera convencional, validats per la comunitat científica.

Estos conceptos aparecen definidos de manera similar por Ballesteros (2000) y Cambra y otros (2000), y están tomados de la obra de D. Woods *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*.

El origen del CRS de los profesores es variado (Richarts y Lockhart 1998; Ballesteros 2000; Palou 2002): su propia experiencia como estudiante de lengua, su experiencia profesional, el estilo docente preferido por el sistema educativo, la personalidad del

profesor y los principios derivados de su formación en educación, su labor como investigador o su creencia en la eficacia de un enfoque o método determinado.

Palou (2002), citando diferentes estudios, presenta las características del CRS:

- a) Es personal y único y orienta la actuación de cada individuo.
- b) Se forma pronto y es resistente al cambio, incluso a pesar de las contradicciones que puedan derivarse de la experiencia propia. A pesar de esto, se puede modificar, sobre todo si es reciente, a partir de nuevas experiencias, de la formación o del cambio de modelos dominantes.
- c) Se desarrolla en contextos de educación práctica.
- d) Su contenido se debe inferir de lo dicho por el profesor
- e) Ayuda a los individuos a entender su propio entorno y a ellos mismos, formando redes de naturaleza afectiva y cognitiva que se convierten en potentes filtros al interpretar nuevos fenómenos.

### 3.2.1. El papel del profesor en la enseñanza de lengua

En el apartado anterior se ha dicho que el CRS influye en las decisiones que el profesor toma sobre su intervención en el proceso educativo, pero ¿sobre qué aspectos de ese proceso debe decidir? Muchos son los autores que se han ocupado de describir el papel que el profesor debe adoptar desde una perspectiva de la enseñanza de lenguas que considere a éstas “como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos” (Richards y Rodgers 1998: 24).

Para Breen y Candlin (citados por Richards y Lockhart 1998: 98) en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua:

El profesor tiene dos papeles principales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase y entre estos participantes y las diversas actividades y textos. El segundo papel es actuar como participante independiente en el grupo de enseñanza-aprendizaje. Este segundo papel está estrechamente relacionado con los objetivos del primero y surge de él. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios para el

profesor; primero como organizador de recursos y como recurso en sí mismo; segundo como guía para los procedimientos de clase y las actividades... Un tercer papel del profesor es el de investigador y alumno, que tiene mucho que contribuir en lo que se refiere a conocimiento apropiado y a habilidades, experiencia real y observada de la naturaleza del aprendizaje y capacidades organizativas.

W. Littlewood (1996: 88 y 89) se refiere al profesor en términos similares. Su papel debe ser el de un “facilitador del aprendizaje”, teniendo como objetivo el desarrollo de la capacidad comunicativa de los estudiantes. Este profesor puede desempeñar varios papeles: supervisor del aprendizaje, coordinando las actividades para que formen una progresión coherente; director, agrupando esas actividades en clases; instructor, presentando las nuevas estructuras y ejerciendo un control sobre la actuación de los alumnos a los que evaluará y corregirá; sin intervenir cuando la actividad se esté desarrollando o actuando como asesor o consejero, e incluso participando en alguna de ellas como un comunicador más.

También parecida a la de Breen y Candlin es la caracterización que del papel del profesor se puede encontrar en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 87 y 88). Según este documento el profesor:

[desempeña] el papel de *director* que se ocupa de crear las condiciones idóneas para el aprendizaje.

[...] Fuera del aula el profesor desempeña la función de *organizador*, planificando de antemano el desarrollo de la clase y elaborando las actividades. [...] Además [...] actúa también como *investigador* que analiza las necesidades de sus alumnos y reflexiona sobre los distintos procedimientos pedagógicos con objeto de seleccionar aquellos que sean más adecuados para cada grupo particular de alumnos.

En el aula, el profesor actúa como *guía*, organizando a los alumnos para que realicen las actividades de forma eficaz y ayudándoles a solventar problemas. En la fase de presentación de los contenidos desempeña el papel de *informante*, transmitiendo a los alumnos nuevos conocimientos de manera comprensible. [...] Otro papel fundamental del profesor es el de *evaluador*, en un doble sentido: por una parte, analiza el progreso de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; por otra, reflexiona sobre su propia actuación y reorienta su labor en caso necesario.

García Santa-Cecilia (1995: 164) apunta que “la función principal de un profesor es crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje de la lengua pueda producirse de forma eficaz”. Y, en el caso de las tareas, el profesor proporcionará el punto de partida y

organizará el desarrollo de cada actividad, facilitará la información o apoyo necesarios cuando los alumnos se lo demanden y dirigirá la puesta en común de los resultados. Además, será también muy importante su trabajo

“fuera del aula, preparando tareas, actividades y materiales que permitan dar respuesta a las necesidades expresadas por un grupo. El profesor deberá desarrollar, por tanto, una función investigadora a partir de la observación de lo que ocurre en clase, lo que le permitirá desarrollar sus estrategias de enseñanza y, con ello, su capacidad de responder a situaciones de aprendizaje diferentes”.

En esta línea, Giovannini y otros (1996: 51-62) indican que el profesor debe actuar en el aula de la manera didáctica y metodológica con que se consiga el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, practicando una enseñanza centrada en el proceso de aprendizaje de los alumnos, seleccionando los temas que puedan despertar su interés para las actividades de clase. Esas actividades deberán desarrollar la cooperación y la autonomía de los estudiantes, lo cual exige que el profesor abandone la tradicional posición de autoridad e integre la negociación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo será también un nuevo tratamiento del error, que será aceptado como parte del proceso de aprendizaje. Toda esa actuación didáctica y metodológica del profesor tiene como objetivo crear condiciones favorables para la interacción mediante la cual los alumnos se comunican, fomentando que reflexionen de los alumnos sobre la lengua como sistema formal y sobre los procesos de aprendizaje, y entrenándolos en las cuatro destrezas y en las estrategias sociolingüísticas, sociales, discursivas y afectivas.

Llobera (1999: 113-116) caracteriza una didáctica plausible de LE en veinte puntos, que, afirma, “conjuga el resultado de la práctica docente como proceso generador de nuevas ideas y nuevos modelos de actuación, con información aplicable de disciplinas varias, más las ‘creencias’ o convicciones que comparte un cierto colectivo de profesores”. La diversidad personal y cultural de los alumnos y personal y profesional de los profesores, la interacción en clase entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos, actividades de clase que sirvan a los alumnos de ensayo lingüístico, integradas en proyectos o tareas, que serán la base de un syllabus basado en la dimensión discursiva del lenguaje, el desarrollo del aprendizaje en autonomía, la evaluación de toda la complejidad de los procesos de

enseñanza y aprendizaje de la LE, son algunos de los ejes en que se basan estos puntos que caracterizan esta didáctica plausible. Con respecto al papel del profesor dice:

El profesor debe actuar de manera que enmarque las actividades del aula, señale la dirección a seguir para su desarrollo, explique lo que resulte imprescindible para llevarlas a cabo, apoye los esfuerzos realizados por los alumnos para comunicarse oralmente o por escrito en la LE, acepte sus sugerencias y favorezca el desarrollo de las iniciativas de los aprendientes. Finalmente, el profesor debe saber callar, supervisar el trabajo realizado en grupo y actuar como observador de su propio grupo clase para no caer en el típico error de impedir el aprendizaje mediante la docencia.

### 3.2.2. El papel del profesor y CRS

Según la bibliografía mencionada, parece claro que la labor del profesor se desarrolla en dos lugares y en tres momentos diferentes: dentro del aula, en el momento de dar su clase; y fuera del aula, antes y después de la clase (Figura 2). En un primer momento, fuera del aula, el profesor actúa como investigador, analizando las necesidades de sus alumnos, y como organizador, planificando el desarrollo de la clase. Esta labor quedará patente en un segundo momento, dentro del aula, donde cree el clima adecuado para que se produzca el aprendizaje motivando a los estudiantes con su actuación, los organice de manera que facilite la interacción entre éstos cuando se realicen las actividades, presente las nuevas estructuras, dé las explicaciones mínimas necesarias para su realización, y no interfiera en su trabajo si no es requerido por alguno de ellos. La realización y corrección de las actividades servirán para desarrollar en el alumno tanto la conciencia lingüística y metalingüística, como las estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a promover un aprendizaje en autonomía; además, deben servir para detectar necesidades educativas de los estudiantes, que después podrán ser incorporadas a la programación del curso, y para evaluar el aprendizaje. El último momento, fuera del aula, es aquél en que el profesor reflexiona sobre lo que ha ocurrido en clase para comprenderlo y, en caso necesario, para reorientar su actuación.

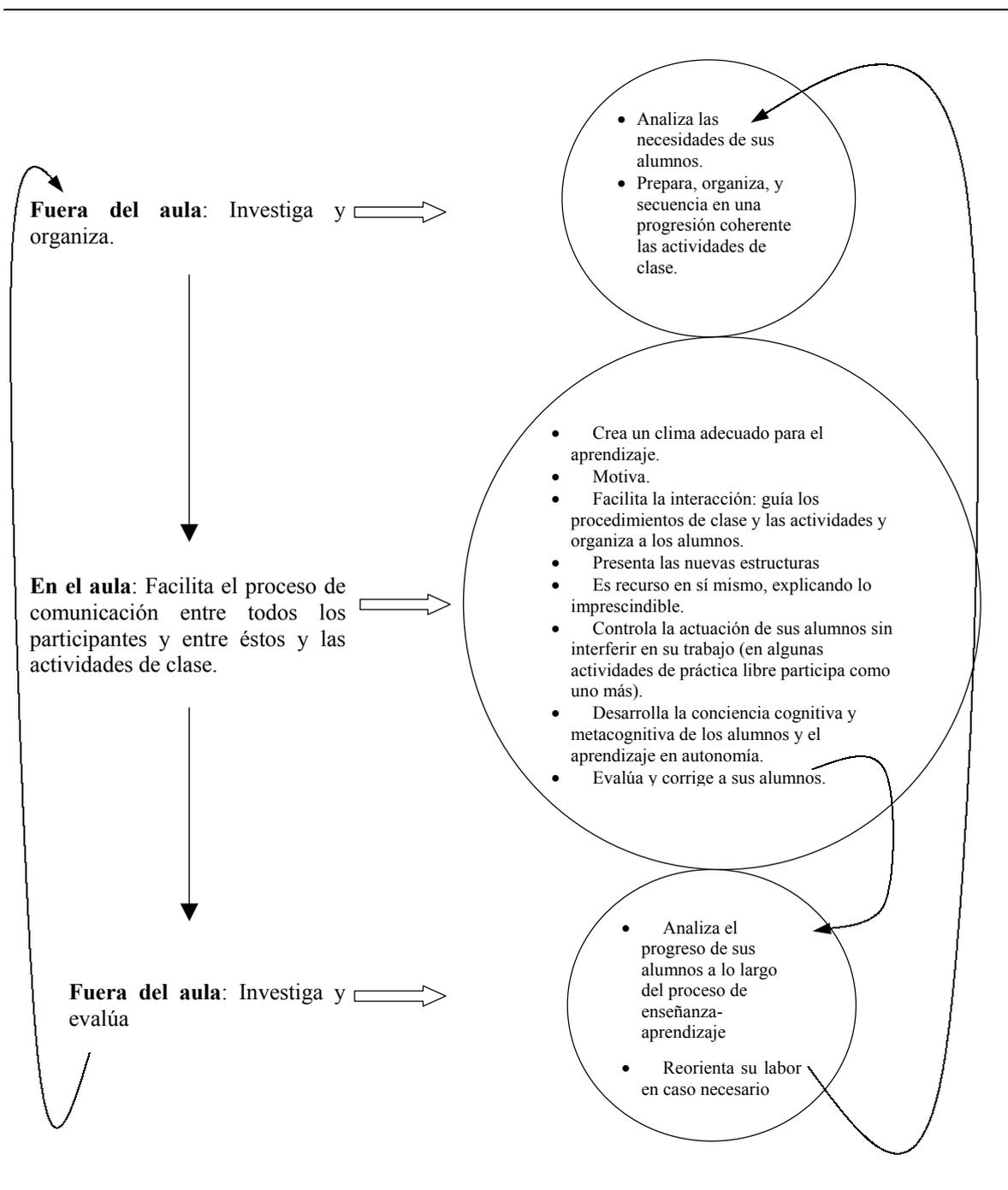


Figura 2  
Esquema de la actuación del profesor

A estos momentos, en los que se presenta la acción pedagógica del profesor y su pensamiento crítico, les sirve de marco de referencia el CRS. Jackson (citado por Palou 2002) denomina a estos momentos fases preactiva, activa y postactiva; fases que la

investigación educativa reduce a dos, activa y preactiva, puesto que las diferencias sustanciales se dan entre el pensamiento del profesor cuando interactúa o cuando no interactúa. Palou (2002: 75) presenta un modelo explicativo en el que, partiendo de la relación entre profesores y alumnos en el aula, se relacionan la planificación didáctica, la interacción en el aula, la valoración crítica y el CRS:

La relació dins l'aula entre professors i alumnes sempre és asimètrica, perquè els primers tenen la responsabilitat de decidir què és important ensenyar, com han de fer-ho i de quina manera aconseguiran que els alumnes vegin la necessitat d'apropiar-se dels nous continguts que són objecte d'aprenentatge. Tot plegat es tradueix en una planificació d'un dispositiu didàctic, que pot ser més o menys conscient, més o menys complexa. Un cop dins l'aula, els professors converteixen el dispositiu didàctic en un procés operatiu; per tant, hi ha una implementació, sempre modulada per la interacció amb els alumnes, per la qual cosa els professors han de prendre decisions d'ordre molt diferent, i fer-ho gairebé de manera simultània. Tot plegat provoca que dins l'aula i fora de l'aula els professors facin valoracions més o menys crítiques, més o menys reflexives, que, al seu torn, influeixen en els futurs processos de planificació. El CRS se situa en el centre de tot aquest procés; regula el significat de les accions i també rep al seva influència, per la qual cosa mai no es manté estàtic. [...] Des d'aquesta perspectiva, entenem que els processos de formació han d'incidir en la planificació del dispositiu didàctic, en la manera de conduir els processos comunicatius a l'aula i en la capacitat de reflexió crítica.

### 3.3. *Otros elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas*

Martín Peris (1997: 309) indica que “en la clase confluyen tres elementos esenciales: los alumnos como agentes del aprendizaje; el profesor, como gestor de las actividades del aula; y los materiales, como soporte de la actividad de profesores y alumnos”. A estos elementos, sería interesante añadir, por su importancia, el proceso de evaluación.

#### 3.3.1. El papel de las actividades

El profesor debe proponer al alumno actividades que lo impliquen personalmente, y por lo tanto, que sean significativas, de respuesta abierta y que requieran su aportación personal al contenido; para lograrlo sería importante que estuviesen integradas en tareas o proyectos, en cuyo diseño o selección sería deseable que el alumno se viese envuelto (Nunan 1996: 19-20). Pero además, deben ejercitarle en la comprensión, expresión o interacción y no sólo, aunque también, ayudarle a comprobar si ha aprendido algo.

Diferentes clasificaciones y tipologías de actividades se pueden encontrar en Martín Peris (1997: 311-312), Richards y Lockhart (1998: 150-152), Nunan (1996: 66-78) o Littlewood (1996: 18-72).

### 3.3.2. La evaluación

Tradicionalmente la evaluación se ha hecho sobre la base de lo que el alumno demostraba que sabía, sobre el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante el proceso de aprendizaje. Pero actualmente la evaluación se debe entender como un proceso de toma de decisiones que afecta a los diferentes niveles de análisis del currículum y que debe “posar l'èmfasi en el desenvolupament del procés d'aprenentatge dels alumnes” (Generalitat de Catalunya 1993: 16). Pero, ¿qué se evalúa? Para Richards y Rodgers (1998: 153) se trata de comprobar si se han conseguido los objetivos y metas de un programa, es decir, si es efectiva o no, o de comparar dos programas con idénticos objetivos. Pero, “además, la evaluación puede considerar la manera en que se relacionan los profesores, los alumnos y los materiales de clase, y en qué medida perciben los profesores y los alumnos los objetivos, los materiales y las actividades de un programa”. Para García Santa-Cecilia (1995: 166-167) la evaluación puede plantearse en distintos niveles: en el ámbito nacional, que sería responsabilidad de expertos; en un centro concreto, por parte de expertos externos y responsables del propio centro; o centrada en el aula y que afecta a profesores y alumnos, que es la desarrollada en un plan Curricular. La evaluación del profesor deberá tener en consideración si el curso debe ser modificado o adaptado en alguna medida, y la propia actividad docente, mediante procedimientos de autoevaluación o mediante la observación por parte de otros colegas de las clases. Desde el punto de vista del alumno, deberá fomentarse la autoevaluación como procedimiento que mecanismo para hacer a éste más responsable en su aprendizaje y para desarrollar su autonomía.

Otra clasificación es la que se puede establecer por el momento en que se lleva a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Para su realización debemos partir de un análisis de los conocimientos previos de los alumnos (evaluación inicial), que permita adecuar los programas a las necesidades cambiantes de los alumnos de un curso a

otro. Al acabar el curso, se necesita conocer la consecución de objetivos de cada alumno del conjunto de objetivos de aprendizaje (evaluación final o sumativa), cosa que tiene muy poca incidencia en el proceso educativo, porque no tiene la capacidad de modificarlo. Por ejemplo, desde la perspectiva del alumno, la evaluación sumativa le permite hacer balance del punto en el que se encuentra con respecto a los objetivos del programa. Pero hay otro momento de evaluar mucho más importante, durante el curso, que es el que más valor educativo tiene, porque es el que permite realmente, a partir de ser tomado en consideración por parte de alumnos y profesores, mejorar del programa todo aquello que sea conveniente (evaluación formativa). Desde la perspectiva del alumno, la evaluación formativa le proporciona información sobre el proceso de aprendizaje, esto es, cómo aprende, qué tipo de actividades le resultan más útiles, qué problemas tiene, etc.; y a los profesores, si el alumno progresa, si el ritmo de la clase lo anima, si se cumplen los objetivos fijados en los plazos adecuados, si los alumnos son conscientes de su progreso y de los elementos que los ayudan a progresar, del grado de preparación propia, de la utilidad de los manuales de enseñanza, de la selección y la utilización de determinados instrumentos de evaluación.

Otra tipología de evaluación es la que tiene que ver con los datos con que opera. Así tendremos una evaluación cuantitativa, expresada en cifras y estadísticas, de las que se extraerán las conclusiones, y una evaluación cualitativa, constituida por informes, actas de reuniones, observaciones de clase o conversaciones informales entre profesores, que no pueden traducirse en cifras o estadísticas, y cuyos datos pueden ser de suma importancia siempre que se haga de forma sistemática. Los exámenes o controles son la manera más habitual de evaluar cuantitativamente, “si bien no se trata de un procedimiento necesariamente sumativo, ya que el contenido de los exámenes puede ayudar al alumno, por ejemplo, a que identifique con mayor claridad los objetivos de aprendizaje, lo que puede asociarse a un enfoque de carácter formativo” (García Santa-Cecilia 1995: 172). Los cuestionarios, diarios de alumnos y profesores, las entrevistas, la observación de clases, incluso las discusiones en pequeños grupos o grabar actividades en vídeo o cassette, procedimientos que se basan en datos cualitativos e implican apreciaciones de carácter

subjetivo, son la base de una evaluación cualitativa en que predomina la dimensión formativa.

### 3.3.3. El papel del alumno

Tanto Giovannini y otros (1996: 57) como Nunan (1996: 88) afirman que a los cambios que supone para la enseñanza de lenguas el enfoque comunicativo, le corresponden también cambios en los papeles que tradicionalmente se le ha asignado al alumno, y que esos nuevos papeles se relacionan con, y son complementarios a, los papeles asignados al profesor dentro de este enfoque. Richards y Rodgers (1998: 30 y 31) hacen una observación muy interesante relacionando los papeles de profesor y alumno en el aula:

Los papeles del alumno en un sistema de enseñanza se relacionan estrechamente con la posición y la función del profesor. De la misma forma, los papeles del profesor se relacionan, en última instancia, con los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje en el nivel del enfoque. [...] Algunas metodologías contemporáneas han intentado establecer un tipo de relaciones entre alumno y profesor más simétricas, como la que se da entre amigos o compañeros.

Williams y Burden (1999: 195-209) sostienen que en el aprendizaje influye el entorno en el que ocurre y, al hablar del comportamiento del profesor como parte de ese entorno, afirman que la interpretación que los alumnos dan a ese comportamiento influye directamente en los resultados de aprendizaje, y citan estudios de Wubbels partir del *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) en los que se observaba que los profesores que manifestaban comportamientos más amistosos y comprensivos en sus interacciones con los alumnos fomentaban un mayor logro de éstos y una mejor actitud hacia la asignatura. Así pues, se relacionan este aspecto interpersonal, que es social y emocional, con el tratamiento que da el profesor al aprendizaje de los alumnos en clase. De acuerdo con Littlewood (1996: 89-90) “el profesor ha de subordinar su conducta a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos” y “puesto que los procesos de desarrollo ocurren en el interior del estudiante, un factor crucial para ayudarlos u obstaculizarlos es el estado psicológico del mismo estudiante”. Esa atmósfera de confianza necesaria para hacer del aula un espacio motivador, en que el estudiante utilice la nueva lengua para comunicarse

sin temer cometer errores, aceptándolos como parte del propio proceso de aprendizaje, coopere con sus compañeros, y aprenda a aprender, autoevaluándose y evaluando el resto de elementos del proceso de aprendizaje, se puede lograr con unas actividades programadas por el profesor. Además de facilitar el aprendizaje, y de atender a sus intereses y necesidades, esas actividades deben dirigir la atención de los alumnos hacia su particular forma de abordar el aprendizaje.

El alumno debe hacerse protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, siendo consciente de la importancia de los materiales didácticos y de establecer la programación del curso, a través de un proceso de negociación. En línea con esto, Johnson y Paulson (citados por Richards y Rodgers 1998: 30) dicen que en un enfoque del aprendizaje de la lengua individualizado, los alumnos planifican su propio programa de aprendizaje, con lo que asumen su responsabilidad sobre lo que hacen en el aula, comprueban y evalúan su propio progreso, y aprenden mediante la interacción con el resto de alumnos del mismo grupo, ayudándose entre sí, del profesor y de otros recursos didácticos.

Por otra parte, además de ser capaz de identificar y seleccionar los objetivos del aprendizaje y los contenidos didácticos y lingüísticos para llegar a ese objetivo, y de utilizar los materiales más apropiados, el estudiante debe conocer y activar las técnicas apropiadas a su personalidad de aprendizaje y autoevaluar las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos (Giovannini y otros 1996: 24). Relacionado con esto último, Nunan (1996: 82-86) observa que el alumno se ve envuelto en un proceso de crecimiento personal y en una actividad social (recibiendo estímulos, interaccionando y negociando significados) que no se puede separar de los procesos psicológicos de su aprendizaje, del que debe ser responsable, desarrollando su autonomía y la capacidad de aprender a aprender. Así, el alumno debe ser capaz de reflexionar sobre las estructuras de la lengua tanto como sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que más le favorezcan en su aprendizaje, y de desarrollarse como alumno autónomo.

Estrategias y autonomía son conceptos que se relacionan, puesto que el conocimiento de las propias estrategias capacita al alumno para aprender un idioma de forma autónoma.

García Santa-Cecilia (1995: 61) habla de dos tipos de autonomía: la capacidad del alumno de desenvolverse en situaciones comunicativas en las que sus recursos no son suficientes, que constituye la competencia estratégica, y la capacidad del alumno de controlar y desarrollar su aprendizaje, relacionada con las estrategias de aprendizaje. Y al hilo de esta última forma de entenderla, apunta que “el currículo deberá capacitar al alumno para que pueda hacerse responsable de su propio aprendizaje” porque “los alumnos que aceptan la responsabilidad de su propio aprendizaje tienen más posibilidades de alcanzar sus objetivos y, una vez alcanzados, están en mejor disposición para mantener una actitud positiva con respecto al aprendizaje en el futuro”. El desarrollo de la autonomía es importante, además, porque al profesor le resulta imposible seguir individualmente a cada estudiante, y con este fin debe ofrecerle situaciones que le ayuden a:

- hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (**autonomía**);
- asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (**responsabilidad propia**);
- intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (**aprendizaje cooperativo**);
- participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (**participación**);
- desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (**reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje**);
- desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y sacar conclusiones para supervisar su ejecución (**autoevaluación**).

(Giovannini y otros 1996: 30)

En este sentido, Estaire (1999) presenta ejemplos de tareas en las que el objetivo es el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de los alumnos en el contexto de la educación secundaria.

Por su parte, Willimas y Burden (1999: 155) señalan que si bien el alumno debe tomar conciencia de que la educación es un proceso que dura toda la vida, el profesor le debe enseñar explícitamente a adquirir las destrezas y estrategias apropiadas para aprender un idioma de manera independiente. Es decir, debe enseñar cómo se aprende un idioma; y para ello es importante desarrollar las estrategias metacognitivas, que sirven para ser

consciente de cómo se aprende para actuar de la misma manera en situaciones de aprendizaje similares. Según los autores citados (1999: 173) el profesor “tendría que dirigir la atención de sus alumnos hacia los procesos que realizan en el aprendizaje de un idioma, debería ayudarles a desarrollar la conciencia de cómo realizan su aprendizaje, y tendría que pasar el control a sus alumnos paulatinamente mediante el proceso de mediación”. Con el objetivo de crear esta conciencia, O’Malley y Chamot (citados por Williams y Burden 1999: 170-171) han creado una secuencia de entrenamiento de estrategias, denominada CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) con la que se presentan a los alumnos las distintas estrategias, para que identifiquen las que utilizan, desarrollen su uso y lo evalúen, y las transfieran a otras tareas. Pero, ¿qué destrezas y estrategias utilizan y cuál es el proceso que utilizan los alumnos para dar sentido a su aprendizaje? Para Williams y Burden (1999: 151) los alumnos “se implican activamente para dar sentido a las tareas o problemas a los que se enfrentan con el fin de aprender”, activando estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales, según la división establecida por R. Oxford. El uso de estas estrategias de aprendizaje, según diversos autores, caracterizaría a los “buenos alumnos”. Sin embargo, Williams y Burden (1999: 170) manifiestan que es simplista caracterizar a los alumnos como brillantes o mediocres según las estrategias que utilizan puesto que algunos estudios demuestran que los alumnos que no tienen éxito utilizan las mismas estrategias que los que lo tienen.

El alumno, al hacerse protagonista activo y responsable de su proceso de aprendizaje (ver Figura 3), debe, por un lado, tomar conciencia de la importancia de su participación en clase y, por otro, de la necesidad de desarrollarse como estudiante autónomo. Participa a la hora de establecer los objetivos o escoger los materiales didácticos más adecuados, y de colaborar cuando se realizan las actividades, se reflexiona sobre la lengua, y se evalúa ese proceso de aprendizaje. Esa evaluación, por tanto, no será sólo individual, sino que se podrá realizar cooperativamente, y alcanzará desde los objetivos, contenidos, metodología, materiales, hasta la propia actuación en el proceso de aprendizaje. Autónomamente, debe ser consciente de activar las estrategias y destrezas de aprendizaje más adecuadas a su personalidad y evaluarlas, con el fin de ser capaz de aprender en autonomía.

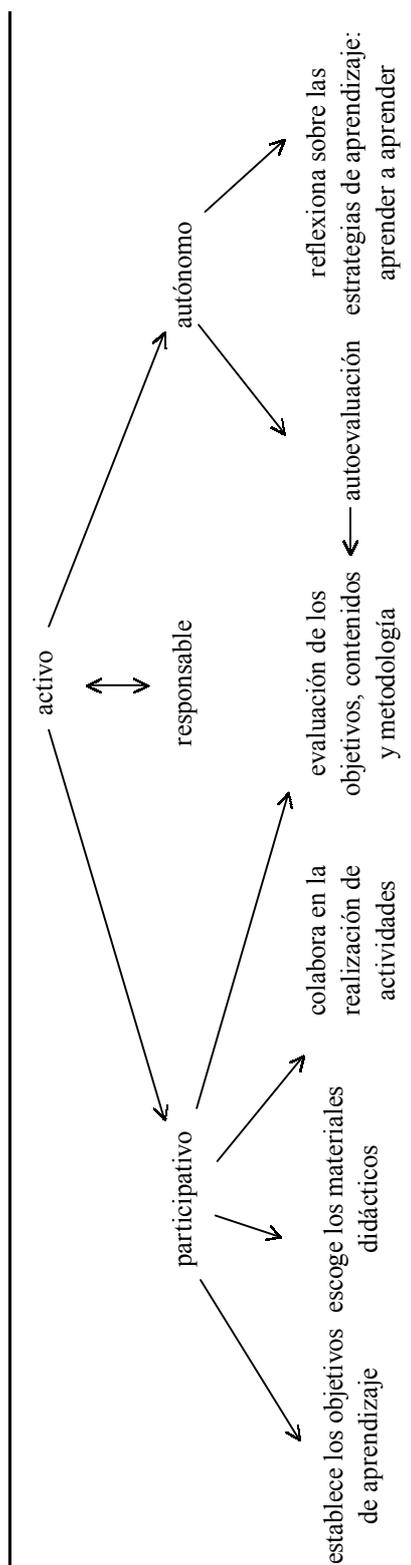


Figura 3  
Esquema de la actuación del alumno

### 3.4. *La enseñanza de lengua en una sociedad plurilingüe*

Como se acaba de ver, los papeles que profesores y estudiantes de lenguas deben representar, derivados de la adopción de un enfoque comunicativo, suponen una novedad respecto a los asumidos por éstos en anteriores momentos. Estos papeles no son la única novedad de este enfoque, cuyos principios se presentan a continuación.

Pero la enseñanza de lenguas en institutos de Enseñanza Secundaria no sólo debe seguir un método o enfoque determinado, sino que, además, está condicionada por la legislación en materia educativa, la cual presenta el marco en el que la enseñanza, y, en concreto, la enseñanza de lenguas, se debe desarrollar.

Como marco alternativo en el que insertar la enseñanza de lenguas, se presenta, para concluir el apartado, el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, que recientemente ha publicado el Consejo de Europa.

#### 3.4.1. Principios de la enseñanza comunicativa de la lengua

A partir de la aparición del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), que incorpora al de competencia chomskyano un componente sociocultural, se empieza a hablar de enseñanza comunicativa de la lengua, si bien ésta no ha sido idéntica a lo largo del tiempo: al principio se trabajaba con los contenidos necesarios para la comunicación (enseñanza para la comunicación), y actualmente se hace con procesos de comunicación (enseñanza mediante la comunicación) (Giovanni y otros 1996: 102; Martín Peris 1997: 310-311). Pero, ¿qué es lo que hace diferente a este enfoque de enseñanza de la demás? Sheils, en un trabajo publicado por el Consejo de Europa (citado por García Santa-Cecilia 1995: 42-45), caracteriza la enseñanza comunicativa con los siguientes rasgos:

- Uso de la lengua con fines comunicativos. El alumno debe desarrollar su capacidad de emplear de modo adecuado la lengua para comunicarse y el aprendizaje de estructuras y vocabulario debe contribuir a ello.
- Enseñanza centrada en el alumno. El alumno desarrolla esa capacidad comunicativa realizando tareas significativas, representativas de las de la vida real.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Este concepto está formado por una serie de competencias:
  - a) la competencia gramatical (la competencia lingüística de Chomsky);
  - b) la competencia sociolingüística, que relaciona los signos lingüísticos con su significado en cada situación;
  - c) la competencia discursiva, que ayuda a interpretar las relaciones entre los elementos de un mensaje, y la relación de éste con el resto del discurso;
  - d) la competencia estratégica, que ayuda a compensar las propias deficiencias en un contexto comunicativo;
  - e) la competencia sociocultural, que tiene que ver con el conocimiento de los contextos de uso de la lengua;
  - f) y la competencia social, que tiene que ver con el interés y capacidad para desenvolverse socialmente

Giovannini y otros (1996: 29) no hablan de ésta última, y añaden la competencia de aprendizaje, que “equivale al grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje”. Por su parte, Alcaraz (1993: 93-94), hablando de la competencia comunicativa, dice que “el conocimiento lingüístico ya no es sólo conocimiento de formas” y que “es preciso que ese conocimiento se amplíe al *uso* comunicativo y a las restricciones y limitaciones que este uso impone. Tal conocimiento es evidentemente de tipo sociolingüístico”.

- Énfasis en las necesidades del alumno y en el significado. La enseñanza debe tener en cuenta las necesidades y expectativas del alumno.

- Importancia de la dimensión sociocultural, reconociendo los alumnos las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la del grupo social de la nueva lengua.
- Desarrollo de la autonomía de los alumnos, dándole una mayor responsabilidad respecto a su propio aprendizaje.
- Respeto al individuo. El profesor debe tener en cuenta las variables afectivas que pueden condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Por su parte, Littlewood (1996), en una reflexión no demasiado alejada de la de Sheils, se ocupa sobre todo de fundamentar la metodología de la enseñanza comunicativa, que se basa en el enfoque comunicativo, cuyo objetivo de aprendizaje es el desarrollo de la habilidad comunicativa. Esta habilidad la resume, desde el punto de vista del estudiante, en cuatro campos que constituyen la competencia comunicativa de una persona:

- El estudiante debe alcanzar un nivel de competencia tan alto que le permita manipular el sistema lingüístico de modo espontáneo y flexible con el fin de expresar el mensaje que intente transmitir.
- Debe entender que ese sistema lingüístico que controla forma parte de un sistema comunicativo, es decir debe saber relacionar formas lingüísticas con sus significados funcionales y sociales.
- Debe desarrollar estrategias y habilidades que le permitan seleccionar aquellos enunciados que transmitan el significado que se desea del modo más eficaz posible y solucionar los fallos utilizando un nivel de lengua diferente.
- Debe saber ajustar su habla al contexto social en que se produzca su interacción.

Que el objetivo de aprendizaje sea el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno tiene dos implicaciones: considerar la lengua no sólo como un conjunto de estructuras lingüísticas, sino también como un conjunto de funciones comunicativas, y una concepción del aprendizaje que promueve que los estudiantes desarrollen una serie de estrategias que les permitan comunicarse en situaciones y contextos reales a partir de actividades en las que la lengua se use con esa finalidad comunicativa y en las que el proceso de comunicar sea más importante que el dominio de las estructuras aisladas. Estas actividades deben ser

similares a las situaciones de comunicación con las que se va a enfrentar el estudiante fuera del aula, en ellas los significados que necesiten expresar serán cada vez menos previsibles, con lo que deberán poner en juego una amplia variedad de destrezas y estrategias para transmitir nuevos significados sociales o funcionales, y deben permitir que cada vez más los alumnos puedan expresar su propia individualidad. Littlewood las divide en actividades de comunicación funcional, con las que el estudiante aprende a transmitir el significado que desea con eficacia, y actividades de interacción social, en las que debe seleccionar la lengua que sea más apropiada a la situación social en que se encuentra. Tanto una como la otra tienen como objetivos:

- proporcionar prácticas de tareas globales adaptadas al nivel de habilidad de los alumnos, las cuales se prepararán a partir del desarrollo de destrezas parciales en actividades llamadas “pre-comunicativas”, cuyo objetivo no es la comunicación sino el desarrollo de dicha destreza;
- mejorar la motivación, relacionando el aprendizaje en el aula con alcanzar con éxito el objetivo de la comunicación con otras personas;
- permitir que, a través de la implicación de los estudiantes, se desarrolle un aprendizaje natural;
- crear contextos que favorezcan el aprendizaje, propiciando el desarrollo de relaciones personales entre los estudiantes y entre éstos y su profesor.

Los tres últimos puntos se pueden poner en relación con ideas como que el aula es un contexto en el que se producen relaciones sociales reales, el papel que debe jugar el profesor, subordinado a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y el estado psicológico de los alumnos en la misma. Si tenemos en cuenta que para el desarrollo de las destrezas comunicativas es necesario que los estudiantes expresen su individualidad estableciendo relaciones interpersonales en un ambiente de confianza, es necesario que:

- el profesor deje de ser la figura principal del proceso de aprendizaje y se dé más importancia a las contribuciones de los alumnos por medio del aprendizaje independiente;

- esas relaciones promuevan la colaboración entre los estudiantes y con el profesor;
- los estudiantes integren la lengua de estudio en su propia personalidad;
- la interacción de las actividades sea en parejas o grupos;
- el profesor se coloque en un plano de igualdad con los estudiantes y su papel sea el de un comunicador más;
- los estudiantes no sean corregidos constantemente.

### 3.4.2. La enseñanza de lengua en la Educación Secundaria Obligatoria.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas puede desarrollarse en diferentes contextos y estar dirigido a diferentes tipos de alumnos: profesionales que demandan una enseñanza específica en escuelas de idiomas, inmigrantes adultos que necesitan conocer la lengua para incorporarse a la sociedad que los acoge, o hijos de inmigrantes que se incorporan al sistema obligatorio en el curso que por edad les corresponde. En este estudio, en que el objetivo es conocer las creencias del profesorado acerca de la enseñanza de lengua a alumnos recién llegados en la Educación Secundaria Obligatoria, es coherente conocer cuáles son las especificaciones que da la legislación educativa sobre la enseñanza de lenguas en la ESO, qué indicaciones se dan para la integración de estos estudiantes en el sistema educativo, y presentar diferentes opciones didácticas que tienen en cuenta la particularidad de este tipo de alumnado.

#### 3.4.2.1. La enseñanza de lengua dentro del sistema educativo español.

En la legislación que ha regulado desde la pasada década el sistema educativo (Ministerio de Educación y Ciencia 1990, 1991a, 1991b, 1991c, 1992; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2001a, 2001b, 2001c, 2002; Generalitat de Catalunya 1992, 2002a, 2002b), la enseñanza se contempla, aparte de cómo un derecho constitucional, como un instrumento que permitirá a los estudiantes formar su propia personalidad, cultivando la libertad y la tolerancia. Esa formación de calidad debe dirigirse al desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes y debe estar atenta a las constantes innovaciones de un mundo cambiante.

Para garantizar esa educación de calidad, el alumno tendrá derecho a recibir la ayuda necesaria que compense sus carencias, y el profesor deberá hacer mayor hincapié en su formación. Para ello las administraciones educativas, de una parte, propondrán las medidas de carácter compensatorio que se consideren necesarias, de forma que se eviten las desigualdades de todo tipo y que los estudiantes que presenten especiales dificultades puedan alcanzar los objetivos generales. De otra, planificarán la formación permanente del profesorado, que se contempla no ya como un derecho, sino como una obligación, cuya finalidad es habilitarlo para dar respuestas adecuadas a las nuevas necesidades que surjan en la práctica docente. Más adelante se habla de este aspecto de la formación del profesorado. Ampliemos ahora el primero de los mencionados.

Ya se ha mencionado como la educación debe contribuir a luchar contra cualquier tipo de discriminación respondiendo “a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible” (Ministerio de Educación y Ciencia 1990). Una de esas necesidades específicas es la de los alumnos extranjeros que se incorporan a nuestro sistema educativo. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2002) respondía, según sus redactores, a la necesidad de subsanar una serie de deficiencias que la anterior legislación no había sabido corregir o que respondían a nuevas situaciones que no había contemplado, entre las que se encuentra la cada vez mayor presencia de este tipo de alumnado “que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2002), y a los que se debe prestar una especial atención. Cuando estos alumnos desconozcan totalmente o en grado muy alto la lengua y la cultura de nuestro país “las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2002).

Según la legislación redactada por la Generalitat de Catalunya (1992), entre los objetivos de la Educación Secundaria, tanto Obligatoria (ESO) como Postobligatoria (Bachillerato), está el comprender y producir mensajes orales y escritos de manera autónoma, creativa y

adecuada a cada situación, en castellano y catalán. Este objetivo afecta no sólo al área de lengua y literatura, sino también a la manera como se aprende en las otras áreas del currículo escolar, y a las posibilidades de desarrollo como ciudadano que tienen los estudiantes. Este objetivo se concreta en el área de lengua y literatura de la ESO en reforzar la competencia comunicativa de los estudiantes, y se desarrolla en doce objetivos generales y cincuenta y seis objetivos terminales. Desde el punto de vista metodológico se seguirá un enfoque comunicativo, y los diferentes contenidos de la asignatura se trabajarán a partir de unas actividades de enseñanza y aprendizaje encuadradas en una serie de tareas significativas y útiles para los estudiantes que las realizan (Generalitat de Catalunya 2002a). Por lo que se refiere al Bachillerato se pone el acento en el uso de la lengua para asimilar los aprendizajes y comprobar si se han aprendido de forma efectiva, y en una metodología que parte de situaciones reales de comprensión y expresión oral y escrita, de reflexión y análisis a partir de textos (Generalitat de Catalunya 2002b).

#### 3.4.2.2. La enseñanza a alumnos recién llegados.

La LOGSE (1990) en su Preámbulo tenía presente que, en el momento de su redacción, la movilidad de ciudadanos dentro del contexto europeo exigía que nuestros estudios fuesen homologables con los de los países de nuestro entorno. En realidad, se estaba pensando en que los estudiantes españoles pudiesen salir a países del entorno europeo con unos estudios homologables con los del país de destino. Y lo que no se tuvo en cuenta es que la movilidad de mayor importancia iba a ser la de ciudadanos de otros países que vendrían a establecerse en el nuestro y que se incorporarían al sistema educativo desconociendo, en la mayoría de los casos, la cultura del país y, lo que desde mi punto de vista es más problemático para la adquisición de aprendizajes, la lengua vehicular de la enseñanza.

Hasta la publicación de la LOCE, no hay en la legislación educativa ninguna referencia concreta a la educación de estudiantes recién llegados de otros países; sólo se garantizaba que las administraciones educativas adoptarían las medidas necesarias que favoreciesen la escolarización, únicamente en la etapa infantil, de aquellos estudiantes cuyas condiciones personales supusiesen una discriminación en el acceso a la educación obligatoria.

Sin embargo, con la LOCE (2002), al hablar de alumnos con necesidades educativas específicas, ya hay una referencia a los alumnos extranjeros, en concreto a su incorporación al sistema educativo: se proponen, para los estudiantes que ignoren la lengua y la cultura del país o muestren graves insuficiencias, “programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”, aunque sin concretar su contenido. Esos programas se desarrollarían en aulas específicas y paralelamente a su incorporación al grupo que le corresponda por su nivel y evolución de aprendizaje.

Anterior a esta ley es el *Programa educació 2000-2004* (Generalitat de Catalunya 2000a: 10), cuyo objetivo es la integración escolar y social de todo el alumnado, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen. En él, entre otras cosas, se habla de la necesidad de apoyar la escolarización de los recién llegados integrándolos en el sistema educativo ordinario con los mismos objetivos y finalidades establecidos. Es éste un tipo de alumnado con necesidades específicas, cuya escolarización se debe realizar mediante unos programas también específicos, en los que se intensificará el estudio de la lengua con la finalidad de que pueda integrarse cuanto antes a la actividad ordinaria del centro educativo. Además de esos programas, también se proponen la formación del profesorado en educación intercultural, y la elaboración de materiales específicos de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas se complementan, en otro documento, el *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006* (Generalitat de Catalunya 2003), con el diagnóstico de las necesidades educativas y la adaptación curricular para conseguir los objetivos de dominio oral y escrito de las dos lenguas ambientales y de las otras áreas del currículo. No obstante, sin perjuicio de que pueda ser adoptada alguna medida adicional, la consecución de dichos objetivos se plantea, en la Educación Secundaria, en los dos primeros cursos de la etapa obligatoria; no se sugiere en ningún caso que un trabajo específico pueda continuar en el Bachillerato.

Los cuatro aspectos referidos anteriormente, formación del profesorado, creación de materiales, análisis de necesidades y adaptación curricular, se amplían a continuación:

- Ya se ha dicho que como la formación se contempla no sólo como un derecho, cuanto como una obligación del profesorado que necesita saber dar una respuesta ajustada a las nuevas situaciones que el contexto educativo vaya planteando. En el caso concreto de la enseñanza a alumnos extranjeros, esta formación específica puede proceder, según el último documento mencionado, de diferentes instituciones. Por un lado, se plantea acordar con las universidades que incluyan en los planes de estudio del profesorado de las etapas infantil y primaria, y en el Certificado de aptitud pedagógica y en el Curso de cualificación pedagógica, formación sobre la educación intercultural y la enseñanza de lengua para extranjeros. Idéntico tipo de formación será ofertado por la administración a los profesores en activo.
- Esa formación contribuirá a que en la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje se empleen materiales adaptados. Es de reseñar como se dan indicaciones para la elaboración / adaptación de materiales para el aprendizaje de lengua oral en Primaria (no en Secundaria) y sólo (también para Primaria) para el aprendizaje acelerado de lectura y escritura del alumnado con poca o nula escolarización previa. Al hablar de la elaboración de materiales específicos para el aprendizaje lingüístico que sustituyan al utilizado por los estudiantes cuya lengua familiar coincide con la de la escuela, Vila (2001:28) hace notar la necesidad de que éstos tengan en cuenta la lengua familiar del alumnado recién llegado.
- La detección de necesidades educativas sirve para configurar una organización de los centros docentes que contemple la creación de espacios de acogida inicial y aulas específicas que refuercen el aprendizaje de lengua, y un currículum adaptado en el que se tenga en cuenta la necesidad de horas de apoyo para el aprendizaje de las materias que lo conforman. Todo esto debe formar parte de un plan de acogida más amplio que facilite la integración del alumno y que combine la atención personalizada, el trabajo individual y el trabajo con el grupo-clase (Generalitat de Catalunya 2001: 12; Vila 2001: 28).
- La adaptación del currículum del alumnado extranjero es una actuación que busca, por un lado la progresiva incorporación de éste a la vida académica general que le permita continuar con su formación, y, por otro, y cuando las dificultades de aprendizaje sean

mayores, la consecución de los objetivos mínimos o comunes de la etapa. Estos objetivos comunes se concretan en las competencias básicas, que para la enseñanza obligatoria son adquirir el dominio del cálculo, la capacidad de comprender y expresarse, oralmente y por escrito, en catalán y en castellano, y poseer la capacidad de expresarse al menos en una segunda lengua (Generalitat de Catalunya 2000a: 18).

#### 3.4.2.3. La enseñanza de lenguas ambientales a alumnos recién llegados.

Si bien en alguno de los documentos comentados anteriormente sí se hace referencia a la enseñanza de lengua a extranjeros, esta referencia no existe en la legislación educativa. Aunque, como se ha dicho, la LOCE sí tiene presente la nueva realidad, a la hora de presentar los objetivos, contenidos o metodología del área de lengua no se tiene en cuenta que ésta puede ser cursada por este alumnado que la desconoce totalmente o en grado muy alto. A pesar de que, por ejemplo, el Departament d'Ensenyament (2002a) proponga integrar las actividades de enseñanza y aprendizaje en tareas significativas para los alumnos y se haga énfasis en el enfoque comunicativo, son los objetivos terminales los que deben orientar la programación de aula de los profesores, y algunos de éstos son difícilmente alcanzables por alumnos recién llegados. En cambio, mucho más ajustados a los principios expresados en la introducción al área son los objetivos terminales que el estudiante de una lengua extranjera debe adquirir. Y en este punto debemos seguir a Guasch (2001)<sup>1</sup>, quien observa que en los diseños curriculares base elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Generalitat de Cataluña son diferentes el currículo y la metodología de enseñanza de las lenguas primeras y de las lenguas extranjeras, frente al de la Generalitat de Valencia en el que se expresa la conveniencia de tratar de modo integrado la enseñanza de las lenguas, pues coinciden “l'objecte d'estudi (les llengües naturals), els objectius que es pretenen assolir (el domini d'ús de la llengua) i els subjectes que aprenen” (Guasch 2001: 17). Por lo que propone una serie de actuaciones que deben ser tenidas en cuenta por el sistema educativo catalán: revisión y actualización de los diseños curriculares base, elaboración de proyectos lingüísticos de centro que impliquen a

---

<sup>1</sup> Aunque la referencia es la Enseñanza Primaria, lo mismo ocurre en Secundaria

todas las áreas del currículum, desarrollo de investigaciones desde la Universidad que presten atención al fenómeno del plurilingüismo, y una formación inicial y permanente del profesorado, a cargo de la administración educativa y de la Universidad, que tenga en cuenta los aspectos variacionista y procesual que debe guiar la didáctica de las lenguas.

Guasch (2001) propone la mencionada integración de la didáctica de las lenguas, siguiendo a autores como Debène o Puren, para los que las lenguas concretas y los contextos de aprendizaje determinarán la metodología a emplear. Tradicionalmente se ha venido distinguiendo entre lengua primera (ambiental y aprendida en primer lugar), y lengua extranjera (no ambiental y aprendida en tercer lugar), a los que hay que añadir el de lengua segunda (ambiental y aprendida en segundo lugar). Este tratamiento integrado de las diferentes lenguas conlleva para el alumnado una formación lingüística general a partir de currículos abiertos que permitan la diversificación de contenidos y objetivos de aprendizaje, y que se concreta en el diferente dominio de las distintas lenguas, de cuyo aprendizaje el alumno es el auténtico responsable. Y para lograrlo se debe buscar, como se dice en las indicaciones para elaborar el *Pla d'acollida del centre docent*, el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno, facilitando y promoviendo su participación activa en el uso del lenguaje (Generalitat de Catalunya 2001: 8).

### 3.4.3. El *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*.

La visión detallada de diferentes enfoques sobre la enseñanza de lengua se completa con la presentación de los aspectos más importantes de este documento elaborado por el Consejo de Europa. Este *Marco* (común, en la versión inglesa) *de referencia* ha sido publicado con el fin de servir de “base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa” (Consejo de Europa 2002: 12), con lo que se podrían equiparar las distintas certificaciones obtenidas en diferentes contextos de aprendizaje y contribuir a la movilidad de los ciudadanos. Este documento no pretende tanto ser una respuesta a los retos que plantea el aprendizaje de lenguas, cuanto generar una reflexión entre los profesionales de la educación (profesores, examinadores, editores,

administración educativa) que parta del análisis de las necesidades comunicativas, motivaciones, características y recursos de los estudiantes a la hora describir de forma clara y explícita los objetivos y la metodología de los programas de aprendizaje.

Este análisis surge de un enfoque “que considera a los usuarios y estudiantes de una lengua como agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa 2002: 20). En este enfoque orientado a la acción, el uso de la lengua se describe de la siguiente manera (*ibid*):

El uso de la lengua — que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Este aprendizaje de lenguas se plantea en el contexto europeo y debe dirigirse hacia el desarrollo del plurilingüismo, que considera que el aprendizaje de una lengua por parte de un individuo no se puede aislar de anteriores aprendizajes lingüísticos, sino que las diferentes competencias lingüísticas (y culturales) se suman para formar una competencia plurilingüe, dentro de una perspectiva más amplia como la del pluriculturalismo. El desarrollo del plurilingüismo contribuye a la formación en el estudiante de una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales, desarrollando una personalidad más rica y compleja y mejorando su capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de aproximación a nuevas experiencias culturales. Así, el aprendizaje de lenguas no se plantea como algo que empieza y acaba con la vida académica, sino como algo que se desarrolla a lo largo de toda la vida, fomentando así la capacidad de aprendizaje independiente.

El plurilingüismo no implica tener idéntica competencia en las diferentes lenguas aprendidas, sino que a la formación de la competencia plurilingüe, compuesta por unas competencias generales y unas competencias comunicativas, contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas. Sin renunciar a alcanzar el conocimiento más amplio posible, el dominio limitado de una lengua extranjera, la competencia parcial, es valorado en la medida que puede convertirse en objetivo de aprendizaje cuando refleje las necesidades y expectativas del alumno. Este concepto de competencia parcial debe contribuir a estimular el plurilingüismo a través del aprendizaje de una mayor diversidad de lenguas.

Relacionado con la idea de plantear distintos objetivos de aprendizaje, el *Marco* propone la adopción de un enfoque modular dentro de un currículo multidimensional, que permita, de manera sincrónica o diacrónica, “el desarrollo y reconocimiento de las competencias plurilingües y pluriculturales con <<geometría variable>> (es decir, cuya estructura y componentes varían de un individuo a otro y cambian con el tiempo en un individuo concreto)” (Consejo de Europa 2002: 169), reconocimiento que podría servir de base para la unificación de las certificaciones.

En la definición de los objetivos de aprendizaje, el profesional de la educación puede ayudarse de la descripción que el *Marco* hace tanto de los niveles comunes de referencia, como de las categorías necesarias para la descripción (detallada, pero no exhaustiva) del uso de la lengua, o las competencias general y comunicativa. Si se relacionan ambos conceptos (niveles y categorías), se puede construir un sistema de descriptores con que informar sobre lo que es capaz de hacer un alumno o usuario de lengua en cada uno de los niveles determinados.

Los niveles comunes de referencia proporcionan una dimensión vertical de descripción del dominio que de la lengua tiene el alumno. Son seis niveles que indican la progresión en el aprendizaje, que surgen de una primera división en tres niveles (A, o usuario básico; B, o usuario independiente; y C, o usuario competente), que a su vez se subdividen en dos, y que gráficamente se representan con la siguiente figura (Consejo de Europa 2002: 35):

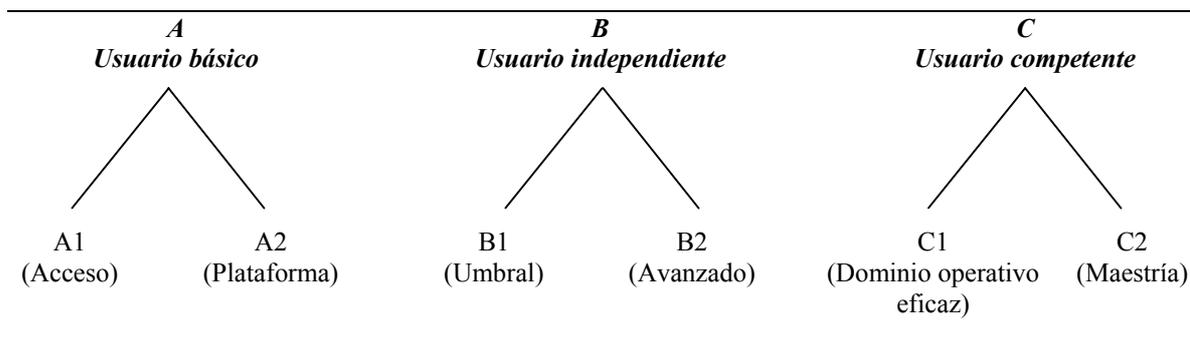


Figura 4  
Niveles comunes de referencia propuestos por el *Marco de referencia*

Sobre estos niveles de referencia hay que comentar:

- que el tiempo para que un estudiante alcance los distintos niveles no tiene que ser idéntico;
- que no necesariamente los estudiantes ampliarán de igual manera la competencia en todas las categorías con las que se define un nivel;
- que el establecimiento de niveles es arbitrario, aunque práctico desde el punto de vista organizativo, por lo que el propio *Marco* propone diferencias entre los criterios propios del nivel y los “de signo más” que, aunque no alcancen el grado de exigencia del nivel superior, están por encima del propio.

Esta dimensión vertical se complementa con otra horizontal compuesta de parámetros que, en palabras de García Santa-Cecilia (2003: “Claves del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*”), “describen el uso de la lengua y la habilidad del alumno o usuario para utilizarla”. A partir de la descripción hecha más arriba del uso de la lengua, se pueden definir las categorías presentadas, tal y como lo hace el *Marco* (Consejo de Europa 2002: 20-21):

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de la lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales [...]: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo [...].

Las competencias generales del individuo se componen de los *conocimientos declarativos* (los derivados de la experiencia humana o de su aprendizaje académico), las *destrezas y habilidades* (prácticas e interculturales), la *competencia existencial* (que vincula la actividad comunicativa con los conocimientos, comprensión, destrezas y personalidad del usuario o alumno) y la *capacidad de aprender*. Las competencias comunicativas comprenden las *competencias lingüísticas* (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), *sociolingüísticas* (como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el acento o el dialecto, que tienen que ver con la dimensión social del uso de la lengua) y *pragmáticas* (discursiva, referida a la capacidad de disponer oraciones en secuencias para producir mensajes; funcional, que concierne tanto a las formas lingüísticas que expresan determinadas funciones, como a los esquemas de interacción social).

De las categorías anteriores, el sistema de descriptores presentado en el *Marco* se refiere a las actividades comunicativas de la lengua (que presentan lo que puede hacer el usuario en relación con la comprensión, la expresión y la interacción), las estrategias (que presentan lo que puede hacer el usuario en la realización de las actividades comunicativas) y las

competencias comunicativas. Estos descriptores, ya se ha dicho anteriormente, pueden ayudar a precisar los objetivos de aprendizaje de los alumnos. Pero, aunque todas las capacidades presentadas tienen que ser utilizadas por usuarios o estudiantes para comunicarse con eficacia, no necesariamente todos los alumnos necesitarán adquirirlas (recuérdese lo dicho sobre la competencia parcial y la competencia plurilingüe). Por eso, se debe establecer qué tareas, actividades, estrategias o competencias son objetivos de aprendizaje y cuáles serán el medio con el que conseguir ese aprendizaje.

El sistema de descriptores también puede ayudar a los estudiantes a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, y puede servir a los profesores y evaluadores de guía para la elaboración de exámenes o para unificar los criterios de evaluación. Sobre la evaluación, el *Marco* dice que debe ser válida, fiable y viable. Además, en su línea de huir del dogmatismo y en la convicción de poder ser adaptado a diferentes circunstancias y útil para diferentes fines, presenta diferentes tipos de evaluación que sirven de reflexión sobre cómo y qué evaluar y de qué manera presentar los resultados.

Algo similar ocurre al abordar la metodología. El *Marco* presenta, organizadas según diversos aspectos (el papel los papeles del profesor, los alumnos, los medios audiovisuales y los textos y actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas; el desarrollo de las estrategias y de las competencias generales y comunicativas; y el tratamiento de los errores y las faltas de los alumnos), series de aspectos metodológicos sobre los que los profesionales de la educación deben detenerse, y sobre los que deben tomar una decisión que ayude a definir la opción metodológica más adecuada, siempre en aras de la máxima eficacia en la consecución de los objetivos acordados, según las necesidades de los alumnos dentro de la sociedad. Eficacia que “depende de la motivación y de las características particulares de los estudiantes, así como de los recursos humanos y materiales disponibles” (Consejo de Europa 2002: 137).

Esta metodología se inscribe dentro de un enfoque que concibe al alumno o usuario como un agente que lleva a cabo determinadas tareas, de las que la comunicación es una parte esencial, en las que se llevan a cabo actividades de interacción, expresión, comprensión o

mediación, o una combinación de dos de ellas. Por eso, la realización de tareas, de carácter pedagógico (centradas en el significado y que pretenden desarrollar en el contexto académico la competencia comunicativa) o de la “vida real” (centradas en las necesidades de los alumnos fuera del aula), es parte esencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. El *Marco* además presenta elementos, como las competencias del alumno, las condiciones y restricciones impuestas a la propia tarea y las estrategias que activa el alumno, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de llevar a cabo tareas en el aula y que pueden dificultar su realización.

Como se ha visto, el desarrollo de la competencia plurilingüe dentro de un contexto pluricultural es el objetivo principal del *Marco de referencia*. Para alcanzarlo, se pone el énfasis en el usuario de la lengua como agente social que vuelca todos sus conocimientos en la realización de actividades comunicativas en un entorno determinado. De este enfoque se deducen necesariamente toda una serie de implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

#### 4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de haber repasado las bases teóricas, surge la duda de si la práctica docente es coherente con la doctrina presentada. Por eso surgen las preguntas de investigación. Y como los agentes de la docencia son los profesores, lo que ha interesado es el pensamiento que subyace a sus prácticas.

Richards y Lockhart (1998: 38-44) presentan algunas preguntas cuyas respuestas sirven para explorar las creencias del profesor sobre aspectos como el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, o su profesión, algunas de las cuales se consideraron pertinentes en el inicio de esta investigación. Estas preguntas son:

- Sobre el aprendizaje:
  - ¿Cómo define usted el aprendizaje?
  - ¿Cuál es la mejor manera de aprender una lengua?
  - ¿Qué tipo de exposición a la lengua facilita más su aprendizaje?
  - ¿Qué papeles espera usted que asuman los alumnos en su clase?
  
- Sobre la enseñanza:
  - ¿Cómo ve su papel en la clase?
  - ¿Qué métodos de enseñanza trata de llevar a cabo en su clase?
  - ¿Qué recursos didácticos utiliza?
  
- Sobre el currículo:
  - ¿Cuáles son, a su juicio, los elementos más importantes de un programa eficaz de lenguas extranjeras?
  - ¿Cuál debería ser el papel de los libros de texto y de los materiales didácticos en el programa?
  - ¿Cómo decide lo que va a enseñar?
  - ¿Son útiles los objetivos de instrucción en la enseñanza?
  - ¿Cuál es su actitud hacia la evaluación en el programa?

- Sobre su profesión:
  - ¿Qué tipo de formación necesitan los profesores?
  - ¿Qué tipo de actividades de perfeccionamiento personal les ayuda más?
  - ¿De qué tipo de apoyo para el perfeccionamiento personal dispone en su centro o en otro que conozca?

Pero no sólo interesó adentrarse en el pensamiento del profesor sobre estos ámbitos de la docencia. Además la atención se debía aproximar a su percepción acerca de los aspectos sociales en la clase de lengua y su impresión sobre la conveniencia de que el alumnado extranjero asista al aula junto a los alumnos autóctonos. Con estas preguntas se pudieron enunciar las cuestiones que guiaron el presente estudio:

- Formación inicial y continua del profesorado.
- Aspectos de tratamiento de alumnos extranjeros y su incorporación al aula.
- Caracterización por parte del profesorado de su manera de enseñar, de su metodología y de los materiales de enseñanza.
- La manera en que el profesorado selecciona los contenidos de lengua.
- Sobre la actitud de los estudiantes acerca de su aprendizaje.
- Tipo de evaluación de los aprendizajes que efectúa el profesorado.

Y estas cuestiones sirvieron para plantear las siguientes preguntas de investigación, de las que surgieron las que articularon las entrevistas de las que se obtuvieron los datos:

*Preguntas de investigación*

- a. ¿Considera el profesor que su formación inicial ha sido la adecuada para hacer frente a la nueva situación sociolingüística en el aula? Si no es así, ¿se ha formado para esta situación? En caso afirmativo, ¿de qué manera? Cuando carezca de cualquier tipo de formación específica, ¿sabe de su existencia?
- b. ¿Se desprende de lo declarado por el profesor que es adecuado que estudien juntos los estudiantes autóctonos y los extranjeros, o por el contrario juzga como más conveniente que el alumnado recién llegado realice un estudio de la lengua aparte?
- c. ¿Cómo describe el profesor su enseñanza? ¿De qué manera presenta su metodología? ¿Cómo articula los materiales que emplea?
- d. ¿Qué contenidos de lengua destaca el profesor en sus manifestaciones como objetivos de enseñanza y aprendizaje?
- e. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes respecto del aprendizaje de la lengua que se desprende de lo declarado por el profesor?
- f. ¿Cómo aparece descrita por el profesor la manera en que los alumnos aprenden?
- g. ¿Cómo caracteriza el profesor la evaluación que lleva a cabo de los aprendizajes de los alumnos?

## 5. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL ESTUDIO

Diferentes son los métodos con los que, en palabras de Mason (citado por Ballesteros 2000 y Palou 2002), generar los datos a partir de los cuales llevar a cabo las investigaciones. Esos métodos deben ayudar al investigador a acceder a los sistemas de significado de los participantes porque constituyen una teoría cultural que emerge de los datos a partir de un paciente proceso de observación de los mismos, organizándolos hasta darles “un significado i una interpretación” (Palou 2002: 110). Goetz y LeCompte citan a Pelto y Pelto, para quienes existen dos categorías de técnicas de investigación etnográfica:

- la constituida por técnicas que exigen poca o ninguna interacción entre los que intervienen en la investigación;
- la formada por métodos, como la observación participante, entrevistas a informantes clave, historias profesionales y encuestas, que comportan una interacción entre investigador e informante.

El uso de uno u otro tipo de técnicas dependerá del tipo de investigación emprendida. Para ésta, en la que lo que se pretende es conocer cuál es el proceso cognitivo que lleva al profesorado a una determinada conducta, realizar entrevistas a diferentes colegas se presentó como el método más útil, puesto que, como dicen Shatzman y Strauss (citados por Goetz y LeCompte 1988: 140) “el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones”.

### 5.1. *La entrevista. Generalidades.*

Aguirre (1995: 172) define la entrevista como una técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión. En esta definición se hace referencia a varios aspectos.

En primer lugar, la entrevista se puede considerar más un proceso en el que se implican los interlocutores, que genera unos datos que hacen referencia a aspectos pertenecientes a la subjetividad del entrevistado, y que sólo se pueden interpretar teniéndola en cuenta, que una técnica con la que llegar directamente a la información. La mencionada relación entre interlocutores aparece también en Aguirre cuando, al compararla con el cuestionario, dice que la entrevista es reflexiva y que en ella se manifiesta el poder oral del diálogo. Y este carácter de diálogo también se halla en Taylor y Bogdan, Kvale (citados por Ballesteros 2000) o Mishler (citado por Palou 2002), para quienes los participantes en la entrevista construyen un texto mientras conversan. Ahora bien, si en opinión de algunos autores se trata de una conversación entre iguales, según otros se establece una relación asimétrica. Esto tendrá que ver con el tipo de entrevista que se quiera realizar. De la diferente literatura consultada sobre el tema, (Aguirre 1995; Ballesteros 2000; Palou 2002; Goetz y LeCompte 1988; Block, artículo no publicado) se puede afirmar que, teniendo en cuenta su forma, existen tres tipos de entrevistas, estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas, de las que el investigador escogerá la que más le convenga según los datos que le interese obtener. Estos tipos de entrevistas se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- a) En las estructuradas (estandarizadas presecuencializadas para Denzin, citado por Goetz y LeCompte 1988: 133-134) las preguntas, que pueden ser abiertas o cerradas, se formulan siempre en el mismo orden y con las mismas palabras, sin tener en cuenta las respuestas del entrevistado. Este formato de entrevista es útil si se quieren cuantificar los resultados.
- b) En las semiestructuradas (estandarizadas no presecuencializadas para Denzin, *ibid*; elección ecléctica para Breakwell, citado por Block) el entrevistador tiene claro los temas a tratar, pero el formato de las preguntas no está predeterminado, así como el orden, que dependerá de cómo se vaya construyendo el discurso entre entrevistado y entrevistador, que adoptan papeles distintos, sin que exista la relación jerárquica del modelo anterior. Para Nunan (citado por Block) es éste el tipo de entrevista que tiene más predicamento entre los investigadores cualitativos, puesto que por un lado permite establecer una relación de confianza entre los interlocutores, y por otro asegura al investigador que emergerán los datos que busca.

- c) Para aclarar qué son las entrevistas no estructuradas (no estandarizadas para Denzin, *ibid*) los autores recurren a precisar la actuación del entrevistador, del entrevistado o de ambos. Para unos (Denzin; Burgess, Breakwell o Cohen y Manion, citados por Block) son aquellas en las que el entrevistador conversa con su interlocutor, sin controlar hacia dónde se dirige esta conversación (“conversations with a purpose”, las llama Burgess), y en las que el desarrollo de la propia entrevista es la única guía. Podría ser que el entrevistador hubiese previsto tratar ciertos temas, pero no se puede asegurar que finalmente suceda así. Nunan (citado por Block) sostiene que las respuestas del entrevistado guían al entrevistador. Para Aguirre (1995: 174), en este tipo de entrevistas, “el entrevistado puede llevar la entrevista a su voluntad, dentro de un orden general preestablecido por el entrevistador”. Esta referencia al relativo control del entrevistador y a la libertad del entrevistado, se observa también en las que Cohen y Manion (citados por Block) denominan entrevistas no dirigidas y entrevistas focalizadas.

Después de lo visto, se puede afirmar que la entrevista es el procedimiento que a través de un diálogo hace emerger unos datos referidos a dimensiones internas de uno de los interlocutores (el entrevistado), que el otro (el entrevistador-investigador) deberá interpretar para obtener su significado.

Este procedimiento tiene la ventaja de que, mediante la interacción, permite acceder más fácilmente a la información deseada para el estudio. Sin embargo, a causa de esta interactividad, el investigador debe tener presente que pueden producirse determinados efectos (Goetz y Lecompte 1988: 126; Aguirre 1995: 176) que pueden influir en la valoración de la información ofrecida por el entrevistado.

## 5.2. *Tipo de entrevista utilizado y justificación.*

En el presente estudio se han realizado entrevistas semiestructuradas porque permitían un estilo de interacción, que favorecía la empatía y la compenetración entre entrevistador y entrevistado, que el entrevistador permaneciese neutral sin poner en peligro dicha

compenetración, y la confianza y naturalidad necesarias para que los datos que se obtuviesen fuesen elaborados, matizados y válidos.

A pesar de que, como ya se ha comentado, las entrevistas semiestructuradas no tienen un formato determinado en cuanto al orden y la redacción de las preguntas, sí que hubo una estructura común a cada una de ellas que permitiese que apareciesen los datos que esta investigación necesitaba:

- En la presentación y toma de contacto se informó al entrevistado sobre la confidencialidad de su identidad y de la información proporcionada y del propósito del estudio.
- Con unas primeras preguntas se relajó la tensión y se creó un clima adecuado para la interacción, que se mantuvo hasta el final. Con estas preguntas ya quedó clara la relación entre entrevistador y entrevistado, que sin ser jerárquica, no significa que lleguen a ser iguales, pues, como dice Kaufmann (citado por Palou 2002: 112) “es convenient que cadascú adopti un paper determinat”.
- En el cuerpo de la entrevista se realizaron unas preguntas abiertas que se agruparon por temas: al principio se habló de la ubicación del alumnado; después, de temas que afectaban a la actividad docente-discente (aprendizaje del alumno, tipo de lengua que se enseña, evaluación; aquí sí que no había un orden prefijado de temas); y al final se trataba el tema de la formación del profesorado. Cuando una pregunta se contestaba fuera de la secuencia, era ignorada más adelante. Las preguntas se formularon “en un lenguaje claro y significativo para los respondientes” (Goetz y LeCompte 1988: 140) con la intención de, por un lado, no crear una atmósfera excesivamente formal y, por otro, y como consecuencia del anterior, conseguir que el entrevistado proporcionase toda la información posible.
- En el cierre se agradeció la colaboración del entrevistado.

### 5.3. *La transcripción de las entrevistas.*

Si, como afirma Palou (2002: 125), siguiendo a Van Lier, la transcripción de las entrevistas es el primer paso de su análisis, ésta deberá tener en cuenta el objetivo del citado análisis. En la presente investigación, para llegar a la relación entre los conceptos expresados por el profesorado colaborador y su posición frente a los mismos, no era necesario que las transcripciones se detuviesen en aspectos útiles para el análisis de la conversación. Así pues, se ha optado por respetar las convenciones ortográficas, y sólo en algunos casos, y con la intención de que, como dicen Goetz y LeCompte (1998:152), aumente “la calidad de los datos con un registro exacto de las respuestas del entrevistado”, se transcribe lo declarado de la manera en que se ha dicho:

- Las terminaciones del participio: -ao por -ado (*grabao*, en lugar de *grabado*).
- El inicio de una palabra pegado a otra (*sencisinceramente*) o palabras cortadas (*modifi*).
- Palabras en catalán.
- Los signos no lingüísticos propios del habla que se utilizan para indicar, por ejemplo, que el canal de comunicación está abierto, o que se sigue el hilo de lo declarado (*Hum*, *Aha*).

Para marcar las pausas del interlocutor en general se utilizan los signos de puntuación convencionales (coma, punto, punto y coma, signos de exclamación e interrogación) según lo establecido por la normativa. Para marcar una pausa en la que el interlocutor busca la mejor manera de expresar lo que quiere decir, o para marcar una entonación suspendida al final de la frase, se utilizan los puntos suspensivos. Si la entonación suspendida se produce en una pregunta, el signo de interrogación sólo aparece al principio de la misma. A veces una pregunta puede no estar entre signos de interrogación si no ha sido utilizada la entonación interrogativa.

Cuando la pausa es más larga de lo habitual se indica entre corchetes ([pausa]). También entre corchetes se marca la reacción del emisor ante el tema planteado o ante lo que se dice

(por ejemplo, [suspira]), cualquier incidencia que haya podido ocurrir durante la realización de la entrevista, o se incluye un comentario que aclare algún aspecto de lo dicho. Asimismo se presenta entre corchetes, y con letra cursiva, la intervención breve de uno de los interlocutores que se produce de manera simultánea a la intervención más larga del otro interlocutor.

Por último, hacer mención de que en estas transcripciones se han numerado las intervenciones del profesor entrevistador y del profesor colaborador anteponiendo al número la inicial E (de entrevistador) o N (de Natalia), I (de Isabel) o L (de Lorenzo), según se trate de uno u otro. De esta manera es como hay que entender las citas con que se ilustra el análisis del capítulo siguiente.

#### *5.4. Método de análisis de las entrevistas*

La entrevista, como método de investigación, permite la construcción de un texto en el que se refleje lo que una persona piensa sobre un tema determinado y su posición acerca del mismo. El análisis, pues, debe permitir que emerjan los significados explícitos e implícitos aparecidos en ese texto generado. Para ello, se debe partir, tal como dice C. Deprez (Ballesteros 2000, Palou 2002), de la palabra como fuente esencial de un análisis que permita llegar al significado, penetrando en lo que se dice y en la manera en que se dice.

El análisis se hace en dos grandes bloques (Ballesteros 2000, Palou 2002):

1. La construcción de la referencia: es la materialización de la propia entrevista que se hace interactivamente. Por una parte, el entrevistado responde a los temas pertinentes que determina el entrevistador a través de las preguntas; por otra, este último lleva a cabo una selección de la masa de datos discursivos que tiene a su disposición en el momento del análisis.
2. La posición del entrevistado en relación con la referencia aludida se construye sobre tres ejes:

- a) El eje semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los que surgirán los campos semánticos, a partir del rastreo de palabras claves a lo largo del texto, contabilizar el número de ocurrencias, determinar los términos y temas en los que dichas palabras surgen y los campos semánticos y constelaciones significativas que generan.
- b) La posición del sujeto: viene dada por el uso que el sujeto hace de los pronombres personales y las formas impersonales, porque son indicadores de implicación o no implicación, de inclusión, exclusión o diferenciación, y su posición espacio-temporal (aquí-allí, antes / ahora).
- c) La evaluación de la referencia: viene dada mediante los juicios, las opiniones del sujeto enunciador, expresadas a través de adjetivos, adverbios, verbos de sentimiento, de opinión, inferencias, implícitos, marcadores de contradicciones, de impotencia, de reticencia, contradicciones, comparaciones, atribuciones, identificaciones.

Una vez realizada la transcripción de las entrevistas, el análisis de este estudio prosiguió delimitando el tema tratado en los diferentes momentos de la entrevista. Éste fundamentalmente fue introducido a través de las preguntas de la entrevista, pero en ocasiones surgió al hilo de la conversación que se había establecido entre los interlocutores, o directamente interpolado por el profesorado colaborador.

Cuando los temas ya se habían establecido, se rastrearon en las intervenciones de los informantes una serie de palabras claves escogidas previamente y relacionadas con las preguntas de investigación expuestas en el capítulo 4. Estas *palabras claves para la investigación* se enlazaron con los temas aparecidos y con las ideas o términos expuestos en contextos próximos, con la intención de que sirviesen para ir dando respuesta a las cuestiones que habían originado este estudio. Durante las diferentes etapas del análisis se iban estableciendo relaciones entre las diferentes ideas, que, conforme iba avanzando, se confirmaban o desechaban. Estas conexiones eran útiles para el establecimiento del sistema de pensamiento del profesor. Este proceso se fue sucediendo en diferentes momentos de la elaboración del estudio.

A la vez que se realizaba este rastreo, aparecieron en las manifestaciones del profesorado otras palabras cuya frecuencia hizo que fuese necesario su seguimiento a través del discurso generado en la entrevista. Estas *palabras claves para el profesor* fueron analizadas de la misma manera que las otras palabras clave, y ayudaron a conformar todo el sistema de pensamiento del profesor. Una vez realizado el análisis y elaborados los resultados, se debe destacar que éstas proporcionaron una información mucho más rica para organizar este sistema de pensamiento, y fueron muy importantes para situar las respuestas a las preguntas de este estudio, dentro de ese sistema organizado. Cada vez que se confirmaba la presencia de una de estas palabras en el discurso de uno de los informantes, se procedía a la revisión del análisis de los otros dos. De esta manera, en este ir de una a otra entrevista releendo los datos, por una parte se fueron enriqueciendo los análisis de las entrevistas; por otra, se fueron lentamente, y al principio de manera poco precisa, avanzando los resultados de la investigación; resultados que, hasta que el análisis de las tres entrevistas no se dio por concluido, no se empezaron a sistematizar, corroborándolos o descartándolos.

La mencionada relación entre las palabras clave y las ideas o los términos que aparecen en contextos próximos, se plasmó en la elaboración de esquemas y mapas conceptuales que pusiesen de relieve dichas correlaciones.

Por último, para concluir el análisis de las entrevistas, se redactó una síntesis con la que proporcionar una visión de conjunto de las ideas manifestadas por el profesorado sobre los temas del estudio.

## 6. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez presentados el corpus teórico que fundamenta esta investigación, sus objetivos y la metodología empleada, es el momento de pasar a analizar los datos que emergen de las entrevistas desarrolladas. Pero previamente parece adecuado presentar el contexto en el que se han recogido los datos y al profesorado colaborador.

### 6.1. *Recogida de datos*

En una investigación cualitativa, como lo es ésta, no sólo resulta necesario describir a los individuos que van a aportar los datos, los informantes, sino también, por la importancia que cobra, el contexto con el que se asocian.

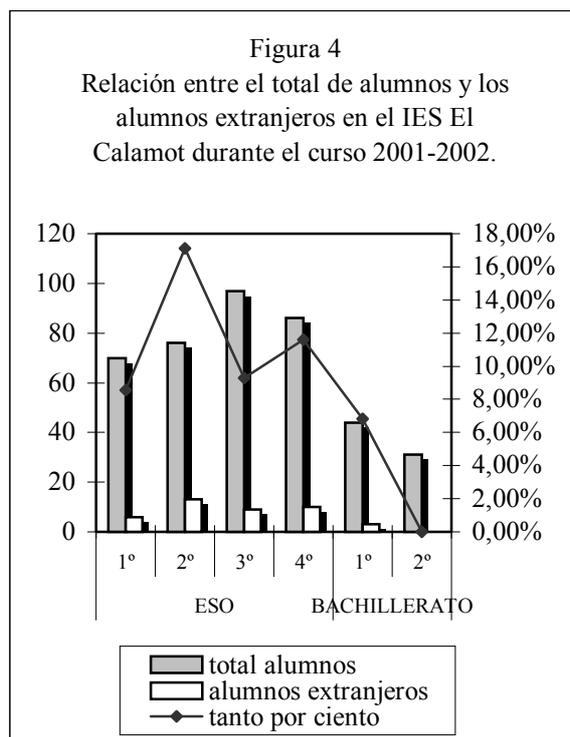
#### 6.1.1. Contexto institucional de la recogida de datos

El presente estudio se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria de una población del área metropolitana de Barcelona en el que se imparten enseñanzas de primer y segundo ciclo de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. En el momento que se realizaron las entrevistas a los profesores colaboradores, entre mayo y junio de 2002, llevaba seis años como IES, si bien anteriormente había sido una Sección de Formación Profesional, sistemas educativos que convivieron durante algún tiempo. Por el tipo de centro y el tipo de alumnado que acude tradicionalmente, se han venido aplicando medidas con las que intentar garantizar la adquisición del aprendizaje. En total, en ese curso había 404 alumnos entre Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que son las etapas en las que se imparten enseñanzas de lenguas primeras; de esos, 38 eran extranjeros que desconocían totalmente o en grado muy alto las lenguas objeto de estudio, y que con frecuencia se incorporaron avanzado el curso. La distribución por cursos sería la siguiente:

tipo de enseñanza	curso	total alumnos	alumnos extranjeros	tanto por ciento
<b>E S O</b>	1º	70	6	8,57 %
	2º	76	13	17,10%
	3º	97	9	9,27%
	4º	86	10	11,62%
<b>BACHILLERATO</b>	1º	44	3	6,81%
	2º	31	0	0%

Tabla 3

Porcentaje de alumnos extranjeros en el IES El Calamot durante el curso 2001-2002



Estos datos permiten constatar que el porcentaje medio de alumnado extranjero en la ESO está por encima del 10%, porcentaje que es superior a la media de Cataluña (5%) y europea (10%).

### 6.1.2. Informantes

Tres fueron los profesores a los que se pidió colaboración y que amablemente prestaron su ayuda. En las entrevistas no se hicieron preguntas relativas a su descripción, y los siguientes datos bien han aparecido a lo largo de las entrevistas, bien eran conocidos por el investigador, puesto que es compañero de trabajo de todos ellos, desde hace dos, cuatro y ocho años, respectivamente. Todos ellos tenían algún alumno extranjero recién llegado que desconocía totalmente o en un grado muy alto las lenguas castellana y / o catalana.

### **Natalia**

Natalia imparte clases en el IES en el que se lleva a cabo la investigación desde el curso 2000-2001 y forma parte del Departamento de Psicopedagogía. Por este motivo, aparte de otros cometidos, imparte diferentes asignaturas a grupos de *educación especial* –grupos formados por alumnos con necesidades educativas especiales (no con deficiencias), actitudinales y procedimentales–, entre ellas la de lengua. Con anterioridad había estado impartiendo clases en centros de enseñanza primaria.

### **Lorenzo**

En el momento de la entrevista Lorenzo era profesor de Lengua castellana y Literatura. Trabajaba en este instituto desde el curso 1998-1999, en el que había impartido clases de créditos comunes y variables en cursos del Segundo Ciclo de ESO, y de asignaturas comunes y optativas en Bachillerato. Con anterioridad había estado impartiendo clases de la misma asignatura en otros centros de enseñanza secundaria, sobre todo del antiguo Bachillerato. Actualmente desempeña su labor docente en un centro de Lengua y Cultura española en el extranjero.

### **Isabel**

Isabel imparte clases en este IES desde el curso 1993-1994, cuando aún era una Sección de Formación Profesional. Actualmente es Jefe del Departamento de Lengua castellana y Literatura. Ha impartido e imparte clases en primer y segundo ciclo de ESO, de créditos comunes y variables, y en Bachillerato, tanto de la asignatura común como de optativas.

#### **6.2. *Análisis de los datos***

En el apartado 5.4. se expuso el método de análisis de las entrevistas. Éste es el momento de presentar dicho análisis. Para ello, primero se presentan aquellas palabras claves que,

tanto para la investigación como para el profesor, tienen una mayor frecuencia de aparición; a continuación, y partiendo de un esquema, se ponen de relación los conceptos aparecidos en cada entrevista. El análisis concluye con una síntesis y una representación esquemática de los conceptos desarrollados en el análisis y un mapa conceptual que presenta gráficamente el sistema de creencias, representaciones y saberes del profesorado colaborador.

## 6.2.1. Análisis de la entrevista a Natalia

### 6.2.1.1. Conceptos aparecidos en la entrevista

Las palabras claves para la investigación más repetidas son:

- ALUMNO, PERSONA, NIÑO, GRUPO, CLASE y otras maneras de referirse a los estudiantes, incluyendo sus nombres propios y sus nacionalidades: 82 ocurrencias, más 135 anafóricas;
- LENGUA y otras palabras relacionadas: 65 ocurrencias;
- APRENDER, APRENDIZAJE y ADQUIRIR: 36 ocurrencias;
- EVALUACIÓN: 13 ocurrencias, 2 de ellas anafóricas.

Las palabras claves para la profesora son:

- NIVEL: 11 ocurrencias;
- COMPRENSIÓN: 6 ocurrencias;
- UBICAR: 5 ocurrencias;
- CULTURA: 4 ocurrencias.

El esquema que sirve para desarrollar los conceptos generados por la entrevista es el siguiente:

**1º. Aprender.**

a. El aprendizaje del alumno.

- Características y elementos que influyen
- Qué aprende el alumno.

*Concepto de lengua oral*

*Concepto de lengua escrita*

*Aprendizaje del vocabulario*

*Currículum y evaluación*

- Otros factores que inciden en el aprendizaje. El papel del alumno. La actitud frente al aprendizaje. Su relación con la procedencia cultural.

b. Lo que aprende la profesora. Su formación.

**2º. Enseñar**

**1º. Aprender**

Natalia utiliza la palabra aprender con un doble sentido: por un lado es un concepto sinónimo de adquisición y se refiere a una actividad que realizan los alumnos; por otro, es el provecho que ella obtiene de su actividad docente previa y del empleo de materiales didácticos, y que revierte en una actividad docente posterior. Ambas actividades (la de la profesora y la del alumno) están desligadas entre sí y del proceso de enseñanza, como se verá más adelante, aunque sea en este contexto en el que se desarrollan.

a. El aprendizaje del alumno

- Características y elementos que influyen

Con respecto al alumno, el aprendizaje se relaciona, entre otros aspectos, con su adecuada o errónea ubicación.

**N 5** [...] al principio empezó muy bien, pero como la ubicación quizá fue un error [...] Y evidentemente esa niña no es de educación especial [...] a lo mejor en una clase normalizada hubiera aprendido muchísimo más rápido y mejor.

La ubicación adecuada es, para la profesora, una “clase normalizada” (**N 5**) en que los alumnos extranjeros están junto a alumnos autóctonos, porque “evidentemente aprenden mucho más rápido” (**N 7**), si bien se observa una ampliación de esta idea al afirmar que una enseñanza previa en instituciones externas al centro educativo (TAE) posibilita la adquisición de unos mínimos de lengua que les permita la integración en un grupo clase normal con alumnos autóctonos:

**N 9.** A ver. Al principio, sí. Al principio tiene que hacer un trabajo diferenciado. [...] Yo creo que al principio, por eso el TAE funciona bien, porque te da durante unos meses, eh, unos elementos básicos, en concreto lo hacen en catalán [*Sí, sí*] en castellano no lo hacen, de unos mínimos para poder seguir una clase normal, entonces una vez se incorporan a la clase, ellos entienden y pueden por lo menos, hablar ya les cuesta más, pero por lo menos entender entienden rápido.

**N 10.** [...] creo que es bueno durante un tiempo no demasiado largo, hacer una enseñanza de la lengua aparte. Aparte.

**N 11.** Cuando digo aparte quiero decir al TAE. [*Ah*] Pero una vez que han adquirido los mínimos para la comunicación, la integración dentro de un grupo nativo es buena.

Ese no ha sido exactamente el caso de los alumnos recién llegados a los que el profesor da clase, puesto que se les ha asignado un grupo que es el peor en cuanto a comportamiento, con problemas de disciplina, y, siendo su *nivel de inteligencia* normal, en otro grupo su evolución habría sido mejor. Sin embargo, más adelante, reformula su pensamiento y afirma que cree que sí es adecuado para estos alumnos estar en un grupo con alumnos de educación especial puesto que así pueden seguir mejor la materia que se imparte:

**N 13.** Bueno, es que conque aquella clase es toda atípica. O sea es que es que el nivel es muchísimo más inferior que las demás clases. De hecho el currículum de ese grupo en concreto es totalmente adaptado. [...] Entonces ella, el nivel de lengua, sí que es verdad que está en el grupo donde por nivel le corresponde. Que no lo hemos hecho bien en otros sentidos, ¿no? [*Sí*]. Por ejemplo en matemáticas o a nivel de comportamiento y tal. Pero a nivel de lengua sí que le ha ido bien porque también hacían un nivel inferior. [...]

Entonces, claro, al ser un nivel inferior, pues eso, ese aspecto sí que me imagino que fue el motivo por el que le pusieron allí.

El nivel de inteligencia normal también lo utiliza el profesor para explicar que los alumnos aprenden porque “son como esponjas” (P 12). Y lo que es más, no aprenden gracias al *arte del profesor*, sino que “aprenden más entre ellos de lo que tú les puedas enseñar” (P 25), aprendizaje que incluso, depende de la escolarización previa.

N 14 Yo creo que pueden aprender a pesar de todo porque los niños se adaptan a lo que haga falta porque, a ver, porque lo vemos; acaban aprendiendo.

Cuando estos alumnos extranjeros estudian la lengua junto a otros estudiantes de su misma L1 no la aprenden, puesto que no hay necesidad real de comunicación. Cuando este contexto desaparece y el alumno se integra en un aula con estudiantes autóctonos, esta profesora cree que aprenderá mejor la lengua. Pero su relación es más estrecha y sus contactos verbales más frecuentes con otros alumnos recién llegados de diferente L1.

N 12 [...] esta niña al no tener nadie chino para hablar no ha tenido más narices que aprender a hablar español. De hecho sus dos mejores amigas son las dos árabes. Sí. ¿Por qué? Porque tiene el mismo problema de comunicación. Entonces entre ellas hablan en castellano. [*Hum, hum*] Sí, sí, sí. Entre ellas hablan en castellano.

- Qué aprenden los alumnos

El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, según Natalia, tiene las siguientes fases:

- 1º. comprensión oral;
- 2º. expresión oral;
- 3º. lengua escrita (escribir).

N 12 A ver. La lengua oral ya digo que es muchísimo más rápida que la escrita. Primero, los pasos son, más o menos, según veo yo, primero la comprensión. Que, con los demás extranjeros nos ha pasado lo mismo. Ellos primero te entienden. Luego hablan y el escribir es al final. El escribir igual tardan dos o tres años, eh; o sea, no es tan inmediato. Escribir bien es un proceso largo. Pero por lo menos hablar, después de la comprensión viene el hablar; o sea la lengua oral es siempre previa a la escrita.

### *Concepto de lengua oral*

Para Natalia hablar es un concepto sinónimo de expresión, diferente de la comprensión, que es previa.

**N 10.** La comprensión siempre es antes que la expresión. Siempre.

La lengua oral se aprende por necesidad. De ahí que los alumnos extranjeros aprendan antes castellano que catalán, a pesar de ser ésta la lengua vehicular de la Enseñanza Primaria y Secundaria: es la lengua mayoritaria entre sus compañeros y en el entorno geográfico y social en que se desenvuelve su vida no académica.

**N 6.** ... ha aprendido a defenderse un poquito y a hablar, castellano sobre todo, porque habla más castellano que catalán, ...

**N 25.** ... ella se expresa en castellano. O sea es que no, es que es normal; porque el vehículo de comunicación de aquí de este instituto es el castellano entre los niños. Y aprende más entre ellos que lo que tú les puedas enseñar. O sea por la, por la relación entre ellos aprenden mucho más. Entonces la relación entre ellos es en castellano y aprenden el castellano mucho antes.

**N 26.** De hecho, la Jing a mí me hablan en castellano, y eso que yo le doy catalán. Como por ejemplo. Y la Fuseia igual. Ha estado un curso entero yendo al TAE de Viladecans que hacen enseñanza en catalán. Ahora se ha reincorporado al centro, a mi clase, yo le doy catalán y me habla en castellano. [Hum] No sé el motivo no te lo sé decir, pero me imagino que como es el más cotidiano, el más usual, por lo menos aquí, lo aprenden antes.

Referente a cómo se aprende, afirma que “aprenden mucho en la clase, de lo que oyen a ti y los demás alumnos” (**N 12**), y que ese aprendizaje siempre se realiza a través de “un soporte visual” (**N 12**), aunque ya hemos visto como el aprendizaje más importante se realiza en su contacto con alumnos autóctonos.

Aunque más adelante se tratarán todos los aspectos del tema, se debe avanzar aquí que Natalia relaciona el conocimiento que de la lengua oral tenga el alumno con su actitud frente al aprendizaje. Una vez que se “ha aprendido a defenderse un poquito” (**N 6**) en la

lengua meta, que su “comprensión es bastante normalizada” (N 9), bien sea gracias al trabajo realizado en el aula, bien al realizado en un TAE, el alumno demanda realizar el mismo tipo de trabajo que el resto de sus compañeros (N 6). Incluso, ese conocimiento mejor de la lengua le puede posibilitar acceder a una “clase normal” (N 9).

### *Concepto de lengua escrita*

Ya se ha comentado anteriormente que, para esta profesora, el aprendizaje de la lengua escrita es posterior al de la lengua oral. Este hecho añade un grado mayor de dificultad al aprendizaje de la escritura que no es ya, como sucedía con la lengua oral, necesaria para el alumno. Este aspecto se relaciona con la actitud del alumno hacia el aprendizaje, de la que se hablará más adelante.

Aprender a escribir se identifica con el aprendizaje de la grafía latina, puesto que sus alumnas extranjeras son dos árabes y una china, y de la ortografía. No hay ninguna referencia al acto de escribir entendido como la expresión impresa de pensamientos, ideas o sentimientos. En el éxito o fracaso de este aprendizaje, la procedencia del alumno junto con el tipo de escolarización recibida con anterioridad son factores determinantes:

N 12. La lengua escrita les cuesta una barbaridad y además depende también de dónde vengan, de qué lengua vengan. A los chinos por ejemplo el lenguaje escrito les cuesta una barbaridad o sea porque evidentemente su, y a los árabes también, porque sus signos son distintos.

N 12. Que si los árabes han tenido escolarización en francés, que hay muchos árabes que tienen francés, han adquirido el francés también por enseñanza reglada, el castellano les cuesta menos. Y el catalán. Pero si han sido árabes que sólo han aprendido escritura árabe, cuando vienen aquí es que no saben ni la grafía, que es lo que le pasó a la Jing el año pasao.

### *Aprendizaje del vocabulario*

No hay una función específica del aprendizaje de vocabulario, excepto el que los alumnos adquieran “unos elementos básicos, [...] de unos mínimos para poder seguir una clase

normal” (N 9). Este vocabulario se aprende mediante un *dossier* de léxico bilingüe obtenido en el Centro de Recursos Pedagógicos, en el que se agrupan las palabras por temas. Para aprenderlo, los estudiantes, mientras sus compañeros trabajan, van a la mesa del profesor, quien les pregunta (N 6). Este dossier sirve además de material de formación para el profesor, como más adelante se verá.

### *Currículum y evaluación*

El grupo al que ha sido asignado este tipo de alumnado tiene un currículum totalmente adaptado (N 13) puesto que es de educación especial. No obstante, al concretar esto, el profesor dice que la adaptación consiste en trabajar, por ejemplo, la comprensión lectora. Esta adaptación es tomada en cuenta a la hora de evaluarlos, “no solamente a ella; a todos los de educación especial” (N 16), y motiva que los criterios de evaluación también sean diferentes a los aplicados al resto de grupos del curso. Esto hace que la adscripción a este grupo de esos alumnos se vea de manera diferente a como se había visto al principio:

N 13. [...]. Pero a nivel de lengua sí que le ha ido bien porque realmente ella ha sido capaz en tres meses de engancharse al ritmo de la clase, porque los demás de la clase también hacían un nivel inferior.

Dentro de esa adaptación curricular, Natalia evalúa a los alumnos extranjeros con otros criterios diferentes a los de los alumnos autóctonos (N 18), como por ejemplo:

N 19. Si ella aprende vocabulario, ya me doy por satisfecha.

N 23. A ver, por ejemplo. Yo si me dijeras en el mes de diciembre si evaluar a la Jing, eh, si, eh, entró sin hablar y en diciembre me está hablando para mí esa niña ha aprobado. [...] Por ese simple signo, si está, si en tres meses ha aprendido a hablar, no solamente a entender que es el paso previo, sino que se atreve a decirte alguna cosa, para mí esa niña está aprobadísima, porque ha superado mucho más de lo que tú pretendías en esos tres meses.

Pero, a pesar de todo, numéricamente se sigue marcando con una nota que indica suspenso, aunque el valor particular que se le otorgue sea diferente.

**N 19.** “[...] Y para mí ese tres significa más que el siete que ha sacado fulanito”. Entonces, eh, sí que tiene que haber una evaluación distinta.

Y se vuelve a mostrar una nueva reformulación de lo expuesto con anterioridad:

**N 23.** Evidentemente no tiene el nivel ni de su clase, ni del resto de las clases. Según qué baremo pongas suspenderá. Seguro.

- Otros factores que inciden en el aprendizaje. El papel del alumno. La actitud frente al aprendizaje. Su relación con la procedencia cultural.

Frente al papel director de la profesora –como se verá más adelante–, el alumno adopta un papel pasivo en el proceso de aprendizaje en el aula, puesto que “yo creo que no serían capaces de saber qué les hace falta. Todavía están un demasiado crudos” (**N 28**). Sin embargo, y teniendo en cuenta lo afirmado por el profesor anteriormente, el alumno es participante activo del proceso de adquisición de la lengua cuando entra en contacto con los alumnos autóctonos.

Ya se ha comentado más arriba como el alumno quiere, cuando cree que su competencia lingüística se lo permite, realizar en la clase el mismo trabajo que el resto de estudiantes. Pero, además, esa actitud hacia el aprendizaje también la relaciona el profesor con la procedencia cultural, identificando cultura árabe con carácter indolente y personalidad complicada y cultura china con capacidad de trabajo y mejor carácter:

**N 3.** ..., su nivel es un poco mejor. [rápido] Pero bueno, de todas maneras le cuesta. Al ser de cultura árabe le cuesta un poco.

**N 8.** ... tampoco tiene tampoco demasiado interés. Entonces, eh, son dos personas distintas a pesar y son de diferente cultura; también como personas son distintas. Una tiene más interés, la otra tiene menos.

**N 28.** Ahora de mentalidad les han aceptado bastante bien, más a la china que a la otra. La otra es que tiene una personalidad más complicadilla, más retorcidilla, más, más así.

b. Lo que aprende la profesora. Su formación.

Para Natalia la experiencia, entendida como actividad de la que siempre se aprende algo nuevo (N 29) en la que se emplean materiales didácticos, es la base de la práctica docente.

N 29. ... yo antes estaba en Primaria. Por lo tanto yo he tenido que enseñar a leer a niños pequeños. Entonces, evidentemente, si yo ahora tengo que enseñar a leer a niños más mayores evidentemente esa experiencia me tiene que servir.

N 30. No, no, no. Cursos yo no he hecho ninguno que tengan que ver con esto. No, no, no, no. Yo iba aprendiendo por la, por el trabajo diario [*Por el trabajo*]. Pero no me refiero a cursos, no.

N 32. Pero, dijéramos que no me he leído ningún libro teórico, pero sí que me he molestado en ir al Centro de Recursos y buscar material educativo para ellos, para aprendizaje de la lengua. Entonces, sí que he ido a buscar material, pero material para el aprendizaje.

Sin embargo, en ocasiones debe improvisar, “aprender sobre la marcha” (N 29). Y acaba concluyendo que, a pesar de que no ha llevado a cabo una formación continuada posterior a su formación inicial, que desconoce si existe (N 34), debido a que “evidentemente cada vez la avalancha es mayor [...] a la larga nos tendremos que llegar a formar [...] por necesidad.” (N 34). Es reseñable que para la profesora la formación se pueda realizar a través de cursos (N 30, N 34) o de leer algún libro teórico donde se hable de la cultura de origen del alumno (N 32).

## **2º. Enseñar**

Hemos visto cómo el aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes es una actividad que, si bien se inserta en un contexto educativo, no tiene excesiva relación con el resto de actividades que ocurren en él. Tampoco la enseñanza es una actividad relacionada con las demás.

En primer lugar, sólo enseña el profesor, aunque los estudiantes puedan aprender más entre ellos debido a la relación que tienen (N 25). Es decir, la enseñanza del profesor no sirve

para nada, o para bien poco, dentro de un Instituto de Enseñanza Secundaria. En cambio, esa enseñanza de lengua, realizada fuera del instituto (TAE) y dirigida a alumnos extranjeros con distinta L1, se contempla como algo provechoso que puede permitirles, como ya se afirmó más arriba, incorporarse a grupos de alumnos autóctonos para realizar el mismo trabajo que éstos (N 10, N 11). No sucederá lo mismo si a este TAE asisten solo alumnos con la misma L1, puesto que al poder realizarse la comunicación de los alumnos en su lengua materna, no se producirá aprendizaje.

Por otro lado, la enseñanza, como ya se observó anteriormente, aumenta la experiencia de la profesora, cosa que sirve de ayuda a la hora de enfrentarse con las situaciones educativas. Es decir, que en este caso sí que la enseñanza llega a su destinatario. Lo que ocurre es que Natalia traslada las herramientas utilizadas en la enseñanza de lectura y escritura de “niños pequeños” a la enseñanza a “niños más mayores” (P 29), sin tener en cuenta que al cambiar la etapa (la edad de los estudiantes) varían también otros elementos.

#### 6.2.1.2. Síntesis

La correcta o incorrecta ubicación del alumnado extranjero, en un centro educativo o en instituciones externas al mismo, la procedencia de los estudiantes con los que estos alumnos establecen relaciones, su nivel de inteligencia, su procedencia cultural y su escolarización previa son para Natalia condiciones que van a influir decisivamente en el aprendizaje que realicen. Pero frente a esas aseveraciones en un momento manifiesta dudas:

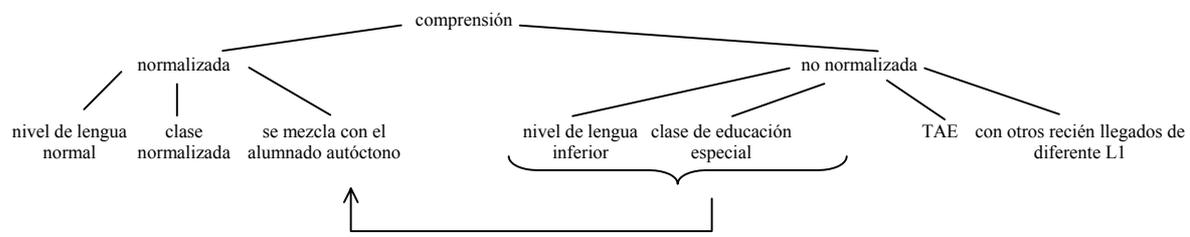
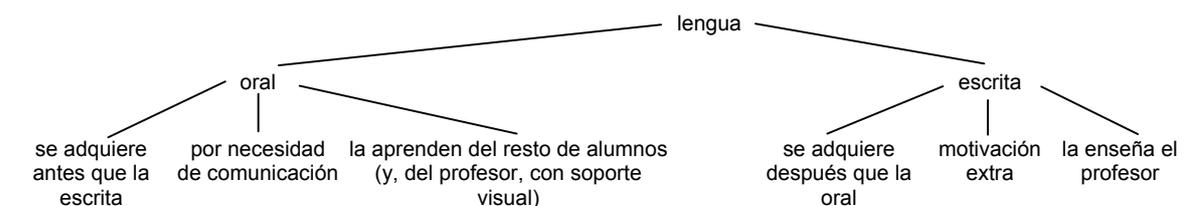
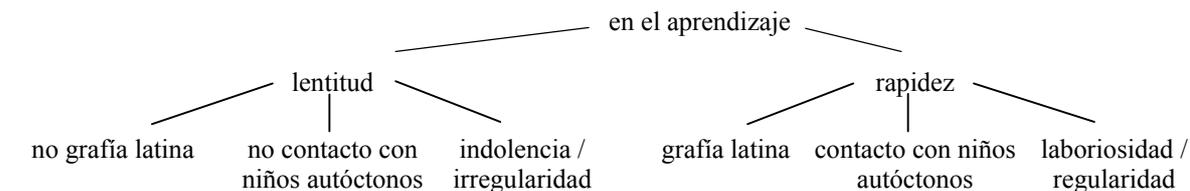
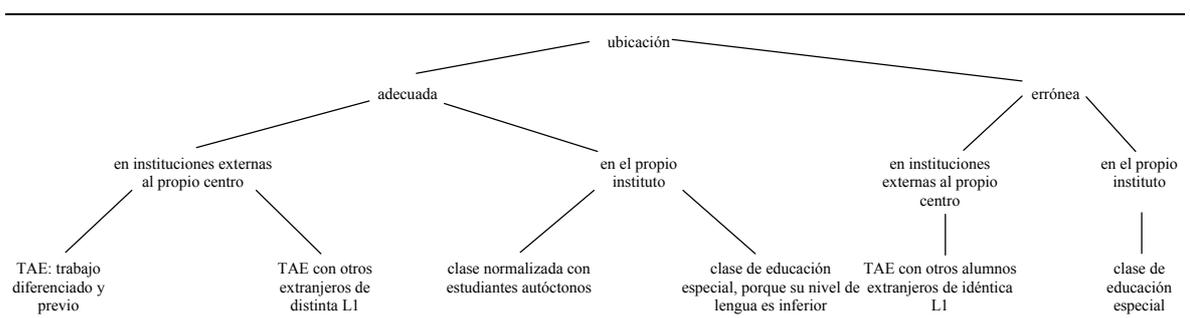
**N 14.** Sí. Yo creo que pueden aprender a pesar de todo porque los niños se adaptan a lo que haga falta porque, a ver, porque lo vemos; acaban aprendiendo. Ara, hum, yo creo que hay en todo lo que hacemos hay cosas buenas y cosas malas. Entonces, igual que te digo que por nivel de catalán sí le va bien estar en ese grupo, por problemas de comportamiento y por nivel de matemáticas convendría estar en otro grupo. Entonces nunca estás seguro de lo que haces, de que lo que hagas esté bien hecho. No sé si me explico. [*Sí sí*] Eh, haces lo que en ese momento tú crees que va bien para esa niña, pero se podría hacer mejor evidentemente. No sé.

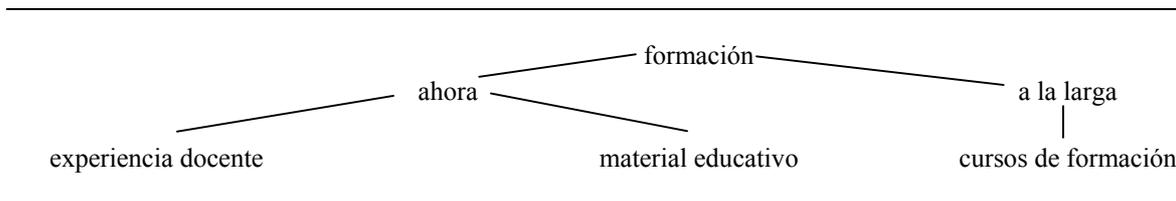
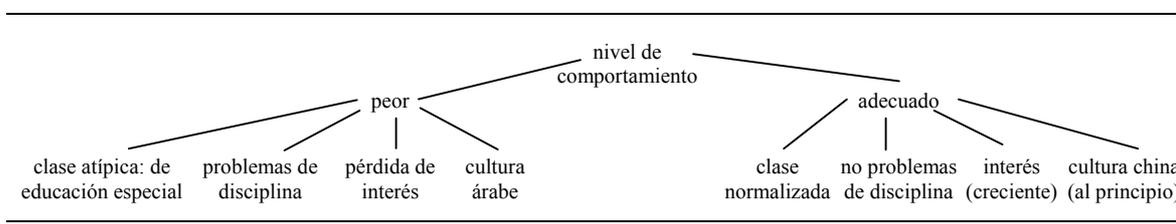
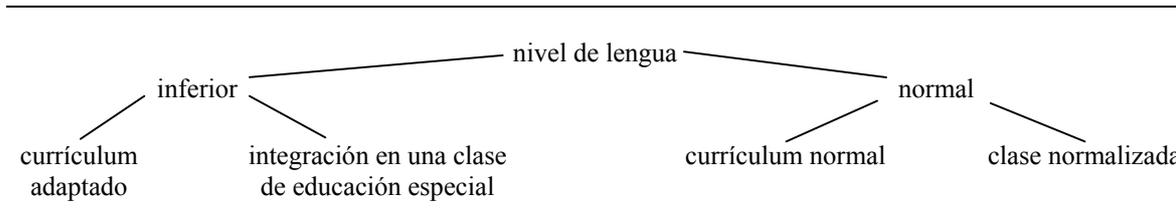
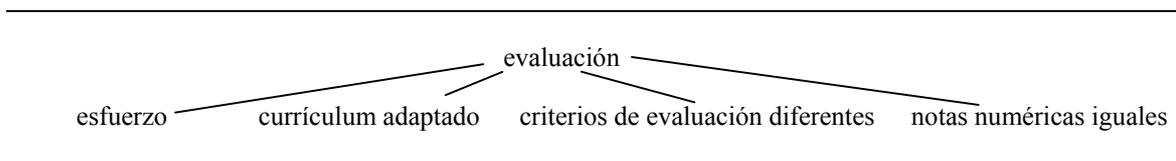
Este proceso de reflexión, en cambio, no está presente al hablar de la experiencia como fuente de la mejora docente. La ausencia de referencias teóricas que fundamenten su labor, no sólo se observa aquí, sino que, además, se pone de manifiesto cuando responde con alusiones a los estudiantes extranjeros al hablar, por ejemplo, del concepto de lengua o cómo enfoca la enseñanza o la evaluación. Con esto, se evidencia que el fundamento de la labor docente de Natalia reside más en las características particulares del alumnado (hay que recordar que imparte clases a un grupo de *educación especial*, lo que lleva a adaptar el currículo al grupo) que en las directrices del programa de la asignatura desarrollado por la administración o las indicaciones metodológicas propuestas por la reciente investigación educativa.

Para concluir, podemos afirmar que, para la profesora, el aprendizaje es independiente de su propia actuación. Al referirse más a *aprender* que a *enseñar*, hace recaer la responsabilidad del proceso de adquisición de la lengua sobre el alumno, que es quien quiere, o no quiere, o puede aprender. Este hecho se relaciona con la motivación, que existe fuera de clase, pero no dentro: resulta significativo como sin ninguna formación específica llega a la conclusión de que la necesidad comunicativa empuja al aprendizaje y que éste, por tanto, es activo. Así, enseñanza y aprendizaje son dos actividades radicalmente separadas (enseña el profesor / aprende el alumno) que no tienen el mismo peso en la adquisición de las lenguas ambientales por parte del alumnado recién llegado. Éste adquiere la lengua que quiere (el castellano sobre el catalán, y sobre todo lengua oral) por unas motivaciones ya mencionadas, y mucho más rápidamente si comparte el aula con estudiantes autóctonos o con estudiantes de diferente L1 a la suya, y ha hecho un aprendizaje previo y aparte que le da los mínimos para poder seguir una clase. Natalia, sin que exprese una forma específica de tratamiento de lengua, trabaja con estos alumnos cuando el resto desarrolla otra actividad, y adapta el currículum y los criterios de evaluación. No se expresa tampoco una finalidad concreta de este trabajo, con lo que el aprendizaje de la lengua se consideraría un objetivo en sí mismo, sin tener en cuenta que, aparte de ser considerada una de las asignaturas instrumentales porque sirve como herramienta con la que hacer otras cosas, es el vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 6.2.1.3. Esquemas y mapa conceptual

En este punto se desarrollan de manera esquemática los conceptos que han emergido de la entrevista a Natalia. A continuación se presenta el mapa conceptual que representa el sistema de pensamiento de la profesora.





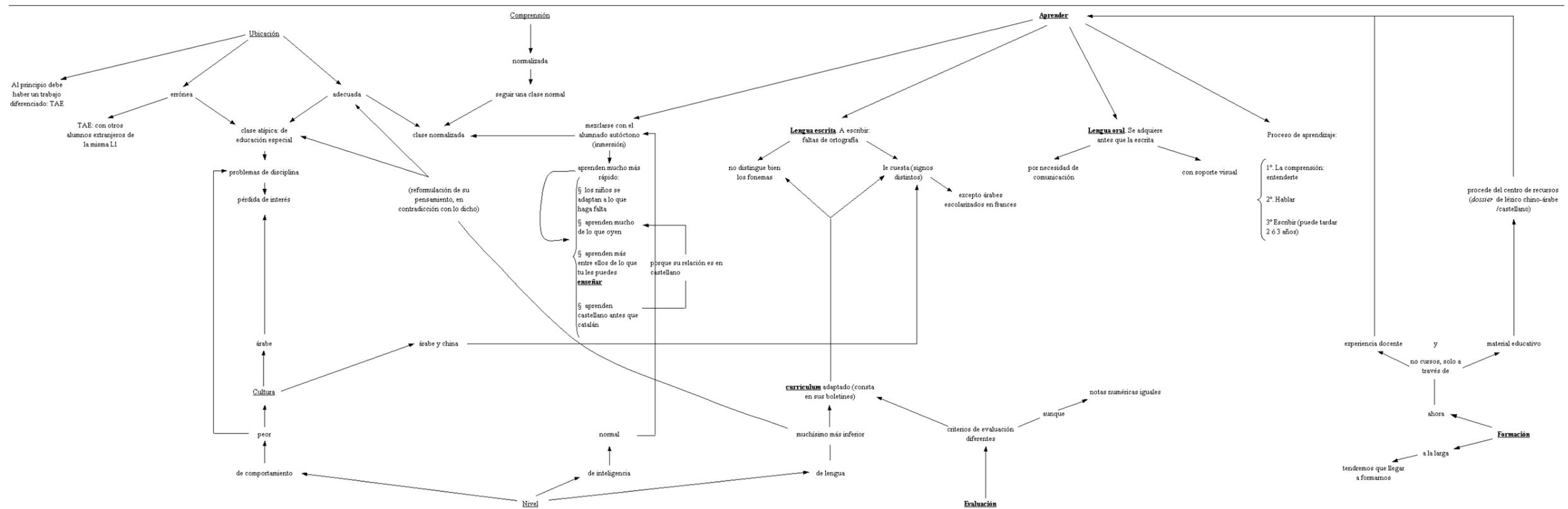


Figura 5  
Mapa conceptual del pensamiento de Natalia

## 6.2.2. Análisis de la entrevista a Isabel

### 6.2.2.1. Conceptos aparecidos en la entrevista

Las ocurrencias de las palabras clave para la investigación en la entrevista a Isabel es la siguiente:

- ALUMNO, y otras maneras de referirse a los estudiantes, incluyendo sus nombres propios y sus nacionalidades: 31 veces, más 50 anafóricas;
- LENGUA y otras palabras relacionadas: 28 veces;
- APRENDER, APRENDIZAJE y REAPRENDER: 11 veces;
- FORMACIÓN y otras palabras relacionadas: 10 veces (3 anafóricas);
- ENSEÑAR y ENSEÑANZA: 7 veces.

En el discurso de Isabel también aparecen:

- TRABAJO, TRABAJAR y TRABAJADOR: 19 veces;
- ESPECIAL, ESPECIALIZADO, ESPECIALISTA y ESPECÍFICO: 9 veces.

Para el análisis de la entrevista se seguirá el siguiente esquema:

- ESQUEMA PARA DESARROLLAR LOS  
CONCEPTOS DE LA ENTREVISTA
- 1°. **La labor del profesor con alumnado extranjero.**
    - a. Trabajo específico.
    - b. Objetivo de la enseñanza: competencia oral y escrita
    - c. Enseñanza específica externa al aula
    - d. Otros factores: autonomía del alumnado autóctono
    - e. La evaluación: criterios
  - 2°. **Lo que aprende la profesora: su formación.**

## **1º. La labor del profesor con alumnado extranjero.**

Isabel no está “muy satisfecha [...] en absoluto” (I 54) del trabajo que hace con los alumnos extranjeros que desconocen el castellano. Pero en los grupos a los que imparte clases, los recién llegados son una minoría (sólo tiene tres alumnos en los diferentes cursos y grupos asignados), y el alumnado autóctono son “la gran mayoría” y “tiene muchas carencias” (I 54), por lo que aquéllos “no son una prioridad” (I 54). Además, por un lado, enseñar lengua a extranjeros, en que lo importante es explicar el uso del lenguaje, lo más básico de la lengua, es diferente a enseñar la lengua propia; por otro, no se siente “capaz de darla, de darla bien”. (I 41) porque “la cosa tiene una técnica” (I 42) diferente a la empleada para impartir clases de L1.

### **a. Trabajo específico**

Esto no quiere decir que se desentienda del trabajo con este tipo de alumnado. Por el contrario, con ellos realiza un trabajo específico, desarrollado aparte, sin relación con el que se lleva a cabo normalmente en clase con el alumnado autóctono, el cual le permite hacer un seguimiento de su aprendizaje. Aunque “el resto del tiempo, pues, yo creo que aprenden lo que... buenamente pueden, ¿no?, escuchando” (I 17). En esta labor utiliza como recurso didáctico el mismo material que utiliza el resto de alumnado, aunque sólo se hagan aquellas actividades que el profesor considera adecuadas (I 15), que trabajan la escritura, la comprensión de textos sencillos y la lectura (I 16).

**I 15:** llevan el mismo material que los demás, pero les propongo que hagan solamente lo que yo pienso que son capaces de hacer.

**I 16:** Que básicamente son actividades de escritura y... y los textos, y de comprender los textos fáciles. Y me dedico a ellos especial, de manera específica cuando los demás están haciendo una actividad conjunta. Ésa es mi manera. [...] ese rato me los acerco, y entonces hacemos lectura

b. Objetivo de la enseñanza: competencia oral y escrita

El objetivo de este trabajo, que no modifica su manera de dar clase, es que los alumnos sean capaces de “hablar de sí mismos, que sepan describir dónde están, de dónde vienen, hablar de sus compañeros, expresar lo que necesitan” (I 25) y no tanto “que sepan literatura, por ejemplo” (I 25).

c. Enseñanza específica externa al aula

Sin embargo, esta labor de “formar alumnos con competencia oral o con competencia escrita también exige una formación que no siempre tenemos” (I 57). Según su opinión, sería mucho más adecuado que el alumnado recién llegado recibiese una enseñanza específica por parte de un especialista (I 54), en la que se le daría una iniciación a lo más básico de la lengua antes de incorporarse a su grupo-clase. Así se aceleraría el aprendizaje que de la lengua hiciese, sobre todo en el ámbito de lo escrito, puesto que, al estar en un entorno castellano-hablante, la lengua oral se adquiere de manera más natural.

**I 20:** Porque para que sepan lo, lo básico de gramática que, hum, que consider, o sea, desde el punto de vista de alguien que da la lengua propia no te puedes entretener en, en explicar el verbo ser por ejemplo [...]. Y yo creo que la base, la, lo más básico de la lengua deberían aprenderlo aparte.

**I 22:** [...] en un centro como este que se habla básicamente castellano, creo que con un año o dos de, de, de trabajo especializado con ellos sería suficiente. [...] Como es la lengua que se habla aquí, pues enseguida la aprenden. [Hum] Pero para que el aprendizaje fuera más acelerado sí que estaría, sobre todo a nivel escrito, estaría muy bien que hubiese un curso especial para ellos el primer año.

**I 18:** Yo creo que tiene que debía haber dos fases: una primera en la que tuviesen una iniciación a la lengua, aparte, y una segunda en la que ya se integraran al grupo.

d. Otros factores: autonomía del alumnado autóctono

Ya se ha indicado cómo Isabel es consciente de que el trabajo que realiza con el alumnado recién llegado no es suficiente, de que aprenden “a pesar de la poquísima atención que...

específica que tienen. Por lo menos por mi parte.” (I 48). Pero no cree que sólo sea necesario un cambio de orientación de su labor docente para que cambie esta situación, sino que otros factores, entre los que destaca la ausencia de autonomía del alumnado autóctono, también influyen:

**I 48:** Que yo estoy convencida que estos alumnos están en el medio que están, y que con otros alumnos que requirieran menos atención por parte del profesor y que fueran más autónomos, seguramente alumnos extranjeros recibirían más atención. No sé si me explico [*Hum*]. Estos alumnos que tenemos, la mayoría, son alumnos difíciles, y son alumnos que precisan la total atención del profesor; tienen poca capacidad de trabajo autónomo [*Hum*]. Estos mismos alumnos con, los extranjeros me refiero, metidos en otro... en otro ambiente, seguramente tendrían más tiempo para ellos por parte del profesor

e. La evaluación: criterios

La evaluación es otro aspecto de la labor que desempeña Isabel. Este concepto se debe entender aquí más como el procedimiento para poner una nota que el sistema de comprobación de conocimientos o de detección de necesidades educativas, puesto que, si bien hay un nivel de exigencia diferente en el alumnado autóctono y en el recién llegado con respecto al conocimiento de la lengua, la calificación viene dada por “el trabajo que producen, en definitiva; la predisposición, si escriben, si... [*Hum*], si las cosas especiales que yo les digo que las hagan las hacen...” (I 31), criterio éste que sí es idéntico para todo tipo de alumnado.

**I 26:** [...] me he encontrao alumnos, otros años, que, sin tener el nivel que, el mismo nivel, han tenido muy buenas notas. Este año los que tienen no tienen el nivel suficiente de castellano. Entonces, no, claro.... A ver. Han resultado suspendidos; pero otros años, aún sin tenerlo, por su trabajo, sí que les he hecho porque claro eso depende mucho del alumno. Porque con los que me he encontrado [*Hum*] son alumnos que no trabajan [*Hum*], o que trabajan poco [*Hum*]. Pero cuando los alumnos trabajan mucho, pues yo contemplo que son, evidentemente, los valoro según su aprendizaje.

**I 28:** O sea que sí, que los criterios son los mismos. Lo que no es lo mismo, lo que no es el mismo es el nivel que le exijo. O sea que el nivel de trabajo en clase, pues le pido a él lo mismo que a otro para aprobarle.

Lo que ocurre es que a veces se encuentra con un problema cuando “[...] éstos que acaban de llegar yo no sé si es que no tienen interés o que no me entienden” (I 28).

## **2º. Lo que aprende la profesora: su formación.**

Por último, la formación de la profesora. Isabel ha estudiado, como cualquier otro profesor de lengua, la carrera de Filología. Pero en ella no ha estudiado nada que le ayude a dar clase, no sólo a alumnos extranjeros, sino en general en la ESO: sólo gramática o literatura, a leer y a entender, y no a escribir o “a articular un discurso oral coherente” (I 59).

I 58: Hacemos lo que podemos, pero no es la formación que hemos recibido.

I 59: nos han enseñado a leer y a entender. Pero a escribir, por ejemplo, no. Y a articular un discurso oral coherente, tampoco. O sea que ahora, mira, con más o menos habilidad hacemos lo que nos parece que es lo que se pide. Pero..., pero no es, no es lo que yo he aprendido por lo menos, ¿no?, ...

Por eso la formación recibida en la Universidad ha debido adaptarla a la docencia real; y en eso es en lo que ha empleado los primeros años de trabajo (I 60). La formación permanente recibida que ha sido organizada por la administración educativa no ha sido útil enfocada al centro educativo (I 64). De ahí que crea que la demanda actual requiere volver a formarse (I 61) para poder volver a ser útiles al alumnado (I 65). Formación específica (I 65), que “no es de fácil acceso” (I 63), que debe plantearse como “reaprender [la lengua] para volverla a enseñar a alguien que no sabe nada” (I 39) y adquirir una nueva técnica (I 42, citado más arriba).

### 6.2.2.2. Síntesis

El trabajo de la profesora es el criterio con el que ella mide la calidad de su propia labor docente y el de los estudiantes el que mide su progreso en el proceso de aprendizaje de la lengua.

La ausencia de un trabajo adecuado por parte de Isabel con el alumnado extranjero le hace adoptar un punto de vista crítico consigo misma, aunque justifique su actitud con la presencia de un mayor número de alumnos autóctonos que también tienen unas grandes necesidades de aprendizaje, y porque ese trabajo con los extranjeros tiene una especificidad que requiere que sea realizado por un especialista. Relacionado con este último aspecto, también reconoce que para llevar a cabo de manera adecuada ese trabajo, no sólo con alumnos extranjeros, sino en general con todo el alumnado de la etapa de secundaria a partir de la implantación de la Reforma educativa, es necesaria una formación específica de la que carece; no obstante, posee una formación que tiene una aplicación en la enseñanza de lengua extranjera, que ella no aplica.

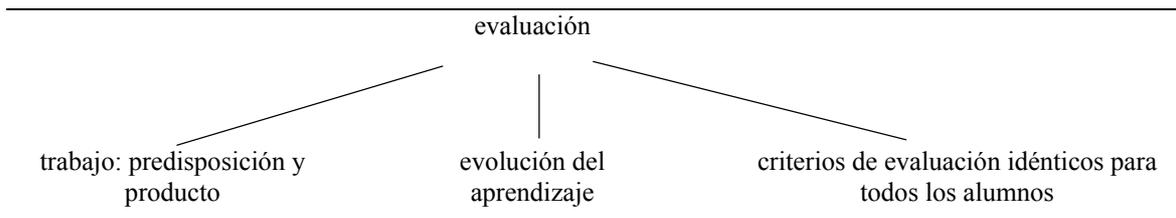
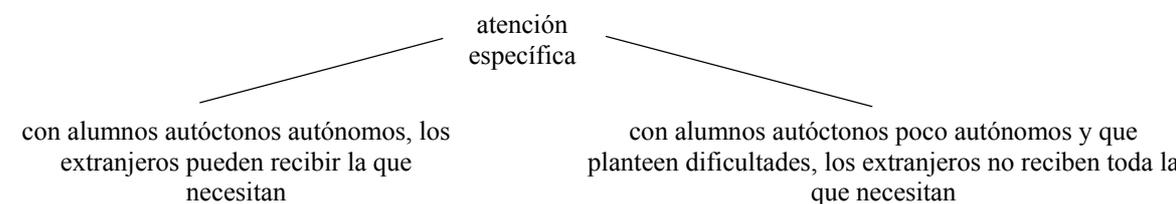
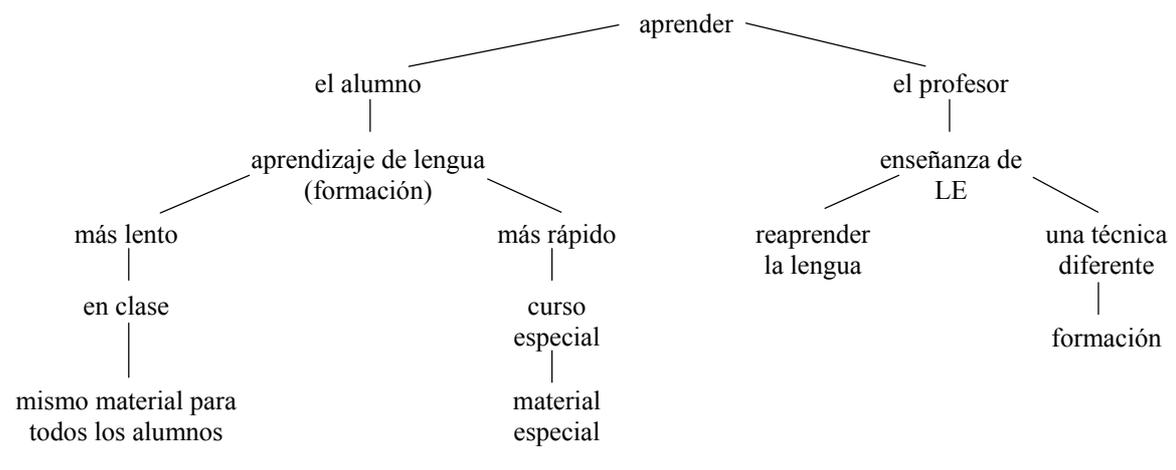
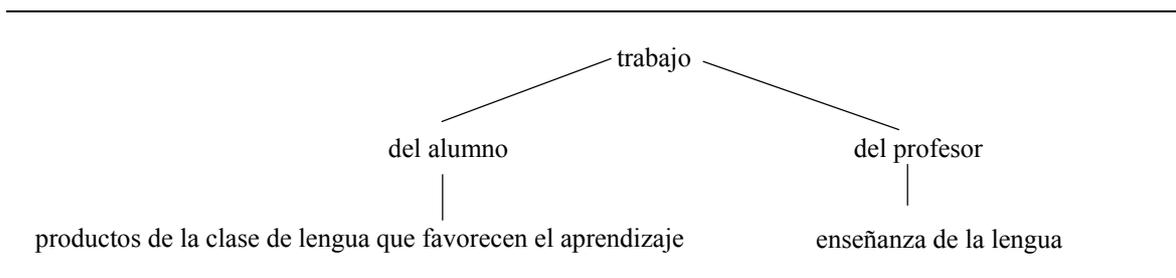
La falta de acuerdo entre alguna de sus declaraciones, no acaba aquí. Por lo que se refiere al trabajo del alumno, siendo éste la base de la evaluación, no se crea la situación adecuada para que el recién llegado pueda sacar provecho de toda su estancia en el aula, sino que sólo se le da la oportunidad de que trabaje parcialmente; se queja de la ausencia de autonomía del alumnado, pero tampoco la facilita, al hacer un trabajo específico sólo cuando se está desarrollando otra actividad que se lo permita. Porque Isabel lo ve todo desde el punto de vista del profesor, se siente responsable de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y por eso el alumno adopta un papel pasivo: es ella quien decide qué material se utiliza en clase, qué actividades se hacen, cuándo se debe trabajar.

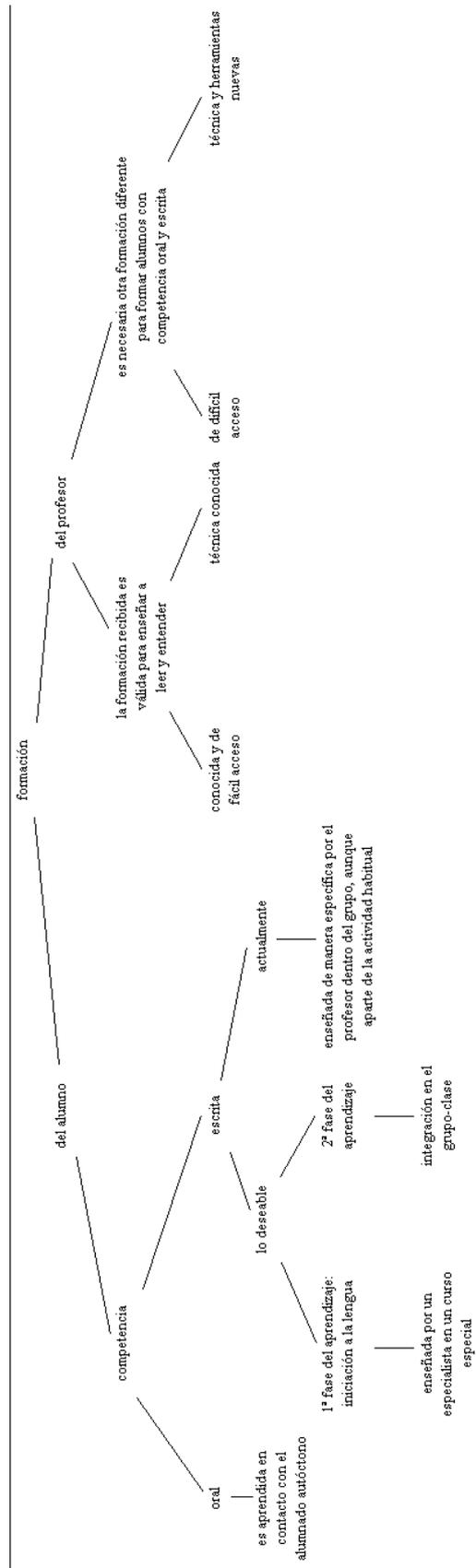
Respecto al objetivo de formar alumnos con competencia oral y escrita, sólo se especifican actividades de comprensión y expresión escrita, y no hay ninguna referencia a actividades que traten lo oral.

Por último, marcar la diferencia entre el programa de lengua seguido por el alumnado autóctono y el seguido por el extranjero. Si, para éste, el propósito es desarrollar las destrezas comunicativas, para aquél será, a pesar de sus carencias, la reflexión abstracta sobre el lenguaje.

### 6.2.2.3. Esquemas y mapa conceptual

Se exponen aquí las ideas que han salido a la luz tras el análisis de lo manifestado por Isabel y un esquema en que esa diferentes ideas que conforman su pensamiento aparecen conectadas para describirlo.





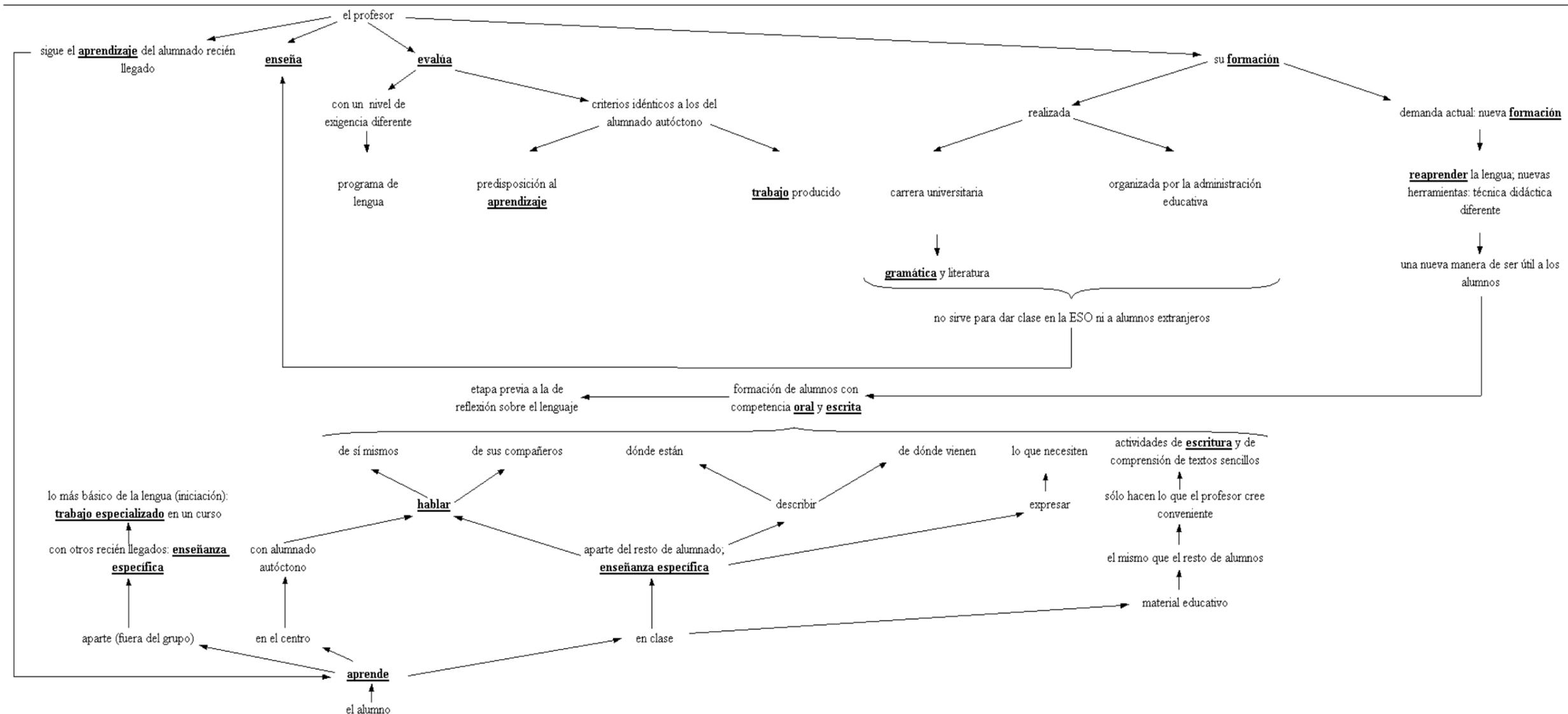


Figura 6  
Mapa conceptual del pensamiento de Isabel

### 6.2.3. Análisis de la entrevista a Lorenzo

#### 6.2.3.1. Conceptos aparecidos en la entrevista

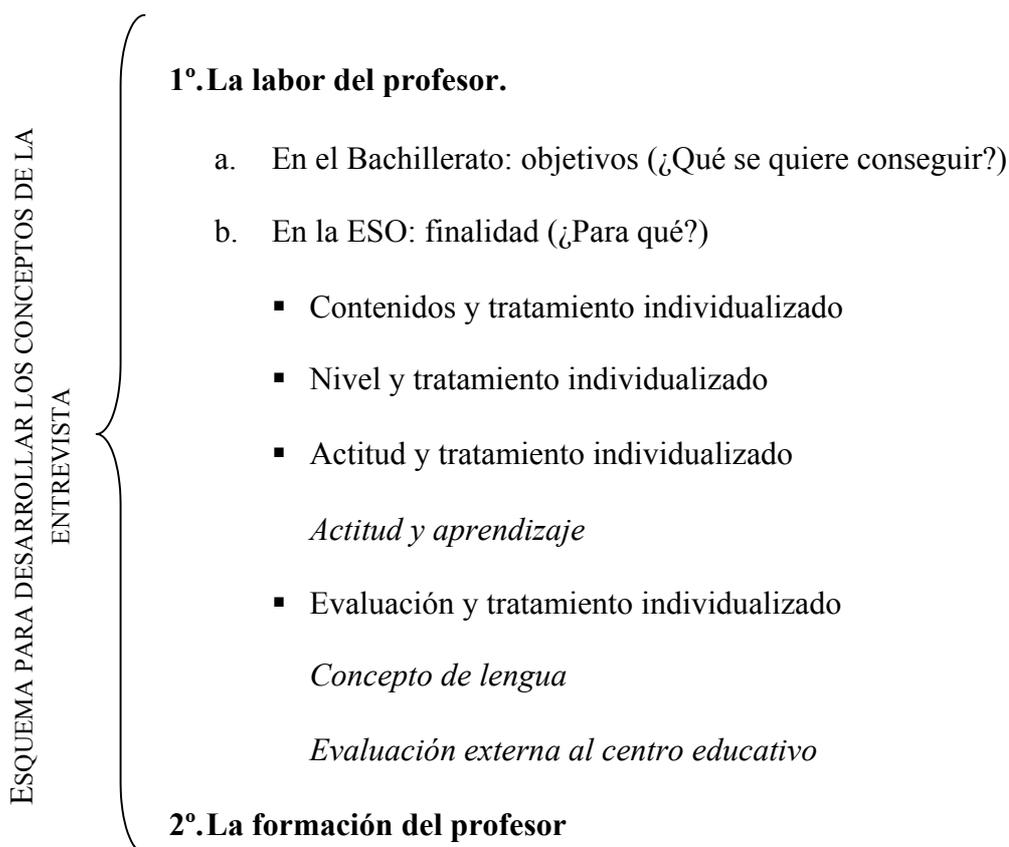
Pocas son las palabras claves para la investigación que tienen una frecuencia relevante para este estudio:

- ALUMNO, PERSONA y otras maneras de referirse a los estudiantes, incluyendo sus nombres propios y sus nacionalidades: 29 veces, más 13 anafóricas;
- LENGUA y otras palabras relacionadas: 8 veces.

Más importantes en la entrevista de Lorenzo son las palabras con las que construye su discurso:

- DIFÍCIL y otras palabras relacionadas: 8 veces;
- PROBLEMA: 7 veces;
- ACTITUD (DISCIPLINA): 7 veces (dos de ellas anafóricas);
- NIVEL: 6 veces;
- SALTAR y SALTÁRSELO: 5 veces.

El presente guión sirve para analizar los conceptos emergidos en el transcurso de la entrevista:



### **1º. La labor del profesor.**

- a. En el Bachillerato: objetivos: (¿Qué se quiere conseguir?)

Para Lorenzo, su labor es diferente según imparta clase a alumnos de Bachillerato o a alumnos de la ESO. En el Bachillerato lo que enseña (es la única vez que utiliza el verbo) está en función de la prueba de Selectividad.

**L 22:** [...] todo lo que enseñamos está marcado por la prueba de selectividad que viene después, [...] además la la materia que se da es abusiva

Por lo tanto, no hay una enseñanza de lengua especial para alumnos recién llegados que desconozcan la lengua. Éstos deben adaptarse a la que se lleva a cabo, y si no llegan al conocimiento necesario del idioma, repetir curso.

**L 21:** Sí, pero, hum, Nicoleta quizá erróneamente partíamos ya del, eh, del presupuesto de que se incorporaba a mitad de curso, eh, a un nivel pues ya superior que la enseñanza ya no es obligatoria, y se daba por sentado que al no conocer el idioma pues lo mejor iba a ser que estuviera escolarizada haciendo lo que buenamente pudiera, y al final, eh, que repitiera curso.

b. En la ESO: finalidad (¿Para qué?)

En la ESO, en cambio, su labor está encaminada a que los alumnos puedan comunicarse y acceder al mercado laboral en condiciones.

**L 17:** Sobresi estamos pensando sobre todo en alumnado de la ESO, eh, que cuando salgan de aquí puedan... puedan servirse, puedan... no no se peguen con las paredes, puedan comunicarse y puedan acceder a una vida laboral mínima.

▪ Contenidos y tratamiento individualizado

Por eso, lo que el profesor evaluará (**L 11**) serán “[...] aquellos aspectos mínimos de comunicación: hablar, entender, y a partir de aquí escribir y entender un texto escrito, es decir, las situaciones que pueda encontrarse en la vida cotidiana” (**L 16**), a pesar de que no se explicita un tratamiento concreto de lengua oral (“Con respecto a la lengua oral es más complicado, puesto que están inmersos en una clase y es, y es difícil.” **L 17**) o de la lengua escrita, y de que se elimine del programa “todo aquello que pueda ser más literario, o métrica, [...] o tipología de textos” (**L 17**) para centrarse “sobre todo en aspectos prácticos” (**L 17**). Programa que no se modifica por el hecho de que haya alumnos recién llegados, sino que en esa programación general se introducen “las modificaciones curriculares ya personales” (**L 9**), modificaciones que están relacionadas con la actitud personal (“eso es lo que modifica: la actitud personal o la valoración curricular que hagas de de aquella persona”; **L 9**). Lo que sí varía es el grado de exigencia a alumnos autóctonos y a recién llegados.

**L 9:** Eh, está claro que no se le puede exigir lo mismo a alguien que acaba de llegar, eh, que no conoce lengua, eh, que a alguien que sí que la conoce.

Como se ve, todos los aspectos de la enseñanza tienden a tener en cuenta la situación real del alumno, independientemente de lo que la Administración educativa haya prescrito.

**E 20.-** Hum. [Pausa] En principio por todo lo que me dices la [Pausa], habría unos criterios de, un currículum o un, y unos criterios de evaluación y una forma de enseñar que en principio pueden estar relacionados con el currículum oficial o no.

**L 20.-** Supongo que mínimamente relacionados tienen que estar [Pausa breve], pero dada la situación real, si hay que saltarse lo que haya que saltarse [Hum], nos lo saltamos.

- Nivel y tratamiento individualizado

Esta personalización / individualización se contempla como la solución a problemas de actitud derivados de la diferencia de niveles entre el alumnado autóctono y el recién llegado que comparte una misma aula. Problema que no existe cuando el nivel es similar.

**L 7:** [Suspira] Este año los que yo tengo no me parece mal, puesto que su nivel es bajo, pero tampoco mucho más bajo que el de los alumnos nativos. En otros momentos, en años anteriores, la verdad es que era difícil. Seguramente también por otros motivos, desde la disciplina, la masificación, eh, lo que fuera; pero claro era complicado tener un alumno que apenas te entendía dentro de un grupo, que que bueno no tenía problemas en principio lingüísticos,[...].

**L 8:** Con un tratamiento individualizado seguro que se arregla.

Sin embargo, la aplicación de esta personalización de la enseñanza es problemática, ya que sólo puede hacerse en grupos de determinadas características actitudinales. Si el problema de actitud se resuelve, sólo es necesario que el profesor trabaje más:

**L 8:** El problema era poder aplicarlo, llevarlo a la práctica [...]. Indudablemente, en grupo reducido, o con sin ningún problema de actitud, eh, lo único que sí es que curre más el profesor y ya está [...].

- Actitud y tratamiento individualizado

Porque, si bien el objetivo de esta individualización es que el alumno aprenda, aunque sea con un ritmo más lento, en ocasiones puede provocar en éste una disposición que no sea la más apropiada para el aprendizaje.

**L 18:** Entonces hay veces que individualizándolo, intentando aquella persona ir más lentamente funciona y va bien, y en otros casos se convierte en un elemento negativo, y al individualizarlo, pues si no se siente marginado se siente diferente o se siente que tiene licencia para hacer una serie de cosas que los otros no pueden hacer y no resulta.

### *Actitud y aprendizaje*

Esa actitud, que “en general es buena” (**L 6**), se puede poner en relación:

- a) con el aprendizaje (“es lógico que cuando algo te cuesta más, eh, a veces puedas mantener una actitud más distante”; **L 5**), tarea realizada de manera bastante pasiva por el alumno (**L 22**);
- b) con los conocimientos que se tienen de la lengua objeto de estudio (**L 7**, citado anteriormente);
- c) y, sin ánimo de generalizar, con la cultura de procedencia.

**L 4:** [...] por ejemplo cuando el alumno es latinoamericano: la actitud es más fácil y lo lleva mejor. Mientras que por ejemplo en alumnado marroquí, claro depende del chaval, pero en algunos casos, pues, bueno, son más reacios [...].

- Evaluación y tratamiento individualizado

La referida personalización / individualización también es propia de la evaluación, y se manifiesta en:

- a) la consecución de unos objetivos marcados, que se ajustarán a la situación real del alumno y no a lo apuntado por la Administración, frente a lo que se hace en el Bachillerato, objetivos que serán diferentes a los de los alumnos autóctonos;

b) y además en la valoración de su propio progreso, sin mencionar en qué aspecto o aspectos es donde se debe mejorar y de qué manera se llega a esa valoración.

**L 15:** La evaluación tiene que ser absolutamente personalizada en estos casos y, eh, al margen de, eh, hum. Es cierto que hay unos objetivos mínimos [*Tipo*], fijados. Si hay que saltárselos, se salta. Creo yo, y ya está. Desde el momento que tienes un alumno que acaba de llegar, y te lo ponen en clase y lo tienes que valorar, la mayor injusticia sería valorarlo por esos objetivos que están ahí [*Y...*] los haya escrito quien los haya escrito.

**L 11:** [*Suspira*] Normalmente de una manera muy personalizada, eh, fijando unos objetivos que son menores [...]. De la misma manera, valorar lo que él va mejorando. Aquella si aquella persona va avanzando, pues la, eh, la nota tiene que ser positiva.

**L 13:** Con alguna pequeña diferencia de matiz. Porque esos mismos alumnos el problema que tienen seguro que es diferente, y si, el problema es diferente, supongo que las medidas que hay que tomar también tienen que serlo.

### *Concepto de lengua*

Los mencionados objetivos son los aspectos mínimos de comunicación citados más arriba; y sería de destacar por un lado como Lorenzo relaciona los conceptos de hablar y escuchar (“entender”; **L 16**) y los de escribir y leer (“entender un texto escrito”; **L 16**), poniendo de manifiesto una concepción de lengua, según la cual todas esas destrezas son activas y forman parte de un proceso comunicativo en el que el alumno no está solo; por otro, como, para él, la lengua oral es previa a la escrita (**L 17**).

### *Evaluación externa al centro educativo*

La evaluación que se practica, según Lorenzo, no sirve para comprobar si el proceso de enseñanza-aprendizaje, conceptos que el identifica (**L 19**), es realmente efectivo. Ni siquiera el centro educativo es el lugar idóneo para comprobarlo. Para él la mejor manera de constatarlo, aunque sea difícil, sería observar al alumno en un entorno comunicativo real.

**E 19.-** ¿Y hay alguna mejor de comprobar, de poder comprobar si es efectiva la enseñanza?

**L 19.-** [Pausa] [Suspira] No lo sé. Aquí dentro de un centro [pausa breve] no se me ocurre ninguna. La manera de comprobarlo seguro sería [pausa breve] tener un [pausa breve] seguimiento de lo que es la vida de de esa persona, eh, fuera de aquí: cómo se relaciona, cómo funciona. Esa sería la manera de saber si, si se ha funcionado lo que ha aprendido aquí dentro. Pero parece que eso se nos escapa un poco.

## **2. La formación del profesor**

La formación que ha recibido Lorenzo durante la carrera y el CAP no sirve para dar clase en la actual Enseñanza Secundaria Obligatoria: sólo sirve “para dar clase en Bachillerato que es donde tengo que impartir conocimientos” (**L 24**). Esa falta de formación didáctica general, y específica en enseñanza del español como lengua extranjera, se suple con experiencia e intercambio de impresiones con otros colegas.

**L 23:** [Risa] Eh, aparte del CAP, si es que eso era una información o una desinformación [Entre risas]. Nada, el día a día, el contacto con los compañeros, eh, las, bueno, las preocupaciones que te surjan, eh, con la faena y ya está, la verdad.

**L 24:** El resto es el, la experiencia diaria.

No obstante, esto no quiere decir que no se vea a la formación como algo necesario, aunque tampoco es algo imprescindible. Porque para dar clase se necesita o experiencia o formación; y únicamente en ausencia de la primera, la segunda es necesaria, no sólo para dar clase a alumnos recién llegados, sino a todo el alumnado de la ESO.

**L 25:** Ehm, lo que está claro es que, eh, alguien sin experiencia se siente en la mayoría de los casos absolutamente perdido ante un alumnado de este tipo, ya no sólo ante el no nativo, sino de lo que tenemos habitualmente en un centro público en la mayoría de los, eh, de los institutos de Barcelona o de las cercanías de Barcelona, claro que se necesita un apoyo o algo que te, que te ayude a estar en clase. Si no, difícilmente haces nada.

### **6.2.3.2. Síntesis**

Desde el comienzo de la entrevista, Lorenzo responde de manera abstracta a los temas planteados. En la entrevista predominan los conceptos acerca de la enseñanza sobre las referencias a la práctica concreta del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho sólo en

una ocasión se hace mención a una actividad de clase (dictado) con una determinada finalidad (comprobar la acentuación).

Su interés se centra en que los alumnos adquieran las herramientas necesarias que les ayuden a comunicarse una vez acaben la enseñanza obligatoria, si bien, ya se ha afirmado, no se precisan actividades que contribuyan a esto. Ese interés hace que se individualice la enseñanza en función del grado de conocimientos del estudiante y de su actitud, de su predisposición al aprendizaje. Porque es el alumno el que aprende, y el profesor el que explica en la ESO y enseña en el Bachillerato. Así, el alumno es consumidor pasivo de conocimientos, sin, por ejemplo, llegar a participar en la elaboración de actividades, ni en la programación del curso, ni siquiera en su propia personalización del programa.

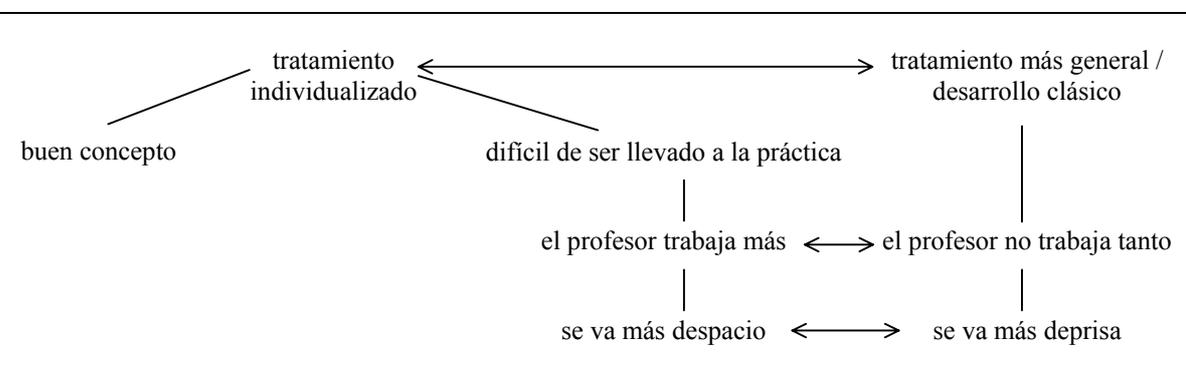
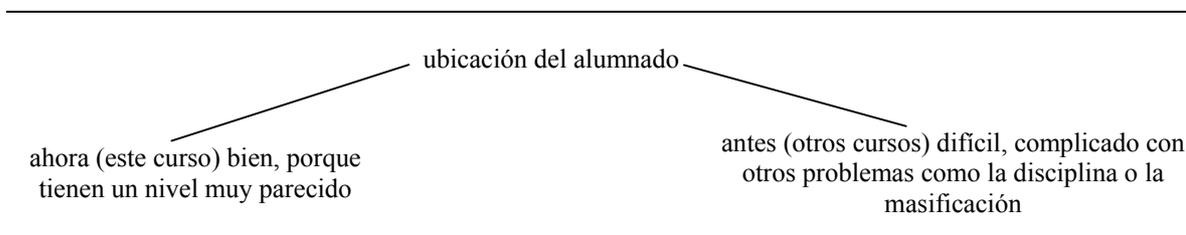
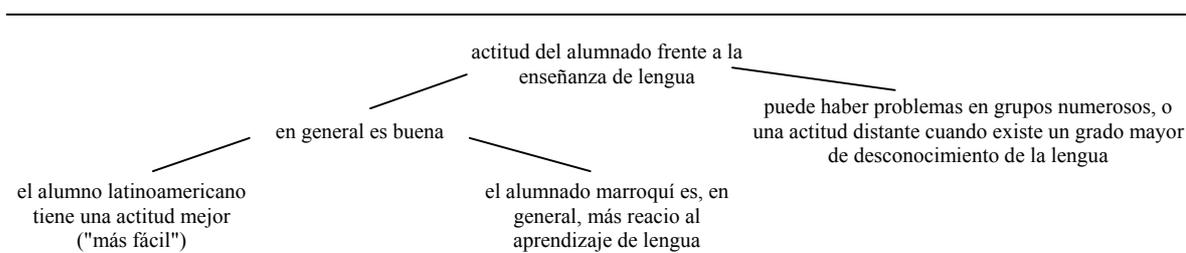
Lorenzo entiende la educación como un proceso unitario en el que influyen factores externos al centro educativo que, como el ambiente familiar, son complementarios a una labor docente cuyos diferentes aspectos están muy relacionados: por ejemplo, al hablar de la evaluación como de resolución de problemas, cuando esa tarea sería más propia del trabajo de aula (la evaluación sería más un método de detección de necesidades o de comprobar si se han alcanzado los objetivos); o cuando, al preguntar por cómo comprobar la efectividad de la enseñanza, él responde hablando de aprendizaje; o cuando dice que la evaluación, entendida aquí como el proceso de poner una nota, debe valorar si el alumno mejora, poniendo en relación evaluación y programa. Programa que se adapta al alumno, que trabaja en función de unos objetivos mínimos relacionados con aspectos mínimos de comunicación.

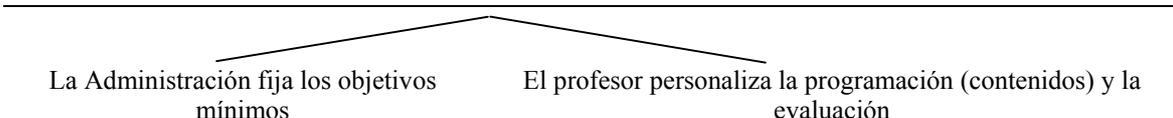
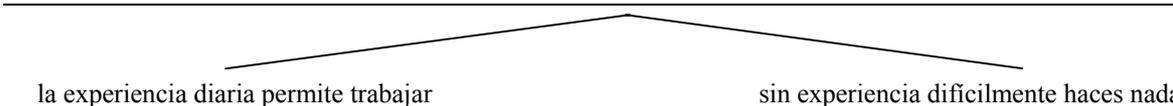
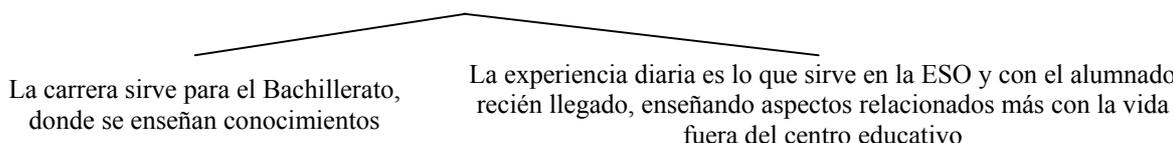
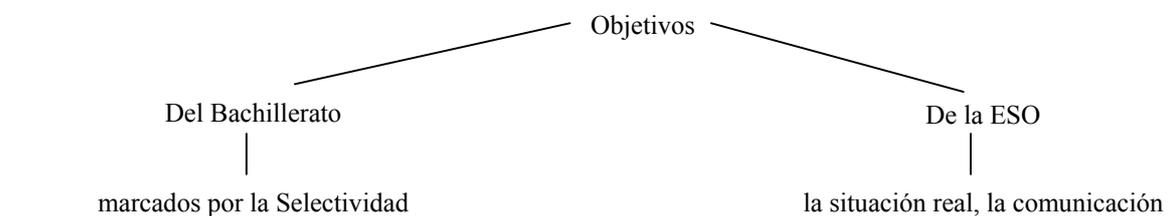
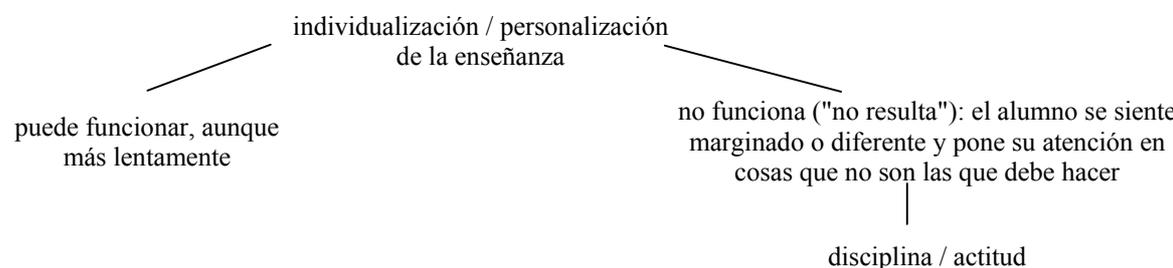
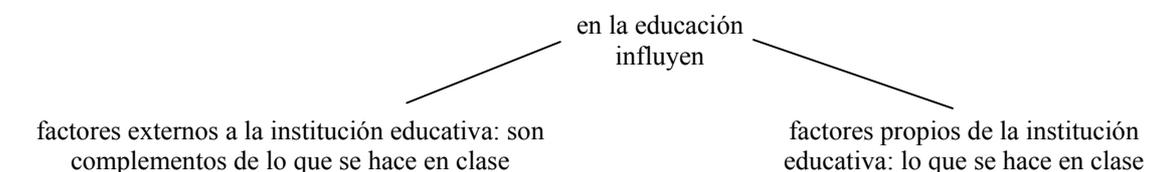
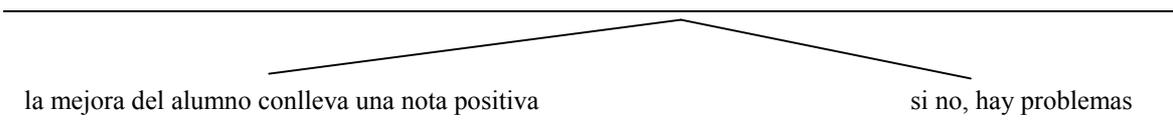
Pero este proceso educativo no está exento de problemas, complicaciones o dificultades. Uno de ellos es la verificación de la efectividad de la enseñanza, que, según Lorenzo, no se puede llevar cabo dentro de un centro educativo. Si esto fuese así, deberíamos concluir que la evaluación que hace el profesor o no tiene en cuenta los objetivos comunicativos a los que se hace referencia durante la entrevista, o no sirve para valorar si realmente el alumno ha aprendido o no. E incluso, que la enseñanza recibida puede no tener en cuenta esos objetivos.

Es para resolver esos inconvenientes que se propone la adopción de una metodología que, como ya se ha dicho, tenga en cuenta la especificidad de cada alumno, su nivel de lengua y su actitud frente al aprendizaje. Metodología que también puede plantear los problemas de actitud, concepto que es sinónimo del de disciplina, con lo que a la vez que presenta soluciones se plantean nuevos retos.

### 6.2.3.3. Esquemas y mapa conceptual

Como se ha hecho en las entrevistas anteriores, la exposición esquemática de los conceptos precede al mapa conceptual que resume las creencias del profesor.





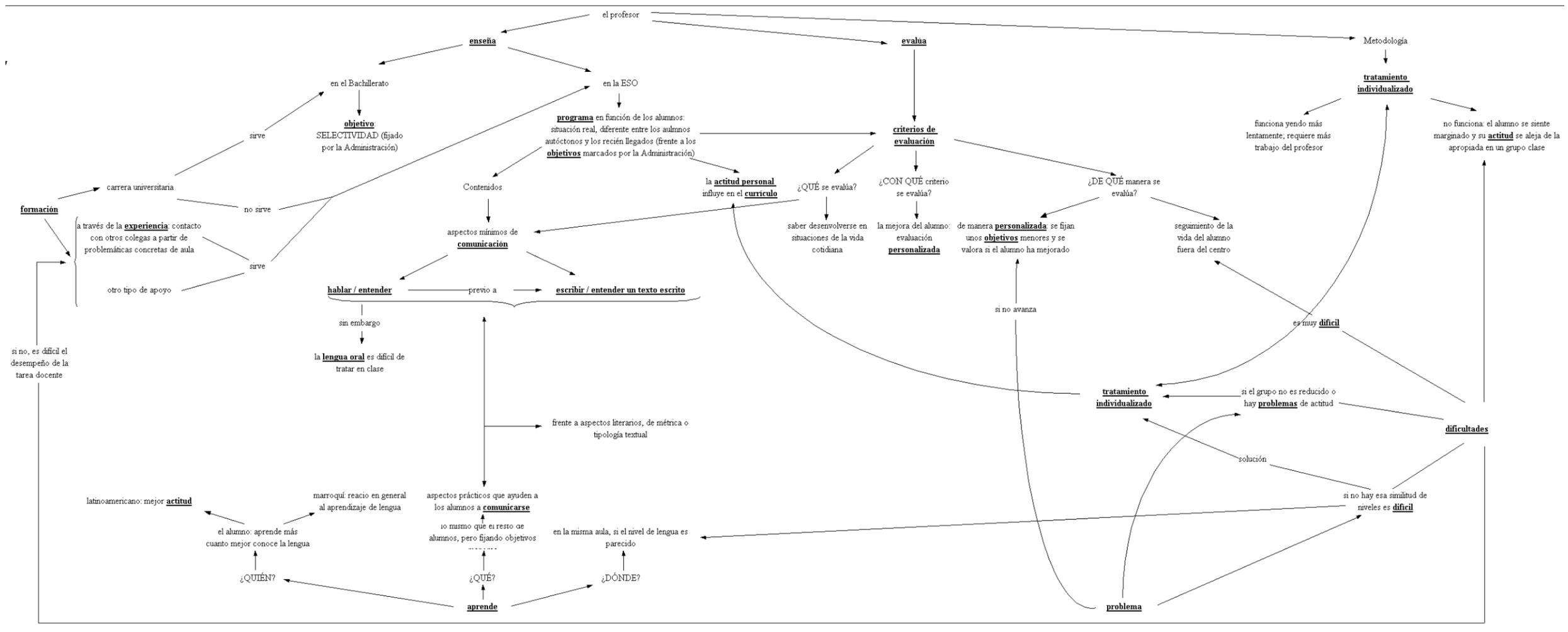


Figura 7  
Mapa conceptual del pensamiento de Lorenzo

## 7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez analizados los datos, se deben interpretar a la luz de los estudios presentados en las bases teóricas, poniendo de relieve las coincidencias y discrepancias en lo declarado por el profesorado acerca de los temas que han surgido durante la realización de las entrevistas. Para la exposición de estos resultados, se han relacionado los datos surgidos del análisis con las etapas de planificación, realización y evaluación de la clase.

### **Planificación de la clase**

Dos serían las cuestiones examinadas por el profesorado que se pueden relacionar con el momento anterior a entrar al aula: cuál es el lugar más idóneo para que el estudiante reciba sus enseñanzas y cuáles son los objetivos de dicha enseñanza de lengua.

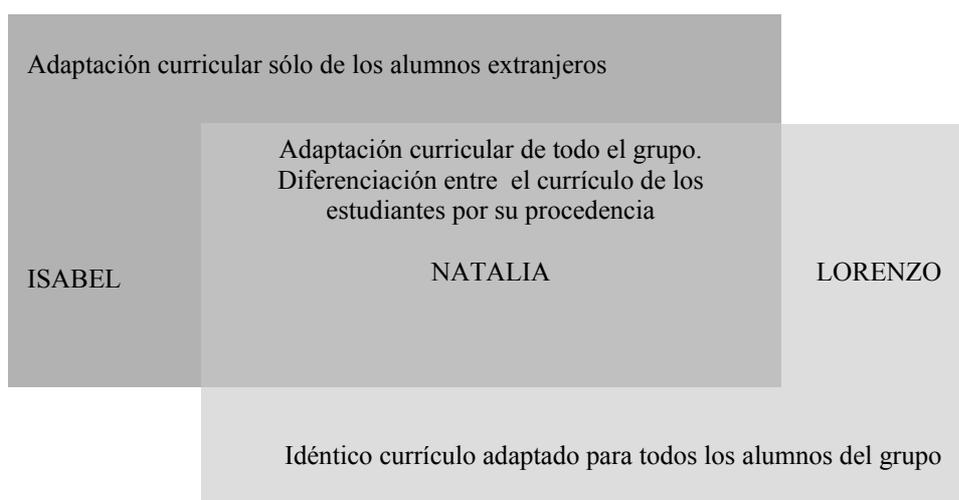
Tanto Natalia como Isabel manifiestan la necesidad de que el alumnado recién llegado de nacionalidad extranjera realice un aprendizaje de lengua que le permita incorporarse al mismo tipo de enseñanza que recibe el alumnado autóctono. Esta idea, que Natalia concreta en la asistencia a los talleres de adaptación escolar y de aprendizajes instrumentales básicos (TAE), aparece también en el plan de actuación previsto por la Generalitat de Cataluña (2003), dentro de las actividades de apoyo a la enseñanza de lengua, y tiene como objetivo que el alumnado tenga unas nociones básicas de lengua (catalana, pues es la lengua vehicular de la enseñanza obligatoria) antes de integrarse a las actividades ordinarias del centro. Estas nociones básicas se corresponderían con el mínimo dominio de lengua necesario para incorporarse a la vida diaria de una comunidad lingüística, que es como J. L. M. Trim (Slagter 1979: i) define el nivel umbral. Por su parte, Isabel cree que esta enseñanza especial debe ser impartida por un especialista –lo cual se relaciona con la formación, de la que se hablará más adelante-, y, sobre todo, debe hacer hincapié en lo escrito, pues lo oral se adquiere de forma natural. Para Natalia los estudiantes extranjeros deben estudiar en el aula que por “nivel de inteligencia” les correspondería, y que no hacerlo así es un error que puede entorpecer su aprendizaje. Para

concluir con esta idea, mencionar que, en opinión de Lorenzo, asignar a un mismo grupo a alumnos con diferencias muy grandes en sus grados de comprensión de la lengua puede acarrear problemas de conducta. Esta relación entre conocimiento de la lengua y actitud aparece también en Natalia.

Referente a los objetivos de aprendizaje, se puede establecer una diferencia entre Isabel y Lorenzo, por un lado, y Natalia, por otro. Esta última profesora no declara qué objetivos se pretenden alcanzar, con lo que se podría entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un objetivo en sí mismo; es decir, se identificaría la lengua más con una asignatura que el profesor enseña y el alumno debe aprender, que con una herramienta con la que el estudiante recién llegado puede hacer cosas. Por su parte, Isabel y Lorenzo manifiestan que la enseñanza de lengua en la secundaria obligatoria debe tener una finalidad comunicativa, desarrollando la competencia oral y escrita de la lengua que se está estudiando. Lorenzo añade que lo que aprenda el alumno le debe permitir desenvolverse con normalidad fuera del centro. Sin embargo, a pesar de ser objetivo declarado, no hay ninguna referencia al desarrollo de aspectos sociolingüísticos o de la eficacia pragmática, como se expone en el *Marco de referencia europeo*.

Para conseguir que el alumnado extranjero alcance en la ESO los mencionados objetivos, los profesores adoptan unas medidas que van desde la separación absoluta de los programas seguidos por los estudiantes según su origen, hasta la adaptación del currículo sin tener en cuenta la procedencia del alumno, pasando por la diferente adaptación del programa de los alumnos según su ascendencia. Isabel sólo modifica el currículo de los extranjeros adscritos al grupo al que imparte la docencia, según la separación existente entre el programa prescrito para las lenguas ambientales y para las lenguas extranjeras, señalada en el apartado 3.4.2.3. Pues una cosa es enseñar al alumnado autóctono su propia lengua y otra enseñar al recién llegado el uso de una lengua, para él, extranjera, actividad docente para la cual es necesaria una formación específica. Ese currículo diferenciado revela una actitud del profesor que pone al alumno por encima del programa normativo. Natalia altera el de todos los alumnos de su clase, puesto que tienen unas carencias determinadas, si bien los estudiantes extranjeros tienen una adaptación propia. Esa

adaptación curricular que se aplica a todo el grupo también la expone Lorenzo. Pero en su opinión, a diferencia de lo expresado por Natalia, el programa debe observar las circunstancias reales de todos los estudiantes, sean autóctonos o recién llegados, llegando incluso a prescindir de lo establecido por la política educativa; lo único que varía es el grado de exigencia a unos y a otros.



---

Figura 8

El currículo de lengua de los estudiantes extranjeros y su relación con el programa general de la asignatura

Este programa, en palabras de Lorenzo, “debe tener en cuenta aspectos prácticos”. Por este motivo se elimina todo lo que tenga que ver con la literatura (Isabel y Lorenzo) y la tipología textual (Lorenzo). Lo que demuestra que por literatura se entiende el análisis de textos de autores consagrados y el estudio teórico de los movimientos literarios y de las características de los géneros literarios, y no una manera de acceder a la lengua para aprenderla, y que el estudio de la tipología textual se centra en el análisis de las características específicas de los diferentes tipos de texto, más que en la práctica adecuada a los conocimientos del estudiante. En este caso no estaría tan claro que se aplicase esa personalización de la enseñanza: si en lugar de tener en cuenta el programa y el libro de texto se tuviese en cuenta al alumno, se podrían hallar materiales apropiados con los que

trabajar esas áreas del currículo, sin perder de vista los aspectos prácticos que para el alumno debe tener la enseñanza.

### **Desarrollo de la clase**

Una vez que el profesorado ha planificado los objetivos de aprendizaje, debe proponer en el aula una serie de actividades que trabajen esos objetivos, con una metodología determinada. Para realizar esta labor chocará con la ausencia de motivación del alumnado, no sólo del recién llegado, y con la necesidad de orden durante el desarrollo de la clase.

De los datos del análisis se desprende que no hay una relación directa entre enseñanza y aprendizaje de lengua. Estas actividades, que realizan el profesor y el alumno, respectivamente, son tareas desligadas aunque se produzcan en el mismo contexto. Esta disociación entre enseñanza del profesor y aprendizaje del alumno se observa, además, en la creencia de que el alumno aprende a pesar de la poca enseñanza específica que recibe como afirma Isabel.

Para explicar esta característica de la docencia se podría elaborar la siguiente hipótesis: el profesor tiene la creencia compartida de que cumple con su labor preparando *su* clase, independientemente de que este trabajo tenga repercusiones en un alumnado escasa o nulamente motivado, o de que la necesidad de mantener el orden y la atención limiten su actuación e impidan desarrollar con normalidad la actividad escolar. En términos comunicativos, el emisor (profesor) emite un mensaje (la clase) que no llegará a su receptor (los estudiantes) si no se cumplen ciertas condiciones. La comunicación (el aprendizaje), pues, no se garantiza. Esta consecuencia se podría relacionar con la hipótesis a la que se llega en un estudio de LeCompte (citado por Goetz y LeCompte 1988: 203-205):

[...] poner el énfasis en el valor intrínseco del aprendizaje es innecesario para el buen funcionamiento de la clase. Más bien se trata de un comportamiento optativo que sólo se puede desarrollar una vez satisfechos los requisitos básico relacionados con el orden y el trabajo escolar [...] la razón de que profesoras con distintos estilos docentes se asemejaran

tanto en la frecuencia de sus comportamientos de gestión debía encontrarse en la estructura y fines sociales de la clase. Los alumnos se desenvolvían en un ambiente superpoblado, tenían que llevar a cabo ciertas tareas, y solamente había un líder (la profesora) para garantizar que la clase hiciera lo que se esperaba de ella. [...] Partiendo de esto, se configuró la hipótesis de que en una clase son necesarias varias condiciones y un cierto nivel de reglamentación, para que pueda desarrollarse cualquier actividad instructiva. Estas condiciones incluyen el orden, la atención y el cumplimiento de los horarios, ninguna de las cuales es viable sin que exista un nivel suficiente de conformidad con la autoridad del profesor. LeCompte indica que dichas condiciones forman una infraestructura que constriñe toda conducta docente.

En el *Marco de referencia* (Consejo de Europa 2002: 155-156) también se menciona la actitud del alumnado como un factor que puede dificultar la realización de tareas y que el éxito en su realización puede venir de su implicación y motivación.

En la actitud frente al aprendizaje del alumnado recién llegado influyen diversos factores, como la facilidad para adquirir aprendizajes (Lorenzo), los conocimientos previos que se poseen de la nueva lengua (Lorenzo) la cultura de procedencia (Natalia y Lorenzo) y el ambiente familiar (Lorenzo); factores que se pueden poner en relación con el estudio de LeCompte (Goetz y LeCompte 1988: 206) que recurrió a teorías sobre estratificación social y estudios sobre la correlación entre la enseñanza escolar y el *status* ocupacional como apoyo a los resultados de su investigación, y encontró que “algunos investigadores señalaron los profundos efectos de las actitudes, expectativas y nivel educativo de los padres en el destino de sus hijos”. De esta manera, se incide en la especial relevancia que el entorno familiar puede tener en la consecución de aprendizajes, en este caso lingüísticos, por parte del estudiante. El valor fundamental de la participación familiar en el proceso escolar, que en ocasiones puede desconocer la obligatoriedad de la educación secundaria, o simplemente las características del contexto en que se desarrolla, es también resaltado por el programa *Educació 2000-2004* (Generalitat de Catalunya 2000a).

Tres comentarios relacionados con la noción de independencia entre enseñanza y aprendizaje de la lengua. Uno, que aquí no se produciría ese error del profesor, que Llobera (1999, citado anteriormente) menciona, consistente en impedir el aprendizaje a costa de la docencia. Dos, que esa situación puede llevar al profesor (Natalia e Isabel) a manifestar cierto malestar con su propia actuación. Sobre esta actitud reflexiva en torno a la acción

educativa se hablará al tratar la formación del profesorado. Tres, que de lo dicho se desprende que esta enseñanza es poco provechosa, pues no ofrece resultados. En cambio, como dicen Natalia e Isabel, sí que hay consecuencias positivas para el aprendizaje cuando el emisor es el alumnado autóctono.

Para eludir estos obstáculos y para crear el ambiente adecuado en el que el alumnado aprenda, el profesor recurre a la aludida adaptación de los contenidos de la materia y adopta una determinada forma de trabajar en el aula. Esa forma de trabajar le instala todavía en el centro del proceso educativo, en consonancia con una metodología tradicional, del cual no sabe retirarse para favorecer el aprendizaje, tal y como se propone desde un enfoque comunicativo, en el que el énfasis se sitúa en los procesos de comunicación del alumno. Y esto es así a pesar de que su visión de la enseñanza ha cambiado y, a partir de la implantación definitiva de la Reforma educativa, han cobrado más importancia los contenidos actitudinales y procedimentales marcados por el currículo del área de lengua (Generalitat de Catalunya 1993), en detrimento de los conceptuales; por eso el trabajo del alumno y su predisposición hacia el aprendizaje son tenidos en cuenta más que en otras etapas. Sin embargo, todavía se le asigna un papel pasivo en la adquisición de su propio aprendizaje en el aula, a pesar de que, como reconoce Natalia, el alumnado extranjero realiza el aprendizaje más importante en contacto con los estudiantes autóctonos, y, en consecuencia, es protagonista activo de su aprendizaje. Y cuando las destrezas propuestas como objetivos de aprendizaje son activas, y se es consciente de que es el alumno el que aprende y que su predisposición hacia el aprendizaje es esencial. Porque si el alumno es capaz de aprender más de lo que se le enseña, quiere decir que es capaz de seleccionar lo que quiere aprender y cómo aprenderlo, y que ha desarrollado la capacidad de aprender en autonomía. Este último aspecto, que es echado en falta por el propio profesorado, es especialmente importante, porque podría hacer que se redujesen o desapareciesen los problemas derivados de la ausencia de orden y que la preocupación se trasladase al trabajo escolar, con lo que eso conllevaría de mayor atención a las necesidades particulares de cada estudiante. Nuevamente aquí, la mencionada necesidad de orden sería la que condicionaría la actuación del profesor y el papel pasivo que este le reserva en el proceso de aprendizaje en el aula de lengua.

Sólo Isabel manifiesta la complejidad que implica la enseñanza a extranjeros, y la necesidad de adquirir la técnica didáctica apropiada para impartir la docencia de E/LE, relacionando así la investigación educativa con la finalidad de “servir de *ayuda* a los que *ayudan*”, en este caso, “ayudar a que los profesores ayuden a sus alumnos” (Sánchez 2001: 250). Tanto ella como Natalia trabajan con los recién llegados cuando el trabajo con autóctonos se lo permite; los alumnos en los dos casos van a la mesa del profesor a realizar los ejercicios, siguiendo la terminología de Nunan (2002: 60), con las que se hace el seguimiento de su aprendizaje. Con esta actuación, las profesoras no facilitarían, como dicen Breen y Cadlin (citados por Richarts y Lockhart 1998) la comunicación entre todos los participantes de la clase. Tampoco seguirían la máxima de la eficiencia, ya que estos alumnos no pueden utilizar de modo eficiente todo el tiempo de clase.

Bien sea para que se alcancen las metas formuladas, bien para desarrollar la planificación académica prevista, se realizan una serie de actividades que ni presentan las características de favorecer el desarrollo de la interacción o el aprendizaje en autonomía, ni, como afirman Natalia e Isabel, ocuparán al alumno durante toda la clase; según Isabel debido a la ausencia de autonomía de alumnado autóctono. Tampoco parece que las actividades propuestas contribuyan al desarrollo de las capacidades explicitadas en los objetivos de aprendizaje citados: por ejemplo, no aparece ninguna referencia específica a lo oral y, respecto a lo escrito, sólo se mencionan actividades de aprendizaje de la grafía (Natalia) y de la ortografía (Natalia y Lorenzo), y actividades de escritura (Isabel) y de lectura de textos (Natalia e Isabel).

Para realizar esas actividades el profesor se sirve de unos materiales educativos que pueden ser los mismos que los utilizados con el resto de alumnado (Natalia, Isabel y Lorenzo), adaptados o no en función de las características de este último, o diferentes, elaborados específicamente para la enseñanza de extranjeros (vocabularios, en el caso de Natalia). La creación de este tipo de materiales específicos se debe recordar que es una de las líneas de intervención y actuación que propone el *Pla d'actuació per l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006* (Generalitat de Catalunya 2003).

## **Evaluación**

Este momento se puede vincular con dos cuestiones: la evaluación del alumno, por un lado, y la reflexión sobre el proceso educativo y la formación del profesor, por otro.

Si la necesidad de orden en el aula es uno de los condicionantes que guía la acción educativa del profesor, el otro es la necesidad de evaluar positivamente al alumno. Así, la evaluación es entendida como el procedimiento para poner una nota al estudiante (evaluación cuantitativa); no sirve para detectar necesidades educativas a partir de las cuales ajustar la programación del área, sino que indica si la actitud del alumno respecto al aprendizaje ha sido la adecuada (Isabel), si los objetivos marcados se han conseguido (Natalia), o si, además de alcanzarse los objetivos marcados, el alumno ha progresado (Lorenzo). En todos los casos podemos hablar de adecuación de los criterios de evaluación al estudiante, criterios que pueden ser idénticos a los del alumnado autóctono (Isabel) o diferentes (Natalia y Lorenzo). Esa personalización de la evaluación se practica con el propósito de otorgar esa evaluación positiva, que Lorenzo e Isabel marcan numéricamente. En el caso de Natalia, al ser la referencia los criterios generales de evaluación de la asignatura y no los criterios adecuados al estudiante, la calificación no marca el progreso del estudiante (evaluación de aprovechamiento, según el *Marco*), sino la relación entre los conocimientos demostrados y los objetivos generales de la asignatura (evaluación de dominio).

Tres son los criterios que el profesorado utiliza para evaluar al alumnado extranjero: su propio trabajo, su actitud hacia el aprendizaje, que ya se ha relacionado con la capacidad que tenga de aprender en autonomía, y sus conocimientos de la lengua meta.

Con respecto al trabajo del alumno, a pesar de la importancia que le concede Isabel como criterio de evaluación, no se crea la situación adecuada para que éste pueda sacar provecho de toda su estancia en el aula, sino que sólo se le da la oportunidad de que trabaje parcialmente (Natalia e Isabel).

Al hablar de los conocimientos demostrados por el alumno (Natalia) o nivel (Isabel) se hace referencia al progreso del estudiante (Lorenzo); es decir, si sabe hacer en el momento en que es evaluado más cosas en la lengua meta de las que sabía hacer al principio del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso de que no se hayan alcanzado los objetivos mínimos fijados por la administración educativa.

Todo esto se puede representar gráficamente en la siguiente figura. El profesor situaría en un punto del continuum su valoración sobre los diferentes aspectos a considerar (trabajo, actitud-autonomía, conocimientos demostrados). De la ponderación del valor otorgado a cada uno de ellos resultaría la calificación con la que se evaluaría al estudiante.

Trabajo	-	_____	+	Trabajo
Actitud Autonomía	-	_____	+	Actitud Autonomía
Conocimientos	-	_____	+	Conocimientos
Evaluación	-	_____	+	Evaluación

Figura 9  
Criterios de evaluación del alumnado recién llegado

De lo dicho se desprende que la evaluación tiene en cuenta sobre todo aspectos procedimentales y actitudinales, que parece ser por lo que declaran los profesores, son las preocupaciones más importantes de la docencia, aunque sin dejar de tener en cuenta los conocimientos adquiridos por el estudiante.

Dos cuestiones más para cerrar este asunto. Primero, que para Lorenzo la mejor manera de comprobar la efectividad de la enseñanza es hacer un seguimiento del estudiante en un entorno comunicativo real. Esto se puede poner en relación con lo afirmado por Littlewood (1996) de que las actividades de clase, entre otras cosas, deben ser similares a las situaciones de comunicación con las que se enfrentará el alumno fuera del aula. Por último, que sólo Isabel parece evaluar su práctica docente, y que para ello utiliza el mismo criterio que usa con los estudiantes: su propio trabajo.

El segundo aspecto a tratar en este apartado tiene que ver con la reflexión que el profesorado realiza acerca de su formación y del proceso educativo. Con los resultados obtenidos del análisis de los datos se puede construir la siguiente figura en que se presentan la formación recibida, que no sirve para la enseñanza a alumnos extranjeros, la que realmente se utiliza, y la que será necesario realizar, según Natalia e Isabel, y que es difícilmente conocida por el profesorado.

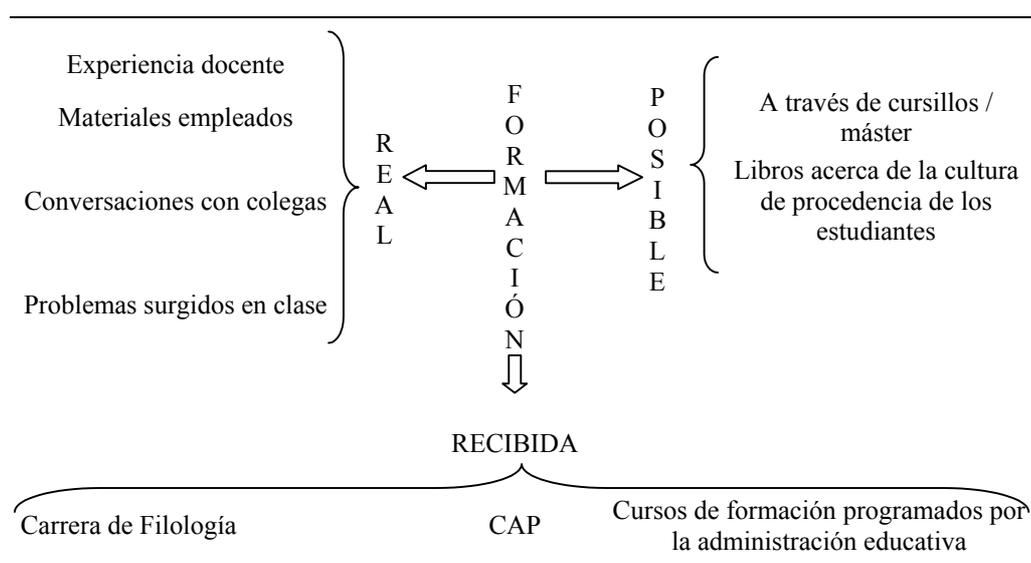


Figura 10  
La formación del profesor

La reconocida falta de formación para dar clase a este tipo de alumnado hace que:

- a. “a la larga” Isabel y Natalia demanden formación que puede suponer un cambio en la actuación actual del profesor, y que ayude a superar el grado de insatisfacción existente en la práctica docente. Esto refleja una actitud reflexiva sobre la acción educativa (Schön, citado por Ballesteros 2000: 363), puesto que se ponen en evidencia problemas que afectan a la docencia. Sin embargo, esa actitud reflexiva no conlleva una acción diferente y, como consecuencia, una resolución de los problemas detectados. Esta declarada necesidad de formación se puede poner en relación con lo expuesto por la Generalitat de Cataluña (2003);

- b. Lorenzo y Natalia intenten, a través de la experiencia que da la práctica docente, superar las dificultades y problemas que la enseñanza a alumnos extranjeros comporta. Dificultades que tienen más que ver con el control de los aspectos sociales del aula que con los aspectos académicos (Lortie, citado por Ballesteros 2000: 364). Esa idea de que la experiencia por sí sola puede ser la base de la mejora de la docencia se debe poner en cuestión, porque, tal como afirman Richards y Lockhart (1998:13), “la experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento”.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

**Discusión**

Como se puede comprobar a la luz de los resultados obtenidos y tal y como queda reflejado en los mapas conceptuales, la situación es de una gran complejidad. La capacidad general del estudiante para adquirir conocimientos, los conocimientos previos, lingüísticos y no lingüísticos, que éste tiene, su actitud en el aula y su cultura de procedencia, son factores que, en opinión de Natalia, se relacionan con el lugar más idóneo para que se produzca el aprendizaje de lengua, dentro de un contexto educativo. Para contribuir a esto, la profesora se vale de un material específico que, además, le será útil, junto con su experiencia docente, en su propia formación, mientras el aumento del alumnado procedente de otros países no haga necesaria otro tipo de formación de carácter más académico.

Isabel cree que su trabajo es ser útil al alumno, enseñándole, siguiendo su aprendizaje y evaluándolo. Y desde su punto de vista esa debe ser la finalidad de una formación específica con la que adquirir una técnica didáctica adecuada para la enseñanza de la lengua a alumnos extranjeros, enseñanza que debe iniciarse aparte del grupo clase con un trabajo especializado. Y de la misma manera que considera importante el suyo, también lo es el trabajo de los estudiantes en el aula, que se convierte en síntoma de la predisposición al aprendizaje y en medida de la evaluación

El aspecto sobre el que gira la actividad docente de Lorenzo es la necesidad de otorgar al alumno de la enseñanza obligatoria una calificación positiva que le acredite para superar la asignatura. Para la consecución de este objetivo no duda en adecuar los contenidos que se enseñan, la metodología empleada y los criterios de evaluación. Para este profesor, la mencionada necesidad es sólo una de las dificultades que plantea su tarea educativa, la cual, si no es resuelta satisfactoriamente, puede generar problemas. La necesidad de solventar esas dificultades es la que genera la citada metodología que, a pesar de que en

ocasiones pueda aparecer como poco idónea, tiene como punto de partida a cada estudiante.

En los tres casos aparecen los problemas derivados de una actitud poco apropiada por parte del alumnado para la adquisición de aprendizajes como uno de los condicionantes del papel que adopta el profesor en el aula, del papel que éste le reserva al alumno, de la metodología empleada al presentar los contenidos, del tipo de actividades que sirven de práctica, y del tipo de evaluación que se lleva a cabo.

Al plantearse esta investigación, el paradigma cualitativo se presentó como el más pertinente, y la entrevista como el método más apropiado. Sin embargo, hubo que salvar algunos obstáculos. El primero, la inexperiencia propia que sobrevolaba todos los aspectos del proceso: desde la concreción de las preguntas de investigación, en el intento de no caer en el error de querer abarcar más de lo que era propio de la especificidad y extensión de este tipo de trabajo, a la realización misma de las entrevistas, que deberían haber tenido más de conversación, en la línea de lo afirmado por Aguirre (1995), Ballesteros (2000) o Palou (2002), y menos de ejercicio de pregunta-respuesta.

Por otra parte, la buena relación personal con el profesorado colaborador, podía volverse en contra, al poder haber perdido el análisis una perspectiva que desde fuera le hubiera dado una mayor validez. Además, ese análisis también podría haber estado demasiado influido por lo que uno mismo opina del tema que trata este estudio. Sin embargo, y siendo consciente de que la subjetividad es una característica de este tipo de estudios, que quien fuese a realizar la investigación fuese una persona conocida ayudó a que los datos surgiesen con mucha más facilidad y a eludir las reservas que hubieran podido tener los profesores entrevistados si el investigador hubiese sido alguien externo. Lo que sí pudo haber ocurrido es que éstos se enfrentasen a la entrevista, no como a una conversación sino como a un ejercicio de pregunta-respuesta, en la línea de lo afirmado más arriba, o que no se hubiese presentado adecuadamente el tipo de colaboración que se demandaba. Asimismo, plantear a los profesores la realización de una entrevista para elaborar

posteriormente un estudio podría haberles llevado a responder no lo que piensan sino lo que deseaba escuchar el entrevistador. Para poder evitar que el exceso de formalidad de la situación desvirtuase el auténtico sentido de las palabras del profesor y corregir la diferencia entre lo declarado y la realidad, la realización de metaentrevistas o la elaboración de otros estudios centrados en la observación de clases, serían medidas que ayudarían a completar esta investigación.

## **Conclusiones**

De acuerdo con el proceso de investigación seguido y los resultados obtenidos, podemos presentar las conclusiones que contestan a las preguntas de investigación formuladas:

**a. ¿Considera el profesor que su formación inicial ha sido la adecuada para hacer frente a la nueva situación sociolingüística en el aula? Si no es así, ¿se ha formado para esta situación? En caso afirmativo, ¿de qué manera? Cuando carezca de cualquier tipo de formación específica, ¿sabe de su existencia?**

El profesor no se siente en absoluto formado para dar una respuesta adecuada a una situación plurilingüe y multicultural dentro del aula de lengua. Su formación inicial no trataba en modo alguno esta cuestión y, desde su punto de vista, sólo su experiencia puede ayudarle a suplir esa carencia, puesto que ni tiene constancia de una formación que trate específicamente este aspecto de la enseñanza, ni lo ha tenido en cuenta la formación recibida con posterioridad, propuesta por la administración educativa. Pero la necesidad de una instrucción que tenga en cuenta la realidad plurilingüe y pluricultural es contemplada como una necesidad en tiempos venideros.

**b. ¿Se desprende de lo declarado por el profesor que es adecuado que estudien juntos los estudiantes autóctonos y los extranjeros, o por el contrario juzga como más conveniente que el alumnado recién llegado realice un estudio de la lengua aparte?**

Esta ausencia de formación específica lleva al profesor a ver como necesario que el estudiante recién llegado reciba una enseñanza de lengua específica, o por parte de especialistas o en instituciones especializadas, antes de su completa integración en el grupo-clase. Esta enseñanza previa le debe

permitir incorporarse con normalidad a las disciplinas propias de su curso y evitar los problemas que la asignación a un mismo grupo de estudiantes con grados muy diferentes de conocimientos de la lengua puede ocasionar. Por lo que se refiere al ámbito lingüístico, con la adquisición de estos conocimientos el alumno debe ser capaz de acceder a la etapa de reflexión gramatical y de estudio de la tipología textual y de la literatura, que se supone posterior a la del conocimiento y uso de la lengua

**c. ¿Cómo describe el profesor su enseñanza? ¿De qué manera presenta su metodología? ¿Cómo articula los materiales que emplea?**

Puesto que a esa situación de conocimiento y uso de la lengua se da difícilmente entre el alumnado extranjero recién llegado, el profesor adapta la programación, general del curso o particular del grupo partiendo de sus características propias. Sin embargo, a pesar de la importancia que se concede a los aprendizajes de los estudiantes, el profesor no cede el lugar de privilegio que tradicionalmente le ha sido asignado y sigue siendo él quien toma todas las decisiones en el aula.

La referida adaptación de la enseñanza la lleva a cabo bien realizando las actividades que sirven de práctica de los contenidos presentados cuando el alumnado autóctono se dedica a otras tareas, con lo que no puede sacar partido de toda su permanencia en el aula, bien realizando las mismas actividades que éste. El material que se emplea en esta labor puede ser el mismo que el utilizado por el resto de la clase, adaptado o no, o material elaborado específicamente para la enseñanza de lengua a extranjeros.

**d. ¿Qué contenidos de lengua destaca el profesor en sus manifestaciones como objetivos de enseñanza y**

Esa metodología y esos materiales empleados tienen como finalidad conseguir que el alumno desarrolle su competencia

**aprendizaje?**

oral y escrita. Aunque, si bien ése es el objetivo de la enseñanza declarado por el profesorado, con la realización de las actividades sólo se trabajan determinadas destrezas o microdestrezas (grafía, ortografía, comprensión lectora, expresión escrita), aparte de que se eliminan del programa de lengua los contenidos propios de la tipología textual y de la literatura. Además, es de destacar el valor que los profesores conceden a los contenidos actitudinales y procedimentales, por encima de los conceptuales.

**e. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes respecto del aprendizaje de la lengua que se desprende de lo declarado por el profesor?**

De todos modos, esta enseñanza del profesor choca frontalmente con la ausencia de motivación e incluso la actitud de rechazo del alumno y la ausencia de orden en el aula. Lo cual pondría de manifiesto la poca conexión que tendrían las enseñanzas del profesor y los aprendizajes realizados por los estudiantes, quienes aprenden mucho más interactuando con sus compañeros que de la actuación de aquél. Este hecho revelaría su capacidad de aprender autónomamente cuando realiza aprendizajes significativos, rasgo que, sin embargo, es echado en falta en su trabajo en el aula, tal vez por el papel pasivo que le es reservado en el proceso de adquisición de la lengua.

**f. ¿Cómo aparece descrita por el profesor la manera en que los alumnos aprenden?**

**g. ¿Cómo caracteriza el profesor la evaluación que lleva a cabo de los aprendizajes de los alumnos?**

Al final de todo el proceso, el profesor realiza una evaluación del alumno, final y cuantitativa, adaptada también, como el resto de la enseñanza, a éste. Por una parte, esta evaluación utiliza como criterios los relacionados con los contenidos a los que el profesor concede mayor importancia, que son, como ya se ha afirmado con anterioridad, los procedimentales y actitudinales, y menos con los conceptuales. No obstante, no hay una relación directa entre los objetivos de aprendizaje

*El pensamiento del profesor de enseñanza secundaria ante una situación plurilingüe*

y unos criterios de evaluación que surgen de la necesidad de otorgar al alumno una calificación positiva.

9. REFLEXIONES FINALES

A partir de los resultados a los que se ha llegado y de las respuestas que se ha dado a las preguntas en esta investigación, se pueden presentar las siguientes consideraciones sobre las actuaciones de tres agentes que tienen incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la administración educativa como redactora del marco normativo, el profesorado como responsable de las decisiones que afectan a lo que ocurre en el aula, y la Universidad, por un lado como generadora de estudios que presenten nuevas teorías que ayuden a encarar los nuevos retos de la enseñanza y mejoren su calidad, y, por otro, como formadora de nuevos enseñantes.

Varias son las maneras en que la administración educativa debe participar de la renovación de la enseñanza.

- a. Modificando el diseño curricular de la educación secundaria con el objetivo de unificar los principios didácticos de las lenguas ambientales y extranjeras, para que las actuaciones diferentes vengan dadas por los diferentes contextos de aprendizaje.
- b. Presentando las medidas que posibiliten el conocimiento de las lenguas oficiales que permitan a los extranjeros incorporarse con normalidad a las enseñanzas que por edad cursará en el centro educativo al que ha sido asignado. En este sentido, el desarrollo de planes de acogida en los centros educativos es una medida plausible, que ayudará a su integración en éstos, como lugar donde se establecerán las primeras relaciones dentro de la sociedad que lo acoge. Asimismo, sería importante que la actuación de las instituciones con las familias recién llegadas no se limitase sólo a programar actividades donde el objetivo sea, aparte de la integración social, el conocimiento de la lengua, sino que, además, se debe crear la conciencia de que la ampliación de la competencia plurilingüe es el mejor instrumento para el desarrollo integral propio y del alumno.

- c. Ofrecer al profesorado, especialmente al de lengua, pero no solamente, la formación adecuada que le permita encarar con solvencia la enseñanza de lengua a un tipo especial de alumnado con unas características muy precisas y que cada vez está más presente en los centros educativos. Formación que debe ser realizada por especialistas, y que, de una parte, debe responder a las demandas del profesorado, y, de otra, ser vista por éstos como útil para afrontar este nuevo reto. La mencionada formación debe, de manera real, dar a conocer al profesorado los fundamentos del enfoque plurilingüe y pluricultural de la enseñanza de lenguas y permitirle la práctica docente siguiendo esta nueva vía, la cual pone al alumno y la realización de actividades agrupadas en tareas, con el objetivo de que se consigan unos aprendizajes significativos, en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la formación debe contemplar la especificidad de la enseñanza de lengua al alumnado inmigrante, que en ocasiones desconoce hasta la grafía latina o viene sin escolarizar

En línea con este último punto, el profesorado, por su parte, debe formarse siendo consciente de que ésa es la única vía para:

- a. Contemplar la nueva situación no como un problema, sino como un reto, un nuevo marco docente que le va a permitir desarrollar y mejorar su calidad como enseñante.
- b. Participar activamente en la adquisición que los estudiantes extranjeros hagan de los conocimientos necesarios que les permitan incorporarse plenamente y con todas las garantías a la sociedad que los ha acogido. Incorporación que no debe necesariamente ser el mundo laboral: si cada vez más el alumnado autóctono puede gozar del “paraíso” de la enseñanza postobligatoria y universitaria, no condenemos al recién llegado a ganarse el pan con el sudor de su frente antes de lo estrictamente necesario; que las características sociales y personales del alumno sean las que marquen esta decisión.
- c. Lograr una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, gracias a la cual cobre sentido su propio trabajo. Sin esa implicación no se logrará mantener el

orden que parece una de las exigencias para el desempeño de la tarea docente. Para alcanzar este objetivo se debería desarrollar la autonomía del alumno, garantizando su participación en la realización de actividades significativas para él y en la toma de decisiones, cuando sea posible.

- d. Crear o adecuar los materiales didácticos con los que poder conseguir mejor los objetivos de la enseñanza de lengua e iniciar investigaciones que, desde el conocimiento directo de la situación, permitan avanzar en la resolución de los problemas que la enseñanza de lengua al alumnado extranjero pueda presentar en la enseñanza secundaria y mejorar la calidad de la enseñanza.

Por último, a la Universidad le toca marcar las líneas de investigación, investigar y difundir lo más ampliamente posible sus resultados, de manera que no se queden sólo en el ámbito que los ha creado, sino que sean útiles a los que trabajamos junto a estos estudiantes. Dar a conocer las investigaciones realizadas permite también al profesorado tener una formación continuada; y de esta formación pueden surgir nuevos estudios que amplíen el campo de investigación en el que se enmarca el presente, que aquí concluye.

## BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ, E. 1993. “La lingüística y la metodología de las lenguas extranjeras”. *Tratado de educación personalizada*. Dir. V. García. Vol 13. Madrid: Rialp. 19-107.

AGUIRRE, S. 1995. “Entrevistas y cuestionarios”, *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Ed. A. Aguirre Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria. 171-180

BALLESTEROS, C. 2000. *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la ESO. Un estudio de caso*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BARTLETT, L. 1990. “Teacher development through reflective teaching”. *Second language teacher education*. Eds. J. C. Richards y D. Nunan. Nueva York: Cambridge University Press. 203-214

BLOCK, D. *On interviews*. Artículo no publicado. Universidad de Barcelona

CAMBRA, M., C. Ballesteros, J. Palou, I. Civera, M. Riera, J. Perera y M. Llobera. 2000. “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”, *Cultura y educación*, 17/18: 25-40.

CONSEJO DE EUROPA. 2002 (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. [También disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].

DURANTI, A. 2000 (1997). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

ESTAIRE, S. 1999. “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”. *La enseñanza del español mediante tareas*. Coord. J. Zanón. Madrid: Edinumen. 53-72.

FREEMAN, D. 1990. “Intervening in practice teaching”. *Second language teacher education*. Eds. J. C. Richards y D. Nunan. Nueva York: Cambridge University Press. 103-117.

GARCÍA, A. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

GARCÍA, A. 2003. *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas*. [Documento disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario\\_02/garcia/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario_02/garcia/)].

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 1992. "Decreto 75 /1992, de 9 de marzo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la Educación Infantil, de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. DOGC, de 1992". Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 1993. *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengua*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2000a. *Programa educació 2000-2004*. [Documento disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/educació.htm>].

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2000b. *Informes d'Ensenyament. Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2001. *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. [También disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/acollida.htm>].

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2002a. "Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, el Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria i el Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria. DOGC, 4 de juliol de 2002". Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2002b. "Decret 182/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, i el Decret 22/1999, de 9 de febrer, pel qual s'adequa l'organització dels ensenyaments de batxillerat al règim nocturn. DOGC, 10 de julio de 2002". Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2003. *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. [También disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/plactuacio.htm>].

GIOVANNINI, A., E. Martín, M. Rodríguez, y T. Simón. 1999 (1996). *Profesor en acción*. Volumen 1. Madrid: Edelsa

GOETZ, J. P., y M. D. LeCompte. 1988 (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GUASCH, O. 2001. “El plurilingüisme i la renovació de l’ensenyament de la llengua”. *Articles de Didàctica de la llengua i la Literatura*, 23: 9-21.

HYMES, D. 1995 (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. *Competencia comunicativa*. Coord. M. Llobera. Madrid: Edelsa. 27-46.

INSTITUTO CERVANTES. 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid.

LARSEN-FREEMAN, D. y M. Long. 1994 (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos

LITTLEWOOD, W. 1996 (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

LLOBERA, M. 1999 (1995). “La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas”, *La enseñanza del español mediante tareas*. Coord. J. Zanón. Madrid: Edinumen. 101-119.

MARTÍN, E. 1997. “Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: criterios para el análisis de los materiales didácticos”. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Eds. F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 309-318.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 1990. “Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. BOE, 4 de octubre de 1990”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 1991a. “Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, que defina las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 26 de junio de 1991”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 1991b. “Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 13 de septiembre de 1991”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 1991c “Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato. BOE, 2 de diciembre de 1991”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 1992. “Real decreto 1179/92, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. BOE, 21 de octubre de 1992”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. 2001a. “Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de

septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 7 de septiembre de 2001”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. 2001b. “Real decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. BOE, 7 de septiembre de 2001”. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. 2001c. “Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE, 16 de enero de 2001.” Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. 2002. “Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 24 de diciembre de 2002”. Madrid.

NUNAN, D. 1996 (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

NUNAN, D. 2002. “Aspects of a Task-Based Syllabus Design”. *APAC* 45: 58-60.

PALOU, J. 2002. *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

RICHARDS, J. C. 1996. “Teachers’ maxims in language teaching”, *TESOL Quarterly*. Vol. 30, nº 2: 281- 296.

RICHARDS, J. C., y C. Lockhart. 1998 (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J., y T. S. Rodgers. 1998 (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

SÁNCHEZ, E. 2001. “Ayudando a investigar: el reto de la investigación educativa”, *Cultura y educación*, 13/3: 249-266.

SLAGTER, P. 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa

VILA, I. 2001. “Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic dels estrangers a Catalunya”. *Articles de Didàctica de la llengua i la Literatura*, 23: 22-28.

WILLIAMS, M., y R. L. Burden. 1999 (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

## **ANEXO: TRANSCRIPCIONES**

### **TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A NATALIA.**

**Entrevistador 1.-** Ah..., eso. Lo que tenía que decirte. Esto en principio es, eh..., es decir, saldrá se hará público, es un trabajo que se va a hacer público, pero que bueno que las identidades son anónimas. Yo, cuando haga la transcripción yo te lo paso por si luego hubiese alguna cosa que “ay esto quiero que no salga”, o no sé qué, [*Vale*] y luego cuando haga el trabajo también, te lo pasaré, eh. Es una cosa que nos han insistido mucho en el trabajo, pues sobre todo que... bueno y aparte me parece que es lo normal. Cuando trabajas así que necesitas a alguien..., bah, primero que saldrá una inicial, o a, b, c o lo que sea, no sale el nombre de verdad. Y luego que..., que también que lo miréis vosotros pa que podáis hay algo que a lo mejor no os interesa que se sepa o lo que sea. Es análisis del discurso, se hace sobre opiniones, va a tratar sobre opiniones del profesora, sobre creencias del profesora, y entonces a través de lo que decís vosotros pues entonces ver un poco por dónde puede ir el pensamiento del profesor. Y aquí, circunscrito a lo de aquí. Entonces tú das clases a alumnos no nativos ni de catalán ni de castellano

**Natalia 1.-** A alumnos... eh, nativos y no nativos -están mezclados-

**E 2.-** Están mezclaos

**N 2.-** ...de catalán, en concreto.

**E 3.-** De catalán. Y, y ¿todos los alumnos no nativos que tienes tienen la misma, el mismo nivel?

**N 3.-** No, porque hay una que lleva más años aquí. Por lo tanto, eh..., su nivel es un poco mejor. [rápido] Pero bueno, de todas maneras le cuesta. Al ser de cultura árabe le cuesta un poco.

**E 4.-** ¿Y la actitud [pausa] frente a la enseñanza de lengua?

**N 4.-** ¿De las tres personas estas que estamos hablando? Muy diferente, muy diferente. Y también además ha habido diferencias a lo largo del curso, eh. Por ejemplo la china, la Jing,

**E 5.-** Hum.

**N 5.-** ... eeh..., al principio empezó muy bien, pero como la ubicación quizá fue un error, en mi opinión fue un error, la metimos en 2º D que tiene problemas de disciplina, yo creo que se ha añadido a los problemas[*sí*], a la movida general [*Sí*] y ha perdido un poco el interés. Pero vino con mucho más interés del que tiene en este momento [*Hum*]. Pero yo creo que el error fue nuestro de ubicación. O sea el hecho de ser

extranjero,... eeh..., no sé quién la ubicó allá exactamente, ¿no?- pero dijeron automáticamente para este grupo que es de educación especial. [*Y ella no era*] Y evidentemente esa niña no es de educación especial. [*A mí me ha pasado lo mismo*] Además es muy hábil en matemáticas esta niña [*Hum*]. Entonces a la que llevaba un mes ya nos dimos cuenta de que había sido un error. De que a lo mejor en una clase normalizada hubiera aprendido muchísimo más rápido y mejor. Allí pues ahora está empezando a hacer la misma cosas que hacen los demás.

**E 6.-** Um. Yo, a mí me pasa lo mismo. Cuando le daba yo clase, al poco dejó de venir y claro dices: “Bueno, si deja de venir, es porque no quiere...”

**N 6.-** Sí, sí. Pues yo creo que le ha pasado un poco eso. Empezó mucho mejor y yo creo que aquí el error ha sido nuestro, no de ella. Yo sinceramente lo veo así. Porque al principio tenía muchísimo más interés. Incluso, con el catalán en concreto, les di un dossier que estaba chino, o sea, en chino y catalán, y la otra, en árabe y catalán. Entonces cada día les, había temas; estaba separado por temas, la familia, cosas así, ¿no? La escuela, los alimentos y tal pa’ que aprendieran vocabulario, sobre todo, y cada semana les preguntaba. Los demás trabajaban ellas se venían a mi mesa y yo les preguntaba. Ellas dos, porque la otra, como lleva más tiempo aquí, intenta hacer el trabajo que hacen los demás. Pero, lo rechazaban el trabajo diferente a los demás. La Jing, por ejemplo lo que ah, lo que sí he observado yo a lo largo del curso es que, al principio aceptaba este trabajo diferenciado, pero a la que ella ha aprendido a defenderse un poquito y a hablar, castellano sobre todo, porque habla más castellano que catalán, ya no quería hacer ese tipo de trabajo diferenciado; ella quería hacer lo mismo que los demás. De hecho siempre que puede hace lo mismo que los demás. Eso también le ayuda a diferenciarse.

**E 7.-** Entonces, ¿a ti qué te parece que vayan juntos...

**N 7.-** A ver. Eeh [*Nativos y no nativos*]. Yo creo... . Me parece bien porque apren..., evidentemente aprenden mucho más rápido. Te voy a explicar una anécdota que me explicó la madre de la Jing para que veas lo importante que es [*Hum*] mezclarse con los nativos y no nativos. La madre de la Jing dice que el año pasado estaba en un TAE, un taller de ...[*Sí*] ¿eh?, en Ciutat Vella, que era prácticamente el 90 por ciento de los niños que iban a ese TAE eran chinos, porque estaba en un barrio donde había mucha poblaciones china [*Hum*]; entonces, el resto árabe. Entonces, eh, se comunicaba y se relacionaba con niños y niñas chinos. Por lo tanto, el catalán y el castellano no lo aprendió ni por casualidad. Entonces, en el mes de noviembre, llevaba, nada, un par de meses aquí en el centro, hablé con la madre y me dijo que había aprendido más, que la madre veía que había aprendido más aquí en dos meses, que no en todo el tiempo, había estado cuatro o cinco meses en aquel TAE, que no en todo el tiempo [*Hum*] que llevaba allí [*Aha*]. Y de hecho cuando vino aquí no tenía ni idea. Ella podía haber estado en un TAE pero no sabía nada, no tenía ni idea de nada. Entonces, que yo creo que la integración con niños nativos, creo que es buena para ellos. Yo creo que el problema de la Jing fue la ubicación; que teníamos que haberla ubicado en otro 2º, en otro grupo que no fuera justamente el peor a nivel de

comportamiento. Entonces su integración hubiera sido mucho más buena. De hecho el año que viene seguramente la pondrán en un grupo mejor, ¿eh?. Porque creo que es lo mejor para ella. [Pausa bastante larga] Y la otra, la árabe... . Porque, claro, es que hay diferencias, eh, cada niño responde de una manera. Entonces la Jing su nivel de inteligencia es normal, las matemáticas se le dan muy bien entonces estoy seguro que en un grupo normal habría funcionado muy bien. La otra, que seguramente el año que viene no vendrá, la Fuseia

**E 8.-** No, no la conozco.

**N 8.-** ...pues, aparte de ser muy absentista y tal, eh, tampoco tiene demasiado interés. Entonces, eh, son dos personas distintas a pesar y son de diferente cultura; también como personas son distintas. Una tiene más interés, la otra tiene menos.

**E 9.-** Y, y el que estén estos chavales no nativos, eh ¿modifica la manera que das la clase normalmente o que la hubieses dado normalmente?

**N 9.-** A ver. Al principio, sí. Al principio tiene que hacer un trabajo diferenciado. Porque si no saben lo que es una *taula* y una *cadira* ya puedes decirle: “*Seu a la cadira*”, que no hay manera, ¿no? Pero cuando ellos, que la misma Jing se ha dado cuenta, cuando ellos se dan cuenta que más o menos entienden, que su comprensión es bastante normalizada, ellos son capaces, no pueden leer con toda normalidad, pero si lee otro son capaces de entender el contexto de lo que están explicando, de lo que están leyendo, de la lectura, entonces ya empiezan a querer hacer el trabajo que hacen los demás. Yo creo que al principio, por eso el TAE funciona bien, porque te da durante unos meses, eh, unos elementos básicos, en concreto lo hacen en catalán [sí, sí] en castellano no lo hacen, de unos mínimos para poder seguir una clase normal, entonces una vez se incorporan a la clase, ellos entienden y pueden por lo menos, hablar ya les cuesta más, pero por lo menos entender entienden rápido.

**E 10.-** O sea que lo que es comprensión mejor que lo que es expresión.

**N 10.-** Sí, mucho antes. La comprensión siempre es antes que la expresión. Siempre. Pero en concreto creo que es bueno durante un tiempo no demasiado largo, hacer una enseñanza de la lengua aparte. Aparte.

**E 11.-** Previa.

**N 11.-** Cuando digo aparte quiero decir al TAE. [Ah] Pero una vez que han adquirido los mínimos para la comunicación, la integración dentro de un grupo nativo es buena.

**E 12.-** Vale. Y, y tú ¿cómo enfocas la enseñanza con estos chavales de la lengua oral y de la lengua escrita? ¿Cómo lo enfocas?

**N 12.-** A ver. La lengua oral ya digo que es muchísimo más rápida que la escrita. Primero, los pasos son, más o menos, según veo yo, primero la comprensión. Que, con los

demás extranjeros nos ha pasado lo mismo. Ellos primero te entienden. Luego hablan y el escribir es al final. El escribir igual tardan dos o tres años, eh; o sea, no es tan inmediato. Escribir bien es un proceso largo. Pero por lo menos hablar, después de la comprensión viene el hablar; o sea la lengua oral es siempre previa a la escrita. Y aparte de esto la lengua oral lo hace por necesidad. Es que, es, es como te digo, esta niña al no tener nadie chino para hablar no ha tenido más narices que aprender. Español. De hecho, sus dos mejores amigas son las dos árabes. Sí. ¿Por qué? Porque tiene el mismo problema de comunicación. Entonces entre ellas hablan en castellano. [Hum, hum] Sí, sí, sí. Entre ellas hablan en castellano. Entonces la lengua oral, a ver la lengua oral con estos alumnos, eh, si su nivel de inteligencia es normal, son niños que son como esponjas que solamente con que tú estés explicando una cosa en clase con soporte visual, o sea, siempre que haya un soporte visual, porque si tú estas explicando lo que es una aigüera, el otro día me pasó explicando las cosas de la cocina y tal, y no están viendo el dibujo de la aigüera ya me explicarás. Siemsiempre tiene que haber para que aprendan ese lenguaje oral un soporte visual. Tienen que ver de lo que estás hablando, ¿no? Si tú hablas de un gos tienes que saber lo que es un gos, por lo menos ver algún dibujo o algo. Pero aprenden, son como esponjas, aprenden mucho en la clase, de lo que oyen a ti y los demás alumnos. La lengua escrita les cuesta una barbaridad y además depende también de dónde vengan, de qué lengua vengan. A los chinos por ejemplo el lenguaje escrito les cuesta una barbaridad o sea porque evidentemente su, y a los árabes también, porque sus signos son distintos. Pero hay una diferencia entre árabes y chinos. Que si los árabes han tenido escolarización en francés, que hay muchos árabes que tienen francés, han adquirido el francés también por enseñanza reglada, el castellano les cuesta menos. Y el catalán. Pero si han sido árabes que sólo han aprendido escritura árabe, cuando vienen aquí es que no saben ni la grafía, que es lo que le pasó a la Jing el año pasado. Tuvo que aprender la grafía, la grafía española, o sea, la grafía latina dijéramos. Entonces les cuesta muchísimo aprender a escribir. Lo que pasa es que cuando vino aquí la Jing la grafía la tenía adquirida. Lo que tenía muchísimas faltas de ortografía. Ella sabía lo que era una a, lo que era una b, la que era una c; ella lo sabía. Pero a la hora de decirle “Escribe la palabra mesa o cadira”, o lo que sea, ¿no?, en catalán o en castellano, a veces se olvidaba letras, tenía problemas sobre todo fonológicos. No distinguía bien los fonemas.

**E 13.-** Y todos esos problemas con los que te encuentras, ¿de qué forman afectan a la forma de dar clase que, a tu forma de dar clase?

**N 13.-** Bueno, es que conquie aquella clase es toda atípica. O sea es que es que el nivel es muchísimo más inferior que las demás clases. De hecho el currículum de ese grupo en concreto es totalmente adaptado. Este trimestre, por ejemplo, sólo hemos trabajado la comprensión lectora. Entonces ella, el nivel de lengua, sí que es verdad que está en el grupo donde por nivel le corresponde. Que no lo hemos hecho bien en otros sentidos, ¿no? [Sí]. Por ejemplo en matemáticas o a nivel de comportamiento y tal. Pero a nivel de lengua sí que le ha ido bien porque realmente ella ha sido capaz en tres meses de engancharse al ritmo de la clase, porque los demás de la clase también hacían un nivel inferior. No trabajaban lo que es eh Literatura como a lo

mejor podían estar haciendo los demás grupos, ¿no? [Hum] Entonces, claro, al ser un nivel inferior, pues eso, ese aspecto sí que me imagino que fue el motivo por el que le pusieron allí.

**E 14.-** O sea que tú crees que es efectiva la enseñanza, sea la enseñanza que se les está dando en general a esos chavales a nivel de lengua puede ser efectiva, pueden aprender a pesar de todo.

**N 14.-** Sí. Yo creo que pueden aprender a pesar de todo porque los niños se adaptan a lo que haga falta porque, a ver, porque lo vemos; acaban aprendiendo. Ara, hum, yo creo que hay en todo lo que hacemos hay cosas buenas y cosas malas. Entonces, igual que te digo que por nivel de catalán sí le va bien estar en ese grupo, por problemas de comportamiento y por nivel de matemáticas convendría estar en otro grupo. Entonces nunca estás seguro de lo que haces, de que lo que hagas esté bien hecho. No sé si me explico. [Sí, sí] Eh, haces lo que en ese momento tú crees que va bien para esa niña, pero se podría hacer mejor evidentemente. No sé.

**E 15.-** Y, y, y, y me has dicho que que el currículum se les adapta, ¿no?, es adaptado.

**N 15.-** Sí.

**E 16.-** Y, y eso, esa adaptación del currículum, ¿se tiene en cuenta luego a la hora de evaluarlos?

**N 16.-** Hombre claro, sí. Bueno, no solamente a ella; a todos los de educación especial. Sí. Lo que pasa es que en las notas debe constar que tienen una adaptación curricular. Debe hacerse constar o con un asterisco o, como el programa informático ahora no lo permite, en las observaciones se ha de poner que en lengua catalana y tal asignatura, la que sea, van a clases de repaso, de refuerzo, o llámale como quieras. Eso es otra manera de decir que tienen un currículum adaptado. O si tú les pones a los padres que tienen un currículum adaptado tampoco saben qué significa. Entonces mejor ponerlo concreto.

**E 17.-** O sea, que los criterios de evaluación son diferentes

**N 17.-** Son diferentes

**E 18.-** Y ¿son diferentes los de los extranjeros de esta clase a los, o sea de los no nativos a los de los nativos, o tienen los criterios de evaluación son idénticos para todos?

**N 18.-** Deberían ser diferentes, por lo menos en lenguas.

**E 19.-** Sí, en lengua, sí.

**N 19.-** Por lo menos en lenguas deberían ser diferentes, porque, a ver, eh, yo el otro día me hace gracia porque es que pasan cosas, anécdotas, en clase que me, que me hacen

pensar sobre esto. Por ejemplo, si, yo qué sé, el otro día la Jing sacó en un examen que habíamos hecho de comprensión, sacó un tres, ¿no?. Eh: Otro niño de la clase sacó un dos. Entonces yo al otro niño le dije: “¡Pero no te da vergüenza, porque no sé qué!” le estaba riñendo, ¿no? Y le digo: “Pero tú te crees que un dos con tanto tiempo como llevas”, y entonces va él me dice: “Es que la Jing también”. Digo: “Claro, pero es que la Jing no es como tú”. Digo: “A ver, centrémosnos”. “¿Es que no la riñes a ella porque ha sacado un tres?” Digo: “A ver, ¿cómo quieres que yo ponga en la misma balanza a esta niña que a ti, cuando esta niña lleva meses aquí y tú llevas toda la vida viviendo en Cataluña?” Digo: [Hum, hum] “Hombre, no me digas lo mismo”. Digo: “Si ella aprende vocabulario, ya me doy por satisfecha. Su evaluación tiene que ser diferente a la tuya. Y para mí ese tres significa más que el siete que ha sacado fulanito”. Entonces, eh, sí que tiene que haber una evaluación distinta. Lo que pasa es que no te sé decir seguro si todo el mundo lo tiene en cuenta. Yo es que claro...

**E 20.-** Pero tú, tú a la hora de hacerlo si lo tienes...

**N 20.-** Yo, a ver, pero es que yo soy de educación especial. A ver.

**E 21.-** Ya, ya, ya, ya.

**N 21.-** Entonces yo veo las cosas de otra manera. Y a lo mejor un profesor normal, que no sea del área de este de la diversidad, digámoslo así, pues a lo mejor te opina que no. Yo es que lo debo de tener en cuenta por, porque es que, es que es mi oficio, no sé si me explico.

**E 22.-** Ya, ya, ya.

**N 22.-** Entonces...

**E 23.-** Yo también estoy de acuerdo con eso independientemente de que sea un grupo...

**N 23.-** A ver, por ejemplo. Yo si me dijeras en el mes de diciembre si evaluar a la Jing, eeh, si, eh, entró sin hablar y en diciembre me está hablando para mí esa niña ha aprobado. No sé si me explico. [Sí, claro] Por ese simple signo, si está, si en tres meses ha aprendido a hablar, no solamente a entender que es el paso previo, sino que se atreve a decirte alguna cosa, para mí esa niña está aprobadísima, porque ha superado mucho más de lo que tú pretendías en esos tres meses. Pero claro, yo no sé si todo el mundo lo ve igual. Evidentemente no tiene el nivel ni de su clase, ni del resto de las clases. Según qué baremo pongas suspenderá. Seguro.

**E 24.-** Y tú crees que el que esté también aquí rodeada de... de de castellano o catalanoparlantes también le ayuda a a que aprenda más o ...

**N 24.-** Por supuesto que le ayuda. Hombre yo creo que estar integrada dentro de, es la inmersión de la que se hablaba hace mucho años, ¿no? Está inmersiónada dentro de un mundo. Lo que pasa que aprenden antes castellano que catalán.

**E 25.-** ¿Aprenden antes?

**N 25.-** Pero mucho antes. O sea, incluso la Valentina [Si] –están dándole clases de catalán todas las tardes en el taller de lengua que hacen allí, en el Mestres de Viladecans- y no hay manera, ella se expresa en castellano. O sea es que no, es que es normal; porque el vehículo de comunicación de aquí de este instituto es el castellano entre los niños. Y aprende más entre ellos que lo que tú les puedas enseñar. O sea por la, por la relación entre ellos aprenden mucho más. Entonces la relación entre ellos es en castellano y aprenden el castellano mucho antes.

**E 26.-** Mucho antes.

**N 26.-** De hecho, la Jing a mí me hablan en castellano, y eso que yo le doy catalán. Como por ejemplo. Y la Fuseia igual. Ha estado un curso entero yendo al TAE de Viladecans que hacen enseñanza en catalán. Ahora se ha reincorporado al centro, a mi clase, yo le doy catalán y me habla en castellano. [Hum] No sé el motivo no te lo sé decir, pero me imagino que como es el más cotidiano, el más usual, por lo menos aquí, lo aprenden antes.

**E 27.-** Y, ah, los alumnos estos, los chavales estos, ¿participan para a la hora de elaborar actividades y todo esto o un poco es, se les preparas tú el dossier y se les...

**N 27.-** Más bien, más bien les damos la faena hecha. Más bien les damos la faena hecha porque ellos no, yo creo que no serían capaces de saber qué les hace falta. Todavía están un demasiado crudos. Ahora de mentalidad les han aceptado bastante bien, más a la china que a la otra. La otra es que tiene una personalidad más complicadilla, más retorcidilla, más, más así.

**E 28.-** Y ya lo último. Eh. ¿La tu formación inicial o sea lo que hayas estudiado, la carrera que hayas estudiado, te ha ayudado a enfrentarte a este problema o [A ver] ha sido a consecuencia a raíz de una formación posterior, o...

**N 28.-** Yo creo, eh, un poco sí. De hecho, yo soy de Primaria. Yo ahora trabajo de psicopedagoga, pero yo antes estaba en Primaria. Por lo tanto yo he tenido que enseñar a leer a niños pequeños. Entonces, evidentemente, si yo ahora tengo que enseñar a leer a niños más mayores evidentemente esa experiencia me tiene que servir. Ara, siempre aprendes algo nuevo. Que evidentemente no te puedo decir que todo lo que he hecho ha sido, hum, aprendido antes. Hay cosas que las tienes que aprender sobre la marcha, no puede ser, no sé. Yo creo que las dos cosas. Te contestaría que las dos cosas. Hay cosas de antes que sí que me han servido, como por ejemplo el aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuando yo trabajaba en

primaria, evidentemente me ha servido. O sea, cómo trabajar la grafía, cómo..., todo eso me ha enseñado, por supuesto, pero que hay cosas que las vas aprendiendo.

**E 29.-** Como por ejemplo, cursos que hayas hecho que te hayan ayudado.

**N 29.-** No, no, no. Cursos yo no he hecho ninguno que tengan que ver con esto. No, no, no, no. Yo iba aprendiendo por la, por el trabajo diario [por el trabajo]. Pero no me refiero a cursos, no.

**E 30.-** Y ¿has accedido o a formación teórica de libros o bibliografía que hayas consultado que te haya parecido interesante?

**N 30.-** He consultado sobre todo material específico en el Centro de Recursos. A ver, yo no me he leído ningún libro que tenga que ver con esto. Bueno, con la china sí, pero por otros motivos. Personales, dijéramos, pero no por motivos profesionales; no porque tuviera una china en clase. Pero, dijéramos que no me he leído ningún libro teórico, pero sí que me he molestado en ir al Centro de Recursos y buscar material educativo para ellos, para aprendizaje de la lengua. Ese diccionario que te digo chino-catalán [S/]todo esto lo he sacado del Centro de Recursos, no me lo he inventado yo. Entonces, sí que he ido a buscar material, pero material para el aprendizaje. No me he leído ningún libro teórico donde hable ni de la cultura árabe, ni de la cultura china, ni de nada...

**E 31.-** Ni de la enseñanza de lengua a estos alumnos.

**N 31.-** No, no.

**E 32.-** Pues no sé, yo. Lo único solamente. Si crees que hay alguna cosa en esa formación que tú hayas tenido, claro, como no ha habido posterior, pero, que, que hubiese podido ayudarte más.

**N 32.-** Hombre, por supuesto. Supongo que si hubiera hecho algún cursillo, alguna historia que tuviera relación con los inmigrantes, que igual hay alguno, eh, no lo sé, eh. Y que igual lo hacen, porque, a ver, cada vez hay más inmigrantes y aquí hay, en este colegio este año han venido sólo 26 niños extranjeros, algunos de ellos hispanos. Eso también ayuda mucho a que la integración sea más rápida. Pero muchos magrebís y de otros países: rumanos, búlgaros, tú ya lo sabes, ¿no?, entonces, evidentemente cada vez la avalancha es mayor, pero claro, aquí vienen 26, pero es que en Viladecans han venido 200 de golpe, en un curso. Entonces esta avalancha está siendo tan grande que a la larga nos tendremos que llegar a formar. Pero no yo, todo el mundo. Pero por necesidad.

**E 33.-** Pues ya está. Esto es todo. Muchas gracias.

## **TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A ISABEL**

**Entrevistador 1.-** A ver. Pues eso

**Isabel 1.-** Venga

**E 2.-** Yo te daré... Cuando haya hecho la transcripción [*Vale*] te la paso

**I 2.-** ¿Para?

**E 3.-** Pues pa que lo veas.

**I 3.-** Vale

**E 4.-** [Pausa] Espera, no hace falta. Lo voy a dejar así, y así ya, ya creo que nos coge a los dos. [Pausa] A ver. Entonces. Le das clase a nativos, [*Sí*] perdón a no nativos, es decir a extranjeros [*Sí*] que no hablan español [*Sí*]. Y, ¿todos tienen...? Se supone que todos tienen... ¿Tienes muchos en clase?

**I 4.-** No [pausa]. Tengo [pausa]. En una clase tengo dos [pausa]; en otra tengo uno [pausa]; y en una tercera otro más. En total cuatro.

**E 5.-** Y el, hum. Y el..., todos los chavales o sea son homo, es homogéneos en la clase. Bueno claro, en la clase son pocos, hay uno o dos en clase.

**I 5.-** Sí

**E 6.-** En la clase que son dos, ¿los niveles son idénticos o son [*No*] diferentes?

**I 6.-** Entre, eh, depende del tiempo que hace que estén aquí.

**E 7.-** Hum.

**I 7.-** Tengo dos que son marroquíes [*Hum*]; otro que llegó ayer que es ecuatoriano, ...

**E 8.-** Pero ese es nativo

**I 8.-** ... pero ese nada ese es nativo, pues entonces, y el 'pera [pausa breve]; y otro más, que es el Mohamed. Y los otros dos. En total tres tengo. Y, eh, tenía uno que era yugoslavo.

**E 9.-** ¿Ah sí?

**I 9.-** Sí.

**E 10.-** Ése no lo he conocido yo.

**I 10.-** Ibaylo. ¿No era yugoslavo este niño?

**E 11.-** Ni idea.

**I 11.-** Ibaylo. Pero ahora ya no lo tengo.

**E 12.-** No, pero no está

**I 12.-** No está.

**E 13.-** ¿No está en el cole?

**I 13.-** No está. Por lo menos por aquí no aparece.

**E 14.-** Ah. [pausa] Y... ¿Cóómo enfocas la enseñanza de lengua entonces, con estos chavales? Porque, ¿están dentro de clase, normal, con el resto de alumnos..., y todo eso?

**I 14.-** ¿Que cómo la enfoco?

**E 15.-** Sí

**I 15.-** Pues lo que hago es, hum [pausa breve], eh, llevan el mismo material que los demás, pero les propongo que hagan solamente lo que yo pienso que son capaces de hacer.

**E 16.-** Hum.

**I 16.-** Que básicamente son actividades de escritura y... y los textos, y de comprender los textos fáciles. Y me dedico a ellos especial, de manera específica cuando los demás están haciendo una actividad conjunta. Ésa es mi manera. O sea cuando los demás están escribiendo una redacción, pues ese, ese rato me los acerco, y entonces hacemos lectura y, o cuando los demás tienen examen.

**E 17.-** Hum. Porque entonces, porque es difícil atenderlos...

**I 17.-** Claro. Ése es en los momentos en que yo puedo seguir su aprendizaje. [Hum]. El resto del tiempo, pues, yo creo que aprenden lo que... buenamente pueden, ¿no?, escuchando.

**E 18.-** Hum. ¿Y te parece bien que vayan todos juntos con el resto de la clase o sería, tú crees que sería mejor...

**I 18.-** Yo creo que tiene que debía haber dos fases: una primera en la que tuviesen una iniciación a la lengua, aparte, y una segunda en la que ya se integraran al grupo.

**E 19.-** Pero ahora de momento te parece bien o qué preferirías.

**I 19.-** Yo preferiría que estuvieran aparte [*Hum*], por lo menos el primer año.

**E 20.-** Porque claro si...

**I 20.-** Porque para que sepan lo, lo básico de gramática que, hum, que consider, o sea, desde el punto de vista de alguien que da la lengua propia no te puedes entretener en, en explicar el verbo ser por ejemplo [*Hum*]. Entonces eso ellos, hum, bueno, no, seguramente creo que no se les ha enseñado en ningún momento [*Hum*]. Y yo creo que la base, la, lo más básico de la lengua deberían aprenderlo aparte.

**E 21.-** Hum. Porque claro, eh no tienen, ellos vienen sin saber.

**I 21.-** Ellos vienen sin saber.

**E 22.-** Eso es un problema [pausa]. Entonces mejor primero separados y luego juntos.

**I 22.-** Yo con un año creo que ya sería, en un centro, por ejemplo para la lengua española, ¿no?, en un centro como este que se habla básicamente castellano, creo que con un año o dos de, de, de trabajo especializado con ellos sería suficiente. El resto creo que se pueden... Como es la lengua que se habla aquí, pues enseguida la aprenden. [*Hum*] Pero para que el aprendizaje fuera más acelerado sí que estaría, sobre todo a nivel escrito, estaría muy bien que hubiese un curso especial para ellos el primer año.

**E 23.-** Hum. Y el hecho de que vayan juntos, ¿modifica tu, la forma de..., de que vayan, de que estén ahora mismo mezclas los no nativos con los nativos, modifica el, el, tu forma de dar clase o el, o el, o la programación?

**I 23.-** Modifica más. O sea, ah ah, a ver. Yo creo que la manera que actúa es que muchas veces cuando lo veo, pues son una... una marca de preocupación, a ver me producen preocupación [*Hum*]. Como personas que son me preocupan. Pero no modifica mi manera de dar clase [*Hum*]. Lo que hago, respondiendo a esa preocupación, es cuando puedo los atiendo aparte.

**E 24.-** Hum. Y tanto en lengua oral como en lengua escrita.

**I 24.-** Efectivamente, claro.

**E 25.-** Y ¿qué, qué aspectos te parecen a ti importantes, de la lengua oral o la lengua escrita? ¿O cómo las tratas tú la, la...? ¿Cómo la enfocas, la enseñas?

**I 25.-** Pues para ellos lo más importante me parece, me parece que sepan... hablar de sí mismos, que sepan describir dónde están, de dónde vienen, hablar de sus compañeros, expresar lo que necesitan. Y me parece menos importante que sepan la

literatura por ejemplo, ¿no?. Que nos toca darla en función de donde ellos se encuentren.

**E 26.-** Y, y tan, ¿y la evaluación? Entonces, ¿la riges por los mismos patrones que, que los otros o...

**I 26.-** Claro [pausa]. Lo que pasa que, no es el caso de este año, de estos que me encuentro ahora, pero me he encontrado alumnos, otros años, que, sin tener el nivel que, el mismo nivel, han tenido muy buenas notas. Este año los que tienen no tienen el nivel suficiente de castellano. Entonces, no, claro.... A ver. Han resultado suspendidos; pero otros años, aún sin tenerlo, por su trabajo, sí que les he hecho porque claro eso depende mucho del alumno. Porque con los que me he encontrado [*Hum*] son alumnos que no trabajan [*Hum*], o que trabajan poco [*Uhum*]. Pero cuando los alumnos trabajan mucho, pues yo contemplo que son, evidentemente, los valoro según su aprendizaje. Pero que ahora un alumno de estos está en cuarto, un tal Mohamed, de cuarto.

**E 27.-** Hum. Sí.

**I 27.-** Pues ese alumno lo tuve en segundo y yo recuerdo haberle puesto buenas notas aún teniendo evidentemente otro nivel que sus compañeros. Pero trabajaba tanto que se merecía un Bien o un Notable [*Hum*]. Ahora no sé cuál es su evolución, pero en segundo era un alumno muy trabajador.

**E 28.-** Uhum. Bueno.

**I 28.-** O sea que sí, que los criterios son los mismos. Lo que no es lo mismo, lo que no es el mismo es el nivel que le exijo. O sea que el nivel de trabajo en clase, pues le pido a él lo mismo que a otro para aprobarle. Pero si trabaja, o si puede trabajar poco, que ahí está el problema ¿no?, que a veces, en el caso de Mohamed sí que veía que había mucho interés. En éstos que acaban de llegar yo no sé si es que no tienen interés o que no me entienden

**E 29.-** [Risa] Claro. Que puede pasar

**I 29.-** Claro [*Hum*]. Y tampoco lo sé suficiente.

**E 30.-** Hum. Entonces, ¿tú sobre todo lo que utilizas es la, la actitud a la hora de evaluarlos?

**I 30.-** Sí, sí.

**E 31.-** Más que los contenidos

**I 31.-** La actitud. Y más que la actitud, el comportamiento final, ¿no? El trabajo que producen, en definitiva; la predisposición, si escriben, si... [Hum], si las cosas especiales que yo les digo que las hagan las hacen...

**E 32.-** Y [Hum] lo de PN... la...

**I 32.-** Sí, la PNL, la Programación neurolingüística.

**E 33.-** ...la Programación neurolingüística, ¿eso lo estás estudiando todavía?

**I 33.-** Sí.

**E 34.-** No, no, no. Que...

**I 34.-** Sí, sí.

**E 35.-** ... eso..., y ¿eso te te ayuda para poder... ? Es decir, ¿es una formación que te resulte útil también para...? Es que ahora estaba yo [Sí] estaba viendo un curso... Le mandaron ayer a Isabel una carta de ESADE y había un curso, un cursillo de estos [Sí] de no sé cuantas horas [Sí] para hacer la Programación neurolingüística y tal [Sí]. Y me hizo gracia [Sí] porque vamos, dentro de la enseñanza [Sí] de todo esto [Sí]. ¿Te resulta útil para aplicar, para aplicar a la enseñanza de, para los extranjeros o no [pausa] o no llegas a, a, a utilizarlo?

**I 35.-** No la he llegado a utilizar.

**E 36.-** Pero, ¿puede ser útil?

**I 36.-** Podría ser útil. Lo que pasa que... [pausa], hum, que yo no lo he in, que yo no lo he probado, pero la PNL se utiliza mucho para la enseñanza de lenguas extranjeras. La aplicación didáctica que tiene está sobre todo desarrollada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Porque utili, la base con la que trabaja son los sentidos [Uhum], las imágenes. Entonces claro, es muy, es mucho más fácil acercarte con una imagen, con un color, con una sensación que con textos, hum..., al uso, ¿no?

**E 37.-** Que no tienes los referentes claros.

**I 37.-** Y para recordar, eh..., o trabajar, también incluso con la música, para recordar fone, la fonética de una lengua extranjera es muy útil. Pero yo no la trabajo, ¿eh? Y es, bueno, una, por ahí hay una vía que se puede intentar y de hecho, pues eso, eh, Nuria [se refiere a otra profesora del centro] hace alguna cosa de PNL y tal. Sí. Para trabajar la lengua inglesa.

**E 38.-** Inglés. ¿Y alguna otra formación? O sea, ¿tú crees que estamos capacitados? Yo es que a mí me parece a mí no, que yo no, que no estaba formado para dar clase a extranjeros.

**I 38.-** No, no yo creo que no. Yo creo que no.

**E 39.-** Y, y...

**I 39.-** Yo creo que, eh, desde la, lo que pienso ahora, ¿eh?, creo que dar enseñanza, eh, enseñar nuestra lengua para extranjeros supone reaprenderla. Y es un poco como la idea que tengo, ¿no? Si yo hiciera un máster, hum, ahora ¿no?, como lo que has hecho tú, pues mi planteamiento sería: “La tengo que reaprender para volverla a enseñar a alguien que no sabe nada”, ¿no? Y perder la perspectiva de haber hechos unos estudios... [*De gramática*], de gramática o de literatura.

**E 40.-** Sí, no. Es que es una pasada. Es que aprendes cómo se usa la lengua. Que es algo que nunca has pensado porque como la sabes usar.

**I 40.-** Claro, claro.

**E 41.-** Y eh...

**I 41.-** Yo creo que me cambiaría mucho la perspectiva. Y por lo tanto no me siento, vamos, no me siento capaz de darla, de darla bien. Bueno, de hacer aproximaciones intuitivas...

**E 42.-** Hum, sí.

**I 42.-** [risa] ...todo el mundo es capaz, ¿no? Pero creo que no, que la cosa tiene una técnica.

**E 43.-** Hum. No. Muchas veces también lo que pasa es que hay cosas que intuitivamente, no, habías pensado y luego de repente te encuentras que están, esas y otras muchísimas más, todas sistematizadas, en lo del máster. Que es una cosa que a mí me llamó mucho la atención. Porque cosas que a lo mejor has pensado un esquinica de algo y de repente te encuentras con doscientas mil cosas más, estructuradas, y que forman todo un corpus teórico, ¿no? Y dices: “Ostia”...

**I 43.-** Uhum

**E 44.-** Y entonces, claro, los chavales, por lo que dices, no, no participan a la hora de elaborar materiales, eh, o de, de elaborar actividades, sino que un poco es trabajan con el mismo material de clase, ¿no?...

**I 44.-** Hasta ahora sí.

**E 45.-** Hasta ahora. No, no, no.

**I 45.-** Seguramente con las nuevas compras cambiará. Pero hasta ahora...

**E 46.-** ¿Con las nuevas qué?

**I 46.-** Con las compras nuevas que has hecho seguramente [risas] cambiará, pero hasta ahora no. Hasta hora tienen el mismo.

**E 47.-** [Pausa] No pues nada

**I 47.-** ¿Ya está?

**E 48.-** Sí [Pausa] Sí, no, no. Nada más. [Pausa] Solamente, [Sí] vamos, cosas, por ejemplo, aprender, ¿no?, conceptos como el aprender, ¿no? ¿Cómo crees que aprenden ellos? Si crees que aprenden, si realmente les es útil todo lo que si les dan, si, si, les damos, si hacemos todo lo que, lo que podemos, si aprenden a pesar de todo...

**I 48.-** Yo creo que, que básicamente esa es la razón: que aprenden a pesar de todo. A pesar de la poquísima atención que... específica que tienen. Por lo menos por mi parte. Que yo estoy convencida que estos alumnos están en el medio que están, y que con otros alumnos que requirieran menos atención por parte del profesor y que fueran más autónomos, seguramente alumnos extranjeros recibirían más atención. No sé si me explico [Hum]. Estos alumnos que tenemos, la mayoría, son alumnos difíciles, y son alumnos que precisan la total atención del profesor; tienen poca capacidad de trabajo autónomo [Hum]. Estos mismos alumnos con, los extranjeros me refiero, metidos en otro... en otro ambiente, seguramente tendrían más tiempo para ellos por parte del profesor [Hum]. Si tú puedes dejar a tu grupo trabajar, y que lo que yo puedo hacer algunas veces lo pudiese hacer muchas más, pues seguramente...

**E 49.-** Podrías dedicarle más atención y...

**I 49.-** .... seguramente podría dedicarle más atención y saber más sobre el proceso [Hum] de aprendizaje que tienen. [Hum] Que desconozco bastante [risas].

**E 50.-** Bueno, pues nada más.

**I 50.-** ¿Ya está?

**E 51.-** Sí.

**I 51.-** Sinceridad aplastadora, ¿eh?

**E 52.-** ¿Qué?

**I 52.-** Que sinceridad total.

**E 53.-** No [risas]. Hombre, a ver. Es lo que se busca un poco, ¿no?, también, el... que tampoco. Es secreto. No salen nombres. Yo además, mi idea es que salga Profesor 1, Profesor 2, Profesor X. Y además el genérico, o sea, profesor, ni siquiera el nombre de pila, ¿no? Y entonces claro si, con esto tienes que confiar que la gente te está

diciendo, lo que, lo que, lo [*Lo que de verdad piensa*] que de verdad piensa. ¿no?, porque si...

**I 53.-** Esa es un poco la idea

**E 54.-** Hombre luego. Imagino que la gente que lo sepa hacer puede rastrear, pues las mentiras, ¿no?, o las, o las, o lo que puede ser o, ya no sólo mentira, sino una contradicción entre lo que uno cree que debe ser y lo que uno realmente hace, ¿no?. Yo no sé si, si yo sería capaz de hacer eso, de darme cuenta de todo eso. Imagino [*Claro*] que antes de eso [*Claro*] hay que haber investigado mucho más, y haber analizado mucho más.

**I 54.-** Yo más o menos. Yo no estoy muy satisfecha ¿eh? del trabajo que hago con ellos. En absoluto. Esa es la verdad. Pero como parto de la base de que..., son una, es triste, pero son una minoría, la gran mayoría tiene muchas carencias, y entonces no son, para mí no son una prioridad. Sencisinceramente. Creo que pasaría por que hubiese alguien especialista dedicados, dedicado a esto, a este primer, primer contacto ¿no? con la lengua.

**E 55.-** ¿Y tú no crees que sería mejor olvidarnos a lo mejor, no sé si en primer ciclo, en segundo ciclo o cuándo [*Uhum*]..., pero olvidarnos de la gramática y enseñar lengua, y en el momento en el que ya podamos enseñar otras cosas, enseñar otras cosas?

**I 55.-** ¿En general, dices?

**E 56.-** En general, sí. Porque a mí lo que me da la impresión es que la mayoría de los problemas que tenemos nosotros en, aquí, ya no solamente con los extranjeros, es que no saben lengua. No saben usar la lengua, no es que no sepan gramática. Porque conceptos de complemento directo y cosas, y sintaxis y tal, los han oído doscientas mil veces, pero si es que no saben reconocerlo y no saben, no saben escribir.

**I 56.-** Yo creo que sí. Yo creo que sí. Que la etapa de reflexión abstracta y sobre el lenguaje, yo creo que es posterior a la de tener un uso, para ser capaces de ser competentes en una lengua, claro. [Pausa] Sí, yo soy de esa opinión.

**E 57.-** Y que...

**I 57.-** Pero lo que yo creo es que eso también es, o sea, eso no, el hacer las cosas así, o tener resultado, formar alumnos con competencia oral o con competencia escrita, también exige una formación que no siempre tenemos.

**E 58.-** No, no. Está claro. Nosotros...

**I 58.-** Y que hacemos lo que podemos, pero no es la formación que hemos recibido. Y ahí está, ahí está la diferencia.

**E 59.-** ¿Y hay alguna formación por ahí que no que...

**I 59.-** No lo sé. Pero yo lo que sé claro es que no es la que nos han dado en la Facultad de Filología. Porque, lo que hemos hablado muchas veces, nos han enseñado a leer y a entender. Pero a escribir, por ejemplo, no. Y a articular un discurso oral coherente, tampoco. O sea que ahora, mira, con más o menos habilidad hacemos lo que nos parece que es lo que se pide. Pero..., pero no es, no es lo que yo he aprendido por lo menos, ¿no?, ...

**E 60.-** ¿Y la, y la...

**I 60.-** ... o mucho me temo que en general, pues estamos adaptándonos, pero no es lo que... Digamos el bagaje, el bagaje con el que nos enfrentamos los primeros años de trabajo, ¿no?. [Hum] Y que estamos en adaptarlo.

**E 61.-** ¿Y formación [Pero...] posterior a la universidad?

**I 61.-** Yo creo que la demanda actual exige que nos formemos otra vez.

**E 62.-** Pero que no, ¿pero la hay? ¿Esa formación más específica se puede encontrar por algún sí...

**I 62.-** No. Yo creo que no.

**E 63.-** Porque...

**I 63.-** Por lo menos no, no es de fácil acceso la... Hum... A mí personalmente no me ha llegado o me ha llegado en muy contadas ocasiones.

**E 64.-** Uhum. No, yo es que por ejemplo, la experiencia que tengo en los cursos de formación de Ensenyament, mucho curso de la Reforma, muchos asesoramientos de lengua y tal, pero que no es...

**I 64.-** Pero que no ni enfocaos aquí

**E 65.-** No. Ni enfocaos a enseñanza a extranjeros, bueno [No, no] en concreto a extranjeros.

**I 65.-** No, no. No, no. Pero a un nuevo enfo, eso. A una nueva manera de, de ser útiles a los alumnos en definitiva, con esta capacidad de uso, tampoco. Tampoco. Era otra la prioridad, era otro, bueno. Lo que se pretendía era pues que cambiase el tipo de evaluación... Y esto era un objetivo final, pero con muy pocas herramientas. Yo así lo viví. El cambio a de la pues del BUP y la FP a la ESO, no se nos dieron herramientas para adaptarnos, ¿no?. [Hum] Ni incluso estaban adaptados casi los libros de texto... Yo creo que nos hubiera hecho falta un, una formación específica a los de lengua.

**E 66.-** Uhum. Mucho más específica [*Mucho más específica*], mucho más clara. [Pausa]  
Bueno, pues ya está.

**I 66.-** ¿Ya está?

**E 67.-** Yo creo que sí. Muchas gracias.

## **TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LORENZO**

**Entrevistador 1.-** Esto sa, esto es para el máster. Ehlo siempre lo deajo grabao al principio para que quede, y entonces, en principio es confidencial, [*Vale*] no salen nombres y todo eso, y es para el... el tema... es la... del trabajo es la... el pensamiento del profesor acerca de la enseñanza de lengua a alumnos no nativos [*Vale*]. Y tú das a clases a nativos, a no nativos ¿en qué curso?

**Lorenzo 1.-** A algunos en cuarto pero, ehm, aislados, ¿eh? Mohamed, aquest esta gente.

**E 2.-** Hum. En cuarto de la ESO. Y, ¿todos tienen el mismo nivel o es un nivel diferente?

**L 2.-** Ah, diferente. [*Diferente*] Nivel en general de conocimientos [*Sí*]. Diferente

**E 3.-** ¿Y la actitud que tienen ellos... ? Bueno, o e, ¿y ese nivel diferente como lo podrías, nivel todos intermedio bajo, alto...

**L 3.-** Intermedio en el mejor de los casos, y la mayoría bajo, alguno, pues, muy bajo.

**E 4.-** Hum. ¿Y su actitud es igual siempre frente a la lengua o o hay...

**L 4.-** No, no porque es más fácil por ejemplo cuando el alumno es latinoamericano: la actitud es más fácil y lo lleva mejor. Mientras que por ejemplo en alumnado marroquí, clar depende del chaval, pero en algunos casos, pues, bueno, son más reacios, es algo que tienen que aprender porque están aquí, pero no les interesa demasiado.

**E 5.-** ¿Y tiene algo que ver con el nivel? [Se produce una interrupción por parte de otro profesor del centro]  
Bueno. Pues después de la interrupción continuamos. Te preguntaba si la..., la hay alguna relación entre la entre la actitud que tienen frente a la enseñanza, el aprendizaje de lengua y el nivel que tienen, estos alumnos.

**L 5.-** En algunos casos, pero tampoco. Vamos, a mí me sería difícil generalizar. Puede ser; es lógico que cuando algo te cuesta más, eh, a veces puedas mantener una actitud más distante, pero no siempre, ¿eh?.

**E 6.-** ¿Y es buena la actitud o...

**L 6.-** En general es buena. En general es buena.

**E 7.-** Hum. Los alumnos que tienes van juntos con el resto de alumnos [*Sí*] del grupo clase [*Sí*]. ¿No? ¿Y qué te parece el hecho éste de que vayan juntos?

L 7.- [Suspira] Este año los que yo tengo no me parece mal, puesto que su nivel es bajo, pero tampoco mucho más bajo que el de los alumnos nativos. En otros momentos, en años anteriores, la verdad es que era difícil. Seguramente también por otros motivos, desde la disciplina, la masificación, eh, lo que fuera; pero claro era complicado tener un alumno que apenas te entendía dentro de un grupo, que bueno no tenía problemas en principio lingüísticos, porque era su lengua la que yo estaba explicando.

E 8.- Hum. ¿Y eso se podría haber arreglado a lo mejor con... con un tratamiento más individualizado, de la diversidad...

L 8.- Con un tratamiento individualizado seguro que se arregla [*con más*]. El problema era, eh, poder aplicarlo, llevarlo a la práctica [*eso*] en clase. Ese era el problema. Indudablemente, en grupo reducido, o con sin ningún problema de actitud, eh, lo único que sí es que corre más el profesor y ya está, pero el resto no, no tiene dificultades me parece.

E 9.- ¿Y y el hecho de que estén juntos los alumnos modifica tu forma de enseñar la lengua o modifica el currículo que se le que se le aplica o que se le hace al grupo?

L 9.- [Suspira] No, modifi las modificaciones serían las modificaciones curriculares ya personales. Eh, está claro que no se le puede exigir lo mismo a alguien que acaba de llegar, eh, que no conoce lengua, eh, que a alguien que sí que la conoce. Ehm. Es evidente por razones de lógica. Eh. Eso es lo que modifica: la actitud personal o la valoración curricular que hagas de de aquella persona. El resto me parece que no demasiado.

E 10.- Y eso, eso que acabas de decir, esa adaptación o tal, eso eso, ¿lo tienes en cuenta a la hora de la evaluación?

L 10.- Sí, claro.

E 11.- ¿De qué manera?

L 11.- [Suspira] Normalmente de una manera muy personalizada, eh, fijando unos objetivos que son menores. [*Hum*] Está claro que, por poner el primer ejemplo que se me viene a la mente, que en un dictado no se le puede exigir lo mismo a alguien que no tiene ese contacto con el idioma o que no ha tenido el contacto con el idioma que tienen los nativos, eh, y que aspectos como la acentuación, pues no se los voy a tener tan en cuenta, por ejemplo. Eh. De la misma manera, valorar lo que él va mejorando. Aquella si aquella persona va avanzando, pues la, eh, la nota tiene que ser positiva. Si no avanza es cuando vienen los problemas.

E 12.- ¿Y el y esos criterios se pueden aplicar también en otros alumnos nativos?

L 12.- [Suspira]

E 13.- ¿Esos mismos criterios?

L 13.- Con alguna pequeña diferencia de matiz, supongo. [Pausa] Con alguna pequeña diferencia de matiz. Porque esos mismos alumnos el problema que tienen seguro que es diferente, y si, el problema es diferente, supongo que las medidas que hay que tomar también tienen que serlo.

E 14.- ¿Y, y tú qué crees que habría que priorizar en la evaluación... de estos alumnos?

L 14.- [Suspira] ¿La evaluación?

E 15.- Incluso si tienen niveles diferentes, ¿qué tipo de evaluación? Si hay que hacerla diferente también; no sé.

L 15.- La evaluación tiene que ser absolutamente personalizada en estos casos y, eh, al margen de, eh, hum. Es cierto que hay unos objetivos mínimos [Tipo], fijados. Si hay que saltárselos, se salta. Creo yo, y ya está. Desde el momento que tienes un alumno que acaba de llegar, y te lo ponen en clase y lo tienes que valorar, la mayor injusticia sería valorarlo por esos objetivos que están ahí [Y...] los haya escrito quien los haya escrito.

E 16.- Vale, y pero pero ¿cuáles serían esos, tú que evaluarías a la hora de evaluar de evaluar al alumno?

L 16.- Pues aquellos aspectos mínimos de comunicación: hablar, entender, y a partir de aquí escribir y entender un texto escrito, es decir, las situaciones que pueda encontrarse en la vida cotidiana.

E 17.- Uhum. Y tú ¿cómo la enfocas la enseñanza con respecto de la lengua, con respecto a lengua oral o lengua escrita?

L 17.- Con respecto a la lengua oral es más complicado, puesto que están inmersos en una clase y es, y es difícil. Pero..., sobre todo en aspectos prácticos, todo aquello que pueda ser más literario, o métrica, o qué sé yo, o tipología de textos, eh, fuera [Hum], fuera. Eh. Sobresi estamos pensando sobre todo en alumnado de la ESO, eh, que cuando salgan de aquí puedan... puedan servirse, puedan... no no se peguen con las paredes, puedan comunicarse y puedan acceder a una vida laboral mínima.

E 18.- [Pausa] Y ¿tú crees que la enseñanza que hacemos es efectiva a pesar de todo, de del, o sea, que que es... con esos criterios de evaluación, con ese currículum que que se pretende o [A ver] esa forma de enseñar lengua es efectiva? ¿Lo que se enseña?

L 18.- A veces sí, a veces no. Eso es que ya como con tantas cosas, la educación depende de muchos factores. Y desde el ambiente que tengan en casa, a mil cosas más, eh, son complementos de lo que tú puedas hacer en clase. Entonces hay veces que individualizándolo, intentando aquella persona ir más lentamente funciona y va bien,

y en otros casos se convierte en un elemento negativo, y al individualizarlo, pues si no se siente marginado se siente diferente o se siente que tiene licencia para hacer una serie de cosas que los otros no pueden hacer y no resulta. Entonces es, es difícil dar una...

**E 19.-** ¿Y hay alguna mejor de comprobar, de poder comprobar si es efectiva la enseñanza?

**L 19.-** [Pausa] [Suspira] No lo sé. Aquí dentro de un centro [pausa breve] no se me ocurre ninguna. La manera de comprobarlo seguro sería [pausa breve] tener un [pausa breve] seguimiento de lo que es la vida de esa persona, eh, fuera de aquí: cómo se relaciona, cómo funciona. Esa sería la manera de saber si, si se ha funcionado lo que ha aprendido aquí dentro. Pero parece que eso se nos escapa un poco.

**E 20.-** Hum. [Pausa] En principio por todo lo que me dices la [pausa], habría unos criterios de, un currículum o un, y unos criterios de evaluación y una forma de enseñar que en principio pueden estar relacionados con el currículum oficial o no.

**L 20.-** Supongo que mínimamente relacionados tienen que estar [pausa breve], pero dada la situación real, si hay que saltarse lo que haya que saltarse [Hum], nos lo saltamos.

**E 21.-** Pero por ejemplo con Nicoleta, el caso que me contabas [Sí]. Nicoleta sí que al final ha estado haciendo exactamente lo mismo que lo demás, ¿no?

**L 21.-** Sí, pero, hum, Nicoleta quizá erróneamente partíamos ya del, eh, del presupuesto de que se incorporaba a mitad de curso, eh, a un nivel pues ya superior que la enseñanza ya no es obligatoria, y se daba por sentado que al no conocer el idioma pues lo mejor iba a ser que estuviera escolarizada haciendo lo que buenamente pudiera, y al final, eh, que repitiera curso. Y resulta que es una agradable sorpresa el ver que, bueno, quizá se trata también de una, de una alumna con posibilidades, eh, por encima de lo que es habitual, y eso ha hecho que prácticamente se haya situado al nivel de, de los demás. Con lagunas y [Hum], bueno. Pero funcionará perfectamente el año que viene, seguro.

**E 22.-** Hum. Y ¿los alumnos participan en el diseño del curso, en el diseño de algún tipo de actividades o no?

**L 22.-** [Pausa breve] Eh, [pausa breve] en algunos casos, pero en muy pocos. Primero porque muchas veces, sobre todo en los cursos superiores, eh, todo lo que enseñamos está marcado por la prueba de selectividad que viene después, y eso permite en ocasiones pocos cambios, cuando además la materia que se da es abusiva. Y en los cursos de la ESO [pausa breve], bueno, hay una mínima participación, pero poca.

**E 23.-** Hum. [Pausa] Ya, para para acabar. Aparte de la carrera ¿tú tienes algún tipo, qué formación has tenido después para dar clase?

**L 23.-** [Risa] Eh, aparte del CAP, si es que eso era una información o una desinformación [entre risas]. Nada, el día a día, el contacto con los compañeros, eh, las, bueno, las preocupaciones que te surjan, eh, con la faena y ya está, la verdad.

**E 24.-** Y la formación esa de la carrera o del CAP, ¿te ha ayudado para para enfrentarte a a a tener que dar clase a alumnos no nativos...

**L 24.-** No, no, en absoluto. Eso me ha ayudado para dar clase en Bachillerato que es donde tengo que impartir conocimientos. El resto es el, la experiencia diaria.

**E 25.-** Y ¿crees que es necesaria la formación para [pausa breve] para impartir clase a este [Eh] alumnado nuevo que viene ahora?

**L 25.-** Ehm, lo que está claro es que, eh, alguien sin experiencia se siente en la mayoría de los casos absolutamente perdido ante un alumnado de este tipo, ya no sólo ante el no nativo, sino de lo que tenemos habitualmente en un centro público en la mayoría de los,eh, de los institutos de Barcelona o de las cercanías de Barcelona, claro que se necesita un apoyo o algo que te, que te ayude a estar en clase. Si no, difícilmente haces nada.

**E 26.-** Uhum. Pues, ya está.