

El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario.

Ikasgela, hizkuntzaren ikas-irakaskuntzarako ikerketa-gune. V Mintegia.

Uri Ruiz Bikandi – Itziar Plazaola (eds./arg.)



ISBN: 978-84-9860-707-9
L.G./D.L.: BI 1582-2012

ARGITALPEN ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

**El aula como ámbito de investigación
sobre la enseñanza y aprendizaje de la
lengua. V Seminario.**

***Ikasgela, hizkuntzaren
ikas-irakaskuntzarako ikerketa-gune.***

V Mintegia.

Uri Ruiz Bikandi – Itziar Plazaola (eds./arg.)

eman la zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

ARGITALPEN
ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
(UPV/EHU), Donostia-San Sebastián, 26 y 27 de enero de 2012**

2012-ko urtarrilaren 26 eta 27an

Actas/Aktak

Comité científico/*Komite zientifikoa*

Itziar Plazaola (Univ. Ginebra)

Uri Ruiz Bikandi (UPV-EHU)

Matilde Sainz (Mondragon Univ.)

Kristina Elosegi (UPV-EHU)

Arantza Ozaeta (Mondragon Univ.)

Julian Maia (UPV-EHU)

Comité de Organización/*Antolaketa taldea*

Uri Ruiz Bikandi

Nerea Badiola

Itziar Iriondo

Idurre Alonso

Secretaría técnica/*Idazkaritza teknikoa*

Itziar Iriondo

Nerea Badiola

Agurtzane Azpeitia

Apoya/Bermatzen du:

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila

Colabora:

SEDLL

PRESENTACIÓN

El **V Seminario de *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*** se celebró en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), dando continuidad a los seminarios ya celebrados en la Universidad Autónoma de Barcelona, en la Universidad de Valencia, en la Universidad de Valladolid y en la Universidad de Braga (Portugal).

Cada uno de esos encuentros, que tuvieron lugar mediando lapsos de dos años, supuso un espacio de encuentro y de discusión fructífera en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. El interés común de quienes nos reunimos en ellos fue, y sigue siendo, construir una comunidad de investigación en la que “dentro de la diversidad de las distintas opciones”, compartamos progresivamente objetivos y metodologías, y en la que podamos conocer y discutir en profundidad los trabajos que los distintos grupos vamos abordando.

Los temas-eje de este V Seminario que se realizó los días 26 y 27 de Enero de 2012 en Donostia, fueron:

- La interacción en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura.
- La formación de los futuros profesores y el factor lengua(s) en su construcción como docentes.

El estudio de la interacción en las aulas como mecanismo de construcción del conocimiento en nuestro ámbito ha sido hasta ahora uno de los nexos comunes entre quienes formamos parte de este seminario. Si bien es cierto que la actividad lingüística resulta transversal a todas las áreas de conocimiento en la enseñanza, la nuestra atiende específicamente al discurso que configura la realidad y al funcionamiento de los recursos lingüísticos en las construcciones discursivas, en suma, a la participación de la lengua en las actividades socio-culturales. De ahí que uno de los dos temas centrales del Seminario fuera esta

vez también “La interacción en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura”, en el que la lengua, elemento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta doble objeto de indagación.

En el estudio de los procesos educativos, nuestro campo constituye un punto de cruce de diversas perspectivas de análisis -social, cognitivo, pedagógico, temático y lingüístico-discursivo. Al abordarlas, no nos mueve un interés meramente descriptivo, sino que deseamos contribuir al conocimiento de las condiciones que hacen posible la mejora de los modos de enseñar lengua y literatura.

De ahí que el otro tema sobre el que pivotó el V Seminario se refiriera a la formación de los futuros profesores, al conocimiento de sus dificultades, de su representación de la tarea y del factor lengua(s) en su construcción como docentes. Para redefinir el quehacer propio del ámbito de la didáctica de la lengua en los distintos niveles de enseñanza es preciso elaborar propuestas innovadoras en la formación del profesorado, que tengan posterior contraste y seguimiento.

Creemos que los trabajos de este V seminario representan un paso más en ese camino.

AURKEZPENA

Ikasgela hizkuntzaren ikas-irakaskuntzarako ikerketa-gune V Mintegia Euskal Herriko Unibertsitatean ospatu zen Bartzelonako Universitat Autonomoan hasi eta jarraian Valladolid, Valentzia eta Bragako unibertsitateetan egindakoen ondoren.

Mintegi horiek, bi urteko tartiaz eginak, topagune izan dira Hizkuntzaren didaktikaren inguruko eztabaida emankorra egiteko. Beraietan bildu garenon interesa beti izan da, aukera anitzen artean, helburu eta metodologia gero eta konpartituagoa izango duen ikerketa komunitatea sortzea. Eta, era berean, aukera anitz horien barruan bildutako taldeen lanak ezagutzea eta eztabaida sakona posible egitea.

2012ko urtarrilean, Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV-EHU) egin zen bosgarren Mintegi honen ardatzak honako hauek izan ziren:

- Hizkuntzaren eta literaturaren ikas-irakaskuntzarako eragintrukea ikasgelan.
- Geroko irakasleen prestakuntza eta lanbiderako eraikuntza horretan hizkuntza faktoreak duen eragina.

Orain arte, ikasgelako eragintrukearen azterketa –berau ezagutzak eraikitzeko mekanismo nagusizat hartuta– gure loturarik argiena izan da. Esan ohi da hizkuntza-jokabideak ezagutza arlo guztiak zeharkatzen dituela, hala ere, gure arloak errealitatea konfiguratzen duen diskurtsoari begiratzen dio bereziki, eta zehatzago, diskurtsoetan egiten den hizkuntza-baliabideen erabilerari eta izanari. Beste modu batez esanda, ardura zaigu aktibitate soziokulturaletan hizkuntzak duen papera, hain zuzen, hezkuntzan duena. Hortik dator Mintegiaren bi gai nagusietatik bat “Hizkuntzaren eta literaturaren ikas-irakaskuntzarako eragintrukea ikasgelan” izatea, gure ikerketa objektuari bereziki behatuz; izan ere, berau baita ikas-irakaskuntza prozesuetako ezinbesteko muina, nahiz eta batzuetan azaleko osagai gisa agertzen den.

Bestalde, kontuan izan behar da hezkuntza prozesu horien azterketetan gure

ikerkuntza esparrua hainbat ikuspunturen gurutze-lekua dela –soziala, kognitiboa, pedagogikoa, jakintza-arloetako eta hizkuntzazkoa. Ikuspuntu horietara jotzean, gure interesa ez da soilik deskribatzailea: irakaskuntza praktika hobetzea dugu asmoa eta azken helburua, eta horretarako ezinbestekoa zaigu xede-asmo horiek posible egingo duten baldintzak ezagutzea.

Horregatik ere bai, V. Mintegiaren beste gai nagusia geroko irakasleen prestakuntzari dagokio. Horretan, irakaslegaien oztopoez, zereginaren gainean duten irudikapenez eta irakasle izateko eraikuntzan parte nagusi diren hizkuntza faktoreari buruz egiten dugu lan, besteak beste. Bistakoa da hizkuntz-irakasleen prestakuntzan eta baita beste jakintza-arlokoetan ere, gure esparruko didaktikaren berdefinizioari erantzun beharko dioten proposamen berritzaileak behar ditugu.

Uste dugu V. Mintegiko lanok pausu bat ematen dutela bide horretan.

INDICE /AURKIBIDEA

-CONFERENCIA/HITZALDIA. Reflexiones (sesgadas) sobre las metodologías de investigación. Jose Lino BARRIO

La interacción en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura/ Hizkuntzaren eta literaturaren ikas-irakaskuntzarako eragintrukea ikasgela.

- ***Breve informe de investigación: aproximación metodológica a los proyectos Apile y Apicle.*** Dolores ALONSO-CORTÉS, Susana SÁNCHEZ, Isabel RÍOS y M. Teresa LLAMAZARES.
- ***La movilización de libros en el aula y la creación de referentes literarios.*** Lara REYES.
- ***Los talleres de lectura: una propuesta de investigación en el aula.*** Ana ARREGI.
- ***Un caso especial en la enseñanza de lenguas: las lenguas clásicas.*** M. Carmen ENCINAS REGUERO.
- ***Las interacciones y el aprendizaje gramatical: análisis de dos tareas de escritura en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado (4º ESO).*** Carmen RODRÍGUEZ GONZALO.
- ***Didactificación del texto instructivo en un aula de 5º curso de primaria: análisis discursivo de las producciones del alumno.*** Aroa MURCIANO.
- ***Escrever para construir conhecimento. A revisão de literatura por alunos de pós-graduação.*** José Antonio BRANDÃO CARVALHO.
- ***Narrazio labur bat idazten hizkuntza eta literatura sormenaren bitartez lantzeko proposamenaren analisisa.*** Harkaitz ZUBIRI ESNAOLA.
- ***Percibir emociones en las lenguas: un camino para introducir las lenguas inmigrantes en el aula.*** Urtza GARAY, Aintzane ETXEBARRIA, Iñaki GAMINDE y Asier ROMERO.

-CONFERENCIA/HITZALDIA. Neopass@ction : un outil au service de la formation des enseignants debutants. Prof. Luc RIA

La formación de los futuros profesores y el factor lengua(s) en su construcción como docentes / Geroko irakasleen prestakuntza eta lanbiderako eraikuntza horretan hizkuntza faktoreak duen eragina

- ***Un proyecto de innovación docente: diseño de una guía de escritura académica y profesional para estudiantes de grado y postgrado de formación del profesorado.*** Isabel GARCÍA PAREJO
- ***Perfil lector del futuro profesorado: discurso y prácticas de los formadores de lectores.*** Felipe MUNTA.

- ***La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación.*** Itziar PLAZAOLA GIGER & Uri RUIZ BIKANDI
- ***La entrevista formativa sobre la acción, una herramienta eficaz en la formación reflexiva del profesorado.*** Karmele PEREZ LIZARRALDE, Matilde SAINZ OSINAGA & Arantza OZAETA.
- ***Bertsogintza baliabide sekuentziala argudiozko testuetan. lehen hezkuntzako ziklorako proposamen bat.*** Txetxu PARDO FERNANDEZ.
- ***Perspetivar a relação com a escrita dos futuros professores.*** Luis BARBEIRO.
- ***A aula como espaço de desenvolvimento profissional: o contributo da entrevista de autoconfrontação¹.*** Luciana GRAÇA Y M^a Luísa ÁLVARES PEREIRA.
- ***La construcción del discurso docente en la formación del profesorado (cómo promover en los alumnos de magisterio el desarrollo de un discurso docente propio).*** Elisabet AREIZAGA y Carmen CAMPS.
- ***Experiencia docente y de investigación sobre la realidad plurilingüe en el aula*.*** Juli PALOU SANGRÀ, Núria SÁNCHEZ-QUINTANA
- ***La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico.*** Olga ESTEVE, Zinka CARANDELL y Laura FARRÓ.
- ***Un proyecto de investigación para el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los futuros docentes.*** Edu ZELAIETA ANTA.
- ***Reflexión-Acción sobre la enseñanza en el aula. Un estudio de caso con una maestra de Educación Primaria.*** Pilar SAGASTA ERRASTI y Begoña PEDROSA LOBATO.
- ***Representaciones de los estudiantes de Magisterio sobre la lengua y su didáctica. Una aproximación a través de grupos de discusión.*** Paulina RIBERA.
- ***Creencias sobre la enseñanza de lenguas de los futuros docentes.*** Nerea BADIOLA.
- ***La formación en Didáctica de la Lengua en los nuevos grados de Magisterio.*** María José GARCÍA FOLGADO y Alicia SANTOLARIA.

**REFLEXIONES (sesgadas) SOBRE
LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN**

J. Lino Barrio Valencia

(Universidad de Valladolid)

Hablar hoy día de investigación, de metodología de la investigación, suena un poco cansino. Ni siquiera dentro de un área de conocimiento que ha alcanzado el estado de permanente juventud, parece ser ya un tema apasionante. Los tiempos han cambiado, la Universidad ha cambiado, y hay cuestiones que ya no se plantean porque ya no tienen interés, ni teórico ni práctico. Pues esa ha sido la partitura, escrita en notación gregoriana, que me han ofrecido para que la interprete ante un público, precisamente, de investigadores. Por eso no me he atrevido a poner otro título que no fuera un poco lustroso ‘reflexiones’. Por otro lado, esa denominación refleja con bastante exactitud mi propósito en esta exposición.

Mi intención es dar un paseo pensando en algunas, sólo algunas, de las cuestiones que con frecuencia se nos plantean cuando nos embarcamos en alguna investigación. Las cuestiones a las que me refiero se centran en un componente esencial a toda investigación, como es la metodología, se piensan desde el campo de investigación de la Didáctica de la lengua y la literatura, y sólo aquel tipo de investigación que trata de indagar en procesos de enseñanza y aprendizaje con una última finalidad, cual es

proporcionar elementos de juicio a la hora de hacer propuestas didácticas. Son estas las restricciones que coinciden con mis propios intereses y mi práctica.

Los tres puntos que articularán mi exposición son:

1. La investigación fundamentada científicamente.
2. La actividad humana de investigar.
3. Los ecos y las voces de la investigación.

Son reflexiones sesgadas, porque no buscan el equilibrio, sino que pretenden situarse en un campo lleno de arenas movedizas.

1. La investigación fundamentada científicamente.

Cuando pensaba sobre estos temas, estaba leyendo y disfrutando un libro cómic **Logicomix**¹, en el que se representa una conferencia de Bertrand Russell. En ella hilvanaba la historia del pensamiento del pasado siglo XX con hilos de su historia personal, para dar respuesta a un tremendo dilema: nada menos que la conveniencia o no de que el Reino Unido entrara en la guerra contra la Alemania nazi. La expresividad del dibujo, del color, de la representación gráfica de los personajes, va a la par con la fuerza narrativa, con el rico juego metanarrativo en el que se nos sumerge y con la fuerza de la aventura intelectual que se cuenta. Este entramado es el que me sugirió una forma de abordar estas preocupaciones.

¹ Ch. Papadimi, A. Doxiadis (2011)

Volví, pues, a Russell. Las imágenes del cómic me llevaron al blanco y negro de las hojas de un librito casi olvidado, **La perspectiva científica**². En la primera y rápida relectura, llegué pronto a los últimos capítulos en los que se hacía un retrato de la sociedad científica que poco a poco iba poniendo los pelos de punta. Por ejemplo:

“La educación, en un sociedad científica, puede concebirse por analogía con la educación que dan los jesuitas. Los jesuitas proporcionan una clase de educación a los niños que han de ser hombres corrientes en el mundo y otra distinta a aquellos que han de llegar a ser miembros de la Compañía de Jesús. De análoga manera, los gobernantes científicos proporcionarán un género de educación a los hombres y mujeres corrientes, y otro a aquellos que hayan de ser mantenedores del poder científico. Los hombres y mujeres corrientes es de esperar que sean dóciles, diligentes, puntuales, de poco pensar y que se sientan satisfechos...” (199)

Era un juego con el lector al que empuja hacia la trampa. Al final, Russell rehace su discurso congratulándose de haber escrito ese texto años antes de que Orwell escribiera **1984** (publicada en 1949). Nadie le podría acusar de plagio.

Russell encarece la importancia que tiene el conocimiento científico, pero quiere subrayar que el conocimiento científico por sí solo entraña muchos riesgos como los que describe en su sociedad científica. El conocimiento científico por sí solo no es suficiente. Tiene que darse una confluencia con el mundo de los valores si no quiere convertirse en una mera manipulación técnica... que nos llevaría a aquellos mundos descarnados por los que también transitaron años después Orwell, Huxley, Bradbury. El conocimiento científico tiene un gran poder, que se convierte en poder monstruoso, en afán manipulativo, cuando no se equilibra con otros componentes:

² B. Russell (1981) *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel (primera edición, 1931). A. Huxley publicó *Un mundo feliz* en 1932 y R. Bradbury, *Fahrenheit 451* en 1953

“para que una civilización científica sea una buena civilización, es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría. Entiendo por sabiduría una concepción justa de los fines de la vida. Esto es algo que la ciencia por sí misma no proporciona. El aumento de la ciencia en sí mismo no es, por consiguiente, bastante para garantizar ningún progreso genuino, aunque suministre uno de los ingredientes que el progreso exige” (Russell, 1981:9)

Ciencia, científico... Hoy día el apellido ‘científico’ sigue teniendo el mismo poder –por lo menos- con el que lo trataba Russell.

1.1. Paseo por la Psicología.

Ya sabemos que hay viejas discusiones entre paradigmas de investigación (Kuhn), entre metodologías cuantitativas y cualitativas, hay muchos libros sobre introducción a la investigación... Sabemos también que la discusión sobre los métodos tendría que dejar su lugar a otra: la de los fines y objetivos que se persiguen... Sabemos igualmente algo que no siempre nos agrada: que la investigación educativa, incluyendo en ella la que indaga los temas relacionados con la Didáctica de la lengua y la literatura, tiene una clara proximidad (¿dependencia, envidia, admiración, recelo...?) con la investigación psicológica que ha alcanzado ya una cierta solidez y reconocimiento.

Pues bien, si olfateamos un poco en los terrenos próximos de la investigación psicológica, nos encontramos con que también allí de vez en cuando se enzarzan en discusiones metodológicas y con colmillos más retorcidos que los nuestros, ya que son más viejos... Quiero detenerme, aunque sea brevemente, en algunas de estas, por lo que pueden tener de ilustrativas para mis propósitos.

El profesor de la Universidad de Salamanca Juan Delgado Sánchez-Mateos, en un clarividente y polémico trabajo de 2006 vuelve al asunto de la ciencia y de lo científico. Nos recuerda Delgado:

“No hay un método privilegiado en la ciencia: el mejor método será el que se pruebe mejor (*naturalismo normativo*) para unos *fin*es cognoscitivos dados, o para unos *intereses* determinados, o para unas *intenciones* explícitas, o para cubrir unas *funciones* concretas’ (p.103)

En definitiva, “no hay preceptiva metodológica independiente del problema, del área, del interés, del objeto, de los objetivos de la investigación. La mejor metodología será la que mejor funcione para el caso dado’ (p.12)³

Podemos acordar, pues, que la discusión metodológica es un tanto inútil. Pero la cuestión no es tan sencilla.

Es muy frecuente que en esa área próxima encontremos la afirmación de que ‘el método experimental es el método científico’. Es ese uno de los ingredientes de una manera de pensar habitual en la investigación psicológica y por ende en la investigación educativa. La investigación científica es la que usa métodos experimentales que son los métodos científicos.

Los métodos experimentales y, en general la autoproclamada como investigación científica, tienen unos protocolos de actuación y se han dotado de unos símbolos y de unos ritos que se usan también para identificarse, reconocerse y separarse así de otros tipos de quehaceres menores a los que miran por encima del hombro. En realidad los toman prestados de tradiciones investigadoras de las ciencias de la naturaleza, y con ello aspiran a estar a su altura. De ahí la tendencia a usar datos cuantitativos que puedan expresarse en elegantes algoritmos matemáticos y

³ Cfr. también, Sánchez-Mateos, J. D. (2006) y Orfelio G. León (2006) Cfr. <http://web.usal.es/~jdelgado/>

que puedan ser tratados con sofisticados paquetes informáticos, con sus correspondientes gráficas más o menos intuitivas.

Este trabajo no siempre es fácil, porque, como reconoce el profesor Delgado:

“El psicólogo (incluso académico) manifiesta que sus problemas parten de sus escasos conocimientos de los paquetes estadísticos, y plantea sus problemas desde ahí: cree que necesita ayuda con los análisis; en el fondo el problema es que no sabe qué hacer con los datos obtenidos en sus cuestionarios, inventarios o escalas. Pero no es esto lo que solicita, sino una ayuda con el programa estadístico cuyo manejo dice desconocer o haber olvidado” (p.21).

Entonces se recurre al metodólogo experto que suele anidar en todas nuestras facultades y que tiende a ser persona extremadamente generosa y seria con la que siempre podemos contar.

Habíamos acordado hace un rato que la utilización de unos u otros métodos no debería ser un problema central de la investigación. Los métodos han de adecuarse a los objetivos, los temas, las finalidades de la investigación, y no a la inversa. No tendría mucho sentido la discusión entre defensores y detractores de métodos cuantitativos y cualitativos.

Pero esto no es así. Como acabo de sugerir apoyándome en un psicólogo nada sospechoso, hay un tipo de método que tiene un mayor reconocimiento que otros. Es el método experimental –con sus atenuaciones y matices- el que suele reconocerse como EL método científico por antonomasia y por lo tanto se sitúa en el lugar preferente. Los demás a lo sumo intentan aproximarse, cabizbajos, impotentes ante tanta excelcitud, ante la luz cegadora de la ciencia.

Es decir, no debería haber discusión sobre métodos cuantitativos y cualitativos, porque cada uno tendría su ámbito de utilización; pero es realmente difícil hurtarse a la discusión cuando unos (los cuantitativos, claro) son valorados mucho más que los otros.

Así pasa en el campo de nuestros primos mayores, los psicólogos.

1.2. Paseo por el rancho de Bush

Si volvemos al terreno educativo, y a la parcela más próxima, esa en la que estamos implicados directamente quienes trabajamos en la Didáctica de la lengua y la literatura, nos encontramos otra vez con el escollo metodológico que conviene contemplar.

En los trabajos e investigaciones que abordan un tema tan apasionante como la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lengua escrita, hay una referencia inevitable, por su gran importancia. Me refiero al trabajo hecho en los Estados Unidos por el **National Reading Panel** (2000). Voy a detenerme un poco en él por una razón. Creo que conviene no perder de vista lo que sucede en otros países, sobre todo en uno cuya influencia sobre todos los demás es indudable. Los Estados Unidos.

Desde que el National Reading Panel concluyó su trabajo, se utiliza allí como exigencia y como reclamo un sintagma que con frecuencia ya es un eslogan: ‘enseñanza basada en la evidencia científica’, o también: ‘investigación fundamentada científicamente’.

Es necesaria una breve historia que nos ayude a comprender el fenómeno. En 1997 se dio la orden para la constitución del National Reading Panel⁴.

⁴ En 1997, orden del Congreso al director del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD), para llevar a cabo una evaluación del estado del conocimiento basado en la investigación, incluyendo la eficacia de los distintos métodos para enseñar a leer a los niños. Se pretendía que los resultados del estudio indicaran también su aplicación al aula y una estrategia para difundir rápidamente los resultados. De esta forma se pretendía incidir en la enseñanza eficaz de la lectura en las escuelas. El

Fue un foro a nivel federal integrado por 14 científicos expertos con la misión de realizar un metaanálisis de las investigaciones hechas sobre la lectura y su enseñanza. Así se establecería de una manera definitiva lo que se sabía científicamente al respecto, para poder tomar decisiones fundamentadas de política educativa, o curriculares. Para realizar este trabajo se seleccionaron cinco temas que se consideraban claves y se consultaron las bases datos que reunían unos 100.000 estudios desde 1966. De aquí se hizo una selección atendiendo a varios criterios, entre los que destaco el siguiente: se considerarían sólo los estudios que cumplieran los más altos estándares de la evidencia científica.

Es importante este requisito, porque se consideró de modo explícito que tales estándares los cumplen los estudios experimentales que se caracterizan por el rigor metodológico: fiabilidad, validez, replicabilidad y aplicabilidad. Interesaban los estudios que mostraran relaciones causales entre la práctica docente estudiada y los resultados obtenidos.

Los resultados del NRP fueron inmediatamente asumidos por la legislación federal con la ley *No Children Left Behind* (2002), de la que sólo voy a fijarme en lo que ahora me interesa. En el texto legal aparece más de cien veces la expresión ‘investigación fundamentada científicamente’. La definición que se da en la ley toma como modelo la investigación médica, cuyo estándar son los *randomized field trials*⁵ que permiten establecer relaciones de causalidad con suficiente poder estadístico.

compromiso fue que el trabajo debería terminarse en 1998, aunque posteriormente se prolongó hasta 1999.

⁵ Randomized field trials: experimento de campo al azar. Método de investigación usado para estimar el efecto de una intervención en un resultado particular de interés... Primero se establece una hipótesis que una determinada intervención puede causar un cambio en la conducta. Se pone a prueba la hipótesis comparando el porcentaje de resultados en los individuos de un grupo seleccionados por azar para recibir el tratamiento, con el porcentaje de resultados en individuos del grupo que no recibieron el tratamiento.

[SBR] is evaluated using experimental or quasiexperimental designs in which individuals, entities, programs, or activities are assigned to different conditions and with appropriate controls to evaluate the effects of the condition of interest, with a preference for random-assignment experiments, or other designs to the extent that those designs contain within-condition or across-condition controls (NCLB, section 9101)⁶

La ley, además, apuesta por la cultura de la rendición de cuentas que a su vez se basa en este tipo de investigación. Esto hace que los investigadores usen constantemente test estandarizados para medir el logro en los aprendizajes.

Una consecuencia inmediata de esa ley fue el programa nacional de apoyo a la enseñanza de la lectura *Reading First* que tuvo en cuenta los resultados del metanálisis del NRP. Se dictaminó, en consecuencia, que la enseñanza de la lectura tendría que articularse en torno a estas cinco áreas:

- Conciencia fonológica
- Relación grafema-fonema
- Fluidez
- Vocabulario
- Estrategias para la comprensión

El apoyo económico que se concede dentro del programa *Reading First* a los centros escolares o las instituciones que quieren poner en marcha un plan de enseñanza de la lectura, está supeditado a que contemplen en el mismo esas cinco áreas y que demuestren con resultados científicamente válidos que el plan tiene garantías de éxito.

⁶ SBR: Scientifically based research

Volvamos al hilo que quiero seguir: parecería que la discusión entre defensores de los métodos cuantitativos y los de los métodos cualitativos en la investigación educativa no tendría mucho fundamento. No es ese el problema importante. Sin embargo, hemos encontrado que se considera que los métodos que tienen un mayor prestigio son métodos experimentales que se consideran los métodos científicos y que se apoyan en la cuantificación.

Hemos acabado de ver también que no sólo se trata de un prestigio que sirva para andar más erguidos por los pasillos de la facultad, o por las páginas de las revistas, sino que tiene un refrendo legal ya que los programas educativos para la enseñanza de la lectura que se financian (en USA) han de basarse en la evidencia científica que se consigue con el apoyo de la investigación fundamentada científicamente, que no es otra que la que sigue métodos experimentales o cuasiexperimentales. Cuantitativos, para entendernos⁷. Ciertamente, la discusión no tiene razón de ser, pero ahí está la realidad.

Demos un paso más en esta historia, que no es una fábula, aunque quisiera que le pusiéramos una moraleja.

Han pasado ya unos diez años desde la aplicación de estos programas que fueron una de las banderas del mandato de Bush. Bandera mucho más digna, por cierto, que otras. Ha habido también un importante cambio político en USA. ¿Se conocen los resultados que se han obtenido con la aplicación de estos programas de lectura? ¿Sigue en pie la preponderancia

⁷ “We continue to worry... with the favoring of quantitative over qualitative research studies at several levels in the policy context. The disparity of funding for quantitative vs. Qualitative research... and the requirements for the use of experimental Studies to justify the selection of programs, materials, or particular instructional practices... are at best shortsighted, if not antiscientific. The rigor within the qualitative research studies we encountered in this review is at least equal to if not surpassing the rigor with the quantitative Studies. The evidence from both sides offer important insights and evidence to guide policy and practice” (Hoffman, 2011:26)

de la investigación basada científicamente? ¿Qué hay de las expectativas que suscitó el cambio de color político que se produjo hace ya unos años?

1.2.1. Evaluaciones de Reading First

Se han hecho ya numerosas evaluaciones de los resultados de la aplicación del programa Reading First, algunas a nivel estatal, y otra a nivel federal (2008)⁸. Las conclusiones a las que han llegado estas evaluaciones no son idénticas. Hay diferencias interesantes, pero lo que más llama la atención es que la evaluación hecha a nivel federal ofrece unos resultados más negativos que las llevadas a cabo a nivel estatal. Y se suele conceder mayor credibilidad a la evaluación federal. Pues bien, dentro de esos datos negativos, el factor que se ha visto menos influido por la implantación del programa ha sido el de comprensión lectora⁹.

En el último **Handbook of Reading Research (IV)** recientemente publicado, hay un capítulo dedicado a estudiar estas cuestiones. Coburn y otros (2011), analizan los procedimientos metodológicos seguidos en las investigaciones ‘científicas’ (sic) que han obtenido tantas discrepancias. Las evaluaciones relacionaban los resultados de aprendizaje con los programas de intervención fundamentados científicamente. Pero en casi ninguna de ellas se tuvo en cuenta la práctica pedagógica, lo que en realidad resta bastante valor a tales evaluaciones. Como señalan los autores citados, sin la información sobre la naturaleza y calidad de la instrucción, es muy difícil que los resultados sobre los logros tengan algún sentido:

⁸ Reading First Impact Study. Final Report. Nov. 2008. IES, U.S. Department of Education

⁹ “The findings in RF Impact Study are straightforward. Differences favoring RF schools were found on a number of program implementation variables: total time spent on reading and practicing the ‘big five’ RF components, explicit instruction (grades 1 and 2) high quality instruction (grade 2 only), time spent on reading (hours per day), focus of professional development on the big five components, and the effective deployment of reading coaches. Implementation differences were not found on student engagement with print, access to differentiated instruction, or the use of diagnostic assessment. On student outcome measures, differences were found favoring the RF schools on a measure of decoding skills in grade 1 but not on comprensión at any grade” (C.E.Coburn, P.D. Pearson, S. Woulfin, 2011:582)

“Sin esta información tenemos poca información sobre los ingredientes activos en esas clases y en esas intervenciones”¹⁰

En los estudios experimentales como los que se llevaron a cabo, no se recogen y analizan los datos cualitativos acerca de la forma en la que se pone en práctica un determinado programa de enseñanza.

“Tales estudios experimentales no consideran cómo los profesores modelan un determinado programa de intervención. Así, los profesores buenos se centrarán más siempre en sus estudiantes que en el seguimiento fiel de un modelo... ejercen su juicio profesional para adoptar o modificar un modelo de intervención para ajustarse a las necesidades de sus estudiantes...” (Liston, D., J. Whitcomb, H. Borko, 2007:101)

En definitiva, parece que esos métodos de investigación tan científicos no son tan útiles como se desearía para estudiar científicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en situación escolar. Parecería también que esa enseñanza tan apoyada en la evidencia científica no ha dado los frutos soñados... a lo mejor por haber reducido y limitado el significado de ‘científico’ a lo obtenido con aquellos métodos.

Otra de las cuestiones que se abordan al estudiar las evaluaciones de Reading First para explicar sus discrepancias, se refiere al profesorado. Parece que no se tuvieron en cuenta las reacciones del profesorado frente a las reformas.

Estas apreciaciones sobre el problema de los profesores y las reformas educativas o curriculares, los profesores ante las reformas educativas, no son, por cierto, la primera vez que se escuchan. Sin salir de ámbito

¹⁰ “Second, few of these studies collect measures on pedagogical practice. Absent information about the nature and quality of instruction, it is very difficult to make sense out of achievement results. Without this information, we have little information about the “active ingredients” in these classrooms and interventions”. (Cynthia E. Coburn, P. David Pearson, Sarah Woulfin (2011:584)

anglosajón, L. Stenhouse (1984/1981) ya se había detenido en estos problemas. Los había mencionado, los había estudiado y había propuesto una salida. Ya era, además, consciente de lo que sucedía en su época en USA, donde –decía- es habitual crear currículos que el profesor no puede cambiar (p.53)... Ya señalaba que no se ha demostrado, en general, que se trate de una estrategia eficaz (p.54)... Ya decía: “en muchos casos, la innovación es asimilada a los supuestos existentes de producir ‘innovación’ sin cambio” (p.231)¹¹... Stenhouse analizó estos problemas en los ya lejanos años 70 del siglo pasado.

Han pasado casi cincuenta años, y la sensación que se obtiene cuando se lee y estudia cómo se están tratando, investigando y evaluando propuestas curriculares es como si nada se hubiera estudiado o aprendido antes. Parece como si en la sociedad líquida (Z. Bauman, 2003) en la que también se mueve el ámbito educativo, todo se moviera, se agitara, para pasar sin dejar huella. Olas sin espuma. Olas que no cincelan las peñas de la costa.

Creo que el estudio de Coburn pone de nuevo en evidencia que ni la investigación ni la enseñanza son acciones gratuitas, que persiguen grandes ideales siguiendo metodologías vírgenes de cualquier contaminación terrena. Es esta una visión ingenua o malévola, como ingenuo y malévolo es que nos hablen de mercados cuando se trata de engañarnos sobre la realidad que vivimos.

La cuestión de moda hoy es cómo pasar de la investigación basada científicamente a la enseñanza basada en la investigación. Esto nos lleva a la cuestión de cómo relacionar la investigación con la práctica, que goza de

¹¹ Generabilidad: “La investigación ha de aspirar a una verificabilidad situacional. Es decir: los hallazgos deben presentarse de modo que un profesor no sólo sea invitado a aceptarlos, sino también a verificarlos, montando un procedimiento de verificación dentro de su propia situación” (Stenhouse, 1984:188)

una amplia tradición, también, claro está, en USA. Aunque parezca que algunos lo hayan olvidado.

Estas cuestiones se convierten en buenos deseos, y de los buenos deseos se pasa a los hechos y al hacerlo, se limita el concepto de ciencia o el de investigación, se definen y separan los roles de unos y otros, se establecen relaciones de poder entre unos y otros, y se añaden banderas políticas a unas y otras opciones. Esto ya lo conocemos, pero quizás el olvido forma parte, junto con la memoria, de la condición humana, incluso la de los investigadores.

1.2.2. El camino de en medio

Reverdece, pues, la polémica entre quienes apuestan por una u otra metodología. La oposición se mueve, como vimos, entre la retórica de la equivalencia y la práctica de la preponderancia de las mitologías cuantitativas.

No podemos olvidarnos de una salida pretendidamente honrosa que se ha dado a tanto debate. Antes que hablar de oposición es preferible pensar en la confluencia entre unos y otros métodos. No sólo no tienen por qué chocar entre sí, sino que es beneficioso que se utilicen ambos en una misma investigación. Es decir, en un proyecto de investigación se utilizarían métodos cuantitativos y cualitativos, en función de las diferentes preguntas de investigación. Se hablaría así de *diseños mixtos de investigación*. Suena bien, podríamos respirar, ya tranquilos, pero esta solución, como señala Norman Denzin (2008) es más ficticia que real. Las razones que da son de dos tipos:

- en primer lugar ambos tipos de metodologías obedecen a lógicas distintas, difícilmente acomodables, pues obedecen a paradigmas distintos;

- en segundo lugar hay una dificultad práctica. De forma muy plástica indica que es imposible el *bilingüismo metodológico* ya que no se puede separar el método de la persona y su formación.

En un artículo reciente se explicaba convincentemente la indudable importancia de un determinado modelo de análisis estadístico, y se concluye:

“Si exigimos a los docentes una formación constante, con más razón hemos de ser exigentes con nosotros mismos para estar al día con los avances sustantivos y metodológicos que se producen en nuestra disciplina. En juego está la calidad de la investigación, y con ello, la calidad de la educación” (F.J. Murillo, 2008:62)

La calidad de la investigación y la calidad de la educación parece supeditarse a cierta clase de avances metodológicos reservados para cierta clase de expertos.

En realidad, es frecuente encontrarse que los diseños mixtos presuponen una jerarquía metodológica en la que los métodos cuantitativos están a la cabeza y los métodos cualitativos ocupan un lugar secundario, auxiliar. Quizás esto lo confirme la experiencia, y además, por si acaso, lo señala así Denzin¹²:

“El movimiento de los métodos mixtos saca a los métodos cualitativos de su medio natural, que es el marco interpretativo, crítico. Divide la investigación en categorías dicotómicas, exploración frente a confirmación. La investigación cualitativa se encarga de lo primero, mientras que la investigación cuantitativa de lo segundo” (2010:425).

¹² No obstante, y aun reconociendo que habitualmente es eso lo que sucede, hay quienes propugnan que los métodos cualitativos tengan preponderancia cuando se habla de métodos mixtos. Así, cfr. K.R. Howe: “The alternative that I advocated is “mixed-methods interpretivism” a view that reverses the epistemological ordering of methods such that interpretivist qualitative methods are central and experimental-quantitative methods play the auxiliary role of identifying black box patterns of association that require further investigation by qualitative-interpretive methods to obtain a deeper understanding of causation” (2011:169)

Creo que no es menor la dificultad que se pone al bilingüismo metodológico. Ya vimos antes la necesidad de recurrir al experto, porque no es frecuente que la misma persona se maneje con soltura con ambos tipos de métodos. Esto provoca una división del trabajo, un trabajo en equipo, si se quiere, en el que unos se dedican a un tipo de tareas y otros a otro distinto. Lo que sucede en este caso es que se corre el riesgo de perder la visión de conjunto imprescindible para llevar a cabo la investigación, y hay aspectos de la misma cuya lógica, cuyo significado se acaban perdiendo. En quienes nos movemos en el área de la Didáctica de la lengua y la literatura, por formación estamos más acostumbrados a trabajar – explorar, comprender, interpretar, investigar...- con textos que con números. Creo que nos resulta muy complicado llegar a desarrollar competentemente este bilingüismo metodológico.

1.2.3. Yes, we can...

Había otra pregunta interesante: ¿qué hay de las expectativas que suscitó el cambio de color político que se produjo hace ya años?

Una respuesta nos la proporciona el mismo N. Denzin. No deja de ser llamativo el itinerario seguido por este conocido autor. En los últimos años ha pasado de una posición de resistencia activa ante el poderoso ataque de los métodos cuantitativos, reforzado en posiciones políticas que los favorecen y que predominaron en la época de Bush, a una posición más flexible llena de esperanzas en la probable nueva política del presidente Obama. Es realmente didáctico leer cómo lo expresaba:

“Como miembros de una amplia comunidad moral, necesitamos trabajar juntos de modo que podamos compartir nuestros problemas y experiencias con los nuevos discursos. Necesitamos una comunidad ética y metodológica que se felicite por la diversidad paradigmática y metodológica... Hay razones para pensar que con la administración del presidente Obama entraremos en una era nueva de investigación crítica.

Parece que ha llegado el tiempo de una nueva conversación sobre paradigmas, raza, métodos, y justicia social” (Denzin, 2010:425)

Curiosamente y tras esta afirmación esperanzada hay una breve, tímida, nota a pie de página que indica: “estas líneas fueron escritas en primer lugar el 5 de noviembre de 2008”; es decir, un día después de la victoria en las urnas del presidente Obama. La nota a pie de página tiene un amargo sentido irónico, a la luz de los estudios que se pueden encontrar sobre la política educativa de Obama. Un sentir muy extendido es que, como en otros campos sociales, se han promovido políticas educativas que contrastan con las promesas de la campaña electoral... Los cambios van más allá incluso de lo que Bush había hecho.

La explicación está en el grado en el que las políticas neoliberales que promueven los mercados sin regulación, la competición, la privatización de lo público, la exaltación de lo que hemos traducido como ‘emprendedores’ dominan el discurso político y público. Es de nuevo el triunfo de la ideología de Wall Street (D. Hursh, 2011). Victoria Martín y Luis M. Lázaro (2011) han estudiado las metáforas usadas por la administración Obama que revelan la ideología dominante: estamos ante un nuevo planteamiento neoliberal en el que el individualismo y la competitividad se sitúan por encima de la justicia social o la equidad.

“El cambio que Obama/Duncan han alcanzado es cambiar el compromiso democrático progresivo hacia una visión neoliberal de las escuelas. A medida que Obama se sitúa en la segunda mitad de su administración y continúa haciendo llamamientos para revisar la ley NCLB, se hacen evidentes los esquemas de su discurso que contradicen aquellos compromisos, específicamente en los comentarios desconcertantes que hizo Obama en los primeros meses de 2011 sobre las pruebas estandarizadas” (P.L. Thomas, 2011:81)¹³

¹³ Cfr. también, J. Onosko (2011); W.J. Mathis (2011)
<http://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=home> (4/1/12)

En esta primera parte he intentado sobrevolar sobre la discusión entre metodologías, partiendo de una primera consideración: ese no es el problema, sino que reside en las preguntas, objetivos, de la investigación; para argumentar que en realidad sí es un problema ya que uno de los tipos de investigación ha pretendido erigirse como única forma de investigación científica, y se ha revestido de un enorme poder que ejerce no sólo por el prestigio del que goza, sino por las instancias políticas desde las que actúa.

El péndulo se halla de nuevo en el lado de la ciencia, de lo científico entendido de forma excluyente y queriendo apartar del mismo componentes que en la tradición cualitativa habían revestido y revisten enorme importancia: la concepción de la investigación como una empresa científica, pero también ética, política y crítica. Recordemos a Russell, recordemos las palabras citadas:

“para que una civilización científica sea una buena civilización, es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría”

2. La actividad humana de investigar

Desearía en esta segunda parte adoptar otro punto de vista. Me gustaría reflexionar sobre la investigación considerándola como una actividad humana. No voy a referirme directamente a la teoría de la actividad, sino de una manera más próxima a las consecuencias metodológicas que tiene para la investigación educativa verla desde su faceta más humana, es decir, más carnal, más espiritual, más social.

2.1. Paseo con Pink Floyd (*The dark side of the moon*, 1973)

La investigación entendida como una actividad humana va más allá de la consideración estática y cerrada de la investigación. El resultado de una investigación se muestra como un producto que se puede reconocer como tal, es decir, un trabajo, un libro, un artículo, un informe en el que se da cuenta del planteamiento inicial, el proceso seguido y los resultados obtenidos que se confrontan con el conocimiento previo sobre el tema que se ha estudiado. Estos productos finales sostienen esa consideración estática y cerrada. Son productos elaborados siguiendo un esquema prefijado, casi normativo que establece cuáles deben ser los apartados que se han de considerar.

Una de las normas más o menos explícitas que debe seguirse es la de no dejar ver la persona del investigador, para lo que se suelen evitar las formas personales de los enunciados. Esta norma es coherente con la manera de entender la ciencia y la investigación científica que tiene como uno de sus postulados evitar la contaminación del estudio por la acción del investigador. Como en un laboratorio –no hay que olvidar que la metodología experimental es el ideal de la buena investigación que ha triunfado, como ya vimos- el investigador ha de separarse de la muestra que se analiza para no alterar el experimento. Esa asepsia se mantiene en la redacción, en la que se prefiere un ‘se hizo’ a un ‘hicimos’ y mucho más a un ‘hice’.

Dado que no aparece la persona del investigador, tampoco aparece la historia de la investigación, lo que ha sucedido desde antes del diseño hasta la publicación del informe de la misma. Esa intrahistoria interesa poco, porque introduciría un componente humano (es decir, personal y social) poco acorde con los parámetros que miden la calidad de la investigación. A lo sumo, y en algún caso, se deja para un texto posterior. A modo de memorias, el investigador ya famoso, relata las peripecias sucedidas en su

vida investigadora, lo que suele ser un sabroso postre que remata una trayectoria. Por ejemplo, no cabe duda que después de leer las memorias de David Crystal (2009) se aprende mucho no sólo de su vida, sino del desarrollo de los trabajos sobre terapia del lenguaje¹⁴.

A veces se reclama la necesidad de hacer explícitas las posiciones de los investigadores, como recoge Delgado, pero manteniéndose siempre en un nivel suficiente de abstracción teórica.

Lo que se omite es lo que se ha llamado la ‘cara oculta’ o la otra cara de la investigación. La historia misma de la investigación, es decir lo que queda oculto detrás de las gráficas o tablas o narraciones.

En *La otra cara de la investigación educativa* Geoffrey Walford (1995), alude a la existencia de muchos libros y manuales que introducen a los diferentes métodos de investigación y con los que hemos sin duda aprendido mucho. Pero no todo:

“Ofrecen una concepción idealizada de cómo se diseña y ejecuta la investigación social y educativa, una investigación planificada minuciosamente de antemano en la que se siguen unos métodos y unos procedimientos predeterminados y cuya inevitable conclusión son los ‘resultados’” (p.13)

La abstracción que se presenta en los manuales es útil, sin duda, para conocer una parte importante de la acción de investigar. Esta no se agota, sin embargo, en el andamiaje conceptual y descriptivo que sostiene a los diferentes diseños, métodos e instrumentos que se usan en la investigación. Es útil, pero no suficiente. Si además de los manuales leemos los informes de los resultados de las investigaciones, seguimos en esa esfera idealizada que se abstrae de lo que fue la acción de investigar para llegar a lo

¹⁴ Al finalizar, se lamenta: “I wish linguists had spent more time writing personal memoirs about their field. I have searched and searched, but found hardly any” Y expresa lo que había sido su propósito: “I’ve tried to answer the expected questions you might ask of a linguist” (2009:270)

importante, los resultados. Estamos degustando simplemente un mito al servicio de la deseada objetividad. La realidad no es así, ni en la investigación social o educativa, ni en la investigación dentro de las ciencias naturales.

Al hablar de la acción humana de investigar lo que quiero subrayar es que como toda acción humana, investigar tiene una dimensión individual y social, que se ve afectada por la realidad política, social, personal en la que se mueve el investigador. Dar a conocer cómo se gestionaron las influencias de esas dimensiones no debería ser un extra, sino otro componente normativo de la presentación del producto.

Este planteamiento sería aplicable a cualquier tipo de investigación, no sólo como artefacto didáctico (enseñar a investigar), sino como condición de credibilidad. El trabajo de laboratorio más aséptico y exacto no se ve libre del factor humano.

En el caso de la investigación educativa que utiliza metodologías de tipo cualitativo, la descripción o narración del proceso de investigación es particularmente necesaria porque afecta a las condiciones en las que esta investigación puede alcanzar estándares deseables. Por ejemplo, la exigencia de generabilidad que caracteriza a la investigación científica se puede alcanzar de diferentes modos. Uno es la aplicación de los requisitos exigidos a la investigación cuantitativa, experimental. Otro es la forma de entenderla dentro de la investigación cualitativa¹⁵.

La generabilidad en la investigación cualitativa no procede de haber encontrado una ley general aplicable a todos los casos, sino que procede del

¹⁵ Tomo las palabras de Stenhouse: “La investigación ha de aspirar a una verificabilidad situacional. Es decir: los hallazgos deben presentarse de modo que un profesor no sólo sea invitado a aceptarlos, sino también a verificarlos, montando un procedimiento de verificación dentro de su propia situación” (1984:188)

juicio del receptor que considera –y verifica- que tal resultado es aplicable a su situación. Esto requiere la descripción o narración suficientemente detallada y precisa de lo que ha sucedido en el proceso de investigación llevado a cabo. Sólo si se da a conocer tal información, el receptor podrá analizar y decidir si las conclusiones a las que se llega son, y en qué medida y cómo, aplicables a su situación.

El uso de la narración en la investigación educativa es una de las vías que se ha explorado para atender a esta demanda: “a través de la narración se puede plasmar y construir una realidad abierta al diálogo y a la complicidad con quien lea el texto” (R. Arnaus, en Larrosa y otros, 1995:66).

2.2. Paseo con ‘el intelectual melancólico’

Hay otro nivel importante: como toda acción humana, la investigación tiene una dimensión social que no podemos desdeñar. Hay algunos aspectos de esta dimensión que condicionan la investigación que se puede hacer actualmente. Se podrían denominar circunstancias si no fuera porque tales circunstancias han pasado de ser el entorno más o menos accidentado en el que se inscribe la tarea de investigar, a las condiciones de existencia de la así llamada investigación.

En un libro polémico, Jordi Llovet (2011) apunta algunas de estas circunstancias. En su análisis demoledor –de intelectual melancólico¹⁶, le han tildado...- se apoya tanto en referencias eruditas como en el día a día que vivimos en despachos y pasillos de nuestras facultades. Por ejemplo, se refiere a las evaluaciones institucionales de la investigación que han producido como efecto la necesidad y la obsesión por publicar en revistas situadas en los puestos altos del ranking establecido. Esta obsesión

¹⁶ Cfr. J. Gracia (2011) *El intelectual melancólico. Un panfleto*. Barcelona: Anagrama

procede, como analiza, de los EEUU, donde se acuñó el conocido eslogan: ‘publicar o morir’. El resultado de estos condicionantes es el absurdo de que lo que importa es el número de publicaciones importantes (es decir, publicadas en determinados medios), en el bien entendido –indica- de que nunca los evaluadores van a LEER ni mucho menos VALORAR la relevancia o el mero interés de lo publicado...

El problema es grave porque va más allá de la esfera personal. Llovet se refiere al modelo competitivo imperante ya en nuestra Universidad, y que todos conocemos: si una Universidad quiere ser un campus de excelencia ha de obtener determinadas calificaciones que se obtienen al medir su producción; si un Departamento o un programa de Doctorado quiere alcanzar los beneficios que concede su Universidad ha de mostrar sus resultados investigadores, etc.

Lo que a primera vista parece razonable, es decir, que se valoren los méritos, ha tenido efectos colaterales negativos: por ejemplo, planificar la tarea investigadora exclusivamente en función de los puntos necesarios para alcanzar un nuevo sexenio de investigación; formar un grupo en el que trabajan o investigan algunas personas y otras dan su nombre para que exista el grupo al tiempo que reciben la valoración por un trabajo del que desconocen hasta su nombre...

Si estos efectos no deseados son bien conocidos y son generales a diversos campos científicos, hay otros que afectan a Áreas como las nuestras.

El profesor Juan Delgado ha sostenido una dura polémica en torno a la investigación en Psicología, a la que ya he aludido. Hace una irónica crítica de muchos de los hábitos metodológicos de la investigación psicológica muchos de los cuales y en lo que tienen de negativo, obedecen a las condiciones externas en las que se mueve la investigación académica que

antes mencioné, y que Delgado resume en que la prisa es lo que domina y lo que infecta muchas de las investigaciones que se hacen en nuestro país...

Recoge esta cita de Javier Marías:

“En la actualidad, una de las formas de valorarse a sí mismos de los profesores universitarios norteamericanos consiste en contar el número de veces que aparecen sus nombres en las publicaciones de otros profesores universitarios (el “recuento de menciones”, ya puedes imaginarte los escandalosos favores mutuos y la inflación de citas injustificadas, que lo hacen todo aún más ilegible). Así que me encanta la idea de servirme de una necrología como medio para incrementar mi valoración y mi sueldo. Al fin y al cabo, no deja de ser una mención más, de mi no muy citado nombre...” (Javier Marías, 1998, *Negra espalda del tiempo*, p. 104).

La necesidad de publicar lleva a convertirse en un obstáculo al pensamiento teórico o puramente especulativo.

“Mientras en la carrera académica se prime la producción y no se prime la erudición, la crítica seguirá desterrada de nuestras aulas, de nuestros congresos, de nuestras prácticas como científicos” (p.24)

En fin, estas condiciones externas no sólo tienen los efectos que estoy valorando negativamente, pero no se pueden olvidar a la hora de plantearse las cuestiones metodológicas de la investigación. Probablemente estos mecanismos han tenido también efectos positivos¹⁷, pero conviene decir que no todo el entramado burocrático que gobierna la investigación universitaria favorece la calidad de la misma, ni el incremento del conocimiento didáctico en nuestro caso.

3. Los ecos y las voces de la investigación

¹⁷ Cfr. J. Gracia (2011)

3.1. Se oyen ecos

En estas reflexiones peripatéticas, quisiera aludir a otro aspecto metodológico de la investigación educativa a la que muchas veces no se presta atención suficiente. Podría haber dicho ‘repercusiones’ de la investigación, pero prefiero la metáfora de los ecos¹⁸ porque representa mejor lo que tantas veces sucede.

Cuando desarrollamos una investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, de la literatura, trabajamos con personas y sobre personas. Lo que hacemos resuena en ellas, y a veces podemos escuchar el sonido que nos devuelven. En ocasiones lo que escuchamos nos sorprende, no lo percibimos de inmediato como el resultado de nuestra actividad, sino como una resonancia distorsionada que sólo después de reflexionar identificamos como un eco de la investigación.

Toda investigación educativa, cualquier tipo de investigación educativa implica un juego complejo entre ‘lo otro’ que es investigado y el investigador. Ese ‘otro’ está formado en gran parte por personas, ya lo hemos visto, y esa simple reflexión nos vuelve a situar en el problema en torno al cual hemos venido merodeando.

Con frecuencia los investigadores universitarios hemos tratado a los centros escolares como nuestras colonias. Esta afirmación se refiere tanto a quienes utilizan métodos cuantitativos como a los que usan métodos cualitativos. Muchas veces la relación que trabajamos con los centros escolares para nuestra investigación experimental, cuasiexperimental, o cualitativa, o etnográfica, es una relación colonial. Así lo han afirmado autores como J.

¹⁸ La metáfora de los ecos y las voces se inspira en I. Calleja Largo (2010).

Elliott, L. Stenhouse, F. Erikson y más recientemente encontramos la misma idea en el trabajo de L. Martín Rojo y L. Mijares, *Voces del aula*¹⁹.

Conviene insistir en que este tipo de relación se produce también en investigaciones de tipo cualitativo. Así lo subraya Erikson (2006): la observación participante es el método fundamental de la investigación etnográfica. Pero esa ‘participación’ en sí misma no garantiza un cambio sustancial en las relaciones de poder entre investigador e investigado:

“Hay un peligro en el tipo clásico de descripción etnográfica, que surge del modelo clásico de ‘observación participante’, que a lo sumo intenta no interferir pero que con frecuencia termina siendo simplemente no muy implicada, situándose todavía ‘arriba’ antes que ‘abajo’ en las relaciones de poder con los informantes (p.243)... La definición tradicional del rol del investigador observador definía los derechos y obligaciones del investigador de una forma muy asimétrica, en relación con el tema del estudio. Era una relación colonialista: ‘Yo establezco las preguntas de investigación, tú actúas. Yo miro, tú haces’” (p.244)

Una manera de entender la investigación educativa, a lo sumo se preocupa cuando percibe ecos de su actividad. Otra forma de entenderla no se contenta con acusar el recibo de algunos ecos, sino que busca, provoca, estimula y se apoya no en los ecos, sino en las voces de los otros. Hay algunas metodologías de investigación educativa que en sí mismas implican a las voces de todos, hay otras que, como mucho, consienten que se oiga algún que otro eco lejano. Estas últimas, ya lo hemos visto, persiguen comprobar científicamente lo que funciona para justificar científicamente los métodos que deben llevarse a cabo en una enseñanza fundamentada científicamente.

¹⁹ “En algunos centros de enseñanza de Madrid, algunas investigaciones son recordadas como verdaderas incursiones dirigidas más al expolio que a la colaboración. Al parecer, los investigadores que las dirigieron nunca tuvieron tiempo para discutir y contrastar con ellos los datos obtenidos, pero sí para saltar a los medios de comunicación y transmitir los resultados de forma alarmista”... (Martín Rojo, L. y L. Mijares (eds.), 2007: 45)

3.2. Se escuchan voces

En la tradición etnográfica encontramos ejemplos que buscan, provocan y recogen las voces de todos los participantes. En el trabajo de L. Martín Rojo y L. Mijares que acabo de citar, las autoras aportan las voces de profesores y alumnos junto con las de ellas mismas porque,

“el tiempo pasado en los institutos y la posición activa adoptada en muchas ocasiones, les llevaron a colaborar, a participar y a establecer relaciones con profesores y estudiantes” (2007:21)

Señalan así la influencia que su presencia tuvo como factor que llevó a la reflexión, y también, una vez hecho el análisis, contribuyó a integrar y dar sentido a todo el material acumulado en el trabajo de campo.

Denzin resalta también el cariz comprometido de la etnografía:

“La etnografía no es una práctica inocente. Nuestras prácticas investigadoras son performativas, pedagógicas y políticas. A través de nuestra escritura y de nuestra palabra, ratificamos los mundos que estudiamos. Estas actividades son confusas y pedagógicas. Instruyen a nuestros lectores sobre este mundo y cómo lo vemos. Lo pedagógico es siempre moral y político; al poner en práctica una forma de ver y de ser, retamos, protestamos, o apoyamos las formas oficiales, hegemónicas de ver y representar lo otro. La pedagogía crítica... intenta provocar y deconstruir esas prácticas culturales y metodológicas performativamente en el nombre de ‘una sociedad más justa, democrática e igualitaria’” (2006:422).

Si volvemos a mirar a aquella investigación fundamentada científicamente, por la que empecé, para muchos resultaba un plato demasiado fuerte cuando pensaban en los profesores y los alumnos convertidos en objetos investigados. De alguna forma quisieron recuperar el carácter humano de ese objeto, pero sin alejarse demasiado de lo políticamente correcto. Así se recogió una nueva tendencia (nacida en los años 90), tomada

fundamentalmente de la psicología y de la sociología, conocida como ‘investigación de diseño’²⁰.

Este modelo de investigación se caracteriza porque introduce en el proceso de investigación los cambios que se producen al poner en práctica una propuesta, de modo que el diseño se va elaborando, cambiando, perfilando y mejorando a medida que se pone en práctica. De esta forma se considera la variabilidad propia de los contextos naturales dentro de un diseño de investigación controlado.

Y sin embargo, esta aproximación a los otros para algunos no es suficiente. Por ejemplo, Engeström (2011) critica estos intentos, porque pueden considerarse como un mero disfraz de los modelos experimentales. Sobre todo en relación con los otros, con las voces de los otros²¹. En este tipo de investigación, los investigadores hacen el diseño general, los profesores lo ponen en práctica y contribuyen a su modificación, y el resultado esperado es que los estudiantes aprendan mejor. Se da una progresión lineal desde el diseño hasta el informe final, que ignora, como señala el autor finlandés, lo que sabemos de la intervención educativa como terreno de contrastes, lleno

²⁰ “We propose that good design-based research exhibits the following five characteristics: First, the central goals of designing learning environments and developing theories or “prototheories” of learning are intertwined. Second, development and research take place through continuous cycles of design, enactment, analysis, and redesign (Cobb, 2001; Collins, 1992). Third, research on designs must lead to sharable theories that help communicate relevant implications to practitioners and other educational designers (cf. Brophy, 2002). Fourth, research must account for how designs function in authentic settings. It must not only document success or failure but also focus on interactions that refine our understanding of the learning issues involved. Fifth, the development of such accounts relies on methods that can document and connect processes of enactment to outcomes of interest” (Design-Based Research Collective (2003) *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1, pp. 5–8)

²¹ “In other words, interventions in human beings’ activities are met with actors with identities and agency, not with anonymous mechanical responses. If agency is not a central concern in the methodology, there is something seriously wrong with it”. Cita a Olson: “Research in the human sciences, it may be argued, is less designed to dictate what one does than to provide information that agents, both teachers and students, can use in making informed decisions about what to do in the multiple and varied contexts in which they work.” (Olson, 2004, p. 25).

de resistencias, reinterpretaciones y sorpresas que proceden de los actores, es decir, de los profesores y alumnos (cfr. p.3). En definitiva,

“gran parte de la literatura sobre experimentos de diseño o investigación de diseño parece que da por sentado el tradicional modelo de innovación guiado por el diseñador, e ignora el reciente cambio hacia innovaciones ‘democráticas’ o dirigidas por el usuario” (p.4).

La propuesta de Engeström, basada en su teoría de la actividad de raíces vigotskianas, son las *intervenciones formativas*, donde las voces de los participantes son esenciales para el planteamiento y análisis de los problemas que surgen en la práctica, para el diseño de la transformación de la práctica, para su ejecución y para la elaboración teórica. El investigador externo tiene una importante función también, cual es la de sugerir, apoyar...; por cierto, los llama intervencionistas, o analistas.

Este planteamiento de investigación, según se muestra en el trabajo del ‘Laboratorio del Cambio’, se concreta en la creación de un espacio en el que los participantes de un sistema de actividad (un hospital, podría ser un centro escolar) intercambian y estudian sus puntos de vista sobre una problemática práctica, con la intención de mejorar... Son las voces de todos las que van construyendo la investigación con el apoyo del analista, que se ocupa de estudiar los intercambios que se producen para resaltar las cuestiones que cree relevantes y someterlas a la consideración del grupo. Así se avanza... práctica y conceptualmente.

Y de nuevo estas voces provocaron el resurgir de ecos. La lectura de la propuesta de Engeström, claramente beligerante contra el modelo experimentalista de investigación en sus diversas versiones, me hizo volver a palabras clave: ‘innovación democrática’ me recordó aquella ‘evaluación democrática’ que había elaborado B. MacDonald sobre principios

similares; aquellos términos como ‘intervencionista’ ‘analista’ referidos a lo que podría ser el papel del investigador universitario, inevitablemente me hicieron recuperar el término ‘facilitador’. No son sinónimos, pero sí son funcionalmente parecidos. Me estoy refiriendo a la investigación-acción surgida en torno a L. Stenhouse y J. Elliott²². No estoy diciendo que se trata exactamente de la misma concepción de la investigación educativa, pero sí que comparten muy importantes lazos: la visión humanista que contrasta con el positivismo agresivo que predomina de nuevo liderado por los EEUU; la visión democrática de la investigación que pone en su lugar a las voces de los protagonistas de las mismas; la visión pragmática de la investigación que se orienta a resolver problemas prácticos; y también la visión teórica que vincula la creación de conceptos teóricos a esa transformación práctica.

G. Wells²³ veía una clara confluencia entre la investigación-acción y la teoría de la actividad histórico cultural, que sintetiza con una cita: “El conocimiento se crea en el discurso entre personas que hacen cosas juntas”. Las implicaciones metodológicas para la investigación educativa nos alejan bastante, desde mi punto de vista, de aquella investigación fundamentada científicamente por la que empezamos.

He querido proponer algunos puntos para la reflexión sobre la metodología de la investigación. Ha sido una reflexión sesgada, porque no he contemplado toda la problemática y desde todos los puntos de vista, y

²² Cfr. la breve historia de la investigación acción en España: A. Tusón y M. Vera (2011).

²³ “CHAT treats theory and practice as dialectically related, with each informing and being informed by the other. This holds across the disciplines for, as Ursula Franklin, an eminent Canadian scientist, put it in introducing a multidisciplinary conference on The Ecology of Knowledge (Franklin, 1996), “Knowledge is created in the discourse between people doing things together.” Action research clearly fits this account, since one of its goals is to create and refine knowledge through processes that involve people in deliberately acting and reflecting discursively on their actions together. Thus, when educators carry out action research that aims to improve opportunities for learning in schools, their research can contribute to CHAT theory about the relationship between learning and development, as this is enacted in contemporary educational institutions” G. Wells (2011:180).

porque no ha sido ecuánime. Ha sido una reflexión sesgada en la que he me he paseado por fuera, por sendas que se salían de los recorridos habituales donde te encuentras con los amigos. A veces por estas sendas se logran vistas nuevas de lo muy conocido.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE
- Calleja Largo, I. (2010): Voces y ecos de la enseñanza de la lengua oral. Estudios de la interacción en el aula, en M. García y otros (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Valencia, Universitat de València, 81-86
- Coburn, C.E., P. D. Pearson, S. Woulfin (2011). Reading Policy in the era of Accountability. En M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, & P.Afflerbach, pp. 561-593.
- Crystal, D. (2009). *Just a Phrase I'm going Through. My Life in Language*. Milton Park: Routledge
- Delgado Sánchez-Mateos, J. (2006). Publicar sobre crisis y dogmas provoca encuentros. Y desencuentros. *Anuario de Psicología*, vol. 37, núm. 1 y 2, abril-septiembre 2006, pp. 99-120
- Delgado Sánchez-Mateos, J. (2006). Psicología en crisis. Metodología dogmática. Encuentros y desencuentros. *Anuario de Psicología*, Vol. 37, Núm. 1-2, abril-septiembre, 2006, pp. 7-26 Cfr. <http://web.usal.es/~jdelgado/> (Enero, 2012)
- Denzin, N.K. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography* Vol. 35 N° 4, 419-428
- Denzin, N.K. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencuentro*, agosto, número 052 pp. 63-76
- Denzin, N.K. (2010). Moments, Mixed Methods and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry* 16(6)425
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1, pp. 5-8 <http://www.designbasedresearch.org/publications.html> (Enero 2012)
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, vol. 21 no. 5, pp. 598-628
- Erikson, F. (2006). Studying Side by Side: Collaborative Action Ethnography in Educational Research. In G. Spindler and L. Hammond, *Innovations in Educational Ethnography. Theory, Methods and Results*. Mahwah: L. Erlbaum, pp.235-257
- Gracia, J. (2011). *El intelectual melancólico. Un panfleto*. Barcelona: Anagrama
- Hoffman, J.V., Sailors, M. (2011). Researching the teaching of reading through direct observation. En M.L. Kamil y otros, pp.3-33

- Hursh, D. (2011). Explaining Obama: The Continuation of Free Market Policies in Education and the Economy. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(1) pp.31-47
- Howe, K.R. (2011). Mixed Methods, Mixed Causes? *Qualitative Inquiry* 17(2)166-171
- Kamil, M.L., P. D. Pearson, E. Moje, & P.Afflerbach (2011). *Handbook of Reading Research Volume IV*. New York: Routledge.
- Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- León, O.G. (2006). El monstruo de la razón produce sueños. *Anuario de Psicología*. Vol. 37, núm. 1 y 2, pp.65-68.
- Liston, D., J. Whitcomb, H. Borko (2007). NCLB and Scientifically-based Research. Opportunities lost and found. *Journal of Teacher Education* 58, 2, pp.99-107
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad*. Madrid: Galaxia Gutemberg
- Martin, V. & Luis Miguel Lázaro (2011). The race to educational reform in the USA: the race to the top. *Language and Education*, 25:6, pp.479-490
- Martín Rojo, L. y L. Mijares (eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC-CIDE
- Mathis, W.J. (2011). Race to the Top: An Example of Belief- Dependent Reality. *Democracy & Education*, vol. 19, n°2
- Murillo, F.J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, pp.45-62
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: national Institute of Child Health & Human Development, National Institutes of Health
- Olson, D. R. (2004). The triumph of hope over experience in the search for “what works”: A response to Slavin. *Educational Researcher*, 33, 24-26.
- Onosko, J. (2011). Race to the Top Leaves Children and Future Citizens Behind. The Devastating Effects of Centralization, Standardization, and High Stakes Accountability. *Democracy & Education*, vol 19, n° 2, pp.1-11
- Papadimi, Ch., A. Doxiadis (2011). *Logicomix. Una búsqueda épica de la verdad*. Barcelona: Sin Sentido
- Reading First Impact Study. Final Report*. Nov. 2008. IES, U.S. Department of Education

- Russell, B. (1981). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel (primera edición, 1931)
- Sánchez-Mateos, J. D. (2006) Psicología en crisis. Metodología dogmática. Encuentros y desencuentros. *Anuario de Psicología*, Vol. 37, Núm. 1-2, abril-septiembre, 2006, pp. 7-26
- Stenhouse, L. (1984/1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Thomas, P.L. (2011). Orwellian Educational Change under Obama: Crisis Discourse, Utopian Expectations, and Accountability Failures. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(1)
- Tusón, A. y M. Vera (2011). Investigar para enseñar. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56, pp.7-14
- Walford, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and action research. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 18, Iss. 2, pp.161-180

***La interacción en el aula para la enseñanza y
el aprendizaje de la lengua y la literatura/
Hizkuntzaren eta literaturaren
ikas-irakaskuntzarako eragintrukea ikasgelan.***

BREVE INFORME DE INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LOS PROYECTOS APILE Y APICLE.

Susana SÁNCHEZ (*Universidad de Cádiz*)

Isabel RÍOS, (*Universitat Jaume I, Castellón*)

M. Dolores ALONSO-CORTÉS (*Universidad de León*)

M. Teresa LLAMAZARES (*Universidad de León*)

susana.sanchez@uca.es, Isabel Maria Ríos García <rios@uji.es>, mdalof@unileon.es

mtllap@unileon.es

Resumen

En este trabajo se presentan algunas de las estrategias metodológicas de corte etnográfico y cualitativo utilizadas para abordar el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de dos proyectos de investigación interuniversitarios que configuran un estudio longitudinal conjunto. Se exponen las opciones tomadas en la investigación para llevar a cabo la observación de aula y se exponen algunos de los caminos tomados para ofrecer conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita a partir de la gran cantidad de datos obtenidos. Para ello, se exponen los procedimientos seguidos en algunos estudios concretos, parciales en el marco de ambos proyectos, y se mencionan algunas conclusiones relacionadas con las propias opciones metodológicas.

Abstract

In this paper we present some of the ethnographic and qualitative methodological approaches used for the study of teaching and learning of writing in the context of two inter-university research projects that constitute a single integrated and longitudinal project. The decisions made during the course of the investigation to conduct classroom observations will be exposed, as well as some of the directions taken, from the large amount of data, in order to provide knowledge about teaching and learning of written language. To do so, we will set out the procedures followed in some specific studies —studies which are only partial in the context of both projects—, and list some conclusions related to our methodological choices.

1. Marco General

En la presente contribución, concebida como un breve informe de investigación, presentamos algunas de las estrategias metodológicas de corte etnográfico y cualitativo que, combinadas con otras de corte cuantitativo, han sido utilizadas para abordar el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de dos proyectos de investigación interuniversitarios que configuran un estudio longitudinal conjunto: *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos (SEJ 2006/05292)*, desarrollado entre 2006 y 2009, y *Las condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora (EDU2009-10321)* aún en curso. La primera de las investigaciones se centró en el aprendizaje inicial de la lengua escrita entendiendo que, de manera formal, tiene lugar entre el último año de Educación Infantil y el primer año de Educación Primaria, mientras que la segunda aborda el desempeño en comprensión lectora en el segundo ciclo de la Educación Primaria. Nos referiremos a ellas respectivamente como 1-APILE (Aprendizaje inicial de la lengua escrita) y 2-APICLE (Aprendizaje inicial de la comprensión lectora).

La secuencia de investigación ha consistido en realizar un seguimiento de la experiencia de aprendizaje que las aulas han proporcionado a grupos de niños durante cuatro cursos académicos. Los ejes han sido las prácticas docentes que los maestros llevan a cabo y las trayectorias de aprendizaje que han seguido los niños. En la siguiente tabla se recogen la secuencia cronológica seguida en la investigación, la actividad desarrollada y los participantes implicados en cada caso, obviando a los investigadores.

Secuencia seguida en los proyectos APILE – APICLE

Curso académico	Actividad investigadora	Participantes
2006/2007	Cuestionario masivo sobre practicas docentes	2250 docentes de EI-5 y 1º EP
2007/2008	Entrevistas a los docentes	39 docentes
	Observaciones de aulas de EI-5	39 aulas
	Evaluación inicial de los conocimientos de los niños de EI-5	813 niños

2008/2009	Entrevistas a los docentes	32 docentes
	Observación de aulas de 1° EP	32 aulas
	Evaluación final de los conocimientos de los niños de 1°EP	215 niños
2009/2010	Observación de aulas de 2° EP	27 aulas
2010/2011	Observación de aulas de 3° EP	27 aulas
	1ª y 2ª evaluación del desempeño en comprensión lectora de los niños en 3° de EP	179 niños
2012 -	Análisis de datos, estudio de resultados, elaboración de conclusiones y transferencia de resultados	

2. Procedimiento

Una vez realizado el planteamiento general, en este informe nos centraremos en las opciones tomadas en la investigación para llevar a cabo la observación de aula y expondremos algunos de los caminos tomados para ofrecer conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita a partir de la gran cantidad de datos de campo que fueron obtenidos. Para ello, nos serviremos de algunos de los estudios que se han enmarcado en los proyectos mencionados y ofreceremos algunas conclusiones sobre la metodología utilizada y el interés de los datos obtenidos para la didáctica de la lengua y la formación del profesorado.

Con el acceso a las aulas se buscaba la oportunidad de conocer contextos de enseñanza diferenciados. En la primera fase del proyecto 1-APILE, mediante la administración de un cuestionario masivo a 2.250 maestras, 1193 de Educación infantil- 5 años y 1057 de primer curso de Educación Primaria, se caracterizaron tres perfiles distintos de prácticas para enseñar a leer y escribir, que se diferencian entre sí por la distinta frecuencia en la que en la práctica docente aparecen cuatro factores: (i) el recurso a la instrucción explícita del código, (ii) las oportunidades que los niños tienen para escribir autónomamente, (iii) la preocupación por los resultados de aprendizaje que lleva a una homogeneización de los procesos del aula y (iv) el recurso a situaciones significativas que surgen en el aula (emergentes) y a materiales diversos para realizar tareas. Dichos perfiles, que llamamos *instruccional*, *multidimensional* y *situacional* constituyeron el punto de partida para abordar el análisis minucioso y cualitativo de las observaciones en las aulas, puesto que ofrecían un marco de referencia para indagar en la realidad de esas prácticas

diferenciadas y en los contextos de aprendizaje que generan. Las aulas fueron seleccionadas de forma que aseguraran la observación de la actividad de maestras representativas de diferentes perfiles de prácticas, identificadas mediante una entrevista semiestructurada. Por otro lado, en cada aula, a partir de una entrevista administrada a principios del último curso de EI, se seleccionó un subconjunto de niños cuyos conocimientos iniciales detectados fueron bajos y otro subconjunto de niños cuyos conocimientos iniciales fueron altos. De este modo, fue posible realizar un seguimiento detallado de las trayectorias de aprendizaje de estos niños y de las condiciones y contextos en que éstas se producían. En cada aula observada se siguió la trayectoria de entre 6 y 8 niños.

Las observaciones fueron realizadas por las propias investigadoras mediante observación no participante. La actividad de aula fue registrada a través de la toma de notas sobre los procesos y procedimientos seguidos para llevar a cabo las tareas, realización de fotografías, recogida de productos elaborados por los niños y registro de datos generales del aula.

El material en bruto obtenido de cada observación se volcó en tablas diseñadas al efecto, de tal modo que fue posible comparar y sistematizar las observaciones de gran cantidad de aulas, llevadas a cabo por diferentes observadoras, sin renunciar a captar las dinámicas creadas en cada contexto específico de enseñanza y aprendizaje. Buscando precisamente registrar la actividad de aula de forma que fuera posible acceder a su dinamismo, en el proyecto 1-APILE se optó por realizar dos tipos de tablas: las tablas de tareas, que registraban las distintas tareas realizadas en cada aula para enseñar a leer y escribir, y las tablas de interacciones, que registraban la interacción verbal de los niños que eran observados durante el desarrollo de esas tareas. Por otro lado, en el proyecto 2-APICLE se recurrió a una solo modelo de tabla, llamada tabla de observaciones. Mostramos a continuación los modelos de las tres tablas utilizadas.

Tabla de tareas APILE

OBSERVACIONES			TAREAS ANALIZADAS SEGÚN FACTORES QUE DETERMINAN LOS PERFILES	CONTENIDOS DE LA TAREA SEGÚN ÁMBITOS	DINÁMICA DE LA TAREA
Sesión (fecha y nº de orden)	Tipo de obser- vación	Tarea o evento (nº de orden)			

Esta tabla organiza los datos de forma que las observaciones de todas las aulas muestran de forma sistematizada una descripción minuciosa de la práctica de aula y su vínculo razonado con uno de los tres perfiles de práctica docente, incluyendo además el punto de vista de la maestra sobre si la actividad se dirige específicamente o no a enseñar a leer y/o escribir. Se exponen además los contenidos relacionados con la lengua escrita que la tarea contempla (función de la lectura y la escritura, léxico, análisis fonológico y morfológico, familiaridad con los textos y denominación de aspectos de organización textual; escritura, identificación de palabras/lectura; nombres de letras, valor sonoro de las letras), así como una descripción de la dinámica de la tarea observada.

Tabla de interacciones APILE

OBSERVACIONES			INTERACCIONES ENTRE M Y NIÑOS		INTERACCIONES ENTRE NIÑO Y OBSERVADOR	INTERACCIONES ENTRE IGUALES	NO INTERACTÚA. TRABAJA SOLO
Fecha	Tipo E/P	Nº tarea y breve descripción	Respuesta a una apelación grupal	Respuesta a una apelación individual			

Esta tabla, asimismo, permite sistematizar el seguimiento realizado a los niños en el marco de las tareas contempladas en la tabla anterior. Las interacciones verbales de cada niño quedan clasificadas en función de su interlocutor y una codificación posterior permite añadir datos sobre la función de las interacciones y la existencia o no de iniciativa del niño en ellas. Así, por ejemplo el siguiente fragmento sería codificado de la siguiente manera:

INTERACCIONES ENTRE M Y NIÑOS	
Respuesta a una apelación grupal	Respuesta a una apelación individual
M: (inicia la escritura de la fecha e integra las aportaciones de los niños en el discurso) M: ¿y ahora? Beatriz: la de vikingo P5IMDAR P5MMP	

Los códigos P5IMDAR y P5MP hacen referencia a que se trata de una interacción registrada en la clase de EI-5 años (P5), la interacción se dirige a la maestra (IM) tras apelación de ésta al grupo, en dicha interacción la niña observada aporta información (DAR) y lo hace por iniciativa propia (motu proprio: MP).

Tabla de observaciones APICLE

OBSERVACIONES			ESTRATEGIAS QUE UTILIZA LA MAESTRA	DINÁMICA DE LA TAREA
Sesión (fecha y n° de orden)	Tipo de observación	Tarea o evento (n° de orden)	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de la lectura - Durante la lectura - Después de la lectura - Corrección / evaluación 	Descripción de la actividad

Esta tabla, por su parte, permite sistematizar las observaciones realizadas en diferentes aulas, clasificadas en función de si eran o no consideradas tareas dirigidas a enseñar a leer por las maestras. La tabla muestra la dinámica de enseñanza y aprendizaje que la tarea genera, considerando cómo coordina la maestra la actividad, qué espera de los niños, qué les ofrece, qué les exige, qué les permite, etc.; las estrategias docentes a las que, en su caso, las maestras recurren para enseñar a leer a los niños antes, durante y después de la lectura, así como las estrategias utilizadas para corregir y/o evaluar la lectura. La sistematización de los datos en estas tablas no invalida los datos brutos obtenidos, que mantienen su función de acceso al contexto de la actividad observada si los análisis así lo requieren.

3. Análisis de los datos

En el desarrollo de los dos proyectos los datos han sido analizados a través de procedimientos de análisis cuantitativos y estadísticos y también cualitativos, con el fin de obtener resultados generalizables así como profundizar en las situaciones concretas, las tareas y su caracterización, y las interacciones de los niños con las maestras y con sus iguales.

Presentamos, a modo de ejemplo, cuatro estudios que muestran distintas formas de abordar y analizar los datos registrados en las tablas de tareas y de interacciones. Estos

ejemplos ilustran en parte la variedad de aproximaciones que hemos adoptado dependiendo del objetivo de cada estudio en particular. Algunos estudios tratan de obtener datos básicos y conocimiento directa o indirectamente útil para la comprensión del aula o para la didáctica de la lengua escrita, otros tratan de aportar conocimiento relevante para la formación del profesorado.

3.1. Estudio 1: Análisis de las tareas y dinámicas de aula en relación con perfiles.

En Ríos, Fernández y Gallardo (2010) se realiza un análisis cualitativo de las observaciones en las que se abordan las interacciones y las tareas llevadas a cabo en aulas donde se desarrollan tres tipos de prácticas diferentes – instruccionales, multidimensionales y situacionales -. Previo conocimiento de las posibilidades del corpus disponible, se establecieron categorías de análisis del mismo que permitieron profundizar en la naturaleza de dichas prácticas a partir del análisis de las tareas desarrolladas en aulas concretas en las que habían sido identificadas prácticas de diferente perfil. Dichas categorías fueron: tipo y dinámica de la tarea, los contenidos trabajados y materiales utilizados.

Tareas	Longitud, complejidad-simpleza de conceptos Demandas de respuesta única o abierta Escritura y lectura autónoma y de textos de uso social y comunicativa versus tareas de codificación/decodificación Enseñanza con reflexión-repetición Corrección productiva-evaluativa del error
Dinámica del aula	Trabajo en colaboración o individual Incorporación de situaciones externas a la escuela - Aprovechamiento de emergentes Ayudas-solución de problemas Dirección y participantes en las interacciones Participación autónoma/ No participación
Contenidos	Contenidos complejos-simples Lectura y escritura de textos - palabras Decodificación-versus escritura o lectura comunicativa Contenidos y demandas uniformes-contenidos diversos
Materiales	Diversidad, materiales de uso social, instrumentos diversos, libros de conocimientos Materiales estándar para escribir, borrar, etc. Dependencia-independencia de “métodos establecidos”

Los resultados, a partir de las categorías establecidas, muestran que las prácticas difieren. Muestran, asimismo, que determinados rasgos que, según distintos autores (Pressley *et al.* 2001; Castells 2006; 2009a) tienen un efecto positivo en los resultados de los niños, debido a la potenciación de oportunidades de aprendizaje. Dichos rasgos se observaron con más frecuencia en dos de los perfiles de prácticas: situacional y multidimensional.

3.2. Estudio 2: Relaciones entre las prácticas de aula, el conocimiento de la lengua escrita y el currículum

Las categorías de análisis a las que se recurre en este trabajo (Barragán y Sánchez, en prensa) son los cuatro factores que diferencian los perfiles de prácticas docentes y que hemos citado más arriba. Se relacionan estos factores con el planteamiento curricular vigente en la actualidad y con la presencia en la práctica de conocimientos espontáneos y/o escolares sobre la lengua escrita. Ofrecemos en la siguiente tabla la comparación entre el factor I con el planteamiento curricular y con el tratamiento del conocimiento cotidiano y escolar.

Factores	Planteamiento curricular	Conocimiento cotidiano y conocimiento escolar
<p>Factor I Instrucción explícita del código en actividades específicas destinadas a tal fin</p>	<p>Enseñanza del código vinculada a prácticas contextualizadas y funcionales. El conocimiento lingüístico se genera como consecuencia de la experimentación reflexiva en actividad situada.</p>	<p>El conocimiento científico se restringe al conocimiento del código y se aplica a la tarea escolar de forma descontextualizada</p>

Los resultados muestran la mayor relación de dos de los perfiles de prácticas (situacional y multidimensional) con los presupuestos del currículo actual. Muestran además que dichas prácticas ofrecen mayores oportunidades para la articulación del conocimiento espontáneo de los niños respecto de la lengua escrita en su aprendizaje escolar. El análisis comparativo de ejemplos de tareas recogidas de aulas en las que se desarrollan prácticas de tipo instruccional y situacional reitera este resultado.

3.3. Estudio 3: Estrategias docentes utilizadas en las aulas en la enseñanza de la comprensión lectora

Este estudio (Llamazares y Alonso-Cortés, 2011) se enmarca en el proyecto APICLE, cuyo objetivo es conocer las condiciones de la enseñanza de la comprensión lectora. El corpus de datos obtenidos sobre la actividad desarrollada en 27 aulas se recoge en otras tantas tablas de observaciones. Estas tablas se utilizan para analizar las estrategias a las que los docentes recurren para trabajarla con alumnos de segundo y tercer curso de Educación Primaria.

Uno de los estudios que se han hecho en este campo (en el que todavía se están analizando datos) El estudio al que nos referimos en este momento consistió en el análisis de las tablas de observaciones de cuatro aulas, dos de 2º curso de Educación Primaria y otras dos de 3º de Educación Primaria, sobre las que se identificaron y analizaron las estrategias utilizadas por las docentes en las tareas de comprensión lectora que llevaban a cabo. Para ello, se hizo uso de las categorías extraídas a partir de Solé (2006) y Vidal-Abarca (2011):

- Motivar a los niños.
- Dotarles de objetivos de lectura.
- Activar conocimientos previos.
- Fomentar los interrogantes del alumnado.
- Ayudar al alumnado a formular predicciones.
- Formular preguntas.
- Guiar la contestación a las preguntas con pistas y reglas.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir ideas.
- Identificar la idea principal.
- Elaborar un resumen.
- Modelar procesos de comprensión en voz alta.

Los datos analizados han puesto de manifiesto que, a lo largo de las sesiones durante las que se llevaron a cabo las observaciones, no todas las estrategias se utilizaban y

las que eran utilizadas no aparecían sistemáticamente. Algunas de ellas fueron registradas sólo en tareas definidas como tareas específicamente destinadas al desarrollo de la comprensión lectora; otras en tareas que no estando específicamente diseñadas para el desarrollo de la comprensión lectora sí la requerían; y también hubo estrategias que se observaron en ambos tipos de tareas. Asimismo se observó que las docentes hacían más uso de ellas después de que los niños hubieran terminado de leer que antes de abordar el texto o durante la lectura del mismo.

3.4. Estudio 4: Interacciones en el aula y éxito escolar

En otro de los estudios realizados (Tolchinsky, Ribera y García-Parejo, en evaluación) se parte del análisis cuantitativo previo de los protocolos de evaluación de los conocimientos de los niños en (1) el último curso de Educación Infantil (en el que se establecieron dos posibles niveles de conocimientos: altos y bajos) y (2) el primer curso de Educación Primaria (en el que se establecieron tres niveles de conocimientos: bajos, medios y altos). Los resultados de estas evaluaciones permitieron identificar niños que, partiendo de un mismo nivel inicial, mostraban o no un progreso en su nivel de conocimientos en 1º de Primaria. Tomando ese estudio previo, las autoras se detienen en el análisis cualitativo de las tablas de interacciones de 4 niños que presentaban itinerarios de aprendizaje más o menos exitosos, con el propósito de explorar las características de las interacciones de estos niños buscando una explicación a esta diversidad de itinerarios. El sistema de categorías para el análisis de las observaciones de aula se basa en dos dimensiones: (1) con quién interactúa el niño y (2) cómo interactúa el niño.

El seguimiento individualizado de estos cuatro casos ha posibilitado descubrir ciertos procesos relacionados con el control por parte del aprendiz de los objetivos de la tarea, de la interacción con el adulto y con pares que parecen contribuir a un mejor aprendizaje.

4. Conclusión

Podemos concluir que el análisis de las observaciones de las tareas y las dinámicas que se producen en las aulas de Educación Infantil y primeros cursos de Educación

Primaria permitió, por un lado, confirmar los rasgos definatorios de los perfiles de práctica y de los factores que los caracterizaban inicialmente, así como comprender los fenómenos que se producen gracias a las interacciones y los contextos en los que se llevan a cabo.

Por otro lado, desde una perspectiva metodológica, confirmamos la oportunidad que brindan a la investigación didáctica las diversas miradas sobre una gran cantidad de datos en función de diferentes objetivos puntuales así como el interés del uso de diferentes procedimientos metodológicos, cualitativos y cuantitativos. Consideramos esta apertura como una oportunidad para seguir construyendo y aportando conocimiento.

Con todo ello hemos avanzado en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los niveles de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, así como en el conocimiento de las propuestas didácticas reales que se encuentran en las aulas. De ello se deriva un importante material para la formación inicial y permanente del profesorado.

No obstante, debemos señalar algunas dificultades derivadas del desarrollo del proyecto, entre las que se encuentran la recogida de datos comparables proveniente de diferentes contextos y obtenidos a través de diferentes observadores. Esto provoca algunas disfunciones en las miradas y en el cruce de las mismas, que aunque pueda considerarse también enriquecedor, puede influir en los procedimientos de sistematización de los datos exhaustivos recogidos durante las observaciones.

Asimismo, la profundización en este gran volumen de datos es complicada y exige diferenciar bien entre las certezas obtenidas por la investigación y las nuevas hipótesis que emergen de los resultados y que ofrecen nuevos cauces para la explotación de los datos o para otros trabajos.

En cuanto a las dinámicas creadas y a los aprendizajes del propio equipo investigador, hay que destacar la importancia que tiene dedicar esfuerzo y tiempo a construir de forma continuada el conocimiento, para aunar perspectivas y lograr mayor cohesión en los trabajos, así como la necesidad de llevar a cabo una investigación sostenida en el tiempo que permita no perder la perspectiva entre los datos y las distintas aproximaciones metodológicas. Sería necesario plantear un trabajo lento y cuidado de los datos que de este modo permita obtener resultados muy variados y de diferente aplicación,

tanto para la investigación básica como para el conocimiento didáctico y la formación del profesorado.

Creemos, finalmente, que la investigación didáctica a partir de grandes muestras permite obtener resultados generalizables que sientan las bases sobre las que cimentar el conocimiento teórico de nuestros alumnos, mientras que las investigaciones realizadas sobre un volumen más asequible de datos, en forma de estudios de casos, permiten mostrarles la realidad de las aulas para que aprendan a analizar y contrastar, construyendo así su conocimiento práctico. Lo cualitativo tiene la virtualidad de ofrecer, en profundidad, miradas que permiten a los docentes identificarse con los procesos y situaciones que se producen en las aulas, en las situaciones reales, y reafirmar o contrastar su propias experiencias con las de otros. Creemos, por esto, haber obtenido un importante corpus de datos que nos permite, con diferentes procedimientos y adaptaciones, aprovechar los resultados para la formación del profesorado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, C; TOLCHINSKY, L; BUISÁN, C. (2008) Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Bulletí La Recerca*, 10, 8-21.
Recuperado en marzo de 2010 en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/alba.pdf>
- ALONSO-CORTÉS, M.D; LLAMAZARES, M.T (2010) Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y textos*, 29, 153-164.
- ALONSO-CORTÉS, M.D; LLAMAZARES, T; BIGAS, M. (en evaluación) Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños.
- ALTAVA, V.; GIMENO, F.; PÉREZ, I.; RÍOS, I.; GALLARDO, I. M. (2006). El análisis de las situaciones de aula como instrumento de la formación del profesorado. En A. CAMPS (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas*. Graó, Barcelona, 263-285.
- BARRAGÁN, C; SÁNCHEZ, S. (en prensa) Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la escuela*.

- BUISÁN, C.; RÍOS, I.; TOLCHINSKY, L. (2011) The contribution of teaching practices and pupils' initial knowledge to literacy learning. En *Des pratiques littéraciques émergents. Revue de la Société Suisse pour la recherche en éducation*, 1, 47-68. Fribourg: Academic Press.
- CASTELLS, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*, Tesis Doctoral (Universitat de Barcelona), Recuperada en marzo de 2010 en: <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>.
- CASTELLS, N. (2009a). La problemática de los métodos de enseñanza de la lectura: ¿qué sabemos en este momento? *Aula de innovación educativa*, 179, 29-32.
- FONS, M; BUISÁN, C. (en evaluación) Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes.
- GONZÁLEZ, X.A., BUISÁN, C; SÁNCHEZ, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- LLAMAZARES, M.T; ALONSO-CORTÉS, M.D. (2009) Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y textos*, 30, 179-193.
- LLAMAZARES PRIETO, T; ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.D. (2011) De las aulas de Educación Primaria a la formación inicial del profesorado: cómo se trabaja la comprensión lectora. Contribución al XII Congreso Internacional de la SEDLL, Granada, diciembre de 2011.
- PRESSLEY, M.; WHARTON-MACDONALD, R.; ALLINGTON, R. COLLINS BLOCK, C., MORROW, L., TRACEY, D., BAKER, K.; BROOKS, G., CRONIN, J., NELSON, E., WOO, D (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35–58.
- RÍOS, I; FERNÁNDEZ, P; GALLARDO, I. (en evaluación) Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita.
- RÍOS, I.; FERNÁNDEZ, P.; GALLARDO, I. (2010) La contribución de las prácticas de aula a los logros de aprendizaje. Recuperado en octubre de 2011 en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/322.pdf>

- SÁNCHEZ, S; ALONSO-CORTÉS, M.D. (en evaluación) El aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos.
- SÁNCHEZ, S; RÍOS, I. (2011) Llegir i escriure en el primer cicle de primària: aportacions d'una recerca. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 55, p.25-32
- SOLÉ, I. (2006). *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- TOLCHINSKY, L., BIGAS, M; BARRAGÁN, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 99999 (1), 1-22.
- TOLCHINSKY, L; RIBERA, P; GARCÍA-PAREJO, I. (en evaluación) Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- TOLCHINSKY, L; SOLÉ, I. (2009) Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2) 131-140.
- VIDAL ABARCA, E. (2011) 10 claves para aprender a comprender. Recuperado en junio de 2011 en <http://www.leer.es>

Equipo investigador asociado a cada Proyecto:

APILE: Proyecto subvencionado por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2004-2007), cuyo equipo investigador estuvo conformado por: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona), M. Fons, C. Buisán, C. Alba (Universitat de Barcelona), M. Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona), C. Glez. Landa, P. Fernández, T. Chamorro, I. G^a. Parejo (Universidad Complutense de Madrid), L. Barrio (Universidad de Valladolid), T. Llamazares, M^aD. Alonso-Cortés (Universidad de León), I. Ríos (Universitat Jaume I), P. Ribera, I. Gallardo (Universitat de València), C. Barragán y M^a M. Medina (Universidad de Almería), X. A. Glez. Riaño, L. Díaz (Universidad de Oviedo), S. Sánchez (Universidad de Cantabria), M. Bilbatua, G. Orbea (Mondragón Unibertsitatea).

APICLE: Proyecto subvencionado por el MICINN en el Plan Nacional de I+D+I (2008-2011), cuyo equipo investigador está conformado por: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona) C. Buisán, M. Albert, C. Castillo (Universitat de Barcelona), P. Fernández, T. Chamorro, I. G^a. Parejo (Universidad Complutense de Madrid), L. Barrio

(Universidad de Valladolid), T. Llamazares, M^aD. Alonso-Cortés (Universidad de León), I. Ríos, D. Mallén (Universitat Jaume I), I. Gallardo (Universitat de València), C. Barragán (Universidad de Almería), X. A. Glez. Riaño (Universidad de Oviedo), S. Sánchez (Universidad de Cantabria/Universidad de Cádiz), M. Bilbatua, D. Egizabal (Mondragón Unibertsitatea).

LA MOVILIZACIÓN DE LIBROS EN EL AULA Y LA CREACIÓN DE REFERENTES LITERARIOS

Lara REYES LÓPEZ (Universitat Autònoma de Barcelona)

lara.tst@gmail.com

Resumen

La comunicación que presentamos analiza cómo el uso constante de referentes literarios facilita la interpretación y la mejora de la comprensión lectora de nuevas situaciones discursivas mediante la comparación por similitud u oposición. Los textos leídos con anterioridad al que se aferraban los alumnos para hablar de libros nos reveló la dependencia existente entre la formación del hábito lector, que partía de la cantidad de libros leídos, y la formación de los alumnos como lectores literarios, ya que la movilización constante de lecturas hacía emerger referentes literarios en uso continuo en las discusiones de álbumes ilustrados y préstamos de libros.

Abstract

The following paper analyzes how the frequent use of literary referents in the classroom forwards text interpretation and enhances reading comprehension in new discursive contexts by comparison or opposition. The study, which was held for a whole school year with third graders, showed that the students' reading habit acquisition depended on both their ability to relate to previous readings and the amount of books they had read. The constant use of non-fiction books in various activities –discussions on picture books, book exchange, reading aloud sessions, etc.- proved to be key in the children's literary formation.

1. Introducción

“Lara, yo esta Navidad he hecho una biblioteca en mi casa. Bajo una mesa que tengo para hacer los deberes he puesto todos los libros que tengo. Los he ordenado por tamaño como los de allí y les he puesto una pegatina. No tengo muchos como aquí en nuestra biblioteca, pero queda muy bonito. (Valeria)” Diario de aula, 11/01/09

Esta es una de las primeras respuestas de los alumnos de 3º de primaria a la movilización de los libros en el aula. Ya se podía entrever en ella que el tratamiento de choque que pretendíamos impulsar con el grupo generaba cambios sustanciales en las vidas de los alumnos dentro y fuera del aula en relación al placer de la lectura, el hábito de leer y la formación como lectores literarios. Fueron precisamente estas primeras muestras de interés las que motivaron y se convirtieron en las bases de la investigación¹ en la que se inscribe esta comunicación.

El objetivo central de análisis de la investigación marco era analizar cómo una intervención educativa en torno a la formación lectora y literaria puede llegar a crear

hábitos lectores sólidos, así como facilitar la creación de una comunidad lectora con referentes literarios compartidos. Esta búsqueda tuvo un punto de partida muy claro: un grupo de 18 alumnos de 3º de primaria caracterizado por sus dificultades para expresarse oralmente con fluidez en lengua catalana, la ausencia de libros en su memoria y la escasez de actuaciones escolares de promoción de lectura, así como ningún tipo de interés por la lectura y las importantes dificultades para expresarse por escrito que eran consecuencia de todo ello. A esta situación académica se le sumaba una realidad generalizada: entornos familiares de un nivel socioeconómico y cultural bajo, en los que prevalecía la ausencia de libros y lectores que sirviesen de referente.

Ante estas circunstancias, la planificación de una propuesta de intervención escolar pasaba necesariamente por darle prioridad a la formación literaria. Así pues, la certeza de empezar por la transmisión del gusto por la lectura con el claro horizonte de la formación del lector literario nos llevó a construir una propuesta que siguiera las líneas de actuación sugeridas por Colomer (2005). De este modo, las actuaciones escolares se organizaron de acuerdo a lo que resume la siguiente tabla:

Periodicidad	Actividad
Diaria	Lectura individual
Diaria	Lectura en voz alta por parte de la maestra
Semanal	Préstamo de libros ²
Semanal/ quincenal	Lectura y análisis de poemas
Quincenal / tres semanas	Discusión literaria de libros álbum
Semanal (base del área de lengua)	Proyectos de lengua

Las diversas actuaciones que guiaron la planificación didáctica del área de lengua durante el curso tenían una clara voluntad de incidir en la formación literaria de los alumnos. Para poder observar los avances y progresos en esta vía de manera acotada y establecer la relación que tenía en la creación de hábitos lectores, decidimos centrarnos en un aspecto: analizar cómo la movilización de lecturas había creado referentes literarios que se ponían en uso al hablar de libros. En este sentido, entendemos por referente literario la citación explícita de un libro.

Para poder observar los efectos de los referentes, seleccionamos diferentes grupos de discusión: tres préstamos semanales y cuatro discusiones de libros álbum³. El criterio de selección de estos fue temporal, es decir, seleccionamos una muestra de

principio de curso, otra de finales y la última del curso siguiente (en el que seguían con la misma maestra y propuesta de actuación escolar). También quisimos diferenciar los referentes que aparecían de manera natural sin que fuesen inducidos, es decir, que no resultaran de la pregunta explícita de algún miembro de la discusión que buscaba encontrar una comparación con un libro. Las siguientes tablas muestran la evolución de los referentes literarios:

PRÉSTAMO	Naturales	Inducidos	Total
1. 30/11/09	0	0	0
2. 22/04/10	10	5	15
3. 18/03/11	28	0	28

DISCUSIONES DE LIBROS ÁLBUM	Naturales	Inducidos	Total
1. La excursión 3/12/09	0	0	0
2. Finn Herman 2/2/10	2	3	5
3. El príncipe de los enredos 24/05/10	7	0	7
4. Pájaro negro 15/03/11	31	9	40

De entrada, los datos numéricos muestran una clara evolución en cuanto a los referentes, ya que se pasa de la ausencia en las primeras discusiones a la presencia constante en las últimas. La ausencia inicial tiene un origen claro, ya que, por un lado, los alumnos partían de un entorno familiar con inexistencia de prácticas lectoras y libros y, por el otro, de unas prácticas escolares que nunca los habían promocionado. Así pues, no resultan sorprendentes las ausencias en los primeros grupos de discusión si tenemos en cuenta el contexto escolar y familiar de partida. Ahora bien, lo que sí resulta relevante y destacable son las apariciones de los libros leídos en los últimos grupos de discusión, con un total de 28 referentes en el préstamo y 40 en la discusión.

Los mismos datos evidencian como los referentes inducidos tienen un papel poco destacable y cada vez más diluido. En los segundos grupos de discusión, tanto del debate como del préstamo, la presencia de los referentes inducidos tiene la función de hacer emerger algunos aprendizajes literarios como, por ejemplo, la relación de dependencia que existe entre texto-imagen en los álbumes ilustrados, mientras que en el último debate, siete de los nueve referentes inducidos que encontramos se agrupan alrededor de clarificar un ejemplo de libro de la categoría I1⁴. Por este motivo, podemos afirmar que, a pesar de la presencia de los nueve referentes

inducidos en el último debate, la aparición de este tipo no adquiere el peso central en el uso de la referencia a los libros leídos, todo lo contrario.

Comprobar que los niños y niñas tienen tantos referentes literarios y que un gran número de éstos son compartidos por una amplia mayoría de la comunidad lectora tiene varios efectos que dividimos en dos bloques: los referentes en relación a la comprensión lectora, núcleo sobre el cual se va a centrar el tema de esta comunicación, y los referentes en relación a la consolidación de la comunidad lectora, sobre el que tan sólo apuntaremos aquí a las conclusiones más relevantes.

2. Referentes que ayudan a comprender

El análisis de los referentes nos permite comprobar que éstos se convierten en una herramienta para la mejora de la comprensión lectora de los alumnos: cuando los utilizan se puede observar que hacen una transferencia de conocimientos para poder comprender situaciones discursivas similares u opuestas a partir de la comparación entre textos. En este sentido, es interesante destacar que la mejora de la comprensión lectora surge a partir de diferentes elementos: textuales, visuales, de relación entre texto-imagen, así como del reconocimiento y/o comparación de los paratextuales. Veamos algunos ejemplos:

2.1 Elementos textuales:

- La historia

[Discusión *Finn Herman* (Letén 2009) 2/02/10]

MAESTRA: Si te da pena un pato y un gato, un perro y un niño, un elefante y el señor del sombrero amarillo: aquí tienes unas tijeras de cocodrilo ↓ ((La maestra aún leía el texto)) Para qué serán ↑

TODOS A LA VEZ: Para cortar el -

MAESTRA: A ver: quién dice ↑

DARÍO: Para sacarlos de la barriga del cocodrilo ↓

CONSTAN: Sí ↓

JAVI: Como el de *Caperucita* ↓

ALBERT.: Y *Las siete cabritas* ↓

CLARA: Como el de *Las siete cabritas* ↓

Este primer fragmento permite observar como dos referentes ayudan a comprender la estructura narrativa de un álbum ilustrado que hace un guiño a los lectores, presuponiendo que conocen aquellos cuentos populares en los que algunos personajes han salido de la barriga del lobo después de que éste les haya comido. En este caso, los referentes no eran los compartidos en clase ni provenían de álbumes ilustrados que

los alumnos no conocían antes de llegar a 3º, pero nos parece que responde a la idea de que los referentes literarios juegan un papel importante en cuanto a la comprensión lectora.

Otro ejemplo que podemos tomar es una conversación protagonizada por Adriana. Para entender la historia de *El príncipe de los enredos* (Aliaga 2009) ella compara el final de éste con otro libro leído para argumentar el final:

[Discusión *El príncipe de los enredos* 24/05/10]

Adriana: Yo creo que al final el árbol como que se rompe de tanta tristeza y el cuervo es el: ahora es el más importante porque como dice al principio: dice la historia que sólo había una encina y entonces ahora- en lugar de la encina: como se ha roto por la tristeza está el cuervo::: porque yo creo que es un poco como *Zorro* ↓ que te dice que- en *Zorro* del pájaro no tendría que haberle hecho caso a el zorro↓ Entonces yo creo que es un poco lo mismo: que las hojas no tendrían que haberle hecho caso al cuervo ni las raíces.

Cuando Adriana utiliza el argumento del álbum *Zorro* (Brooks 2006) para justificar el desenlace de *El príncipe de los enredos*, encontramos otro ejemplo de los referentes que facilitan la comprensión. En este caso se trata de uno de los álbumes discutidos colectivamente y vemos que se establece una relación a partir del argumento de las dos historias, ya que tanto el cuervo como el zorro son dos personajes que generan un conflicto entre otros personajes para que éstos se enfrenten y desaparezcan (unos muriendo, hojas, raíces y tronco del árbol en el caso de *El príncipe de los enredos*, y los otros alejados entre ellos, el perro y la urraca en el caso de *Zorro*) y se demuestre así su superioridad y astucia para conseguir sus objetivos. De esta manera, observamos que hacer uso de un referente anterior permite argumentar un juicio de valor y comprender el desenlace de dos historias.

- Los personajes

[Préstamo 22/04/10, hablando de *La prima Clara* (Hobbie 2005)]

MAESTRA: y qué es lo que más destacarías de *La prima Clara* ↑

SONIA: no sé ↓

DARÍO: ella ↓

MAESTRA: por qué ↑ por qué dices ella Darío ↑

DARÍO: porque es: no sé ↓ como *Sóc molt Maria* (Anguera 2002) ↓ es muy Clara ↓

[Préstamo 18/03/11, hablando de *La historia de la manzana roja* (Löf 2008)]

MAESTRA: y cómo es este personaje ↑ cómo definirías tú ↑

NAIARA: tonto ↓

CLARA: no ↓

NICOLLE: no ↓

ANTONIO: incrédulo ↓

DARÍO: incrédulo por-

NAIARA: un poco tonto porque:

ADRIANA: es como el de *Panamá* (Janosch 2010) no ↑

ANTONIO: ingenuo ↓

Los dos ejemplos seleccionados muestran cómo, además de utilizar los referentes para comprender, hay una fuerte integración de los mismos, ya que los usan de una manera muy precisa. El caso de Darío cuando dice "es muy Clara" nos parece de especial relevancia porque utiliza la misma estructura del título, *Sóc molt Maria* y porque compara dos historias en las que las protagonistas, Clara y María, son el eje central de la historia. Clara tiene una personalidad del todo especial que se caracteriza por enredar las cosas y complicar los planes a los otros personajes de su entorno. Así, el hecho de que Darío, sin que se le haya preguntado, diga de golpe "ella!" y haga la comparación con María nos parece que muestra una precisión destacable en la comparación que refleja su buena comprensión de ambos textos.

El segundo ejemplo sigue la misma línea del primero, pero es destacable que aparezca el referente después de que Darío haya verbalizado que más que tonto, el protagonista de *La historia de la manzana roja* es incrédulo. Este razonamiento retoma elementos de la discusión de *Oh! Qué bonito es Panamá!*, en la que se habló mucho sobre la personalidad de los personajes. En aquella discusión los niños llegaron a la conclusión de que la actuación de los dos protagonistas no se desprendía de un carácter tonto, sino más bien de un carácter ingenuo. Así pues, cuando algunos niños dicen en seguida que no es que sea tonto o que Adrián diga concretamente que es incrédulo (pensamos que es posible que quisiera decir ingenuo), o que Miranda, a partir del adjetivo, lo compare con *Oh! Qué bonito es Panamá!*, lo asumimos como una conexión directa con los referentes compartidos; nos hace pensar que existe una transferencia de conocimientos, en este caso generada a partir del entendimiento y comparación de personajes. Asimismo, es significativo que después de la aparición del referente por parte de Adriana, Antonio lo precise diciendo "ingenuo", lo que denota una escucha activa y la integración de los referentes. Cuando Adriana compara el protagonista de *La historia de la manzana roja* con el de *Oh! Qué bonito es Panamá!*, se genera una situación que evidencia que existe una comunidad lectora con referentes compartidos y que la utilización que hacen para apoyar sus argumentaciones es cada vez más precisa y acertada.

2.2 Elementos visuales, la ilustración:

[Discusión *Pájaro Negro* (Lee 2010) 15/03/11, durante primeros minutos de discusión]

NAIARA: que: no sé por qué la ilustración: la primera ilustración me ha recordado un poco al *Espejo* (Lee 2008) ↓ {(P) no sé por qué pero me ha recordado ↓} y también el pájaro negro me recordó un poco a un animal ↓

NICOLE: a mí las ilustraciones me-me-bueno ↓ a mí me han parecido que eran semejantes a las del álbum ilustrado *La ola* (Lee 2008) ↓ aquel ↓

CLARA: ay sí ↓ es verdad ↓ ((. 4))

En estas dos intervenciones provenientes de los primeros minutos de discusión grupal del álbum *Pájaro Negro* se puede observar la intervención de Naiara y Nicole apuntando que las ilustraciones son similares a las de los álbumes ilustrados *Espejo* y *La ola* que, efectivamente, son de la misma ilustradora. La alfabetización visual a partir de la ilustración en los álbumes ilustrados ha sido uno de los elementos más novedosos para ellos, ya que durante toda la escolaridad no habían visto ni trabajado con esta tipología de libros ni se había reflexionado sobre cómo las imágenes también comunican, narran. Así pues, la conexión que establecen Naiara y Nicole nos hace pensar en la vía de comprensión de las historias que ofrecen los álbumes. Si bien es muy importante que los alumnos tengan una buena comprensión lectora, también lo es que tengan una buena comprensión visual, más en la sociedad en que vivimos, donde la imagen, gracias a los medios y a las nuevas tecnologías, se ha vuelto cada vez más una forma de comunicación más predominante. Los dos álbumes aludidos carecen de palabras y, por lo tanto, la vía de acceso a la comprensión del argumento es a través de la imagen; aspecto que provoca que el recuerdo de estos referentes esté directamente asociada a ella. De este modo, los dos referentes denotan como su mirada atenta a los álbumes ilustrados hace arraigar en la memoria referentes que les ayuden a comprender las narraciones no sólo a partir de los elementos textuales. También destaca un aspecto relevante: la asimilación o conciencia del género y el estilo, es decir, el reconocimiento de una forma de narrar, el tono y la técnica como ejes para la demarcación de un estilo de otro, ya que Naiara y Nicole están identificando la manera de ilustrar que utiliza Suzy Lee en sus álbumes. Esto evidencia que el volumen de libros leídos también tiene efectos en la identificación de géneros, autores y estilos. De momento, no verbalizan el nombre de la autora ni el tipo de técnica, pero todo nos hace pensar que la constancia en el tipo de intervención les llevará a hacerlo.

[Debate *Pájaro Negro* 15/03/11, Constan cambia el tema de la conversación con la formulación de una pregunta]

CONSTAN: lo ↓ cuando el perro e-e-cuando el perro está ya y la niña se va el perro está en dos partes ↓ porque está allí el perro y luego está en otra página ↑

VALERIA: uno: ↑

CONSTAN: mira ↓

JAVI: a: ya sé lo que dice ↓

MAESTRA: porque el personaje Constan sigue existiendo ↓ la niña también sale en todas las páginas y no son niñas diferentes verdad ↑

ALGUNOS: no ↓

MAESTRA: entonces qué quieres decir con el perro ↑ no te entiendo ↓

CONSTAN: no ↓ pero el perro sale en: sale en:

VALERIA: al final ↓

CONSTAN: no ↓ ↑ sale aquí ↓ aquí cuando se va pero después cuando la deja:

ALBERT: claro ↓ porque la deja otra vez en casa ↓

CONSTAN: a ↑ en la casa ↑ vale ↓

CLARA: claro ↓

DARÍO: es todo lo contrario de el señor de: *En Pettson se 'n va d'acampada* (Nordqvist 2010) que en algunas ilustraciones salen un millón de Pettsons y aquí sólo sale un personaje ↓

IVAN: una ilustración de dos páginas como esta por ejemplo que:

DARÍO: salen cuatro ↓

IVAN: que también tiene texto salen cuatro o cinco me parece ↓

DARÍO: no ↓ cuatro Pettsons

MAESTRA: y que indica cuando salen tantos Pettsons ↑

DARÍO: el movimiento ↓

IVAN: el paso del tiempo ↓

En este ejemplo, Constan no entiende por qué el perro aparece en dos páginas. Albert se lo intenta explicar diciendo que representan dos momentos diferentes de la historia y parece que Constan termina resolviendo su duda. La aportación más destacable es la de Darío, quien busca un referente por oposición para aclarar la diferencia del uso repetido y seguido de un personaje en la ilustración para indicar el movimiento o el paso del tiempo al uso que se le da a la repetición para indicar diferentes momentos de la historia. El fragmento de la discusión es un buen ejemplo para ilustrar cómo las habilidades visuales son esenciales para "impulsar una interpretación activa e inclusión crítica de la información visual y textual" (Arizpe y Styles 2005).

Las evidencias nos llevan a pensar que este tipo de interpretación no es fruto de la casualidad, sino del trabajo continuado a lo largo del curso y del hecho de haber leído muchos álbumes ilustrados. Estos últimos fragmentos de discusión que hemos visto corroboran que las ilustraciones ofrecen una vía de comprensión e interpretación de los relatos que ayuda a los lectores construir sentido. Concretamente en estos casos, se aprecia como el uso de los referentes (sean literarios, plásticos o materiales) favorece a que la construcción de sentido sea colectiva y compartida, de manera que todos los niños y niñas se apropian de las estrategias de comprensión de los compañeros y compañeras.

2.3 Relación texto / imagen los álbumes ilustrados

[Préstamo, 15/03/11 - Sonia recomienda el álbum *Finn Herman* y Anna (mediadora) afirma que los álbumes que más les gustan son los que tienen un humor sarcástico]

ALBERT: es que Ana [mediadora] tiene razón: estos libros con este tipo de humor son los que más nos gustan ↓

DARÍO: bueno ↓ *Una Caperucita roja* (Leray 2009) ↓ *La noche de la visita* (Benoît 2010) ↓

ALBERT: *Mi gato es el más bestia* (Bachelet 2005) también nos gustó mucho ↓ es un libro de esos que: es un-es una: es de un humor parecido a esos que tienen-que pasan cosas bastante diferentes a lo que: se explica ↓

El componente narrativo de las imágenes en los libros álbum provoca que la ilustración tenga una función que va mucho más allá de la descripción de lo que dice el texto, de hecho, aporta una carga de informaciones sin las cuales no se podría entender el conjunto de la historia. Esta carga no siempre está en consonancia con el texto, es decir, a veces para conseguir crear efectos determinados, como el humor, los autores establecen contradicciones entre lo narrado por el texto y lo narrado por las imágenes. Este es el caso que se recoge en el último ejemplo citado. La contraposición de dos narraciones que no van en la misma dirección hace que los niños y niñas tengan que desarrollar estrategias de comprensión para identificar dónde está la falta de correspondencia y para qué se utiliza. Así pues, cuando Albert dice que el humor que se puede construir a partir de la diferenciación de lo que pasa (ilustración) con lo que se cuenta (texto) y apoya su argumentación a partir de un referente donde claramente se aprecia esta diferenciación, nos parece una evidencia más de que los libros leídos ayudan a comprender. En este caso, la discusión lleva a una reflexión metaliteraria, pues a partir de hablar de la contraposición de ambos lenguajes (el icónico con el convencional) empiezan a entender cómo se construyen y funcionan los mecanismos de ficción. Al hacerlo, además, incorporan vocabulario, maneras de decir las cosas y saberes literarios.

2.4. Elementos paratextuales

[Préstamo, 15/03/11 - Adriana habla de *Los tres erizos* (Saéz Castán 2003)]

ADRIANA: aquí hay un glosario ↓

Naiara: qué es un glosario ↑

ADRIANA: que lo explica ↓

MAESTRA: un glosario es un lugar donde todas las palabras están definidas ↓

VALERIA: sí ↓ aquí ↓ paz ↓

MAESTRA: la paz ↓

VALERIA: a vale ↓

MAESTRA: la paz ↓ que firman la paz no ↑

VALERIA: sí ↓

VALERIA: que por qué lo tiene en la mano ↑

MAESTRA: bueno porque hay gente que lo-cuando tú haces así quiere decir que llegas a un acuerdo ↓ también con motivo que han firmado la paz ↓ aquí también no Darío ↑

DARÍO: sí ↓ (señalando *La venganza de las risitas* (Doyle 2000)) y el *Rover* (Doyle 2000) ↓ el *Rover*

también salen a-
JAVI: a sí ↓ también ↓

Ser parte de un círculo con referentes compartidos (además de generar una sensación de pertenencia que sabemos es importante en la escuela como en cualquier otra comunidad) permite que los alumnos puedan integrar más rápidamente ciertos conceptos. Tal es el caso de cómo los niños comprendieron qué era el glosario; surgió de manera natural y fue posible ejemplificarlo con materiales de uso real que representan un referente ampliamente compartido. Por este motivo, cuando Naiara pregunta que es un glosario y Darío se dio cuenta de que en *La venganza de las risitas* y *Rover salva la Navidad* también hay uno, los otros alumnos pudieron comprender mejor la explicación de la maestra; conocían los libros a los que hacía referencia Darío y, a partir de éstos, pudieron situar el concepto que se había definido teóricamente.

3. Referentes que consolidan la comunidad lectora

El segundo foco de análisis en relación a los efectos a partir de los referentes literarios está centrado en el relieve de estos en relación a la consolidación de la comunidad lectora. A medida de que los alumnos acumulan más lecturas, son más capaces de gestionar la comunidad y, sobre todo, de construir colectivamente los significados. Esto sucede porque los alumnos han leído mucho y porque tienen muchos más elementos para poder argumentar sus explicaciones y, al mismo tiempo, conectar con las de los demás. Este aspecto se analiza también a partir de distintos fragmentos de las discusiones y de las sesiones de préstamos en que aparecen referentes literarios. Tal como lo anunciamos al inicio, aquí, sólo vamos a enumerar algunas de las conclusiones más destacadas de este segundo foco.

Observamos algunos aspectos clave. En primer lugar, la manera en que evolucionan los debates. Los referentes compartidos entre ellos posibilitan que la mediación de la maestra vaya perdiendo protagonismo en favor de la que se crea entre los niños y niñas. En segundo lugar, el hecho de que haya una evolución de los argumentos en función de la discusión colectiva hace que, cuando surgen puntos de vista diferentes, las explicaciones que construyen como colectivo sean argumentadas desde los referentes literarios que conocen. La confrontación de los referentes con la lectura en discusión hace que algunos compañeros puedan cambiar primeras ideas o

posiciones. También destaca el modo en que los referentes compartidos (que son cada vez más frecuentes y surgen de manera natural), cohesionan la comunidad de lectores que se ha creado, ya que ha provocado la consolidación progresiva de un imaginario común. Finalmente, también es significativo destacar que, a medida que avanzan en el tiempo los préstamos y discusiones, se encuentran discusiones puramente literarias, cada vez más alejadas de identificaciones constantes y argumentos estándares y / o superficiales como "me gusta porque es divertido". Todo ello apunta a que la inversión de horas dedicadas a las diferentes modalidades de lectura y su promoción generan muchos referentes compartidos que facilitan conexiones sofisticadas y propician una integración de los aprendizajes literarios que transfieren a otras situaciones discursivas y de análisis.

Así pues, el comprobar que los referentes aumentan exponencialmente respecto al inicio de la intervención educativa permite verificar la evolución en la formación lectora y literaria de los alumnos. Hemos podido comprobar que el uso de los referentes facilita la comprensión lectora de los textos y también la construcción colectiva de significados. El análisis de la evolución de los referentes pone de manifiesto que la intervención educativa planteada ha conseguido que los alumnos leyesen mucho, pero también que este "leer mucho" se ha traducido en que "leen mejor": se aproximan a los nuevos textos a partir del bagaje anterior, es decir, a partir de los referentes literarios. Por tanto, el análisis de la movilización de los libros en relación al uso de los referentes literarios nos permite afirmar que crear una comunidad lectora con referentes compartidos es un requisito esencial para hacer efectiva la educación literaria de los alumnos.

4. Bibliografía

- ARIZPE, Evelyn; MORAG, Styles (2004): *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS, Aidan. (2008): *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa. (2005): *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- KIEFER, Barbara (2005): 'Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real', en Pifano, Clementina (ed) *El libro álbum: invención de un género para niños*. Parapara Clave. Caracas, Banco del libro.
- MONTES, Graciela: *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente - Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2004.

Bibliografía infantil citada

- ANGUERA, Mercè (Il. PIEROLA, Mabel) (2002): *Sóc molt Maria*. Barcelona. La Galera.
- ALIAGA, Roberto (Il. OLMOS, Roger) (2009): *El príncipe de los enredos*. Barcelona. Baula.
- BACHELET, Gilles. (2005): *Mi gatito es el más bestia*. Barcelona. RBA/Molino.
- BENOÎT, Jacques (2010): *La noche de la visita*. Barcelona. A buen paso.
- DOYLE, Roddy (Il. AJHAR, BriaN) (2000). *La venganza de las risitas*. Barcelona: RBA.
- DOYLE, Roddy (2002). *Rover salva la navidad*. Barcelona: RBA.
- HOBBIE, Holly. (2005): *La prima Clara*. Barcelona. Edebé.
- JANOSCH (2012): *¡Qué bonito es Panamá!*. Pontevedra. Kalandraka.
- LEE, Suzy (2008): *Espejo*. Cádiz. Barbara Fiore.
- LEE, Suzy (2008): *La ola*. Cádiz. Barbara Fiore.
- LEE, Suzy (2010): *El pájaro negro*. Cádiz. Barbara Fiore.
- LERAY, Marjolaine (2009): *Una caperucita roja*. Barcelona. Océano Travesía.
- LETÉN, Mats; (Il. BARTHOLIN, Hanne) (2009): *Finn Herman*. Barcelona. Libros del Zorro Rojo.
- LÖÖF, Jan (2008): *La historia de la manzana roja*. Sevilla. Kalandraka.
- NORDQVIST, Sven (2010): *En Pettson se'n va d'acampada*. Barcelona. Flamboyant.
- SÁEZ CASTÁN, Javier (2003). *Los tres erizos*. Caracas: Ekaré.
- VELDKAMP, Tjibee (Il. HOPMAN, Philip) (2007): *La excursión*. Barcelona. Libros del Zorro Rojo.
- WILD, Margaret (Il. BROOKS, Ron) (2006): *Zorro*. Caracas. Ekaré.

¹ Esta comunicación parte del trabajo final del Máster en Recerda de Didáctica de la Llengua i la Literatura (UAB) "... aquí sempre hi ha lectura!" Anàlisi d'una intervenció educativa per formar *lectors*, defendido en septiembre de 2010 bajo la dirección de Mireia Manresa.

² El préstamo de libros consistía en una rueda de valoración de los textos leídos en casa durante aquella semana, en la que los alumnos hablaban de las experiencias lectoras con las familias y de los aspectos que más destacaban de los libros en cuestión. La consigna de la actividad era contagiar las ganas de leer.

³ Adoptamos la definición de Barbara Bader para definir el concepto de álbum "Un álbum es texto, ilustración, diseño total, un objetivo manufacturado y un producto comercial, un documento social, cultura e histórico; pero, sobre todo, es una experiencia para un niño. Como forma de arte se apoya en la interdependencia de imágenes y palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama que suscita el paso de la página. "

⁴ Nos hemos basado en la catalogación que propone el catálogo colectivo de la Red de Bibliotecas Municipales de la provincia de Barcelona, adoptando sus categorías: I1 (Ciclo Inicial, 5-6 años) I2 (Ciclo Medio, 7-9 años) y I3 (Ciclo Superior, 10-12 años)

LOS TALLERES DE LECTURA: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Ana ARREGI MARTÍNEZ

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Ana.arregi@ehu.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la actividad didáctica del taller de lectura como forma de construcción del conocimiento y proponer una investigación a partir de su práctica en las aulas universitarias. El taller de lectura se sostiene en la idea central de la pedagogía dialógica que concibe la educación como un proceso de reciprocidad en el cual enseñar implica conversar (Mercer, 2001). La “conversación” que implica y promueve el taller de lectura tiene como fundamento el contexto compartido que genera la lectura de un mismo texto. Este texto nos convierte a docentes y alumnado en lectores que conversan en torno al libro y a lo que han vivido en su lectura. Así mismo esta **comunidad de lectores** permite a sus miembros lograr algo más de lo que podrían conseguir por separado.

Abstract

The aim of this study is to think about the reading-clubs as a way to develop common knowledge in the classroom and to propose a research about this activity at university. The reading-club is based on the principal idea of the dialogical education that means teaching for dialogue as well as teaching through dialogue (Mercer, 2000). The talk of the reading-clubs tries to develop a common context to think together from the reading of the same text. This text becomes teachers and students readers that talk about the book and the experience of the reading. In the same way, this readers-comunity allows us to think together and to get things done.

1. Introducción

Como se indica en el título, se trata de presentar a continuación una propuesta de investigación en torno a los talleres de lectura a partir del concepto de “conocimiento compartido” acuñado por Derek Edwards y Neil Mercer (Edwards 1988). Para ello, en primer lugar, realizaré una síntesis de las claves teóricas a partir de las cuales se armará la investigación de este proyecto, para luego pasar a relatar y a analizar la experiencia piloto que ha servido como punto de partida a la hora de diseñar la propuesta de

investigación que ahora presento. Me estoy refiriendo a un taller de lectura que en el marco de las Aulas Culturales, organizadas por el Servicio de Extensión Cultural del Campus de Álava de la Universidad del País Vasco, congregó, desde marzo del 2002 hasta mayo del 2008, a estudiantes universitarios de diferentes cursos y campos de estudio. El objetivo de esta presentación, por lo tanto, es partiendo de esa experiencia, proponer una investigación en torno al taller de lectura en tanto forma de aprendizaje en la cual, y parafraseando a Neil Mercer (1997:132), la conversación sea un medio para guiar la construcción del conocimiento, una forma de enseñar y aprender en el aula, y un dispositivo de acceso por parte de los estudiantes a comunidades intelectuales de discurso que, para ellos, son nuevas.

2. Marco teórico

Para abordar este trabajo, partimos de una perspectiva sociocultural, basada en los postulados vygotskianos. Como propone Mercer (1997), una de las claves de la teoría sociocultural es la de que el conocimiento existe como entidad social y no sólo como posesión individual. La esencia de la comprensión y el conocimiento humanos es que se comparten. Es por ello que los estudios y las aplicaciones pedagógicas de la teoría sociocultural han centrado su atención en la función mediadora de la interacción. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se realiza de forma colectiva y en entornos sociales que lo propician. Las actividades realizadas con otros y el diálogo que las acompaña y facilitan son dos elementos esenciales en la construcción conjunta del conocimiento (Wells 2001).

Mercer (1997) nos recuerda que, en el aula, como en otros lugares, la conversación se utiliza para *hacer cosas*, lo que explica el creciente interés de la conversación como acto social. Y para entender cómo la conversación se utiliza para crear conocimiento y comprensión en el aula, Mercer incorpora dos conceptos: el de contexto y el de continuidad. Por *contexto*, entiende todo “lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden, por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen (...) La *continuidad* es el desarrollo de tales contextos a través del tiempo”. (Edwards 1988: 78). Como subraya Mercer (1997), la creación del conocimiento en las aulas es un proceso en el cual, para conseguir éxito, los temas han de surgir y continuar.

Además, para profundizar en la noción de contexto, Mercer hace referencia al teórico ruso Mijail Bajtin, contemporánea de Vygotsky, para quién las palabras que

utilizamos las hemos heredado de otros que las han utilizado antes y de quien las hemos aprendido. Además estas palabras llevan incorporados algunos de los significados de sus usuarios, y así las aprendemos, antes que del diccionario.

Bajtin (1997) propone que todo contexto extraverbal consta de tres momentos: 1) un horizonte espacial compartido por los hablantes; 2) el conocimiento y comprensión común de la situación, asimismo compartido por los participantes en la interacción y, finalmente 3) la valoración de esta situación compartida por los participantes.

El tercer momento del que habla Bajtin es necesario para asegurarnos la continuidad de los contextos que ya mencionaba Mercer. La posibilidad de aportar algo nuevo necesita de un contexto previo compartido, lo dado, y la valoración del contexto compartido es la certificación de que la continuidad está asegurada.

“Empleamos el lenguaje para construir el futuro a partir del pasado, para construir una relación entre lo que ha sido y lo que será; y empleamos los recursos de la experiencia pasada para crear nuevas comprensiones y nuevos conocimientos conjuntos”. (Mercer 2001: 71)

Mercer asimismo ha analizado las técnicas conversacionales más empleadas por los enseñantes para asegurar la continuidad de los contextos y entre ellas destacan las siguientes: la recapitulación, la pregunta, la repetición, la reformulación y la exhortación. Olga Esteve (2007) subraya que las preguntas, en tanto instrumentos de mediación, “se erigen como la forma más idónea porque pueden avanzar desde unos primeros niveles de concienciación sobre lo que uno ya sabe o es capaz de hacer hacia niveles superiores en los que va entendiendo la manera cómo puede avanzar mejor en el aprendizaje”. Además Esteve (2007) recomienda que las preguntas nunca sean de respuesta sí/no, sino de preguntas que inviten a razonar, y, acto seguido, una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, que las preguntas subsiguientes partan de las respuestas dadas por los aprendices.

Finalmente, tal y como concluye Esteve (2007), es importante entender que el proceso de construcción del conocimiento a través de la conversación o el diálogo sólo es posible dentro de una interacción simétrica. No obstante, nos recuerda Esteve, simetría no debe confundirse nunca con igualdad. En la consecución de la simetría es importante la creación de un contexto común en el que se compartan derechos y obligaciones, y en el cual es fundamental establecer un contrato de respeto mutuo

(Castellá, 2007) así como utilizar estrategias para facilitar la complicidad y el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo (Cros, 2003). Es lo que Esteve (2007) denomina el protocolo de actuación para actuar como docente con “tacto” cuyo fin es la creación de un clima de empatía que favorezca el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

3. El taller de lectura: una experiencia compartida

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje el taller educativo (Flehsig & Schiefelbein 2003) busca traer algo de realidad a las aulas y los tres principios didácticos identificados en este modelo son:

- *Aprendizaje orientado a la producción*: el taller está organizado y funciona orientado hacia la producción de un resultado relativamente preciso;
- *Aprendizaje compartido*: el aprendizaje se produce gracias a un intercambio de experiencias con participantes que tienen un nivel de experiencias similar;
- *Aprendizaje innovador*: el aprendizaje se logra como parte de un continuo desarrollo de la práctica.

El taller de lectura se sostiene en la idea central de la pedagogía dialógica que concibe la educación como un proceso de reciprocidad en el cual enseñar implica conversar (Mercer, 2001). La “conversación” que implica y promueve el taller de lectura tiene como fundamento el contexto compartido que genera la lectura de un mismo texto. Este texto nos convierte a docentes y alumnado en lectores que conversan en torno al libro y a lo que han vivido en su lectura. Asimismo, esta comunidad de lectores permite a sus miembros lograr algo más de lo que podrían conseguir por separado. El objetivo del taller de lectura, en primer término, por lo tanto, es el de suscitar la interacción como forma de construcción del conocimiento a partir de la actividad lectora.

No obstante, desde el punto de vista de un aprendizaje orientado a la producción, el taller de lectura tiene como objetivo prioritario, la experiencia de la lectura o acto de lectura. En consecuencia, el taller de lectura se concibe como intervención didáctica en la consecución del desarrollo de las habilidades de la competencia lectora, lo que de acuerdo con Teresa Colomer “requiere el reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la

relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991:22).

En cuanto al aprendizaje innovador, el taller de lectura busca la consolidación de los hábitos lectores, a través de los cuales desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes, y en este sentido, y desde la perspectiva de la didáctica de la literatura su función es aún más ambiciosa, tal y como la enuncia Sánchez Corral: “hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad” (Sánchez Corral, 2006: 296). El taller de lectura desde esta perspectiva, se presenta como una intervención educativa, crítica y emancipadora.

4. Taller de lectura 2002-2008: : una experiencia piloto

La propuesta de investigación que tiene como objetivo este trabajo tiene su origen en el taller de lectura que impartí durante seis años, desde marzo de 2002 a mayo de 2008, dirigido a alumnos universitarios de diferentes especialidades, en el marco de las actividades culturales organizadas por el Servicio de Extensión Cultural del campús de Álava de la Universidad del País Vasco.

Durante 8 sesiones que nos congregaban una vez por semana durante dos horas, me reunía con un grupo de quince alumnos y alumnas, como máximo, para compartir la lectura de un texto el cual se proponía con una semana de antelación. El hecho de que los alumnos tuvieran el plazo de una semana para leer el texto propuesto exigía que en la selección de las lecturas la extensión de la obra fuera un condicionante esencial junto al de la calidad literaria de la misma.

Entre las obras que leímos durante esos años figuraban: *La metamorfosis* de Franz Kafka, *El camino que va a la ciudad* de Natalia Ginzburg, *La presa* de Kenzaburo Oe, *Tombuctú* de Paul Auster, *Seda* de Alessandro Baricco, *Mejillones para cenar* de Birgit Vanderbeke, *Vino* de Luisa Etxenike, *El vizconde demediado* de Italo Calvino, *El amante* de Marguerite Duras o *El baile* de Irene Nemirovsky.

Respecto al lugar, nos congregábamos en una sala, sentados alrededor de varias mesas que a su vez formaban una mesa grande. Se trataba de que estuviéramos cómodos y de que pudiéramos vernos y escucharnos todos por igual.

La dinámica de cada sesión comenzaba con lo que denominaré la “rueda de opiniones”, donde cada uno de los participantes comentaba, en primer lugar, las impresiones generales que le había suscitado la lectura. Este era la primera toma de

contacto con lo que cada uno de los participantes aportaba a la conversación en torno al libro. Se trataba de generar en un primer momento un ambiente de confianza y de respeto e interés por las opiniones de los demás. De ahí, de esas primeras impresiones extraíamos el paso a un segundo nivel de análisis. En la mayoría de las ocasiones, algunos de los comentarios surgidos en la “rueda de las opiniones” servían como enlace para profundizar en el nivel de lectura; los personajes, la extrañeza ante algunas historias, los temas, cualquier motivo era apropiado para volver sobre él y entre todos y todas compartir y debatir la experiencia de lectura de cada cual. Recuerdo la diversidad de opiniones ante un personaje como el de la protagonista de *El camino que va a la ciudad* de Natalia Ginzburg, y la profunda reflexión que un grupo de alumnas realizó a partir del análisis de este personaje adolescente. Me impresionó la manera en la que grupo tras grupo, por lo general, acogían *La metamorfosis* de Kafka. En una ocasión se propuso, durante el mismo taller, dedicar otra sesión a la lectura de más cuentos de Kafka como *Un artista del hambre*, *Un artista del trapecio* o *Informe para una academia*.

A través de los comentarios de los y las estudiantes se iba re-construyendo una lectura de la cual se sentían co-autores. El sentimiento de participación en la construcción de algo que paulatinamente se iba haciendo con las aportaciones de cada uno estimulaba a seguir analizando otros aspectos de la obra. Todos y cada uno de los participantes tenían algo que decir, por que todos habían leído previamente la obra: esa era la condición indispensable para la participación en el taller, leer y participar de la puesta en común del acto de la lectura, y salvo muy contadas ocasiones, aquellos que acudían era porque habían leído el libro. Quienes no lo habían hecho preferían quedarse en casa. Pasar dos horas oyendo a gente hablar de un libro que no has leído y que ellos por su parte han disfrutado y se dedican a destripar es tan aburrido y te mantiene tan al margen como oír hablar de alguien que no conoces a un grupo de amigos que lo conocen bien y de cuya conversación estás excluido por no conocer los detalles.

Para concluir, decir que a lo largo del taller de lectura conversamos, entre muchos otros temas, sobre los japoneses y la segunda guerra mundial, y la manera en la que en general nos comportamos ante los que son distintos con respecto a nosotros, a propósito de *La presa* de Kezanburo Oé; sobre las diferencias entre el campo y la ciudad, la pobreza del medio rural italiano, y los sueños de la juventud perdida, a partir de *El camino que va a la ciudad* de Natalia Ginzburg; sobre el pueblo alemán y la disciplina y el autoritarismo de algunas figuras patriarcales, tras la lectura de *Mejillones*

para cenar de Birgit Vanderbeke, o sobre la alienación que produce el trabajo en el sistema capitalista y la manera en la que su lógica ha colonizado todos los niveles de la sociedad, hasta la familia, convirtiendo en animal extraño a quien se sitúa al margen, como invita a pensar *La metamorfosis* de Kafka.

El taller de lectura fue una experiencia muy positiva, no solamente para mí, en cuanto docente, ya que pude hacerles partícipes de mi pasión por la lectura, sino para los estudiantes. De ello queda constancia en las encuestas de evaluación del curso-taller. Los y las estudiantes valoraban positivamente, entre otras cosas, los cambios en su hábitos lectores, pues la mayoría de ellos reconocían que a partir de la adolescencia habían dejado de leer, y particularmente desde la entrada en la universidad habían abandonado esa práctica, para pasar a “leer” sólo textos relacionados con sus disciplinas de estudio. Por otra parte, destacaban el haber sentido “partícipes” de algo, no meros receptores de enseñanza. Consideraban que habían aprendido más que en muchos libros de texto, y reconocían que en algunas ocasiones, ante autores que les habían gustado, tenían la intención de volver a leer obras de los mismos.

5. Propuesta de investigación: reedición del taller en un nuevo marco y metodología de análisis

Si partimos, como propone Laclau (2005), de que todo discurso tiene sus propios límites, y de que “el proceso educativo sólo puede ser entendido como una continua superación de esos límites mediante su articulación con otros discursos”(Cascaete, 2011: 20), el discurso construido a partir de la reflexión en torno a la experiencia piloto del taller de lectura queda encerrado dentro de sus propios límites, el relato autocomplaciente de la coordinadora de ese taller. En este sentido, las mismas voces de los estudiantes quedan insertas en el relato de la narradora, un relato homogéneo cuya construcción sólo corresponde a la instancia instructora.

Por lo cual, si pretendemos realizar una investigación en torno a la experiencia del taller de lectura con el objetivo de analizar la forma en la que la construcción del conocimiento se realiza a través de la conversación sobre las lecturas, consideramos imprescindible la re-edición del taller de lectura con el fin de grabar las sesiones para formar un corpus de análisis.

En este sentido, nuestra intención es incluir el formato del taller de lectura como práctica evaluable en el temario de la asignatura “Desarrollo de la competencia

comunicativa II” que forma parte de los estudios de Grado en Educación Infantil. Tal y como hemos expuesto anteriormente, el taller de lectura busca la consolidación de los hábitos lectores, a través de los cuales desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes, por lo cual la pertinencia de incluir esta actividad en el temario de la asignatura de competencia comunicativa queda justificada.

El número de sesiones que le dedicaríamos al taller está por concretar, aunque en ningún caso serían menos de cinco. El problema que se puede presentar con los estudiantes de grado, por una parte, es que el número de integrantes ideal del taller que nunca debe sobrepasar los quince alumnos, sería difícil de conseguir, aunque con el fin de realizar este proyecto de investigación subdividiríamos grupos si fuera necesario.

Respecto a la selección de lecturas, los criterios serían los mismos que los expuestos para el taller de lectura ya realizado: obras cuya extensión no exceda de las 100-120 páginas y calidad literaria. No ostante, el tiempo dedicado a cada sesión quedaría reducido de dos horas a hora y media, ajustándonos al tiempo dedicado a las clases prácticas.

En cuanto a la recogida de los datos, en primer lugar se grabarían en vídeo las sesiones del taller, pero grabaríamos también entrevistas con los participantes que dejaran constancia de sus hábitos lectores, sus preferencias, su opinión sobre el taller de lectura, las sesiones, la dinámica del mismo y sus logros y defectos. Se trataría de completar la perspectiva del discurso docente e incluir la perspectiva del alumno a fin de realizar una reflexión que cuestionara la acción planificada a la luz de las informaciones recogidas.

Si, como decíamos al principio de esta exposición, el objetivo del taller de lectura es, como propone Mercer, que la conversación sea un medio para guiar la construcción del conocimiento, una forma de enseñar y aprender en el aula, y un dispositivo de acceso por parte de los estudiantes a comunidades intelectuales de discurso que, para ellos, son nuevas, los estudiantes, sus voces y sus conversaciones son las que deben quedar y dar paso a una investigación que se construya desde una experiencia en la que ellos y ellas son sujetos activos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*. SigloXXI editores. México.
- BAJTIN, Mijail (1997): “La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica” en *Hacia una filosofía del acto ético*. Anthropos.Barcelona.
- CASCANTE, César (2011): “Ciudadanía, currículo, enseñanza lingüísticas e investigación –acción en la educación obligatoria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 56.
- CASTELLÁ, Josep M., COMELLES, Salvador, CROS, Ana, VILÁ, Montserrat (2007): *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó. Barcelona.
- COLOMER, Teresa (1991): “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 9.
- CROS, Ana (2003): *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel. Barcelona.
- CHAMBERS, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE. México.
- EDWARDS, Derek, MERCER, Neil (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.
- ESTEVE, Olga (2007): “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?”. *La educación superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- ESTEVE, Olga (2009): “La interacción, un proceso que implica conversar” Cuadernos de Pedagogía nº 391.
- FLECHSIG, Karl-Heinz y SCHIEFELBEIN, Ernesto (Editores) (2003): *20 Modelos didácticos para América Latina*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEA).
- LACLAU, Ernesto (2005): *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- MERCER, Neil (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona.
- MERCER, Neil (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. Barcelona.

SANCHEZ CORRAL, Luis (2006): “Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto” en MENDOZA FILOLLA, Antonio (Coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall, Madrid.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (1995), *Historia del desarrollo de la funciones psíquicas superiores*, en *Obras Escogidas*, Tomo III, Visor, Madrid.

WELLS, Gordón (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Paidós, Barcelona.

WERTSCH, James (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.

UN CASO ESPECIAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: LAS LENGUAS CLÁSICAS¹

M. Carmen ENCINAS REGUERO

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

mariadelcarmen.encinas@ehu.es

Laburpena

Hizkuntz klasikoaren irakaskuntzak tradizio luzea du, Antzinasunetik dator eta. Azken garaian erabilitako metodologiak hizkuntz modernoaren irakaskuntzan erabiltzen denaren eragina jaso du. Grekoa ikasteko proposatutako azken metodoetariko bat *Polis* metodoa da. Metodo honen helburua grekoz irakurtzen irakastea da, hizkuntz hori hizkuntz bizidun bezala erabiliz. Horretarako *Polis* metodoak grekoaren irakaskuntzaren helburuak murrizten ditu, arreta I. mendeko *koiné* grekoan jartzen baitu. Bere eraginkortasuna oraindik frogatu gabe dago eta, honez gain, zalantza bat erakartzen du, hau da, nola heldu beste mende eta beste dialekto batzuetan idatzita dauden testuetara.

Resumen

La enseñanza de las lenguas clásicas tiene una muy larga tradición, pues arranca en la propia Antigüedad. En los últimos tiempos su metodología se ha visto influida por la metodología de la enseñanza de las lenguas modernas. En este sentido, uno de los más recientes métodos propuestos para aprender griego antiguo es el método *Polis*, que pretende enseñar a leer griego a través del uso de esta lengua como una lengua viva. Para ello el método *Polis* reduce los objetivos de la enseñanza del griego, pues se centra en el griego *koiné* del s. I d.C. Su efectividad está pendiente de comprobación y plantea, además, una duda ulterior, a saber, cómo llegar a la lectura de los textos escritos en otros siglos y en otros dialectos.

Abstract

Classical languages teaching has a long tradition, since it dates from the Antiquity. In recent times its methodology has been influenced by modern languages teaching methodology. In this sense *Polis* method appears as one of the last greek learning methods. It intends to teach greek using this language as a living language. To that end *Polis* method reduces the greek teaching aims, as it focuses on the 1st century *koiné* greek. Its effectiveness has to be proved and it raises an ulterior question, namely how can we manage to read texts written in other centuries and dialects?

Probablemente ninguna lengua en la actualidad tiene tras de sí una tan larga tradición en la reflexión sobre su enseñanza como tienen las lenguas clásicas, fundamentalmente el latín y el griego (dejo a un lado aquí el caso del hebreo). La enseñanza de ambas lenguas a los hablantes nativos fue en su momento una cuestión de enorme relevancia. De hecho, la palabra en la Antigüedad era considerada un instrumento de poder, y su control y ejercicio inteligente constituían una puerta de acceso a los más altos cargos públicos. No extraña entonces el lugar central que la reflexión en torno a la lengua ocupó en la cultura de ambos territorios².

Pero tanto en Grecia como en Roma los ciudadanos no fueron siempre monolingües. En Grecia algunos, pocos³, se inclinaron a aprender latín para prosperar en la esfera pública, pues no hay que olvidar que este territorio formaba parte del Imperio Romano (cf. Marrou 1985:333-335)⁴. Sin embargo, fue en Roma donde se produjo un fenómeno del mayor interés para nosotros. Me refiero, por supuesto, a la fuerte helenización de las clases altas y medias de la sociedad romana, que, según parece, puede remontar al s. II a.C. y se extiende hasta el s. III d.C., y que condujo a una situación de bilingüismo⁵.

Los romanos no tenían la necesidad política de aprender griego. No obstante, eran conscientes de la superioridad cultural de Grecia. Admiraban esa cultura y entendían que la única manera de acceder a ella era a través de la lengua. Por eso, decidieron aprender griego. Y lo hicieron fundamentalmente utilizando el ‘método directo’, pues muchos romanos aprendieron griego desde la cuna. Efectivamente, las clases aristocráticas confiaron el cuidado de sus hijos a nodrizas o pedagogos griegos, que enseñaron a los niños romanos esta lengua antes incluso de que los niños comenzaran a aprender latín⁶ (cf. Quintiliano 1.1.12-14). Más tarde, cuando el niño llegaba a la edad escolar, se le enseñaba a leer y escribir de forma paralela en griego y en latín. De hecho, los manuales escolares eran bilingües (cf. Marrou 1985:340-343).

De esa manera, el griego se convirtió en Roma en la lengua de la clase dominante. Y el consecuente bilingüismo, buscado por razones culturales, resultó altamente fecundo, pues el conocimiento de la lengua y, a través de la lengua, de la cultura griega, condujo al mayor esplendor de la cultura romana. En realidad, los romanos *“Fueron los primeros en saber explotar sistemáticamente los beneficios del estudio de una lengua extranjera para profundizar en el dominio de la lengua nacional”* (cf. Marrou 1985:330).

Cuando el Imperio Romano se desintegra⁷, en Occidente el latín va perdiendo paulatinamente presencia en favor de las diversas lenguas surgidas en los distintos territorios. Durante algún tiempo fue la lengua franca que en toda Europa permitió las relaciones políticas, religiosas y académicas, pero con el correr del tiempo la presencia del latín en estos ámbitos también fue decayendo⁸.

En la actualidad el latín permanece vivo en determinados reductos. No se puede olvidar que sigue siendo lengua oficial de un estado, Ciudad del Vaticano, y que aún es utilizado dentro del ámbito eclesiástico e incluso sigue siendo lengua oficial como lengua académica en algunas revistas y asociaciones pertenecientes, por supuesto, al

mundo de las humanidades. La situación del griego es más delicada, aunque, como se verá más adelante, no han desaparecido por completo quienes tratan de utilizarlo aún como lengua viva.

En cualquier caso, lo cierto es que a medida que el uso de las lenguas vernáculas se fue imponiendo, el empleo del latín y griego como lenguas habladas se fue haciendo cada vez más reducido, hasta el punto de que pasaron a ser estudiadas fundamentalmente como lenguas escritas, cuya importancia estribaba en la entidad y trascendencia de la cultura con ellas codificada.

Desde la Ilustración, el método que se empleó para su estudio y enseñanza fue prioritariamente el llamado método de gramática-traducción, basado en el estudio del sistema gramatical y en la traducción directa e inversa de los textos⁹. No es extraño, por tanto, que, cuando la enseñanza de las lenguas vernáculas se hizo necesaria, el método utilizado para ello fuera en muchos casos ése. Pero rápidamente se pudo ver que ese método, utilizado prioritariamente para unas lenguas fijadas de manera inmutable y por escrito, no era el método más eficaz para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en evolución, cuyo uso principal era oral. Por ese motivo surgieron otros métodos¹⁰.

Los vertiginosos cambios que se han sucedido en la enseñanza de las lenguas modernas han contrastado con la enseñanza de las lenguas clásicas, en cuyo ámbito también han ido surgiendo diferentes propuestas metodológicas, pero de manera más moderada. Esto ha ocasionado no pocas críticas hacia la enseñanza de las lenguas clásicas, tachada en ocasiones de inmovilista y trasnochada. No obstante, “*Mantener una misma metodología en la enseñanza de una lengua que ya ha quedado como legado inmutable de la historia no solamente no es extraño, sino que se ajusta a la más estricta normalidad*” (Sánchez 2009:34).

Ahora bien, como digo, también en el campo de la enseñanza de las lenguas clásicas han surgido nuevas metodologías, en muchos casos influidas o derivadas de las propuestas realizadas en el ámbito de las lenguas modernas¹¹. Una de las propuestas más recientes y llamativas es la que ha hecho el profesor Christophe Rico en su manual titulado *Polis. Hablar griego antiguo como se habla una lengua viva (Polis. Parler le grec ancien comme une langue vivante)*, publicado en París en el año 2009 y traducido posteriormente al italiano y al alemán¹².

Este manual pretende ser el primer volumen de un grupo de tres, de los que el segundo está ya en preparación y se prevé que salga próximamente. Cada uno de esos

tres volúmenes contará, según está previsto, con 20 lecciones y estará pensado para desarrollarse a lo largo de 120 horas de clase.

El profesor Rico concibe la idea de este método a partir de su propia experiencia con el hebreo moderno. Según él mismo explica¹³, estudió gramática del hebreo moderno en la Universidad, pero al llegar a Israel fue incapaz de comunicarse oralmente con los hablantes nativos de la lengua. Para aprender hebreo tomó parte, entonces, en un *ulpán*, una escuela propia de Israel donde los inmigrantes adultos aprenden hebreo de manera intensiva siguiendo un método de inmersión, que implica un número considerable de horas de estudio diario, tanto en el aula como fuera de ella.

El método *Polis* se inspira en estos *ulpanes* de hebreo en Israel, pero, sobre todo, se basa en el método de ‘Respuesta Física Total’¹⁴, que a su vez descansa en dos pilares: de un lado, la asociación entre aprendizaje de lenguas y movimiento, establecida a partir de los trabajos de Asher¹⁵ (1982) y relacionada también con la teoría conductista del aprendizaje, y, de otro lado, el enfoque natural, que entiende que el niño aprende la lengua respondiendo físicamente a las órdenes de sus padres y que es esto lo que le permite más adelante utilizar esa lengua de manera natural¹⁶.

Ahora bien, la aplicación de este método al aprendizaje de una lengua clásica, el griego, resulta muy llamativa, fundamentalmente porque las lenguas clásicas ya no son un instrumento de comunicación viva salvo en reductos mínimos y de forma artificial. No existen hablantes nativos que ofrezcan un modelo de estas lenguas y tampoco se busca prioritariamente crear hablantes competentes de las mismas.

El empleo de esta metodología implica, además, comenzar la enseñanza del griego precisamente por el modo imperativo, ya que gran parte de la docencia consiste inicialmente en dar órdenes que los alumnos han de cumplir. Pero la enseñanza del imperativo se sitúa en la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas clásicas en un estadio avanzado, no sólo por su complejidad, sino también, y quizás esto es más relevante, porque no es el modo verbal más utilizado en los textos que los alumnos han de leer.

Además, el método *Polis* se enfrenta a un problema que no existe en el caso de la enseñanza de las lenguas modernas. Y es el hecho de que en ocasiones no se tiene información –o la información es difícil de encontrar– acerca de determinadas expresiones o giros de la lengua. Por supuesto, mayores dificultades plantea la utilización de conceptos hoy habituales pero inexistentes en la Antigüedad. Para hacerlo muchas veces el método tiene que recurrir a la creación de neologismos.

Pero quizás lo más llamativo es que al tratar de enseñar griego de manera oral, aunque se pretende dar un paso hacia la modernidad en sintonía con el protagonismo que lo oral ha ido adquiriendo en la enseñanza de las lenguas modernas, lo cierto es que se podría decir que el método implica de algún modo una vuelta al pasado. Durante mucho tiempo las lenguas clásicas fueron enseñadas como lenguas vivas. De hecho, todavía en el s. XVI la enseñanza de las lenguas clásicas buscaba conseguir una competencia activa de éstas, lo que implicaba una gran inversión de tiempo y energía. Fue el Brocense quien llegó a la conclusión de que *Latine loqui corrumpit ipsam latinitatem*, una idea que Pedro Simón Abril aplicó al latín y al griego cuando dijo de ellas que “*usallas ni hablando ni escribiendo casi ia no se puede hazer sin destruyllas*” (cf. Gil 1996:48).

No obstante, presentar una metodología de base oral no es la única peculiaridad del método *Polis*. Otra importante característica de este método es que el griego que enseña no es el griego ático, que es la lengua que habitualmente se enseña en la mayor parte de métodos de griego, sino el griego *koiné*, una modalidad más sencilla que se desarrolla a partir de la época helenística y que favorece la comunicación en griego de personas de todo el Mediterráneo oriental¹⁷. Pero ¿por qué se elige precisamente esta lengua? Inicialmente el profesor Rico (2009:7) argumenta que este dialecto ha producido las obras más importantes para nuestra cultura, algo que es muy discutible. El motivo real lo ofrece Rico más adelante (2009:14-15) cuando habla de la mayor sencillez del griego *koiné* y de su mayor rentabilidad cuantitativa (no necesariamente cualitativa). Efectivamente, la elección del griego *koiné* sólo puede basarse en el hecho de que esa lengua resulta más sencilla que cualquier otro dialecto griego.

Más concretamente la lengua que enseña el método *Polis* es la *koiné* del s. I d.C. La elección de este siglo en concreto y la utilización de textos del Nuevo Testamento como primeros textos de lectura probablemente se deban a la misma razón¹⁸. No hay que olvidar que el Nuevo Testamento se escribe en griego precisamente para favorecer su difusión entre personas pertenecientes a diversos pueblos y con distintas lenguas y eso hace que se opte en su redacción por una lengua y un estilo de la mayor sencillez.

Pero, además, la utilización que el método *Polis* hace de la *koiné* solo lo es en el nivel gramatical y léxico, ya que el profesor Rico opta por utilizar la *koiné* del s. I d.C. pero con una pronunciación anterior. Esto se debe a motivos pragmáticos y al deseo constante por simplificar la tarea del aprendiz de griego antiguo. La cuestión es que, mientras que en el griego clásico la pronunciación se acercaba a la ortografía, con el

tiempo se produjeron cambios fonéticos, algunos presentes ya en la *koiné* más antigua, que causaron una separación entre la lengua oral y la lengua escrita¹⁹. Para facilitar el aprendizaje a los alumnos el profesor Rico utiliza una *koiné* sencilla, pero con una pronunciación que, según parece, nunca tuvo la *koiné*. Metodológicamente esta postura es aceptable, porque facilita el aprendizaje de una lengua objetivamente difícil, pero resulta muy curioso que se pretenda enseñar el griego como una lengua viva utilizando un modelo de lengua que sabemos nunca existió de esa manera. Este hecho pone de relieve las dificultades a las que tiene que hacer frente el profesor de lenguas clásicas, sobre todo cuando quiere aplicar una metodología propia de la enseñanza de las lenguas modernas.

La enseñanza de la gramática en el método *Polis* es inductiva, pues primero se presentan ejercicios y un sencillo diálogo o narración para que el alumno deduzca las reglas gramaticales, que se explican *a posteriori*. Además, las explicaciones gramaticales del profesor se llevan a cabo en griego, porque se considera que de esa manera se redonda en el conocimiento de la lengua griega.

Con este uso inductivo de la gramática, el profesor Rico quiere evitar el abuso de la misma, sin evadir su empleo. No se puede olvidar que entre las críticas que tradicionalmente se han hecho a la enseñanza de las lenguas clásicas ha ocupado un lugar preeminente el reproche por el peso excesivo concedido a la gramática. Ante estas críticas hace ya mucho tiempo que se ha tratado de aligerar la fuerte carga gramatical que la enseñanza de estas lenguas implica en sus primeras etapas²⁰. Esto, sin embargo, ha llevado en ocasiones a extremos, contra los que muchos han reaccionado. Ya en 1954 el profesor F. Rodríguez Adrados (1954:315) reconocía la posibilidad y la necesidad incluso de facilitar los comienzos del estudio de estas lenguas “*arrojando el lastre gramatical inútil*”, pero advertía rápidamente a continuación que, aún así, la dificultad que plantean estas lenguas subsiste, puesto que “*el Latín o el Griego ‘sin gramática’ de que se ha hablado alguna vez es pura y simplemente un absurdo*”.

El objetivo del método *Polis*, pese al título que lleva (*Hablar griego antiguo como se habla una lengua viva*), no consiste realmente en hablar, sino que hablar es el camino del método para conseguir el verdadero objetivo, que es leer los textos más representativos del s. I d.C., entre ellos, sobre todo, los textos del Nuevo Testamento, Plutarco y Polibio. Según el profesor Rico, la adquisición oral de la lengua facilita la capacidad lectora.

Y dado que el objetivo del método es que el alumno sea capaz de leer con soltura determinados textos, un punto muy importante son los textos con los que el método trabaja. Inicialmente el método utiliza pequeños diálogos y textos compuestos ex profeso para el manual. Paulatinamente el método *Polis* pretende ir acercando al alumno a textos reales del s. I d.C. En el primer volumen, el único que de momento ha visto la luz, aparecen tres textos del Nuevo Testamento adaptados al nivel de un alumno principiante. En el segundo curso, según lo previsto, es cuando se puede empezar a leer algún texto narrativo muy sencillo y no es hasta el final del tercer curso cuando es posible comenzar a leer textos de Plutarco y Polibio.

Es decir, son necesarios tres cursos completos para leer a autores del s. I d.C., pero esos tres cursos de clases de griego no serán en modo alguno suficientes para que los alumnos puedan leer muchas de las grandes obras de la literatura griega y ello porque éstas fueron escritas en dialectos diferentes.

Efectivamente, muchos autores, géneros y obras fundamentales en la cultura occidental seguirán permaneciendo inaccesibles a los alumnos que aprendan griego con el método *Polis*. La épica de Homero, la lírica de Arquíloco o Safo, la tragedia de los grandes dramaturgos clásicos, la comedia de Aristófanes, la historiografía de Heródoto y Tucídides, la filosofía de Platón y muchas más obras no fueron escritas en *koiné* y quedan muy lejos de la lengua que el profesor Rico enseña en su método.

En la enseñanza reglada de griego dentro de nuestro sistema educativo²¹ preuniversitario el máximo tiempo de que se dispone para la asignatura es actualmente de dos cursos académicos, y la introducción de textos para traducir, comprender y comentar se intenta hacer lo antes posible. Los textos que los alumnos manejan en el sistema educativo actual abarcan distintas épocas, géneros e incluso dialectos.

Se comprende así el grado tan alto de dificultad de la tarea que tiene ante sí un profesor de griego. La insistencia en la gramática y en aspectos lingüísticos, tan frecuentemente denostada, es fundamental, porque proporciona al alumno los instrumentos imprescindibles para acceder a los diversos textos. El método *Polis* ofrece aparentemente una alternativa, pero en realidad lo es sólo de modo parcial, ya que el objetivo en este método ha cambiado.

En mi opinión, si la finalidad del estudio de las lenguas clásicas es el acceso a la cultura que transmiten –y no tiene sentido pensar que la finalidad sea otra–, entonces los textos seleccionados para el alumno no pueden nunca ser un mero instrumento para practicar la lengua, pues, en realidad, es la lengua la que constituye el instrumento para

comprender los textos y a través de ellos acceder a la cultura clásica. Así, los textos han de ser:

“textos cultural y humanamente significativos, que contribuyan a proporcionarle [al alumno] una visión provechosa y estimulante de la cultura griega, textos que, en definitiva, digan algo al alumno (ya sea por su valor intrínseco, ya por su interés en un momento dado) y le permitan obtener una idea tan extensa como sea posible de la literatura y el pensamiento antiguos” (García Romero 1992:100).

El ideal, por tanto, es que el alumno entre en contacto con los textos lo antes posible y que, además, los textos sean significativos. Pero ¿puede ser significativo para un alumno actual un texto escrito hace más de dos mil años? Sin ninguna duda, porque la preocupación por la guerra, la injusticia, la libertad, el amor, el sufrimiento, la amistad, etc., son valores imperecederos.

Respecto a los textos concretos con los que habría que trabajar, el profesor García Romero (1992:103-113) propone una selección que incluya los tres géneros tradicionales escritos en prosa (filosofía, historiografía y oratoria) y una representación de lo más significativo de la poesía (Homero, lírica y teatro).

El método *Polis* plantea un modo interesante, y seguramente mucho más motivador para el alumno actual que otros métodos, de aprender griego. Las objeciones, sin embargo, son varias. En primer lugar, que el método está pensado únicamente para aprender el griego *koiné* del s. I d.C. Si el método funciona o no es algo todavía pendiente de comprobación, pues los estudiantes que han empezado a utilizar este método no han llegado aún al final del proceso. En cualquier caso, asumiendo que el objetivo se logre de manera exitosa, queda la duda de cómo habría después que continuar la enseñanza para que el alumno capaz de leer textos griegos del s. I d.C. fuera capaz también de leer otras obras. ¿Habría que pasar después a un método de base no oral como los que se utilizan tradicionalmente?

Pero, sobre todo, la mayor objeción que, a mi juicio, cabe hacer a este método es que transforma el griego para acercarlo al alumno actual, en lugar de tratar de acercar al alumno actual al mundo y al pensamiento griegos a través de la lengua. El profesor Rico llega a decir (2009:16) que *“Enseigné comme une langue morte, le grec ne peut représenter que l’instrument obsolète d’une culture défunte”*. No obstante, la cultura griega está viva, porque es la nuestra, y un manual de griego no sólo debería enseñar la

lengua, sino que tendría que aspirar también a transmitir esa cultura, aunque sólo fuese a través de una selección significativa de los textos antiguos.

A mi juicio, si una cosa está clara es que el objetivo de aprender griego es el que ya los romanos vieron en su momento. Roma se convirtió en una sociedad bilingüe porque comprendió que aprender griego era la única manera de acceder a la cultura griega, que tanto admiraban. Y fue precisamente el conocimiento que alcanzaron de la cultura griega el que condujo al mayor esplendor y desarrollo de la propia cultura romana. Con el tiempo el redescubrimiento de ambas culturas, la griega y la romana, produjo nuevos momentos de esplendor en Occidente, como el Renacimiento o el Neoclasicismo. Por tanto, el objetivo del aprendizaje de las lenguas clásicas no es el conocimiento de la lengua *per se*, sino que sigue siendo aún hoy –y lo será siempre– el de alcanzar la comprensión de los textos y a través de ellos acceder a la cultura que transmiten, que en el fondo es la nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

- ADRADOS, Francisco R. (1954): Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas. *Estudios Clásicos*. 13, 1954, 310-323.
- ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, Alfonso (2000): La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. *Estudios Clásicos*. 11, 2000, 95-131.
- ASHER, James (1982): *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions. Los Gatos, California.
- BRAVO BOSCH, María José (2011): El bilingüismo en Roma: de la época republicana a la imperial. *Revista General de Derecho Romano*. 16, 2011, 1-17.
- ESMERATS, Vicente (1964): El problema didáctico en las lenguas clásicas. *AUSA*. 45, 1964, 1-7.
- GARCÍA ROMERO, Fernando (1992): La selección de textos griegos. J. Lasso de la Vega *et alii*, *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Ediciones Rialp. Madrid. 95-113.
- GIL, Luis (1996): La enseñanza del griego en España: del Renacimiento a la Ilustración. J. Bartolomé, C. García Román, F. González Vega, M. A. Gutiérrez, P. Redondo (eds.), *Historia y métodos en la enseñanza de las lenguas clásicas (I Encuentro científico y pedagógico)*. Actas. Universidad del País Vasco. Vitoria. 45-54.
- HIGHET, Gilbert (1954): *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental, Vol. I*. Fondo de Cultura Económica. México (reimpr. 1996) (trad.

de *The Classical Tradition. Greek and Roman Influences on Western Literature*. Oxford University Press. London. 1949)

HOFFMANN, O., DEBRUNNER, A., SCHERER, A. (1973): *Historia de la lengua griega*. Gredos. Madrid (reimpr. 1986) (trad. de *Geschichte der griechischen Sprache*. Walter de Gruyter & Co. Berlin. 1969).

LASSO DE LA VEGA, José (1992): Introducción. J. Lasso de la Vega *et alii*, *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Ediciones Rialp. Madrid. 11-27.

LÓPEZ EIRE, Antonio (1983): Historia antigua e historia de la lengua griega: el origen del griego helenístico. *Studia historica. Historia antigua*. 1, 1983, 5-20.

MARROU, Henry-Irenee (1985): *Historia de la educación en la Antigüedad*. Akal. Madrid.

PABÓN, José Manuel (1939): El griego, lengua de la intimidad entre los romanos. *Emerita*. 7, 1939, 126-131.

PUREN, Christian (1988): *Histories des méthologies de l'enseignement des langues*. Clé. Paris.

REDONDO SÁNCHEZ, Pedro (1996): Bilingüismo y educación en Roma. J. Bartolomé, C. García Román, F. González Vega, M. A. Gutiérrez, P. Redondo (eds.), *Historia y métodos en la enseñanza de las lenguas clásicas (I Encuentro científico y pedagógico)*. Actas. Universidad del País Vasco. Vitoria. 13-20.

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

RICO, Christophe (2009): *Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante*. Cerf. Paris.

RICO, Christophe (2011): El método Polis Koiné: aprender griego antiguo como una lengua viva. *VII Jornadas de Cultura Clásica.com (Mérida, 6-8 de mayo de 2011)*, <http://jornadasculturaclasica.blogspot.com/#!/2011/05/christophe-rico-presenta-el-metodo.html> ; <http://www.youtube.com/watch?v=-X9fqTDy0PE>, <http://www.youtube.com/watch?v=9Do50VFFN4A&feature=related>, http://www.youtube.com/watch?v=TUO1_IqpaSM&feature=related.

SÁNCHEZ, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Sgel. Madrid.

SÁNCHEZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Sgel. Madrid.

SANZ FRANCO, Francisco (1971): Las lenguas clásicas y los planes de estudios españoles, *Estudios Clásicos*. 63, 1971, 235-247.

¹ Este trabajo ha contado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través de un proyecto de investigación subvencionado (FFI2009-10130/FILO).

² Como Marrou (1985:317) pone de relieve, “*en el siglo II Roma concedía a la palabra un lugar de privilegio semejante al que la Atenas de los Sofistas le había asignado en el siglo V: en Roma, como en las democracias griegas, el político debía saber conquistarse el favor de la multitud, conseguir el voto de la asamblea, reanimar la moral de las tropas, persuadir al tribunal*”.

³ En Grecia se consideraba el griego superior al resto de lenguas y se pensaba, consecuentemente, que éstas no merecían ser aprendidas por los hablantes de griego.

⁴ Aunque en Grecia fueron más bien pocos los que aprendieron latín, en el Mediterráneo oriental fueron muchos los que aprendieron griego. A diferencia de lo que sucedió en el Mediterráneo occidental, donde el latín se impuso haciendo prácticamente desaparecer las anteriores lenguas indígenas, el griego no suplantó en los países de Asia Menor y Egipto a otras lenguas, sino que convivió con ellas. Esos países tenían y conservaban sus propias lenguas, pero utilizaban como lengua franca para comunicarse un griego sencillo y coloquial. Esto explica que ya en el s. III a.C. el Antiguo Testamento, escrito en hebreo, fuera traducido al griego, para que pudiese ser comprendido por los judíos de Egipto, que no entendían el hebreo. Es la llamada versión de los Setenta (la Septuaginta). Y esto explica también que el Nuevo Testamento se escribiera en griego.

⁵ Sobre el fenómeno del bilingüismo y la relación entre el latín y el griego en Roma, cf. Marrou (1985:330-343), Redondo Sánchez (1996), Bravo Bosch (2011). En un sentido más amplio, sobre el modo en que Roma adopta el sistema educativo griego, cf. Marrou (1985:314-329).

⁶ El hecho de que muchos romanos aprendieran griego antes que latín explica el empleo del griego como lengua de intimidad entre ellos. Un ejemplo muy citado al respecto son las conocidas palabras que César pronuncia a Bruto antes de morir: *καὶ σὺ, τέκνον;* (Suetonio, *Vida de Julio César* 82). Al respecto, cf. Pabón (1939).

⁷ El último emperador romano de Occidente es depuesto en el año 476.

⁸ Para un relato sencillo, pero bien documentado, de los avatares por los que pasaron el latín y el griego, cf. Highet (1954, reimpr. 1996:16-27).

⁹ El método de gramática-traducción se centra en el estudio científico de la lengua y tiene su origen en la Ilustración. Anteriormente los humanistas enseñaban latín mediante la repetición de pequeños diálogos o *colloquia* escritos por ellos (cf. Sánchez 1997:49-60). Sobre el método de gramática-traducción véase, por ejemplo, Sánchez (1997:133-141).

¹⁰ Sobre los métodos que han ido surgiendo para la enseñanza de las lenguas modernas cf., entre otros, Richards y Rodgers (1986), Puren (1988), Sánchez (2009).

¹¹ Algunos autores han defendido utilizar la metodología de las lenguas modernas para la enseñanza de las lenguas clásicas. Por ejemplo, Alcalde-Diosdado (2000).

¹² La metodología de este manual se está adaptando en la actualidad a la enseñanza de otras lenguas clásicas, en concreto el latín (*Forum*) y el hebreo bíblico (*Tarsis*).

¹³ El profesor Rico explicó su método en las VII Jornadas de Cultura Clásica (Mérida, mayo de 2011). Su intervención está disponible en su totalidad en las siguientes direcciones: <http://jornadasculturaclasica.blogspot.com/#!/2011/05/christophe-rico-presenta-el-metodo.html> o bien, dividida en tres partes, en <http://www.youtube.com/watch?v=-X9fqTDy0PE>, <http://www.youtube.com/watch?v=9Do50VFFN4A&feature=related>, http://www.youtube.com/watch?v=TUO1_IqpaSM&feature=related. Además, también se puede encontrar información sobre el método *Polis*, así como sobre los cursos organizados para aprender griego siguiendo esa metodología, en la página web del Instituto de Lenguas y Humanidades de Jerusalén, que se llama también *Polis* (cf. <http://www.polisjerusalem.org/?lang=es>).

¹⁴ Sobre el método de ‘Respuesta Física Total’, cf., entre otros, Sánchez (2009:216-221).

¹⁵ La asociación entre lenguaje y movimiento deriva de la estructura del cerebro. El hemisferio izquierdo se encarga del lenguaje; el derecho, por su parte, del movimiento. Pues bien, según Asher (1982), el hemisferio izquierdo sólo se activa si el derecho también lo hace.

¹⁶ Se puede presenciar una pequeña parte de una sesión en la que el profesor Rico enseña griego con este método en la siguiente dirección: http://poliskoine.com/site/?page_id=64&lang=es.

¹⁷ Sobre el nacimiento del griego *koiné*, cf. López Eire (1983).

¹⁸ Rico (2009:7), en cambio, dice haber elegido la lengua del s. I d.C. por otros motivos, concretamente, por su situación intermedia dentro del desarrollo del griego *koiné* y por el interés extraordinario de los textos de esta época.

¹⁹ El hecho de que los gramáticos helenísticos y bizantinos se preocupasen por la ὀρθογραφία, un concepto que no existía anteriormente, deja claro que se había producido una separación entre grafía y sonido. Sobre esta cuestión y sobre los cambios concretos que se produjeron en el sistema fonético del griego, cf. Hoffmann, Debrunner, Scherer (1973:311ss.)

²⁰ Muchos autores, defienden reducir en lo posible la gramática y proponen en su lugar el enfrentamiento temprano del alumno con los textos, para lograr resultados lo antes posible. Aún así, en ocasiones hablan de varios años. Por ejemplo, Esmerats (1964:6) rechaza el abuso que se ha hecho de la gramática y explica que “*La gramática se ha de dominar en dos o a lo sumo en tres años. Luego textos, textos y más textos; contacto con las fuentes del lenguaje*”.

²¹ La enseñanza del griego en España comienza a principios del s. XVI y sufre desde entonces numerosos vaivenes. Al respecto, cf. Lasso de la Vega (1992:11-5), Gil (1996). Sobre la presencia de las lenguas clásicas en los planes de estudio españoles desde 1836 hasta 1957, cf. Sanz Franco (1971).

LAS INTERACCIONES Y EL APRENDIZAJE GRAMATICAL: ANÁLISIS DE DOS TAREAS DE ESCRITURA EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO (4º ESO)

Carmen Rodríguez Gonzalo (GREAL)

Universitat de València

carmen.rdez-gonzalo@uv.es

Resumen

En este trabajo analizamos las similitudes y las diferencias de la interacción oral en el aula en dos tareas de escritura pertenecientes a una secuencia didáctica de gramática (SDG) sobre los tiempos verbales del pasado implementada con alumnos de 4º de ESO. Para este análisis nos servimos de los planteamientos de Lemke (1997), sobre el aula como una *estructura de actividad*, que precisa de la cooperación entre profesores y alumnos y que se organiza en torno a dos patrones, el organizativo o de interacción social del aula y el patrón temático o de relaciones semánticas. Las categorías derivadas de la relación entre ambos nos sirven para analizar las interacciones en relación con los contenidos de aprendizaje de la tarea e interpretar los resultados teniendo en cuenta los logros y los obstáculos tanto en la conceptualización de los contenidos gramaticales como en su uso en tareas de escritura así como las estrategias seguidas por los estudiantes en la apropiación del lenguaje de “la gramática” y en su utilización en tareas de revisión.

Abstract

In this work we analyze the similarities and differences in the classroom verbal interaction under two writing tasks. These tasks are related to a didactic grammar sequence about past tenses implemented with students in their 4th Year of Secondary School. For this analysis we followed Lemke's (1997) conception of the classroom as a *structure of activity* which demands the cooperation between teachers and students and is organized in two patterns: the organizational, or classroom social-interaction pattern; and the topic, or semantic-relations pattern. Categories obtained from the relationship between both of them are appropriate to analyze interactions in relation with the task learning content. These categories also serve to interpret the results taking into account the achievement and obstacles both in the conceptualization of grammatical content and in the use of this content in writing tasks, as well as the strategies used by students in their own use of ‘Grammar’ language and in its application in revision tasks.

1. Introducción

El trabajo que presentamos tiene como base una investigación acerca del aprendizaje gramatical sobre los tiempos verbales del pasado, realizada mediante la implementación, en un entorno natural de aula y con alumnos de 4º de ESO, de una *secuencia didáctica de gramática* (Rodríguez Gonzalo, 2011). El análisis de las interacciones (profesora-alumnos y alumno-alumno) durante la realización de las dos tareas de escritura centrales –elaboración de un cartel explicativo sobre los tiempos verbales y escritura de un relato sobre una experiencia vivida– planteó la necesidad de establecer criterios que permitieran, por un lado, observar el aula como un espacio de interacción estructurado en función de los participantes y de las finalidades perseguidas y por otro, observar cómo los alumnos elaboran conocimiento gramatical en interacción. En estos aspectos vamos a centrar nuestra aportación.

En primer lugar, explicaremos brevemente la SDG y las dos tareas seleccionadas para el análisis. A continuación presentaremos los criterios establecidos para el análisis de las interacciones, siguiendo los planteamientos de Lemke (1997). Por último, mostraremos algún ejemplo del análisis realizado en cada tarea y señalaremos las diferencias que presentan las interacciones vinculadas a tareas de conceptualización de aquellas en que los alumnos abordan la planificación de un texto o la revisión del texto de un compañero.

2. Una secuencia didáctica de gramática (SDG) sobre el uso de los tiempos verbales del pasado

La secuencia didáctica diseñada (figura 1) se organizó en torno a una pregunta de investigación para los estudiantes, *¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?*, con el objetivo de que se plantearan las diferencias entre las distintas formas verbales del paradigma del pasado en español, atendiendo tanto a los rasgos con que se identifican en las gramáticas (tiempo, aspecto, carácter relativo o absoluto...) como a su uso, fundamentalmente en narraciones.

La secuencia sigue las características señaladas por Camps y estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje en tres fases: la primera, de exploración del problema; la segunda, de indagación propiamente dicha y la tercera, de sistematización de lo aprendido.

Fase 1 ¿Qué tiempos verbales del pasado se usan en los relatos?	Fase 2 ¿Para qué se usan los tiempos verbales en los relatos?	Fase 3 Un informe sobre el uso de los tiempos verbales del pasado
Planteamiento de los objetivos de aprendizaje. Act.1. Identificación y manipulación de los tiempos verbales del pasado. Act.2. Exploración del uso de las formas verbales en: a. Géneros orales: narración, entrevista radiofónica (audición) b. Géneros escritos: relato literario (lectura) Act.3. Escritura de conclusiones provisionales.	Explicación de contenidos gramaticales sobre tiempo y aspecto del conjunto de formas verbales del pasado. Act.4. Elaboración por parejas de un cartel explicativo sobre las diferencias entre dos tiempos verbales a partir de la consulta de un dossier teórico. Exposición oral en el aula. Act.5. Escritura individual de un breve relato sobre una experiencia vivida: planificación y primera redacción. Act.6. Ejercicio de elección del tiempo verbal adecuado en contextos oracionales dados. Act.7. Revisión gramatical entre iguales del uso de los tiempos verbales del pasado en los relatos. Revisión del uso de los tiempos verbales en el relato propio. Segunda versión.	Act.8. Planificación de un informe final escrito sobre el uso de los tiempos verbales del pasado. Act.9. Escritura del informe. Act.10. Análisis del trabajo realizado en clase: aspectos aprendidos, dificultades o dudas, aspectos interesantes.

Figura 1. Esquema de la SDG: *¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?* (4º ESO)

En la segunda fase, para comparar las distintas formas verbales y utilizarlas en un relato, se plantea la reflexión sobre contenidos gramaticales como las nociones de tiempo y aspecto verbal y se muestra la relación que establecen entre sí los diversos tiempos del pasado, organizados en torno al perfecto simple como forma absoluta. Con este bagaje

teórico, los alumnos realizan dos tareas de elaboración discursiva: una de conceptualización, en la que se realiza un cartel explicativo y otra de uso reflexivo, en la que los alumnos escriben un relato. Estas dos tareas, marcadas en la figura 1, fueron las seleccionadas para el análisis.

2.1 La tarea de conceptualización

La conceptualización sobre las formas verbales del pasado se entiende, siguiendo a Barth (2004), como un proceso cognitivo que se puede descomponer en etapas, lo que facilita su tratamiento didáctico: *percepción* (discriminación selectiva); *comparación* (proceso analítico que consiste en separar una unidad y sus componentes y reconocer las relaciones entre ellos); *inferencia* y *verificación* (llegar a una conclusión nueva a partir de una fuente limitada de datos). Según esta autora, la estructura operatoria de un concepto está formada por la *denominación*, los *atributos* y los *ejemplos* (Barth, 2004:38).

En la SDG, la conceptualización se realiza mediante la elaboración por parejas de un cartel explicativo (figura 2), que concentra los resultados del trabajo sobre dos formas verbales, previamente adjudicadas por la profesora. El cartel es el apoyo para realizar una presentación oral ante los compañeros en el aula.

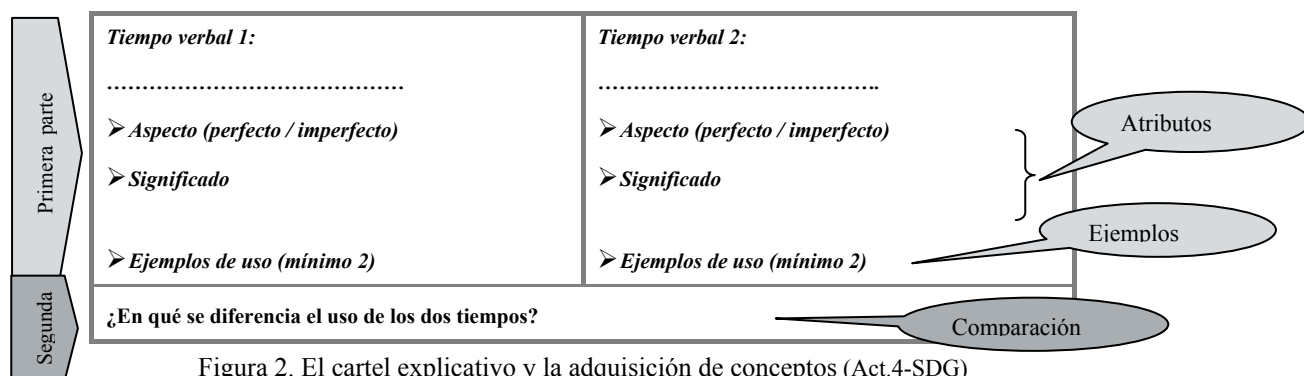


Figura 2. El cartel explicativo y la adquisición de conceptos (Act.4-SDG)

El diseño del cartel sigue el planteamiento de Barth (2004) sobre la estructura operatoria de los conceptos: la primera parte, de caracterización recoge el trabajo de conceptualización de cada forma verbal en torno a la denominación, los atributos seleccionados y los ejemplos de uso y en la segunda parte se aborda la comparación de las dos formas verbales.

2.2 La tarea de uso reflexivo

La actividad de elaboración del relato de una experiencia vivida, situada en la segunda fase de la SDG, pretendía que los alumnos, tras el trabajo anterior de reflexión metalingüística explícita (explicar las diferencias de significado y uso de dos tiempos verbales), realizaran

una producción planificada en la que utilizaran de forma consciente las diferentes formas verbales del pasado.

La estrategia didáctica fue la siguiente: planificación guiada del texto, realizada en el aula - escritura individual, fuera del aula, de la primera versión del relato - lectura de textos en el aula y primera reflexión sobre los verbos utilizados - ejercicio de reflexión metalingüística sobre correlaciones de tiempos verbales del pasado en entornos oracionales de uso frecuente - revisión entre iguales del uso de los tiempos verbales del pasado- segunda versión del relato, también individual y fuera del aula (figura 3).

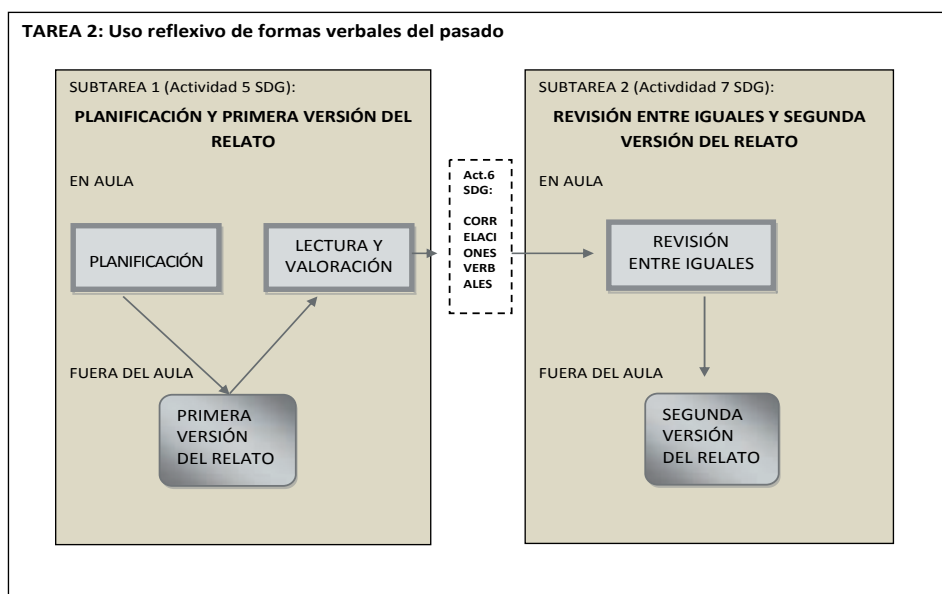


Figura 3. Esquema general de la tarea de uso reflexivo de formas verbales del pasado

En la primera subtarea (planificación y primera versión del relato), los verbos del pasado eran una herramienta que los alumnos habían de utilizar en la realización de su texto, pero la reflexión gramatical no era directamente el objeto del escrito. Se trataba, pues, de una situación de lenguaje transparente, cercana a actividades habituales en la experiencia comunicativa de los alumnos y que requería menos control que la elaboración del cartel explicativo. En la subtarea 2 (revisión entre iguales y segunda versión del relato), en cambio, cada alumno se encargó de la revisión del texto de un compañero, con la instrucción explícita de observar y subrayar los tiempos verbales utilizados y de hacer sugerencias de mejora, bien de incorporación de los tiempos que faltaban, bien de sustitución. Hecha la revisión, los alumnos habían de escribir la segunda versión de su relato, en la que se esperaba que incorporaran los tiempos verbales que no hubieran aparecido en la primera. Se pretendía observar si el paso de una situación de lenguaje transparente (contar una experiencia vivida) a una de lenguaje opaco (observar y analizar los tiempos verbales usados por un compañero), mediante la intervención didáctica planteada en la SDG, permitía a los alumnos superar la

barrera entre saber práctico y saber reflexivo a la que se alude en Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005: 11) y situarse como usuarios conscientes de los tiempos verbales del pasado.

2.3 Los datos seleccionados para el análisis

Para poder dar cuenta de la complejidad y singularidad del hecho o fenómeno educativo en estudio en el estado y entorno natural en que se ha desarrollado (el aula), se tuvieron en cuenta dos tipos de datos: los datos de producto, es decir, los textos elaborados por los alumnos en las dos tareas (carteles, plantillas de planificación, primeras versiones de los relatos, revisiones realizadas sobre los relatos de sus compañeros y segundas versiones de los relatos) y los datos de proceso, es decir, las interacciones durante la realización de las tareas.

Los datos de producto son muestras de la conceptualización de las formas verbales del pasado y del uso escrito de las mismas en el conjunto del grupo-clase. Junto a ellos, las interacciones proporcionan datos indispensables sobre los logros y las dificultades de los alumnos durante el proceso, inaccesibles desde el análisis de los textos, de ahí su enorme importancia.

Se tuvieron en cuenta, asimismo, las diferencias de ambas tareas:

- Respecto del aprendizaje planteado: la primera es una tarea de conceptualización, y por tanto fundamentalmente de comprensión mientras que la segunda, de uso reflexivo, es fundamentalmente una tarea de producción.
- Entre ambas hay una diferencia metodológica esencial: la primera tarea, de conceptualización, se realizó por parejas e íntegramente en sesiones de aula; la segunda, de uso reflexivo, es un proceso realizado por cada alumno –en colaboración con la profesora y los compañeros– en fases sucesivas (planificación, redacción de la primera versión del relato, revisión entre iguales, segunda versión del relato). De estas fases, las dos versiones del relato se escribieron fuera del aula.

Estas diferencias explican el distinto tratamiento dado a las interacciones. En el primer caso, se consideraron dos *diálogos científicos*, interacciones completas durante toda la tarea, que muestran el proceso de conceptualización realizado por dos parejas de alumnos durante la elaboración del cartel explicativo, es decir, su manera de *hablar ciencia*, según el planteamiento de Lemke (1997). En el segundo, en cambio, se seleccionaron fragmentos significativos de las interacciones (de profesora y alumnos y de alumnos entre sí) durante la planificación y la revisión, fases de la tarea realizadas en el aula.

La combinación del tratamiento cuantitativo de los datos en los textos con la interpretación cualitativa que permite el contraste con las interacciones persigue dar prioridad a las interpretaciones de los alumnos, claves en un planteamiento cualitativo (Erickson, 1986 en Stake, 2007: 20). El análisis de la actividad metalingüística de los estudiantes y de los aprendizajes realizados nos acerca a la complejidad y singularidad del hecho educativo estudiado en el aula, como entorno natural en que tiene lugar.

3. El aula como *estructura de actividad*: el patrón organizativo o de interacción social y el patrón temático

Para poder analizar las interacciones mantenidas durante la realización de ambas tareas necesitábamos una concepción de la interacción en el aula que nos permitiera mostrar el aula como una estructura organizativa común en la que se desarrollan interacciones verbales específicas en función de las tareas de aprendizaje.

Adoptamos para ello la concepción de Lemke (1997), que entiende el aula como una construcción social humana con una actividad social que tiene un modelo de organización, una *estructura de actividad*, que precisa de la cooperación entre profesores y alumnos. El análisis de esta actividad permite el establecimiento de dos patrones que se entrecruzan: el *patrón organizativo* o de interacción social del aula y el *patrón temático* o de relaciones semánticas. Las categorías derivadas de la relación entre ambos nos sirven para analizar las interacciones sobre los contenidos de aprendizaje de las tareas, en nuestro caso, en relación con el saber gramatical que elaboran los alumnos sobre los tiempos verbales del pasado.

El patrón de *interacción social* está representado por la estructura de actividad social del aula y permite entender cómo se crea y se sustenta una situación social entendida como un conjunto de relaciones y expectativas entre sus participantes (quién hace qué a quién).

El patrón *temático* o de *contenido científico* remite al patrón semántico de cada tema científico y a su traducción en palabras. La presentación del contenido científico depende tanto de las estrategias de interacción y de las estructuras de actividad como de la estrategia de desarrollo temático y del patrón temático en sí. Estos dos aspectos del diálogo son totalmente interdependientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el lenguaje. “Razonar es combinar el uso de patrones temáticos con el uso de un patrón retórico o de género. Uno proporciona el contenido, y el otro la forma de organización del argumento” (Lemke, op.cit.: 136).

3.1 El patrón organizativo o de interacción social

El patrón organizativo o de interacción social es muy parecido en ambas tareas. Si tomamos como referencia la tarea de conceptualización (figura 4), la diferencia radica en la categoría “Alumnos entre sí durante la actividad”. Los alumnos desarrollan la tarea de conceptualización en parejas y siempre en el aula, por lo que la interacción entre ellos es estable y continuada en el tiempo (sesión y media de trabajo en aula, aproximadamente 1h.30’ de duración). En la tarea de uso reflexivo, la escritura del relato es individual, por lo que la interacción con los compañeros sirve de ayuda pero no implica un trabajo en colaboración. Las interacciones con la profesora pueden ser a instancias de ella misma (función de control) o a instancias de los alumnos (función de asesoramiento). La frecuencia de unas y otras proporciona datos de interés acerca de la autonomía de los estudiantes en las diferentes tareas y con diferentes alumnos.

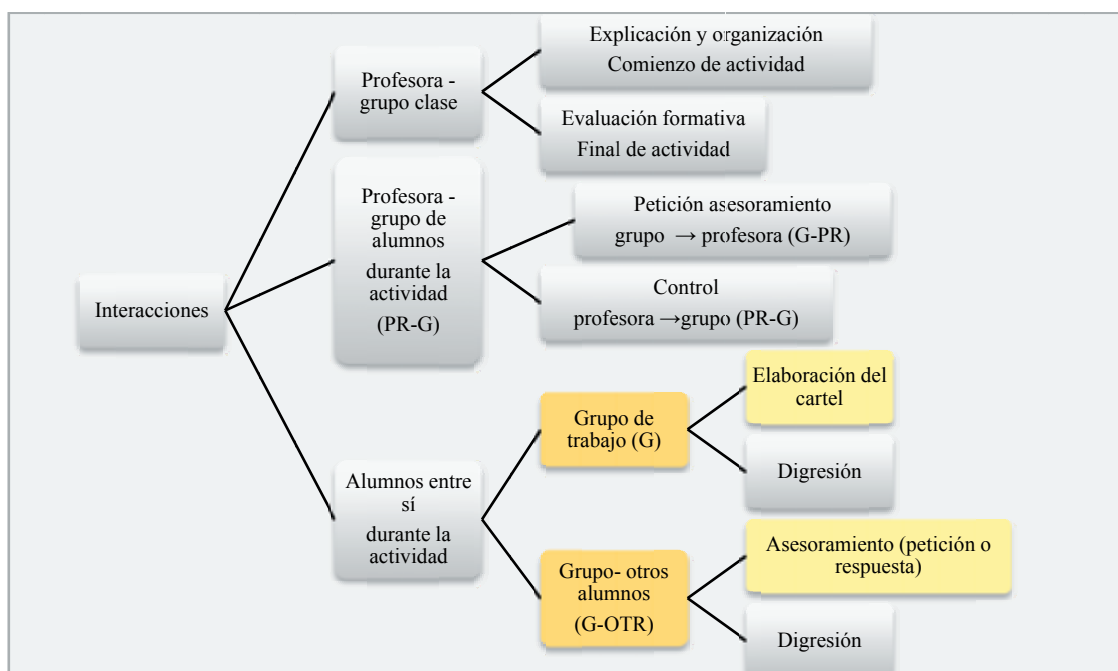


Figura 4. Patrón organizativo (interacción social) del *diálogo científico* en la tarea de conceptualización de formas verbales del pasado

El patrón organizativo nos permite identificar y aislar las interacciones de los alumnos que tienen relación directa con la realización de la tarea y que muestran el *patrón temático* de la misma.

3.2- El *diálogo científico* como patrón temático de la tarea de conceptualización

En la tarea de conceptualización, las interacciones de *elaboración del cartel* nos aportan datos sobre cómo entienden los alumnos de las diferencias entre los tiempos verbales

del pasado y sobre la actividad de escritura en que se plasma (figura 5). Las categorías (a), (b) y (c) corresponden al patrón temático de la tarea propiamente dicho, que incluye las interacciones de reflexión sobre los conceptos gramaticales y sobre la forma de plasmar esta reflexión por escrito. La categoría (d) corresponde al patrón organizativo, que se completa con los tipos de interacciones indicados antes en la figura 4, según los participantes durante la actividad y la función que desempeñan.

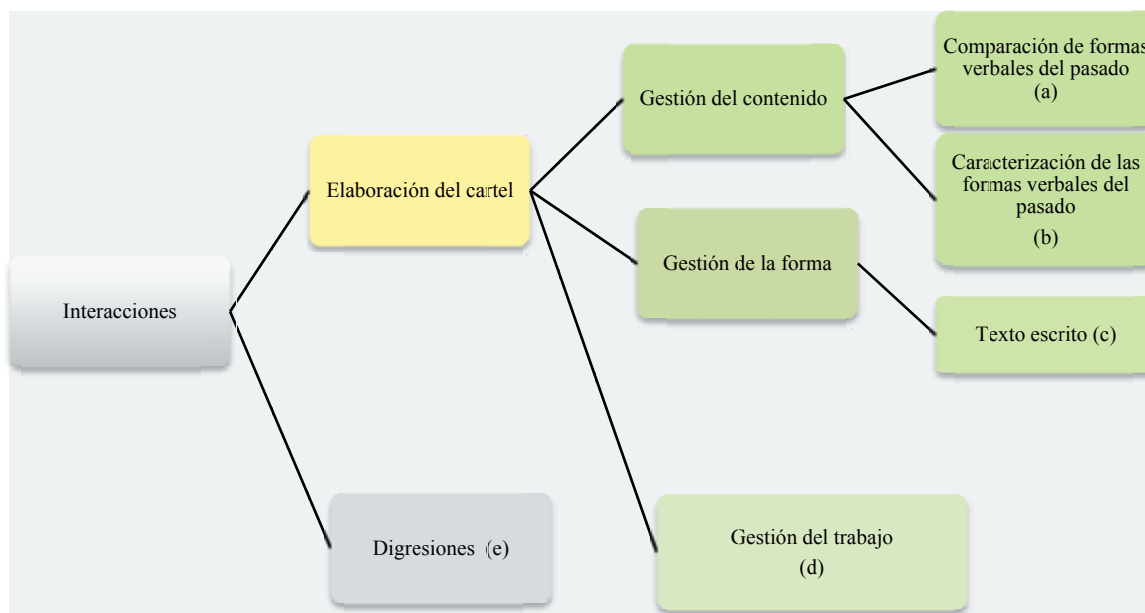


Figura 5. Patrón temático del *diálogo científico* en la tarea de conceptualización de formas verbales del pasado

Cruzando estos dos criterios (el *patrón organizativo* y el *patrón temático*) se realizó el análisis de dos *diálogos científicos* completos, que se subdividieron en *secuencias discursivas* (Sdisc.), grupos de turnos según los participantes y la función que realizan, categorizadas temáticamente: de comparación de formas verbales del pasado (a), de caracterización de las formas verbales (b), de gestión del texto escrito (c) o de gestión del trabajo (d). Las gráficas de las figuras 6 y 7 permiten observar, siquiera de forma general, la dinámica del diálogo en cada caso y las alternancias entre la elaboración del contenido y la gestión del trabajo que mantiene cada grupo.

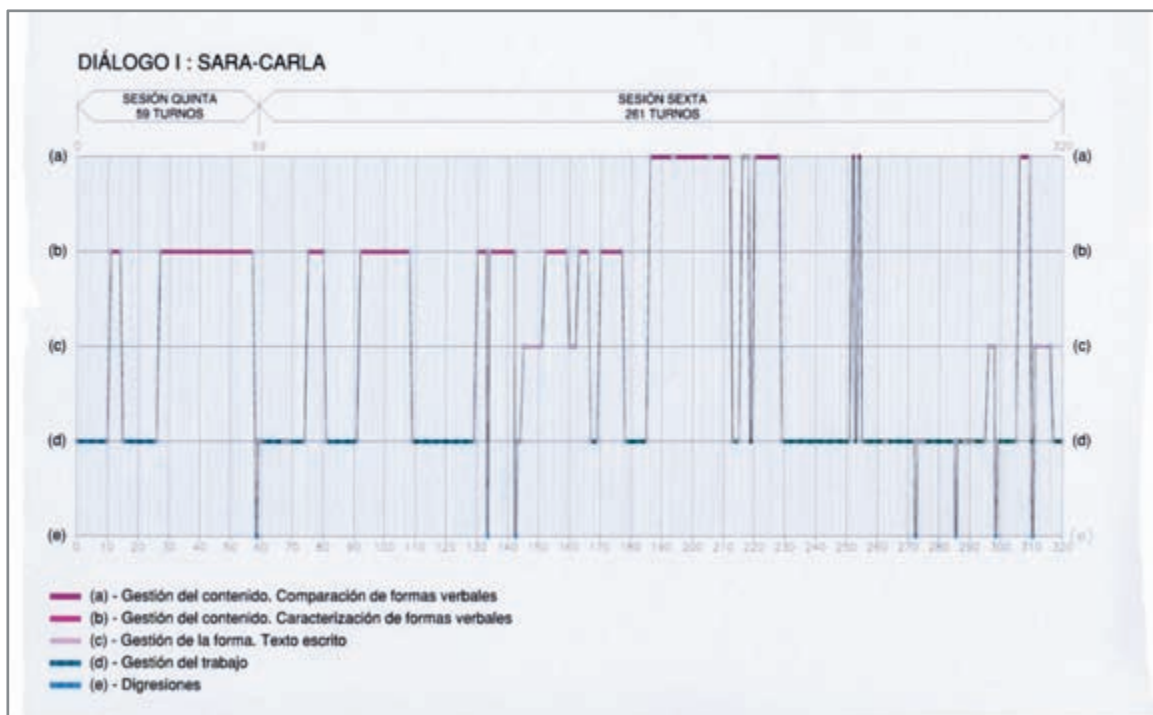


Figura 6. Gráfica del diálogo I (pretérito perfecto simple-condicional simple)

En la figura 6, la gráfica del diálogo I (sobre pretérito perfecto simple-condicional simple) muestra cómo la gestión del contenido se centra fundamentalmente en la caracterización de las formas verbales (b), que ocupa la sesión quinta y buena parte de la sesión sexta. Las interacciones relativas a la comparación entre las dos formas verbales (a) son menores, si bien están muy agrupadas, lo que apunta a la concentración que requiere de las estudiantes la comparación. La gráfica pone de relieve, asimismo, las constantes interacciones sobre la gestión del trabajo, que ocupan prácticamente toda la segunda parte de la sesión sexta, frente a la escasez de interacciones sobre la forma del texto escrito.

En la figura 7, la gráfica del diálogo II (sobre pretérito perfecto simple-pretérito anterior) muestra una dinámica diferente: la gestión del contenido se centra fundamentalmente en la comparación de las formas verbales (a), que ocupa toda la sesión sexta, tras una concentrada e intensa caracterización, en la sesión quinta. Otra diferencia sustancial es el tiempo que este grupo dedica a hablar sobre la gestión de la forma del texto escrito (c) a diferencia del grupo anterior, lo que apunta a una mayor escritura en colaboración. El tiempo dedicado a la gestión del trabajo (d), en cambio, es considerablemente menor.

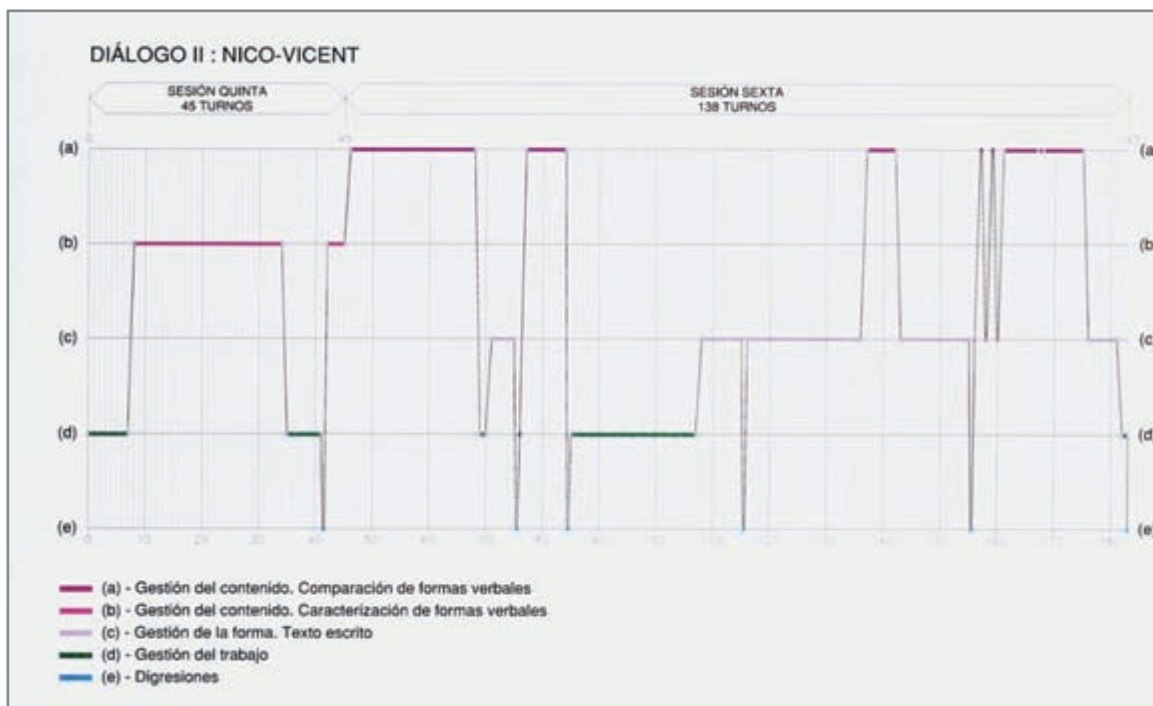


Figura 7. Gráfica del diálogo II (pretérito perfecto simple-pretérito anterior)

Un último aspecto que ponen de relieve las dos gráficas son los frecuentes intervalos de digresión (algo más numerosos en el diálogo I) que parecen necesitar los estudiantes en su tarea de conceptualización.

Las figuras 6 y 7 muestran cómo el desarrollo del diálogo, en ambos casos, viene marcado por el patrón temático de la tarea, la gestión del contenido, que plantea en primer lugar la caracterización de las formas verbales asignadas (b) y luego la comparación entre ellas (a), operación de mayor complejidad cognitiva. La notable distancia entre el tiempo dedicado a la caracterización y a la comparación en los dos diálogos apunta a diferencias en la forma de conceptualización.

Veamos como ejemplo las interacciones de caracterización del pretérito perfecto simple, forma verbal común en los carteles de ambos grupos. En los dos diálogos se aborda como el tiempo prototípico del pasado, de aspecto perfecto. Sin embargo su caracterización se realiza de forma diferente en cada caso: como forma aislada, en el diálogo I y como forma absoluta de los tiempos del pasado en el diálogo II.

En el diálogo I (figura 8) se caracteriza el perfecto simple como una forma aislada (siguiendo el planteamiento del dossier gramatical de la SDG), sin relacionarla con otros tiempos. Se alude a su significado temporal y aspectual:

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
D. I Sdisc. 13	92	CARLA: nada pues que expresa hechos sucedidos en el pasado: una acción acabada↓
DIÁLOGO I Sdisc. 15	130	CARLA: ((oraliza el ejemplo que está escribiendo)) <i>después de cenar</i> ↑
	131	SARA G: entonces: escúchame↑ :: también tengo que poner un ejemplo de este↑□((lee)) <i>también puede expresarse para expresar probabilidad</i> ↑ tengo que poner un ejemplo de eso: no↑
	132	CARLA: mira: esto está bien↑ ((lee el ejemplo que ha escrito)) <i>ayer me duché después de cenar y me acosté con el pelo mojado</i> ↑
	133	SARA G: no::
DIÁLOGO I Sdisc. 21	152	CARLA: es que pone lo mismo en todo mira ((lee, parece que del dossier)) <i>expresa hechos sucedidos en el pasado en una zona temporal anterior al presente en que se encuentra el hablante y los aspectos como ya terminados: nos presenta una:: la acción acabada-</i>
	153	SARA G: <i>terminada y acabada</i> es lo mismo↓
	154	CARLA: <i>esta forma verbal nos puede indicar hechos pasados</i> ↓
	155	OTRA ALUMNA: otra vez↓
	156	CARLA: <i>y terminados</i> ↓
	157	OTRA ALUMNA: otra vez↓
	158	CARLA: <i>en la más apropiada para las narraciones</i> ↓
159	OTRA ALUMNA: todo el rato lo mismo ↓	
DIÁLOGO I Sdisc. 23	163	CARLA: sí: mira:((lee lo que ha escrito)) <i>expresa hechos sucedidos en el pasado y nos presenta la acción acabada en la más apropiada para para las narraciones</i> ↓
	164	Otra alumna: es acabada↓
	165	CARLA: <i>expresa hechos sucedidos en el pasado: xxxx acción acabada</i> ↓

Figura 8. Interacción: perfecto simple (Diálogo I)

Se plantean algunas dudas de lenguaje, por la aparente sinonimia de palabras como *terminados* y *acabada*, desligadas de su contexto gramatical (turno 153). Las alumnas no perciben las diferencias entre “expresa hechos sucedidos en el pasado” y “los ofrece como ya terminados” o “nos presenta la acción acabada”, porque no consideran la explicación en su conjunto, sino que parecen centrarse en los términos aislados. Las dudas aparecen por la dificultad que supone manejar términos específicos del metalenguaje gramatical que confluyen con significados que en el lenguaje ordinario pueden considerarse equivalentes.

En el diálogo II, la caracterización del perfecto simple se hace en relación con el resto de formas verbales (figura 9). Una vez leída la información del dossier, los alumnos se interpelan y, tras aludir al aspecto (turnos 8-10) y al significado temporal (turnos 12-14), sitúan este tiempo como forma absoluta (turnos 15-29) en relación con las otras formas verbales del pasado, que ordenan según el rasgo anterioridad-posterioridad. Como último rasgo, aluden al uso en las narraciones (turno 32). No aparecen comentarios sobre los ejemplos de aplicación del concepto, que todavía no han sido pensados (turnos 33-34).

Como en el diálogo I, también en este caso el lenguaje ocasiona una pequeña confusión. Nico plantea el carácter absoluto del tiempo en relación con el resto de formas verbales del pasado (turno 15). Vicent no acaba de entender a qué se refiere con “anterior a él mismo” (turnos 16, 18 y 20), hasta que finalmente se da cuenta de que están hablando de tiempos verbales (turno 24). De nuevo el uso gramatical de términos comunes plantea dificultades en la conceptualización. Es importante señalar asimismo cómo el trabajo en grupo, la interacción entre los dos alumnos, ayuda a la conceptualización.

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (7): VICENT-NICO	Observaciones
DIÁLOGO II Sdisc.2	8	VICENT: pues::: el pretérito perfecto simple ((cambia el tono de voz, utiliza un tono escolar, de “decir la lección”)) es de aspecto perfecto ↓	
	9	NICO: claro xxxx no te he oído: un poquito más fuerte	
	10	VICENT: ES DE ASPECTO PERFECTO	
	11	NICO: xxx lo mismo que el mío	Se refiere al pretérito anterior
	12	VICENT: y expresa hechos que sucedieron en el pasado	
	13	NICO: y eso qué significa↑	
	14	VICENT: por lo tanto: si expresa hechos sucedidos en el pasado: es anterior al presente↑	
	15	NICO: bieeen: bien: bien: y al estar en el pasado tiene cosas anteriores y posteriores↑ o no ↑	
	16	VICENT: anteriores y posteriores a qué ↑	
	17	NICO: a él mismo	
	18	VICENT: a él mismo↑ pues a él mismo no: a él mismo sí-	
	19	NICO: pues no↓	
	20	VICENT: y qué entiendes por anterior a él mismo↑	
	21	NICO: el mío↓	Vuelve a aludir al pretérito anterior (forma verbal de la que él se ocupa)
	22	VICENT: a ver-	
	23	NICO: él mismo ha de ser xxx anterior a ÉL	
	24	VICENT: ah:: ↑ TIEMPOS ↑	
	25	NICO: ah:::	
	26	VICENT: y el pluscuamperfecto	Comenta el carácter relativo del pluscuamperfecto, relacionándolo con el pretérito anterior. Aluden al valor de anterioridad respecto del perfecto simple.
	27	NICO: y otros::: el condicionaaal- ((con tono de reproche))	
	28	VICENT: el condicional es futuro ↑	
	29	NICO: va después	
	30	VICENT: ah: vale: vale: fastidiaros: vale: vale: presenta acciones acabadas	Vuelve a hablar del perfecto simple.
	31	NICO: acabadas↓	
	32	VICENT: sí: sí: sí (...) y es la más apropiada para las narraciones y: bueno: pues eso: se utiliza siempre que se quiere:: ↑(...) que se relata o se informa sobre acciones o hechos pasados	Alude a los rasgos del perfecto simple, forma verbal de la que él se encarga.
	33	NICO: bueno: a ver: cómo: qué ejemplo tienes ↑	
	34	VICENT: no he puesto ejemplos aún (..) tú no tienes nada escrito ↓	

Figura 9. Interacción: caracterización del perfecto simple en relación con el pretérito anterior (Diálogo II)

En ambos diálogos el objetivo de la tarea es común, caracterizar el pretérito perfecto simple, pero las diferencias en el *cómo*, en las estrategias de conceptualización y en las dificultades y logros de aprendizaje, solo son observables a través de la interacción durante el proceso.

3.3 El patrón temático en la tarea de uso reflexivo

El *patrón temático* de la tarea de uso reflexivo, por su parte, es notablemente diferente. Se trata de una tarea de escritura con dos subtareas bien diferenciadas: la primera, de producción con pautas; la segunda: de análisis de formas verbales en los textos de los compañeros y de reescritura reflexiva (figura 3). Además, como hemos indicado antes, la elaboración del relato se plantea como un trabajo individual, realizado en colaboración con la profesora y los compañeros, por lo que no hay trabajo de grupo propiamente dicho. Por ello, no se realizó un análisis del diálogo de un grupo en concreto, como en la tarea de conceptualización, sino que se seleccionaron aquellas interacciones que complementaban los datos de los textos y que resultaban de interés para la interpretación de los mismos.

El patrón temático, en la primera subtarea (planificación y primera versión del relato), viene marcado por el guión de la plantilla de planificación establecida: situación inicial (S-IN), hechos habituales (HAB), suceso inesperado (SUC), hechos anteriores al suceso inesperado (ANT) y hechos posteriores (POST). En la segunda subtarea (revisión entre iguales y segunda versión del relato), el patrón temático lo establecen los criterios explícitos que establece la profesora para que los alumnos revisen las formas verbales del pasado: identificación (ID), evaluación del uso (EV) y modificación (MOD).

En cada subtarea las interacciones nos permitieron observar el tipo de reflexión metalingüística que verbalizan los alumnos cuando planifican o cuando revisan el relato y el papel que desempeñan las formas verbales del pasado en esta reflexión. En la subtarea 1, la reflexión metalingüística al planificar el texto se concentra en los aspectos semántico-pragmáticos (*qué voy a contar en un relato que será leído en clase*). En la subtarea 2, en cambio, la reflexión metalingüística se observa, fundamentalmente, en los comentarios de la profesora con los alumnos mientras revisan los textos. Veamos algunos ejemplos:

En la figura 10, la interacción entre la profesora y la alumna permite observar algunas constantes de la actividad de revisión. Los alumnos, mientras señalan los verbos, los identifican y además evalúan si, a su juicio, están bien utilizados, aunque esta evaluación no se manifiesta por escrito en la mayoría de los casos. Así ocurre con la estudiante 10-Sara G, que indica su aprobación: “yo aquí no cambiaría nada” (turno 1, sesión octava) y la justifica ante la profesora con una razón, a nuestro juicio esencial para la interpretación: “porque yo lo habría escrito así también” (turno 5, sesión octava). Es decir, la alumna no puede proponer modificaciones porque su dominio funcional de los tiempos verbales del pasado no es

diferente del que muestra el autor del texto que revisa y no va más allá de los tiempos del uso espontáneo.

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO		
Actividad 7- Revisión del relato de un compañero		
En la sesión octava, primera sesión de revisión, la estudiante 10-Sara G explica a la profesora su valoración de las formas verbales encontradas en el relato que revisa, del estudiante 6-Sebastián, en tres momentos: los dos primeros de petición de asesoramiento de la alumna, y el tercero, en la puesta en común al final de la sesión.		
SESIÓN OCTAVA: 21 de mayo 2007 (11.20-12.05; min. 28'30'', 35'30'' y 38'10'') - subgrupo A		
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	SARA G: ((refiriéndose al relato que está revisando)) yo aquí no cambiaría nada↓	
2		PR: no↑
3	SARA G: yo: yo lo veo bien↓	
4		PR: lo ves todo bien↑
5	SARA G: yo sí: porque yo lo habría escrito así también↓	

Actividad 7- Revisión del relato de un compañero		
En la sesión novena, segunda sesión de revisión, tras una nueva intervención de la profesora sobre la necesidad de revisar las formas verbales de uso elaborado, la estudiante 10-Sara G comenta con la profesora sus nuevas observaciones sobre el relato que revisa, del estudiante 6-Sebastián.		
SESIÓN NOVENA: 23 de mayo 2007 (10.00-10.50; minuto 18'30'')-subgrupos A y B		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	SARA G: ((dirigiéndose a la profesora, con tono enfático)) POR FAVOR:: QUE NO UTILIZA NADA ESTE CHICO: ESTÁ TODO EL RATO:::-	
2		PR: pues escríbeselo↓
3	SARA G: A VER: SEBAS --((con tono burlón de recriminación, entre risas))	
4		PR: venga: venga: escríbeselo↓
5	SG: ehhh↑ <i>solo utilizas</i> ((como si lo estuviera escribiendo)) <i>pretérito perfecto simple</i> no↑	
6		PR: cuál es el pretérito perfecto simple↑
7	SARA G: no sé si <i>tenía: venía::</i>	
8		PR: no↓ eso es el::↑ Sara: cuál es ese↑ no te acuerdas↑ si te acuerdas perfectamente::
9	SARA G: <i>yo tenía↓</i> pretérito imperfecto↓	
10		PR: eeso es:: eso es↓ no no pero mira: mira ((no deja que la estudiante borre lo que ha escrito)) esto que es↑ <i>estuvo-</i>
11	SARA G: <i>estuvo↓</i> pretérito perfecto simple↓	
12		PR: pues muy bien: le pones ese y luego:: <i>tenía venía</i> eh↑
13	SARA G: ((oraliza mientras escribe)) imperfecto↓	
14		PR: muy bien: muy bien: muy bien:: muy bien:: y le indicas-- hay pluscuamperfectos↑ se utiliza el pluscuamperfecto↑
15	SARA G: no↓	
16		PR: pues pónselo ehh↑ vale↑

Figura 10. Interacción de la estudiante 10-Sara G y la profesora durante la revisión del relato (sesiones octava y novena)

Tras la lectura de un relato modelo de otra alumna, la profesora insiste a los estudiantes para que se fijen en las formas verbales de uso elaborado (especialmente, pluscuamperfecto y condicional). Entonces, la estudiante 10-Sara G vuelve a leer el relato que está revisando y cambia su valoración del texto: “¡¡¡por favor!!!, que no utiliza nada este chico, está todo el rato...” (turno 1, sesión novena); “a ver, Sebas, sólo utilizas pretérito perfecto simple” (turnos 3 y 5, sesión novena). Sin embargo, no se plantea intervenir sobre el

texto, solo sugiere la incorporación del pluscuamperfecto siguiendo las reiteradas sugerencias de la profesora en este sentido (turnos 2, 4, 12, 14, 16, sesión novena). Es decir, la constatación de la falta de uso de una forma verbal no implica que Sara G pueda realizar ninguna intervención sobre el texto, por la falta de dominio funcional del aspecto que revisa y por su posición de revisora, no de autora. Pero su “descubrimiento” revela una mirada diferente sobre el texto; el lenguaje no es “transparente”, se ha convertido en objeto de atención en sí mismo y la estudiante advierte realidades formales en las que nunca había reparado, de ahí la importancia de la actividad metalingüística que realiza, a pesar de las limitaciones. Esta toma de conciencia revertirá en la segunda versión de su propio relato, en la que sí es capaz de incorporar el pretérito pluscuamperfecto.

4. Conclusiones

Hemos intentado mostrar la importancia metodológica que tiene, a nuestro juicio, la consideración del aula como una *estructura de actividad* en la que la interacción se puede analizar con arreglo a dos patrones: el patrón de organización o de interacción social y el patrón temático. El primero nos permite organizar los distintos tipos de interacciones que se producen en el aula según sus participantes y la finalidad de las mismas (regulación del comportamiento, relación social, aprendizaje...). El patrón temático, por su parte, permite aislar las interacciones de aprendizaje y observar las diferencias entre los distintos tipos de actividad.

En el caso del aprendizaje conceptual (lo que Lemke llama “aprender a *hablar ciencia*”), el patrón temático del *diálogo científico* de los alumnos en su trabajo en parejas nos permite asistir a las estrategias que utilizan para apropiarse de los conceptos (en este caso gramaticales), a los logros que realizan y a los obstáculos con que se encuentran. El diálogo científico nos proporciona datos de importancia sobre cómo los alumnos se apropian del lenguaje de las obras de referencia, la consideración aislada o en relación de las formas verbales del pasado, el papel que conceden a los ejemplos en la abstracción así como las distintas estrategias para comparar las formas verbales.

En el caso de un aprendizaje procedimental complejo, como el planteado en las tareas de escritura, observamos las diferencias entre las interacciones de planificación, centradas en la toma de decisiones sobre los aspectos semántico-pragmáticos del texto que se ha de elaborar (*qué decir* teniendo en cuenta los condicionantes que impone la

situación discursiva –en este caso la lectura en aula–), y las interacciones de revisión, en las que la reflexión metalingüística se centra en la forma del texto, en este caso, en el uso de las distintas formas verbales del pasado. Las interacciones de revisión muestran la necesidad de dominio funcional de aquello que se revisa y muestran asimismo su enorme importancia para activar el control del hablante sobre su propia forma de expresarse.

Los datos proporcionados por las interacciones, como datos de proceso, muestran la complementariedad con los textos elaborados por los alumnos, datos de producto, y su importancia en la interpretación del aprendizaje realizado en el aula.

5. Referencias bibliográficas

BARTH, Britt-Mari (2004 [1987]): *L'apprentissage de l'abstraction*, nueva edición revisada y aumentada. París. Retz.

CAMPS, Anna (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). Papers de treball, 1*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB.

CAMPS, Anna (coord.), GUASCH, Oriol, MILIAN, Marta y RIBAS, Teresa (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.

CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona. Graó.

DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (eds.) (2003): *The Sage handbook of Qualitative Research. Third edition*. Thousand Oaks. Sage.

LEMKE, Jay L. (1997[1993]): *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona. Paidós.

RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2011): *El saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Universitat de València.

STAKE, Robert E. (2005): *Qualitative Case Studies. The Sage handbook of Qualitative Research. Third edition*. Thousand Oaks. Sage. Págs. 443-466

DIDACTIFICACIÓN DEL TEXTO INSTRUCTIVO EN UN AULA DE 5º CURSO DE PRIMARIA: ANÁLISIS DISCURSIVO DE LAS PRODUCCIONES DEL ALUMNO.

Colectivo Hiprest

Aroa MURCIANO (*Mondragon Unibertsitatea*, MIKER)

aroa.murciano@alumni.mondragon.edu

Resumen

Las últimas propuestas curriculares han dado a la tipología textual y los géneros discursivos un espacio relevante en la enseñanza de lenguas. Al mismo tiempo, conocemos la importancia de la lengua en la construcción de los conocimientos escolares. Se considera que el género discursivo recoge en sí las características discursivas, textuales y gramaticales de la lengua.

En este marco, es necesario facilitar y ofrecer a la didáctica datos referidos a los géneros discursivos para su utilización en la escuela. En este trabajo analizamos los textos instructivos orales de alumnos de 5º de Primaria. Con ello, pretendemos ofrecer una propuesta para analizar los textos de los alumnos y de esta manera conseguir datos útiles para la didáctica de la lengua.

Palabras clave: *Análisis del discurso, género textual, didáctica de la lengua, texto instructivo y lengua oral.*

Laburpena

Hizkuntzaren irakaskuntzan egindako azken proposamen curricularrek garrantzizko lekua eskaini diote testu tipologiari eta genero diskurtsiboei. Aldi berean, eskolako ezagutzen eraikuntzan hizkuntzaren garrantzia ezaguna zaigu. Genero diskurtsiboak bere baitan hizkuntzaren ezaugarri diskurtsibo, testual eta gramatikalak gordetzen ditu.

Testuinguru honetan, eskolan erabiliak izan daitezten, genero diskurtsiboei buruzko datuak eskaini behar zaizkio didaktikari. Lan honetan L.H. 5.mailako ikasleen ahozko instrukzio testuak aztertzen ditugu. Honen bidez, eskolako diskurtsoak aztertzeko proposamen bat eskaini nahi dugu eta honela hizkuntzen didaktikarako datu baliagarriak eskuratu.

Gako hitzak: Diskurtsoaren analisia, testu generoa, hizkuntzen didaktika, instrukzio testua eta ahozko hizkuntza.

Abstract

The last curricular proposals gave to the textual typology and the discursive genders a relevant space at the teaching of languages. At the same time, we know about the relevance of the language at the construction of the school knowledge. Discursive genre is also considered to contain discursive, textual and grammatical characteristics of the language.

According to this, the linguistics must facilitate and offer the didactics information referred to the discursive genders, in order to use them at school. At this research we analyze 5th grade students' oral actions' descriptive texts. With this, we try to offer a proposal to analyze the school discourse and in the same way, get useful information for the language didactics.

Key words: discourse analysis, textual gender, language didactics, instructive text and oral language.

1. Introducción

El aula es un espacio para la investigación, en él encontramos situaciones reales de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente, es en el aula donde quedan al descubierto los entresijos de los procesos didácticos. Es nuestra intención tomar una pequeña muestra de esta realidad y analizarla para poco a poco ir entendiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en ella.

Nosotros situamos nuestro punto de mira en la didáctica de la lengua. Partiendo de una perspectiva socio-discursiva, consideramos la lengua una herramienta básica para el intercambio social y para la construcción del pensamiento y el conocimiento. Organizamos las producciones verbales en textos (Bajtín, 1984; Bronckart, 2007) y consideramos imprescindible un tratamiento equilibrado y complementario de lo oral y lo escrito (Vila, 1994).

En este marco, hemos analizado los textos instructivos orales (la receta) de alumnos de 5º de primaria. Estos alumnos se encuentran escolarizados en el modelo D (todos los contenidos se imparten en euskera, excepto el castellano y el inglés que son objeto de enseñanza), siendo para algunos el euskera segunda lengua. Las producciones que analizamos se sitúan en la última sesión de una secuencia didáctica. Los alumnos divididos en grupos han presentado ante la clase la elaboración de una receta y de un pintxo. De esta manera, hemos analizado las producciones orales de 22 alumnos, que repartidos en grupos han efectuado 8 producciones ante la clase. La actividad, se ha grabado y transcrito y después, se ha analizado siguiendo el modelo de análisis del discurso que Bronckart nos ofrece (Bronckart, 1985) y las funciones del locutor que Vila nos presenta (Vila, 1994).

Este análisis discursivo textual permitirá caracterizar el texto instructivo y efectuar observaciones sobre la didáctica de este género textual y la didáctica de la lengua oral.

2. Aproximación teórica

La lengua posibilita la comunicación, y ésta a su vez, es una de las herramientas básicas para el intercambio social y para la construcción del pensamiento y el conocimiento (Bronckart, 2007). Partimos de la idea Bajtíniana de que las producciones verbales se organizan en textos, así, consideramos el género textual la única realidad

empírica de las lenguas y condicionante de sus regularidades léxicas y sintácticas (Bajtín, 1984; Bronckart, 2007). Los géneros textuales son prácticas lingüísticas históricamente construidas que responden a las necesidades creadas en la vida social, por esto son flexibles y han ido cambiando a lo largo de la historia.

Partiendo de la clasificación que Schneuwly y Dolz nos proponen, se distinguen cinco géneros textuales: narración, argumentación, exposición, relato y texto instructivo o prescriptivo (Schneuwly y Dolz, 1997). En la diferenciación de géneros textuales, no hay unas líneas claras de división. Cada género tiene características propias, pero a su vez, también comparte características con otros géneros textuales, por consiguiente no se consideran grupos estancos los unos respecto de los otros; no es posible clasificar cada género de forma absoluta en grupos.

Respecto a la aplicación didáctica del género textual, pretendemos lo siguiente, “dotar de instrumentos al alumno para que pueda descubrir, con sus compañeros, las determinaciones sociales de las situaciones de comunicación y el valor de las unidades lingüísticas en el marco de su uso específico” (Dolz y Schneuwly, 1997)

Centrándonos en el texto instructivo o prescriptivo, este género se caracteriza por la regulación de conductas y descripción de acciones. El emisor es el conductor del proceso, atribuye al receptor una serie de conocimientos y en base a esto regula la conducta.

Los textos instructivos son considerados textos de transformación (Vigner, 1990; Sainz, 2005); en ellos se describen acciones paso a paso produciendo cambios, mediante la secuenciación de acciones cronológicamente ordenadas. Por ejemplo en la receta, a través de los pasos que se le plantean al receptor, se pretende efectuar una transformación. El proceso de regularización de acciones y tiempo hace que ciertos ingredientes evolucionen, llegando al objetivo final. Esta transformación se plasma lingüísticamente, a través de sustituciones léxicas. Cabe destacar que el texto instructivo se caracteriza por poseer un léxico específico respecto al ámbito y tema a tratar.

Respecto a la didáctica de la lengua oral estamos de acuerdo en que tiene que haber un tratamiento equilibrado y complementario en el trabajo de lo oral y lo escrito (Vila, 1994). Sabemos que hay varias características que caracterizan el oral (Tusón, 1997): 1) en el habla no se puede eliminar lo dicho, la única manera de “corregir” es seguir hablando; 2) es habitual que abunden las repeticiones, las paráfrasis, que contribuyen a asegurar que la información se procesa adecuadamente; 3) el oral se caracteriza por tener una baja densidad léxica, puesto que los interlocutores en muchos

casos no tienen que hacer una referencia léxica explícita a lo que les rodea; 4) rasgos prosódicos: la entonación, las pausas entre grupos melódicos y el acento de intensidad sirven para marcar el foco informativo, para modalizar lo dicho o para señalar las intenciones comunicativas; 5) rasgos paralingüísticos: la calidad de la voz, el tono, el ritmo... sirven para identificar la intención del hablante; 6) rasgos extralingüísticos: como los elementos cinésicos (los gestos) y proxémicos (la disposición del cuerpo, en el espacio y uno respecto del otro), estos rasgos extralingüísticos pueden matizar, contradecir e, incluso sustituir un enunciado.

Dadas las características del oral, Vila nos da una serie de recomendaciones para su didáctica: a) la claridad, precisión y eficacia de las comunicaciones orales de los escolares está en relación con la posibilidad de poder reflexionar sobre el contenido y la forma lingüística de sus intervenciones antes de ser emitidas. b) la comunicación es un proceso interactivo y, por tanto, es esencial determinar las operaciones lingüísticas y cognitivas que deben realizar cada uno de los interlocutores. c) es tan importante posibilitar contextos reales de uso de la lengua oral como potenciar el acceso a lecturas y a la recopilación escrita de informaciones que permitan seleccionar, completar y ordenar el conocimiento de los escolares sobre el tema que debe ser objeto de la expresión oral (Vila, 1994).

3. Marco metodológico

Este trabajo se ha llevado a cabo en un pequeño pueblo de la Costa Guipuzcoana. Se trata de una clase de 5º curso de primaria, donde para algunos alumnos el euskera es segunda lengua. Los alumnos se encuentran en el modelo de enseñanza D, donde todos los contenidos se imparten en euskera, con excepción del castellano y el inglés que son objeto de enseñanza.

La investigación surge con la intención de caracterizar las producciones orales en euskera de los alumnos de 5º de primaria y de esta manera caracterizar el texto instructivo e identificar datos interesantes para la didáctica del género.

El corpus analizado proviene de una secuencia didáctica del material didáctico “Txanela Proiektua”. En él los alumnos han trabajado la lengua mediante contenidos, en este caso articulan el euskera con el conocimiento del medio. De esta manera, tras trabajar los principales sistemas de nuestro organismo, conocer especialmente el sistema digestivo y hablar de nutrición, han elaborado una colección de recetas. Como última producción de la secuencia didáctica, han presentado ante la clase la elaboración de una

receta y de un pincho. De esta manera, hemos analizado las producciones orales de 22 alumnos de 5º de primaria, que repartidos en grupos han efectuado 8 producciones ante la clase, un total de 4 recetas y 4 pinchos.

Para el análisis, en primer lugar hemos recogido en video los contenidos y los hemos transcrito mediante el programa Express Scribe. Partiendo de la metodología que Bronckart nos ofrece para el análisis de textos (Bronckart, 1985; Sainz 2005) hemos distinguido tres niveles básicos de análisis, consistentes en a) *Mecanismos de contextualización*; b) *Mecanismos de estructuración textual* y c) *Mecanismos de textualización*. Dadas las características del texto instructivo y de las producciones de los alumnos, hemos puesto especial atención en los mecanismos de contextualización, la planificación textual, el uso de oraciones metadiscursivas, uso de mecanismos de textualización tanto de conexión como de cohesión y en el léxico utilizado. Por último hemos considerado pertinente analizar una serie de características de la oralidad de los alumnos, tomando como referencia las funciones del locutor que Vila nos presenta, *uso de recursos de oratoria*: a) anticipación y síntesis; b) reformulación de enunciados y repetición y *control de elementos paralingüísticos*: gesto y mirada (Vila, 1994).

4. Análisis de los datos

Hemos utilizado principalmente la transcripción para poder identificar las principales características. Además, hemos usado las grabaciones, puesto que el contexto en que sucede la acción y ciertos elementos paralingüísticos determinan la situación comunicativa.

4.1 Mecanismos de contextualización

Todos los alumnos han entendido la tarea marcada por el maestro y por consiguiente han expuesto el proceso de elaboración de los pintxos y recetas elegidas. El objetivo de los grupos es exponer ante la clase el proceso de elaboración de las recetas seleccionadas. El maestro articula la actividad comunicativa, los alumnos que presentan su trabajo principalmente se dirigen hacia él y buscan su aceptación y apoyo. Al mismo tiempo es el maestro con preguntas como “¿Os ha gustado? ¿Tiene buena pinta?” el que se dirige al grupo de alumnos oyentes creando la unión entre el grupo de alumnos que presenta sus recetas y el que escucha.

4.2 Planificación textual

Todas las producciones analizadas siguen la estructura básica del texto instructivo: título, ingredientes y proceso. Nos parece significativo mencionar que excepto en la primera presentación, todos los grupos han marcado de manera autónoma la macro-estructura del texto.

Mediante el análisis de las producciones de los alumnos vemos una diferencia notable entre la exposición del primer grupo y la exposición del resto de grupos. El primer grupo necesita de la ayuda del profesor para estructurar la presentación, es el maestro el que mediante preguntas señala a los alumnos que es lo que deben exponer paso a paso. Observemos el siguiente ejemplo:

Ir: Muy bien y haber/ de esas nueve recetas cual habéis elegido/ un primer plato/ un segundo plato o un postre

Ait: Un primer plato

Ir: Un primer plato/ y ¿cómo se llama?

Ait: Ensaladilla rusa

Ir: Y ¿cómo se prepara?/ ingredientes y...// ¡Xabi por favor!

Ait: eee pues los ingredientes son/ sal eeee pimiento rojo/ eemmm/ guisantes/ eee/ aceitunas// eeeee/// vinagre// y mahonesa

Ir: Muy bien/ y ¿cómo se prepara?

Al: Pues en primer lugar..."

En el primer grupo se presenta una estructuración de pregunta del maestro respuesta de los alumnos que pone de manifiesto que los alumnos no saben cómo presentar oralmente el trabajo realizado por escrito. Es el maestro quien les anticipa mediante preguntas y de esta manera guía al grupo que expone. Sin embargo en las siguientes presentaciones se observa una autonomía clara por parte de los alumnos que en ningún momento muestran necesidad de apoyo para estructurar la presentación.

Siguiendo con las características de la planificación textual, algunos grupos han sumado algún paso a la estructuración básica de la receta, como la enumeración de instrumentos utilizados, concreción del tipo de plato "1º plato" o "2º plato" y la definición de la dificultad de la receta "difícil/fácil".

Dentro del proceso de elaboración hemos vislumbrado subprocesos, que en algunos casos confluyen en un mismo proceso, y en otros, se trata de subprocesos consecutivos como la elaboración y el montaje.

Respecto a la estructuración de la presentación, se da comienzo mediante el título de la receta; en todos los casos los alumnos realizan la introducción de esta manera. El final de la explicación se efectúa mediante el cierre del proceso. El

organizador textual que da final a la explicación del proceso de elaboración, da a conocer, al mismo tiempo, el final de la presentación.

4.3 Oraciones meta-discursivas

Las oraciones meta-discursivas anticipan al receptor la información que va a recibir. Planifican el discurso del emisor y a su vez facilitan el intercambio de información entre el emisor y el receptor.

Hemos visto que en las producciones analizadas, todos los grupos utilizan oraciones meta-discursivas. Respecto a sus características, en su mayoría se trata de oraciones meta-discursivas muy simples, en algunos casos de una sola palabra “los ingredientes son”, “como se hace” “esta es la receta” ... pero siempre cumplen la función que se le atribuye a la oración meta-discursiva de anticipación y estructuración de la información. A este respecto, añadimos algunos comentarios respecto a los usos orales en el apartado 4.7. de este trabajo.

4.4 Mecanismos de conexión

Respecto al uso de mecanismos de conexión, principalmente se utilizan organizadores textuales de tiempo y de lugar, y son observables en todas las producciones. El mayor número de conectores se concentra en la descripción del proceso de elaboración. En la siguiente tabla podemos ver los organizados utilizados en la progresión de acciones y el uso organizadores de lugar en cada producción:

	Organizadores utilizados en la progresión de la acciones			Organizadores de lugar
	Comienzo	Proceso	Final	
1.Producción	“Primero”	“y”, “seguido”, “a continuación”		“encima”, “por encima”
2.Producción	“En primer lugar”	“luego” “cuando...”, “al cortar”, “y”, “y después”		“ahí mismo”
3.Producción	“En primer lugar”	“después” “y”	“y listo”	“encima”, “debajo”, “en medio”
4.Producción	“Para comenzar”	“y” “luego”	“por último”	“en aceite”, “en el fuego”
5.Producción	“En primer lugar”	“a continuación” “después” “y” “también”	“ para terminar”	“en la punta”
6.Producción	“En primer lugar”	“y” “luego” “al terminar”	“ por último”	“en café”, “por encima”, “en el frigorífico”

7.Producción	<i>“Primero”</i>	<i>“al terminar”, “seguidamente”, “y”</i>	<i>“para terminar”</i>	<i>“encima”</i>
8.Producción	<i>“En primer lugar”</i>	<i>“después” “y”</i>		<i>“en el frigorífico”</i>

Tabla 1: organizadores textuales de tiempo y de lugar.

Podemos ver que para marcar la progresión de acciones se da comienzo mediante conectores temporales de anterioridad (*“en primer lugar”, “para comenzar”, “primero”...*). Durante el proceso de elaboración subrayamos el uso de conectores aditivos (*“y”, “a continuación”, “también”...*) y temporales de posterioridad (*“después”, “luego”, “seguidamente”, “al cortar”...*). Para marcar el final del proceso se utilizan principalmente conectores conclusivos (*“para terminar”, “por último”...*). Tres de las ocho producciones no marcan el final al proceso de elaboración, y un cuarto grupo lo hace sin anticipación, *“y listo”*.

Dependiendo del tipo de proceso que se describe, vemos que es mayor o menor el uso de organizadores locativos.

4.5 Mecanismos de cohesión

En las producciones analizadas predomina notablemente el uso de retomas anafóricas y de elipsis. Al explicar el proceso de elaboración, los alumnos retoman constantemente los elementos mencionados en los ingredientes.

Abunda el uso de la elipsis, en cinco de las ocho producciones se utilizan adecuadamente, se omite una información pero gracias al contexto la referencia está asegurada. Por ejemplo podemos ver, que al explicar el proceso de elaboración el alumno dice *“al terminar de partir echarlo al recipiente”*, en este caso no hace referencia directa de que es lo que va a echar, pero dado el contexto y lo que ha explicado anteriormente, queda claro a que elemento hace referencia. Por el contrario, en tres de las producciones vemos que se omite la información sin haberle hecho una referencia clara antes. Aquí un alumno nos dice *“echar mascarpone//eee/ee/a continuación echar una taza de café”* pero no menciona ningún recipiente o ubicación y por consiguiente no queda claro.

Dentro de los elementos de cohesión, podemos encontrar la utilización de anáforas conceptuales. Aunque no las hemos encontrado en todas las producciones, las mencionamos ya que sabemos que es necesario cierto desarrollo de la lengua para poder producirlas. Por ejemplo, en uno de los casos, los alumnos han partido de unos

ingredientes (huevo, chaca y mayonesa), luego al verterlos en un recipiente el producto obtenido ha sido identificado como mezcla. Y al final del proceso, al depositar esta mezcla sobre un trozo de pan, se produce una transformación lingüística y pasa a considerarse pincho. La evolución del proceso conlleva una evolución lingüística.

Tras conocer los elementos de cohesión más utilizados, debemos de subrayar que hemos encontrado algunos usos inadecuados del deíctico y de la elipsis. Principalmente se sitúan en el proceso de elaboración, en la consecución o confluencia de los subprocesos.

Respecto a la complejidad de las exposiciones, hemos encontrado procesos de elaboración más complejos y más sencillos. En procesos donde hay transformaciones relacionadas con la temperatura y el tiempo, encontramos mayor complejidad, puesto que en estos casos abundan los subprocesos y transformaciones que se ven reflejados lingüísticamente. Otro factor importante que condiciona la complejidad cohesiva es el uso de recursos visuales. En nuestro caso al efectuar la presentación los pinchos se encuentran presentes y a la vista de todos, en estos casos es posible un mayor uso de deícticos y ciertas elipsis quedan contextualizadas de manera más simple. En cambio las recetas se explican sin ningún tipo de recurso visual y además en los casos analizados suponen procesos más complejos de elaboración. De esta manera en la siguiente tabla pueden ver que en las producciones analizadas hay una mayor incidencia de uso inadecuado de la cohesión en las recetas que en los pinchos.

RECETAS	Uso de recursos visuales	Número de utilizaciones inadecuadas de la cohesión
1º PINCHO	Si	-
ENSALADILLA RUSA	No	1
2º PINCHO	Si	-
PATATAS A LA RIOJANA	No	2
3º PINCHO	Si	1
TIRAMISU	No	4
4º PINCHO	Si	-
ENSALADA DE ZANAORIA	No	1

Tabla 2: correlación tipo de receta, recurso visual y cohesión

4.6 Léxico

Respecto al léxico, sabemos que el oral se caracteriza por tener una baja densidad léxica. Pero dadas las características del texto instructivo, que se caracteriza por poseer un léxico específico respecto al ámbito y tema a tratar, vemos que el carácter

léxico del texto instructivo queda patente en el oral. En este caso en la receta, prevalece el uso de verbos de acción transitivos y el uso de unidades de cantidad.

Hemos encontrado gran diversidad entre los alumnos, algunos muestran el uso de términos verbales genérico como coger, echar, poner... que se pueden utilizar en muchos ámbitos. En cambio otros, utilizan un léxico más específico mediante el cual consiguen matizar y describir el proceso de una manera más concreta, con términos como despedazar, desmenuzar, pelar, añadir, trocear...

Asimismo, hemos identificado el uso de múltiples unidades de cantidad, como la enumeración numérica, la utilización de medidas de cantidad (gramo, litro...), la utilización de unidades no concretas como chorrillo, pizca, cucharada, parte pedazo... Consideramos que este léxico es característico de la receta.

4.7 Características propias del oral

A la vista del análisis realizado hasta ahora se considera oportuno realizar un análisis más concreto sobre los elementos observados en los alumnos respecto a los aprendizajes realizados en la lengua oral. Tomando como punto de referencia las grabaciones realizadas, analizamos esencialmente dos aspectos, por un lado el uso de recursos de oratoria: anticipación y síntesis y reformulación y repetición de enunciados; y por otro lado, el control de los elementos paralingüísticos, poniendo especial atención en la corporalidad y la mirada.

Anticipación y síntesis.

En la estructura básica del texto instructivo encontramos el título, los ingredientes y el proceso de elaboración. Cada apartado del proceso se presenta de manera simple y aislada. Mediante oraciones meta-discursivas como "*Nuestro pintxo se llama*", "*los ingredientes son*", "*cómo hacer*" los alumnos anticipan y presentan los apartados a explicar. Vemos que en estas producciones se anticipa mediante oraciones meta-discursivas muy simples que se asemejan a los títulos y subtítulos de los textos escritos. El uso de estas oraciones puede ser adecuado en la producción escrita, pero al tratarse de una producción oral es necesario crear frases más elaboradas que conformen una pequeña introducción a cada apartado.

En las producciones analizadas no hemos encontrado ningún trabajo de síntesis de los pasos a seguir. El alumno no recapitula ni resume el proceso de elaboración de la receta que expone. Nuevamente podemos ver que la producción oral de los alumnos

comparte características del texto escrito, ya que en el texto escrito las repeticiones no están justificadas. Recordemos que en el oral no hay opción de retomar la información ya dada, por consiguiente es indispensable, especialmente en un texto instructivo, que se sinteticen las principales ideas expuestas en el proceso de elaboración para facilitar la comprensión del receptor.

Reformulación de enunciados/ repetición

En el uso oral de la lengua es habitual que abunden las repeticiones, las paráfrasis que contribuyen a asegurar, a través de la redundancia, que la información se procesa adecuadamente. En las producciones analizadas los alumnos enumeran los pasos a seguir sin repeticiones. En la mayoría de los casos se percibe que es un discurso muy memorizado, cercano a la expresión escrita. Sabemos que en la producción escrita quien produce el texto no tiene por qué repetir o parafrasear lo que escribe, ya que es el lector quien volverá a leer el texto cuantas veces lo estime necesario. En el siguiente ejemplo podemos observar claramente la proximidad del escrito en el oral:

“An: Nuestro pincho se llama el rey de los pinchos/ y los ingredientes son/ cuatro pedazos de pan/cuatro langostinos/ cuatro lonchas de jamón/ seis barritas de chaca y mayonesa// como hacer/ en primer lugar poner sobre una bandeja cuatro pedazos/ los cuatro pedazos de pan/ después poner una loncha de jamón sobre cada pedazo de pan...”

La explicación del proceso de elaboración se mantiene de una forma lineal, aunque está bien formulada no contiene paráfrasis ni repeticiones que aseguren su comprensión. De esta manera se vuelve complicado permitir a la audiencia procesar y entender lo que está diciendo.

La corporalidad y la mirada de los alumnos

En la interacción verbal oral, lo estrictamente lingüístico se expresa junto con múltiples señales (corporalidad, la mirada, el gesto...) que pueden facilitar o entorpecer la comunicación.

Nosotros hemos puesto especial atención en los rasgos quines-tésicos. Por un lado, podemos ver que los alumnos muestran rigidez en su corporalidad, no gesticulan, esconden sus brazos tras de sí, sin usarlos para reforzar su comunicación oral y se encuentran quietos en un mismo lugar.

Por otro lado, vemos que su mirada no se dirige principalmente a la audiencia, sino que tienden a bajar la mirada o a dirigirla hacia el profesor. Vemos poca naturalidad y fluidez corporal a la hora de exponer sus trabajos ante la clase.

5. Conclusiones y reflexiones

A modo de conclusión hemos creado dos apartados, uno referido especialmente a las características y consecuencias didácticas del texto instructivo y un segundo apartado dirigido a la reflexión en torno a la didáctica de la lengua oral y la lengua escrita:

5.1 Didáctica del texto instructivo

En el corpus analizado hemos identificado dos tipos de procesos de creación de la receta: el montaje y la elaboración. El montaje se caracteriza porque sigue un proceso lineal y se produce mediante una consecución de acciones cronológicamente ordenadas. Los procesos de elaboración en cambio, están formados por subprocesos que confluyen conformando un único producto. Esto supone una serie de cadenas anafóricas que confluyen, y por consiguiente es indispensable que los referentes estén bien claros en el texto. Estas diferencias en la complejidad de creación de la receta, tienen reflejo en la complejidad de su expresión lingüística. Observemos los siguientes ejemplos:

Ejemplo de montaje:

“El: eeee/ primero debajo hemos puesto pan/ y seguido encima/ eemm/ jamón york/ luego hemos puesto un poco de atún y sujeto con un palillo hemos puesto una anchoa y dos aceitunas// por encima le hemos echado un poco de queso y aceite”

“Xa: eee como hacer/ primero echarle aceite al pan/ al terminar eee poner sobre el pan el lomo/ a continuación poner el queso sobre el lomo y para terminar poner un palillo/ a y echar aceite”

Ejemplo de elaboración:

“Ela: como hacer/ en primer lugar / e/ preparar el café y dejarlo enfriar/ luego coger dos recipientes y repartir las claras y yemas de tres huevo en los dos recipientes/// mezclar la yema con el azúcar y mezclar la clara con la batidora// ee/// eee// en los dos recipientes/ mezclar de nuevo los dos recipientes y añadir mascarpone/ eee/ ee/ luego echar una taza de café...”

En el primer ejemplo, podemos ver que se trata de un proceso lineal y se produce mediante una consecución de acciones cronológicamente ordenadas: poner el pan, luego el jamón de york, echarle atún y trincharle un palillo con una aceituna y una anchoa. Una vez se menciona cada ingrediente pasar a formar parte del “todo” que va

conformando poco a poco el pintxo. De esta manera el nivel de dificultad en la cohesión en un proceso de montaje como este no es muy alto. En cambio en el segundo caso vemos que hay varios subprocesos, se comienza a hablar de la preparación del café, luego se pasa a hablar sobre un segundo proceso que lo forman varios elementos (huevos, claras, yemas, azúcar...) entre los que tenemos los recipientes donde se nos ubican los ingredientes, en un momento dado se retoma el café. Es evidente que son muchos los elementos cohesivos que confluyen, es indispensable que los referentes estén claros.

Prosiguiendo con las conclusiones, hemos identificado una relación significativa entre la complejidad lingüística y el uso de recursos visuales. Hemos observado que la presencia de los pintxos favorece el proceso explicativo. Su presencia, contextualiza los deícticos y las elipsis utilizadas y el receptor los comprende con más facilidad. Tomando como ejemplo la producción oral social del texto instructivo, podemos ver que en todos los casos se realiza el proceso mientras se explica, en este caso la complejidad lingüística es menor. En un segundo lugar, respecto al nivel de complejidad, situaríamos el uso de recursos visuales, tales como fotografías o presencia del resultado, donde la dificultad lingüística aumenta. Y en un tercer lugar, situaríamos el texto instructivo sin ningún tipo de recurso visual, el cual consideramos el más complicado de los procesos de explicación.

Tomando como referencia el texto instructivo oral social, vemos que siempre se realiza mediante la ayuda de recursos visuales, por ello vemos conveniente hacerlo de igual manera en la escuela cuando se trabaja oralmente. Al trabajar el texto instructivo por escrito, el uso de recursos visuales determinará de manera notable la complejidad lingüística. La disminución de recursos visuales aumentará la complejidad lingüística y la toma de riesgos por parte del alumno.

Gracias al análisis del léxico hemos identificado un uso prominente de unidades de cantidad. Por ello, consideramos adecuado coordinar el trabajo de las matemáticas con el de la lengua y poder trabajar el texto instructivo y las unidades de cantidad al mismo tiempo.

5.2 Reflexiones en torno a la didáctica de la lengua oral & la lengua escrita

El análisis realizado ha puesto al descubierto en estas producciones muchas carencias con respecto al oral. Estas provienen de la similitud que muestran las producciones de los alumnos con respecto a la lengua escrita.

Por otro lado, hemos podido ver que el primer grupo ha mostrado dificultades para realizar la presentación de manera autónoma, mientras que el resto de grupos no ha tenido problema. La diferencia encontrada, nos hace pensar que los alumnos no realizaron ningún aprendizaje previo ni tampoco analizaron ningún modelo en el que basarse. Al ver que no se da ningún tipo de dificultad en la autonomía con los demás grupos, interpretamos que el primer grupo sirvió de modelo y que facilitó que el resto pudieran hacerlo con una mayor autonomía, sin necesidad de un control externo.

Al analizar las producciones, hemos visto como los grupos que presentan sus trabajos mantienen una postura rígida y principalmente dirigen su mirada hacia el maestro; siendo este quien articula la actividad comunicativa. Esta situación pone en evidencia que es necesario el trabajo con los alumnos de elementos paralingüísticos, al mismo tiempo que es indispensable definir una situación comunicativa y hablar de los roles tanto de los hablantes como de los oyentes. Tenemos que tener en cuenta que la comunicación es un proceso interactivo entre interlocutores.

Todas las producciones presentan características de un discurso memorizado y parecen muy ligadas al texto escrito. No encontramos reformulaciones ni repeticiones, se habla de manera lineal; tampoco hacen uso de síntesis, la anticipación es muy escueta. Todas estas evidencias, ponen de manifiesto que se trata de una secuencia didáctica de un texto escrito (la receta) que se concluye con una exposición oral y por consiguiente no ha habido una preparación o trabajo concreto del oral. Queda en evidencia que es necesario un trabajo concreto de las características del oral para que estas se reflejen en la producción.

Creemos que una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral remite a las fases de planificación y de revisión (Vila, 1994). La enseñanza de la lengua oral debe enfatizar tanto las habilidades productivas como las receptivas. La focalización de la atención de los receptores normalmente no se tiene en cuenta y consideramos que son una parte importante como la propia exposición (Vila, 1994).

6. Bibliografía

BRONCKART, Jean-Paul (2007): La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. *Las ciencias del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Davila. Argentina.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (1997): Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 77-98.

SAINZ OSINAGA, Matilde (2005): El ajuste en la intervención sobre la producción escrita. ¿Cómo conocer lo que los alumnos ya saben hacer sobre la producción de textos?, *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de la Rioja, 30/2 de Diciembre del 2005.

TUSÓN, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*. Ariel Prácticum. Barcelona.

VILA, Ignasi & VILA, Montserrat (1994): Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.

ESCREVER PARA CONSTRUIR CONHECIMENTO A REVISÃO DE LITERATURA POR ALUNOS DE PÓS- GRADUAÇÃO

José António BRANDÃO CARVALHO

(Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga – Portugal)

jbrandao@ie.uminho.pt

Resumo

Neste texto, analisa-se o modo como alunos de mestrado desenvolvem um processo de revisão de literatura e identificam-se as suas dificuldades. O estudo realizado baseia-se na análise de diferentes produtos escritos e ainda num questionário no qual os alunos referiam as dificuldades sentidas na realização de diferentes tarefas: leitura de vários textos; elaboração de um esquema/plano síntese; redacção de um texto de extensão limitada utilizando normas de referência e citação pré-estabelecidas (estilo APA).

Os resultados evidenciam dificuldades decorrentes do facto de, para a maioria dos alunos, ser a primeira vez que se confrontavam com um trabalho desta natureza e sugerem a necessidade de uma maior implicação da escrita nas tarefas de construção de conhecimento, contribuindo para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Abstract

Writing to learn – how graduate students perform a literature review

In this presentation we analyse Portuguese master students' problems and difficulties when performing different writing tasks involved in a literature review (reading the sources, selecting and registering relevant content; drawing the text plan; writing the literature review; referring and quoting using a reference style - APA).

The study is based on two kinds of data:

- a) the analysis of students' written works, organised in a portfolio;
- b) a questionnaire focussing on the difficulties felt by students when performing different tasks involving writing.

The analysis of student's works revealed problems and difficulties that may be related with the difference between the literacy tasks they were used to perform in their graduation studies and those that they are requested to develop at the post-graduation level. They also show the necessity of engaging students in literacy practices in order to enhance learning.

1. Introdução

O estudo que aqui se apresenta tem por objetivos descrever o modo como alunos de cursos de pós-graduação (mestrado) realizam uma revisão de literatura e identificar os principais problemas que se lhes colocam na realização dessa tarefa. A decisão de levar a cabo tal estudo decorreu da constatação de que muitos desses alunos revelavam dificuldades sempre que lhes era solicitada a produção de textos escritos, nomeadamente de textos de natureza académica.

Divide-se este texto em duas partes: na primeira, faremos um breve enquadramento teórico no qual analisaremos os papéis que a escrita desempenha na escola e descreveremos o contexto português, à luz do qual, na secção final deste artigo, interpretaremos os resultados do estudo que vamos descrever; a segunda parte centra-se no estudo realizado, descrevendo-se a metodologia seguida e apresentando-se os seus resultados.

2. A Escrita na Escola

A escrita tem que ser vista como algo mais do que um conteúdo, de carácter processual, que os alunos aprendem e desenvolvem na escola. Usada com frequência como meio de comunicação pedagógica, a escrita está implicada num conjunto grande e diversificado de tarefas que os alunos desenvolvem no contexto académico.

A expressão do conhecimento aprendido constitui uma das principais funções que a escrita desempenha na escola, algo que é particularmente relevante nas situações em que o aluno está sujeito a avaliação. Para evidenciar o aprendido, os alunos devem não só dominar os conteúdos do âmbito de uma determinada área disciplinar mas também ser capazes de o exprimir por escrito. Em muitos casos, a falta de sucesso do aluno pode não decorrer do facto de ele não saber uma determinada matéria escolar mas sim da sua incapacidade para veicular esse conhecimento em linguagem verbal, na sua forma escrita.

São muito diversos os géneros textuais envolvidos em situações de avaliação em contexto académico. O relatório, o ensaio, a revisão de literatura, a resposta escrita às questões de um teste ou de um exame são alguns desses géneros, provavelmente os mais frequentemente utilizados. A sua produção pressupõe não só competências de escrita de carácter genérico mas também outras que têm a ver com a respetiva especificidade.

No entanto, e para além do já referido, a escrita desempenha outros papéis relevantes na escola, um dos quais, pela importância que lhe é reconhecida, merece algum destaque – o de ferramenta ou instrumento de aprendizagem. Vista nesta perspectiva, a escrita pode aparecer implicada ao longo de todo um ciclo de aprendizagem que integra momentos de natureza diversa: momentos dedicados à *recepção/aquisição de conhecimento*, em que a escrita pode ser usada para tomar notas no decurso de exposições orais (aulas, conferências, etc.) ou para registar,

numa ficha de leitura, as ideias principais de um texto que se lê; momentos virados para a *organização, elaboração* ou *reestruturação do conhecimento*, nos quais a construção de esquemas ou mapas de conceitos ou a elaboração de sínteses e resumos podem desempenhar relevantes funções; finalmente, os momentos, já acima referidos, em que o aluno *transmite* ou *expressa o conhecimento* aprendido.

O contributo da escrita para a aprendizagem tem sido evidenciado por muitos autores, inscritos em campos teóricos diferenciados.

Numa perspetiva cognitiva, releva-se o papel da escrita no quadro de processos complexos, como o reprocessamento de conceitos, a colocação de hipóteses, a interpretação, a síntese, o confronto de ideias, que o sujeito deve consciencializar tendo a vista a seleção das estratégias mais apropriadas à consecução dos objetivos que pretende alcançar. Isso facilita a emergência de estratégias cognitivas mais complexas, propiciando o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas. A escrita ajuda o indivíduo a estruturar o pensamento e, ao explicitar as ideias, a aprofundar a compreensão; facilita ainda a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos à medida que vão sendo produzidos (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1995; Klein, 1999; Armbruster, McCarthy & Cummins, 2005).

Igualmente relevantes podem ser considerados os factores que decorrem da dimensão *discursiva*, nomeadamente aqueles que resultam da necessidade de configurar o conhecimento no quadro de géneros textuais com características específicas, o que obriga o aprendente a articular forma e conteúdo e a considerar a dimensão retórica (Klein, 1999). Neste enquadramento, os géneros discursivos, definidos por Camps (2005:21) como “formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pelas pessoas que partilham o mesmo contexto de comunicação”, adquirem uma enorme relevância. A formatação do conhecimento num determinado género textual é assim apontada como uma das dimensões em que a escrita favorece a aprendizagem e a promoção do conhecimento de natureza conceptual uma vez que obriga o aluno a dar resposta às expectativas, convenções e formas de raciocínio próprias de um determinado domínio científico. A expressão do conhecimento pressupõe o domínio dos padrões utilizados por uma comunidade científica para dar forma ao conhecimento próprio da sua área. Daqui decorre que aprender é não só adquirir conceitos mas também conhecer os meios de os

representar e comunicar, isto é, assumir a identidade e o discurso do especialista (Rivard, 1994; Hand & Prain, 2002; Jewitt, 2006).

Importa ainda referir um aspeto muito relevante quando se trata da produção de géneros textuais de natureza académica e que tem a ver com o reconhecimento da autoria do conhecimento expresso num texto, o que exige um tratamento adequado das fontes textuais em que ele se baseia, com especial atenção para os modos de as referir ou de as citar. Esse processo implica o uso de convenções próprias, que são estabelecidas no contexto em que os textos são gerados e usados. É, portanto, fundamental que um aluno saiba como fazer uma referência ou uma citação, como utilizar um determinado estilo de referência, em suma, como usar um conjunto de formas fixas adotadas e reconhecidas pela sua comunidade científica e características dos textos nela produzidos.

3. O contexto Português

O papel da escrita nos processos de construção do conhecimento e na promoção da aprendizagem está reconhecido no currículo português desde 1991, sendo referido e valorizado em variados documentos que desde então foram sendo emanados do Ministério da Educação (Carvalho, 2005).

Considerando que a escrita é uma ferramenta de aprendizagem cujo domínio constitui um importante fator de sucesso escolar, esses documentos propõem que o aluno domine as técnicas de composição de diversos tipos de texto e desenvolva capacidades de escrita de carácter não-compositivo, como o registo e a tomada de notas, essenciais a um bom desempenho académico:

[o aluno deve] “dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar, e usar a escrita como forma de organização do pensamento.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:81)

Tais ideias são frequentemente reiteradas, estando expressas nos programas das diferentes disciplinas escolares, relevando-se a importância do que se designa como o eixo do *conhecimento translinguístico*, que remete para “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados” (Ministério da Educação, 2009:14). Considera-se ainda que o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem “conduz directamente à

estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.” (*ibidem*)

Contudo, um levantamento das práticas de literacia em contexto de sala de aula, feito no âmbito de vários estudos, com recurso a inquéritos a professores ou à análise de manuais escolares (Carvalho, Pimenta, Ramos & Rocha, 2006, Carvalho, Silva & Pimenta, 2007; Dionísio, Viseu & Melo, 2011), evidencia a prevalência de práticas tradicionais, no quadro das quais a escrita é sobretudo usada numa perspetiva de reprodução de conhecimento, sendo raras as situações potenciadoras da elaboração e transformação desse mesmo conhecimento.

A nível do ensino superior, os problemas dos alunos no domínio da escrita são frequentemente referenciados pelos professores. A necessidade de formação para dotar os alunos de competências de escrita, que lhes permitam responder adequadamente às exigências deste nível de ensino, é referida por muitos coordenadores de cursos e programas nos respetivos relatórios de avaliação. Esta realidade está, de algum modo, retratada em alguns estudos focalizados nas práticas de literacia dos alunos do ensino superior (Carvalho & Pimenta, 2007; Carvalho, 2008) que evidenciam as dificuldades dos alunos na leitura de textos científicos, no registo e organização da informação, na estruturação dos textos e no uso das convenções próprias da escrita académica, nomeadamente nos processos de referência e citação. De acordo com esses estudos, o recurso à escrita por parte dos alunos visa sobretudo o registo do que é dito, escrito ou projetado nas aulas e a expressão dos conhecimentos em contextos de avaliação. A escrita para elaborar conhecimento, relacionar conteúdos ou clarificar ideias parece ser muito menos frequente.

Em termos de avaliação, podemos afirmar que os testes de carácter sumativo ainda constituem o meio mais comum de a realizar em qualquer um dos níveis de ensino, com exceção do 1º ciclo do ensino básico que funciona em regime do monodocência. No final do ensino básico e do ensino secundário, há exames nacionais nas disciplinas nucleares do currículo. Testes, designados por frequências, e exames semestrais/anuais têm sido também, ao longo dos anos, a forma mais comum de avaliação no ensino superior, sobretudo ao nível dos cursos de graduação. Só recentemente, como resultado das reformas decorrentes do Processo de Bolonha,

é que outros processos de avaliação (ensaio, trabalho de projeto, trabalho prático, apresentação oral) passaram a ser mais frequentes. A nível de pós-graduação, sobretudo nas áreas de Educação, Humanidades, Ciências Sociais, a revisão de literatura ou o ensaio sempre constituíram a forma mais comum de avaliação, ao contrário do que acontecia em domínios como as Ciências Exatas ou a Engenharia em que a avaliação por teste ou exame era também frequente nos cursos de mestrado.

4. O estudo

Como foi dito no início, o estudo realizado visava a consecução de dois objetivos:

- 1) descrever o modo como os alunos de um curso de Mestrado em Educação realizavam uma revisão de literatura;
- 2) identificar as principais dificuldades que a realização dessa tarefa lhes colocava.

O estudo foi realizado no contexto de uma das disciplinas desse curso, *Metodologia da Investigação em Educação*. Essa disciplina, que integra o 1º semestre do plano de estudos, visa dotar os alunos dos conhecimentos e das competências necessárias para a realização de um projeto de investigação que fundamente a sua dissertação de mestrado. Está organizada em duas vertentes: uma, de carácter teórico, centrada na caracterização da investigação no campo educacional, seus paradigmas, opções metodológicas e respetivos fundamentos teóricos e epistemológicos; outra, de natureza mais prática, focada na construção de instrumentos de recolha de dados e nas técnicas de análise de dados.

No âmbito dessa disciplina, e como elemento relevante para a sua avaliação (com um peso de 50%), os alunos realizam uma tarefa de revisão de literatura que comporta três fases:

- 1) leitura, com tomada de notas, de um conjunto de capítulos/artigos científicos sobre os conteúdos da disciplina;
- 2) elaboração do plano de um texto que sintetize o conteúdo dos textos lidos na fase anterior;
- 3) produção e edição desse texto, com o número máximo, de 1500 palavras, usando um estilo de referência definido (APA).

Terminada a tarefa, os alunos entregam um portefólio que integra os produtos construídos em cada uma das fases da tarefa.

No final do semestre é ainda distribuído aos alunos um questionário que tem como objetivo identificar as suas perceções sobre o trabalho realizado.

O estudo baseou-se na análise de conteúdo dos vários produtos construídos e das respostas às questões do inquérito que se centravam nas dificuldades sentidas na realização das tarefas. Participaram no estudo 70 alunos, tendo respondido ao questionário apenas 55. Os alunos participantes eram, na sua maioria, professores do Ensino Básico/Secundário, nas áreas de Português, História, Ciências e Matemática.

5. Resultados

Apresentam-se a seguir os resultados da análise dos diferentes produtos:

5.1 Fichas de Leitura

No que se refere às notas de leitura, podemos encontrar três formas de organização: *texto*, *esquema*, *combinação de texto e esquema*. O formato mais comum é o texto, sendo o esquema o menos frequente.

Em termos do volume de informação contido no texto, foram também consideradas três categorias: notas detalhadas, notas sintéticas, sumários. A maior parte das fichas é bastante detalhada, sendo as outras categorias muito menos frequentes.

Para além dos aspetos referentes à organização e ao volume de informação incluída nas fichas, interessou-nos também a questão da elaboração dessa informação na medida em que isso pode constituir um indicador do modo como o indivíduo se apropria do conhecimento recolhido das fontes. Neste aspeto, tanto podemos encontrar um elevado grau de elaboração como o contrário, isto é, a mera reprodução de partes dos textos lidos. As fichas mais elaboradas evidenciam não só os aspetos essenciais de cada texto como as relações existentes entre eles, graficamente representadas de forma variada (organização em colunas, caixas, ligação por linhas ou setas, etc.). Do lado contrário, a menor elaboração traduz-se normalmente na transcrição, por vezes na paráfrase, de partes dos textos lidos, sendo o único princípio organizador visível o que a própria fonte evidencia através de títulos e

subtítulos. Essa transcrição é, por vezes, bastante detalhada, o que poderá indiciar alguma dificuldade na seleção do que é verdadeiramente importante.

Planos de texto

A maioria dos planos de texto apresentados é uma espécie de índice ou lista de conteúdos, em que a ordenação dos diversos itens constitui o único indicador da lógica que presidiu à organização dos diferentes tópicos abordados. Em alguns dos casos, a introdução de subsecções no interior de um tópico permite inferir alguma hierarquização dos conteúdos. É reduzido o número de planos que se apresentam elaborados e evidenciam claramente os princípios que presidem à estruturação da informação e as relações existentes entre os diferentes aspetos. Por vezes, é também possível encontrar uma indicação das fontes em que cada um dos assuntos pode ser encontrado.

Em termos genéricos podemos inferir, a partir da análise dos planos de texto, alguma dificuldade na realização da tarefa, não se percebendo, em muitos deles, a lógica subjacente à sua organização; outros problemas são ainda notórios: alguma redundância e um certo desequilíbrio, traduzidos na omissão de alguns tópicos relevantes e no detalhe dado a outros menos importantes. Um outro indicador de dificuldade pode ser extraído do facto de um número significativo de alunos não ter apresentado o seu plano de texto.

Os problemas detetados ao nível dos planos de texto estão naturalmente presentes nos textos a que deram origem.

5.2 Textos

Os textos produzidos no final do processo evidenciam um conjunto de características reveladoras das dificuldades sentidas pelos alunos na realização das várias tarefas que integram a revisão de literatura. Essas dificuldades são visíveis a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à organização lógica e coerente do conteúdo dos textos. Estes caracterizam-se por uma certa redundância e repetição, motivadas pela não associação e pela falta de síntese da informação referente a um tópico abordado em mais do que um dos textos-fonte. Daqui decorre que o princípio organizador de alguns dos textos que constam dos portefólios dos alunos seja o da mera sucessão da informação recolhida em cada um dos textos lidos. Um outro problema que emerge da análise dos textos tem a ver com a avaliação da relevância

de cada um dos aspetos do conteúdo, havendo tópicos importantes que são tratados com ligeireza ou até ignorados, enquanto outros, claramente menos relevantes, são abordados detalhadamente.

Outra dimensão que se revela problemática é a que tem a ver com a utilização das normas de referência e citação. Instados a usar a norma da APA, por ser aquela que é usada nas publicações na instituição que frequentam, os alunos têm dificuldade em fazê-lo em várias situações: na identificação de textos referidos ou citados nas fontes lidas, frequentemente assumidos como se, de facto, tivessem sido consultados; no modo de enquadrar e destacar as citações; nas referências a capítulos de livros, muitas vezes identificados pelo nome do editor ou organizador da coletânea e não pelo pelo(s) nome(s) do(s) seu(s) autor(es). Tal acontece apesar de o estilo de referência adotado ter sido objeto de análise e discussão nas aulas, com a apresentação de variados exemplos, e de os alunos, avisados da relevância deste aspeto no âmbito dos géneros textuais de natureza académica, poderem recorrer a um manual previamente disponibilizado.

5.3 Questionário

Como atrás se disse, o estudo envolveu ainda um questionário que visava recolher as perceções dos alunos sobre o trabalho realizado. O questionário incluía questões de resposta aberta que tinham como objetivo a identificação das dificuldades sentidas. Analisadas as respostas a essas questões, pode concluir-se que os alunos revelam alguma consciência dos seus problemas já que aquilo que dizem vai de encontro ao que é evidenciado pela análise dos diferentes produtos (fichas de leitura, planos de texto, textos) que atrás foi apresentada.

Das respostas dos alunos às questões colocadas, podemos identificar um conjunto de problemas relacionados com:

- a organização das notas de leitura;
- a seleção de informação;
- o resumo e a síntese do conteúdo dos textos;
- a relação e a integração de diferentes tópicos;
- a citação, a paráfrase e a referência aos autores lidos;
- a reunião de toda a informação num texto com um número limitado de palavras;

- a elaboração da lista de referências bibliográficas.

Dentre os problemas elencados, os mais frequentemente referidos são os seguintes: a relação e a integração de diferentes tópicos (36 referências), a seleção de informação (27); a citação e a referência (15); a organização das notas de leitura (10).

Para além destes problemas, os alunos referem ainda outros, decorrentes de fatores extrínsecos, concretamente a leitura de textos noutras línguas (havia um texto em inglês e outro em castelhano) ou a falta de tempo para realizar um trabalho tão complexo, tendo em conta que a maioria deles tinha o estatuto de estudante-trabalhador.

6. Conclusão

O estudo demonstra as dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas de leitura e escrita que tiveram de levar a cabo. Elas são evidentes nos produtos resultantes das diferentes tarefas realizadas, sendo também reconhecidas pelos próprios sujeitos nas respostas às questões que sobre isso foram colocadas. Essas dificuldades têm a ver com a leitura e seleção da informação relevante, com a organização e síntese dessa informação e com o uso das normas e convenções que caracterizam os géneros textuais de natureza académica, nomeadamente as associadas aos processos de referência e citação das fontes consultadas.

Constatou-se também, a partir das respostas ao questionário, que havia alunos que não estavam familiarizados com o género textual que tiveram que produzir, tendo alguns deles reconhecido que era a primeira vez que se confrontavam com tais práticas de literacia e que, por essa razão, tinham sentido alguma dificuldade em perceber o que deles se esperava.

Podemos considerar que, para além das que decorrem da natureza do conteúdo da disciplina em que o estudo foi realizado (para a maioria, a metodologia de investigação em educação constituía um saber completamente novo e muito diferente dos saberes com que normalmente trabalhavam), há um conjunto de dificuldades que tem a ver com o percurso escolar dos alunos e com as práticas de literacia que no seu decurso foram desenvolvidas e com as quais se familiarizaram.

Como atrás se disse, na escola portuguesa, tais práticas estiveram, ao longo dos tempos, muito mais implicadas em tarefas de reprodução de conhecimento do que em atividades visando a sua construção e elaboração, sendo raras as situações em que a

escrita foi vista como uma ferramenta de aprendizagem. Estamos perante uma questão que, apesar de estar identificada e reconhecida como relevante nos documentos de natureza curricular, não está ainda resolvida.

A sua resolução poderá passar pela implementação de práticas que, nos diferentes ciclos de ensino, nas diferentes disciplinas e pelo recurso à leitura e à escrita, envolvam os alunos na construção das suas próprias aprendizagens. Esta opção será porventura mais eficaz do que a implementação de programas especificamente virados para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, nos quais as atividades tendem a aparecer algo distantes de contextos reais de uso da linguagem de que a própria escola constitui exemplo.

O envolvimento dos alunos em práticas de literacia que adquirem sentido à luz dos objetivos que permitem alcançar tornará os alunos mais capazes de dar resposta às tarefas com que se deparam na sua vida académica, preparando-os, ao mesmo tempo, para enfrentar os desafios com que se depararão ao longo da sua vida na escola e para além dela.

7. Referências bibliográficas

- APPLEBEE, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54, pp. 577-596.
- ARMBRUSTER, B; MC CARTHEY, S.; & CUMMINS, S. (2005). Writing to learn in elementary classrooms. In R. Indrisano & J. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn - Theory and Research in Practice* (pp. 71-96). Newark: I.R.A..
- CAMPS, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In J. B. Carvalho *et al* (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: UM - CIED.
- CARVALHO, J. B. (2005). Writing as a Learning Tool: a New Conception of Writing in the Portuguese Curriculum. In M. Pandis, A. Ward & S. Mathews (Eds.), *Reading, Writing, Thinking - Proceedings of the 13th European Conference on Reading* (pp. 183-187). Newark: International Reading Association.
- CARVALHO, J. B. (2008). Acquiring, elaborating and expressing knowledge – a study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben*, 1.07.2008 (<http://www.zeitschrift-schreiben.eu>).
- CARVALHO, J. B. & PIMENTA, J. (2007). Writing to Acquire and Express Knowledge: A Study with University Engineering Students. In G. Shiel, I. Stričević & D. Sabolović-Krajina (Eds.) *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading* (pp. 327-330). Osijek: Croatian Reading Association.
- CARVALHO J. B.; SILVA, A. & PIMENTA, J. (2007). Tomar notas – Um primeiro passo para a construção do conhecimento. In A. Barca *et al* (Eds.), *Actas do IX Congreso Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 1079-1088). A Coruña: Universidade da Coruña / *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (CD-rom).
- CARVALHO, J. B.; PIMENTA, J.; RAMOS, J. & ROCHA, S. (2006). Uses of Writing in Portuguese Basic School. In *Studies in Writing: PREPUBLICATIONS & ARCHIVES. Repository of the 'SIG Writing Publications* (<http://sig-writing.publication-archive.com/show?repository=1&article=248>).
- DIONÍSIO, M. L.; VISEU, F. & MELO, M. C. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In J.C. Morgado *et al* (Orgs.) *Aprender ao longo da vida – Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação* (pp. 1142-1160). Braga: CIED/Universidade do Minho.
- EMIG, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition & Communication*, 28 (2), pp. 122-128.
- HAND, B. & PRAIN, V. (2002). Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86, pp. 737-755.

- JEWITT, CAREY (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- KLEIN, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), pp. 203-270.
- MARTLEW, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 295-333). Chichester: John Wiley & Sons.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OLSON, D. (1995). Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography. *Written Communication*, 12 (3), pp. 277-297.
- RIVARD, L. P. (1994). A Review of Writing-to-Learn in Science: Implications for Practice and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, pp. 969-983.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M.^a J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

NARRAZIO LABUR BAT IDAZTEN

HIZKUNTZA ETA LITERATURA SORMENAREN BITARTEZ LANTZEKO

PROPOSAMENAREN ANALISIA

Harkaitz ZUBIRI

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

arkaitz.zubiri@ehu.es

Laburpena

Artikulu honek aztertu eta ebaluatu egiten du hizkuntza eta literatura sormenaren bitartez lantzeko proposamen praktiko bat, haren oinarriak, bertuteak eta akatsak nabarmenduz. Euskal Herriko Unibertsitateko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolan burutu genuen, 2010-2011 ikasturtean, Haur Hezkuntzako 3. mailako ikasleekin. Tradizionalki literatura eskolak idazle eta idazlan prestigiodunak irakurtzera eta aztertzerara bideratu izan badira, proposamen didaktiko hau narrazio labur bat idaztera bideratuta dago. Horretara iristeko, narrazio tailerren tradizioaren hainbat ekarpen baliatuz, narrazioaren mekanismoak ariketen bitartez lantzen dira (gaiak, trama, pertsonaiak, narratzailea...). Irakaslearen sormena da proposamen didaktiko honen erdigunea. Horrek ahalbidetzen du literaturara modu atseginagoan hurbiltzea. Irakaslearen azalpenak eta testu eredugarrien irakurketak abiapuntu laburra baino ez dira. Baina, bestalde, eskola dinamika tradizionaletik ez da hainbeste urruntzen, pisu handia hartzen baitute irakaslearen rola, irakasleak antolatutako eskola diseinuak eta hezkuntza erankundearen berezko dinamikak.

Resumen

Este artículo analiza y evalúa una propuesta para trabajar la lengua y la literatura mediante la creatividad, subrayando sus principios, virtudes y defectos. Realizamos este proyecto en la Universidad del País Vasco en el curso 2010-2011 con alumnos de 3º de Educación Infantil. Si tradicionalmente las clases de literatura se han dirigido a leer y analizar escritores y textos literarios prestigiosos, esta propuesta didáctica está dirigida a escribir un relato breve. Con ese fin, como en los talleres de narrativa, se trabajan los mecanismos de la narración (temas, trama, personajes, narrador...) mediante ejercicios. La creatividad del alumno es el centro de esta propuesta didáctica que posibilita acercarse a la literatura de una forma más amena. Las explicaciones del profesor y la lectura de textos ejemplares son sólo un breve punto de partida. Sin embargo, no se aleja demasiado de la dinámica tradicional, ya que sigue teniendo un gran peso el rol del profesor, el diseño de las clases por parte del profesor y las dinámicas propias de la institución.

Abstract:

This article analyses and evaluates a proposal to work on language and literature through creativity. The article focuses on the principles, advantages and disadvantages of the proposal. It was brought into practice at the University of the Basque Country in the 2010-2011 academic year with 3rd year Childhood Education students. Whereas traditionally literature lessons have been focused on reading and analysing prestigious writers and texts, this didactic proposal focused on writing a short story. In order to achieve the goal, taking into account the resources of creative writing workshops tradition, we worked on the mechanisms of narration (topics, plot, characters, narrator...) through exercises. Since students' creativity is the centre of the proposal, it is easier to feel comfortable when approaching to literature. However, the proposal is not so far away from the traditional dynamics, because the weight of the role of the teacher, the design of the classes by the teacher and the dynamics inherent to the academic institution is very significant.

1. Eskola eta literatura

Eskolan literatura lantzeko batik bat idazle eta testu prestigiodunak irakurri eta aztertu izan dira. Ikasle gutxi batzuentzat metodo egokiena izan daitekeen arren, ez dirudi ikasle gehienentzat modurik eraginkorrena denik. Are gehiago, badirudi literaturzaleak diren zenbait ikaslerekin ere huts egiten duela (Delmiro Coto, 2002).

Giroux-en (1990) arabera, arazo honen oinarrian hezkuntzarekiko ikuspegi funtzionalista dago. Eredu positibistan oinarrituz, ikuspegi honek arau sozialak eta ezagutza transmititzea du helburu. Funtzionalismoarentzat eskola sozializazio tresna bat da, gizarteak ondo funtziona dezan ezinbestekoa. Eredu honetan eskola eta bere ordezkariak dira ezagutzaren jabe. Ezagutza, kontsumogai soila da. Eskolak trebakuntza guneak dira. Ikasleak hartzaile hutsak dira. Transmisioan eragozpenik badago, arazoak funtsean bi oinarri izan ditzake: batetik, transmisio tekniken desegokitasuna eta, bestetik, ikaslearen gaitasun edo ahalegin eskasa. Arrazionaltasun teknikoaren logika nagusitzen da. Funtzionalismoak ez du kontuan hartzen eskolak kultura transmititzen duenean, kultura bakarra balego bezala jokutzen duela, aintzat hartu gabe eskolan *kultura* deitzen den hori ez dela neutrala, hainbat interes sozialek ekoizitako produktua dela. Arrazionaltasun teknokratikoak bere arreta osoa ezagutza transmititzeko bitartekoei eskaintzen badie ere, kulturen arteko talkak ere har dezake funtzionatzen ez duen ikasgela baten itxura. Willis-ek (1988), esate baterako, fenomeno horren azterketa honezkero klasiko bat egin zuen.

Dakitenen eta ez dakitenen dikotomiaren ondorioz, ikaslea menpekoa da, eta irakaskuntza, berriz, diziplinatze, inposaketa eta irakaspen prozesua da (Fernández Enguita, 1992; 13-27). Erabakitze gaitasuna desagerraraziz eta, ondorioz, ikaskuntza prozesuarekiko ardura kenduz, ezabatu egiten dute ikasketarako tresnarik eraginkorra: interesa. Haur eta gazteei eragotzi egiten diete esanguratsuak iruditzen zaizkien aferetan beren gaitasunak lanean jartzea. Horren ordeztu behartu egiten dituzte interesik pizten ez dieten jardueretan ibiltzera.

Baina ikasleak ez dira hutsik dauden edukinontziak. Haien gainean ezin da orrialde zuri batean gainean bezala idatzi (Freire, 1990). Ikasleak ez dira aktore pasiboak, subjektu aktiboak baizik (Apple, 1996, 187). Ikasleak aktiboki sortzen dituzte formak, eta hauek sarri ez datoz bat eskolako arau eta disposizioekin. Ikasleak etengabe ahalegintzen dira beren ingurunea modu sortzailean beren interesetara egokitzen (Willis, 1988; Everhart, 1979; Mc Robbie-k, 1978).

Oinarrizko ikuspegi horrekin ados, Freirek (1990) bi heziketa mota bereizten ditu: batetik, hezkuntza dominazio ekintza jotzen duena, irakasleak ezagutza ikasleari transferitzen dion eskema erabiltzen duena, eta, bestetik, hezkuntza liberazio ekintza jotzen duena, irakaslearen ezagutza ez ezik ikaslearen ezagutza, sormena eta gaitasun kritikoa ere oinarri dituen. Freirek hezkuntza tradizionala lehenengo multzoan sailkatzen du, ikaslearentzat esanguratsuak diren arduratzeke inposatzen dizkiolako ikasi beharrekoak, ikaslea gutxietsiz.

Freireren (1989) arabera, ikuspegi autoritario, elitista eta erreakzionario batetik pertsonen inkopetentzia fenomeno ia naturaltzat jotzen da, eta suposatzen da pertsona hauek balio txikiagoa dutela eta lagundu egin behar zaiela. Aitzitik, Freireren ikuspegitik ikasleak beti daki asko. Bere posizioari eta testuinguruari buruzko ezagutza garatzeko beti norberak du potentzialtasun handiena.

Freirek dioenez, nork bere posizioari dagozkion beharren eta interesen definizioa norberak eraikitzen du. Ezin da transferitu. Ez dago guztientzat balio duen definiziorik. Beraz, batzuentzat baliagarria den ezagutza ez da derrigorrez baliagarria besteentzat. Ondorioz, aurrez ezarritako curriculumak dominazio ekintzaren izaera du. Irakasleak ikasleei beren ezagutza aitortu egin behar die. Irakasleak uko egin behar dio *dakienak ez dakienei irakatsi* eskemari, ikasleak gehiago ezagutzeko bidean dauden pertsonak bezala hartuz. Irakasleak beti du asko ikasteko ikasleengandik eta horretarako ezinbestekoa da tradizionalismo monotono, harro eta elitista gainditzea, Freireren arabera. Baina horrek guztiak ez du ukatzen irakasleak daukan ezagutzaren baliagarritasuna, ez du esan nahi irakaslea eta ikaslea berdinak direnik.

Nolanahi ere, ikuspegi hau partekatzen dutenen artean ez dago erabateko adostasunik azken ideia honi dagokionez. Gramsciren (1981) ekarpen klasikoaren haritik, non defendatu egiten baituen zenbait arlotan trebakuntza bere horretan mantendu behar dela, orain arte egin izan den modu tradizionalan, Apple-k (1996) esaten du Freireren ekarpena miresgarria dela, baina ez dago ados ezagutza ofiziala dei dezakeguna baztertzearekin, Apple-k ez baitu uste beharrezkoak diren baliabide guztiak ikasleen erkidegoan aurki daitezkeenik. Freirek (1989) ere beharrezkotzat jotzen du zirkulu dominatzaileetako kode eta kulturen jabe egitea, beren testuinguruak gainditu ahal izateko, baina ezagutza honi ez dio aitortzen Apple-k ematen dion bezain besteko garrantzia.

Literaturak eskolan izan duen trataerari dagokionez, esango genuke irakasleak ikasleei kultura mota bat transmititzea izan duela helburu, idazle prestigiodunek idatzi duten literatura jaso irakastea hain zuzen. Paradigma honetan ikasleak hartzaile soilak dira. Besteek ekoitzi duten literatura jaso egin behar dute.

Literatura beste era batera lantzen saiatzen den proposamen didaktiko bat aztertuko dugu segidan. Euskal Herriko Unibertsitateko Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolan burutu genuen, 2010-2011 ikasturtean, Haur Hezkuntzako 3. mailako ikasleekin. Proposamen honen oinarriak, bertuteak eta arazoak nabarmenduko ditugu.

2. Narraziogintzara bideratutako sormena

Ikaslearen sormena da proposamen honen erdigunea. Tradizionalki, idazle prestigiodunek idatzitako testuak irakurtzera eta aztertzerara bideratu izan da literatura eskolan. Proposamen honetan, berriz, ikaslearen azken helburua narrazio labur bat idaztea da, eta, bitartean, narrazio hori prestatzeko balio dezaketen ariketak egitea. Ikaslea hartzaile baino sortzaile izatea da xedea, ikasleak erabaki dezan bere lana nondik bideratu.

Proposamen honetan literatura eta sormena lotzen dituzten funtsezko bi ideia aurki

ditzakegu:

a) Literaturan murgiltzeko modu eraginkorra sormena lantzea da. Bestela, igerian ikasteko igerilekuei eta itsasoari buruz hitz egitea bezala litzateke, igerian urrezko dominak lortu dituztenen igeriketa saioen irudiak eta haiei buruzko testuak kontsumitzea bezala, baina busti gabe. Irakaslea saia daiteke ikasleei xehetasun handiz azaltzen ura nolakoa den, zer mugimendu egin behar diren igerian egiteko, zer diren olatuak, itsas korronteak, kresala... baina uretan murgiltzen ez denak nekez ikasiko du igerian.

b) Halaber, sormenean murgiltzeko modu oso aproposa da literatura. Norberaren intereseko gaiak eta kezak lantzeko euskarri bikaina izaki, ikasleak bere burua jar dezake bere jardueraren erdigunean. Eskolatik kanpo, narrazio tailerren tradizioa erreferentzia (Delmiro Coto, 2002) oso baliagarria da: kolektibotasuna ahazten ez duen dinamika batean, norbanakoaren zentraltasuna nabarmentzen da. Gainera, aldi berean, literaturak ezinbestean dakar hizkuntza idatzia ekoiztea. Bestalde, hildo honetatik eskolaren baitan garatu diren esperientziak ere kontuan hartzeko modukoak dira. Rodari (2000) da erreferentzia garrantzitsuenetako bat.

Sormenaren beste alorretan bezala, literaturari buruz sarri hedatu den irudiak literatur sormenaren izaera desitxuratu egiten du. Freixas-ek (1999) esaten duen eran, idazten ikasi egiten da, ez da berezkoa. Idazle askok beren lanen jatorria azaltzeko inspirazioaren argumentua eta bere eratorriak erabiltzen dituzte. Jabetzen ez direlako edo besteek jakitea nahi ez dutelako agian, sarri izkutatzen dituzte testua amaitutzat eman arteko prozesuan izan diren gorabeherak, pentsamenduetan bueltaka eman dituzten orduak, nekez azaleratu dituzten asmoak, bidean gelditu diren ideiak, kostata burutu dituzten zuzenketak, irakurleari propio jarri dizkioten amuak, tranpak eta dekoratuak. Hau da, idazle batzuek ez dute makineria erakutsi nahi. Baina makineriarik gabe ez dago literaturarik. Lantzen ez den literaturarik ez dago.

Proposamen didaktiko honetan literatura sormenaren bitartez lantzen hasita, aukera genezakeen edozein genero, eta aukera genitzakeen edozein adineko irakurleak helburu izango lituzketen testuak. Baina helduentzako narrazio laburrak hautatu genituen. Izan zitezkeen umeentzako narrazio laburrak, baina Haur Hezkuntzako ikasle helduekin ari ginenez, aukeratu egin behar genuen erdigunean helduen edo haurren literatura jarriko genuen, nahiz eta badakigun bi eremuak hartzen dituen literatura ere badagoela. Helduen literatura aukeratu genuen, ikasleek beren buruak erdigunean jar zitzaten, beren kezketatik idatz zezaten. Irakasle Eskolan geundela kontuan hartuta, orain ikasle direnak berehala irakasle lanetan hasiko direla aintzat hartuta, ezin genuen ahaztu irakasleek joera handia dutela ikasle bezala bizitakoa irakasle bezala errepikatzen. Beraz, ikasleak dinamikaren erdigune eta batik bat sortzaile diren esperientzia biziara nahi genien. Nolanahi ere, literatura tailer baten esperientzia hau eskolara nola eraman zitezkeen ere izan genuen

aztergai, helduentzat prestatuta zeuden ariketen ordez haurrentzat pentsatutako ariketak analizatuz, baina beti ere helduentzat prestatuta zeuden ariketak egin ondoren heltzen genion zeregin horri.

Bestalde, narrazio laburra aukeratzeko arrazoia narrazioaren garrantzian datza. Irakasle izango denarentzat ezinbestekoa da narrazioaren mekanismoak ezagutzeko eta narrazioak modu egokian gauzatzeko teknikan trebatzea. Baina irakaslearentzat ez ezik beste edozein pertsonarentzat ere funtsezkoa da narrazioa. Egunerokotasunean etengabe ari gara narrazioa ekoizten eta jasotzen. Izan ere, narrazioa funtsean espazio edo denbora hurrenkera bati jarraituz gertaerak harilkatzea da. Ekintza garatu egiten da denboran nahiz espazioan aurrera eginez. Lotura kronologikoa nahiz kausala izaten du. Ohikoa da literaturako hainbat generotan (epopeian, nobelan, narrazio laburrean, fabulan, elezaharrean, mitoan...), baina baita literaturatik kanpo ere (kazetaritza edo historia idazten denean bezain beste lagunartean gertaera arrunt bat kontatzen denean).

Narrazio teknikak erabiltzen dituzten literatura generoen artean narrazio laburra hautatu dugu (ipuina ere deitzen zaio, gaztelaniazko relato breve edo ingelesezko short story). Ikasleen perfila kontuan hartuta, egokiena iruditzen zaigu (bestela litzateke ikasleak haurrak balira). Tradizio luzea eta oso aberatsa duen arren (*Pantchatantra*, *Mila gau eta bat gehiago*, *Il Decamerone*, *Canterbury Tales*... bildumak horren lekuko), XIX. mendean hasten da ipuingintza modernoa (Gogol, Txekhov, Guy de Maupassant eta Poe erreferentzia ekidinezinak dira) eta prestigio handiko izenak eman ditu XX. eta XXI. mendean zehar (Borges, Carver, Cheever, Cortazar, Joyce..). Ibilbide horretan oinarritzko arau batzuk finkatu dira: narrazio laburrak sintetikoa izan behar du, ezer ez soberan, hasieratik bukaerara zuzen eraman behar du irakurlea, tentsioa mantenduz, eta horretarako pertsonaiek gertaera kate bat baino gehiago den zerbait bizi behar dute (Retolaza, 2011). Baina, arauak arau, narrazio laburra, aldi berean, oso malgua da, edozein gai edo kezka lantzeko balio baitezake.

3. Ariketek lantzen dituzten arloak

Proposamen didaktiko honetan azken emaitza narrazio labur bat idaztea den arren, hori bezain garrantzitsuak dira narrazioa guztiz idatzi baino lehenago egiten diren ariketak. Narrazioaren idazketa prestatzeko ez ezik narrazioaren mekanismoak ezagutzeko ere baliagarriak dira. Irakasleak hainbat azalpen eman behar ditu, baina oso labur. Garrantzitsuena ariketen bitartez ikastea da, testuak idatziz, idatzitakoa taldekieei irakurriz, eta idatzitakoa ariketen baldintzetara zenbaiteraino doitzen den taldean komentatuz, baina zuzenketan sartu gabe.

Arlo bakoitza lantzen den bitartean, ariketekin batera, hasieran, tartean nahiz bukaeran, komeni da adibideak aztertzea. Irakasleak literatur testuak eskaini behar ditu, laburrak (ikasgelan

berehala irakurtzeko modukoak), erakargarriak eta lantzen ari diren arloa argitzeko balioko dutenak. Esate baterako: hasieraren eta amaieraren arteko loturak lantzen direnean, nobela eta narrazio laburren hasiera eta bukaera eredu garrien adibideak jarri behar dira irakurgai. Bestalde, literatur testuez gain, gomendagarria da telebistako serieak eta pelikulak ere kontuan hartzea. Horrela errazagoa izan daiteke ikasleek ezagutzen dituzten adibideak taldekideekin partekatzea.

Artikulu honetan, luzera arrazoiak tarteko, ezin ditugu erakutsi landu ditugun narrazioaren arlo guztiak, are gutxiago ariketa guztiak, baina ikuspegi orokorra emateko balio dezaketenak aukeratu ditugu.

3.1. Ikasleen gustuak eta erreferentziak

Ikaslea erdigunean jarri ahal izateko, ezinbestekoa da bere ezagutzatik, esperientziatik eta interesguneetatik abiatzea. Batetik, eskolan literaturarekin izan duten harremanari buruz hitz egitea, esperientzia hori kontuan har dezagun. Bestetik, fikziozko narrazioan zer erreferentzia eta gustu dituzten adierazteko aukera izan behar dute. Gustuko liburuak ez ezik telebistako serieak eta pelikulak ere aintzat hartzea komeni da. Erreferentzia horiek oso baliagarriak dira narrazioaren mekanismoen adibideak identifikatzeko. Narraziogintzari dagozkion arazoak teorikoak bezain praktikoak eta esaguratsuak direla ikusteko erabili behar dira.

3.2. Gaia

Narrazio labur bat edo nobela bat idaztea funtsean istorio bat kontatzea da. Beraz, lehenengo galdera oso oinarrizkoa da: zeri buruzko istorioa kontatu nahi dugu? Garrantzitsua da ikaslea bere gustuko gaiak aukeratzera bultzatzea. Gaia edo gaiak (ez baita derrigorrezkoa istorio bakoitzeko gai bakarra izatea) iturri askotatik lor ditzakegu. Agian gutako bakoitzaren eguneroko bizitza da aberatsena. Gure esperantza, poz, kezka eta minek ezin konta ahala gai eman diezazkigukete. Baina bestelako iturriak ere oso baliagarriak izan daitezke: kontatzen dizkiguten istorioak, hedabideetan eskaintzen dizkigutenak eta, jakina, liburuetan irakurtzen ditugunak. Hortaz, gaiak aukeratzea da kontua, gero material hori irudimenaren bitartez eraldatu eta osatzeko, narrazioak beharko duen zentzua lor dezan. Gai mota guztiak izan daitezke egokiak. Ez dago erabilgarria ez den gairik. Gainera, gaia iturri batetik hartzeak ez du esan nahi idatziko dugun narrazioak jatorrizko iturriaren antza izan behar duenik. Esate baterako, gure eguneroko bizitzatik hartzen dugun gai bat erabil dezakegu zientzia fikziozko narrazio bat idazteko edo, alderantziz, fantasiako istorio batetik hartzen dugun gai batek balio diezaguke gure egunerokotasunean txertatutako narrazio bat idazteko.

Edonola ere, ikasleak bere gaiak aukeratzen hasiak direnean, adibideen bitartez ikusarazi behar zaio gaiaren aukeraketak eta gai horri heltzeko moduak ondorioak dituela. Egiten dugun

hautuaren arabera, gure narrazioak transmitituko duena oso ezberdina izango da, nahiz ezin dugun ahaztu guk narrazioa asmo jakin batekin egin arren, irakurleak ez duela derrigorrez guk pentsatu dugun moldean hartuko, irakurle guztiek testu oro beren galbahetik pasaratzen baitute.

Gustuko gaiak aurkitzeko eta lantzeko hainbat ariketa prestatzea komeni da. Batzuek taldekideei irakurtzeko modukoak dira, baina beste zenbait norberarentzat bakarrik gorde behar dira, idazketa automatikoa lantzen dutenak batik bat. Segidan aipatzen ditugu zenbait ariketa:

- *Buruan danbaka*: Azken egunetan buruan iltzatuta gelditu zaizun zerbait kontatu.
- *Poza eta mina*: Marra batez erdibitu ezazu orrialdea. Alde batean idatz ezazu pozten zaituzten gauzen zerrenda eta bestean, berriz, mintzen eta kezkatzen zaituzten gauzena. Labur idatzi, zerrenda eginez.
- *Idazketa automatikoa*: aukera ezazu aurreko ariketako punturen bat abiapuntutzat eta zeure buruari mugarik jarri gabe bost minutuz idatz ezazu burura datorkizun guztia. Idatzi azkar, eskuari gelditzeko aukerarik eman gabe.

3.3 Istorioa eta trama

Ikasleak istorioa eta trama bereizi egin behar ditu. Horrela ikaslea errazago jabetuko da trama diseinatzerakoan daukan askatasunaz. Istorioa gertaeren multzoa da. Gertaerak hurrenkera kronologikoan edo kausa loturak bultzatuta gauzatzen dira Trama, berriz, gertaera horiek aurkezteko modua da, gertaeren hurrenkera artistikoa. Istorioaren eta tramaren arteko bereizketa hori, ordea, teorikoa besterik ez da, testuan banaezinak baitira. Baina bereizketa hori teorikoki egitea baliagarria da (Retolaza, 2011).

Istoriotik tramaranzko trantsizioa prozesu bat da, eta inola ere ez da automatikoa. Istorio bakarretik hamaika trama atera daitezke. Hainbat arlotan egiten den aukeraren baitan egongo da hori: ikuspegia edo fokalizazioa, istorioan interesatzen zaizkigun materialen hautaketa, materialen hierarkizazioa, eta narrazio barruko hurrenkera (Retolaza, 2011)

Trama eraikitzeko prozesuan, narrazio laburraren generoari lotutako hainbat irizpide nabarmendu behar dira: izotz mendiaren gailurra bakarrik erakutsi baina mundu sakonagoa iradoki, hasieran amua erakutsi eta amaieran hasierarekiko nolabaiteko lotura egin, osagaien ekonomia zaindu eta soberan dagoen ezer ez jarri, soilik esanguratsua dena aukeratu, narratzaile egokia erabili, aurrekari diren osagaien funtzioak landu, narrazioaren parametroetan gertatzen denaren sinesgarritasuna zaindu.

Arlo honi buruzko ariketak egiten hasi aurretik, irizpide hauen esanahia praktikan finkatzeko, komeni da narrazio labur bat irakurtzea eta irizpide horiek betetzen dituenetz aztertzea. Horrez gain, arlo honetan ariketak egin baino lehenago, gomendagarria da hurrengo arloa (hasiera

eta bukaera) lantzea.

3.4 Hasiera eta bukaera

Narrazioetan hasiera eta bukaera oso garrantzitsuak direla aise ikusiko dute ikasleek. Ezin konta ahal modutara egin daitezke hasiera eta bukaera eraginkorrak. Narrazioaren abiapuntua izan daiteke bizipen gogoangarri bat, muturreko egoera bat, desira bizi bat, zerbaiten berri izateko jakinmina, ondorioak izan dituen iraganeko gertaera bat, egoera absurdo bat, bizitza ulertzeko modu bat, narrazioaren amaiera erakusten duen hasiera bat... Bukaera eraginkorrak ere mota askotakoak izan daitezke: gertaera zehatz bat, elkarrizketa bat, narratzailearen hausnarketa bat, ezusteko bat. Narrazioaren amaierak beti bultzatu behar du lehendik irakurritakora itzultzea, baina ez derrigorrez bukaerako ezusteko baten bitartez.

Ezinbestekoa da hasiera eta bukaera elkarrekiko koherenteak izatea, nahiz eta honek ez duen esan nahi amaiera aurreratzeko modukoa izan behar denik. Hasierak nolabait amaieraren osagaiak izan behar ditu eta, alderantziz, abiapuntuan ireki diren bide guztiak itxi egin behar dira bukaeran. Delmiro Coto-k lau amaiera mota bereizten ditu:

- Detektibe istorioetan bezala, bukaeran guzti-guztia argitzen da.
- Amaiera irekia gelditzen da, istorioak jarraipena izan dezakeelako edo interpretazio bat baino gehiago izan dezakeelako, eta, beraz, irakurle aktiboa eskatzen du.
- Hasiera eta bukaera elkarri estuki lotuta daude, bata bestera daramalako edo amaiera hasieraren aldaera delako edo elkarrekiko kontrastea egiten dutelako.
- Bukaerak ezusteko baten bitartez harritu nahi du irakurlea.

Pelikuletatik hartutako adibideak taldean gogoraturaz, amaiera idazten denean egin behar ez litzatekeena aztertzea komeni da. Teresa Imizkoz-en ekarpena lagungarria izan daiteke: ezin dugu bukaera irekita utzi, formula horrek agerian uzten badu nola bukatu ez dakigula; pertsonaiak akabatu inolako zentzurik gabe; irakurleak amaieraren zergatia ondo ulertzeko kezka handiegiak bultzatuta, azalpen gehiegi ematea; osagai laguntzaile sinesgaitzen bitartez narrazioa amaierara arte eramatea; aurreratzeko errazegiak diren bukaerak; edozer gauza gertatzen dela ere, “ametsa izan da” bezalako bukaerak; laburpenak; irakaspenak; kostatuta ahala kostatuta zintzoek irabaztea eta gaitzok galtzea.

Arlo hau (hasiera eta bukaera) eta aurrekoa (istorioa eta trama) lantzeko, honakoak dira egin genituen ariketetatik zenbait:

- *Abiapuntutik trama*: Irakur ezazu istorioaren hasiera (hilerrian lur ematera gindoazela, hilkutxa barruan sakelako telefonoa deika zegoela entzun genuen) eta konta ezazu hortik

abiatuta zuk asmatutako tramaren egitura.

- *Amaieratik trama*: Irakur ezazu istorioaren amaiera (aitak eta semeak kotxe istripua izan dute, aita bertan hiltzen da, semea ospitalera daramate baina medikua ebakuntza gelara sartzen denean, etsituta esaten du: “Ezin diot ebakuntzan egin, nire semea da”) eta konta ezazu azken esaldi hori bukaeraratzat izanik zuk asmatutako tramaren egitura.

3.5 Pertsonaiak

Arlo honetan ikasleek pertsonaiak lantzen dituzte. Pertsonaiarik gabe ez dago narraziorik. Freixas-en (1999) arabera, pertsonaiak dira istorioaren aktoreak. Pertsonaiek gorpuzten dituzte narrazioak lantzen dituen gaiak. E.M. Foster (2005) nobelagileak pertsonaia lauak (flat) eta pertsonaia borobilak (round) bereizten ditu. Pertsonaia lauak oso eskematikoak dira. Gehienetan ideia edo ezaugarri bakar bati erantzuten diote. Aitzitik, pertsonaia borobilak askoz konplexuagoak eta sakonagoak dira. Eraikitzen zailagoak dira. Pertsonaia bat sortzen dugunean, lagungarria izaten da definitzea zer motorrek mugitzen duten pertsonaia: kemena, gorrotoa, elkartasuna, handinahia, ustelkeria, noraeza, itsukeria, xalotasuna... Pertsonaia lauek motor bakarra izan ohi dute. Pertsonaia borobilek, ordea, konplexuagoak izan ahala motor bat baino gehiago izango dituzte eta beraien arteko kontraesanak sakonera handiagokoak izango dira. Horrez gain, pertsonaia borobilei narrazioan zehar gertatzen zaienak aldarazi egiten ditu. Gertaera esanguratsuek bultzatu egiten dituzte garatzera. Edonola ere, pertsonaia borobilak ez dira derrigorrez lauak baino hobeak. Biak izan ohi dira beharrezko. Funtzio ezberdinak betetzen dituzte.

Pertsonaia nolakoa den erakusteko hainbat teknika daude. Narratzaileak deskriba dezake: narratzailea orojakilea denean zuzenean deskribatzen du eta, aldiz, pertsonaiaren bat narratzaile moduan ari bada, pertsonaia horren ikuspegiaren galbahetik deskribatzen dira beste pertsonaiak. Baina pertsonaia nolakoa den erakusteko, sarri narratzaileak deskribatzea baino eraginkorragoa izan daiteke pertsonaia bere hitzen edo ekintzen bitartez erakustea. Hitzak modu askotara isla daitezke: elkarrizketak, gutunak, e-mailak, egunerokoak, barne bakarriketak, kontzientziaren fluxua...

Ariketak norberaren ezaugarriak lantzen hasten dira. Material baliagarria izan daiteke pertsonaien zenbait atal eraikitzeko. Ondoren, talde lanaren bitartez, arrotzagoak zaizkigun pertsonaiak eraikitzen dira, azkenik norberak bere narrazioaren pertsonaiak izan daitezkeenak bakarka lantzen hasteko. Hauek dira egin genituen ariketetatik zenbait:

- *Ni naiz*: Idatz ezazu zure nortasunaren ezaugarri bati buruz.
- *Sinetsi nuen*: Konta ezazu nola garai batean jadanik heldua zinenean benetan sinesten zenuen zerbait orain ez duzun sinesten.
- *Pertsonaia*: Gelakide guztien artean aukeratu pertsona ezagun bat (egiazkoa edo

fikziozkoa) eta arbelean idatzi bere ezaugarriak eta biografia, zer duen ona eta zer txarra, zeintzuk diren bere bizitza mugitzen duten motorrak, zer barne eta kanpo gatazka dauzkan. Sortu pertsonaia sakon eta konplexu bat.

3.6 Narratzailea

Gaitik istoriorako jauzia egin dugunean, istoriotik tramara ere iritsi garenean, ikasleak idatzi nahi duen narrazioa norik kontatuko duen erabaki behar du. Funtsezkoa da. Erabaki horrek bultzatuko gaitu kontatzen dugunarekiko ikuspegi bat hartzera, gertaeren ezagutza maila jakin batera eta, azken finean, gertatzen ari denarekiko inplikazioaren intentsitatea eta izaera mota batera. Narratzailea da irakurlearen begia. Narratzaileak gidatuko du irakurlea gertaeren labirintoan.

Arlo hau lantzeko egin genituen ariketetatik, hauek dira zenbait:

- ***Ni naiz Agafia***: Txekhov-en “Agafia” ipuina irakurri eta konta ezazu neskaren ikuspegitik. Ez onartu Txekhov-en narratzailearen ikuspegia.
- ***Gure ipuina***: Gelakide guztien artean brainstorming teknikaren bitartez idatzi arbelean narrazio bat osatzeko bururatzen zaigun guztia: gaia, argumentua, trama, pertsonaiak, egitura... Ondoren, eztabaidatu zer aukeratu, banatu lanak atalka eta idatzi.

4. Abantailak, arazoak eta erronkak

Egitasmoa gauzatzea aberasgarria izan da, besteak beste gure proposamenari buruzko ondorioak ateratzeko balio izan digulako. Metodo tradizionalarekiko abantailak handiak dira, baina sortzen diren arazoak eta erronkak ez dira gutxi.

Ikaslearen sormena helburu nagusia izateak ahalbidetzen du literaturara modu atseginagoan eta eraginkorragoa hurbiltzea. Irakasleak errazago lotuko ditu, batetik, beren bizitzan esanguratsua nahiz entretenigarria iruditzen zaiona eta, bestetik, literaturak zentzu honetan eman dezakeena. Horrez gain, irakasgaiaren diseinuak erraztu egiten du ikaslearen inplikazioa bere jardueran. Zereginak irakasleak ezartzen dituen arren, ikasleak uneoro aukera dezake zer iruditzen zaion esanguratsua eta bere lana nondik bideratu. Bestalde, eraginkorra da banakako eta taldekako lana uztartzea, horrela banakako sormena sustatu egiten baita eta, aldi berean, kolektibotasunaren erreferentzia mantendu egiten baita.

Edonola ere, nabarmena da proposamen honek ez duela lortzen, bere horretan behintzat, eskola dinamika tradizionaletatik hainbeste urruntzea. Esate baterako, irakaslearen azalpenak eta testu eredugarrien irakurketak abiapuntu laburra baino ez dira, eta baliagarriak dira ariketentzako erreferentziak eskaini ahal izateko, baina metodologia ez da behar bezain parte hartzailea. Hobekuntza argia izango litzateke, irakaslearen azalpenak eta testu eredugarriak

ordezkatzeko aldera, ikasleen ekarpenak sustatzea. Pertsonaiak lantzerakoan, esate baterako, eraginkorragoa litzateke ikasleei eskatzea pertsonaiak beraiek aukera ditzatela, beren esperientzia eta gustutik, literaturatik nahiz ikusentzunezkoetatik, gero ikasgelan elkarlanean pertsonaiak eraikitzerakoan zer interesatzen zaigun eta zer ez landu ahal izateko. Prozesu honek gelako denbora gehiago hartuko luke, eta, hortaz, beharrezkoa litzateke beste zenbait zeregin kentzea, baina gure helburuetara modu eraikitzaileagoan eta eraginkorragoan iristeko bideragarriagoa izan daiteke.

Teknologia berrien erabilera partehartzaileagoak erraztu egin dezake gure helburuetara hurbiltzea. Dinamika horizontalagoetarako euskarri egokia izan daitezke. Posta elektronikoa modu indibidualean eta Moodle eguneratutako iragarki taula bezala erabiltzeaz gain, komeni da ikasleen ekarpenak zuzen-zuzenean islatuko dituen euskarriak erabiltzea, sare horizontalak ahalbidetzeko. Gainera, gelaren bat-batekotasunean baino, online komenta eta parteka daitezkeen ekarpenak eraginkorragoak izan daitezke.

Erronka handiena, aldiz, ikaslea irakasgaiaren diseinuan inplikatzeko da. Interesa pizteko modu eraginkorra izan daiteke. Trabak ez dira falta ordea. Dinamika akademiko tradizionalaren eragina oso handia da. Arestian aipatu dugun bezala, jadanik ezagutzen duguna errepikatzeko joera handia dugu. Ohikoa da irakasleak eta ikasleak rol tradizionala hartzea, intentsitate handiagoarekin nahiz txikiagoarekin. Izan ere, zaila da irakaskuntza tradizionalaren parametroetan dagoen erakunde baten baitan paradigma ezberdin batekin lan egin nahi izatea. Batetik, adibidez ikasturte amaieran ikasleen kalifikazioak eskatzen dituen erakunde baten baldintzak gainditzea ez da nolanhiko helburua. Baina, bestetik, ikasgelan bertan dauden aktoreek ere nekez lortzen dute ohiturazko rolak baztertzea. Nolanahi ere, aldi berean, nabarmena da gaur egungo paradigma zaharrituta gelditu dela, eta partzialki porrot egingo duten proposamen asko beharko direla baldin eta paradigma berri bat eraiki nahi badugu.

5. Erreferentziak

- CERAMI, Vincenzo (1997): *Consejos a un joven escritor. Narrativa, cine, teatro, radio*. Península, Bartzelona.
- CLARK, Margaret (2005): *Escribir literatura infantil y juvenil*. Paidós, Bartzelona.
- DELMIRO Coto, Benigno (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Grao, Bartzelona.
- FREIXAS, Laura (1999): *Taller de narrativa*. Anaya, Madril.
- FOSTER, Edward Morgan (2005): *Aspects of the novel*. Penguin Classics, London.
- GENETTE, Gérard (1993): *Ficción y dicción*. Lumen, Bartzelona.
- GENETTE, Gérard (1998): *Nuevo discurso del relato*. Cátedra, Madril.
- GOLDBERG, Natalie (1995): *El gozo de escribir*. Los libros de la liebre de marzo, Bartzelona.
- GOODMAN, Nelson (1990): *Maneras de hacer mundo*. Visor, Madrid.
- GRAMSCI, Antonio (1981): *La alternativa pedagógica*. Fontamara, Bartzelona.
- KOHAN, Silvia Adela (2003): *Escribir para niños. Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*. Alba, Bartzelona.
- KOHAN, Silvia Adela (2004): *Los secretos de la creatividad. Técnicas para potenciar la imaginación, evitar los bloqueos y plasmar las ideas*. Alba, Bartzelona.
- LEVY, Mark (2001): *Escritura y creatividad. Un método para desarrollar ideas originales y resolver problemas en el trabajo*. Paidós, Bartzelona.
- MARTÍN SANTAMARÍA, Nemesio (1991): *Juegos literarios reunidos. Invitación a la escritura*. Mensajero, Bilbo.
- MARTÍNEZ BONATTI, Felix (1992): *La ficción narrativa (su lógica, su ontología)*. Universidad de Murcia, Murcia.
- MILLA LOZANO, Francisco (1998): *Actividades para la lecto-escritura. Educación Primaria y ESO*. Oikos-Tau, Bartzelona.
- MORENO, Víctor (1994): *El deseo de escribir. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamiela, Iruña.
- PENNAC, Daniel (1992): *Como una novela*. Anagrama, Bartzelona.
- POZUELO YVANCOS, José María, (1994): “La teoría de la narración” in Villanueva, D., *Curso de teoría de la literatura*. Taurus, Madril.
- QUENEAU, Raymond (1987): *Estilo- ariketak*. Igela, Iruña.
- RETOLAZA, Iratxe (2011): *Euskarazko narrazio teknikak*. Irakasgaiaren liburukia, Euskal Herriko Unibertsitatea, Leioa.
- RODARI, Gianni (2000): *Ejercicios de fantasía*. Ediciones del bronce, Bartzelona.

PERCIBIR EMOCIONES EN LAS LENGUAS: UN CAMINO PARA INTRODUCIR LAS LENGUAS INMIGRANTES EN EL AULA¹

Urtza GARAY, Aintzane ETXEBARRIA, Iñaki GAMINDE, Asier ROMERO

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

urtza.garay@ehu.es, aintzane.etxebarria@ehu.es, inaki.gaminde@ehu.es,
a.romero@ehu.es

Laburpena

Emozioak beharrezkoak dira gizakien arteko eguneroko komunikaziorako, eta hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan izugarriko garrantzia dute, izan ere, ezaugarri afektiboek emozioen adierazpenarekin eta pertzepzioarekin erabateko lotura dute. Baina gai al dira ikasle elebidun euskaldunak ezagutzen ez dituzten hizkuntzetako emozioak perzibitzeko? Eta ezagutzen duten gaztelaniaren beste hizkuntza-barietate batzuetakoak? Lan honetan galdera horiei guztiei erantzuna ematen saiatu gara, horretarako azterketa akustikoa egin dugu eta pertzepzio-testak erabili ditugu. Beraz, irakasleen eta egungo nahiz etorkizuneko ikasleen komunikazio gaitasun interkulturala garatzeko bidea eman diezaguket en emaitzak aurkezten ditugu.

Resumen

Las emociones son esenciales para la comunicación diaria de todo ser humano, y en lo que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas toman especial relevancia, ya que los factores afectivos están estrechamente ligados a la expresión y percepción de emociones. Pero, ¿son, en nuestro caso, los alumnos bilingües vascos capaces de percibir emociones en las lenguas que desconocen? y ¿en otras variedades lingüísticas de lenguas que sí conocen como es el castellano? Mediante este trabajo de investigación intentamos dar respuesta a todas estas preguntas por medio del análisis acústico y el uso de test de percepción. Presentamos, por tanto, resultados que pueden abrir caminos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del profesorado y el alumnado actual y futuro.

Abstract

The emotions are essential for the daily communication of all the people, and in what refers to the process of teaching and learning of languages have particular importance, because the emotional factors are closely linked to the expression and perception of emotions. But, in our case, are Basques bilingual students able to perceive emotions in the languages that do not know? Even more, are able to perceive the emotions in different varieties of a language they know, as is the case of the Spanish? We try to answer all these questions through this research work, by means of acoustic analysis and the use of tests of perception. Therefore, we present results that can open up ways for the development of intercultural communicative competence of the teachers and students now and in the future.

¹ Esta investigación se ha realizado gracias a la subvención concedida al proyecto MICINN- FFI2011-28324

1. Nuevas lenguas versus nuevos retos educativos

Con el devenir del alumnado inmigrante nuestras aulas, que hasta ahora se caracterizaban por ser en su mayoría bilingües, se han convertido en lugar de reunión, pero no siempre de convivencia, de nuevas y diversas lenguas. Lenguas que en ocasiones comprendemos y en otras no, pero que siempre transmiten emociones y actitudes de sus hablantes. Son lenguas que se suman a las vehiculares del aula y forman parte de las identidades individuales y colectivas; motivos por lo que se convierten en lenguas propias de la escuela.

En este nuevo escenario toman especial importancia el respeto hacia las lenguas, identidades y afectividad. Lo que viene inevitablemente unido con la expresión y percepción de emociones, ya que son acciones que constituyen una de las actividades centrales de cualquier hablante en su día a día.

Como se puede observar en la bibliografía (Liscombe, 2007), no es fácil definir con máxima concreción las diferentes emociones. Es necesario señalar en este momento que debemos diferenciar en lo que se refiere al aspecto prosódico de las lenguas, tal y como señala Fujisaki (2004) la información que ésta transmite es:

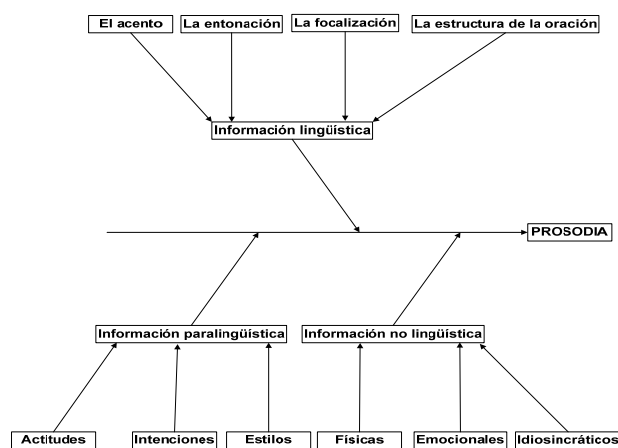


Figura 1: Información prosódica

Pero a pesar de que conseguir una definición consensuada es difícil, constituye un trabajo más arduo si cabe explicar cómo se expresan las emociones en las diversas lenguas. Ya que parece no existir un universal absoluto para expresar emociones, cada lengua tiene sus propias estrategias lo que conlleva una dificultad añadida para su percepción.

A pesar de ello en todas las lenguas se expresan emociones, y todos los hablantes utilizan sus lenguas propias para dicho fin, sean alumnos autóctonos o inmigrantes dentro del contexto educativo. La diferencia entre ambos colectivos es que cuando es el alumno recién llegado el que expresa las emociones en una lengua que los demás agentes educativos (profesores, compañeros, etc.) no entienden; porque la situación descrita agrava el desamparo que viven y, sobre todo, sienten estos alumnos en uno de los momentos de su vida escolar en el que el factor afectivo, el sentirse escuchado y comprendido, se convierte en necesidad principal.

Desde este punto de vista, la afectividad vinculada a los alumnos recién llegados va íntimamente ligada a la lengua y la expresión de emociones mediante ésta. Por tanto, a la capacidad que el alumnado y el profesorado tienen para percibir emociones en lenguas que no entienden o desconocen. Y es aquí donde surge nuestra primera línea de investigación basada en la siguiente cuestión: ¿son los hablantes bilingües capaces de percibir emociones en lenguas que desconocen?

Las lenguas y contextos son variados y, en muchos casos, los alumnos recién llegados no incorporan nuevas lenguas desconocidas al aula; sino variedades de lenguas que sí forman parte de nuestro devenir cotidiano como es el castellano. Variantes de una lengua que, en principio, entendemos pero ¿somos capaces de percibir las emociones que desea transmitir el hablante? Esta pregunta, constituye el núcleo de la segunda línea de investigación que presentamos en este trabajo.

Por todo ello, ¿podemos afirmar que los alumnos recién llegados son comprendidos en su totalidad por otros compañeros/as y el profesorado que los recibe y acoge en el aula donde deben seguir con su proceso educativo?

Resumiendo, en este trabajo nos proponemos dar respuesta justificada a las cuestiones planteadas. Para ello hemos dividido la presentación en cuatro apartados. Tras la introducción y descripción del contexto al que nos enfrentamos, pasamos a un segundo apartado donde describimos cómo se ha realizado desde el punto de vista metodológico la investigación. En el tercer apartado se centra en la presentación de los resultados de la investigación, esto es, los datos obtenidos del análisis acústico de las lenguas como los de los test de percepción de las emociones en las lenguas que denominamos desconocidas y las variedades del castellano. Finalmente, presentamos una reflexión sobre la base de unas conclusiones que pueden abrir nuevas vías tanto en la investigación como en la forma y proceso de enseñanza-aprendizaje de la percepción de emociones de las lenguas; lo que contribuirá al desarrollo de la competencia

comunicativa intercultural del profesorado y del alumnado autóctono e inmigrante futuro.

2. Corpus y metodología de la investigación

Para llevar adelante la investigación creamos un corpus lingüístico seleccionando 11 lenguas “desconocidas” y 9 variedades del castellano, cuya característica común era que estaban censadas todas ellas en Bizkaia. La muestra se obtuvo mediante la grabación de hablantes nativos, personas que emigraron a la citada provincia, lo que nos ha posibilitado manejar muestras lingüísticas reales en nuestra sociedad actual.

Así, las once primeras lenguas son las siguientes: amazigh, árabe de Marruecos, portugués de Brasil, rumano, noruego, ruso, fang, edo, turco, chino y guaraní. El motivo principal para realizar dicha elección fue la distancia tanto geográfica como lingüística que existe entre todas estas lenguas. Según *Ethnologue* (Lewis, 2009) las lenguas elegidas se clasifican dentro de diversas familias lingüísticas, tal y como se puede observar en la tabla a continuación:

Afro-asiáticas	Amazig y árabe de Marruecos
Níger-cordofanas	Edo y fang
Indoeuropeas	Rumano, ruso, noruego y portugués
Altaicas	Turco
Sinotibetanas	Chino
Tupis	Guaraní

Tabla 1: Tabla de familias lingüísticas.

En lo que se refiere a las variedades del castellano, se seleccionaron nueve variedades de los siguientes países latinoamericanos: Uruguay, Argentina, República Dominicana, Colombia, México, Paraguay, Chile, Venezuela y Ecuador.

Las pruebas se llevaron a cabo en la Escuela de Magisterio de Bilbo (UPV-EHU). El grupo seleccionado para ello fue de 90 alumnos del tercer curso de Educación Primaria e Infantil, con edades comprendidas entre los 20 y los 38 años, aunque el 70% de los participantes oscilaban entre los 20 y 24 años de edad. Todos eran bilingües, pero en lo que se refiere a su lengua materna, el 40% tenía el euskera como primera lengua y el 60% el castellano.

El desarrollo de la prueba se realizó siguiendo estos pasos:

1. Entrega de formularios a los alumnos para que rellenaran sus datos personales: lenguas, edad, origen y lengua materna.
2. Escucha de cada estímulo.
3. Marcar a qué emoción expresaba cada estímulo.

3. Resultados de la investigación

Los resultados de esta investigación se presentan en dos apartados diferentes; por una parte, se ha realizado el análisis fonológico y fonético de los mismos y, por otra parte, se presentan los resultados de los test de percepción.

3.1. Análisis fonológico y fonético de los datos

En la producción de las emociones se han detectado en trabajos anteriores dos tipos de estrategias, unas fonológicas y otras fonéticas. El análisis de ambas estrategias se basa en la interpretación del análisis acústico de los datos obtenidos y posteriormente utilizados en los estímulos. Las medidas que se han tomado han sido la frecuencia fundamental, la duración y la energía. Las medidas se han tomado utilizando el programa “Praat”.

Para el análisis fonológico nos hemos basado en dos criterios fundamentales relacionados con la configuración de la curva de la frecuencia fundamental. Teniendo en cuenta el modelo métrico autosegmental hemos analizado la existencia de cambios en el repertorio de acentos tonales asociados con las sílabas acentuadas así como los cambios de posición que puedan darse en las cumbres dentro de la frase.

Para el análisis fonético, basándonos en las medidas recogidas, tenemos en cuenta la duración total, la media de f_0 , la media de la energía, el rango de f_0 y el rango de la energía. En algunas lenguas y variedades del español se utiliza la calidad de la voz, para el análisis de este parámetro hemos tenido en cuenta dos tipos la voz ronca y la voz murmurada.

a. Las lenguas inmigrantes

En las lenguas inmigrantes solo hemos encontrado dos cambios de tipo fonológico. En turco se da un cambio de posición en la cumbre tonal de la frase (figura

2). En portugués de Brasil además del cambio en la posición de la cumbre tonal, también observamos un cambio del tipo de acento tonal (figura 3).

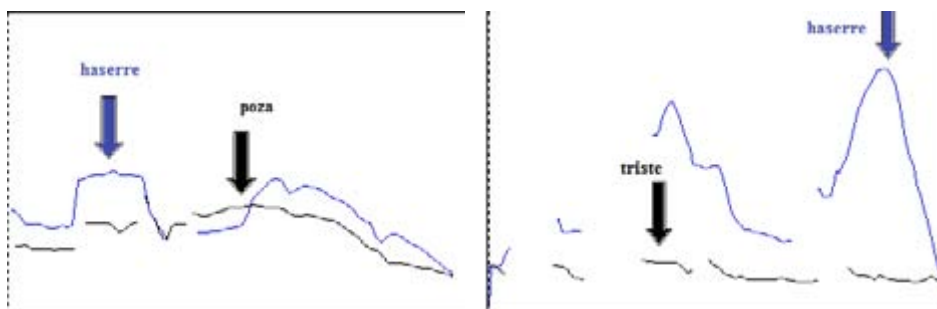


Figura 2: Turco

Figura 3: Portugués

Para el análisis fonético, como hemos indicado anteriormente, hemos tomado una serie de medidas con las que hemos calculado el coeficiente de variación. En todas las lenguas el rango de f_0 es la medida que más varía, siendo este un claro indicador de su importancia. Dicha importancia no es idéntica en todas las lenguas como se muestra en la tabla 2.

Lenguas	ibif $_0$
Portugués	97,16
Amazigh	84,41
Edo	64,56
Fang	57,45
Rumano	57,27
Guaraní	54,25
Árabe	38,72
Chino	37,36
Noruego	25,58
Ruso	19,42
Turco	7,86

Tabla 2: Rango de f_0 .

En la figura 4 puede apreciarse claramente la diferencia de rango que se da en la lengua fang. Esta diferencia de rango no se produce del mismo modo en todas las lenguas. Como se aprecia en la figura 4, en la lengua fang la diferencia de rango se da en toda la frase, lo mismo sucede en rumano, noruego, guaraní, ruso, turco y portugués.

Por el contrario, en chino, amazigh, arabe y edo la diferencia de rango solo se realiza en la parte inicial de la frase (figura 5)

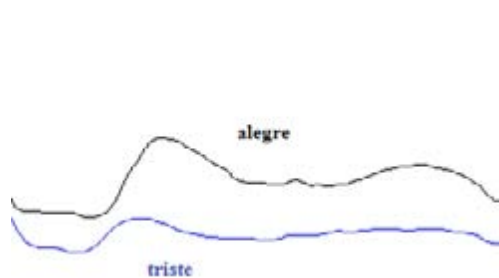


Figura 4: Fang.

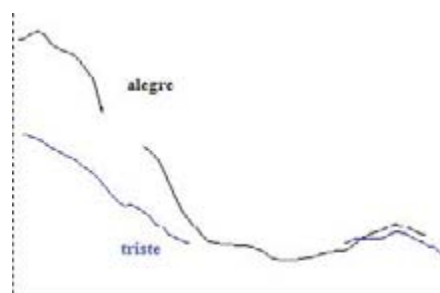


Figura 5: Chino.

La calidad de la voz es otro de los correlatos utilizados para distinguir las emociones. La calidad de la voz se ha mencionado como uno de los factores para distinguir el género (Biemans, 2000) la edad (Schötz, 2006) o la condición física de los hablantes (Gaminde, 2010). La calidad de la voz se relaciona con los niveles de apertura y cierre de las cuerdas vocales, dichos niveles se realizan en un continuum como el de la figura 6 (Keating y Esposito, 2006: 1).



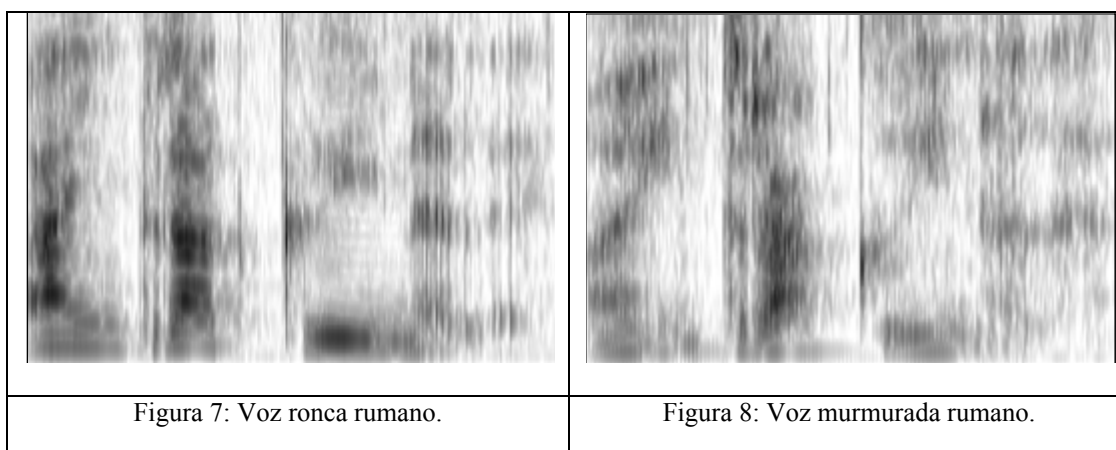
Figura 6: Niveles de apertura de cuerdas vocales

Sobre las características acústicas refiriéndose a su valor distintivo en Mazateco podemos recordar las siguientes observaciones de Gordon (2001: 1):

“In the first word, the vowel is characterized by modal voicing, the default type of voice quality found in all languages of the world and involving regular, periodic vibration of the vocal folds. The second word contains a breathy voiced vowel, which is marked by a greater aperture of the vocal folds relative to modal voice (Ladefoged 1971, Laver 1980). The increased opening of the vocal folds allows more air to pass through the glottis and creates turbulence not present with modal phonation. Finally, the third word has a creaky vowel, which involves a more tightly adducted glottis than either modal or breathy voice (Ladefoged 1971, Laver 1980). This laryngeal setting gives the auditory impression of a “rapid series of taps, like a stick being run along a railing.”

En lo que concierne a nuestro trabajo, en amazigh, arabe, rumano, chino y portugués se hace uso de la voz ronca (figura 7, para el rumano) y la voz murmurada se ha utilizado en rumano y en ruso (figura 8, para el rumano). En las figuras 7 y 8 hemos

elegido dos ejemplos de la misma lengua para poder apreciar las diferencias que muestra el espectrograma en las dos últimas sílabas de la frase.



b. Variedades del castellano

En las variedades del español hemos encontrado dos tipos de cambios fonológicos. Por un lado en las variedades de Venezuela encontramos diferentes localizaciones de la cumbre tonal (Figura 9).

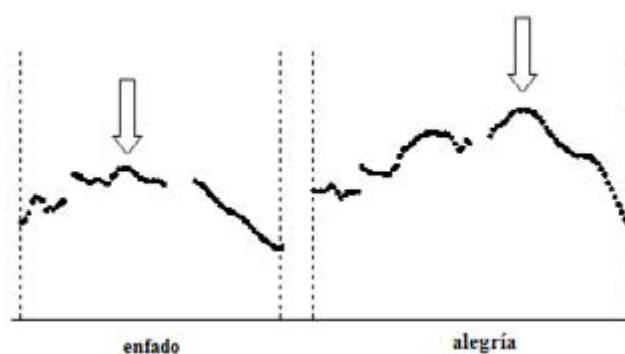


Figura 9: Venezolano.

En Ecuador (figura 10) y en Chile contrastan diferentes tipos de acentos tonales. En Ecuador para la realización del enfado tenemos el tono H^*+L en lugar del L^*+H de los enunciados neutros común en este tipo de tonemas. En la variedad de Chile el acento tonal $H+L^*$ más común es el que aparece en la tristeza en lugar del H^*+L (figura 11).

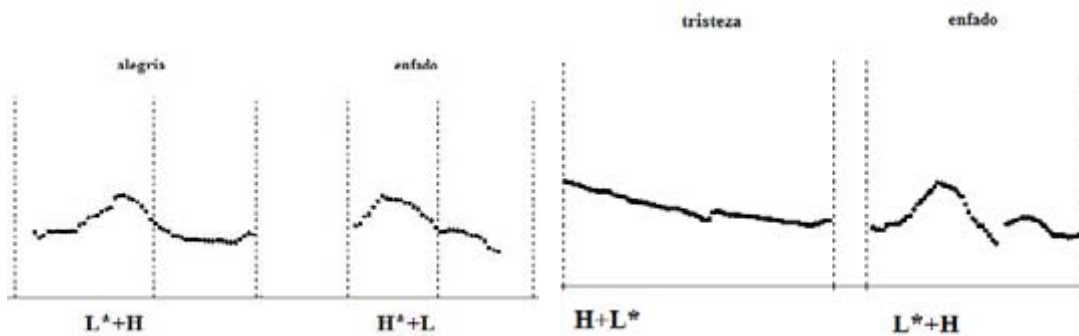


Figura 10: Ecuatoreño.

Figura 11: Chileno.

En lo que respecta a los correlatos fonéticos utilizados (tabla 3) encontramos algunas variaciones. Así el rango de f_0 es el correlato principal en Paraguay (1), Venezuela (1), Colombia, México y Chile (figura 12). El rango de la energía es el correlato principal en Argentina, Uruguay, Paraguay (2) y Ecuador (figura 13). Por último, encontramos la duración como componente principal en la República Dominicana y Venezuela (2) (figura 14). En este momento con los datos de nuestras investigaciones no podemos precisar si estas diferencias son de tipo diatópico, diastrático (como pueden apuntar los datos de Paraguay y Venezuela dónde puede haber una diferencia de género) o de tipo diafásico.

Variedad	Duración	Rango f_0	Rango db
Paraguay (1)	4,37	88,69	31,79
Argentina	26,14	9,42	36,04
Venezuela (1)	14,71	21,52	0,91
ED	12,02	0,12	5,28
Colombia	10,71	23,93	15,94
México	6,23	90,00	21,57
Uruguay	8,71	20,52	39,61
Paraguay (2)	3,45	13,97	26,43
Venezuela (2)	7,59	6,95	5,09
Ecuador	17,68	7,72	37,85
Chile	15,13	44,81	8,17

Tabla 3: Correlatos fonéticos.



Figura 12: México rango f0.

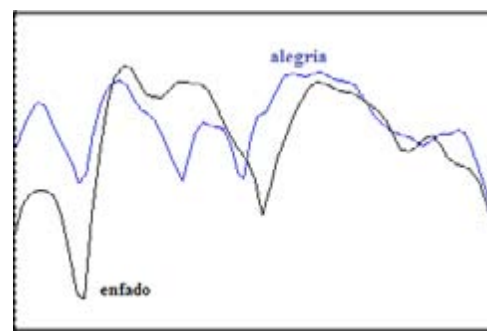


Figura 13: Uruguay (energia).

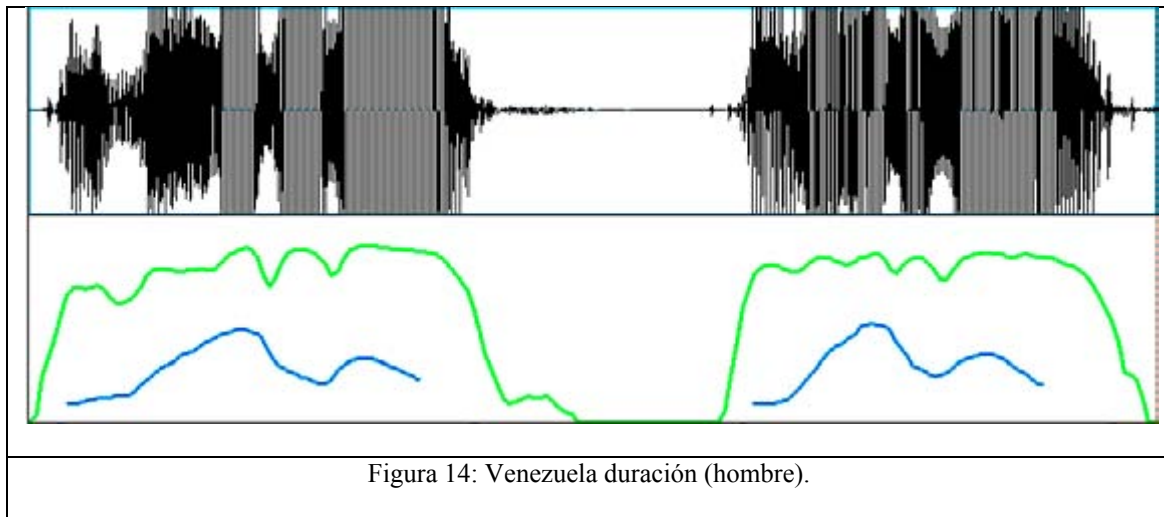


Figura 14: Venezuela duración (hombre).

3.2. Resultados de los test de percepción

En este apartado presentaremos por separado los resultados específicos de cada prueba y estímulo. Esto es, los resultados obtenidos en los test de percepción de las lenguas que hemos denominado desconocidas o inmigrantes, y los de las variedades del castellano.

En conjunto, podemos afirmar que, en general, los participantes en las pruebas han sido capaces de diferenciar las emociones tanto en lenguas que conocen como en las que desconocen o no entienden.

a. Las lenguas inmigrantes

Tras analizar los test de percepción se contabilizaron 880 respuestas, entre ellas, 360 se referían a la alegría, 280 al enfado y 240 a la tristeza.

En cuanto a errores y aciertos, se identificaron de forma correcta 532 emociones, esto es, el 60,45% del total. Y hubo 348 casos de error, el 39,55%.

En lo que se refiere a las emociones, la emoción mejor identificada por los participantes fue la tristeza y la peor identificada la alegría, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico 1:

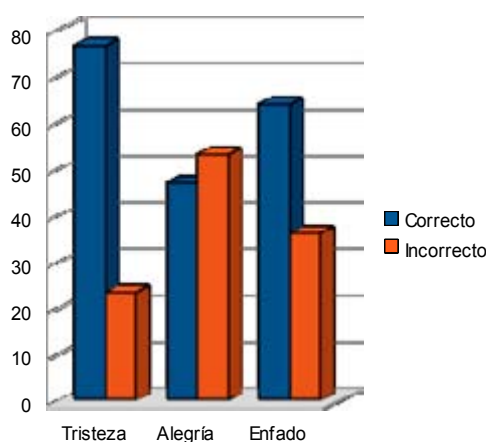


Gráfico 1: Respuestas correctas e incorrectas en relación a emociones en lenguas desconocidas.

En estos casos en los que las emociones se han confundido analizamos en qué dirección se producían dichos errores, llegando a componer las siguientes relaciones:

	Enfado	Alegría	Tristeza
Tristeza	87,5%	12,5%	--
Alegría	21,99%		78,01%
Enfado	--	88,12%	11,88%

Figura 15: Relación entre confusiones en lenguas desconocidas.

Si nos centramos en las lenguas señalamos que la lengua mejor identificada fue el chino, a pesar de que en una primera reflexión pueda resultar extraño teniendo en cuenta la distancia lingüística que esta lengua tiene tanto con el euskara como con el castellano. Y la distancia geográfica que mantiene el país con el origen de los participantes.

Así, tras el análisis de los resultados por lenguas podemos presentar el siguiente escalafón en la figura 4.

Lenguas	Número de errores	%
Chino	10	0,11
Amazigh	16	1,81
Portugués	20	2,27

Rumano	25	2,84
Guaraní	26	2,95
Turco	31	3,52
Fang	32	3,63
Noruego	33	3,75
Ruso	36	4,09
Edo	49	5,56
Árabe	70	7,95

Tabla 4: Escalafón de percepción de emociones por número de errores en lenguas desconocidas.

b. Variedades del castellano

Siguiendo el mismo orden que en el apartado anterior la emoción mejor identificada, en este caso, también fue la tristeza con el 97% de aciertos, lo que constituye en número enteros 291. Y la peor identificada la alegría con 140 errores, esto es, un 35%.

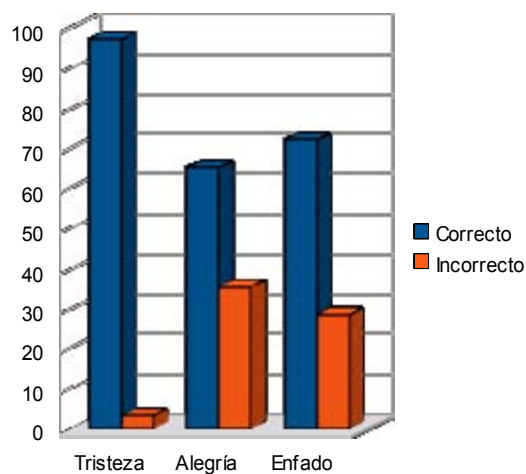


Gráfico 2: Respuestas correctas e incorrectas en relación a emociones en variedades del castellano.

Las matrices de confusión se crean de la forma en la que se representan en la tabla 5:

	Enfado	Alegría	Tristeza
Tristeza	44,44%	55,56%	--
Alegría	50,71%	--	49,29%
Enfado	--	91,15%	8,8%

Tabla 5 : Relación entre confusiones en las variedades del castellano.

En este caso, tal y como observamos en la tabla, la variedad mejor identificada fue el uruguayo y la peor la de Ecuador.

Lenguas	Número de errores	%
Uruguay	2	0,18
Argentina	3	0,27
República Dominicana	8	0,72
Colombia	23	2,09
México	36	3,27
Paraguay	31	3,54
Chile	47	4,27
Venezuela	26	2,36
Ecuador	56	5,09

Tabla 6: Escalafón de percepción de emociones por número de errores en variedades del castellano.

4. Conclusiones finales y retos para el futuro

Dos fueron las preguntas que nos llevaron a trabajar en esta investigación: saber si el alumnado y profesorado autóctono es capaz de percibir emociones en lenguas que desconoce y en lenguas que conoce. Y a pesar de ser conscientes de las limitaciones del trabajo presentado consideramos que podemos aportar algunas conclusiones que nos abren nuevas e interesantes líneas de investigación futura. Investigaciones que nos posibiliten avanzar en una sociedad realmente plurilingüe basada en una educación con similares características. Es decir, una educación que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de forma efectiva y afectiva.

Tras el análisis de los resultados podemos resumir que entre las lenguas desconocidas la mejor identificada fue el chino y la peor el árabe; y entre las variedades del castellano la mejor identificada la uruguaya y la peor la ecuatoriana. En lo que se refiere a emociones en todos los casos la tristeza ha sido la que mejor se ha identificado, algo que era muy probable ya que presenta unos correlatos fonéticos más extremos que aquellos que se dan en el enfado y la alegría. Por lo que los test de percepción confirman que los correlatos fonéticos que presentan el enfado y la tristeza al no estar suficientemente diferenciados son causa de error en la percepción. Por ello, si partimos de la idea que tanto el profesorado como el alumnado puede ejercitarse en la percepción

de emociones, en su formación habría que hacer mayor hincapié en la percepción de la alegría y el enfado.

También debemos señalar que, tal y como aparece en los resultados, la distancia lingüística no tiene especial importancia para la interpretación de emociones en las lenguas.

Finalmente para seguir con esta línea de investigación que hemos comenzado nos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué ocurre con las emociones en las lenguas maternas?, ¿es el alumnado o el profesorado capaz de identificar las emociones en sus lenguas maternas?, ¿entendemos realmente lo que el emisor nos quiere transmitir?, si somos capaces de aprender a identificar emociones ¿cuál sería la metodología adecuada para trabajar dicha habilidad dentro del campo de la competencia intercultural?

Y más, allá, realizado el análisis con las emociones ¿qué ocurre con otros aspectos paralingüísticos como son las actitudes?

5. Bibliografía

BIEMANS, Monique (2000): *Gender variation in voice quality*. Doktorego Tesia. LOT Dissertation Series 38.

FUJISAKI, Hiroya. (2004): Information, Prosody, and Modeling. <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~sprog/sp2004/PDF/Fujisaki.pdf>

GAMINDE, Iñaki. (2010): *Bizkaiko Gazteen Prosodiaz. Euskaraz eta Gaztelaniaz*. Mendebalde Kultur Alkartea. Bilbo.

GARAY, Urtza; ETXEBARRIA, Aintzane; GAMINDE, Iñaki y ROMERO, Asier (2011a): “Percibir emociones en lenguas inmigrantes: un aspecto clave en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural”. Comunicación realizada en *III Congreso Internacional sobre lenguas y culturas del mundo*. Granada: Universidad de Granada.

GARAY, Urtza; ETXEBARRIA, Aintzane; GAMINDE, Iñaki, LARREA, Kepa y ROMERO, Asier (2011b). Kultura arteko komunikazio gaitasuna: emozioen pertzepzioa hizkuntza etorkinetan. *Tantak*. UPV-EHU: Leioa. (En prensa)

GORDON, Matthew (2001): “Linguistic aspects of voice quality with special reference to Athabaskan”. En <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/gordon/athabphonation.pdf>.

Keating Patricia y Esposito Christina M., 2006: "Linguistic Voice Quality". En http://www.linguistics.ucla.edu/people/keating/Keating_SST2006_paper.pdf

LEWIS, M. Paul (2009) (ed.). *Etnologue: Languages of the Word*. Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Obtenida el 21 de marzo de 2011, de <http://www.ethnologue.com>

LISCOMBRE, John (2007): *Prosody and Speaker State: Paralinguistics, Pragmatics and Proficiency*. Tesis doctoral. Columbia University. Columbia.

SCHÖTZ, Susanne (2006): *Perception, Analysis and Synthesis of Speaker Age*. Doktorego Tesia. Lund University.
http://person.sol.lu.se/SusanneSchotz/downloads/Thesis_S_Schoetz_2006.pdf

Neopass@ction : UN OUTIL AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS

Luc RIA

*(Laboratoire ACTé, Université Blaise-Pascal Clermont II
Institut Français de l'Éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon)*

1. Formation et recrutement des enseignants en France : des évolutions récentes

De profonds changements sont en cours au niveau de la formation et du recrutement des enseignants en France. Dans le précédent système de formation, les enseignants devaient être seulement titulaires d'une licence (bac +3) pour pouvoir passer le concours de recrutement.

- Les futurs enseignants des **écoles** effectuaient un an au sein d'un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), avec plusieurs stages organisés en alternance avec le concours de formateurs de terrain (maîtres-formateurs ayant passé un diplôme spécialisé attestant leur qualification) ;

- Les futurs enseignants des **collèges et lycées** étaient affectés à temps partiel dans un établissement, avec des cours et des stages organisés pour eux dans les IUFM, dans une alternance d'approfondissement disciplinaire et d'apports pédagogiques ;

- Au cours de leur premières années de titulaires, enseignants du premier et du second degré bénéficiaient de plusieurs semaines de **stages** spécifiques, organisés sous la double responsabilité de l'IUFM et des corps d'inspection (inspecteurs de l'Éducation Nationale et conseillers pédagogiques pour le premier degré ; Inspecteurs d'académie - inspecteurs Pédagogiques Régionaux et tuteurs pour le second degré).

Cette modalité de formation ne faisait pas l'unanimité, une part significative des jeunes enseignants sortant des IUFM avaient le sentiment que leur formation initiale ne les avait pas suffisamment préparés à affronter les nombreuses difficultés du métier. En juin 2010 ont été recrutés les premiers enseignants français sous le régime dit de « **masterisation** » : tous les enseignants français, du premier degré (écoles) comme du second (collèges et lycées généraux et professionnels), du public comme du privé, sont désormais recrutés après un cursus universitaire de cinq années après le baccalauréat. Pour devenir enseignant titulaire en France, il faut donc désormais une double condition : avoir passé un master et être reçu au

concours de recrutement organisé par le ministère de l'Education Nationale, qui donne droit au statut de fonctionnaire (recrutement par l'Etat après une année probatoire, affectation académique pour les enseignants du premier degré, nationale pour ceux du second degré). Les enseignants recrutés par l'enseignement privé passent eux aussi des concours, sont payés par l'Etat s'ils sont recrutés par un réseau d'enseignement « sous contrat », mais ne sont pas fonctionnaires. A noter qu'il existe, pour l'instant exclusivement dans le second degré, un recrutement parallèle de vacataires et de contractuels par les rectorats pour faire face aux besoins urgents non pourvus après les affectations et mutations des titulaires. Ces enseignants non-titulaires peuvent parfois, au bout de plusieurs années de services, passer des concours internes qui leur assurent un avenir de fonctionnaire.

La réforme de la formation initiale de 2010, conséquence de la masterisation, bouleverse assez profondément les conditions d'entrée dans le métier des enseignants :

- L'allongement de la formation oblige les étudiants souhaitant devenir enseignants à préparer lors de leurs deux années la certification de leur master, notamment avec l'écriture d'un mémoire au cours de la seconde année, mais aussi à préparer le concours de recrutement qui se déroule en deux phases : des écrits ont lieu au début de l'année de master 2, les oraux en fin d'année. Nombre d'étudiants se destinant au métier d'enseignant peuvent suivre l'année de M2 sans être admissible après les premières épreuves écrites, et savent donc dès cette période de l'année qu'ils devront soit trouver une autre orientation professionnelle, soit tenter le concours l'année suivante.
- Leur formation est désormais exclusivement du ressort des universités, qui ne dépendent pas en France du ministère de l'Education Nationale, mais du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, et qui bénéficient d'une large autonomie, consécutive à la loi LRU¹. Le futur employeur n'intervient qu'à la marge dans le cursus de formation initiale, par la convention qui le lie à l'université pour la mise en stage des étudiants au cours des stages qui peuvent être organisés au cours des deux années de master.
- Le concours de recrutement des enseignants (à l'issue du M2) repose pour majorité sur des épreuves de connaissances disciplinaires, notamment lors des épreuves écrites de l'admissibilité. Si les épreuves orales d'admission permettent d'avantage de prendre la mesure des compétences pédagogiques et relationnelles des candidats, le cursus universitaire dans son ensemble ne permet pas de garantir la maîtrise de compétences professionnelles « minimales » aux lauréats du concours de recrutement.

- La première année après leur obtention du concours, les enseignants stagiaires sont affectés directement en établissement, avec la responsabilité à temps complet de classes. Ils bénéficient d'un accompagnement de proximité et de quelques regroupements de stage, en fonction des moyens budgétaires disponibles. Les maîtres-formateurs et conseillers pédagogiques (premier degré, écoles) et les tuteurs (second degré, collège et lycée) ont cette fonction sous la responsabilité des inspecteurs. A l'issue de cette année de stagiaire, les enseignants sont titularisés, sauf évaluation négative qui peut conduire à leur licenciement.

Toutes ces raisons contribuent à ce que la professionnalisation des jeunes enseignants (au sens de la capacité à exercer leur fonction dans un cadre professionnel ordinaire) est largement insuffisante au moment où ils sont affectés dans leur première classe, en position de fonctionnaire stagiaire. Dès la mise en place de ces nouvelles modalités d'entrée dans le métier, en septembre 2010, de nombreuses voix se sont élevées pour avertir des difficultés importantes que traversaient les enseignants stagiaires. Les difficultés habituelles de l'entrée dans le métier semblaient plus aigues, la fatigue plus grande, les difficultés d'accompagnement plus criantes pour les formateurs de terrain sommés de répondre aux urgences sans avoir le moyen d'installer les aller-et-retour nécessaires entre la pratique de la classe et l'analyse des situations professionnelles qui permettent aux enseignants débutants de construire progressivement des réponses adaptées. Les syndicats d'enseignants, sans revenir sur le principe de la masterisation, ont réclamé la mise en place d'une première année de stagiaire en temps partagé, permettant selon eux une véritable formation professionnelle.

2. Développement de la recherche sur le travail enseignant et celui des débutants : de nouvelles pistes pour la formation ?

Le développement de l'activité professionnelle des enseignants, dont les débutants, est devenu ces dernières années en France l'objet de plusieurs programmes de recherche. A partir des présupposés relatifs aux théories de l'activité, ces programmes cherchent à mieux comprendre les difficultés du « travail réel » relativement au travail prescrit par l'institution (*e.g.*, Ria, 2006 ; Saujat, 2010). Dans un monde professionnel qui dit beaucoup « ce qu'il faut faire », mais ne précise pas souvent « comment le faire », leur postulat est de prendre au sérieux les « représentations provisoires ou les croyances spontanées » que se fabriquent les enseignants aux différentes étapes de leur carrière, pour faire face aux urgences qui les

assaillent. La prise au sérieux du monde des débutants constitue pour ces recherches un levier décisif pour comprendre leurs étapes de développement ou les compromis qu'ils se donnent dans l'exercice de leur métier (Wittorski, 2007). En effet, leur montrer « ce qu'il faut faire » à travers des séances « expertes » peut se concevoir, mais les formateurs savent que les débutants en sortent parfois désespérés : « *C'est bien joli, cette classe qui tourne bien. Mais comment dois-je faire pour arriver là ? Par quel bout commencer ?* ». Et quand l'écart entre le « métier rêvé » et le « métier réel » est grand, le découragement peut guetter.

Ce phénomène est d'autant plus fort que le travail enseignant se modifie considérablement depuis une dizaine d'années, avec une inflation de nouvelles organisations et prescriptions : projet d'établissement, travail collectif, partenariats avec les acteurs socio-éducatifs ou économiques, co-intervention, projets culturels, éducation à..., évaluation par compétences, lutte contre la violence ou le décrochage scolaire, aide personnalisée, relations avec les parents, partenariats avec la Défense, place des technologies de l'information, lutte contre le redoublement, scolarisation des élèves handicapés, etc. Cette liste longue et hétéroclite illustre plusieurs changements profonds du travail enseignant : diversité des tâches notamment augmentation du travail hors classe, coordination collective, actions partenariales autour d'un même projet et interventions devant des publics de plus en plus hétérogènes...

En France, le nouveau modèle professionnel est défini par un référentiel de dix compétences de l'enseignant particulièrement exigeant. Un colloque internationalⁱⁱ sur les transformations du métier enseignant, organisé en mars 2011 par les initiateurs du projet Néopass@ction, a donné lieu à une discussion scientifique autour des changements de professionnalité du travail enseignants et la nécessité de mobiliser différents cadres scientifiques pour l'appréhender dans sa globalité mais aussi ses spécificités.

La contribution de la recherche à la modélisation du travail enseignant et notamment à celui des débutants peut augurer de nouvelles perspectives pour la formation et l'accompagnement des enseignants débutants, une des questions qui se pose est donc bien d'arbitrer entre plusieurs types de conseils en formation : s'agit-il d'aider les jeunes enseignants à s'approprier les gestes ordinaires du métier ? A renforcer leur sentiment de sécurité professionnelle ? De développer de nouvelles compétences pour répondre aux nouvelles prescriptions, leur conférant par là même un rôle dans la « transformation » du métier ? De les aider à faire face aux dilemmes professionnels qu'ils auront à gérer toute leur vie professionnelle ? Sur toutes ces questions, les équipes qui ont travaillé ensemble dans le cadre du projet Neopass@ction de l'INRP puis de l'Institut Français de l'Éducation (ENS Lyon) ont fait des choix.

3. Genèse de Neopass@ction : une équipe aux entrées multiples

Depuis 1993, au sein de l'INRP, le Centre Alain-Savary a la particularité de s'intéresser à l'articulation entre la recherche et la production des ressources pour les formateurs et les cadres institutionnels, notamment dans les milieux difficiles et l'éducation prioritaire. Une première « conférence de consensusⁱⁱⁱ » (2007) organisée à son initiative avait permis de dégager des couples de tensions communes aux enseignants confrontés aux publics de l'éducation prioritaire : logique de socialisation *vs* logique d'apprentissage, motivation par la réussite immédiate *vs* exigences de l'apprentissage à long terme, gestion de la classe *vs* différenciation pédagogique.

Afin de mieux comprendre les différentes manières pour les enseignants de résoudre ces dilemmes, mais aussi pour comprendre comment se réorganise le travail enseignant (dans l'articulation des différentes dimensions du travail enseignant en classe et hors la classe, seul ou avec d'autres membres de l'établissement), le centre Alain-Savary a impulsé un projet de recherche avec plusieurs équipes de recherche universitaires^{iv} qui ont recueilli des pratiques, des témoignages en travaillant plusieurs années avec de jeunes enseignants en milieu difficile^v. A partir d'enregistrements vidéos, les chercheurs ont observé un grand nombre de situations de « travail ordinaire » qui leur ont permis progressivement de mieux comprendre les **spécificités des situations de travail rencontrées par les débutants**, et les manières de faire qu'ils développent pour y faire face. Ils ont ainsi construit des modèles théoriques de l'activité de l'enseignant débutant.

Ces données et ces modèles, discutés lors de séminaires de recherche du centre Alain-Savary, ont été progressivement présentés aux formateurs et cadres institutionnels invités à les discuter dans les sessions de formation de formateurs organisées à l'INRP (Carraud, 2011). Le postulat étant que ces matériaux de recherche pourraient devenir des outils de formation, destinés à renforcer les ressources utilisées par les formateurs qui accompagnent les débutants dans leurs premières années de métier. Mais l'expérience a montré que l'idée ne va pas de soi : comment garantir que les matériaux vidéos recueillis, destinés à une utilisation compréhensive (les jeunes enseignants s'y montrent parfois dans des situations délicates) ne vont pas être détournés de leurs fins, caricaturés sans nuance, critiqués sans précaution, mettant alors en danger l'image même des personnes filmées, avec un résultat inverse de celui recherché ?

Dans le groupe de recherche, l'idée est alors née alors de mettre en forme une plateforme organisée de ressources, présentant à la fois le cadre éthique d'utilisation, les ressources vidéos, des textes d'accompagnement et des propositions d'ingénierie de formation. Cette démarche a été validée par la direction de l'INRP qui en fait un projet prioritaire au cours de l'année 2010-2011, Néopass@ction.

4. Neopass@ction : un outil au service du développement du métier d'enseignant et de formateur

Neopass@ction vise d'abord à donner à voir la complexité du métier réel : sur chaque thématique développée, des situations de classe « typiques » (c'est à dire représentatives de différentes « manières de faire » de débutants confrontés à des élèves et des classes difficiles) sont mises en perspective. Pour chaque situation de classe, un « vécu professionnel » de l'enseignant filmé permet d'accéder à son expérience avec ses mobiles d'action, ses attentes dans la situation, à ce qu'il voulait faire, à ce qu'il aurait voulu faire, à ses choix dans l'urgence, à ses questions. D'autres débutants donnent leur point de vue sur la situation filmée, précisent ce qu'ils auraient fait différemment, commentent les gestes déployés par leur collègue, expriment leurs préoccupations en les confrontant à celles de leurs collègues.

La plateforme donne aussi la parole à des enseignants plus chevronnés, formateurs ou non, qui réagissent, témoignent, expliquent comment ils s'en sortent dans ce cas, précisent quelles trouvailles ils utilisent pour y faire face, ou précisent combien les questions posées par les débutants peuvent encore être au cœur de leurs préoccupations professionnelles quotidiennes. Pour chaque thème traité, une centaine de brefs témoignages tisse ainsi les voix des « vécus professionnels » qui contribuent à la richesse du métier, et permettent de comprendre les réponses professionnelles construites par les enseignants.

Les thématiques proposées par Neopass@ction visent à la fois le premier et le second degré. Actuellement, la plateforme compte cinq thèmes qui ont été choisis en fonction de leur prégnance pour les jeunes enseignants :

- Mettre les élèves au travail (2nd degré)
- Aider les élèves en classe
- Faire parler les élèves (1^{er} degré)
- Rituels et consignes en maternelle

- Faire la classe à cours double (1^{er} degré)

D'autres thèmes sont en construction. Des parcours de formation sont également proposés aux enseignants débutants et aux formateurs dans un espace dédié, leur permettant de mettre en œuvre plusieurs scénarios en fonction de leurs objectifs et de leurs contraintes propres.

5. Quels usages pour ce type d'outil ?

L'objectif principal des concepteurs de la plateforme est que les enseignants débutants puissent y trouver des réponses aux questions professionnelles qu'ils se posent. Les premières observations des usages que font les jeunes enseignants de la plateforme, y compris en accès « autonome », montre qu'ils se reconnaissent dans les situations qui y sont proposées. Ils comprennent que leurs problèmes ne sont pas personnels, mais professionnels. Ils y voient un outil efficace pour prendre de la distance sur leur activité personnelle, en accédant aux problèmes génériques rencontrés par les débutants (Ria, & Leblanc, sous presse).

Mais Neopass@action a aussi l'ambition de devenir un outil de plus dans la boîte à outils des formateurs qui accompagnent les débutants : apprendre à observer, à problématiser, à échanger, mettre en perspective, essayer une nouvelle situation, réorganiser son point de vue didactique n'est pas qu'une activité solitaire. La plateforme peut donc être un outil pour organiser des collectifs de travail capables de travailler les « tensions » et les « controverses » du métier, pour mieux s'attaquer à ce qu'ils ont à faire, notamment dans les contextes les plus difficiles. Une des spécificités des ressources est qu'elles ne montrent pas seulement des situations de classe, mais qu'elles donnent la parole aux jeunes enseignants filmés, permettant de mieux comprendre la signification qu'ils donnent à leur action, les dilemmes qu'ils ont à gérer, les compromis provisoires qu'ils parviennent à faire. La plateforme permet de retrouver certains enseignants filmés, quelques mois ou années plus tard, et de comprendre quelles nouvelles ressources ils ont pu développer.

Plutôt que de rester dans une position de surplomb typique des approches qui opposent novices et experts et conduisent à parler toujours en termes de manques par rapport à un modèle idéal inaccessible, le repérage de la dynamique de transformation typique de l'activité des novices permet d'envisager la conception de ressources de formation encourageant des activités intermédiaires traduisant des formes d'efficacité « objective » et « subjective »

différentes. Les dispositifs conçus à partir de cette vision de la transformation ne visent pas à enseigner de manière prescriptive ce qu'il faudrait faire mais plutôt voir comment peut se déployer, s'infléchir une situation professionnelle de façon plus ou moins efficace en fonction de ses dispositions à agir du moment. Cette perspective de formation se focalise sur le traitement de thématiques à la fois critiques pour des débutants mais également cruciales pour la profession. Elle se construit sur la base d'un principe d'aide à l'anticipation de transformations de son activité pour faire face à des difficultés typiques du métier non encore rencontrées mais auxquelles les enseignants vont être confrontés dans leurs premiers mois et années d'enseignement.

On peut donc penser que les débutants peuvent se projeter dans les ressources dans plusieurs dimensions :

- se reconnaître dans l'activité de pairs ou « quasi-pairs » ;
- se déculpabiliser en identifiant les caractéristiques typiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier ;
- comprendre la dynamique de transformation de l'activité débutante (et leur propre dynamique) ;
- se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants et en évaluer les effets sur les élèves ;
- apprendre d'autres modalités d'action qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes ;
- anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs ;
- tirer profit des témoignages d'enseignants plus expérimentés pour prendre du recul par rapport à leurs préoccupations professionnelles.

6. Des usages observés avec soin pour comprendre la dynamique des outils proposés, mais aussi poser des questions à la formation...

Neopass@ction s'appuie principalement sur des ressources vidéoscopées susceptibles de contribuer de manière significative aux développement/apprentissage des enseignants débutants (Mollo, & Falzon, 2004 ; Leblanc, & Veyrunes, 2011). Cette perspective interroge les modèles même d'accompagnement et de professionnalisation des enseignants débutants. Contrairement à certains modèles formatifs qui s'appuient sur l'identification et la diffusion

des « bonnes pratiques », les ressources de Neopass@ction sont structurées en fonction de principes centrés sur l'activité (Ria, & Leblanc, 2011) :

- travailler à partir des **préoccupations** exprimées par les débutants eux-mêmes, des passages à risque qu'ils énoncent, et non se focaliser prioritairement sur l'explication que peuvent construire les expérimentés ou les formateurs.
- proposer des situations suffisamment **typiques** pour que les débutants s'y retrouvent, faire mesurer les ressemblances/disssemblances entre pairs afin de favoriser la réassurance : « ce n'est pas qu'un problème personnel, c'est un problème de débutant (voire un problème de métier...) ».
- comprendre que l'activité est toujours un **compromis** plus ou moins opératoire, entre ce qu'on demande de faire et ce que ça demande aux personnes, compromis différents selon les personnes mais inscrits dans l'histoire du métier, toujours remis sur l'ouvrage pour tenter de répondre aux transformations de ce qu'il y a à faire, nécessitant d'être mis en controverse entre professionnels pour éviter les nécroses du travail.
- Donner à voir les **transformations** à l'œuvre chez les sujets, montrer l'alternance entre les nécessaires phases de stabilisation permettant de construire l'économie de soi, et les phases de remise en question raisonnables pour construire de nouveaux gestes professionnels
- Articuler les « norme de viabilité personnelle » des enseignants débutants et les enjeux des savoirs disciplinaires et d'apprentissage des élèves, pour ne pas perdre de vue la spécificité du travail de l'enseignant : organiser un contexte favorable au travail des élèves...

7. Une nouvelle ère pour la formation des enseignants ?

Apprendre des situations, apprendre des débutants, apprendre du métier vis les plus chevronnés... C'est avec l'ambition d'articuler par la recherche ces trois paradigmes que la démarche des concepteurs de Neopass@ction pourra être évaluée. Cette articulation nécessaire questionne les situations d'accompagnement et de formation qui peuvent être proposées aux enseignants débutants :

- Elle demande aux services d'ingénierie de formation d'articuler les séances de travail présentiel d'un groupe de personnes (accompagnées par un tuteur/formateur,

permettant de reproblématiser les expériences typiques à la lueur des expériences personnelles des débutants), et les consultations à distance des ressources de la plateforme, y compris sur de nouveaux média (téléphones, tablettes) ;

- elle demande aux formateurs de réinterroger le modèle de développement des gestes professionnels et des compétences des débutants, qui ont lieu dans différents contextes (la classe, l'établissement, les regards croisés entre pairs, les moments de tutorat individuels, les stages et regroupements formatifs) et d'en tirer des conclusions pour leur action ;
- Elle amène à se poser de nouvelles questions sur l'intrication entre les « problèmes de débutants » et les « problèmes de métier ». En effet, les manières de faire des enseignants chevronnés ne se superposent pas exactement avec ce que préconisent les didacticiens ou les chercheurs en sciences de l'éducation pour favoriser les apprentissages des élèves. Ainsi, lorsque les débutants se questionnent sur l'impossibilité de « se diviser en vingt-quatre » pour l'aide individualisée des élèves, les plus chevronnés font aussi état de leurs propres dilemmes pour répondre aux multiples prescriptions du métier. En ce sens, en rendant explicites ces dilemmes et controverses, l'ambition de la plateforme Neopass@ction est aussi de permettre de renforcer les discussions professionnelles sur les questions vives du métier, afin d'aider les professionnels à inventer de nouvelles ressources pour y faire face ;
- Elle oblige donc à recomposer les catégories faites par la recherche qui, du fait de ses propres focalisations, est souvent partagée entre ceux qui privilégient les connaissances sur les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. Les situations réelles présentes dans Neopass@ction montrent que les deux dimensions du métier sont souvent extrêmement imbriquées : a) la nécessaire maîtrise disciplinaire indispensable pour comprendre les problèmes didactiques rencontrés par les élèves et les enseignants dans les situations d'apprentissage et b) la maîtrise des « gestes professionnels » à mettre en œuvre pour permettre le bon fonctionnement de la classe.

C'est donc tout le travail des formateurs que de rendre visibles ces nouvelles articulations, ces nouvelles alternances pour en comprendre les différentes dimensions et ainsi aider les débutants à progressivement renforcer leur sentiment de pouvoir faire le travail efficacement et permettre à tous les élèves des apprentissages structurés. Ce savoir spécifique des formateurs est, lui aussi, à mettre en débat par ces professionnels eux-mêmes.

8. Une collaboration et des va-et-vient impératifs

C'est pourquoi l'équipe responsable de Neopass@ction est très attentive aux usages qui s'inventent sur le terrain pour intégrer nos ressources à la boîte à outils des formateurs. Plusieurs académies ont déjà organisé avec l'Institut Français de l'Éducation des formations de formateurs avec ce but. Des séminaires nationaux sont aussi organisés pour mutualiser les usages. Des propositions de scénarios pédagogiques destinés aux formateurs sont progressivement intégrés à la plateforme, les ressources modifiées pour répondre aux besoins et remarques exprimés. Cette ingénierie formative est l'objet de recherches explicites par les universitaires qui suivent le projet, plusieurs thèses doctorales focalisées sur des usages de Neopass@ction sont en cours, qui devraient renforcer la capacité scientifique à en conduire une évaluation exigeante. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra savoir si une telle plateforme a des chances d'être réellement utile pour la formation des enseignants (débutants et plus chevronnés).

9. Références bibliographiques

- CARRAUD, F. (2011). Les évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire. Un objet de travail commun pour des chercheurs et des formateurs. In V. Bigot, & L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. (pp. 225-240). Paris : Riveneuve éditions.
- LEBLANC, S., & RIA, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma 22 (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, (pp. 255-265). Bruxelles : De Boeck.
- MOLLO, V. & FALZON, P. (2004). «Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, n° 35 (6), p. 531-540.
- LEBLANC, S., & VEYRUNES, Ph. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*.
- RIA, L. (2006). « L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité », Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II.
- RIA, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.

- RIA, L., & LEBLANC, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*. <http://www.activites.org/revue>
- RIA, L., LEBLANC, S. (sous presse). Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. Recherches & Educations.
- SAUJAT, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels en éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Provence.
- WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Collection Action et savoir. Paris : L'Harmattan.

ⁱ Loi relative aux libertés et responsabilités des universités.

ⁱⁱ <http://www.inrp.fr/metier-enseignant>

ⁱⁱⁱ Comment former à mieux accompagner les apprentissages en "milieux difficiles"? Conférence de consensus organisée par l'INRP -centre Alain Savary-, l'IUFM de Créteil, l'IUFM de Versailles le mercredi 24 janvier 2007 à Paris. <http://cas.inrp.fr/CAS/formations/ressources-pour-les-formateurs-en-education-prioritaire/conference-de-consensus>

^{iv} Laboratoire ACTé de l'IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont 2 ; Laboratoire CIRCEF-ESCOL de Paris 8 ; Laboratoire LIRDEF de l'IUFM du Languedoc-Roussillon, Université de Montpellier 2 ; Laboratoire SES-CREFI-T, Université de Toulouse-Le Mirail ; UMR ADEF, Université de Provence ; UMR Education & Politiques, Université de Lyon 2.

^v L'organisation des conditions d'affectation du ministère de l'éducation nationale fait que les jeunes enseignants sont souvent nommés dans les postes les moins attractifs pour leurs aînés. Dans certains établissements très difficiles, le turn-over annuel de nouveaux professeurs peut dépasser 50%.

***La formación de los futuros profesores y
el factor lengua(s) en su construcción como
docentes / Geroko irakasleen prestakuntza eta
lanbiderako eraikuntza horretan hizkuntza
faktoreak duen eragina***

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: DISEÑO DE UNA GUÍA DE ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL PARA ESTUDIANTES DE GRADO Y POSTGRADO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Isabel GARCÍA PAREJO

Universidad Complutense de Madrid. Grupo Didactext

igarcia@edu.ucm.es

Resumen

En este trabajo se presentan el desarrollo y los resultados del proyecto de innovación educativa realizado por el Grupo de investigación Didactext a lo largo del curso 2010-2011 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus objetivos tienen que ver con el diseño de una guía de escritura académica y profesional para los estudiantes de la facultad de Educación, a la que se puede acceder a través de la página web de este grupo de investigación. La Guía recoge, por el momento, la descripción de dos tipos de géneros textuales, a cuya edición final se ha llegado a partir de un laborioso trabajo en equipo y una metodología procesual (acceso al conocimiento-planificación-textualización-revisión-edición).

Abstract

This paper presents the development and results of a teaching innovation project conducted by the Didactext Research Group along the academic year 2010-2011 at the Faculty of Education at the Universidad Complutense de Madrid. Its objectives have to do with designing an academic and vocational writing guide for students of the Faculty of Education, a guide to which students can access via the website of this research group. The guide includes, for the moment, the description of two types of text genres, whose final issue was reached after a painstaking teamwork, and processual methodology (accessing to knowledge-planning-writing-reviewing-editing).

1. Introducción

El grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid, fundado en el año 2001 por el profesor Álvarez Angulo, reúne a profesores e investigadores de España y Colombia, unidos por el interés común de la didáctica de la escritura desde diferentes perspectivas y en diferentes niveles educativos¹. Este grupo concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos y lingüísticos. La orientación didáctica para la producción de textos que propone pretende explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura (cf. Didactext 2003). En los últimos años, el interés del grupo se ha orientado hacia el estudio del proceso de la producción de textos en relación con el aprendizaje de conocimientos sobre el tema que se escribe, a la vez que se aprende a escribir un determinado género discursivo con sus

regularidades textuales, dentro de los usos sociales de la escritura. En este sentido, sus estudios se enmarcan en las corrientes académicas que tienen que ver con las propuestas de escritura a través del currículo (Bazerman et al. 2005; McLeod y Soven 1992; Russel 1990), y la escritura en las diferentes disciplinas (Monroe 2003, Carlino 2005), sin olvidar propuestas sociales y retóricas que entroncan con estudios como los denominados “New Literacy Studies” (Barton 2001; Street 1993); y “Genre-based literacy development” (Martin 2006).

La implantación de los nuevos estudios de Grado y Postgrado de formación del profesorado durante los cursos 2009-2010 supone un momento de reestructuración en el diseño de competencias requeridas para el desempeño de la profesión docente. Se espera de los alumnos que sean capaces de desarrollar estrategias apropiadas para comunicarse en las comunidades académicas y profesionales en las que participen, esto es la universidad en cada una de las áreas de conocimiento y en la escuela a través del prácticum, primero y en su profesión, después.² Sin embargo, puede ocurrir que las prácticas letradas de cada una de estas comunidades, aunque relacionadas entre sí, presenten diversos grados de divergencia. En este contexto, el curso 2009-2010 se plantea como un curso de exploración piloto en las áreas de lengua española, lengua inglesa y posibles alumnos *Erasmus* de la universidad de Padua en lo que se refiere a sus prácticas letradas con vistas a poder intervenir de alguna manera en el desarrollo de competencias comunicativas exigidas a los nuevos docentes (cf. García Parejo y Aahern 2010, García Parejo y Castillo 2010, García Parejo 2011).

En este artículo, se recoge la propuesta de intervención realizada durante el curso 2010-2011 en forma de proyecto de innovación docente que toma la forma de diseño de una guía de escritura académica y profesional para estudiantes de grado y postgrado de formación del profesorado a cuya edición final se ha llegado a partir de un laborioso trabajo en equipo y una metodología procesual: acceso al conocimiento-planificación-textualización-revisión-edición. El resultado de la guía puede consultarse en la página web del grupo www.didactext.net.

2. El inicio del proyecto

Como se ha comentado en la introducción, la necesidad de explicitar las competencias comunicativas académicas y profesionales exigidas para la formación y el ejercicio docente llevan al grupo Didactext a plantearse la relación que puede existir

entre estas dos comunidades de prácticas en lo que al uso del lenguaje escrito se refiere, es decir, si además de enseñar a escribir en contextos académicos, la Facultad de Formación del Profesorado prepara para el uso de la comunicación escrita en contextos profesionales.

Las preguntas que motivan el proyecto de innovación son las siguientes:

1. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las prácticas letradas en los ámbitos académico y profesional relacionados con la comunidad docente?
2. ¿Qué formación se oferta al respecto en la Facultad de Formación del Profesorado de la UCM?
3. ¿De que manera se puede contribuir a mejorar la formación de esas prácticas?

La propuesta se concreta en el diseño de una guía de escritura académica y profesional que pretende lograr los siguientes objetivos: (i) describir los tipos y características textuales más habituales de las comunidad docente en formación y en activo; (ii) definir las competencias que, en relación con esos tipos de textos, se exigen en la profesión docente y en las disciplinas académicas; y (iii) diseñar tareas de escritura que favorezcan el desarrollo de dichas competencias.

Los recursos humanos del propio grupo permitieron organizar el trabajo a través de comisiones de trabajo encargadas de (i) dirigir el proyecto, cuya responsabilidad consistía en coordinar las diferentes etapas a seguir en la elaboración de la guía y plataformas virtuales; (ii) desarrollar contenidos relativos a los diferentes tipos de textos en sus contextos académicos y profesionales, cuyos miembros eran docentes universitarios y no universitarios de diferentes niveles educativos y (iii) evaluar las diferentes versiones de la guía y plataformas virtuales, así como la consecución de objetivos y la adecuación del trabajo desarrollado en cada etapa. Todo el proyecto contó con una subvención de la UCM que permitió contratar un técnico informático externo responsable de las tareas de diseño y organización en soporte virtual y en la web del grupo.

3. Desarrollo del proyecto

Para abordar los objetivos del proyecto, la metodología utilizada es la propuesta por el propio grupo para abordar cualquier tarea de escritura, es decir, acceder al texto desde el contexto y teniendo en cuenta todas las fases de producción: planificación, textualización y revisión, hasta llegar a la edición final de la guía de escritura. Así, el

proyecto se inició con una primera fase de acceso al conocimiento que supuso indagar (i) qué sabe el grupo sobre escritura académica y profesional; (ii) qué sabe sobre géneros textuales producidos en la facultad y en las asignaturas de grado y postgrado; así como los géneros textuales que escriben los maestros de educación primaria y secundaria en sus rutinas diarias, y (iii) qué sabe sobre los comportamientos de alumnos y profesores cuando escriben en estos ámbitos. Un segundo momento de búsqueda de información se inicia tras el proceso de planificación, que supone la organización de un índice consensuado de contenido y formato de la guía. Después, comienza el proceso de redacción de la misma, que lleva parejo un proceso de revisión periódico para ir ajustando contenidos.

4. Acceso al conocimiento: ¿Qué sabemos y qué queremos saber?

El conocimiento sobre la escritura académica en la facultad de Educación fue el origen del proyecto de innovación docente. Durante el estudio piloto realizado el curso 2009-2010 se pudo inventariar la relación de documentos escritos que se exigían a los maestros en formación. A partir de un cuestionario de preguntas cerradas se obtuvo información sobre tipos de textos, dificultades en su elaboración, y estrategias elegidas para la resolución de dichas dificultades. Una segunda fuente de datos procedió de varios documentos seleccionados al azar entre los estudiantes, con el fin de analizar sus características textuales (cf. García Parejo y Aahern 2010, García Parejo 2011). Los resultados de este primer estudio piloto muestran que los alumnos de Grado se enfrentan con la elaboración de gran variedad de textos centrados en la resolución de tareas dirigidas a superar una asignatura (véase tabla número 1).³ Estos trabajos se realizan en un 100%, tanto en la L1 como en la L2, en papel escrito y en un 52,1% a través del campus virtual.

Resumen de libro	Reseña crítica	Diseño de un proyecto	Informe	Actividad / unidad didáctica	Otros
50%	63,3%	18,8%	50%	86,4%	Exposiciones Análisis de manuales

Tabla número 1: tareas escritas solicitadas a los estudiantes de Grado

Las ideas que muestran los estudiantes a propósito de la utilidad de estas tareas varían entre los que desean especializarse como maestros de lengua extranjera y los que pertenecen a las especialidades de Educación Infantil y Primaria. Así, los estudiantes de lenguas extranjeras consideran en mayor porcentaje que las tareas escritas sirven para aprender contenidos y preparan para la profesión docente. Sin embargo, todos coinciden en afirmar que este tipo de tareas no mejora la competencia escrita ni el uso de convenciones escritas. En este sentido, manifiestan no haber encontrado ninguna dificultad en la preparación del plan de trabajo, ni en la integración de conocimientos al preparar el tema del texto, ni en la redacción, ni en la revisión. Si bien, el 90,9% señala que deja un tiempo para la revisión, ya que le preocupa la ortografía; pero sólo el 18,2% prepara un borrador de su trabajo. ⁴

Sin embargo, al analizar los textos de los alumnos tanto en lengua inglesa como en lengua española se observa que existen dificultades que tienen que ver con (i) la organización general del texto (véase tabla número 2) y (ii) el uso de las convenciones del código escrito. Tanto en L1 como en L2 los alumnos presentan carencias en lo que se refiere no sólo a la macroestructura, sino también a la adecuación del contexto de producción y elección de un registro apropiado. Igualmente, coinciden en las carencias relativas a la organización del párrafo, demostrando escaso uso de conectores textuales, así como uso inapropiado de demostrativos y de elementos anafóricos.

		IS_1	IS_2	IS_3	PS_1	PS_2	PS_3	PS_4	PS_5	PS_6	PS_7	PS_8
Título		A	A	A	NA	NA	NA	NA	A	NA	NA	NA
Índice		A	A	A	NA	NA	NA	NA	-	NA	NA	NA
Introducción (en qué consiste el trabajo: tema asignado + actividad)		NA	NA	A	NA	NA	-	-	-	-	NA	NA
Cuerpo (actividad didáctica)	Presentación (actividad)	NA	-	-	NA	-	-	-	-	-	A	NA
	Justificación (contexto psico-didáctico)	NA	NA	-	NA	-	-	NA	A	NA	NA	-
	objetivos	NA	NA	A	NA	NA	NA	A	A	NA	NA	NA
	contenidos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	-	NA	NA	NA
	desarrollo	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	-	NA	NA
	evaluación	NA	NA	NA	NA	NA	-	NA	A	NA	-	NA
	recursos	NA	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	-	NA	NA
Conclusión (valoración proceso aprendizaje)		NA	NA	NA	-	NA	-	-	-	-	-	
Bibliografía	apartado	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
	citas	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA		NA	NA	NA

Tabla número 2: organización del trabajo académico sobre diseño de actividades didácticas. Claves: IS Educación Infantil PS Educación Primaria A Aparece ese ítem. NA no aparece ese ítem.

Estos datos se contrastaron con los procedentes de los documentos escritos que son exigidos en la profesión docente. La elaboración de una plantilla de recogida de información para ser rellenada por los maestros y profesores en activo dentro del grupo de investigación, así como documentos escritos procedentes de sus centros de trabajo fueron los instrumentos utilizados para la búsqueda de datos (cf. García Parejo, Agosto y Picó 2010). Los resultados constataron que los maestros, a diferencia de los estudiantes de la facultad de Educación, se enfrentan a unos tipos de textos muy constantes y variados para los que no existen, a veces, modelo ni instrucción (véase tabla número 3).

1. ESCRITOS QUE REALIZA EL PROFESOR EN RELACIÓN CON EL AULA	ficha del alumno preparación clases: agenda: notas adaptaciones de programación exámenes informes	En pizarra ejercicio explicaciones resúmenes escritura creativa
---	--	---

	apuntes recomendaciones de trabajos incidencias	textos creativos: diario poema (en casa o en aula)
2. ESCRITOS QUE REALIZA EL PROFESOR EN RELACIÓN CON EL CENTRO	Programación anual PEC Amonestaciones Informes Cartas Circulares Textos de publicación interna Proyectos Actas	Colaboraciones en revista (escolar/periódico)
3. ESCRITOS QUE REALIZA EL PROFESOR EN RELACIÓN CON EL EXTERIOR	Cartas Correos electrónicos	Convocatorias de proyectos Blogs Cursos on line Formación permanente Relación con instituciones Respuesta a diferentes demandas

Tabla número 3: Relación de escritos que realizan los docentes

Tras valorar estos resultados, se inicia un segundo momento de búsqueda de información. Ante la imposibilidad de abarcar todos los géneros y dar respuesta a todas las dificultades encontradas en los procesos de composición escrita y en los diferentes niveles de textualización, se seleccionan dos géneros académicos y profesionales sobre los que iniciar la propuesta de guía: la descripción de una actividad didáctica, que suele ser texto escrito solicitado a los alumnos en muchas asignaturas, y algunos textos de comunicación formal en la escuela, que son los que más utilizan los docentes: la carta y el correo electrónico. A partir de aquí vuelven a plantearse las preguntas de exploración sobre el tema: “¿qué sabemos sobre estos géneros? ¿qué queremos saber?”, que por razones de espacio no podemos detallar en este trabajo. Como hemos señalado al principio de este bloque, con el tema elegido y los contenidos consensuados, se organiza el índice de la guía y comienza el proceso de redacción de la misma, que lleva parejo un proceso de revisión periódico para ir ajustando contenidos.

5. La edición de la guía

El resultado final del proyecto es una guía de escritura abierta a los estudiantes, pero también al grupo de investigación, ya que permite seguir añadiendo géneros y propuestas de actividades guiadas. El contenido se articula alrededor de cinco grandes bloques que vienen precedidos por una introducción sobre la organización y uso de la guía y se cierra con diferentes propuestas bibliográficas de apoyo. Estos cinco grandes

bloques son: (i) La escritura académica y profesional del profesorado; (ii) El proceso de escritura; (iii) Cómo hacerse entender: organización y uso de unidades lingüísticas; (iii) Algunas normas de ortografía; (iv) La escritura académica en los estudios de Grado y Postgrado de Formación del Profesorado y (v) La escritura profesional en el ámbito escolar.

En el primer bloque se acompaña al estudiante a lo largo de las diferentes etapas del proceso de escritura, contextualización y planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición y presentación oral. Cada apartado se cierra con fichas que recogen de manera atractiva lo más representativo de cada etapa. En el segundo bloque, se incide en los diferentes elementos de la textualización, desde el texto hasta la palabra, pasando por el párrafo y la oración, insistiendo en algunos usos normativos como las concordancias y otras construcciones sintagmáticas. En el tercer bloque se presentan algunas cuestiones de ortografía que se han comprobado presentan problemas tanto en el ámbito profesional como académico, por ejemplo, el uso de abreviaturas, siglas, números, uso de mayúsculas y signos de puntuación. La referencia a la consulta de la RAE *on line* aparece al final. El cuarto bloque se dedica a la escritura académica. Pretende ser un bloque abierto que comienza con un capítulo dedicado a la organización y presentación de trabajos escritos en contextos formales. El siguiente capítulo, presenta el primer género que se ha elegido para iniciar la guía: cómo redactar actividades didácticas. Finalmente, el quinto bloque se centra en la escritura profesional. Un primer capítulo presenta las características y una tipología de los géneros escritos en el ámbito docente: escritos que realiza el profesor dentro del aula; escritos que realiza el profesor en relación con el centro escolar; escritos que realiza el profesor con el exterior; otros géneros profesionales en el ámbito educativo. El segundo capítulo inicia la serie de estos, la organización y redacción de comunicación formal escrita: las cartas formales y los correos electrónicos.

6. Conclusiones

El desarrollo de este proyecto de innovación docente no puede concluir sin una fase de evaluación final que permita al grupo volver sobre (i) el alcance de los objetivos propuestos en un principio; (ii) el proceso de trabajo y (iii) las implicaciones que se puedan derivar de proyectos de este tipo para la formación de futuros docentes en nuestra facultad.

En cuanto a los dos primeros puntos se refiere, no se puede ocultar la dificultad encontrada para poder abordar todos los objetivos propuestos en el proyecto docente dentro del actual marco de enseñanza europea, ya que existen obstáculos para organizar y gestionar espacios, distribuir número de alumnos por profesor e, incluso, contar desde el principio de un curso académico con unas asignaturas asignadas. Esto ha limitado el alcance del trabajo a la descripción de unos géneros escogidos y el diseño de la plataforma virtual sin poder ofertar, de momento, actividades didácticas experimentadas en aula. Sin embargo, entendemos que el proceso seguido por el grupo de investigación es altamente fiable y productivo.

Finalmente, entendemos que este proyecto de innovación es sólo un pequeño grano de arena dentro de toda una facultad de Educación, pero que apunta hacia dos líneas de trabajo fundamentales. Por un lado, nuestra búsqueda de información, el acceso al tema y al contexto, para la elaboración de una guía académica y profesional ha constatado que en cada comunidad existen unas prácticas orales y escritas que son favorecidas sobre otras, por lo que los profesores universitarios deberían tener en cuenta esta cultura escrita (cf. resúmenes, exámenes de aula escritos vs. actas, correos, memorias, cartas, ejercicios). Por otra parte, en la medida en que la formación docente de los Grados exige una formación general, parece necesaria y urgente la creación de una política común intrafacultativa (asignaturas obligatorias al inicio de los estudios de Grado), y por qué no interfacultativa (creación de un instituto interdisciplinar), para abordar la lectura y la escritura académica entre nuestros estudiantes. Sin embargo, como ya se ha señalado en otros foros, el trabajo de un único grupo que busca soluciones no es suficiente para crear un clima de cambio. Esperamos seguir avanzando en la búsqueda colectiva de soluciones en la UCM.

7. Bibliografía

- BARTON, D. (2001): Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*. 15, 2-3, 92-104.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J; BETHEL, L. ; CHAVKIN, T. ; FOUQUETTE, D. y GARUFIS, J. (2005): *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN. Parlor Press. http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac
- CAMARGO MARTÍNEZ, Z, y G. URIBE ÁLVAREZ (2011). Las competencias en escritura académica en la universidad colombiana. *Lenguaje y Textos*. 33, 9-19.

CARLINO, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE, 2006.

DIDACTEXT, Grupo (2003): Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 15, 77-104.

GARCÍA PAREJO, I. y AAHERN A. (2010). The description of (teaching) language activities by students in the Degree of Bachelor in Early Childhood Education and Primary Education. Póster presentado en la *12th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing (SIG)*, Heidelberg.

GARCÍA PAREJO, I. (2011): Rhetorical Features of Educational Bachelor Students Writing in Didactics Disciplines. *WRAB. Writing Research Across Borders II*. George Mason University (Washington, USA).

GARCÍA PAREJO, I.; CASTILLO, C. (2010): Escritura académica y movilidad europea: características retóricas de los textos producidos por estudiantes españoles e italianos en diferentes disciplinas académicas. *XXI Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Salamanca.

GARCÍA PAREJO, I., AGOSTO, S.; PICÓ, R. (2010): Mejora de competencias escritas exigidas para la profesión docente: qué tienen que escribir y en qué lengua los maestros y futuros maestros". *XI Congreso Internacional de la SEDLL*. Universidad de Jaén.

MARTIN, J. R. y D. ROSE (2006): *Genre relations: mapping culture*. Equinox. London.

MCLEOD, S. y S. SOVEN (eds.) (1992): *Writing across the curriculum, a guide to developing programs*. Sage. Publications. Newbury Park.

MONROE, J. (2003): Writing and the disciplines. *Peer Review*. Autumn, 4-7.

RUSSEL, D. (1990): Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*. 52, 52-73.

STREET, B.V. (1993): Introduction: The new literacy studies. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press. 1-21.

STREET, B.V. (1993): *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press. Cambridge.

WHITTAKER, R , M. O'DONNEN y A. MCCABE (2006-07) (eds.): *Language and Literacy. Functional Approaches*. Continuum. London.

¹ Los miembros del grupo Didactext que han formado parte del diseño y elaboración de esta guía son: Isabel GARCÍA PAREJO (coordinadora del proyecto); Silvia AGOSTO; Aoife K. AHERN; Teodoro ÁLVAREZ; Salvador ÁLVARO; Alejandra ANDUEZA; Marina ARCOS; Pilar FERNÁNDEZ; Rosario PICÓ, Dolores PÉREZ MURILLO y Pilar SERRANO.

² En los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria aparecen como competencias transversales la CT10, "Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional" y la CT14, "Aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación"; además de otras competencias generales (CG4 y CG8), que tienen que ver con el diseño y elaboración de estrategias didácticas, evaluaciones e informes de carácter didáctico y profesional, que exigen el dominio de determinados géneros textuales.

³ El 63,6% de los estudiantes señala que en todas las asignaturas (entre 7 y 12 por año) les son requeridos trabajos escritos. Al mismo tiempo, el 75% afirma que no han recibido una formación explícita en relación con la escritura académica.

⁴ Estos datos se pudieron contrastar con los obtenidos por las profesoras de la Universidad del Quindío Camargo y Uribe (2011), miembros del grupo Didactext, en relación con el estudio realizado en 17 universidades colombianas sobre escritura académica.

PERFIL LECTOR DEL FUTURO PROFESORADO: DISCURSO Y PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE LECTORES

Felipe MUNITA (*Universidad Católica de Temuco, Universidad Autónoma de Barcelona, GRETEL*)
fmunita@gmail.com

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados de una investigación desarrollada en 2010/11 acerca de las trayectorias personales de lectura de estudiantes de Magisterio. La muestra la constituyen más de 300 estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona, en proceso de formación inicial docente, con los cuales se indagó acerca de sus discursos y prácticas en relación a la lectura. Los resultados muestran el predominio de lectores “medianos” y “débiles”, con discursos fuertemente influenciados por el valor social de la lectura, y condicionados por la tensión entre lectura libre y obligatoria a la hora de construir su identidad literaria.

Abstract

This paper presents results of research carried out in 2012/11, about the reading's personal trajectories of student teachers. Participated more than 300 students, in the process of initial teacher training from the Autónoma de Barcelona University, with which we explore in to their speeches and practices in relation to reading. The results show the predominance of “medium readers” and “weak readers”, with speeches strongly influenced by the social value of reading, and conditioned by the tension between free and compulsory reading in the building of his literary identity.

Antes que profesores, somos lectores

Juan Sánchez Enciso

1. Introducción

Presentamos en este documento parte de los resultados obtenidos en nuestro proyecto de investigación “Trayectorias de lectura del profesorado en formación”, dirigido por la Dra. Teresa Colomer, y desarrollado en 2010/11 en el marco del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Constituido como un estudio exploratorio, de tipo hermenéutico-interpretativo, entre sus principales objetivos estaba la construcción de un perfil lector de las/os estudiantes de Magisterio de los últimos años a partir del análisis de sus biografías de lectura. Pues, asumido el lugar central que ocupa el docente como mediador en los procesos de formación lectora y literaria de las nuevas generaciones, la preocupación por sus bagajes personales de lectura y, en definitiva, por la identidad

lectora de los futuros maestros, ha sido un ámbito de especial interés en el campo de la didáctica de lengua y literatura de los últimos años (Duszynski, 2006; Pascual Díez, 2007; Larrañaga, Cerrillo & Yubero, 2008; Deleuze, 2009).

La muestra de investigación la constituyen 317 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona, pertenecientes a un total de 7 cohortes que van desde el curso 2003/04 hasta 2010/11. La recogida de datos se realizó mediante la escritura de relatos de vida (Bertaux, 2005) centrados en su biografía lectora¹, que fueron sometidos a un análisis mixto, estadístico y de contenidos, cuyos resultados nos permitieron obtener unos determinados perfiles lectores que a continuación describimos.

2. La tensión entre lo “declarable” y las prácticas reales

Dada la información proveniente del marco de referencia existente en este campo, sabíamos que un ejercicio de escritura como el propuesto estaría condicionado por la valoración social de la lectura (Chartier, 2004), que ejerce una fuerte influencia en los discursos de los sujetos sobre sus prácticas lectoras, probablemente acentuada cuando hablamos de estudiantes universitarios y, más aún, de futuros maestros. Esto nos llevó a construir una doble categorización, que denominamos como “lector ideal” y “lector real”. En la primera recogimos la valoración que, de manera explícita, hacían los estudiantes acerca de su propio nivel como lector o lectora. Así, dividimos la autopercepción de los sujetos según 3 niveles: lector fuerte (LI1), mediano (LI2) o débil (LI3), atendiendo a la categorización más extendida en la sociología francesa de la lectura. La segunda, por su parte, se trató de una construcción del investigador basada en la observación de las prácticas lectoras actuales mencionadas por los estudiantes, subdividida igualmente en lectores fuertes (LR1), medianos (LR2) y débiles (LR3).

Ahora bien, asumida una tipología de lectores proveniente de aproximaciones cuantitativas que definen el tipo de lector según la cantidad de libros leídos, en el contexto de esta investigación ni los relatos de vida nos entregaban esa información en detalle ni la perspectiva estadística de “la lectura” -en genérico- era un objetivo relevante para nosotros. Por tanto, fue necesario construir los criterios para la conformación de los perfiles de *lector real*. Estos se basan, en primera instancia, en la frecuencia de lectura frutiva observada, según la siguiente gradación:

- LR1: Incluir una intensiva práctica lectora por placer en su vida cotidiana, independiente del periodo del año que sea y/o de la carga de trabajo que tenga.

- LR2: Gustar de la lectura, pero por falta de tiempo y/o excesiva carga de trabajo suele dejarla de lado o circunscribirla a periodos determinados (verano, vacaciones).
- LR3: No leer por placer, y limitarse a las lecturas obligatorias de la carrera.

Cuando la frecuencia de lectura frutiva no se mencionaba se utilizó un segundo criterio, asociado al corpus literario declarado:

- LR1: Un corpus amplio, con predominio de literatura canónica (mínimo 2 menciones de obras y/o autores).
- LR2: Un corpus reducido, con predominio del best sellers (mínimo 2 menciones de obras y/o autores).
- LR3: Un corpus restringido únicamente a las lecturas de estudio y a best sellers ocasionales.

Por último, si el estudiante no hacía explícito ninguno de los dos criterios anteriores, se incluía en la sub-categoría “No lo dice”. Para una mejor visualización de la clasificación realizada a partir de las valoraciones explícitas de las/os estudiantes sobre su nivel lector, correspondiente a la categoría de *lector ideal*, a continuación transcribimos algunos ejemplos representativos según cada nivel:

- LI1: “Los que me conocen dicen que devoro los libros porque si me gustan soy capaz de lérmelos en un solo día o de aprovechar los momentos más absurdos para poder leerlo, pero es que para mí la lectura es un placer que no puedo dejar” (E153)ⁱⁱ
- LI2: “No me defino como una gran lectora aunque me gusta mucho leer. La causa por la que no leo mucho es porque, aun cuando parezca una excusa, casi no tengo tiempo” (E178)
- LI3: “Actualmente me considero muy mala lectora (...) Últimamente no he leído nada por placer” (E141)

De la misma manera, transcribimos algunos ejemplos representativos de las diversas sub-categorías de *lector real*, elaboradas según la observación de las prácticas lectoras actuales declaradas:

- LR1: “Me considero buena lectora ya que leo libros a menudo, acostumbro a leer cada día antes de ir a dormir o cuando voy en transporte público” (E163); “En la actualidad leo todo tipo de libros, pero sobre todo leo autores japoneses (Murakami, Kawabata) y novelas policiales (...) ya me leí todos los clásicos como Conan Doyle, Agatha Christie o George Simenon” (E238)
- LR2: “A mí me gusta leer, pero durante el curso no puedo y normalmente leo en las vacaciones de verano, o las de Navidad” (E72); “Siempre me ha gustado leer, pero por falta de tiempo leo menos de lo que me gustaría” (E9)
- LR3: “Actualmente solo leo lecturas relacionadas con la carrera que estudio” (E27); “Actualmente, no me gusta leer. Casi todos los libros que leo son por trabajos de clase. Durante mi tiempo libre no leo” (E145)

Siguiendo esta categorización, resulta interesante el recuento de frecuencias para cada nivel de lectura definido. Atendiendo primero a la autopercepción de las/os estudiantes como lectoras/es, es decir, al nivel lector en el que ellas/os se han valorado a sí mismas/os, los resultados son los siguientes:

Tabla 1. Perfil de los estudiantes según lector ideal:

LI	Nº estudiantes
Fuertes	136
Medianos	111
Débiles	23
No lo dice	47
TOTAL	317

Como se observa en la tabla, la mayoría de los estudiantes se concentra en el nivel de lectores *fuertes*, seguido por los lectores *medianos* y, muy por debajo de estos, por los lectores *débiles*, situación que nos habla de una autopercepción general bastante positiva en su relación con la lectura.

Si consideramos ahora la elaboración realizada a partir de la observación de las prácticas lectoras reales mencionadas en los relatos de vida, la situación cambia notoriamente, tal como se observa en la categoría *lector real*:

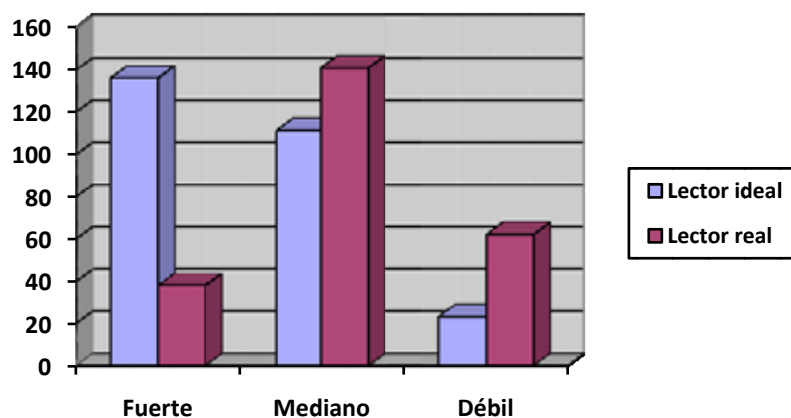
Tabla 2. Perfil de los estudiantes según lector real:

LR	Nº estudiantes
Fuertes	38
Medianos	141
Débiles	62
No lo dice	76
TOTAL	317

Vistas las prácticas reales que declaran los sujetos en la actualidad, y analizadas según los criterios de frecuencia de lectura por placer o de corpus predominante, el tipo de lector mayoritario se concentra ahora en LR2 (*lector mediano*), seguido por LR3 (*lector débil*) y, finalmente, por LR1 (*lector fuerte*). Comparados estos datos con la autopercepción declarada por los estudiantes, encontramos una drástica disminución en

el nivel de lectores fuertes, que bajan de un 50% en LI1 a un 16% en LR1, y un aumento significativo tanto en los lectores medianos (de 41% a 58%) como en los lectores débiles (de 8% a 26%), tal como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Perfil de los estudiantes según LI y LR:



Podríamos concluir, por tanto, que existe un fenómeno de “distorsionar” a nivel de la autopercepción los hábitos de lectura reales, pues el nivel lector declarado no siempre se condice con las prácticas cotidianas que ellos mismos declaran en relación a la lectura. Esta distancia entre *lector ideal* y *lector real* se observa en el siguiente fragmento, ejemplo de la fuga de LI1 a LR2, en el que se evidencia una importante separación entre lo declarado/ declarable en relación a la lectura (el papel “muy importante” que tiene en su vida) y las prácticas lectoras actuales:

En mi vida la lectura tiene un papel muy importante (...) Debo decir que actualmente leo poco por placer, por falta de tiempo. Cuando más leo es en el verano, por la cuestión del tiempo libre (E179).

3. La influencia del valor social de la lectura

El fenómeno descrito confirma el supuesto inicial acerca del peso que ostenta el valor social de la lectura, y la influencia que este ejerce en las declaraciones individuales acerca de la misma. Al respecto, es interesante observar las huellas que ha dejado en los estudiantes el discurso oficial sobre la lectura (“*leer es muy importante*”), y ver las formas que utilizan para integrarlo al discurso propio:

Leo poco pero es sobre todo por falta de tiempo, y si leo no es aquello que quiero por placer sino libros de la universidad (...) Sé que he de leer más. Leer es muy importante, nos da mucha cultura, vocabulario, nos hace imaginar,

pensar... por tanto, tan pronto tenga tiempo libre aprovecharé para hacerlo (E252)

Hace unos cinco años aproximadamente que intento reforzar mi lectura por placer, aunque el tiempo es uno de mis enemigos (E67)

No me considero una aficionada a los libros ni a la lectura, aunque considero que te enriquece en muchos sentidos. Me gustaría leer más y ver menos películas (E270)

Pienso que leer es algo realmente bueno, que enriquece muchísimo a la persona, aporta cultura, fomenta la expresión lingüística y escrita (...) La verdad, me gustaría leer más de lo que leo, pero no dispongo de mucho tiempo. Mi propuesta cada vez que empieza un año nuevo es la de leer y leer, pienso que es algo realmente importante y muy bueno (E60)

Pese a que lo he intentado, personalmente no me considero una gran lectora. Y digo que lo he intentado porque me gustaría serlo, pero salvo las lecturas obligatorias de los estudios, siempre me ha costado muchísimo comenzar un libro por iniciativa propia (E169)

De los ejemplos citados se desprenden dos o tres ideas que engarzan con la alta valoración social de la lectura. La primera es la presencia de un discurso oficial aprendido, sintetizado en frases genéricas como: *“leer es algo realmente bueno”* o *“te enriquece en muchos sentidos”*, o en explicaciones algo más detalladas que conectan con aquello que comúnmente se dice sobre los aspectos favorecidos por la práctica lectora; esto es, más cultura, más vocabulario, más creatividad.

Al mismo tiempo de repetir un discurso aprendido, las citas describen a lectores precarios o regulares que, conociendo el valor social de la lectura, señalan tener intenciones de mejorar sus prácticas al respecto: *“me gustaría leer más y ver menos películas”*, *“me gustaría leer más de lo que leo”*, *“sé que he de leer más”*. Pero aparece también el factor tiempo como la explicación más plausible en la no consecución de este objetivo: *“leo poco pero es sobre todo por la falta de tiempo”* o, abiertamente, *“el tiempo es uno de mis enemigos”*. De esta manera, los sujetos pueden adscribir al discurso social aceptado, desplazando las causas de sus escasas prácticas lectoras hacia un problema circunstancial de tiempo que, eventualmente, podría acabar cuando cambie la situación descrita: *“tan pronto tenga tiempo libre lo aprovecharé para hacerlo”*.

Es tal la fuerza del discurso oficial sobre la lectura que incluso algunos estudiantes lo adoptan, no ya con la intención de modificar sus propias prácticas, sino con miras a mejorar las de sus futuros alumnos:

La lectura me gusta bastante pero siempre queda sustituida por otras actividades que, posiblemente, me gustan más. Sin embargo pienso que leer es importante, he de procurar motivar a nuestros alumnos para que lleguen a extraer el sentido que realmente tiene (E6)

Una de las formas más extendidas adoptadas por los estudiantes para incluir la valoración social de la lectura en sus relatos de vida es, en el caso mayoritario de lectores medianos o regulares, declarar su nivel lector con eufemismos, que los sitúan muy por sobre el nivel lector que se desprende de sus prácticas cotidianas:

Mi vida como lectora no es demasiado abundante, ya que no acostumbro a leer mucho. Los libros que he leído corresponden a los que la escuela marca como obligatorios (E89)

Si a esto le sumas que no he sido un chico de leer por mi cuenta, tenemos que mi trayectoria como lector no ha sido muy buena y me gustaría que hubiese sido diferente, para mejor. En lo que va de vida, me he leído pocos libros (E306)

Si observamos las expresiones “*no es demasiado abundante*” o “*no ha sido muy buena*”, centradas en adjetivos y adverbios positivos, relativizados únicamente por una negación inicial, y las comparamos con las descripciones de prácticas lectoras que las acompañan, alusivas a haber leído solo los libros de prescripción escolar o a haber leído pocos libros “*en lo que va de vida*”, es evidente que sería más ajustado describirse como poco lector o derechamente como no lector. No obstante, el peso de la valoración social de la lectura hace que muchos de los estudiantes de la muestra adopten expresiones eufemísticas, acercándose así al nivel lector que se espera de ellos en su doble identidad de universitarios/as y futuros/as docentes. En este contexto se entiende el siguiente fragmento, y la información que le subyace:

Sinceramente, ni leo ni he leído mucho. Me resultaría muy fácil decir que he leído muchísimo, que me gusta leer o que este es uno de mis hobbies, pero no es cierto. (E26)

En pocas palabras, el texto alude a los mecanismos utilizados por muchos de los estudiantes para adscribir al estatus social de lectores: “inflar” los hábitos reales o usar eufemismos, señalando lo fácil que resulta definirse en esos términos e implícitamente situándolo como una práctica común en este tipo de ejercicios, cuestión que comprobamos ya en la comparación inicial entre lector ideal y lector real. El sujeto adopta en cambio una posición de abierto reconocimiento como no lector, posicionamiento que lo aleja de la tendencia general y, de paso, del estatus que la sociedad confiere a los lectores.

4. La tensión entre lectura libre y obligatoria: el factor tiempo

Si hay una idea compartida generacionalmente por los actuales estudiantes universitarios (en nuestro caso, de Magisterio) acerca de su relación con la lectura, esa es la falta de tiempo como un factor que intenta explicar su mayor o menor alejamiento de la práctica lectora:

Siempre me ha gustado leer. Es una actividad que me relaja y acostumbro a leer siempre que puedo, aunque últimamente estoy tan ocupada que no le dedico tanto tiempo (E15)

La verdad es que leer no me desagrada pero por la falta de tiempo no leo mucho (E182)

A día de hoy, podría decir que leo uno o dos libros al año, no es una cuestión de que no me guste leer sino que no tengo el tiempo suficiente para leer con gusto (E301)

Las alusiones a la práctica lectora deben entenderse en el contexto general de las descripciones de los estudiantes, que en sus relatos de vida utilizan el verbo “leer” mayoritariamente para describir las lecturas por placer, es decir, aquellas que se realizan aparte de las lecturas obligatorias propias de su formación profesional (corpus que pareciera no considerarse como lectura “declarable”), y que se relacionan fundamentalmente con la lectura de literatura y, en particular, de novelas. En ese marco, se explica el desplazamiento de la actividad lectora a los meses de verano y a periodos vacacionales, aspecto que aparece como otra de las marcas generacionales más fuertes y con mayor predominio en sus discursos:

Actualmente mi tiempo libre no da más de sí y las lecturas por placer las realizo durante las vacaciones (E75)

Reconozco que durante muchos años leí mucho, pero actualmente dispongo de menos tiempo y en general concentro mis horas de lectura en los periodos de vacaciones (E278)

Actualmente me continúan gustando las novelas de intriga, pero (...) normalmente leo más en el verano, ya que durante el curso tengo muy poco tiempo y lo dedico a las lecturas solicitadas (E88)

La literatura por placer desgraciadamente se ve relegada a los meses de verano (E176).

El desplazamiento de la lectura por placer hacia el verano también actúa, en muchas ocasiones, como un “paraíso vacacional” que se espera con ansias. El siguiente fragmento ejemplifica esta idea, y de paso formula una decorosa salida a la incomodidad que supone declarar no leer durante el año, invirtiendo el problema al señalar que la “causa” de confinar la lectura al verano es, precisamente, su incontrolable pasión por la lectura:

Siempre me ha gustado leer, tanto, que actualmente tengo que racionalizar el tema. Es decir, mi paraíso vacacional es la lectura. Espero con ansiedad las vacaciones para poder leer todo el día (E279)

Observamos, por tanto, que el factor tiempo es una excelente vía para explicar hábitos lectores que los mismos sujetos saben deficitarios, relegando la lectura frutiva al periodo vacacional mencionado, pero integrándola así a sus itinerarios de lectura aun cuando, en estricto rigor, no sea una práctica que realizan cotidianamente.

Es interesante notar también que el lector generacional estándar declara leer menos que antes, enlazando esta situación con la falta de tiempo ya comentada:

Me gusta leer pero ahora que soy más grande me cuesta encontrar tiempo para hacer todo lo que hacía cuando era pequeña para leer (E113)

Ahora continúo leyendo pero mucho menos que antes (E214)

La verdad es que actualmente leo menos libros que cuando era más pequeña (E255).

Algunos de los estudiantes explicitan el factor tiempo en cuanto recurso que explica la ausencia o precariedad de los hábitos lectores, relativizando así el sentido único y “explicativo” que ha adquirido en el discurso generacional, y abriendo otras líneas de comprensión para el fenómeno de la baja de lecturas. Desbaratan así la causalidad establecida en el discurso estándar en términos de “falta de tiempo = no lectura/ poca lectura” y la explican, probablemente más cercanos a la realidad, por cuestiones de motivación o de prioridades:

Realmente encuentro que no estoy aprovechando este gusto por la lectura, y siempre me autoconvenzo de que no tengo tiempo y la sigo dejando de lado (E203)

Ahora no tengo tiempo para leer, o podríamos decir que tampoco es mi prioridad (E173).

Seguir el hilo explicativo abierto por estos estudiantes (*“siempre me autoconvenzo de que no tengo tiempo”*) implicaría suprimir la causalidad propuesta y, por extensión, negar la idea más compartida por las generaciones actuales de estudiantes universitarios acerca de sus hábitos de lectura (cfr. Larrañaga et al, 2008). Es decir, pondría en entredicho la marca más fuerte del discurso generacional acerca de sus prácticas de lectura libre, por placer, y nos llevaría a preguntarnos sobre las motivaciones del estudiantado de educación superior para mantener un espacio de lectura frutiva (o para construirlo, en los muchos casos que solo han leído lo obligatorio) y para incluirlo como prioridad dentro del amplio margen de actividades de ocio -individual y social- de que disponen.

Para terminar, es necesario volver a la tensión entre lectura libre y lectura obligatoria, heredada del largo periodo de prescripción escolar, y resaltar su importancia y enorme presencia en el discurso generacional. Así, observamos que uno de los componentes centrales en la definición como lector se explica por la oposición binaria lectura libre/ lectura obligada, frente a la cual el lector generacional estándar se identifica y define en función de la primera:

Me gusta mucho leer, sobretodo libros que me interesan y que no me han impuesto (E118)

Considero que la lectura es un acto de libertad y que no se ha de imponer porque recuerdo que los primeros años como lectora lo pasaba francamente mal cuando me imponían unos “hábitos” de lectura (E122)

El hecho de poder escoger el libro que quiero leer me motiva más que me obliguen a leer uno en concreto (E101)

5. Conclusiones

El análisis del conjunto de la muestra nos ha llevado a levantar el perfil del denominado “lector generacional estándar”, que agrupa las principales recurrencias extraídas de los relatos de los propios estudiantes, y devela por tanto ciertas lógicas comunes del mundo social que representan, expuestas a continuación.

En primer lugar, se observa un amplio predominio del tipo de lector *mediano*, seguido del lector *débil*, dejando así al lector *fuerte* como el menos visible en el perfil lector generacional. Es decir, predominan los lectores que, o bien circunscriben sus prácticas de lectura frutiva a periodos determinados y muy acotados (como las vacaciones), o derechamente no leen nada o casi nada por placer.

El lector estándar se caracteriza también por la adscripción a lo que podríamos denominar el “discurso oficial” sobre la lectura, centrado en la importancia manifiesta del acto de leer y su positiva influencia en el desarrollo personal y profesional de los individuos. En esta línea, aparece también la falta de tiempo como principal argumento explicativo para la poca/ nula lectura; es, en definitiva, un movimiento que permite declarar la falta de lecturas sin dejar de adscribir al discurso social predominante, sintetizado esto en la lógica de “*me gustaría leer más, pero no puedo*”. Ambas características se corresponden con la valoración social de la lectura, por una parte, y con el rol social que los sujetos de investigación cumplen en cuanto estudiantes universitarios y maestros en formación, por otra. No obstante, los resultados ponen en evidencia la enorme distancia existente entre el discurso sobre la lectura y las prácticas

reales de los sujetos, distancia que, bien mirada, desborda el mundo social investigado y se sitúa como una característica general y compartida en las sociedades occidentales contemporáneas.

La hipótesis central de la perspectiva etnosociológica (Bertaux, 2005) considera que las lógicas de un mundo social o mesocosmos (como el alumnado universitario de Magisterio, en nuestro caso) se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen (una universidad en particular), y que por tanto al lograr captar los mecanismos de acción del microcosmos podríamos acercarnos a las lógicas genéricas del mundo social estudiado. Los altos grados de convergencia entre los resultados de nuestra investigación y los de otros estudios realizados con el mismo mundo social en universidades del contexto nacional e internacional (Duszynski, 2006; Larrañaga et al, 2008; Deleuze, 2009, entre otros) parecieran avalar esta hipótesis, y confirmar que estamos frente a un futuro profesorado con características que cada vez conocemos mejor, asociadas mayoritariamente a reducidos bagajes de lectura.

Es cierto, como ha informado la investigación reciente (Manresa, 2011; Aliagas et al, 2011), que los lectores *débiles* en el ámbito de la lectura literaria son en muchos casos lectores *fuertes* en otros tipos de lectura. Pero es igualmente cierto que en el particular contexto de los futuros docentes, la literatura -y no hablamos del best sellers ni exclusivamente del sistema infantil y juvenil- conforma un espacio en el que es necesario demostrar ciertas habilidades y competencias de lectura que únicamente se construyen y se desarrollan con recorridos lectores relativamente amplios, y con la exploración de unos corpus igualmente diversos. Pues serán esas competencias las que permitirán a un maestro o maestra, independiente del nivel educativo en el que trabaje, “abrir” la experiencia literaria hacia sus alumnos.

En este contexto, una de las preguntas que a nuestro juicio debiera quedar sobre la mesa es acerca del lugar que ocupa, en este relativamente nuevo escenario, la Universidad como formadora de docentes. ¿Qué debiera ocurrir en los años de formación inicial docente para provocar “rupturas” en los precarios o nulos bagajes de lectura de muchos de los estudiantes? ¿Cuánto ha recogido la formación inicial las propuestas de la investigación (Silva Díaz, 2001) en este ámbito? Preguntas, en definitiva, que nos sitúan en la imperiosa necesidad de trabajar sobre la identidad literaria de quienes, en un futuro cercano, llevarán la investidura de “formadores de lectores”.

6. Referencias bibliográficas

- ALIAGAS, C.; MANRESA, M. & VILÀ, M. (2011): Què llegeixen els no-lectors. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 53, 7-11.
- BERTAUX, D. (2005): *Los relatos de vida*. Edicions Bellaterra. Barcelona.
- CHARTIER, A.M. (2004): La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. *Sociología de la lectura*. Gedisa. Barcelona. 109-137.
- DELEUZE, G. (2009): Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité? *Enjeux* 74, 93-100.
- DUSZYNSKI, M. (2006): L'identité de lecteur des professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation* 21, 17-29.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. & CERRILLO, P. (2008): *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM. Madrid.
- MANRESA, M. (2011): Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 53, 12- 24.
- PASCUAL DÍEZ, J. (2007): Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora: implicaciones educativas. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Ediciones UCLM. Cuenca. 421- 428.
- SILVA DÍAZ, M.C. (2001): La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera y segunda parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil* 5 y 6, <http://www.cuatrogatos.org/archivoarticulos.html>

ⁱ Concretamente, la consigna del ejercicio de escritura era *Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad*.

ⁱⁱ Las “vidas lectoras” han sido numeradas del 1 al 317. Al final de cada ejemplo se incluye la referencia: E (estudiante) y el número. A su vez, cabe señalar que la mayoría de los relatos fueron escritos en catalán: la traducción es nuestra.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: UN DISPOSITIVO INNOVADOR Y UNA RED DE INVESTIGACIÓN

Colectivo Hiprest

Itziar PLAZAOLA GIGER (*Universidad de Ginebra, CRAFT*) &

Uri RUIZ BIKANDI (*Universidad del País Vasco, BERBA*)

itziar.plazaola@gmail.com, uri.ruizbikandi@ehu.es

Resumen

La comunicación presenta un proyecto de investigación elaborado por la red *Hiprest* (Formación del profesorado para la enseñanza de las lenguas) del País Vasco. En ella se expone la orientación teórica de este proyecto así como los primeros análisis efectuados. El objetivo del proyecto es estudiar y reforzar el proceso de profesionalización del aprendiz de profesor. Se trata pues, de una investigación *sobre* la formación y *en* la formación que pretende, además, elaborar materiales útiles para la formación del profesorado. La formación no normativa lleva a tomar las acciones de los profesores noveles como objeto de estudio (Leblanc y col., 2008; Saujat, 2002). Esta es una línea de investigación de corte praxeológico, de formación a través del análisis de la actividad real. Partiendo de la definición de Schütz (2007) (cf. Plazaola Giger & Rouve-Llorca, en prensa) se trata de identificar y de analizar *las acciones típicas* que concurren en la enseñanza de las lenguas y las modalidades típicas de su realización por parte de los estudiantes durante el *Practicum*. Para ello se realizan entrevistas de autoconfrontación con los estudiantes, que permiten analizar cómo estos *tipifican* sus propias acciones: ¿de qué tipo de acción se trata para ellos?, ¿qué disposiciones les llevan a las realizaciones efectuadas?

Palabras clave: Formación profesorado novel, enseñanza de lengua, retroacción video, acciones típicas.

Abstract

This presentation describes the teaching-learning research project by *Hiprest Network* (Teacher's training in language learning process) of the Basque Country. Presentation shares theory frame and first analysis results of this project. Project's main goal is to study and to build a solid structure for practitioners capacity building and professional development. It's a research *on training* and *within training* process. It also looks forward to produce materials that will contribute to help in future teacher's training courses and capacity building. New frame implemented means that old traditional training rules are partially replaced by practitioners real classroom actions as the principal observation research object (Leblanc y col., 2008; Saujat, 2002). This research stream is supported on a praxeological perspective of a research-action analysis, based on real classroom performance. Schütz definition (2007) frames this presentation (cf. Plazaola Giger & Rouve-Llorca, to be printed) that tries to identify and analyse most *typical actions* that happen to appear during learning language classes and the most usual ways of acting by practitioners during their *Practicum* capacity building process. For that purpose practitioners are interviewed on their own practice and classroom video report, so that senior teacher's may analyse how practitioners *tipify* their own actions: how they define the kind of action implemented? why did they choose a certain kind of action?

Key words : Teacher's training, Language teaching, Video feed back, Typical actions

1. Investigar la profesionalización para la enseñanza de lenguas

La red de investigación HIPREST creada recientemente en el País Vasco, reúne equipos de formadores-investigadores de la UPV y de la Universidad de Mondragón que se dedican a la formación del profesorado para la enseñanza de lenguas, en sus diferentes modalidades : inicial y continua, enseñanza infantil, primaria y secundaria.

Formar para la enseñanza requiere, entre otras cosas, formar para actuar en clase, formar para llevar a cabo acciones educativas. De ahí que adoptemos una aproximación de *formación a través del análisis de la actividad en el trabajo* (Bronckart y col., 2004; Durand, 2008; Plazaola & Durand, 2007). Por otro lado, consideramos que en formación es necesario partir de las realizaciones del estudiante o profesor novel, es decir de sus *disposiciones para actuar*ⁱ (Lahire, 1998; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008; Muller & Plazaola, en prensa ; Ria, 2011). Nuestra propuesta tiene como objetivo formar a partir de las acciones reales, desde el *trabajo real*ⁱⁱ tal y como es efectuado por el estudiante o el novel y, adoptando una orientación ascendente, favorecer en él un desarrollo hacia la docencia experta.

Este planteamiento formativo requiere un acoplamiento con la investigación, puesto que la formación es un objeto de investigación pleno. Se trata (a) de identificar *las acciones típicas* de la enseñanza que resultan relevantes para la didáctica de las lenguas, partiendo directamente de las realizaciones del estudiante o del profesor novel; (b) estudiar el proceso de transformación de las disposiciones del novel en el proceso, favorecer el desarrollo que le conducirá a realizaciones expertas de la enseñanza; (c) construir métodos de formación-investigación, al tiempo que examinamos críticamente sus efectos sobre los estudiantes.

2. Formar partiendo del trabajo real

Con el fin de (re)visitar el trabajo real de docencia y, en el caso del estudiante, su experiencia del *practicum*, se recurre al visionado de grabaciones en video de sesiones de clase, procedimiento que ocupa un lugar cada vez más importante en la formación profesional en general y en la del profesorado en particular. La llamada autoconfrontaciónⁱⁱⁱ es uno de los métodos en los que la persona en formación junto con el formador-investigador va visionando la grabación de la actividad de clase, al tiempo que comentan y analizan la sesión de trabajo realizada por aquel o bien por un colega (autoconfrontación cruzada). En contraste con modelos más clásicos, basados en la

transmisión -ya sea de las normas del campo profesional, ya sea de los conocimientos científicos que le atañen-, este modelo formativo trata de poner en primer plano el trabajo real, es decir, la actividad de enseñanza tal y como la realiza un profesor, o bien, como en el caso que presentaremos aquí, una estudiante en el *practicum*.

El análisis de la actividad -fundamento a la vez de métodos de formación y de investigación- se ha convertido en un campo central en la mayoría de las ciencias socio-humanas, entre ellas en las ciencias de la educación, en especial en lo que a la formación del profesorado se refiere (Amigues, Saujat, & Faïta, 2004 ; Durand y col. 2010 ; Faingold, 1996 ; Goigoux, 2002 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008; Plazaola Giger & Durand, 2007; Ruiz Bikandi, 2007; Veyrunes, 2007; Yvon & Garon, 2006; Saujat, 2002; Yvon & Clot, 2003).

La actividad se caracteriza por su naturaleza *dinámica*, propensa a manifestaciones que emergen en su curso y, por tanto, no previsible; por su carácter *situado* en un contexto social y material que la afecta y la especifica, y por el hecho de ser, a menudo, *colectiva y conjunta*, lo que significa que las actuaciones de los agentes implicados están íntimamente relacionadas entre sí. La actividad conlleva además una parte de «saberes incorporados» que son para el actor difíciles de explicitar (Schwarz, 1993). La descripción por parte de éste de aquello que realiza, no es fácil ni espontánea. Además, la acción humana no puede conocerse a partir de la pura observación, dado que los motivos, los objetivos, las preocupaciones del actor quedan en gran medida ocultos para el observador: su experiencia de la realización no es observable porque la acción no es transparente (Wright von, 1971).

Así pues, la finalidad de formación del actor, la no transparencia de la acción, el interés por los colectivos profesionales y la acción humana como objeto de estudio, son factores que conducen a hacer que el visionado de sesiones efectivas de enseñanza, en particular *las entrevistas de verbalización ante la acción*, constituya un instrumento metodológico decisivo tanto para formar como para investigar el propio proceso formativo.

3. La verbalización de la acción en el espacio formativo : la formación por el análisis de la actividad

Nuestra orientación global apuesta por la formación a través del análisis de la actividad en el trabajo y nuestro objetivo es doble: busca el desarrollo del profesor novel y la comprensión del proceso de formación en marcha (siempre en el ámbito de la enseñanza

de lenguas). Dado que la verbalización de la acción puede llevarse a cabo de modo diverso, apuntamos a continuación algunas de las premisas teóricas que caracterizan nuestro proyecto, que influyen tanto en la manera de guiar la entrevista, como en la de analizarla.

La interpretación de la actividad de enseñanza que tratamos de producir debe abarcar la dimensión de la didáctica de las lenguas y evitar una dicotomización entre actividad vs enseñanza disciplinar, pedagogía vs didáctica.

Nuestra atención se focaliza sobre la interacción verbal que tiene lugar en el marco de la formación a propósito de la acción educativa (formadora-estudiante; estudiante-estudiante; novel-experto ; novel-novel), considerando que el triángulo formativo (Estudiante – Formador – Acción educativa visionada) puede contribuir a hacer emerger para el/la estudiante formas mejorables de sus acciones. Partiendo de la figura de la actividad que ambos actores construyen en el discurso de la entrevista, lo que designamos como *acción típica*, el estudiante podrá explorar variantes que transformen sus acciones futuras.

Atendemos a los usos lingüísticos a los que el/la estudiante y el/la formador(a) recurren para dar forma a la acción, observamos en particular las analogías a través de las cuales los actores describen la acción, considerando que tales formas habladas o representadas gestualmente, a menudo idiosincrásicas, reflejan la experiencia vivida, y merecen por tanto ser tomadas en cuenta.

Consideramos que lo que cuenta no es tanto el obtener la máxima fidelidad de la versión narrada respecto de los datos de la realidad^{iv}, sino esa *acción típica* a) tal y como la hacen emerger en su interacción discursiva los participantes de la entrevista, b) tal y como la evalúan y, c) tal y como elaboran discursivamente su posible transformación^v.

Postulamos que la verbalización de la acción real por parte de la persona que actúa (también cuando se da en forma de lenguaje interior), hecha al servicio de la comprensión de la experiencia profesional vivida, permite transformar las *disposiciones para actuar* y así favorecer la innovación de sus actuaciones futuras.

En las páginas siguientes ofrecemos una breve muestra del análisis que realizamos a partir de una entrevista formativa en presencia de la acción.

4. La entrevista con K : análisis y primeros resultados

4.1 Tipificación de la actividad y su evaluación

En nuestro planteamiento metodológico, la primera pregunta a la que el análisis deberá responder es la siguiente, ¿Cual es la figura de la actividad a la que el estudiante y el formador dan forma y que evalúan en el discurso de la entrevista?

Después de comentar algunas informaciones generales sobre el grupo de alumnos, sobre su nerviosismo en este primer día de clase, la estudiante apuntando a la pantalla, dice: « *Luego, aquí ...* », y comienza a describir la actividad partiendo de las imágenes que están visionando:

K: Luego aquí (señalando a la pantalla) pusimos en el calendario el día de Lurraska marcamos el día de la excursión siempre (se acompaña de un movimiento rítmico con su mano) fue entonces ¿cuantos días faltan ? ¿qué día es hoy ? (movimiento rítmico con su mano) es decir era la rutina diaria marcar el día y demás pero luego pusimos cuándo era la excursión a Lurraska y cuántos días faltaban para ir allí.

La actividad global que están realizando en la clase y sobre la que más tarde insistirá de nuevo, es un tipo de secuencia didáctica (ella no la nombra nunca así) que comprende un conjunto de tareas relacionadas con una excursión prevista a la granja-escuela Lurraska. La inscripción en el proyecto de excursión da sentido a las actividades que van a realizar durante los próximos días. A continuación va precisando : « *es decir, la rutina diaria era marcar el día y demás...* ». Y subraya : « *... pero luego pusimos cuándo era la excursión a Lurraska y cuántos días faltaban para ir allí* ». El gesto rítmico de su mano contribuye a simbolizar la regularidad de tal tipo de actividad escolar, regularidad sobre la que se apoya la variante que ella introduce.

Se trata de la descripción de una de las formas en las que se origina la acción en general y también la de la enseñanza en clase. En este caso, la alumna fundamenta la actuación sobre modelos existente en el medio profesional para, a partir de ellos, (re)crear una nueva realización compatible con la acción del momento. La estudiante habla de ese modelo denominándolo “*rutina diaria*”.

El apoyo en las prácticas sociales de acción ya existentes resulta imprescindible para el profesional. Este análisis nos indica que es también útil para la estudiante. El modelo se ha utilizado como matriz para generar una nueva acción, no se trata pues de una simple copia mecánica^{vi}. La acción que la estudiante muestra, es decir que *configura* por medio de su discurso, es en términos de Schütz, una *acción típica*^{vii}: la observación del día en el

calendario, que en este caso en particular ella pone en relación con el proyecto global de visita a la granja.

4.2 Proyecto de mejora de la acción: gestión del corro

La entrevista continúa así:

K: Estos dos se levantaban todo el rato, eran muy impulsivos (señalando en la pantalla). Me di cuenta también después que en lugar de preguntar a otros alumnos les preguntaba todo el rato a ellos para atraer su atención, tal vez.

F: Cuál era tu preocupación? El controlar a estos...

K: Sí, y me dije, tal vez hubiera podido preguntar a otros y tranquilizar a estos de otra manera y me di cuenta que sí, que normalmente les preguntaba a estos dos.

F: Te diste cuenta, cuándo?

K: Según veía el video, bueno esto es el principio pero... (mirando a la F) luego por ejemplo muchas veces les digo sentaos! y no se sientan y no les repito siéntate hasta que se sienten es decir que no les digo las cosas desde el principio hasta el final, hasta cumplirlas...

(...)

K: Yo ahí creo que a estos (señalando en la pantalla el grupo del fondo) no los miro, normalmente, mi foco son estos (los alumnos mas próximos a ella) que estén tranquilos.

F: Este rubio (señalando la pantalla)

K: Sí, esos eran los que más se movían es decir que, era este sí, está ahí ya marcará tal vez, luego empezarán a levantarse eran más obedientes por tanto todo el tiempo era (gesto de cerrar la visión lateral con las manos) y los otros tal vez no los tomé tanto en cuenta.

(...)

K: Sí se ve también que hacía una pregunta y si algunos estaban atentos, se me pasaba completamente cómo estaban los demás, es decir, para lograr que todos estén atentos...

(...)

F: Tuviste ese problema ese día y luego ¿se mantuvo?

K: No, no, se mantuvo.

F: Sí, es difícil.

K: Sí, sí se mantuvo, es decir, que no vi el video desde el principio, si lo hubiera visto desde un principio, tal vez me hubiera dado cuenta antes de los errores que había cometido pero...

F: Para ti esto es importante.

K: Hablar mirándoles a todos? Sí.

La acción que emerge en este diálogo y se constituye en tema es una “actividad en corro” y va a ser evaluada en tanto tal^{viii}. En el curso de dicha actividad escolar, los alumnos destinatarios de la atención de la profesora se han visto reducidos a dos. Así, el colectivo se ha escindido y prevalece un subgrupo formado por la profesora novel y dos de los alumnos, mientras que el resto queda, de manera incontrolada, al margen de la actividad colectiva. Lo que ha generado dicha configuración según la profesora es

principalmente su atención dirigida de manera primordial, casi exclusiva, a dos de los alumnos a los que ella trata de contener con su mirada y su atención. Es decir que *la acción típica*, diálogo en corro, se considera parcialmente deficiente debido a la asimetría de tratamiento acordado a los alumnos y la consecuente desigualdad en el espacio de palabra de estos.

La acción típica ha sido descrita mediante formas verbales de pasado. La designación de los actores es un “nosotros” sujeto colectivo, pero un número importante también de “estos dos”, “ellos,” y paralelamente formas indeterminadas del tipo, “otros muchos” para referirse a los alumnos menos atendidos, así como diversas formas de 3ª persona del plural para designar a los alumnos en general; Destaca la oposición entre “estos” y “ellos” con lo que se marcan los dos subgrupos que se han originado. La utilización de unidades lingüísticas propias del tipo de discurso narrativo induce una idea de evento único experimentado por la estudiante: se trata en efecto de su primer día de clase. Suponemos que una maestra experta recurrirá más fácilmente al presente para dar cuenta de sus formas habituales de actuar.

La evaluación crítica del modo en el que se ha desarrollado la sesión (siempre, según la descripción elaborada en el discurso) viene acompañada de los aspectos que se consideran perfectibles. Al comienzo estos quedan implícitos, los interpretamos en negativo dadas las características criticadas (*... sí se ve también que hacía una pregunta y si algunos estaban atentos, se me pasaba completamente cómo estaban los demás*). Mas tarde, K señala claramente los aspectos de esta acción, que considera no deberían producirse así^{ix}. Va explicitando cómo desearía actuar. Estas explicaciones las facilita utilizando tiempos verbales de presente y palabras de acción^x:

F: ... qué harías hoy en día si te encontraras con algo así

K: eh lo mantendría desde el principio, es decir, lo que he dicho antes, *siéntate*^{xi} y no se sienta, por tanto, decir desde el principio *siéntate!* y hasta que no se siente nos quedaremos esperando, o bien, *hasta que no os calléis, esperamos*. O levantando la mano, o, sí, intentar, que todos, uno por uno, darles la oportunidad: *hablaremos de uno en uno!* Y que todos puedan hablar, cada cual en su momento...

Hemos anotado mas arriba cómo la acción típica se elabora siguiendo el modelo del discurso narrativo. La forma dada a la acción proyectada se construye con tiempos presentes y futuros y discurso directo, marcas lingüísticas que contribuyen a reconstruir una acción hecha presente sobre la cual la estudiante va introduciendo, podríamos decir, *in vivo*, las transformaciones que considera necesarias.

4.3 La gestión del espacio y del material

La actividad que se observa en pantalla es descrita por la estudiante como marco para abordar un error propio cometido en medio de esa acción: entre todos los presentes hacen un recuento de las actividades que llevarán a cabo y de los animales que los niños conocerán al día siguiente. A medida que los mencionan, la estudiante va escribiéndolos en el encerado. En el centro de este, el calendario entorpece la linearidad de su escritura, de tal modo que ella escribe a un lado y otro de él, con el fin de que los niños luego copien su texto. K delimita el problema de uso del encerado a partir de considerar el desconcierto que un texto no lineal despertará (o despertó) en los niños. Lo codifica como acontecimiento por medio de esta introducción: *aquí ocurrió*.

F: Lo vas haciendo y lo vas escribiendo.

K: Claro, a medida que ellos lo dicen.

F: Que dicen lo que se hará.

K: Qué verán los niños en el caserío, qué clase de animales... Aquí ocurrió. Como estaba el calendario en el medio me hice un lío en el encerado y no sabía dónde había empezado y dónde debía acabar (mueve las manos de un lado para otro explicándolo y le sale la risa al recordarlo) Ahí debería poner el calendario en una esquina. No sé, la organización también fue un problema.

F: ¿La organización del espacio?

K: Sí, la organización del espacio.

Las dificultades inherentes a la tarea en marcha son contempladas por K. desde el punto de vista mecánico del seguimiento lineal del texto. El problema de la utilización del espacio lineal de escritura es visto a posteriori, pues en el curso de la acción, K. sigue escribiendo rodeando el calendario: *me hice un lío en el encerado y no sabía dónde había empezado y dónde debía acabar*. La risa que acompaña a su explicación evidencia la distancia actual para consigo misma en esa acción. Sólo más tarde, en el visionado ha sido consciente de las dificultades que esto entraña para los niños y a partir de ahí elabora un plan de remediación que servirá en una acción futura: *Ahí debería poner el calendario en una esquina*.

Conviene observar que la actividad oral de planificación y previsión de la actividad que ha llevado a cabo con los niños no ha sido definida ni descrita por K. Su complejidad parece no ser objeto de su atención. El salto de la oralidad a la escritura o el paso de las ideas a su formulación lingüística no han sido tenidas en cuenta por ella: para K. la lengua no parece tener corporeidad, ni tampoco los procesos de habla, escritura y lectura.

4.4 El habla y la escritura

K: Sí, la organización del espacio.

F: ¿Crees que eso es importante?

K: Sí, de hecho ellos luego lo tienen que copiar, así que... (cambiando el tono, como si los niños preguntaran enfadados) ¿dónde empieza? ¿qué...?.

F: Para qué se lo hacías copiar, ¿para leerlo?

K: Para que se dieran cuenta de qué íbamos a hacer, luego tenían que escribirlo.

Diríase que esta acción ha sido tipificada como un adelanto de acontecimientos, un relato previo colectivo de lo que la clase haría en el futuro: lo dicho por los niños se recoge a través de la escritura con el fin de que ellos sean conscientes de lo que van a hacer: *Para que se dieran cuenta de qué íbamos a hacer, luego tenían que escribirlo.*

En el texto no queda claro si es la conversación la que tenía como objetivo que los niños fueran conscientes o si escribir es el proceso mecánico a través del cual se espera logren esa conciencia: deben copiar para darse cuenta. Obsérvese que los verbos que usa K a la hora de describir la tarea de los niños los formula como obligación: *lo tienen que copiar, tenían que escribirlo.*

En cualquier caso, la complejidad de la lectura y de la escritura es pasada por alto: lo que le preocupa a la estudiante es que las líneas de escritura estén quebradas por la presencia del calendario y que eso provoque el desconcierto de los niños, no que ellos no entiendan qué pone en esas líneas. Supuestamente, lo saben porque han hablado de ello, de tal manera que la lengua, el modo concreto en que se formulan las ideas, es tratada como transparente. De la misma forma, comprender el texto oral parece ser suficiente para entender qué está escrito. La escritura es vista como reflejo fiel de las ideas dichas, en una concepción que no tiene en cuenta la complejidad representativa ni los problemas notacionales. Todo lo relativo a estos aspectos no se menciona siquiera, y por lo tanto, no será susceptible de transformación.

El diálogo continúa:

K: Aquí les estoy diciendo que escriban la nota. La escribirán en papel de colores y luego, con eso harán un dibujo para llevárselo a los padres, sobre todo para que sepan qué harán (al día siguiente).

F: Se trata de copiar en una parte.

K: No. Les digo: si quereis, copiad por aquí y sino, hacedlo vosotros a vuestra manera. El que pueda, como pueda. No tienen todos el mismo nivel para escribir.

F: Tal como está, ¿crees que con lo que has hecho está bien? Es decir, lo has escrito en el encerado y ¿crees que con copiarlo es suficiente? ¿Lo has repasado?

K: No, no lo he repasado y el control del espacio, ¡un desastre! (Hace puf!!)

F: ¿Sabrán qué has escrito ahí?

K: Está todo con letras mayúsculas y luego aquí... (señalando la pantalla)

I: ¿Saben todos leer?

K: No. Ya, ya. No, leer ... no, no saben. (Parece que hasta ahora no se ha dado cuenta de ello y ante la pregunta de la formadora se le nota un tanto nerviosa).

K describe la acción que está llevando a cabo (*escribirán, harán un dibujo para llevárselo a los padres*), en cuya configuración integra la funcionalidad inmediata de la tarea: *que sepan qué harán al día siguiente*. Dentro de la descripción de su acción, enfatiza la posibilidad de elección sobre el modo de copiar que ofrece a los niños -*Les digo: si queréis, copiad por aquí y sino, hacedlo vosotros a vuestra manera. El que pueda, como pueda. No tienen todos el mismo nivel para escribir*- comentarios que la presentan como una maestra que promueve la autonomía y toma en cuenta las diferencias entre los niños.

En conjunto, como base de su descripción, la estudiante parece haber adoptado un modelo de acción que funciona habitualmente en la institución escolar. Lo presenta como una secuencia de acciones que deben ser o pueden ser realizadas por los niños, al que añade una justificación pedagógica. Sin embargo, su representación de la tarea parece meramente formal, como si lo captado hubiera sido meramente el aspecto exterior, la estructura de acción del modelo que recrea.

Ahora bien, desde el punto de vista didáctico, el problema estriba en el control de los factores que la acción tematizada lleva implícitos para la estudiante. De nuevo un factor meramente formal es identificado por ella como el equivalente de una operación cognitiva compleja: el hecho de que las letras sean mayúsculas, como suficiente para poder ser comprendido y escrito. Escribir se iguala así a copiar, a dejar marcas en el papel.

El diálogo pone en evidencia las dificultades de la formadora para hacer ver a la estudiante estos extremos (*lo has escrito en el encerado y ¿crees que con copiarlo es suficiente? ¿Lo has repasado? ¿Sabrán qué has escrito ahí?, ¿Saben todos leer?*). A lo largo de la conversación –que, lamentablemente, no podemos recoger en estas breves líneas- se dan pasos que evidencian avances por parte de la estudiante en la comprensión de la complejidad de los procesos que lleva implícitos la acción que ha realizado.

Hasta aquí este somero análisis de la conversación formativa en presencia de la acción en el que los aspectos pedagógicos se solapan con los didácticos, donde se muestra que el conocimiento de los modelos de acción permite recrearlos para un nuevo propósito y se ponen en evidencia las dificultades de la maestra novel para controlar aspectos relacionados con la gestión del grupo y del espacio. Igualmente, se constatan sus

dificultades para percibir la complejidad de acciones bajo cuya mecánica subyacen razones psicodidácticas que no parecen evidentes a sus ojos.

5. Conclusiones

En el caso que hemos presentado, la entrevista ante la acción ha permitido a la estudiante descubrir aspectos de la acción realizada no visibles hasta ese momento, como son las condiciones ofrecidas a sus alumnos en la actividad. Le ha permitido asimismo desdoblar la acción y observarla desde otros ángulos –p. ej. desde el punto de vista de los niños-, lo que potencia los efectos de aprendizaje de la acción real y multiplica el aporte de experiencia del practicum.

En efecto, el discurso de la acción dispone de lo que podríamos calificar de plasticidad tipificadora, es decir, permite configurar la acción según distintos puntos de vista, interpretar la acción en función de múltiples dimensiones. Es a la vez esta flexibilidad y también la posibilidad de producir (y por tanto de transformar) nuevas imágenes, nuevas figuras de la acción, lo que ofrece al actor un poderoso recurso para explorar acciones futuras. Importa el hecho de que en este dispositivo la tipificación se basa en acciones reales, en este caso del propio actor, no en prescripciones o en consejos abstractos. Por otro lado, en este método de formación, el actor no solo explora las variantes posibles de su acción, sino que además, gracias a la interacción con la formadora, negocia con ella sus propias interpretaciones.

En el proyecto HIPREST, los análisis que los distintos participantes en la red lleven a cabo, permitirán identificar las acciones educativas típicas que son importantes para la enseñanza de las lenguas, los modos de realización de los estudiantes y profesores noveles y las variantes de estas que permitirían la mejora de la calidad docente.

6. Bibliografía

- AMIGUES, René, FAÏTA, Daniel. & SAUJAT, Frédéric (2004): L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 57(1), 41-44.
- BRONCKART Jean Paul y Grupo LAF (Ed.). (2004): Agir et discours en situation de travail. Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103.
- CLOT, Yves (1999): *La fonction psychologique du travail*. P.U.F. Paris.

- CLOT, Yves (2001): Clinique de l'activité et action sur soi. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.) *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-276). De Boeck. Bruxelles.
- DURAND, Marc (2008): Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage - développement. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- DURAND, Marc, RIA, Luc, VEYRUNES, Philippe (2010): Analyse du travail de formation ; un programme de recherche technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants (pp.17-40). In F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante*. Presses de l'Université de Laval. Laval.
- FAINGOLD, Nadine (1996): Du stagiaire à l'expert. Construire les compétences professionnelles. In L. Pacquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds) *Former des enseignants professionnels* (pp. 137 – 152). De Boeck. Bruxelles.
- GOIGOUX, Roland (2002): Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie, *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- LAHIRE, Bernard (1998): *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Nathan. Paris.
- LEBLANC, Serge, RIA, Luc, DIEUMEGARD, Gilles, SERRES, Guillaume. & DURAND, Marc (2008): Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *@ctivités*, v. 5,1, 58-78.
- LEPLAT, Jacques & HOC, Jean-Mari (1983): Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, p. 49-64. Retomado en J. Leplat (Ed.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. (p. 47-60), t.I, Octarès. Toulouse.
- LUSSI, Valérie & MULLER, Alain (en prensa): Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?* De Boeck. Bruxelles.
- PLAZAOLA GIGER, Itziar & DURAND, Marc (2007): La formation des enseignants : une approche centrée sur l'activité, *Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6.
- PLAZAOLA GIGER, Itziar & ROUVE-LLORCA, Marie-Estelle (en prensa): L'attribution fde dispositions e agir dans l'enseignement. Typification et Project d'action. In I. Plazaola Giger & A. Muller (eds.) : *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.

RIA, Luc (2011): (dir.). Plate-forme de formation en ligne “NéoPass@ction” de l’Institution National de Recherche Pédagogique/ENSL. <http://neo.inrp.fr>.

RUIZ BIKANDI, Uri (2007) la autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación* 19(2), 165-182.

SAUJAT, Frédéric (2002): Ergonomie de l’activité enseignante et développement de l’expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse de doctorat, Université de Marseille.

SCHÜTZ, Alfred (2007): *Essais sur le monde ordinaire*. Préfacio y traducción de Thierry Blin. Le félin. Paris.

SCHWARTZ, Yves (1993): ‘C’est compliqué’. Activité symbolique et activité industrielle. *Education permanente*, 116, (3), 119-131.

VEYRUNES, Philippe, GAL-PETITFAUX, Nathalie, DURAND, Marc (2007): La lecture orale au cycle 2: configuration et viabilité de l’activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.

WRIGHT, Georg Henrik von (1971): *Explanation and Understanding*. Routledge and Kegan Paul. London.

YVON, Frédéric. & CLOT, Yves (2003): Apprentissage et développement dans l’analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 66, 17-33.

YVON Frédéric & GARON Roseline (2006): Une forme d’analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l’autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26, (1), 51-80.

ⁱ Empleamos *disposición para actuar* como expresión del concepto genérico que engloba las ideas de competencia, habilidad y saber que intervienen en la acción (Muller & Plazaola Giger, en prensa).

ⁱⁱ Entendido según la oposición de la ergonomía : trabajo prescrito vs trabajo real (Leplat & Hoc, 1983).

ⁱⁱⁱ Método de entrevista desarrollado entre otros por la corriente de la clínica de la actividad (Clot, 20001).

^{iv} La maqueta sirve al arquitecto, al constructor, no por su identidad con los materiales, las dimensiones o la localización real del edificio que proyecta, sino como modelo analógico al servicio de su futura producción, modelo sobre el que puede imaginar cambios e introducir transformaciones. Entendemos que de modo similar, la evaluación que emerge en la verbalización discursiva puede servir para modelizar la acción futura.

^v Para explicar el proceso discursivo en el dispositivo de formación algunos autores (Lussi & Muller, en prensa) hablan de deconstrucción y reconstrucción.

^{vi} Este mecanismo ha llevado a algunos autores (Clot, 1999) a utilizar el concepto de *género de actividad* en referencia al concepto bajtiniano de género discursivo.

^{vii} “...si exceptuamos una parte reducida de ellos, los conocimientos de cada individuo no tienen su origen en su experiencia personal. La mayor parte de dicho conocimiento se deriva socialmente, y se transmite al individuo durante un largo proceso de educación por parte de los padres, los profesores, los profesores de los profesores, las relaciones de todo tipo (...). Se transmite bajo la forma de apreciaciones, de creencias fundamentadas o no, de máximas, de modos de empleo, de recetas que tienen que ver con la resolución de problemas típicos, es decir que conciernen la obtención de resultados típicos por aplicación de medios típicos. » (nuestra traducción, Schütz 2007:119).

^{viii} Podemos interpretar esta nueva forma como una reconfiguración discursiva de la actividad escolar bajo un ángulo diferente. Observemos la plasticidad tipificadora del discurso en este marco de formación, lo que nos lleva a subrayar la idea de que la verbalización de la acción es un instrumento de desarrollo de la acción y del actor.

^{ix} La demanda de la formadora le permite precisar en qué momento, de qué manera ha surgido para ella esta evaluación a la que se refiere aquí.

^x Las palabras en *italica* son expresiones de discurso directo que llamamos « palabras de la acción », es decir aquellas que la estudiante imagina decir a los alumnos en una situación hipotética en el futuro.

LA ENTREVISTA FORMATIVA SOBRE LA ACCIÓN, UNA HERRAMIENTA EFICAZ EN LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESORADO

Colectivo HIPREST

Karmele PEREZ LIZARRALDE, Matilde SAINZ OSINAGA & Arantza
OZAETA

(*Mondragon Unibertsitatea*, MIKER)

karmele_perez@huhezi.edu, matilde_sainz@huhezi.edu,

arantza_ozaeta@huhezi.edu

Resumen

Este trabajo lo enmarcamos en la búsqueda de nuevas metodologías para la formación permanente del profesorado. En concreto, se analiza el discurso producido por una maestra experimentada durante una entrevista formativa que versa sobre su propia actividad en la clase. La maestra después del visionado de dos horas de clase con sus alumnos de 4 años, habla, siguiendo un guión preestablecido, sobre su actividad centrada en la didáctica de la lengua oral y de las matemáticas. Se trata de conocer y caracterizar las reflexiones de la maestra, para lo cual analizamos sus verbalizaciones atendiendo a diferentes niveles de la actividad del enseñante y a los elementos de la didáctica de la lengua oral.

Palabras clave: entrevista formativa, formación permanente, niveles de actividad del enseñante

Abstract

This paper is part of the search for new ongoing teacher training methods. In it we analyse the discourse produced by an experienced teacher at a training interview about her own performance in the classroom. After watching a video of her two-hour lesson with four-year-olds, the teacher thought about and discussed her performance, centred on the teaching of oral language and maths. The goal is to understand and describe the teacher's reflections through the analysis of her utterances, paying attention to various teacher performance levels and elements of oral language teaching.

Keywords: training interview, ongoing training, teacher performance levels.

1. Introducción

El trabajo que presentamos se sitúa en el marco de un proyecto de formación del profesorado en didáctica de la lengua oral y las matemáticas en la escuela Kurtzebarri de Aretxabaleta (Gipuzkoa) con todo el claustro durante el curso 2008-2009 y forma parte de un programa de formación e investigación más amplio¹ sobre la didáctica de la lengua oral y sobre las estrategias y progresos realizados por los docentes.

En concreto, queremos caracterizar las reflexiones de una maestra sobre su propia actividad en la clase. Para ello, analizamos sus verbalizaciones ante el visionado de su actividad durante dos clases con alumnos de 4 años, en las que se persigue un

doble objeto de aprendizaje, matemática y lengua oral (Plazaola & Leutenegger, 2003). Esa reflexión se ha llevado a cabo utilizando el mecanismo de la entrevista formativa en la que la maestra se ha reunido con dos formadoras, se ha grabado la sesión en audio y se ha transcrito para su posterior análisis.

Para analizar las verbalizaciones de la maestra nos fijamos en tres aspectos: a) los niveles de la actividad del enseñante (Margolinas (2002) y Goigoux, Margolinas, & Thomazet (2004); b) las características de la didáctica de la lengua oral en las que se fija la maestra; y c) las actividades que la maestra verbaliza como realizadas y que van acompañadas o se encuentran en conflicto con otras que podrían haber sido realizadas en la misma tarea (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Para el análisis se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

2. La formación reflexiva del profesorado

La formación basada en la práctica reflexiva se está imponiendo frente a otras metodologías de formación. Esta metodología posibilita la articulación de la teoría y la práctica (Korthagen, 2001; Esteve & Carandell, 2009; Esteve & Alsina, 2010), y contribuye a la formación y la *profesionalización* de los docentes.

Abogamos por un modelo formativo que parte de la práctica y deduce y crea la teoría a partir de la reflexión sobre dicha práctica (Melief, Tigchelaar, Korthagen y Rijswijk, 2010). Dentro de este marco reflexivo, Esteve y Alsina (2010) señalan el paradigma realista como el más adecuado para desarrollar las competencias profesionales de forma relevante. Consideran formación realista el planteamiento que integra, por medio de la reflexión, al sujeto con sus experiencias personales, con los saberes teóricos, con sus representaciones sobre aprender y enseñar y sus experiencias de aula como alumno. Melief, Tigchelaar, Korthagen y Rijswijk (2010), por su parte, aportan cinco principios como base de la formación realista: 1) el punto de partida es la observación de las prácticas de aula de los docentes en formación, nunca el conocimiento teórico formal; 2) pretende promover la reflexión sistemática en alternancia entre la “acción” y la “reflexión” siguiendo las fases ALACT propuestas por Korthagen (2001); 3) el aprendizaje es un proceso social e interactivo basado en analizar y compartir experiencias; 4) se identifican tres niveles de aprendizaje y se trabaja en los tres, en el nivel de la *Gestalt*, del esquema y de la teoría; y 5) los docentes

en formación tienen una personalidad propia, por lo que se estimulan la autonomía y la autorregulación.

El dispositivo didáctico del curso formativo actúa como guía para promover la conciencia del sujeto sobre su propio proceso. Pero para promover esa conciencia no es suficiente basarse en la práctica; debe ser, además, sistemática, para lo cual necesitamos herramientas tales como el diario del docente, el informe de materia, encuestas, grabaciones de audio y vídeo, observaciones e investigación en la acción (Richards y Locckhart, 1995). Es en ese marco de formación reflexiva y desarrollo profesional donde entroncamos el mecanismo de la entrevista formativa como dispositivo para que el docente visualice una acción o situación de trabajo realizada en el aula, verbalice y valore lo vivido y proponga nuevas acciones. Pasado y futuro se reúnen en ese momento para reorganizar y modificar el pensamiento del docente por medio del lenguaje (Vigotsky, 1934; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004).

3. La entrevista formativa

El marco de análisis de este trabajo nos muestra nuevos objetos de investigación, tales como la reflexión sobre la actividad situada del profesor cuya práctica se pretende analizar y desarrollar, adoptando una postura más reflexiva sobre su actividad por medio del dispositivo de la “entrevista formativa” (Clot & Faïta, 2000; Amigues et al, 2004). Esta metodología emergente pretende dar respuesta a la dificultad de articular la oposición clásica entre teoría y práctica en los cursos de formación, tanto inicial como permanente o, dicho de otra manera, la oposición entre epistemología de los saberes versus epistemología de la acción. En la formación inicial, la autoconfrontación se considera como una metodología de “aceleración de la profesionalización” (Ria, Serres & Leblanc, 2009) de los alumnos en la que la actividad profesional se toma como objeto mismo de formación, a partir de: a) la observación de la práctica enseñante en situación real; b) la concepción y puesta en marcha de situaciones de formación en el seno de esta realidad profesional; y c) el efecto que estos nuevos dispositivos de formación tienen sobre los propios actantes (Leblanc, Ria, Diemegrad, Serres & Durand, 2008).

En efecto, los dispositivos para ayudar a los profesores a adoptar una postura reflexiva sobre su práctica se han diversificado. Asimismo, se han creado diferentes dispositivos, que resultan ser muy eclécticos, para estudiar y analizar estas prácticas. Clot (2005) distingue diferentes metodologías, según el caso. Cada una de ellas pone el

acento en un aspecto diferente: a) la destreza de los gestos profesionales; b) las capacidades de análisis de las situaciones profesionales a partir de parrillas preconcebidas; c) la toma de conciencia por parte del sujeto de sus propias estrategias de acción; d) la elucidación de su implicación personal e “identitaria” al hilo de las interacciones en clase; y e) la investigación de variantes personales o de géneros profesionales. Este eclecticismo supone una riqueza, pero también una fuente de confusión entre las finalidades de formación y de investigación sobre todo porque los dispositivos de formación están raramente articulados con los postulados científicos (Perrenoud, 2004, mencionado por Ria, Leblanc, Serres y Durand, 2006).

En este trabajo se ha optado por el mecanismo de la autoconfrontación, entendido éste como un método indirecto (Amigues et al, 2004) que surge de una doble constante: la dificultad de que un sujeto pueda explicar su actividad de trabajo y la necesidad imperativa de que cambiar una situación no puede ser el objeto de un experto externo (Clot & Faïta, 2000). La autoconfrontación resitúa la actividad docente en la historia de la clase visualizada y toma un sentido particular ya que se inscribe en un pasado (visualización de una acción realizada en el aula) y en un futuro (propuestas de nuevas acciones), de tal manera que ofrece al profesional la oportunidad de revivir lo vivido (Amigues et al, 2004). Dicho de otra manera, se trata de crear una nueva actividad en cuyo contexto se recoja la actividad primitiva, generalmente en vídeo, de una situación de trabajo. En esta fase denominada de autoconfrontación simple, el sujeto descubre y se reapropia de su propia actividad a través del visionado de la acción pasada (Ria et al, 2009; Plazaola Giger y Rouve Llorca, en prensa). Tal y como hemos dicho, de esta manera el registro filmado del trabajo del enseñante constituye una referencia observable de su actividad inicial. Este procedimiento ofrece un campo amplio de posibilidades nuevas que se entrecruzan con otras actividades, también nuevas, dentro de un marco dialógico (Bajtín, 1999/1982). Se puede decir que se trata de la actividad sobre la actividad (Amigues et al, 2004).

Tal como hemos mencionado, las verbalizaciones del enseñante autoconfrontado pueden ser analizadas bajo diferentes prismas (Clot, 2005). Traemos a nuestro trabajo la aportación que realiza Margolinas (2002), que apoyada en el análisis de Brousseau (1986, 1991) sobre las actividades típicas del enseñante, crea un modelo que sirve para clarificar los niveles característicos de estas actividades. Siguiendo a Margolinas (2002) y a Goigoux, Margolinas y Thomazet (2004) distinguimos cinco niveles que se corresponden con cinco niveles de actividad del enseñante. En el nivel más general

(+3), nivel de la noosfera o ideológico, se caracteriza la actividad del profesor de forma muy general respecto a la enseñanza, en nuestro caso a la enseñanza de la lengua. En el siguiente nivel (+2), nivel de construcción, la actividad del profesor se concreta en las grandes líneas de enseñanza de un tema. En el caso de que se considere como una observación de prácticas habituales, este nivel se correspondería con el nivel de investigación de la problemática. El nivel (+1), el nivel del proyecto, se corresponde con la actividad del profesor que desarrolla una lección. El nivel (0), nivel de la didáctica, caracteriza la actividad del profesor en clase. Se trata del nivel básico en el que el enseñante y los alumnos interactúan en la clase. Por último, el nivel (-1) es el nivel de observación y se centra en la actividad del alumno. En conclusión, al igual que a los autores citados, nos interesa el estudio de la actividad del profesor.

Por otro lado, percibir las cosas de otra manera abre otras posibilidades de acción respecto a la actividad primera (Vygotski, 1934/1984). Es decir, que la observación y verbalización de la actividad primitiva del enseñante visionada en el vídeo, da lugar a otra actividad durante la entrevista formativa y esta actividad, a su vez, puede abrir otras posibilidades de acción respecto a la acción inicial. Este principio se sustenta en la creencia de que las acciones realizadas no son más que la actualización de una de las actividades realizables en esa situación concreta. En esa situación, el desarrollo de la actividad ganadora (Vygotski, 1934/1984), está gobernada por los conflictos concurrentes que habrían podido realizarse en la misma tarea (Clot et al, 2001). En este sentido, estas contra-actividades deben ser tomadas en cuenta en el análisis (Clot, 1999), ya que pueden considerarse como futuras acciones posibles del enseñante en su proceso de formación.

4. Aspectos metodológicos

La entrevista formativa toma la imagen como soporte principal de observación. En nuestro caso, utilizamos la grabación en vídeo de dos sesiones de clase de una hora cada una en un aula de Infantil de 4 años, en las que las investigadoras estuvieron presentes. La maestra y las investigadoras han visionado el vídeo por separado. A su vez, se le ha facilitado a la maestra una guía de acompañamiento, basada en las propuestas de Esteve (no publicado) y adecuada por el Grupo de investigación MIKER.

Tal y como hemos dicho, el objetivo de este trabajo consiste en conocer las características de las reflexiones de la maestra sobre su propia actividad, que resumimos en las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿A qué niveles de la actividad del docente hace referencia la maestra de nuestro trabajo y en qué aspectos de la didáctica de la lengua oral se fija en cada nivel?
- b) ¿Qué actividades observa la maestra como actividades no realizadas pero que podían haber sido realizadas o que son realizables en un futuro?

Para responder a estas preguntas, realizamos los siguientes análisis:

Primeramente, siguiendo a Margolinas (2002) y Goigoux, Margolinas, & Thomazet (2004), analizamos las verbalizaciones de la maestra en función de los diferentes niveles de la actividad del enseñante. Como hemos explicado antes, distinguimos cinco niveles: el nivel noosférico o ideológico (+3); el nivel de construcción (+2); el nivel del proyecto (+1); el nivel de realización de la situación didáctica (0); y, por último, el nivel de observación o devolución (-1). Relacionamos los datos obtenidos con el análisis de los contenidos de la lengua oral, de tal manera que podamos saber en qué aspectos de la didáctica del oral se fija la maestra en cada nivel de actividad del enseñante.

Y en segundo lugar, realizamos un análisis sobre aquellas actividades reales que la maestra verbaliza y que van acompañadas o se encuentran en conflicto con otras que podrían haber sido realizadas en la misma tarea (Clot et al, 2001).

Mediante el software de análisis cualitativo *atlas.ti* hemos creado un conjunto de códigos y familias de códigos relacionados con la didáctica de la lengua oral partiendo de una perspectiva teórica —compartido con los docentes del claustro durante el proceso formativo—, es decir, hemos partido de una *codificación por lista* (perspectiva deductiva), dejando abierta la posibilidad de integrar *códigos libres* (perspectiva inductiva) relacionados con las ideas que la maestra aporta y que no están recogidas en los códigos listados. Dicha codificación se desarrolla mediante el etiquetado o vínculo entre fragmentos de texto (citas) que las investigadoras consideran de relevancia y los códigos en los que se refleja su sentido.

5. Análisis de datos

Tras el etiquetado de las citas codificadas recogidas en la narración de la maestra, responderemos a las tres preguntas de investigación mencionadas anteriormente.

5.1. Niveles de la actividad del enseñante.

Se han identificado en el discurso de la maestra las citas que se refieren a cada nivel de actividad del enseñante para saber cuáles son los ejes de su reflexión. Además, se han identificado los temas a los que se refiere en cada nivel, para lo cual hemos marcado citas dentro de los niveles de cada actividad y las hemos codificado atendiendo al tema al que se refieren.

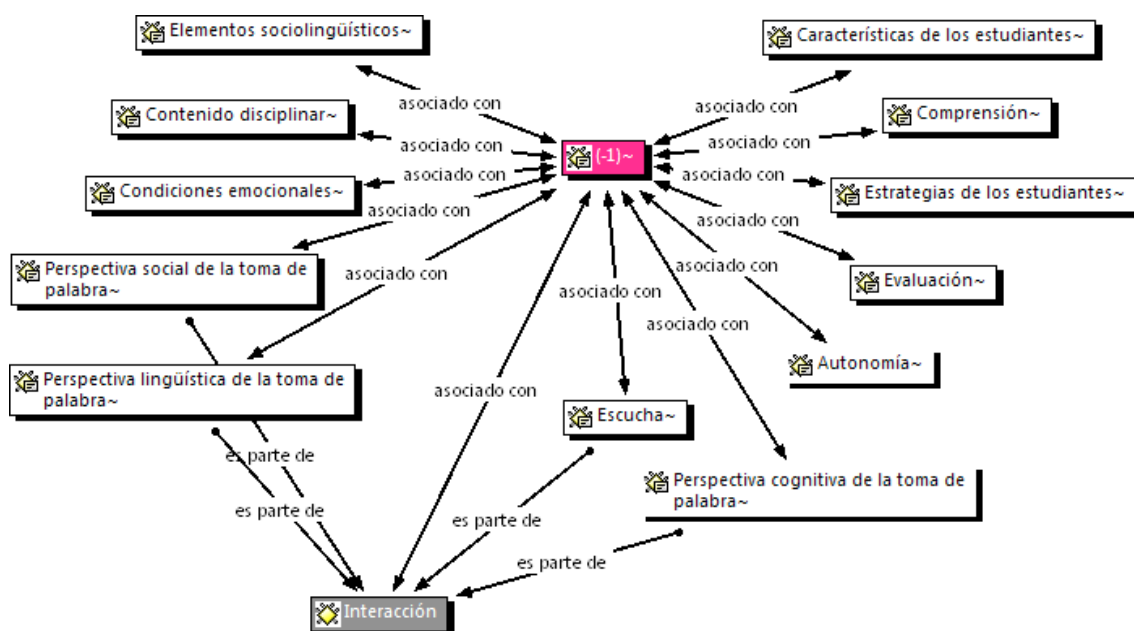
En la tabla 1 presentamos tanto la frecuencia de cada nivel como todas las co-ocurrencias o confluencias entre los códigos referidos a la actividad del enseñante y los códigos referidos a la didáctica de la lengua oral y a los códigos libres² añadidos a partir del discurso de la maestra.

Códigos con los que co-ocurren ↓ Número de citas de cada nivel →	Niveles de actividad del enseñante				
	(+3)	(+2)	(+1)	(0)	(-1)
	4	17	31	45	54
Autonomía	0	0	0	0	6
Características de los alumnos	2	4	2	0	4
Comprensión	0	0	0	0	5
Condiciones emocionales	0	0	0	0	7
Contenido disciplinar	1	1	2	1	6
Crear memoria didáctica	0	0	0	3	0
Currículum del docente vs currículum del alumno	0	1	0	0	0
Dispositivo didáctico	0	5	22	17	0
Elementos sociolingüísticos	1	6	0	1	1
En interacción	0	1	3	0	0
Escucha	0	0	1	0	7
Estrategias de los alumnos	0	0	0	0	2
Evaluación	0	0	0	0	6
Interacción	0	0	0	0	5
Perspectiva cognitiva de la toma de palabra	0	0	2	0	7
Perspectiva lingüística de la toma de palabra	0	0	0	0	7
Perspectiva social de la toma de palabra	0	0	1	0	7
Qué cambiar, qué añadir	0	0	5	8	0
Regulación	0	5	2	27	0
Total ³ :	4	23	40	57	70

Tabla 1: Códigos co-ocurrentes con los niveles de actividad del enseñante.

Podemos observar esta tabla que hay tres niveles muy relevantes en su discurso (-1, 0 y +1), y dos menos relevantes (+2 y +3). Partiendo de esta visión general, vamos a presentar y ejemplificar las propiedades de los tres niveles más destacados ordenados según la frecuencia que se ha observado en las verbalizaciones de la maestra.

5.1.1. El nivel (-1), en el que la maestra analiza la actividad de los aprendices, es el más numeroso, y en él la maestra expresa lo que percibe sobre las características de la actividad de los aprendices. Hemos identificado 54 citas en las que desatacan las características, las actividades, las producciones y los comportamientos que muestran los aprendices durante las sesiones de clase, y en ellas enfatiza tanto las actividades que realizan como su calidad. Podemos visualizar mediante una representación gráfica o *network* los temas a los que se refiere o los códigos que hemos asociado a este nivel:



Network 1: Códigos asociados al nivel -1

La maestra en su discurso habla mayoritariamente de las situaciones de interacción en las que han participado los aprendices (33 citas co-ocurrentes): del cumplimiento del objetivo “*creo que al principio hay interacción*” (párrafo 21) y de las propias conversaciones de los aprendices “*igual cuando dicen pues igualar cómo se pueden igualar estas filas y entonces pues vete allá ahí hubo una pequeña discusión o ponte tú allá es que necesitamos dos personas*” (p.21). Vemos, además, matices de la perspectiva social de la interacción “*ahí por casualidad se juntaron los cuatro que menos hablan porque normalmente hay algunos más espabilados que mandan a otros (...)*” (p.19), matices de la perspectiva cognitiva de la interacción “*a veces surgen conflictos (...) pues no porque ese tiene siete pues no tiene seis pero ¿por qué siete es*

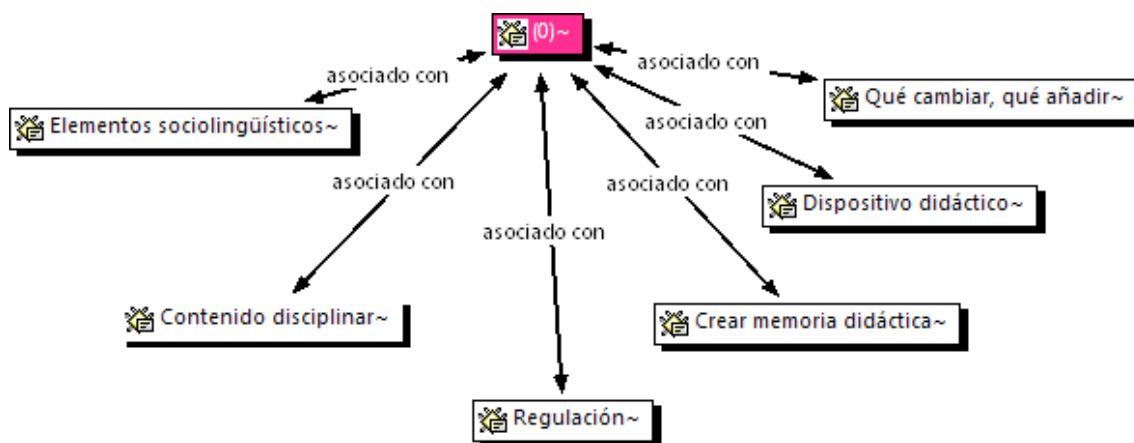
más que seis? y ahí se ven sus razones...” (p.39), matices de la perspectiva lingüística de la interacción “cuando preguntas / la respuesta mínima y concreta / dónde está Luis el primero / no se explica más” (p.118) y matices sobre la escucha “un alumno del otro grupo se da cuenta // e hay dos de pie (...) algunos estaban atentos a la explicación se ve en ese detalle” (p.86)⁴.

Son importantes las referencias a la emocionalidad (7 citas), en las que focaliza su atención sobre la motivación de los aprendices, el buen ambiente de la clase o la referencia a la situación del alumno recientemente incorporado a la clase.

Las referencias al contenido disciplinar (6 citas) aparecen cuando señala lo que hacen los aprendices con los conceptos matemáticos que deben trabajar: *“el alumno (recién incorporado) ha adoptado desde el principio algunos conceptos matemáticos, creo que sí, los números del uno al cinco luego las seriaciones, los conceptos primero largo corto último detrás”* (p.80).

Por último, destacamos algunos aspectos que no estaban previstos entre los códigos relacionados con la didáctica de la lengua oral, pero que son importantes para la maestra, tales como: a) las características de los aprendices, mayoritariamente referidos a la edad y las características sociolingüísticas (utilización de la L1/L2); b) la comprensión (en relación con el alumno de reciente incorporación); c) la evaluación de los aprendizajes, y d) la autonomía de los alumnos, cualidad que destaca en el perfil de sus aprendices (y que hace referencia a una de las preguntas de la guía de acompañamiento).

5.1.2. En el nivel (0) la maestra analiza su propia actividad. Hemos marcado 45 citas en las que principalmente analiza sus estrategias. Para su análisis hemos utilizado el marco de los gestos profesionales del enseñante (Schneuwly y Dolz, 2009). En la siguiente *network* podemos ver cuáles son los códigos asociados a este nivel:



Network 2: Códigos asociados al nivel 0

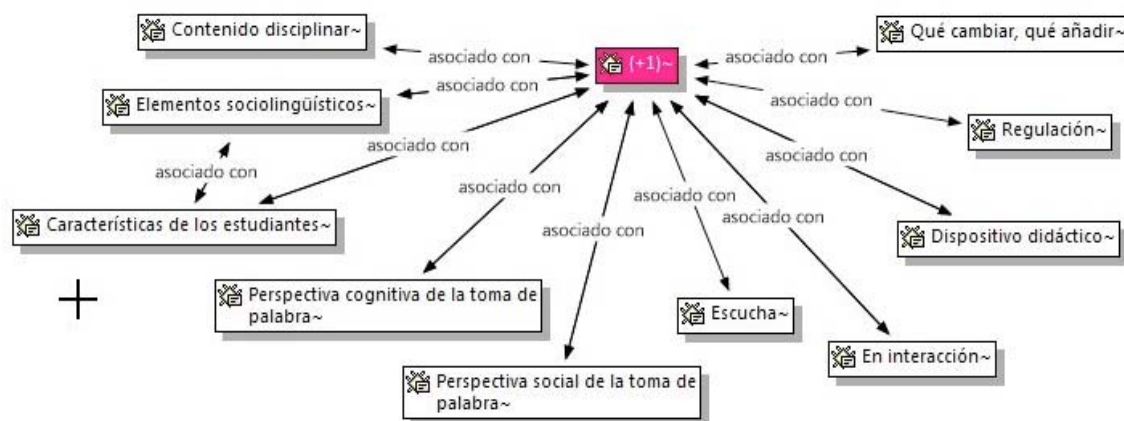
Los temas más recurrentes en su reflexión se refieren a sus estrategias de regulación y a su intervención en el dispositivo didáctico programado.

Entre las referencias a su manera de regular los aprendizajes (27 citas), destacamos las estrategias de andamiaje cognitivo cuando habla del tipo de preguntas que hace *“otro tipo de preguntas / no queríamos dar demasiadas pistas”* (p. 62), cuando menciona que cede la responsabilidad a los alumnos para que encuentren la respuesta *“yo les dejé solos ahí /además uno viene donde mí y no yo no te lo voy a decir díselo a los de tu grupo y arreglarlo entre vosotros a ver cómo”* (p. 92) o les pide que formulen hipótesis *“eso hipótesis / cómo igualar la fila qué podemos hacer para eso”* (p.158). Habla del plano social de la interacción cuando expresa su manera de gestionar las intervenciones de los aprendices *“le pido que cuente a quien no ha intervenido mikel déjale a leire ahora contará un poco leire para que participen un poco porque claro ahí algunos...”* (p.108), y se refiere al plano lingüístico cuando menciona la utilización de la L1 del alumno recién incorporado *“en otro momento estuvo sin saber qué hacer con la fila y se lo dije en castellano”* (p.21) o cuando subraya la necesidad de promover en los alumnos la producción de frases completas. Además insiste en la necesidad de *darles tiempo o espacio* para que respondan *“sí porque como nosotros hablamos mucho pues al final en lugar de dejarles a ver por dónde salen tú te adelantas”* (p.136), así como la importancia del plano emocional *“debemos asegurar / animarles (...) decirles muy bien una vez les dije andáis bien pero no sé si les aplaudo tendría que mirar si eso aparece o no supongo que sí⁵ bien ahora vamos a hacer otra actividad y luego tener en cuenta que cuando están alterados hay que cortar y pasar a otra actividad”* (p.140). Para terminar con el gesto didáctico de la regulación, nos fijamos en su capacidad de autocrítica y en sus estrategias de autorregulación de la actividad: *“pero al principio sí que me di cuenta en un momento / metí la pata y entonces empecé queriendo corregirles pero me di cuenta no no no está bien está bien seguid seguid”* (p.102).

En cuanto al dispositivo didáctico (17 citas), se refiere especialmente a las tareas o consignas que propone y la organización social y espacial de los alumnos.

5.1.3. El nivel (+1) determina el escenario de la actividad concreta llevada al aula y explica el nivel de realización. Las referencias de este nivel tienen su origen en la programación de las sesiones llevada a cabo por los docentes de la etapa de EI —razón por la que utiliza la primera persona del plural en numerosas ocasiones— y habla de los

objetivos, las características, los contenidos y algunos elementos de la metodología de la actividad.



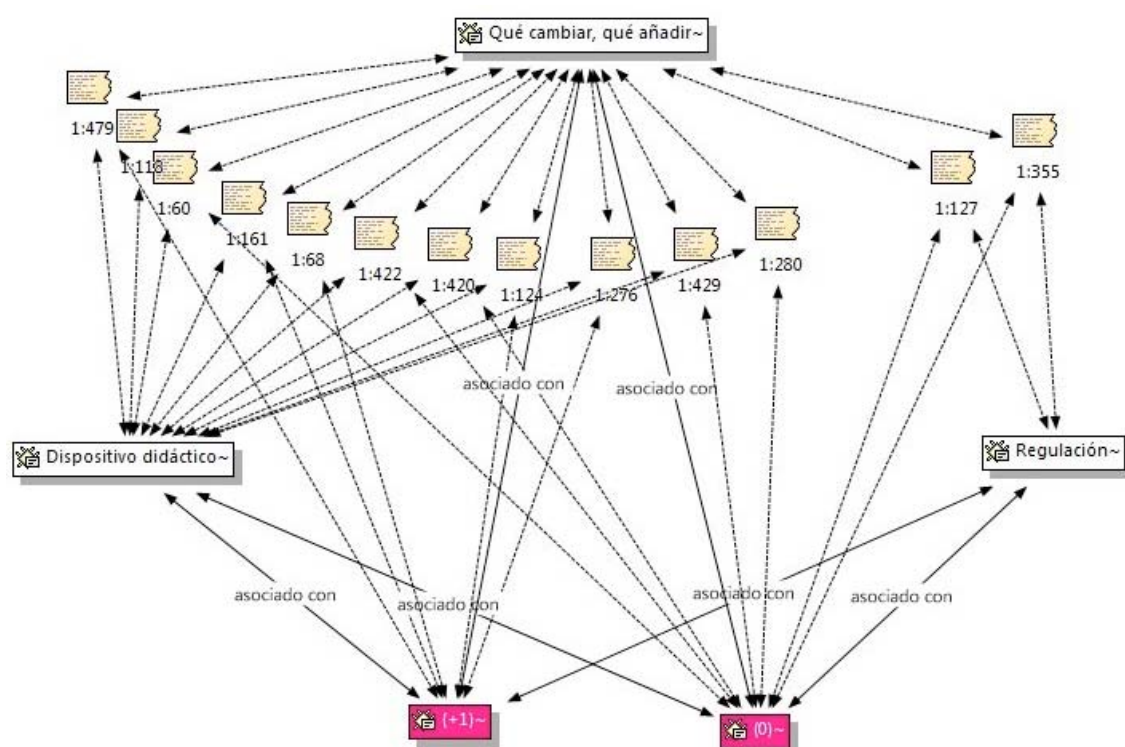
Network 3: Códigos asociados al nivel +1

La mayoría de las citas asociadas a este nivel se corresponden a las características del dispositivo didáctico (22 citas). En ellas valora los siguientes supuestos: el cumplimiento de los objetivos de las actividades *“yo creo que el objetivo quizás sí porque cuando lo planteamos en el ciclo fue a ver qué surgía de ellos”* (p.19), los instrumentos que han utilizado y, especialmente, el carácter innovador de la propuesta *“la segunda sesión ha sido nueva para nosotros ha sido una prueba era darles el menor número de pistas que podíamos a ver qué surgía (...) y el material también fue nuevo / trajimos los animales de otro sitio / de la clase de tres años”* (p.33). Son importantes las referencias que hace a las características interactivas de la actividad: *“en vez de ser siempre maestra-alumno yo creo que la actividad en rincones iba enfocado por ahí / en lugar de mi intervención conseguirlo de ellos”* (p.164). Nos parece significativo en este punto, la referencia que hace a la reflexión de ciclo y al cambio de estrategia a partir de una práctica anterior: *“igual eso ha cambiado porque lo trabajamos en el ciclo e:: intentar darles espacio a sus respuestas porque eso ya lo vimos claro aquí con la princesa”* (p.134). De alguna manera, se refleja en sus palabras la repercusión que la formación ha tenido en el grupo de docentes.

Además, menciona también a los contenidos matemáticos, *“ahí se trataba de que se apropiaran de esos conceptos matemáticos”* (p.19), a las características de los alumnos y a la organización espacial *“ahora son pequeños se pierden y además están sentados en grupo y pensamos que se den la vuelta y ahora a escuchar a los demás pero están muy lejos”* (p.90).

5.2. Actividad real vs actividades posibles.

Uno de los aspectos relevantes de la reflexión de la maestra reside en la idea de que no sólo se refiere a lo que ha programado y realizado, sino que va más allá y se adentra en el conflicto entre la actividad real y otras actividades posibles (Clot et al, 2001). En cierta medida quizás empujada por las preguntas de la guía de acompañamiento sobre *con qué te quedarías*, *qué cambiarías* o *qué añadirías* de la experiencia realizada, la maestra propone alternativas cuyas asociaciones vemos en la siguiente *network*:



Network 4: Códigos y citas asociadas a las actividades posibles.

Las actividades posibles están asociadas con el dispositivo didáctico programado e implementado en el aula y su propia labor de regulación, y asociadas, por lo tanto, con los niveles +1 y 0 de la actividad del enseñante. Entre los ejemplos relacionados con el dispositivo didáctico, encontramos propuestas sobre la organización social y espacial de la clase para optimizar su rendimiento, sobre la utilización de otros recursos materiales para aumentar la implicación de los alumnos o sobre la necesidad de añadir tareas para hacer frases más completas o ampliar el trabajo realizado con un trabajo individual para asegurar los aprendizajes. Y entre los ejemplos relacionados con su labor de regulación encontramos propuestas como la de utilizar la pizarra ante la dificultad de comprensión de los alumnos o estimular su uso de la lengua oral regulando sus explicaciones por turnos en forma de dominó.

Resaltamos en este punto, que la maestra señala diferentes momentos de reflexión (durante y después de la actividad de la clase, durante el visionado del vídeo o en un hipotético visionado futuro). Menciones como *“pasada la grabación me di cuenta”* (p.13), o *“tenía que haber utilizado la pizarra, lo pensé pero”* (p.86), *“me di cuenta en un momento metí la pata”* (p.102), *“me di cuenta de que no salía nada”* (p.15), *“igual si volviera a mirar igual vería”* (p.158) dan fe de su proceso reflexivo sobre la acción y de su pericia en la autorregulación. Estas características observadas nos llevan a pensar que el mecanismo de la entrevista formativa es una actividad útil para la formación.

6. Conclusiones

Respecto a los niveles de actividad del enseñante, hemos visto que la maestra se centra en los niveles más concretos de la práctica, en los niveles -1, 0 y +1, en los que valora lo que hace el alumno, lo que hace ella y la adecuación del dispositivo didáctico, que son los aspectos más relacionados a la actividad real que observa y se encuentran en sintonía con la formación recibida y el enfoque de las preguntas-guía recogidas en el documento proporcionado a la maestra.

Respecto a la enseñanza de la lengua oral en EI, hemos de decir que el enfoque de su reflexión está centrado en dos elementos: en la interacción como objeto de aprendizaje y competencia a adquirir por los alumnos y en las estrategias docentes que regulan su intervención. El hecho de que programe la interacción y además que la interprete de forma tan integral (con tantos matices) parece reflejar que ha interiorizado la importancia y complejidad de la interacción como escenario de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y muestra indicios para reconocer los progresos de la maestra en el proceso de profundización de su didáctica.

Respecto a las nuevas actividades que propone, se centra en elementos del dispositivo didáctico y de su regulación, y no tanto en la actividad del alumno. Llama la atención que en los aspectos de la actividad de los alumnos que le pudieran resultar mejorables, la maestra considera que esa mejora depende de un cambio en el dispositivo didáctico o en su interacción con los alumnos, de modo que, en cierta manera, los descarga de esa responsabilidad.

En los aspectos metodológicos, sabemos que hay autores que consideran que la actividad de la autoconfrontación no debe ser guiada desde el exterior, mientras otros

sugieren al profesor centrarse en aspectos importantes de la actividad o centrar su atención en los elementos invariantes de su actividad (Goigoux, 2002). Tal y como hemos dicho, en nuestro caso hemos proporcionado una guía de acompañamiento a la maestra, que adquiere una presencia marcada a lo largo de la conversación, ya que la maestra utiliza las preguntas para ordenar su pensamiento. Adopta, pues, la función de ordenar y re-centrar los temas cuando a veces la conversación se desvía o se bloquea. Del mismo modo, hemos observado que las formadoras están también muy presentes y que toman la palabra para múltiples finalidades: centrar el tema, pedir a la maestra que especifique lo dicho, pedir ejemplos...

No hemos analizado el discurso implícito de la maestra, pero la situación vivida y compartida por las tres personas presentes en la entrevista formativa (la maestra y las dos formadoras) le permite a la maestra utilizar multitud de sobreentendidos o información implícita sin que por ello se vea afectada la comprensión del discurso de la maestra. Prueba de ello es la cantidad de deícticos que utiliza sin ningún referente explícito. Este podría ser otro elemento de análisis interesante para entender mejor los mecanismos de la entrevista formativa cuando el docente y los formadores comparten experiencias e informaciones.

Nos han llamado la atención los elementos de modalización que utiliza la maestra: *creo, igual, quizás, supongo, yo creo eso, es mi impresión, no sé...* Son elementos modalizadores con los que parece querer quitar valor categórico a sus afirmaciones, elementos de modestia o elementos de respeto hacia sus compañeros de trabajo que pueden ser un objeto de estudio interesante.

Finalmente, en cuanto al mecanismo de entrevista formativa como instrumento de formación, hemos visto que, a pesar de ser un instrumento que puede violentar al enseñante, la maestra de nuestro trabajo lo valora bien y le ha servido para realizar reflexiones sobre su actividad en diferentes momentos y sobre diferentes niveles. Además hemos observado señales de progreso respecto a la fase de reflexión anterior, por lo que creemos que le ha servido como herramienta formativa. Con todo, creemos que hay que seguir experimentando e investigando para optimizar el uso de esta herramienta a favor de la formación permanente del profesorado.

7. Referencias bibliográficas

- Amigues, René, Faïta, Daniel & Saujat, Frédéric (2004): L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 57 (1), 41-44.
- Bajtín, Mijaíl (1999/1982): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Clot, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF. Paris.
- Clot, Yves & Faïta, Daniel (2000): Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Yves, Faïta, Daniel, Fernandez, Gabriel & Scheller, Livia (2001): Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Yves (2005): Enjeux du travail et «genres» professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie, rapport réalisé à la demande du ministère de la Recherche dans le cadre de l'Action Concertée Incitative «Travail», 2002.
- Dolz, Joaquim. & Schneuwly, Bernard (1998): *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. Valencia/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Esteve, Olga & Alsina, Àngel. (2010): Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. In Esteve, Olga, Melief, Ko. & Alsina Àngel. (Eds.): *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 7-18). Octaedro. Barcelona.
- Esteve, Olga & Carandell, Zintia. (2009): La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, 47-62.
- Goigoux, Roland, Margolinas, Claire & Thomazet, Serge (2004): Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57 (janvier-février), 65-69.
- Korthagen, Fred (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Leblanc, Serge, Ria, Luc, Diemegrad, Gilles, Serres, Guillaume & Durand, Marc (2008): Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités* 5 (1), 58-78.

- Margolinas, Claire (2002): Situations, milieux, connaissances: analyse de l'activité du professeur. *Actes du 11ème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*. La Pensée Sauvage. Grenoble.
- Melief, Ko, Tigchelaar, Anke, Korthagen, Fred & Van Rijswijk, Martine (2010): Aprender de la práctica. In Esteve, Olga, Melief, Ko & Alsina, Àngel (Eds.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 7-18). Octaedro. Barcelona.
- Nonnon, Elisabeth (1999): L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques: note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, Elisabeth (2004): Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, 146, 75-84.
- Plazaola, Itziar & Leutenegger, Francia. (2003): Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación*, 15(4), 357-371.
- Plazaola Giger, Itziar & Rouve Llorca, Maria-Estelle (en prensa). Las disposiciones de actuación en la enseñanza. Estudio de una entrevista de autoconfrontación. In Muller, A. & Plazaola Giger, Itziar (Eds). *Disposition à agir, travail et formation*.
- Ria, Luc, Leblanc, Serge, Serres, Gillaume & Durand, Marc (2006): Recherche et Formation en "analyse des pratiques": un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 5, 43-56.
- Ria, Luc, Serres Gillaume & Leblanc, Serge (2009): De l'observation vidéo à l'observation in situ de travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des sciences de L'éducation*, 31 (3), 105-120.
- Richards, Jack.C. & Locckhart, Charles (1995): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press. New York
- Vigotsky, Lev Semenovich (1934/1984): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires

NOTAS

¹ El programa de formación e investigación completo se desarrolló durante tres cursos escolares (2006-2009) dentro del programa de formación IRALE (Gobierno Vasco). El trabajo que aquí presentamos corresponde al tercer curso y segunda fase reflexiva del proceso formativo. La investigación (diseño y recogida de datos y transcripción) se ha realizado en el marco de los Proyectos de Investigación HU-2007-24 y EDU-2008-0567/EDUC, correspondientes al grupo de investigación MIKER (Mondragon Unibertsitatea).

² Los códigos libres a los que nos referimos son *autonomía, características de los alumnos, comprensión, estrategias de los alumnos, evaluación y qué añadir o qué cambiar*, no directamente relacionados con la didáctica de la lengua oral pero sí relacionados con la labor de enseñanza-aprendizaje y con la evaluación que hace la maestra del dispositivo didáctico implementado.

³ La frecuencia de co-ocurrencias no coincide necesariamente con la frecuencia de citas, ya que el programa no discrimina las citas próximas en las que hay códigos superpuestos. (ATLAS.ti 6 User Guide and Reference).

⁴ Matices que interpretamos basándonos en Nonnon, 1999 y Nonnon, 2004.

⁵ En un análisis de las estrategias empáticas utilizadas por esta maestra en estas mismas sesiones de clase, hemos podido comprobar el cumplimiento de lo que ha dicho y la relevancia que los aspectos emocionales tienen en su práctica de aula. Para más datos, consultar Perez Lizarralde (en prensa).

BERTSOGINTZA BALIABIDE SEKUENTZIALA ARGUDIOZKO TESTUETAN. LEHEN HEZKUNTZAKO ZIKLORAKO PROPOSAMEN BAT

Txetxu PARDO FERNANDEZ (*Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV-EHU*)

txetxu.pardo@ehu.es

Laburpena

Euskara eta literaturaren irakaskuntza-ikaskuntzaren didaktikan, gelako elkarreraginaz bertso-gintzak eskaintzen dituen baliabideez erreparatu eta hizkuntzaren komunikazio gaitasuna garatzen lagundu ahal izateko bertso-gintzak daukan berezko baliagarritasunaz gain, gelan lantzen ari garen testua (ahozkoa zein idatzia izanik) modu naturalean jolastuz, xede-taldeari formakuntza osagarriagoa eskainiko diogu.

Gelan kantatzean edo keinuak erabiltzean ikasleen arreta lortzea ez ezik hizkuntza beraren alor batzuk hobeto landu, sakondu edo finkatuko dira ikasleen artean, hala memorizazioa nola alderdi sintagmatikoa edo zenbait alderdi prosodikori buruzkoak. Beraz, irakaslegaien formakuntzan bertso-gintzari erreparatu behar zaio, beronek eskaintzen duen diskurtsorako gaitasun komunikatiboa handituko da (Garzia, 2008): informazioa bilatzen, ordenatzen eta egokiro prestatzen ondoren kantatzeko edo kantu bidezko jolasetan murgiltzen. Irakaslegaiak lortu dezaketen didaktikarako trebezia, ikuspegi askotatik abiatuta etorriko zaie eta Lehen Hezkuntzako geletan, lehenengo ziklotik hasita euren erabili beharko dituzten sekuentzia didaktikoetan izugarriko laguntza handia izango da bertso-gintzaren baliabide pedagogikoa.

Hitz gakoak: bertso-gintza, sekuentzia didaktikoa, argudiozko testuak, kantu bidezko jolasa.

Resumen

En este artículo se hace una propuesta para trabajar las secuencias didácticas utilizando el verso en los textos argumentativos con los niños del primer ciclo de la Educación Primaria. En la interacción del aula la versificación es útil en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje para desarrollar la capacidad comunicativa de la lengua, ofreciendo una formación complementaria al grupo de trabajo y que el texto que estamos trabajando (sea oral o escrito) resulte natural y efectivo. Cantando en el aula o utilizando muñecas no sólo conseguiremos la atención de los alumnos sino que trabajaremos, profundizaremos o fijaremos mejor entre ellos los diversos niveles de la lengua tales como la memoria, el sintagma o ciertos aspectos de la prosodia. Por lo tanto, habrá que tener en cuenta la versificación en la formación de los futuros docentes porque será mayor la capacidad comunicativa que la versificación tradicional nos ofrece (Garzia, 2008): buscando información, ordenándola, preparándola adecuadamente para terminar cantando o jugando a cantar, tal y como lo demuestra el presente artículo. La habilidad para la didáctica que pueden conseguir los futuros profesores les vendrá dada desde distintos parámetros y la versificación les resultará de gran ayuda en las secuencias didácticas que utilicen en las aulas desde el primer ciclo de la Educación Primaria.

Palabras clave: versificación, secuencia didáctica, textos argumentativos, jugar a cantar.

Abstract

In this article makes a proposal to work the didactic sequences using the verse in over texts with the children of the first cycle of primary education. On the interaction of the classroom versification is useful in the didactics of teaching to develop the communicative capacity of language, offering a complementary to the working group formation, and that the text that we are working (either oral or written) is natural and effective. Singing in the classroom or use faces not only get the attention of the students but will work, will deepen or look better between group the various levels of the language such as memory, the phrase or the prosody. Therefore, will have to take into account the versification in the training of future teachers will be more communicative capacity offered by the traditional versification (Garzia, 2008): looking for information, ordering her preparing properly for finished singing or playing to sing, as evidenced by this article. The ability for teaching future teachers can get them will be given from different parameters and versification will be of great help in the didactic sequences used in classrooms from the first cycle of primary education.

Key words: the verse, the didactic sequence, the texts of argumentation, playing to sing.

1. Sarrera

Komunikazio honen helburua Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan, 1. edo 2. mailatik hasita, ikasleei hizkuntzaren gaitasun komunikatiboa sakontzen laguntzea da, sekuentzia didaktikoen bitarteko argudiozko testuak erabilia. Hasieratik bertsoaren oin bakoitzean aldeko arrazoia, kontrako arrazoia eta arrazoirik gabekoa ordenatuz ikasleek azken punturainoko argudioak erabiliko dituzte.

Alde batetik, ekoiztutako bertsoa buruz ikasi ahal dute, silabifikazioa eta oroimena landuz; kantatzerakoan umeen arreta lortuko dugu, didaktikoki bertsoan inplikatu egingo direlako ikasleak; izan ere, umeei jolastuz ondo pasatzen dutenez gero, bertsogintzaren bitartez lortuko dugun efektu estetikoaz gainera, definigaitza den emozioa sentiaraziko zaie.

Beste aldetik, irakasleok nahiz eta bertsolariak ez izan, bertsoak prestatu ahal ditugu eta umeei irakats diezaiekegu bertsoak egiten; testuinguru hurbileko bertsogintza tradizionalaren ondarea euskal curriculumean txertatuaz.

2. Aurrekariak

Michael Stubbsek (Stubbs, 1984) aldarrikatu egin zuen ikasleen artean erabiltzen den hizkuntza, ahozko hizkuntza izan behar zela hezkuntzarako abiapuntua eta ezinbesteko bitartekoa. Idazketa zein irakurketa tokian tokiko ahozkaritzaren menpeko aldagaia bihurtu behar zen bere aburuz.

Paul Zumthorrek (Zumthor, 1985) egin zigun kontzeptualizazioaren arabera, lau maila desberdin zituen ahozkotasunean: ahozkotasun primarioa, idatziarekin harremanik ez duena; ahozkotasun nahasia, idatziarekin batera ingurune soziologikoan dagoena baina idatziaren eragina partziala, kanpotikoa eta atzeratua gertatzen da; ahozkotasun sekundarioa, zeinak idatzia duen abiapuntua (ahotsak aurrez idatzirik dagoena edo idazteko pentsaturikoa jaulkitzen du), bai praktika sozialaren mailan bai irudimenaren mailan, idatzia, ahotsaren gainetik dagoen eta ahozkotasun arartekotua, gaur egun irrati, disko eta beste komunikabideetan ezagutzen duguna.

Fito Rodriguez (Rodriguez, 1993) irakasleak bere tesian ondorioztatu zuen, gaur egun ahozkoak garrantzia galtzearen ordez nolabaiteko “ahozkotasun arartekotua” sortu duela pentsakera garatuz; hau da, pentsamendu askeak nahiz abstraktuak ekoizteko gaitasuna “*Ahozkaritzaren*” bidez eskuraretzerik egon badagoelako. Ahozkaritzarekin egin beharreko hezkuntza lana ez baita galtzear dagoen hizkuntza edo kultura bati dagokion zorra baizik eta aro honetan garaikidea dugun pentsakera ekoizteko era egokienetarikoa bat.

Joxerra Garzia irakasleak ere (Garzia, 2008) diosku irudimena deitzen diogun hori ez dela oroimenaren kudeaketa egokia baizik. Kudeaketa egokia egin ahal izateko, ordea, ondoko bi

baldintzok bete behar direla: Lehenengoa, argudio, eduki edo erreferentzien arteko erlazioa atzemateko gaitasuna ahalik eta garatuen edukitzea eta bigarrena, argudio-biltegia ahalik eta beteen edukitzea. Argudiook zenbat eta gehiago edo askotarikoagoak izan, orduan eta hobe. Memoriak, beraz, diskurtsogintzaren prozesu osoan eragiten du. Bere oroimenean erreferentzia gutxi bildu dituen larririk ibiliko da bai argudioak bilatzeko orduan baita formulazio egokiak lantzeko orduan ere.

Testuei buruzko gaurko ikerketek ere agerian utzi dute hainbat diskurtsotan, umeei daukaten argudiatze gaitasuna (Brassart, 1990; Golder, 1992). Umeei euren mailan eta baldintza egokietan argudioa erabiltzen dute; izan ere, euren ideiak defendatzea, zerbait egiteko ados jartzea edo zenbait iritzi desberdin izatea. Egunero-egunero ahozko edo idatzizko komunikazioan izaten den hizkuntza gaitasun hau landu eta ikas egin daiteke, betiere ikasleek adinari eta gaitasunari egokituak badira.

Umeei argudiatzeko hizkuntza baliabideak irakasteak derrigorrez eskatzen dio irakasleari gelako antolaketa edo irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana berrikustaraztea. Izan ere, ikasleek ezin dute landu gelan ahozko edo idatzizko argudio testua lasai-lasai eta modu neutroan ikaskuntzak bere helburua bete dezan aukeratutako gaiak erreakzio kontrajarriak eragingo dituztelako edo ikasleek zenbait iritzi desberdin defenditu behar dituztenean; horregatik kontraesankorra bada ere, konpromiso handiko egintza da.

Hizkuntzaren erabileran hitzen gaineko dimensioa egon badago. Irakasleek ezinbesteko garrantzia dute funtzio didaktiko-pedagogikoan eta beraiek dira ikasleek, ikaskizunaren eta sekuentzien bitarteko tresnen zuzaria.

3. Argudiozko testuak sekuentzia didaktikoen antolaketan.

Behin Lehen Hezkuntzarako argumentazioaren irakaskuntza sistematikorantz abiatu gero sekuentzia didaktikoen antolaketari helduko diogu:

Sekuentzia bakoitza lau fase handitan antolatuta dago eta lau fase hauek osatzen dute argudiozko diskurtsoaren nondik norakoak eta beharrezkoak diren tresnak argumentaziozko testuen ulermenerako zein ekoizpenerako gaitasunak ikasleei eskaintzea dute helburu (Schneuwly, 1988; Dolz, 1994).

- 1. fasea: Testurako ekoizpen proiektu bat eztabaidatu egingo da ikasleekin eta proposaturiko ekintzak amaitutakoan burutu egingo dena (Dolz, 1994). Abian jarriko da argudiozko egoera ondorioz ikasteko helburu duena.
- 2. fasea: Irakasleek lehenengo argudiozko testua ekoizten dute eta irakasleak idazketaren arazoak ebaluatu ez ezik, ikasleek gaitasunak ere neurtuko ditu.

- 3. fasea: Argumentazioari buruzko lantegietan edukiak landuko dituzte. Lantegi hauetan eztabaidak, errol-jokoak, ulermen ariketak, behaketa ariketak, testu-iruzkinak, hiztegi ariketak, hala oinarrizko ekoizpen errazak nola argudiozko ezaugarrien hizkuntza unitateak edo adierazpenak.
- 4. fasea: Aipatutako tailerretan ikasitakoari esker, ikasleek berrikusi eta berridazten dute euren lehenengo testua edo argudiozko testu berri bat idatziko dute. Lehenengo eta azken testuak erkatzean lortutako progresioa neurtuko da. Irakurketa eta idazketaren arteko elkarregintzak eta elkarreraginak derrigorrezkoak dira nabarmen; gaur egun, didaktikari buruzko ikerketen arabera, testuak ekoizteak hobeto irakurtzen laguntzen duelako (Dolz 1994, Schneuwly, 1991, Lille 1994).
- 5. fasea: Fase honetan (Cotteron, 1995), ikasleek argudiozko testuen ulermena ebalua lezakete.

4. Ikasteko tailerrak

Argumentazioko egoera hasieran, argudiozko testuaren antolaketa gero eta amaieran testu honen erredakzioa gauzatzean kontuan hartu beharrekoa da irakurritako testua, idatzizko testua edo ahozko testuen arteko elkarregintzan argumentazioa dela maila batetik bestera dabilena saltoka elkarrekiko eraginean. Sekuentzia didaktikoak argudiozko testuen idazketa hobetzeko bideratuta badaude ere, normalean ahozko eta idatzizko ekintzak uztartuta doaz elkarrekin; sekuentzia didaktikoa gehiegi ez luzatzekotan eta ikasleei nekagarri gerta ez dakien, ekintza batzuk ahozkoak izaten dira, ezinbestean.

Adibidez, *“txakur bat etxean edukitzea ona da”* gaia harturik, gurasoek erabil litzaketen argudioei (txakurra baserrian ondo dago baina pisuan ez, egunero hirutan atera behar dira kalera, bozala jarrita eta lotuta eraman behar dira,...), ikasleek kontra egingo diete ahozko eztabaidaren bitartez.

Tailer guztietan sortutako arazoei ahoz erantzuna bilatu behar diete ikasleek, irakasleari diktaketa eginez; hau da, ikasleek ahoz testua esaten diete irakasleari, beronek idatzi dezan arbelean, ikasleak sekuentzia didaktikoan zehar erabilitako argudiozko baliabideen aniztasunaz ohartzen dira eta gelan izandako erantzunei esker, argudiozko baliabideak irakaskuntza iturri bihurtzen dira. Ahozko eta idatzizko adierazpenak batera uztartuta irakastea aberastasun handiko jarduna da betiere komunikazio egoera desberdinak direla argi eta garbi ondo ulertuta geratzen baldin bada.

Pedagogikoki, idazketaren helburua onuragarria izan dadin banaka lan egitea pentsatu dute. Lehen Hezkuntzako maila bakoitzean dauden ikasleen arabera, sekuentziak modulutan antolatuta

daude. Irakasleak tailerrak aukeratu eta moldatu behar ditu bere gelako egoera kontuan izanda. Argudiozko testuak gaitasun orokorrak behar ditu maila bakoitzean eta ez jarraituak; aurrerantzean, ikasleen adinaren eta gaitasunaren arabera, zehazten eta garatzen joango direlako.

Badakigu jakin psikologoek egindako ikerketen ondorioetan (Golder, 1992) umeei euren iritziari eusten diotela 10-11 urte dauzkatenean, testuari itxura eman eta testutik aldentzea lortzen dute 13-14 urte dauzkatenean eta negoziatorako ahalmena 16 urte dauzkatenean baina ondorio ezezkor samarrak dira, zeren eta testu mota honekiko ohitura eza nagusitu baita alde batetik edo bestetik, orain arte irakaskuntza sistematikoaren ezak eragotzi die umeei dauzkatenean gaitasunak garatzea eta ondorioz, testu mota honen zailtasunak irakurketa-idazketa mailetan gaitasunak dira ikaskuntza sistematikoaren bidez (Doltz eta Schneuwly, 1994).

5. Argudiozko egoeraren eremuak

Jarduera hau ezarri baino lehen (Coteron, 1994), ikasleek gaiari buruzko zantzuak behatzen dituzte (irudiak, argazkiak, izenburuak,...). Ondoren, galdera batzuren laguntzaz komunikazio egoeren informazioa bilatzen dute testuetan. Ikasleek ahozko edo idatzizko testu batean, egoera baten argudiozko izaera identifikatzen dute.

Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloaren 2. mailatik irakasleak ikasleei lagun diezaieke testuetan edo marrazkietan argudiozko estrategiak erabilita, adibidez: arrazoiak bata bestearen ostean, emozioak, zeharkako argumentazioa, gorpuzkeraren lengoiaia,...etab.

6. Argudiozko testuaren antolaketa eta bertsogintza uztartzeko metodologia

6.1. Argudioen euskarria.

Ikasleek euren iritzia eta berau justifikatzen duten arrazoiak neurtzen dituzte (Cotteron, 1995). Adibidez:

Hurrengo ondorioa heldu behar duzu: **“Ondo dago etxean txakur bat edukitzea”**

Txakurrek ile leuna daukate. Hain da atsegina eurei laztanak egitea!

horregatik (aldeko argudioa) “Ondo dago etxean txakur bat edukitzea”

Txakur bat arriskutsua izan daiteke eta jendeari hainka egin diezaioke

baina (kontrako argudioa) “Ondo dago etxean txakur bat edukitzea”

Pelutxezko txakur bat daukat.

Nire ohean eta (Ez argudioa itxuraz) “Ondo dago etxean txakur bat edukitzea”

6.2 Bertsogintzaren bidezko argudioen euskarria.

Aurreko atalean (ikus 5.1 argudioen euskarria) zein izan den ikusita daukagunez, sekuentzia didaktikoaren euskarritik abiatuta, sekuentzia beronetan nola uztartzen den bertsogintza azalduko dut jarraian.

Hurrengo ondoriora heldu behar duzu Kopla txikirako azken puntua landuz:

txakur bat dut etxean	7 silaba
oso ondo dago	6 silaba
edo oso pozik nago	6 silaba ere bai.

6.2.1 Txakurrek ile leuna daukate. Hain da atsegina eurei laztanak egitea!

Testuari buruzko lehenengo kopla osatuz:

Txakurren laztana dut	7 silaba	>	txakur bat dut etxean
nik atseginago.	6 silaba		oso ondo dago!

(kantatzerakoan, adibidez “Maritxu, nora zoaz?” kopla ezagunaren doinuaz balia gaitzke, baina adin honetako umeek ezagun duten beste edozeinek balio dezake, beti irakaskuntza esanguratsuen arabera, dakitenetik abiatu behar dugulako).

6.2.2 Txakur bat arriskutsua izan daiteke eta jendeari hainka egin diezaioke.

Testuari buruzko bigarren kopla osatuz, era berean:

Arriskutsuak dira	7 silaba	>	txakur bat dut etxean
hainkatzen akabo	6 silaba		oso ondo dago!

6.2.3 Pelutxezko txakur bat daukat.

Testuari buruzko hirugarren kopla ere modu berean osatuaz:

Pelutxezko txakurra	7 silaba	>	txakur bat dut etxean
ohean nahiago	6 silaba		oso ondo dago!

6.2.4 Azkenik, kopla txikiak batzetik zortziko txikia osatzera pasako gara, jarraian dagoen bertsoa, orain arte koplak agertu diren ordenan agertarazita eta lehen aipatutako doinuaz edo besteren batez baliatuta abestuz:

Txakurren laztana dut
nik atseginago.
Arriskutsuak dira
hainkatzen akabo.
Pelutxezko txakurra
ohean nahiago.
Txakur bat dut etxean
oso ondo dago!

Ondo argudiatzekotan edo argudioa behar bezala ulertu ahal izateko ikasleek besteen iritziak topatu edo aurkitu behar dituzte, testuan egonda zein testutik kanpo eta aurkarien iritzien arrazoiak edo justifikazioak ulertu; hau da, kontrako argudioetan euskarriturik dauden iritziei erantzun ahal izateko hitz eginez lehenengotan, koplatan edo bertsotan abestuz bigarrenean eta idatziz azkenik.

Beraz, artikuluko xume honen ondorio nagusia da tailerretan ikasleek helburu batzuk landu ahal dituzten bitartean, norberaren ikuspuntua edo iritzia eta jakina eta aurkariarena ere identifikatu behar dituztela jakinik, helburu hauek berretsi behar dituzte zortziko txikian ere, negoziatoranzko bidea edo baliabidea zabalduz hurrengo atalean agerian geratzen den moduan.

6.3. Argudiozko testu baten antolaketa orokorra

Ikasleek beste tailer batean, ahozko testua puzzle bat bailitzan, bertsoaren puntuen zantzuak kontuan izanda, puntuon bitartez doazen ideiak ordenatu behar dituzte euren ustez, sekuentzia logikoari erreparatuta arrazoiak adieraziz.

Euskal bertsogintzaren arabeko argudio tradizionalen oinarrituta, aurreko zortziko txikia ordenatuko dugu eta eraldatu ondoren honelaxe geratuko zaigu:

Arriskutsuak dira / hainkatzen akabo.

Pelutxezko txakurra / ohean nahiago.

Txakurren laztana dut / nik atseginago.

Txakur bat dut etxean / oso ondo dago!

Bertsogintzaren bitartez lortu dugun efektu estetikoaz erreparatzea baino ez dago; hasieratik oin bakoitzean aldeko arrazoa, kontrako arrazoa eta itxuraz arrazoirik ez duena (baina badu, zeren eta berau bertsoaren lehenengo punturako gaiaren sarreran kokatzea egokia baita) ordenatuz ikasleek azken punturainoko argudioak erabili dituzte; hala ere, didaktikoki kantatzerakoan umeen arreta lortu dugu, bertsoan inplikatu egin dira ikasleak eta Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan, 1. edo 2. mailatik hasita, umeek ondo pasatzeaz gain argudiozko testuak lantzen ditugun bitartean bertso formatuan gordeta buruz ikasi ahal dute, horrela sekuentzia didaktiko gehiago lantzen ditugun neurrian, ikasleen gaitasun komunikatiboa sakondu ez ezik, gure ikasturteko bertsotegia osatzen joango gara.

Joxerra Garzia irakasleak, Jon Sarasua eta Andoni Egaña bertsolariekin batera (Garzia, 2001:70) argitaratutako “*Bat-bateko bertsolaritza*” liburuan ohartarazten du urteotako ibilbidean bi ñabardura bereizi direla eta horrexegatik erabili egin dut artikuluko honetan bertsogintza hitza eta ez bertsolaritza. “*Bertsogintza* hitzarekin izendatzen delako bertsolarien jarduna, plazaz plazako zeregin artistikoa edo sorkuntzaren esparrua. Esparru horretan, bertsolari kolektiboari soilik

dagozkion kontuak baino ez dira eta Bertsozale Elkarteak ez da sartzen. Sorkuntza bertsolariei dagokie, eta sortzailearen askatasunetik garatu behar dute, erakunde-interesei lotuta egoteke. Zorionez, ekonomikoki autoerregulatzen den jardun artistikoa da bertsogintza, dirulaguntza berezirik behar eta nahi ez duena. Hala, ez dago laguntza publikoak lortuko dituen antolakuntzaren mende, eta bere bidea modu natural xamarrean egiten du gizarteko eskariaren arabera.” eta jakina, gaur egungo Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloaren eskolako geletatik hasita, argudiozko testuak lantzeko sekuentzia didaktikoen jardunetan bertsogintza uztartzea eskatzen du urte batzuren buruan umeak nagusituko direlako eta euskaldunon testuinguru hurbileko bertsogintza tradizionalako ondareari muzin egin gabe hezituak izateko eskubidea dutelako.

Irakasleak ez gara bertsolariak, jakina! baina koplak edo bertsoak prestatu eta burutu egin ditzakegu eta ikasleei bertsoak egiten irakatsi ahal diegu gelan landuko ditugun argudiozko testuak aldezturik prestatzen diren modu bertsuan, bertsogintzarako teknika erabili ahal dugun arestian aipatutako tailerretan bertsoei lekua eginez; gaur egun, bertso-material didaktikoa ez delako eskasa Xabier Amurizari esker, (Amuriza, 1995) bereziki egon badagoelako eta Bertsozale Elkarteak argitaratu berri duen Eskolarako material bilduma ikastoletan eta eskola publikoetan hainbat bertso-irakasle egindako jardunaren ondorioz.

"Gu ere bertsoetan 1" material berria (Bertsozale Elkarteak, 2011). Ikasliburuak ikuspegi komunikatiboan oinarritzen diren 9 sekuentzia didaktiko biltzen ditu, audio-bideozko osagarriez lagunduta eta aurten Euskal ikasmaterialen alorrean Jaurkitutako Hezkuntza Sailak saritu berri duen ikasmaterial hau, Bertsozale Elkarteak ikastetxetan bertsolaritza lantzeko eskaintzen duen proiektuaren oinarrian dago. 2011-12 ikasturtean 20.270 haur ari dira bertsolaritza lantzen, 7 herrialdeetako 374 ikastetxetan, Bertsozale Elkarteko 36 irakasleren eskutik.

7. Testualizazioa

Testu idatziaren sasoia ailegatu da eta ezinbestekotzat jo behar du irakasleak idazketan kohesioak duen garrantzia lantzea. Beraz, testuaren kohesiorako hizkuntz unitateak (anaforak, lexikoaren ordezkioak eta berauen sailkapena (neutroa: txakurra: animalia hau, abere hau,...; baikorra: gizakiaren laguna, toto sinpatikoa, ulezko bola hau,...; ezezkoa: piztia oldarkorra, animalia zaratagilea, txutxo zikina,...))

Lehen Hezkuntzako 2. mailatik gora eta zer esanik ez, gramatika eta ortografia lantzen ikasleei lagundu behar zaie, haien artean orain arte ia ezezaguna izan den kode idatzi berria, betiere argudiozko diskurtsoa modalizazioak zuzentzen duelako mezuaren sortzailearen inplikazioagatik zenbait gradutan bederen edo hainbat adierazpenen bidez (baiezkoan, behar bada, ahal izatea,...) ; eta era berean, esaldien arteko konektoreak erabiltzen (baina, ...nean, zeren eta,...) hala nola, esaldi koordinatuen hurrenkeraz (alde batetik... bestetik...; lehenengotan,...; ondoren...; azkenik...,etb.).

8. Azken ekoizpena

Aurretik egindako tailerrak amaitutakoan, umeez ikasitako sekuentziaren emaitza ebaluatu behar da, azken argumentazioa idatziz edo hasierako testuaren berridazketaz (Dolz eta Pasquier, 1994) eta bide batez gogoratu behar da ikasleen akats batzuk jarraikortasunaren zantzuak baino ez direla eta beranduago zuzen jarriko dituztela denbora behar dutelako baina irakasleoi Lehen Hezkuntzako irakaskuntza sistematikoa ezartzeko sasoia heldu zaigun konbentzimendu osoarekin batera.

9. Ondorioak eta hurrengo lanak

Sekuentzia didaktikoaren amaieran, Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloaren ikasleek testu idatzia ekoiztu digute baina ahozko esposaketarako taldean egingo duten ahots gorako irakurketa ozenaren alderdi prosodikoak, alegia, intonazioa, erritmoa eta etenak ere kontuan izango dituzte ekoiztutako testua limurtzaile izan dadin, betiere ludikoa dirudien bertso formatua ahaztu gabe. Xabier Amurizaren bertsolaritzari buruzko definizioa gogoraraztea baino ez dago “ *hitzaren kirol nazionala*” dela esan zuenean (Amuriza, 1995) eta horrexegatik ekarri nahi dut hona, zeren eta ludikoa dela esatean bertsogintzak ikas-irakaste prozesuan zehar, berez gaineratzen baitu emozioa nahiz jolasaren bitarteko sentsazio ona; halan da ze, jolastuz ikasten da eta kantuz ere bai.

Beste aldetik, Haur Hezkuntzatik umeez irakurketarako hizkiak ezagutzen dituzte eta silabak kontatzen jakin badakite; beraz, memorizazioaren barruan dagoen silabifikazioa lantzeko modurik hoberena euskal bertsogintzaren erabilpenean datza nire uste apalean; baliabide honen bitartez koplak neurtzerakoan silaba kopuruak duen garrantziagatik ageri-agerian dago lehenengoz (7/6ko zortziko txikian edo 10/8ko handian) eta bertsoak gauzatzean azkenik.

Dirudenez, argudiozko bakarrizketa idatziari buruzko lanak eta hausnarketak feed-back efektua eragiten dute ahozkoan, irakurketa mailan eta noski bertsogintzaren erabileran ere, ikerketa berrietarako ateak zabaltzen joan beharko ginateke; hau da, argudiozko testuetan ez ezik, azalpenezkoetan ere; gure kultura euskal curriculumean txertatu ezean testuinguru hurbileko ondareari kaltea egingo zaio eta hain suertez, kalterik ez badiogu egin nahi, umeen garapen holistikoa lagungarria izateaz gain, berezkoa duen Euskal Herriko bertsogintzaren altxorra baliabide didaktiko bezalaxe berau erabiltzea da eta berataz ez ahazteko bide ziurrena, noski. Ni baiezkotan nago!

10. Bibliografia

AMURIZA, Xabier (1995): *Zu ere bertsolari*. Orain S.A. egin Biblioteka.

AMURIZA, Xabier (1995): Hiztegi errimatua.

<http://www.bertsozale.com/euskara/liburutegia/liburutegia.php?a=liburua&id=25>

BERTSOZALE ELKARTEA (2011). "Gu ere bertsotan 1".

<http://www.irun.org/Enlaces/00015859.pdf>

COTTERON, Jany (1995): ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94

COTTERON, Jany (1995): ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?.

<http://search.conduit.com/results.aspx?q=%C2%BFSecuencias+did%C3%A1cticas+para+enseñar+a+argumentar+en+la+escuela+...pdf+&Suggest=%C2%BFsecuencias+di%C3%A1cticas+para+enseñar+a+argumentar+en+la+escuela++&stype=Results&FollowOn=True&SelfSearch=1&SearchType=SearchWeb&SearchSource=13&ctid=CT2233703&octid=CT2233703>

DOLZ, Joaquim (1993): La Argumentación. *Cuadernos de pedagogía, Monográfico Leer y Escribir*, 216, 68-70.

DOLZ, Joaquim (1994): La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumenación.

<http://search.conduit.com/results.aspx?q=+la+interacci%C2%B4n+de+las+actividades+orales+y+escritas+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+argumentaci%C3%B3n&Suggest=&stype=Results&FollowOn=True&SelfSearch=1&SearchType=SearchWeb&SearchSource=13&ctid=CT2233703&octid=CT2233703>

GARZIA, Joxerra (2001): *Bat-bateko bertsolaritza*. Bertsozale Elkarte. Donostia.

GARZIA, Joxerra (2008): *Jendaurrean hizlari (Ahozko) komunikazio gaitasuna lantzeko liburua*. Alberdania. Irun.

RODRIGUEZ, Fito (1993): Ahozkaritzaren ekoizpena hezkuntzan: Bertsolaritza, ipuingintza eta beste zenbait adibide.

<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/12/12321325.pdf>

STUBBS, Michael (1984): *Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz. Madrid.

ZUMTHOR, Paul (1985): "Ahotsaren iraunkortasuna" in *Unesco Albistaria (Urriak) 7or*.

PERSPETIVAR A RELAÇÃO COM A ESCRITA DOS FUTUROS PROFESSORES

Luís Filipe BARBEIRO

*(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria,
Portugal)*

barbeiro@ipleiria.pt

Resumen

Los alumnos desarrollan su relación con la escritura, a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria, conforme a cuatro dimensiones (afectiva, conceptual, axiológica y praxiológica). En la enseñanza superior, algunos aspectos de estas dimensiones son movilizados de manera reforzada, por su vínculo con la escritura académica y la construcción del conocimiento. En lo referente a los futuros profesores, en especial los de lengua, su formación deberá garantizar las competencias que favorezcan el desarrollo de la relación con la escritura en sus alumnos, lo que puede llevar a cabo de acuerdo con su propia relación con la escritura. Por consiguiente, es importante conocer la relación que los futuros docentes tienen con la escritura, durante el período de su formación, con el fin de, sobre de esa base, proyectar la acción que realizarán con los niños, en tanto que profesores de escritura.

Abstract

Students develop their relationship with writing along several dimensions (affective, conceptual, axiological and praxeological) throughout primary and secondary education. During higher education, some aspects of these dimensions are enhanced as the students come into contact with academic writing and the construction of knowledge. For future teachers, especially language teachers, their training must ensure that they will be capable of promoting their pupils' relationship with writing. This ability is necessarily based on their own relationship with writing. It is therefore important to discover what relationship students in teacher training courses have established with writing, in order to project how they will act as teachers with regard to their pupils' writing activities.

Resumo

Os alunos desenvolvem a sua relação com a escrita segundo diversas dimensões (afetiva, concetual, axiológica e praxeológica), ao longo do ensino básico e secundário. No ensino superior, algumas das vertentes dessas dimensões são mobilizadas de um modo reforçado, pela sua ligação à escrita académica e à construção do conhecimento. No caso dos futuros professores, designadamente dos professores de língua, a sua formação deverá assegurar as competências para proporcionarem o desenvolvimento da relação com a escrita nos seus alunos, o que poderão fazer com base na sua própria relação com a escrita. Por conseguinte, é importante conhecer a relação que os futuros professores estabelecem com a escrita, durante o período da sua formação, para, a partir dela, projetar a ação que irão desenvolver com as crianças, como professores de escrita.

1. Introdução

A relação do sujeito com a escrita (ou com outros domínios do saber) é ilustrada por Christine Barré-De Miniac com recurso à imagem do farol: “Le paysage c’est le savoir, le phare, l’individu; le faisceau lumineux le rapport de l’individu au savoir” (Barré-De Miniac 2001:39). A paisagem (a escrita, no seu contexto) é plural e também o

sujeito é uma fonte de variação. É o feixe luminoso com origem no farol que permite mostrar, tornar visíveis o objeto ou paisagem, não na sua globalidade, mas nas zonas sobre que recai o feixe de luz. Se transitarmos do farol para a lanterna, as áreas iluminadas dependem da zona para onde o sujeito apontar o foco. A riqueza de variedade na paisagem pode ainda ser reforçada pelos efeitos de luz que o sujeito lançar sobre ela, por ação de filtros ou jogos multicolores — que, na escrita poderão ser atitudes, finalidades, modos de realizar o ato de escrever, etc. Por conseguinte, conforme ficou dito, a paisagem iluminada é diversificada, plural; do mesmo modo, também o sujeito é diverso, multifacetado, com os seus saberes, atitudes, experiências, representações (Barbeiro, 2012).

Esta diversidade do sujeito acompanha a sua própria construção e vai-se transformando segundo novas configurações, em resultado das suas vivências, ao longo do tempo. Ligada a essas vivências, a relação com a escrita é, também ela, suscetível de transformação.

O facto de a relação com a escrita ser uma construção deixa espaço para a alterar, para procurar enriquecê-la, a partir do que sobre ela se conhece em determinado momento. A transformação acontece ao longo do percurso de escolaridade, com o alargamento das experiências de escrita, com o desenvolvimento de competências que se vai alcançando e com o papel catalisador que pode ser desempenhado pela reflexão sobre a escrita (segundo uma perspetiva de conhecimento consciente ou metacognição).

O contexto do ensino superior constitui um ambiente favorável para a alteração da relação com a escrita, pelas novas funções ou pelo maior relevo de algumas funções que a escrita é chamada a desempenhar na vida académica universitária. Na verdade, segundo nos tem mostrado a nossa experiência, é frequente os alunos, à entrada no ensino superior, afirmarem-nos: “Eu pensava que escrevia bem...”, quando confrontados com algumas críticas à maneira menos objetiva, pouco organizada e mais impressionista e divagadora como escrevem. O desafio consiste, então, em fazê-los apontar o foco para outras paisagens de escrita, que tornam salientes novas funções.

No caso dos estudantes do ensino superior futuros professores da língua, é importante que a transformação seja enriquecedora da sua relação com a escrita. Essa transformação deverá juntar às funções já mobilizadas, o aprofundamento do papel da escrita na construção do conhecimento, durante o curso e ao longo da vida, e deverá criar condições para que, já em ação, como professores, proporcionem o

desenvolvimento da relação com a escrita por parte dos seus alunos, nas diversas dimensões.

O presente estudo pretende contribuir para a caracterização da relação com a escrita por parte de estudantes do ensino superior, futuros professores do ensino básico, confrontando-a com a dos alunos do ensino secundário. No estudo, estarão em foco a explicitação do processo de escrita que os sujeitos efetuam, do ponto de vista das operações que realizam, mas também do ponto de vista das emoções que experimentam no seu decurso e dos sentimentos a que, de um modo geral, a escrita surge associada. Para alcançar o propósito do estudo, toma-se como base para a análise um *corpus* de textos escritos, em que os alunos foram chamados a refletir acerca do ato de escrever e acerca da relação que estabelecem com a escrita. A constituição do *corpus* e a metodologia de análise são apresentadas de seguida.

2. Metodologia

Corpus

O *corpus* em análise faz parte do projeto *Metaescrita – Escrita e Reflexão sobre a Escrita*, que reuniu textos de diferentes sujeitos acerca da sua relação que estabelecem com a escrita e o ato de escrever. No caso presente, o *corpus* é constituído por 150 textos, 75 de estudantes que frequentam o 3.º ano do curso de licenciatura de Educação Básica (último ano do curso inicial comum de formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico) e 75 de estudantes do 12.º ano, o último ano do ensino secundário. Existe, assim, uma distância de escolaridade entre os dois grupos que correspondem aos três anos de formação no ensino superior.

O *corpus* foi recolhido por meio da realização de uma tarefa de produção de texto de carácter metaescritural, ou seja, relativo à própria escrita. O tema por meio do qual se desencadeou a reflexão sobre a escrita foi “O que acontece quando escrevo”. A indicação do tema foi complementada com orientações segundo uma perspetiva processual, para além de ativar as vertentes emocional e afetiva («O que acontece quando escreves um texto? Para escreveres o teu texto sobre este tema, podes pensar como é que fazes, no que acontece antes de escreveres, enquanto estás a escrever e depois de escreveres... E ainda como te sentes. Também podes dizer se gostas de escrever e porquê.»). A produção deste texto era integrada numa atividade realizada nas aulas de Português, no caso dos estudantes do Ensino Secundário (ES), e nas aulas de

Metodologia de Ensino da Língua, no caso dos estudantes do Curso de Educação Básica (CEB).

O texto solicitado integra-se num género que podemos considerar de texto reflexivo, que parte das experiências para encontrar generalizações, tipificações, procurando organizar e sistematizar essas experiências. Este género implica operações de reflexão e generalização em relação a múltiplas experiências de escrita, um movimento do particular para o geral, a fim de encontrar os traços mais salientes das experiências de escrita e os comportamentos e sentimentos mais comuns nessas experiências. Contudo, as experiências concretas não estão necessariamente afastadas, podem ser mobilizadas para ilustrar os aspetos gerais ou para colocar em foco aspetos específicos de determinadas tarefas de escrita. O movimento pode então fazer-se também do geral para o particular (Barbeiro, 2011).

Os textos do *corpus* foram recolhidos no distrito de Leiria, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e em escolas secundárias da região. Quanto ao género dos participantes, no ensino secundário, 49 textos foram escritos por raparigas e 26 por rapazes; no CEB, há uma larga predominância do sexo feminino, tendo 72 textos sido escritos por raparigas e 3 por rapazes.

3. Análise

A análise realizada procurou identificar as dimensões da relação com a escrita ativadas pelos alunos de CEB nos seus textos e estabelecer a comparação com os alunos do ensino secundário. As dimensões da relação com a escrita consideradas tomam por base as propostas de Barré-De Miniac (2000, 2001) e, mais diretamente, as de Chartrand e Blaser (2008): dimensões praxeológica, afetiva, axiológica e concetual. A dimensão praxeológica refere-se às atividades e operações realizadas; a dimensão afetiva expressa os sentimentos e emoções experimentados nesse processo e em relação ao produto criado; a dimensão axiológica manifesta os valores que os sujeitos conferem à escrita nas suas vidas, designadamente as funções que lhe atribuem; a dimensão concetual revela as ideias, conceções ou representações do sujeito relativas à escrita e à sua aprendizagem.

Para operacionalizar a análise e permitir o confronto com as categorias e comparação entre os dois grupos, tomou-se como base a unidade correspondente à oração. A oração permite a representação dos processos, com os seus participantes e

circunstâncias (Halliday, 2004). O passo analítico fundamental foi, assim, o de ligar cada oração, cada processo, às dimensões de relação com a escrita consideradas (excetuando os casos situados de fora dessa relação, por fuga ao tema). Para efetuar essa ligação, considerou-se o conteúdo semântico do processo.

A tarefa em que o estudo se baseia coloca em foco as dimensões praxeológica e afetiva. Na verdade, a tarefa tem um aqui um papel instrumental. Ela potencia que determinados aspetos se tornem manifestos, a partir da relação do sujeito com a escrita. Para além das duas dimensões referidas, também as dimensões axiológica e concetual podem ser mobilizadas para justificar a relação estabelecida com a escrita e com a atividade de escrever.

4. Resultados

4.1 As dimensões ativadas

Os resultados relativos às dimensões que são ativadas nos textos dos estudantes, considerando o número de processos associados a cada uma, são apresentados no Gráfico 1.

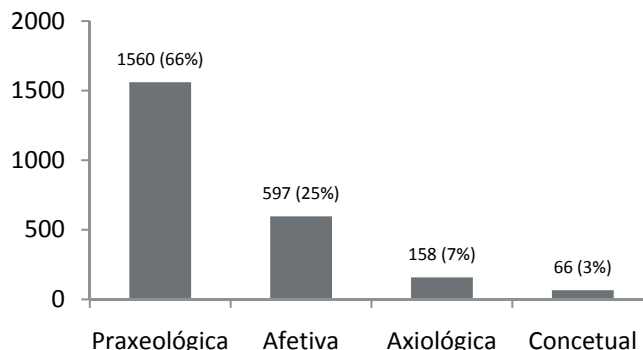


Gráfico 1 – Distribuição dos processos pelas dimensões da relação com a escrita

Pode observar-se no gráfico uma predominância da dimensão praxeológica, seguida da dimensão afetiva, em conformidade com o previsto, tendo em conta a natureza da tarefa metaescritural específica que foi realizada. Para além da saliência destas duas dimensões, são também ativadas as dimensões axiológica e a dimensão concetual, frequentemente em ligação com as anteriores, que estão em foco na tarefa. Por exemplo, a dimensão axiológica é frequentemente ativada como justificação ou fundamentação do que é expresso em relação à dimensão afetiva, como se ilustra no exemplo (1), ou como finalidade ou resultado das operações efetuadas no decurso do processo de escrever ou de práticas específicas de escrita (2):

(1) “Gosto de fazer isto [escrever livremente] porque a escrita ajuda-nos a exprimir o que muitas vezes não conseguimos dizer oralmente.” [CEB30]

(2) “Escrever só por escrever permite levitar o meu íntimo e deixa transparecer o melhor que está oculto em mim. [CEB03]

A distribuição que se encontra no Gráfico 1 apresenta, *grosso modo*, continuidade com a distribuição que se encontra na escolaridade anterior, no ensino secundário, como se pode observar no Gráfico 2.

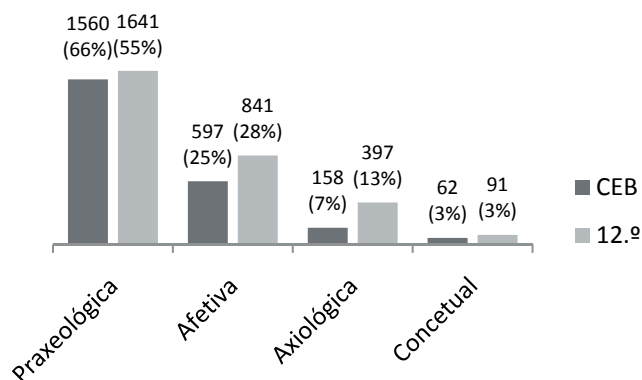


Gráfico 2 – Distribuição dos processos pelas dimensões da relação com a escrita

Em termos absolutos, o grupo dos estudantes do Curso de Educação Básica (CEB) apresenta um número de processos inferior ao dos alunos do 12.º ano (2377, correspondendo a uma média de 32, vs. 2970, média de 40, respetivamente). Surge, assim, a questão se o menor número de processos se distribui de forma similar nos dois grupos ou se algumas dimensões adquirem um realce diferente num dos grupos.

A ordenação relativa das dimensões mantém-se: domínio da dimensão praxeológica, seguida da dimensão afetiva, como as dimensões mais salientes, em resultado da tarefa, e recebendo as dimensões axiológica e concetual um número bastante menor de processos. De qualquer modo, os valores proporcionais mostram que há variações quanto aos pesos. Apesar de ter um número de processos inferior, a dimensão praxeológica, no grupo de estudantes do Curso de Educação Básica, apresenta um peso relativo superior (66% vs. 55%). Apesar do abaixamento, em termos absolutos, permanece, *grosso modo*, o valor absoluto e, deste modo, adquire maior peso proporcional o investimento na explicitação das operações ligadas ao processo de escrita. Pelo contrário, a focalização nos aspetos afetivos vê reduzido o seu peso e o mesmo acontece com os aspetos axiológicos.

4.2 Eixos de continuidade e transformação

Considerando a continuação do percurso académico no ensino superior e o acentuar de alguns desafios colocados à competência de escrita, procuramos apreender, nos resultados apresentados nesta secção, as linhas de continuidade e de transformação que operam nesse percurso, entre o final do ensino secundário e um momento adiantado (3.º ano) de frequência do ensino superior. Para isso, continuaremos a ter por base a comparação entre os resultados dos estudantes do Curso de Educação Básica (CEB) e dos alunos do final do Ensino Secundário (12.º ano), relativamente às diferentes dimensões.

4.3 Dimensão praxeológica

Na dimensão praxeológica, começaremos por ter em conta a focalização dos processos (unidades oracionais) naquilo que ocorre em diferentes momentos do processo de escrita ou na atividade de escrita tomada de um modo geral, conforme é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Focalização nos momentos do processo

Processo de escrita	Grupos		
	CEB	12.º	
Momentos	<i>Antes</i>	399 16,8%	398 13,4%
	<i>Início</i>	59 2,5%	50 1,6%
	<i>Durante</i>	567 23,9%	437 14,7%
	<i>Final</i>	54 2,2%	87 2,9%
	<i>Após</i>	257 10,8%	181 6,1%
	Persp. global	1040 43,7%	1795 60,4%

Observa-se, no Quadro 1,¹ uma maior análise nos textos dos alunos do Curso de Educação Básica do que se passa em cada momento do processo de escrita. A adoção de uma perspetiva global é mais saliente nos textos dos alunos do Ensino Secundário. Com exceção da categoria relativa ao momento final da redação do texto, nos outros casos, os valores absolutos do CEB ultrapassam os do ES, o que tem reflexos ainda maiores nos

¹ Não existe uma coincidência da soma dos valores apresentados no quadro com os números globais de cada grupo, pois há processos ligados as aspetos metadiscursivos que não foram aqui considerados.

valores proporcionais. Acentua-se, por conseguinte, nos estudantes do Curso de Educação Básica a capacidade de considerar de forma específica os diferentes momentos do processo de escrita, o que poderá constituir a base para alicerçar algumas estratégias pedagógico-didáticas associadas à perspectiva processual sobre o ensino da escrita.

Para além deste eixo, consideremos os resultados no que diz respeito a outros eixos: a *especificidade* ou *diferenciação* trazida ao processo e à relação com a escrita por diferentes tarefas (contextos, géneros textuais, etc.), a consideração do *leitor*, a *verificação* do que se escreveu, a *reformulação*, a *possibilidade* de colaboração.

Quadro 2 – Eixos práticos

Eixos	Grupos	
	CEB	12.º
<i>Diferenciação (tarefas)</i>	184	117
<i>Leitor</i>	64	24
<i>Verificação</i>	130	61
<i>Reformulação</i>	45	47
<i>Colaboração</i>	3	0
...		

Os valores aprestados no Quadro 2 mostram que existem eixos em que prossegue o percurso de transformação ou aprofundamento da relação com a escrita, segundo determinado sentido, e outros em que esse percurso de transformação não se revela. Assim, um sentido de transformação da relação é o que se orienta para a *especificidade*: os alunos de CEB referem-se em maior grau aos contornos específicos que as tarefas de escrita assumem, tendo em conta os diferentes géneros de texto e as condições de realização da tarefa (tema livre vs. imposto, escrita pessoal vs. escrita académica, grau de familiaridade com o tema do texto, etc.). Esta especificidade pode também ser respeitante ao leitor / destinatário previsto para o texto. A consideração do leitor enquanto fator que deve ser tido em conta durante o processo, para assegurar a compreensão no momento da leitura, é também mais saliente nos estudantes do ensino superior. Este aspeto está de acordo com a perspectiva de desenvolvimento apresentada por Kellog (2008) e com os resultados de Barbeiro (2011). Em relação a este, os resultados agora obtidos mostram que o percurso de evolução, em relação à consciência do parâmetro leitor, prossegue para além do ensino básico e estende-se ao ensino superior.

Um outro eixo que se vê reforçado nos resultados é o relativo à verificação do

que foi escrito, quer ao longo do processo, quer no momento final de revisão. A referência a este eixo acentua-se nos textos dos estudantes do CEB. No entanto, a referência à reformulação que pode resultar dessa verificação ou revisão está já presente no grupo de alunos do ES, quase ao mesmo nível de valores absolutos. Um eixo que está ausente nos textos dos alunos do ES e que continua a manter uma presença muito reduzida nos textos de CEB é o respeitante à colaboração.

Dimensão afetiva

Observámos anteriormente que a dimensão afetiva continua a ser saliente nos textos do CEB, mas vê o seu peso diminuir, comparativamente ao grupo do final do ensino secundário. No Quadro 3, pode observar-se a orientação dos sentimentos e emoções que são expressos no texto. Em qualquer dos grupos, predominam os sentimentos e emoções positivos. Esta predominância da orientação positiva é concordante com os resultados de Pereira *et al.* (2009), em níveis de escolaridade inferiores. No entanto, os sentimentos de valor negativo convivem também com o processo de escrita com valores significativos.²

Quadro 3 – Orientação positiva vs. negativa dos sentimentos e emoções

Orientação	Grupo	
	CEB	12.º
<i>Positiva (+)</i>	260 54,5%	403 59,9%
<i>Neutra</i>	30 6,2%	66 9,8%
<i>Negativa (-)</i>	187 39,2%	203 30,2%

No Quadro 4, apresentam-se os sentimentos mais proeminentes quanto à frequência. A expressão do gosto em relação à escrita apresenta valores superiores do que a expressão do sentimento contrário. Em relação a contrastes entre os dois grupos, emergem sobretudo as ocorrências relativas à vivência da escrita como um universo autónomo, perspectiva que se reduz no CEB, o sentimento de confusão e o de alívio após a realização do processo de escrita que também veem a sua frequência reduzida.

Quadro 4 – Sentimentos e emoções mais salientes

<i>Sent./Emoção</i>	CEB	12.º
<i>gosto</i>	84	70
<i>aversão (não gostar)</i>	26	22

² No quadro, os valores proporcionais são calculados tendo como referência os sentimentos e emoções expressos e não todas as unidades oracionais ligadas à dimensão afetiva (nas quais se incluem também unidades em que se imbrica a expressão de sentimentos e emoções).

<i>inspiração</i>	45	69
<i>preocupação</i>	41	39
<i>liberdade</i>	11	19
<i>bem(-estar)</i>	8	18
<i>universo autónomo</i>	6	33
<i>confusão</i>	3	22
<i>alívio</i>	1	15
...		

4.4 Dimensão axiológica

Encontrámos nos Gráfico 1 e 2, números absolutos e proporcionais para esta dimensão. Interessa, agora, observar quais os valores, as finalidades, traduzidas na realização de funções, que os estudantes atribuem à escrita e qual o seu peso interno. No âmbito das finalidades e funções invocadas pelos dois grupos, destacam-se a função expressiva e a função de aprendizagem (cf. Quadro 5). Em qualquer dos grupos, predomina largamente a função expressiva, o que revela um eixo de continuidade entre eles. A função ligada à aprendizagem vê o seu peso proporcional aumentar, mas as suas ocorrências no CEB continuam num nível baixo. Para além das unidades ligadas a estas duas funções, ocorre a referência a outras como *comunicar*, *registar*, *criar*, *consciencializar*, embora com um número de ocorrências mais reduzido.

Quadro 5 – Funções

Funções	Grupo	
	CEB	12.º
<i>Expressiva</i>	104 65,8%	403 68,5%
<i>Aprendizagem</i>	31 19,6%	48 12,1%
<i>Comunicar</i>	10 6,3%	10 4,8%
<i>Registar</i>	4 2,5%	10 2,5%
<i>Criar</i>	2 1,3%	11 2,8%
...		

Se tivermos em conta que a expressão de sentimentos (*express feelings*) é também a razão mais invocada em Pereira et al. (2009), comprovamos que este é um eixo da relação com a escrita que adquire saliência ao longo de toda a escolaridade.

4.5 Dimensão concetual

As conceções da escrita reveladas pela dimensão concetual colocam-na, sobretudo, em contraste com a oralidade, o que surge mais em relevo no CEB. Nesse contraste, a escrita permite uma melhor organização do discurso e constitui uma forma de expressão ao alcance de quem tem dificuldades em se expor perante o público. É reconhecida enquanto ato social, comunicativo, mas também enquanto ato pessoal. É um ato criativo estético que, com maior peso, no ES, é associado a um “dom”. Por seu turno, no CEB, emerge em maior grau a escrita vista como um ato que apresenta requisitos e exigência cognitivas. É ainda reconhecido como um ato singular que dá origem a um texto único.

Quadro 6 – Conceções em relação à escrita

Funções	Grupo	
	CEB	12.º
<i>vs. Oralidade</i>	24 38,7%	13 14,1%
<i>Ato criativo estético</i>	4 6,5%	16 17,6%
<i>Ato comunicativo</i>	2 3,2%	13 14,1%
<i>Ato pessoal</i>	3 3,2%	7 7,7%
<i>Ato cognitivo</i>	16 25,8%	2 2,2%
<i>Ato singular</i>	8 12,9%	1 1,1%
...		

5. Conclusão

Os resultados revelam a capacidade de ambos os grupos analisarem e descreverem o processo de escrita, designadamente quanto às operações realizadas e quanto aos sentimentos experimentados durante o processo. Da parte dos estudantes do CEB, face aos do Ensino Secundário, existe um acentuar da saliência da componente praxeológica, traduzida no peso percentual global e na maior capacidade de focalização nos diversos momentos do processo de escrita, em vez de ser tomado segundo uma perspetiva global. Para além disso, a transformação segundo o eixo de especificidade também se torna mais saliente do grupo do CEB, designadamente pela consideração das

implicações trazidas por diferentes contextos, gêneros, destinatários, etc. A consideração do leitor, como fator de decisão durante o processo também se acentua, confirmando uma evolução já encontrada em Barbeiro (2011), em níveis inferiores de escolaridade (ensino básico), e salientada por Kellog (2008), em relação ao percurso de desenvolvimento da escrita. A atuação de operações de verificação do texto que vai sendo escrito, ao longo do processo, e, no final, do produto resultante emerge, de forma acentuada, nas representações da escrita dos alunos de CEB, em comparação com os estudantes do secundário. No entanto, essa consciência da atuação de operações de verificação não se traduz na representação do processo de escrita como reformulação e reescrita. Também a vertente de colaboração surge de forma exígua em qualquer dos grupos.

A dimensão axiológica continua a ser fortemente marcada pela função ligada à expressão pessoal; a função epistémica, reveladora da consciência do papel da escrita na construção do conhecimento e da aprendizagem detém uma presença bastante secundária. Sendo esta uma dimensão em relevo na frequência de um curso de ensino superior e na aprendizagem a realizar ao longo da vida, bem como uma dimensão que poderá enriquecer a relação com a escrita dos futuros alunos destes estudantes, constitui-se como um desafio a que se deve prestar maior atenção. Uma das formas de alcançar será reforçar a consciência do papel da escrita na construção da aprendizagem, por parte do próprio sujeito e por parte da generalidade dos sujeitos (alunos) nos diversos níveis de escolaridade. Essa consciência poderá ser reforçada através da reflexão e verbalização (Barré-De Miniac 2000, 2001; Swain 2006; Swain et al. 2009; Brooks et al. 2010) acerca da escrita. Realizadas por meio da escrita, em textos de caráter metaescritural como o que aqui se analisou, a reflexão e o discurso tenderão a ganhar em profundidade e organização; realizadas em interação, com os colegas e com o professor, poderão proporcionar a descoberta de outros modos de estabelecer a relação com a escrita, suscetíveis de também serem ativados pelo sujeito.

6. Referências bibliográficas

- BARBEIRO, L. (2011): What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 813-834.
- BARBEIRO, L. (2012): Escrever sobre o Escrever: Dimensões do Discurso sobre a Escrita, nos Alunos do Ensino Básico. In A. Costa & I. Duarte (Eds.). *Nada na linguagem lhe é estranho. Estudos em homenagem a Isabel Hub Faria*. Porto: Edições Afrontamento.

- BARRE-DE MINIAC, C. (2000): *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRE-DE MINIAC, C. (2001): La notion de rapport à l'écriture et son usage en didactique. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Org.). *Ensinar a escrever: Teoria e prática* (pp. 35-47). Braga: C.E.E.P., Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BROOKS, L., SWAIN, M., LAPKIN, S., & IBTISSEM, K. (2010). Mediating between scientific and spontaneous concepts through languaging. *Language Awareness*, 19, 89-110.
- CHARTRAND, S.-G., & BLASER, C. (2008): Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: Apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-127). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- CHARTRAND, S.-G., & PRINCE, M. (2009) : La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 317-343.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004): *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. rev. by C. Matthiessen. London: Edward Arnold.
- KELLOG, R. T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- PEREIRA, L. Á., CARDOSO, I. & GRAÇA, L. (2009): For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9, 87-123.
- SWAIN, M. (2006): Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.). *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- SWAIN, M., LAPKIN, S., KNOUZI, I., SUZUKI, W., & BROOKS, L. (2009): Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal*, 93, 5-29.

A AULA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CONTRIBUTO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO¹

Luciana GRAÇA y Luísa ÁLVARES PEREIRA

Departamento de Educação-Universidade de Aveiro – Portugal

lpereira@ua.pt

Resumo

A presente contribuição visa identificar algumas das reflexões realizadas por uma professora de língua portuguesa sobre a sua própria acção didáctica, em dois momentos distintos da sua prática, aquando de uma entrevista de autoconfrontação. Esta análise servirá de mote para lançarmos possíveis pistas de actuação no próprio campo da Formação de Professores de Língua.

Resumen

Esta presentación tiene como objetivo identificar algunas reflexiones hechas por un profesor de lengua portuguesa en su propia enseñanza, en dos momentos distintos de su práctica, a través de la realización de una entrevista de confrontación consigo mismo. Este análisis servirá de lema para proponer posibles formas de actuar en el campo de la formación de profesores de idiomas.

Abstract

This presentation aims to identify some reflections made by a Portuguese language teacher on her own teaching, in two distinct moments of her teaching experience, through the conduction of a self-confrontation interview. This analysis will serve as motto to initiate possible ways of acting in the field of Language Teacher Training.

1. Notas iniciais

Nas duas últimas décadas, as colaborações entre as Ciências da Educação e da Formação e as Ciências do Trabalho conduziram as primeiras a fazer referência, precisamente, ao papel da análise do trabalho na própria formação profissional (Durand, 1996; Saujat, 2003). No campo, (mais) em particular, da Didáctica e da Formação em Línguas, as investigações que têm vindo a ser desenvolvidas parecem configurar uma evolução que compreende um deslocamento da atenção dos saberes e da actividade dos alunos para a actividade docente propriamente dita (Barbier & Durand, 2003), com o apoio da ergonomia francesa, que, e a partir da distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, desenvolveu um programa de análise da actividade real. Porém, há, ainda, uma tímida exploração destes novos conhecimentos em termos da própria construção de

¹ Texto produzido no âmbito do projecto "PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico" (PTDC/CPE-CED/101009/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER. Projecto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro.

processos formativos, que tendem ou a abstrair-se da actividade dos trabalhadores ou a reduzir esta última ao prescrito, o que coloca a questão, precisamente, dos fundamentos em que assentará tal engenharia dos dispositivos de formação. Ainda assim, começam a erguer-se, cada vez mais, modelos formativos que combinam uma estreita articulação entre dispositivos clássicos de transmissão de saberes e dispositivos de análise de práticas, revelando uma clara influência das referidas Ciências do Trabalho. Esta influência é também visível através do recurso a métodos provenientes destas mesmas Ciências, como é o caso da entrevista de autoconfrontação. Com esta nossa contribuição, pretendemos explorar de que forma um método específico de análise do trabalho, a entrevista de autoconfrontação (simples), realizada numa perspectiva didáctica, poderá ser uma ferramenta de conhecimento e de desenvolvimento para o (trabalho do) professor.

2. A formação pela análise do agir

2.1. Da complexidade da articulação teoria-prática às (novas) condições de *possibilidade* dos processos de formação

A (não) articulação entre saberes teóricos e saberes práticos tem já, como bem sabemos, uma longa tradição. E é precisamente a complexidade associada a esta problemática que tem sido responsável pela definição de múltiplos modelos de formação, numa procura incessante *do* modelo. Na verdade, o reconhecimento da multiplicidade de saberes necessários à profissão de professor não deixa de colocar a questão da integração de todos esses saberes. Como é que, aquando das formações inicial e contínua, os saberes produzidos pela investigação devem ser integrados nos saberes decorrentes e construídos nas próprias práticas? Qual deve ser o lugar da experiência prática na articulação e, inclusive, no diálogo entre esta multiplicidade de saberes? Isto quando, na verdade, sabemos que os saberes profissionais não são nem a mera justaposição nem a mera soma dos saberes científicos, técnicos e práticos, mas, sim, uma sua articulada combinação, com base numa lógica de acção inscrita num *hic et hunc* específicos. Para Tardif e Lessard (1999), os saberes da experiência não têm o mesmo estatuto dos outros: «ils servent d'assise aux autres connaissances».

No quadro particular da Didáctica e da Formação em Línguas, os resultados decorrentes das mais recentes investigações desenvolvidas têm contribuído para auxiliar

na própria identificação de algumas das condições favorecedoras de uma formação profissional de qualidade. Na nossa óptica, estas condições poderiam ser resumidas em três grandes pontos:

- i)** uma aposta numa formação dos professores concretizada numa profícua alternância entre o terreno profissional e o terreno universitário, com vista a cimentar uma indispensável confluência entre a acção didáctica, o sucesso desta mesma acção e a própria compreensão não só desta última como também das razões que determinaram o seu êxito; trata-se de procurar estabelecer uma perspectiva de conjugação eficaz entre o praxiológico e o epistémico, ou seja, um equilíbrio entre o domínio teórico das noções e regras mobilizadas pelos programas e a análise de práticas (Bulea & Bronckart, 2010: 45-50);
- ii)** uma formação assente no primado da actividade do professor, que é, na verdade, (um)a expressão fundamental do seu trabalho; afinal, o homem é aquilo que faz; a acção docente constituir-se-ia, assim, como elemento gerador não só de individualidade, em toda a sua especificidade em comparação com os demais, como também de identidade, na sua pertença a um colectivo de trabalho;
- iii)** uma maior preocupação pela criação de momentos formativos em que se colmate a invisibilidade do trabalho docente, através da verbalização e da (auto)reflexão sobre a sua própria acção; na realidade, é verdade que é na sua própria acção, em sala de aula e/ou com os colegas, que o professor consegue construir, de uma forma progressiva, a sua profissionalidade; porém, de molde a melhor compreender a sua própria acção, o professor deve também poder dispor de um espaço e de um tempo específicos, em que possa pensar (sobre) essa mesma acção.

Ora, a estes princípios têm correspondido, naturalmente, diferentes formas de operacionalização em termos de modelos formativos, aos quais têm vindo a ser associados diferentes métodos. A designada entrevista de autoconfrontação (simples) é, precisamente, o método de que nos ocuparemos de seguida.

2.2. A autoconfrontação: uma *possibilidade* de agir na análise da verbalização do agir docente

Os mais recentes modelos de formação docente giram em torno das ideias de consciência, em geral, e de tomada de consciência, (mais) em particular. Consciência

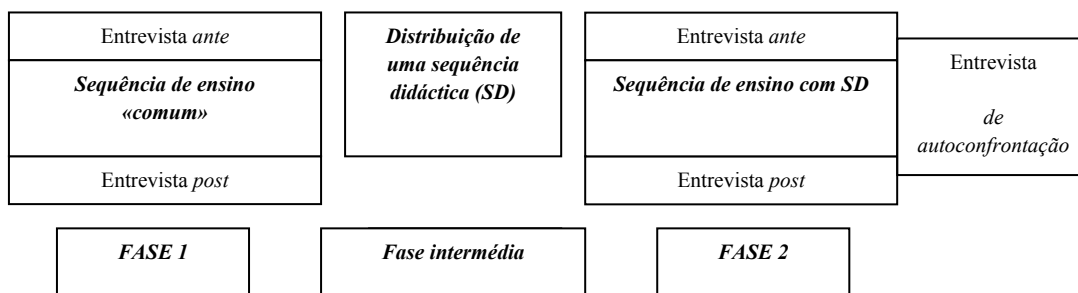
esta que, para Bronckart (1999: 17), consiste na «capacité qu'a le psychisme humain à revenir sur lui-même», o que implica que as suas operações de pensamento tenham adquirido uma dimensão auto-reflexiva. Partindo do pressuposto de que as acções humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, Bronckart (1999) assevera que tal apreensão apenas é possível através de interpretações produzidas com o uso da linguagem, em textos elaborados pelo sujeito ou por um observador da sua acção. Neste sentido, torna-se claro o papel capital assumido pela linguagem e pelas interacções sociais do sujeito com o ambiente que o rodeia quer na tomada de consciência do sujeito sobre as suas acções quer no próprio poder de agir sobre elas e em cenários futuros. Ora, com vista a operacionalizar tais princípios, a Formação de Professores de línguas tem vindo a montar dispositivos assentes em dois grandes vectores: i) consideração de que os objectos de análise não podem ser já (apenas, pelo menos) as acções directamente observáveis, mas, sim, (e também) os textos que se desenvolvem quer *na* própria situação de trabalho quer em outros momentos, e *sobre* essa mesma situação; ii) aposta no recurso a métodos que promovam a própria influência do Outro no próprio docente, enquanto factor determinante dos desenvolvimentos humano e profissional. Ao atribuir-se esta maior visibilidade à actividade docente, espera-se obter conhecimento não só sobre a complexidade associada ao trabalho de um professor como também sobre possíveis controvérsias passíveis de serem detectadas no respectivo colectivo de trabalho. A entrevista de autoconfrontação é, precisamente, um dos chamados métodos (Clot, 2001) a que mais se tem recorrido, de molde a atribuir uma maior visibilidade à actividade *in loco* do professor. *Grosso modo*, a entrevista de autoconfrontação consiste em fazer dizer ao professor entrevistado o que ele faz ou o que queria ter feito ou não fez ao longo da actividade, a qual está a ser visionada pelo entrevistado (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Ou seja, trata-se de «recolher» o ponto de vista do visado, confrontando-o com traços da sua acção passada. E, desta forma, o entrevistado consegue descobrir, ao falar de coisas do seu trabalho e/ou do dos outros, (outras) possibilidades de acção e de transformação. A tomada em conta das actividades de linguagem, enquanto actividade *plena*, representa, assim, uma tentativa para apreender a acção no seu todo, segundo as suas intenções e os seus objectivos, e tendo em conta o sentido que os actores lhe atribuem, estudando-se, inclusive, o que os sujeitos justificam como não tendo querido fazer.

3. A análise do agir em entrevista de autoconfrontação

3.1. Elementos metodológicos

3.1.1. Contexto da pesquisa – condições de recolha dos dados

A nossa investigação visava analisar como as ferramentas didácticas (no caso, uma sequência didáctica - Pereira, 2000; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) podiam transformar quer as práticas docentes *in loco* quer a própria forma como um determinado objecto inscrito no programa oficial de português como *objecto a ensinar* (no caso, o texto de opinião escrito) era (re)construído em sala de aula (Schneuwly & Dolz, 2009; Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006). No que se refere ao dispositivo de pesquisa montado, a nossa investigação comportou duas fases principais e um momento intermédio. Na primeira fase, a fase 1 – que decorreu durante o 2.º período do ano lectivo de 2005/2006 –, cada professor ensinou o objecto de ensino definido segundo a sua própria planificação, estipulando a duração e os eventuais materiais a utilizar em sala de aula. Na segunda fase, a fase 2 – que decorreu durante o 3.º período –, o professor ensinou o mesmo objecto de ensino, mas, desta vez, com a nova ferramenta didáctica facultada pela investigadora, tendo continuado a caber a cada docente a definição da duração e dos materiais da sequência didáctica a utilizar. Complementarmente, entrevistas de explicitação, semi-dirigidas, e com objectivos distintos, foram ainda realizadas, antes e após cada uma das duas grandes etapas. Antes do término da pesquisa, uma outra entrevista, de autoconfrontação (simples), também foi efectuada. E é precisamente sobre alguns dos dados obtidos a partir desta entrevista que girará esta nossa contribuição.



3.1.2. Especificidade da (nossa) entrevista de autoconfrontação

3.1.2.1. Definição e estatuto, preparação e realização

Na nossa investigação, adaptámos a versão da entrevista de autoconfrontação simples de Clot e Faita (2000), em dois grandes aspectos: por um lado, conferindo-lhe matizes (mais) didácticas, centradas no objecto ensinado; e, por outro, orientando o diálogo em torno da actividade *in loco* e do objecto aí efectivamente ensinado. Não havia, portanto, o objectivo explícito de promover reais aprendizagens no interlocutor, o que não significa que tais aprendizagens não pudessem ocorrer, de forma efectiva. Daí que coloquemos a seguinte interrogação: até que ponto foi esta entrevista, dentro da sua especificidade, capaz de fomentar tais aprendizagens? É a esta questão que procuramos então responder.

A entrevista foi preparada e realizada da seguinte forma. Depois de a sequência de ensino ter tido lugar, a pesquisadora, com base nos dados de que já dispunha, seleccionou o material filmico com que o sujeito seria confrontado, elaborando, em simultâneo, o guião para a própria entrevista. Em relação ao visionamento dos excertos filmicos, este ora foi feito na sua totalidade, sem quaisquer interrupções, ou foi interrompido, para dar lugar a comentários da pesquisadora ou do professor.

3.1.2.2. Tópicos abordados e materiais mostrados

À luz dos objectivos da investigação empírica, definimos que os excertos filmicos a apresentar aos entrevistados, durante a entrevista de autoconfrontação, versariam sobre três grandes tópicos: i) as tarefas que cada professor considerara como as mais importantes para o ensino-aprendizagem promovido, em cada uma das duas grandes fases; ii) a concepção e a configuração assumida pelo próprio objecto ensinado, também em cada fase da pesquisa; e iii) aspectos específicos a cada professor.² Dada a especificidade da pesquisa, e de molde a melhor cotejar as principais similitudes e/ou diferenças entre o que aconteceu em cada uma das duas fases, os excertos filmicos seleccionados, para abordar cada um dos anteriores tópicos, pertenciam sempre a ambas as fases.

² Os dados sobre este tópico não serão objecto de análise no presente trabalho.

3.2. Elementos analíticos

3.2.1. Contextualização dos episódios comentados

Os episódios filmicos que são dados a ver a cada professor entrevistado referem-se, como já vimos, às duas sequências de ensino levadas a cabo nas duas grandes fases da pesquisa. A sequência de ensino da fase 1 compreendeu dois grandes momentos: i) a preparação do conteúdo para a escrita de um “texto de opinião”, com leitura (de um poema), compreensão textual do referido poema, reflexão sobre a temática, elaboração de conteúdo, com o respectivo registo no quadro, e comentário de imagens também referentes à temática abordada; e ii) a escrita de um “texto de opinião”, com base nas ideias produzidas, aquando das anteriores actividades. A sequência de ensino da fase 2, por sua vez, preparada e realizada a partir da sequência didáctica construída pela pesquisadora e fornecida à professora, compreendeu um maior número de etapas, cujas primeiras foram as seguintes: i) a compreensão da importância das situações de argumentação, definindo-se noções-chave sobre o género textual em estudo e elaborando-se parte do conteúdo a integrar o texto; ii) a recapitulação das principais aprendizagens efectuadas; iii) a análise do projecto de escrita; iv) a produção escrita inicial; v) a análise de textos de opinião, com compreensão textual e procura de informações; e vi) a análise de textos de opinião com o objectivo de identificar e sintetizar a estrutura do texto de opinião.

3.2.2. As tarefas mais importantes para o ensino-aprendizagem

Na entrevista de explicitação que antecedeu a sequência de ensino da fase 1, a professora defendera que a tarefa mais importante seria a leitura de imagens sobre o tema do texto a produzir, já que levaria os alunos a ter «ideias» passíveis de serem integradas no texto. Já na entrevista de explicitação que antecedeu a sequência de ensino da fase 2, a docente advogara a existência de duas tarefas cruciais: a divisão do texto em partes e o próprio estudo sobre os organizadores textuais. Ora, na parte da entrevista de autoconfrontação relativa a esta problemática, foram dados a ver à professora, precisamente, extractos filmicos que representavam as referidas tarefas. De seguida, a docente foi solicitada a comentar as imagens dadas a ver, numa perspectiva comparativa. Ora, esta actividade de comentário da professora sobre a sua actividade passada provocará, como veremos, uma actividade não só discursiva como também cognitiva,

num claro esforço de compreender, também ela, e em primeiro lugar, a própria mudança operada em termos da lógica subjacente a cada um dos ensinamentos ministrados. Num primeiro momento, a professora corrobora as suas anteriores posições («portanto eu penso que estes dois momentos eram importantes para a produção final»). Porém, e já num segundo momento, a docente parece entrar em contradição com a verbalização acabada de fazer, reconhecendo que passara a considerar o trabalho sobre a própria estrutura específica do texto de opinião como essencial, se comparada com a primazia exclusiva atribuída, na primeira fase, à motivação e ao trabalho sobre a temática trabalhada. A professora reconhece, além disso, que a pouca qualidade dos textos da primeira fase se deve, precisamente, à opção pedagógica tomada, em termos da lógica de ensino seguida («inicialmente [...] mandei-lhes escrever um texto e realmente não teve grande qualidade/ eles emitiram uma opinião mas sem ser organizada/ sem ser estruturada»). Por outro lado, com o decorrer do tempo, a verbalização feita pela docente condu-la, inclusive, a tecer considerações que extrapolam a própria acção passada relativa à sequência de ensino comentada. Em termos de contributos para o desenvolvimento profissional docente, afigura-se-nos particularmente relevante destacar:

i) a ideia de motivação, se apenas surge associada, na primeira fase, ao fervilhar de ideias, surge também associada, na segunda fase, ao próprio trabalho sobre a estrutura do texto de opinião;

ii) o comentário sobre a sua acção passada propicia uma dupla extrapolação dos conhecimentos que a docente vai (re)construindo, fazendo menção a dois sentidos: por um lado, para a acção anterior à própria acção passada e que é objecto de comentário, na entrevista («eu acho que foi um enriquecimento na medida em que anteriormente [...] eu nunca dei textos de opinião só assim/ de uma forma estanque»; «agora estruturar o texto eu nunca tinha dado»); e, por outro, para a acção posterior a esta última («no fundo isto é um ensinar/ a escrever melhor/ portanto uma técnica de ensino/ de um tipo de texto/ como poderá haver outros/ eu acho que conforme há texto de opinião/ poderiam associarmos agora/ criarmos/ outros tipos de textos com uma/ uma técnica de aprendizagem também adequada»; «além do mais tanto seja de opinião ou até de outro»);

iii) a verbalização feita apresenta uma passagem, não rara, entre o discurso de uma primeira pessoa singular, o «eu» da própria professora, para uma primeira pessoa

plural, o «nós», o colectivo de docentes a que a professora faz referência, em determinados momentos do discurso, como que para legitimar as suas acções relativas ao ensino realizado na primeira fase («se chegarmos aos alunos e como fiz no início na primeira fase/ escrevam um texto em que formulem uma opinião e/ e eles vão fazê-lo sem uma ordem»).

3.2.3. O objecto de ensino-aprendizagem, texto de opinião escrito

À professora são dados a ver extractos de gravações audiovisuais de momentos de aulas, de cada uma das duas sequências de ensino, em que a atenção se encontra particularmente colocada no respectivo objecto de ensino-aprendizagem, ou seja, o texto de opinião escrito. Quando questionada sobre se, e a partir dos extractos visualizados, considerava que tinham ou não existido diferenças a nível da concepção de texto de opinião, (re)configurada na sala de aula, da primeira para a segunda fase, a docente foi peremptória: «ai sim sim/ sim». Numa tentativa de categorizar as suas acções, classifica a sua acção da primeira fase como «espontânea e intuitiva», em claro contraponto com o que ocorre na segunda fase, em que um importante enfoque foi também atribuído à estrutura textual e aos diversos elementos a que o aluno pode lançar mão, a fim de melhor organizar cada uma das partes textuais. A configuração assumida pelo texto de opinião escrito, em termos conceptuais, registou, como a própria docente reconhece, uma importante evolução: depois de afirmar que conhecia «muito bem» o que era um texto argumentativo, reconhece ter considerado que o texto de opinião se tratava de um «texto menos elaborado», de um texto «com menos rigor», de um texto com «menos especificidades». Percepção esta que a sequência didáctica distribuída à docente ajudara a alterar: «agora [...] verifico que realmente pode ser trabalhado e trazer/ resultar em benefício de para a escrita a nível dos alunos».

(para a) primeira vez/ eu fazia de uma forma espontânea e intuitiva/ um texto de opinião - como fiz -/ mandei-os escrever/ dar uma opinião dizer o que pensam/ sem me preocupar muito com a forma/ e na segunda fase/ pronto já me tinha apropriado da técnica da escrita deste tipo de texto e [...] foi mais a nível da estruturação do texto/ [...] e também da formulação da opinião/ portanto a apresentação da questão polémica/ depois a forma a posição do ponto de vista de cada um/ depois a exposição com os organizadores textuais/ [...] no início eu não tinha estruturação/ (sorrindo)/ era dizer o que pensa sobre aquilo e pronto/ já está [...] pois no fundo eu sabia o que era um texto de opinião perfeitamente [...] eu achava que era um texto menos elaborado/ só isso portanto/ com menos rigor/ menos especificidade/ era um texto pronto/ dado a este nível seria uma coisa mais leve/ e talvez não desse para tanto/ e agora [...] verifico que realmente pode ser trabalhado e trazer/ resultar em benefício para a escrita a nível dos alunos

Quando instada a comentar a instrução de escrita dada em cada uma das fases, a professora manifesta uma posição que se vai alterando, à medida que a verbalização vai sendo feita; i) num primeiro momento, considera ambas as instruções adequadas («estas instruções eram suficientemente esclarecedoras e:/ propícias a um bom trabalho/ (produtoras?) de um bom trabalho»); ii) num segundo momento, considera que a instrução de escrita apresentada na primeira fase («está mais (elaborado/elaborada?) sim/ o primeiro está mais/ o outro é um bocadinho mais vago/ [...] não está tão alargado/ portanto a a formulação/ a instrução» «eu penso que o primeiro está: portanto houve mais pormenorização do:/ da instrução/ uma instrução mais pormenorizada/ e como está muito mais próximo das vivências deles/ é uma situação que□/ eu penso que// à partida/ destina-se a um maior sucesso», «a primeira instrução/ seja mais adequada/ e leve a um texto mais/ com mais qualidade»), ; iii) já num terceiro momento, acaba por considerar que a instrução de escrita da primeira fase não deixa, porém, de poder ser melhorada («a segunda dirige-se aos leitores não é□/ a primeira/□ hã: é um bocadinho// não sabemos bem a quem se dirige/ hã: não está bem definido o destinatário [...] não está bem discriminado□ o destinatário do texto (sorrindo) também/ se calhar// nós poderíamos melhorá-lo a esse nível [...] /falta por exemplo definir bem o destinatário»). Estes avanços e recuos, se, por um lado, podem levar-nos a pensar que a professora não terá dado, até ao momento da entrevista de autoconfrontação, particular atenção a este aspecto da instrução, também traduzem, por outro, e claramente, a não linearidade do percurso cognitivo da docente.

4. Notas finais

No campo da análise do trabalho, são muitas as vozes a identificar a dificuldade dos sujeitos em falar do seu trabalho e a colocar em palavras a sua experiência, em toda a sua complexidade. Para Revaz (2004: 268), esta situação tende a ser explicada de três possíveis formas: as próprias dificuldades de linguagem e/ou cognitivas do sujeito interrogado; uma determinada «rusticidade» da linguagem»; e a existência de um défice não a nível dos locutores ou da língua, mas, sim, em termos das próprias «formations langagières» disponíveis. Esta última explicação é defendida, muito particularmente, por Boutet (1995), para quem se o trabalho prescrito é recorrentemente descrito, tendo directamente que ver com a ordem da linguagem, o trabalho real não tem dado lugar a

um trabalho social de verbalização: ele faz-se, mas é difícil colocá-lo em palavras. Esta dificuldade é explicada, pelo autor, devido à ausência, a propósito de tal trabalho, de práticas de linguagem socialmente e historicamente regradas. Quando um sujeito fala do seu trabalho, ele não dispõe de enunciados já existentes para construir o seu próprio discurso. Daí, portanto, a importância de métodos que concorram para colmatar tal situação. É o caso, como vimos, da designada entrevista de autoconfrontação.

Numa entrevista de autoconfrontação, a verbalização feita pelo professor a partir da observação da sua actividade passada permite conhecer significação que o docente atribui à sua prática. O sujeito, colocado diante da imagem do seu próprio trabalho, coloca em palavras a descoberta da sua própria actividade, sendo que o olhar do Outro, investigador ou colega, é susceptível de permitir uma melhor compreensão do trabalho e de fornecer as bases para as próprias intervenções. Aí reside, precisamente, a sua maior originalidade, ao erigir como objecto central a relação dialógica entre o(s) participante(s) e o(s) seu(s) interlocutor. Ora, e segundo Bakhtin (1992), o discurso, enquanto designador da presença do outro, é tido como essencial na própria constituição do «eu». De forma geral, a entrevista de autoconfrontação fomenta não só a explicação espontânea como também a própria modificação de representações já existentes e a inferência de novas representações, além do próprio desenvolvimento do saber (individual e/ou colectivo). A entrevista de autoconfrontação, actividade de tipo «meta», propõe-se, portanto, a produzir sentido a partir do que é observado. Ao incentivar os sujeitos a reflectir sobre determinada situação, com vista a melhorar as suas práticas, esta entrevista incita-os a descentrarem-se da sua própria actividade: “les mouvements discursifs occasionnés chez les protagonistes par le film participant de la remise en chantier de ce qu’ils se voient faire et s’entendent dire, [et] constituant autant d’éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité” (Faïta & Vieira, 2003: 129). No entanto, a escolha da entrevista de autoconfrontação como meio de recolha de dados necessita de um trabalho de antecipação e de planificação sem qualquer falha, pela parte do pesquisador, para desenvolver todo o seu potencial. Ainda a este respeito, é óbvio que o tempo entre a actividade a ser observada e a actividade de autoconfrontação é um parâmetro essencial a ter em conta. Por outro lado, importa não ter qualquer pretensão de neutralidade. Através da sua intervenção de orientador, o entrevistador imprime, necessariamente, na troca dialógica, as marcas da cultura que lhe é própria e, designadamente, da sua cultura disciplinar (Faïta & Vieira: 133). O seu

papel consiste, *grosso modo*, em centrar o debate sobre a actividade e sobre “le mouvement dialogique de ce que les protagonistes voient qu’ils font” (Faïta & Vieira, 2003: 129). Por fim, é visível, enfim, como este diálogo, mantido pelo investigador, suscitando controvérsias profissionais, produz, assim, e aliás, um interessante «milieu de recherche associé à un milieu de travail» (Oddone, Rey & Briante, 1981), em que investigador e professor se comprometem numa co-análise da situação de trabalho, numa «co-construção» de *feitos e factos* que o pesquisador pode procurar (voltar a) colocar em circulação, junto de outros práticos que os submetam a uma validação colectiva, retrabalhando as interpretações do investigador.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBIER, J.-M. & DURAND, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 99-117.
- BOUTET, J. (DIR.) (1995). *PAROLES AU TRAVAIL*. PARIS: L'HARMATTAN.
- BRONCKART, J.-P. (1999). La conscience comme «analyste» des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (dir), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris: La Dispute.
- BRONCKART, J.-P. (2004). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo (tradução de Anna Rachel Machado)*. São Paulo: EDUC.
- BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. (2010). «Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants», *Linguarum Arena*, 1, 43-60.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, *Travailler*, 4, 7-32.
- CLOT, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience, *Travailler*, 6, 31-54.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, M. & SCHELLER, L. (2000). “Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité”, *Pistes* (<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>).
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (dirs.) (2001). *S’exprimer en français: séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- DURAND, M. (1996). *L’enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- FAÏTA, D. & VIEIRA, M. (2003). “Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée”, *DELTA*, 19, 125-154.

- ODDONE, I., REY, A. & BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Editions Sociales.
- PEREIRA, L. A. (2000). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- REVAZ, F. (2004). Qu'est-ce que vous avez fait? Verbalisation de l'agir en situation d'entretien. In Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (ed.), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 263-312). Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103.
- Saujat, F. (2003). «Réfléchir sur le métier d'enseignant: une activité dialogique», *Skholé, hors-série*, 1, 95-104 (<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.95-104.pdf>).
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (com Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (ed.) (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Universitaires de Laval.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (CÓMO PROMOVER EN LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO EL DESARROLLO DE UN DISCURSO DOCENTE PROPIO)

Elisabet AREIZAGA & Carmen CAMPS

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Eli.arezaga@ehu.es, carmen.camps@ehu.es

Resumen

Ante el perfil competencial del nuevo grado de Maestro, cómo favorecer el desarrollo del “saber hacer” y el “saber ser” (más allá del “saber”) supone un punto de interés y preocupación especial para los formadores de maestros. El discurso docente es la manifestación más clara de la confluencia y la interacción entre los tres saberes (conceptual, procedimental y actitudinal). En esta comunicación presentamos una experiencia de aula relacionada con la nueva asignatura “Desarrollo de la Competencia Comunicativa-II” del Grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio de San Sebastián, llevada a cabo durante el primer cuatrimestre del presente curso 11/12. La asignatura se ha diseñado con una metodología que pretende contribuir al desarrollo de ese discurso docente que nos parece imprescindible en la formación de nuestros alumnos.

Laburpena

Maisu-maistra gradu berriaren gaitasun-profilaren aurrean, bertan aritzen diren formatzaileentzat interes handikoa eta kezka iturri da nola erraztu “egiten ikasi” eta “izaten ikasi” izeneko garapenak (“jakite” hutsatik haratagokoak). Irakats-diskurtsoa da hiru jakiteak bateratu eta elkarreragitearen adierazpen argiena: kontzeptuala, prozedurazkoa eta jarrerazkoa. Komunikazio honetan, ikasgelako esperientzia bat aurkezten dugu, 11/12 ikasturtean “Gaitasun Komunikatiboaren Garapena II” izeneko irakasgai berrian gauzatu dena, Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako Lehen Hezkuntzako Graduan. Irakasgaia gure ikasleen formaziorako funtsezkotzat jotzen dugun irakats-diskurtso hori garatzeko metodologiaren bitartez diseinatu da.

Abstract

Given the competent based profile of the new Teacher Training degree, encouraging the development of “knowing how to do” and “knowing how to be” (beyond “knowledge”) is a point of interest and special concern for teacher educators. The teacher’s speech is the clearest sign of the convergence and interaction among the three knowledges (conceptual, procedural and attitudinal). In this paper we present a classroom experience related to the new course “Development of Communicative competence-II” of the Primary Education Degree in the School of Education in San Sebastian, that was carried out during the first semester of this school year 2011-2012. The course is designed with a methodology that aims to contribute to the development of this discourse that we find essential in our education students.

1. Contextualización

Esta comunicación intenta dar cuenta de un trabajo de investigación-acción llevado a cabo en la asignatura “Desarrollo de la competencia comunicativa-lengua española y lengua vasca-II” que se ha impartido durante el primer cuatrimestre de este curso 11/12, en 2º curso del Grado de Educación Primaria, en la Escuela de Magisterio de San Sebastián.

Si bien en distintas investigaciones se ha puesto de relieve que la construcción del conocimiento, en cualquier área científica, requiere la verbalización del pensamiento y su confrontación con el de los otros (Pozo y Pérez Echeverría 2009), en el ámbito de la formación de los Maestros no se ha subrayado suficientemente la necesidad de adoptar un enfoque metodológico coherente con estos principios y que favorezca la construcción de un discurso docente propio. Es necesario que los alumnos de Magisterio empiecen a “pensar” como maestros y debemos ayudarles a ello mediante diferentes estrategias y recursos.

Dado el perfil competencial de la titulación, a los formadores de maestros nos preocupa poder encontrar los modos de facilitar el desarrollo de las habilidades y actitudes propias de la profesión docente (Esteve-Melief-Alsina 2010). En la planificación de esta nueva asignatura, nos ha interesado hacer un planteamiento metodológico conducente a dicho desarrollo formativo. Partimos de un modelo de aprendizaje en el que la forma en que se gestiona el conocimiento en el aula tiene efectos claros en el desarrollo de habilidades y actitudes, algo muy asumido en otros niveles educativos y no tan claramente, al menos en la práctica, en el ámbito universitario (Prieto 2008). Si se asumen los papeles tradicionales del profesor transmisor de conocimiento y del alumno receptor, difícilmente podremos esperar por parte de éste una actitud responsable de su propio aprendizaje.

Pero además, en el caso de los futuros maestros, no nos basta con un estudiante capaz de aprender con autonomía, sino que nos parece esencial que empiece a verse a sí mismo como futuro profesional de la educación, que tiene que analizar, valorar y tomar decisiones respecto a la realidad del aula de Primaria.

Es esencial, por tanto, dar pasos para que los estudiantes de Magisterio dejen ese lugar “seguro” del pupitre y que empiecen a “pensar” como maestros o “aprendices” de maestros. Nuestro planteamiento metodológico partió de la siguiente pregunta: ¿cómo

podemos ayudarles a construir una “identidad” docente, que les permita asumir el papel que van a tener que desempeñar?

Nos hemos interesado por el discurso docente puesto que está íntimamente ligado al perfil competencial del maestro, al ser una muestra de la confluencia entre el *saber, saber hacer y saber ser*. Consideramos que el discurso docente se conforma por la interacción de al menos tres elementos: la experiencia de vida escolar, los otros discursos que se comparten o se cuestionan, y la reflexión sobre experiencias personales y/ o ajenas.

Nuestros alumnos ya tienen en parte y “a ratos” un cierto “discurso docente”, resultado de sus experiencias como discentes (un modelo construido de escuela, y de los roles de alumnos y profesores) y de “discursos” ajenos que asumen, muchas veces sin haberlos discutido ni cuestionado. Para que ellos puedan tener un discurso docente “propio”, reflejo de una posición responsable y activa, su formación debería incorporar al menos dos elementos clave:

- el sentido crítico que cuestione otros discursos y que cuestione el propio,
- la reflexión, como toma de conciencia, desde el conocimiento y la observación de los fenómenos educativos.

Por tanto, nos pareció esencial que nuestros alumnos trabajaran la asignatura desde una posición crítica (McLaren y Kincheloe 2008) para que abandonaran su estatus de alumnos receptivos-pasivos, transmisores de otros discursos, y empezaran a sentirse próximos al papel del “docente”; de este modo nos planteamos que las tareas que se propusieran para su formación les permitieran reflexionar sobre distintas experiencias educativas.

Por todo ello, la metodología de la asignatura trata de favorecer la construcción por parte de nuestros alumnos de un discurso docente crítico y para comprobar su eficacia se ha llevado a cabo el estudio que aquí se presenta.

2. Estrategias para promover el desarrollo del discurso docente

Para favorecer el perfil competencial descrito hasta aquí las estrategias adoptadas para el desarrollo de la asignatura han sido las siguientes:

- 1.- Compartir nuestro propio pensamiento docente, lo cual incluye la explicitación de todos los condicionantes que como profesoras hemos tenido en cuenta a hora de tomar decisiones sobre lo que les proponemos e, incluso, nuestras valoraciones sobre lo que

está sucediendo en nuestras aulas (casi como pensar en alto); así se les ofrece muestras de reflexiones profesionales al tiempo que se favorece una actitud por su parte de implicación, proximidad y empatía con el rol de docente.

2.- Evitar la dependencia de lo literal (Ruiz Flores 2009): ¿cómo podemos esperar que tengan un lenguaje propio si se limitan a repetir o parafrasear el texto fuente? La dependencia de lo literal es un fenómeno que forma parte de su experiencia educativa y también es uno de los temas centrales del curso. Sería absolutamente incoherente que las tareas de la asignatura lo favorecieran. Así que en el diseño de la asignatura se ha contemplado el uso de diferentes fuentes en cada tarea, puesto que procesar información y reutilizarla es indispensable para la construcción de un pensamiento crítico.

3.- Incrementar el discurso científico (Lee 2010), diseñando tareas en las que los alumnos tengan que discutir y compartir sus conclusiones en trabajos colectivos, puesto que verbalizar es esencial para aprender a pensar; esto, que es necesario para Educación Primaria, se hace imprescindible en la Universidad. La confrontación de discursos permite generar nuevo pensamiento, más sólido, mejor argumentado y más crítico (Carballo 2002).

4.- Asumir ciertas funciones docentes, como la toma de decisiones en muchas de las tareas de la clase, así como en la evaluación del curso (incluida su autoevaluación), puesto que es un ejercicio que les permite mostrar su pensamiento docente.

5.- Favorecer la empatía con el rol del docente. Nos parece esencial en Magisterio preocuparnos por la forma de hablar y tratar a los alumnos, y por intentar involucrarlos en la asignatura; si el profesorado siempre es un modelo de conducta, en el caso de los formadores de formadores esto adquiere una especial relevancia. Además hemos intentado tratar cualquier situación educativa desde el respeto y la comprensión (Traveset 2007), mostrando que no están reñidos con el espíritu crítico. En la formación del maestro hay aspectos actitudinales, el **saber ser**, cuyo desarrollo se favorece en un ambiente de aula adecuado.

6.- Reflexionar sobre la propia experiencia formativa y sobre la ajena, tanto con ejemplos de prácticas docentes (análisis de casos), como con la discusión sobre sus observaciones durante las prácticas en las escuelas (que han tenido lugar en la mitad del cuatrimestre); así mismo, se les planteó una tarea final de reflexión introspectiva relacionada con el aprendizaje para su futuro profesional.

3. Instrumentos de análisis

Para poder valorar la experiencia hemos utilizado dos herramientas que nos han permitido recoger distintos tipos de información.

1.-Por una parte se elaboró una encuesta que diera cuenta de las percepciones de los alumnos sobre aspectos de la asignatura relacionados con su perfil competencial. Las preguntas iban dirigidas a averiguar si los alumnos percibían que el diseño metodológico de la asignatura había contribuido al desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con su futura profesión, de las que se ha hablado anteriormente.

Se plantearon una serie de preguntas de respuesta cerrada sobre el grado de acuerdo con el enunciado (“nada”, “algo”, “bastante”, “mucho”), junto con otras preguntas de respuesta abierta en forma de texto libre. Algunas preguntas intentaban comprobar el potencial de las tareas realizadas en clase para desarrollar su capacidad de reflexión, su pensamiento crítico, y un punto de vista más personal sobre el hecho educativo; y otras, el potencial de estas tareas para acercarlos al rol del maestro/a. (pensar, hablar y sentir como docente).

2.- Por otra parte, una de las tareas del curso, que ha consistido en escribir una reflexión final de tres páginas a partir de la siguiente pregunta: “¿qué crees que has aprendido en esta asignatura para tu futuro profesional?” Los textos resultantes se han analizado observando si determinados elementos relacionados con el discurso docente aparecen o no de forma explícita. En cada texto se ha cuantificado:

-si el alumno habla de sí mismo viéndose como futuro docente (“tendré que...”, “mis alumnos”, “nuestra tarea”, ...)

-si su discurso recoge menciones a: saberes declarativos (“saber”), saberes procedimentales (“saber hacer”) y “saber ser” (siempre referido al “maestro/a” y no al alumno),

-si aparece un cuestionamiento crítico sobre diferentes modelos educativos,

-si explicita su implicación personal o reacción emocional frente a los fenómenos educativos (distancia o implicación al hablar del objeto de estudio): “me siento identificado”, “estoy muy contenta de haber aprendido”, “es fundamental que”...

4. Resultados

Las herramientas se han propuesto para el total de alumnos de 2º curso de Educación Primaria, que son 171. Sin embargo, así como en la tarea de reflexión se

recogieron exactamente el total de muestras esperadas, en el caso de la encuesta, dado que se puso en la plataforma moodle para que los alumnos la completaran con un plazo limitado, se han recogido un total de 141, lo que resulta una muestra suficientemente representativa. A continuación se muestra un resumen de los datos obtenidos que nos parecen más significativos.

Respecto a la encuesta sobre las percepciones de los alumnos, lo primero que llama la atención, es que en las preguntas de grado de acuerdo, más del 80% de los alumnos han manifestado “bastante” o “mucho” acuerdo en 10 de los 13 ítems propuestos, más del 70% en 2 ítems, y en un único ítem, el 66%. Por esta razón sólo presentamos aquí los porcentajes de “bastante” o “mucho” acuerdo.

Encuesta- A/ Cuestiones en las que se pregunta por el grado de acuerdo:

Mi capacidad de reflexión mejora:

- cuando la profesora comparte sus propias reflexiones con los alumnos:

bastante: 51% mucho: 40 %

-cuando he escrito mis observaciones sobre las prácticas en la escuela:

bastante: 49 % mucho: 39 %

- cuando comento con los compañeros ejemplos de prácticas de aula:

bastante: 51% mucho: 35%

- al elaborar las conclusiones en tareas de grupo:

bastante: 49% mucho: 37%

- al escribir la tarea de reflexión("¿qué has aprendido este curso para tu profesión?"):

bastante: 50% mucho: 31 %

-al elaborar las conclusiones individuales de las tareas:

bastante: 53% mucho: 20%

Me ha ayudado a "pensar" como profesor/a:

- el estudio de "casos":

bastante: 54% mucho: 31%

- escribir observaciones en el período de prácticas:

bastante: 42% mucho: 40%

- la tarea de reflexión final("¿qué has aprendido este curso para tu profesión?"):

bastante: 54% mucho: 26%

- la tarea de autoevaluación y la participación en los criterios de evaluación del curso:

-bastante: 51% mucho: 15%

¿Crees que el tipo de tareas de esta asignatura que evitan la dependencia de lo literal te han ayudado a tener un punto de vista más personal sobre las diferentes cuestiones educativas planteadas?:

bastante: 47% mucho: 40%

¿Crees que el uso de diferentes fuentes te ha ayudado a desarrollar una perspectiva más crítica sobre los contenidos de la asignatura?:

bastante: 50% mucho: 31%

¿Crees que el planteamiento de la asignatura te ha ayudado a sentirte más próximo al rol de maestro/a?:

bastante: 43% mucho: 30%

En cuanto a las preguntas de respuesta abierta, todas formuladas como “¿qué actividades crees que te han ayudado más a....?”, se ha hecho un vaciado del texto de las respuestas identificando, bien actividades concretas de la asignatura, bien tipo de actividades que ellos señalan (como por ejemplo “actividades en grupo”). A partir de este vaciado, se han establecido los porcentajes de las actividades mencionadas y aquí presentamos las más destacadas. Así como hay bastante unanimidad respecto al grado de acuerdo en las anteriores preguntas, en las que a continuación presentamos, hay una gran dispersión en las respuestas, dado que había muchas tareas que podían mencionar.

Sin embargo, como se puede ver en los resultados que presentamos, llama poderosamente la atención la importancia que le han dado a las actividades relativas al fenómeno de la “dependencia de lo literal”, que han aparecido en más del 25% de las respuestas en todos los casos. Por detrás de éstas, aparecen otros grupos de actividades: las relacionadas con el análisis de estrategias del maestro/a en situaciones de aula de Primaria (análisis de casos); las actividades sobre la observación de algunos aspectos de la asignatura que llevaron a cabo (mediante una guía proporcionada en clase) durante las prácticas; y finalmente, un porcentaje significativo de los alumnos manifestaron que el tipo de metodología y el planteamiento general de la asignatura había contribuido a desarrollar un pensamiento docente crítico y les había resultado más útil.

Encuesta-B/ Cuestiones de respuesta abierta

¿Qué actividades de la asignatura crees que te han ayudado más a "hablar" como un maestro/a?:

25%- Dependencia de lo literal

12%-Metodología de esta asignatura

11%-Observación en prácticas

¿Qué actividades de la asignatura crees que te han ayudado más a desarrollar una perspectiva crítica en relación con el hecho educativo?:

43%- Dependencia de lo literal

15%- Estrategias docentes en el aula de primaria

13%-Metodología de esta asignatura

¿Qué actividades de la asignatura te han resultado más útiles para tu formación profesional?

29%- Dependencia de lo literal

22%- Metodología de esta asignatura

17%- Estrategias docentes en el aula de primaria

12%-Observación de prácticas

Respecto a la segunda herramienta, la tarea de reflexión a partir de la pregunta “¿qué crees que has aprendido en esta asignatura para tu futuro profesional?”, los resultados son los siguientes; recordamos que los alumnos escribieron un texto de 3 páginas y por lo tanto, los elementos que aquí se presentan no son excluyentes; así mismo hay que recordar que los porcentajes no se refieren al número de menciones sino al número de textos (alumnos) que hacen alguna mención a cada una de las siguientes cuestiones:

El alumno habla como futuro docente: 78%

El alumno incluye en su discurso referencias a saberes declarativos: 80%

El alumno incluye en su discurso referencias al *saber hacer*. 70%

El alumno incluye en su discurso referencias al *saber ser*: 43%

El alumno explicita un punto de vista crítico: 53%

El alumno explicita una implicación personal o reacción emocional: 46%

Los resultados obtenidos en los tres primeros ítems nos parecen relevantes puesto que indican que la mayoría de los alumnos son capaces de formular su discurso asumiendo un perfil docente de forma clara. Así mismo también nos parece significativo que no todos hayan incluido referencias a los saberes declarativos como lo esencial de su aprendizaje, lo cual revela que un cierto porcentaje (20%) ha dado prioridad a otro tipo de saberes. Por otra parte, pensamos que el porcentaje tan alto de textos que hacen referencia a *saber hacer* manifiesta que los alumnos perciben con claridad los aspectos más profesionales de lo aprendido.

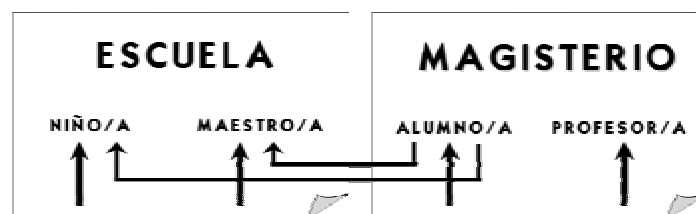
5. Conclusiones

A la vista de los resultados, consideramos que la propuesta de una metodología enfocada al desarrollo de un perfil competencial más claro, que favorezca la construcción de un discurso docente propio, ha tenido un efecto más que considerable en nuestros alumnos, si bien no nos olvidamos de que lo que hemos podido saber de los alumnos es lo que ellos nos han contado: podemos dudar de hasta qué punto han asumido el rol que verbalizan, ya que el discurso que manifiestan puede verse influido por la tendencia a complacer a las profesoras, diciendo lo que ellos suponen que queremos escuchar. Precisamente por esto, vimos necesario utilizar otra herramienta además de la encuesta, sin darles pistas de lo que íbamos a analizar.

Respecto a la continuidad del estudio, creemos que merece la pena profundizar en el análisis de los resultados de la herramienta nº 2, que nos parece muy potente para un trabajo de investigación-acción en cuanto que nos permite seguir analizando aspectos muy significativos para el planteamiento de la asignatura y el logro de sus objetivos. Algunos de estos aspectos son:

-El grado de presencia que tienen cada uno de los elementos señalados más arriba; el análisis se ha hecho anotando la presencia/ausencia de cada uno de ellos, sin registrar en qué grado aparecen; sin embargo, calibrar su peso nos parece que puede ser de gran interés y podrá constituir uno de los aspectos que recogeremos en posteriores análisis.

-La perspectiva discursiva que adoptan los alumnos cuando escriben esta tarea de reflexión: de qué han hablado preferentemente, del maestro o futuro docente, del niño y lo que ocurre en el aula, de la lengua como objeto y/o herramienta de trabajo, o de su aprendizaje como alumno de magisterio; nos parece que los diferentes focos de atención son muy reveladores.



-Los términos elegidos (“favorecer”, “corregir”, “estrategias”, “controlar”,...) y su mayor o menor presencia en el conjunto de los textos de los alumnos podría constituir un objeto de estudio relacionado con los modelos educativos subyacentes.

Por otra parte, una de las tareas realizadas durante el curso se ha manifestado como una herramienta interesante de investigación-acción para el futuro: se les pidió a los alumnos que leyeran un artículo sobre la importancia de enseñar lengua en las clases de ciencias, para posteriormente comparar el contenido del artículo con el de otro material relacionado con el mismo tema; pero, previamente, se les pidió que durante la lectura individual, trataran de escribir cualquier cosa que se les pasara por la cabeza, para después compartir estas notas con su grupo y poder hablar sobre cómo la comprensión es una actividad de interpretación y construcción personal. Como resultado de esta primera parte de la actividad, fue revelador poder ver la diferencia entre las anotaciones realizadas, en cuanto a qué tipo de diálogo entablaban con el texto (los lectores competentes que lo hicieron): ¿hablaban con el autor como futuros profesores, o se ponían en el lugar de los niños en la escuela, recordando sus experiencias? También nos parece que este tipo de tarea realizada en diferentes momentos del curso podría darnos cuenta del progreso en la construcción del discurso docente de nuestros alumnos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CARBALLO, Roberto (ed.)(2002) *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Universidad Complutense. Madrid.
- ESTEVE, Olga, MELIEF, Ko y ALSINA, Ángel (coords.) (2010) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro: Barcelona.
- LEE, Clare (2010) *El lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas*. Morata. Madrid.
- MCLAREN, Peter. y KINCHELOE, Joe L. (eds.) (2008) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona.
- POZO, Juan Ignacio y PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a del Puy (coords.) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata. Madrid.
- PRIETO, Leonor. (coord..) (2008) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro. Barcelona.
- RUIZ FLORES, Maite (2009) *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó. Barcelona.
- TRAVESET, Mercé (2007) *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Graó. Barcelona.

EXPERIENCIA DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD PLURILINGÜE EN EL AULA*

Juli PALOU SANGRÀ, Núria SÁNCHEZ-QUINTANA

Grupo PLURAL. Universitat de Barcelona

julipalou@ub.edu
nsanchezquintana@ub.edu

Resumen

Uno de los cambios más notables producidos en las aulas de las escuelas es la variedad de repertorios lingüísticos de los alumnos. Más que nunca, cobra sentido conocer cómo el docente vive esta realidad plurilingüe y el modo en el que recompone su pensamiento para ajustar la práctica a la nueva situación. Y no solo el docente, sino la comunidad educativa que incluye a alumnos y familias. Presentamos en la comunicación situaciones que permiten explorar el pensamiento de las personas implicadas y las vías para llevarlo a cabo. Nos centramos en dos experiencias realizadas en centros de primaria de Barcelona con gran diversidad lingüística y cultural; mostramos procesos de interacción y de reflexión sobre la relación con las lenguas, una de ellas realizada en el aula y otra en un grupo de discusión entre familiares de alumnos.

Palabras clave: plurilingüismo, formación de profesores, pensamiento del profesor, creencias, representaciones.

Resumen

Un dels canvis més destacables que s'ha produït a les aules els darrers anys és la varietat de repertoris lingüístics dels alumnes. Ara és rellevant conèixer de quina manera el docent viu aquesta realitat plurilingüe i la manera com reorganitza el seu pensament a fi d'ajustar la pràctica a la nova situació. I no només el docent, sinó la comunitat educativa, que inclou alumnes i famílies. Presentem en aquesta comunicació situacions que permeten explorar el pensament de les persones implicades i les diverses maneres de fer-ho. Ens centrem en dues experiències realitzades en centres de primària de Barcelona amb una gran diversitat lingüística; mostrem processos d'interacció i de reflexió sobre la relació amb les llengües. Una experiència s'ha realitzat en una aula i l'altra amb un grup de discussió format per familiars dels alumnes.

Paraules clau: plurilingüisme, formació de professors, pensament del professor, creences, representacions.

Abstract

One of the most notable changes in the classrooms of our schools is the variety of linguistic repertoires of our students. More than ever, it is necessary to know how teachers feel about this multilingual reality and the way in which they adjust their beliefs to this new situation. This is not only true for teachers, but also for the educational community, including students and families. In this paper we present two educational situations which allow us to explore and identify the knowledge and beliefs of the participants. We focus on two different experiences that took place in two primary schools in Barcelona, both of these schools display rich, linguistic and cultural diversity. With the analysis of these situations, we show the interaction and reflection of a group concerning their relationship with languages, one of them in the classroom and another one in a group of discussion among family members of students and teachers.

Key words: plurilingualism, teacher education, teacher cognition, beliefs, representations.

* Este estudio se enmarca en el proyecto ECRELEN que cuenta con la subvención del MICIN en la convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada (2010-2013)

1. Introducción

En las últimas décadas se han producido cambios notables en nuestra sociedad, entre ellos, nuevos modos de producción y de trabajo, el incremento de la movilidad de las personas, nuevas maneras de relación y de convivencia, el desarrollo de nuevas tecnologías, etc. Estas transformaciones tienen su reflejo en las aulas en las que el docente se encuentra tratando de ajustar su pensamiento y su actuación a estas realidades. Uno de los principales cambios en las aulas es la variedad y amplitud de los repertorios lingüísticos con que cuentan los alumnos y las incorporaciones de éstos al centro escolar con conocimientos muy irregulares sobre la lengua vehicular. En estas circunstancias, y por el papel principal que desempeña la(s) lengua(s) en la enseñanza, en la construcción del pensamiento y en la interpretación de la realidad, es primordial conocer el modo en el que el docente se sitúa respecto a este contexto y recompone su pensamiento acerca del plurilingüismo y de la lengua de escolarización (Coste 2008).

Dado el componente colectivo de lo simbólico, nos parece oportuno abrir el campo de exploración, también, a los alumnos y las familias, es decir, a la comunidad escolar. ¿Cuáles son las cuestiones que valoran o las que les preocupan? ¿Qué elementos les provocan contradicciones y tensiones? ¿Cómo viven la situación las personas que participan del proceso de aprender y enseñar en los nuevos contextos? Todo ello con un propósito de afinar las propuestas encaminadas a abrir espacios de reflexión crítica y actividades etc. en los programas tanto de formación inicial como continua.

El grupo de investigación *Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües* (en adelante PLURAL) se constituyó el año 1997. Lo formaban, y continúan formándolo, profesores del departamento de Didáctica de la lengua de la Universidad de Barcelona, alumnos de doctorado y profesores de distintos niveles educativos. A pesar de algunos cambios, destaca la estabilidad de los miembros que lo componen. Sus primeras investigaciones ya se enmarcaron en el paradigma conocido como “pensamiento del profesor”; el punto de partida era el siguiente: aquello que piensa el profesor acerca del área que enseña, y acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje es lo que guía y orienta su actuación en el aula. En el plano teórico, se tomaron en consideración los estudios más relevantes sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción desarrollados en el último tercio del siglo XX, como Clark y Peterson (1986), Shavelson

y Stern, (1981), Calderhead (1996) y otros (véase la revisión de Pajares, 1992); como es lógico, también se contemplaron los estudios relacionados con que el campo específico de la didáctica de las lenguas (entre otros, Johnson, 1994; Freeman, 1996; Meijer y al., 1999). Una de las constataciones más evidentes que el grupo PLURAL realizó después de llevar a cabo esta exploración bibliográfica es que, aunque bajo conceptos distintos, todas las investigaciones llegaban a la conclusión de que las concepciones, implícitas o explícitas, de los profesores influyen en la toma de decisiones antes de o durante las clases.

En la línea indicada, destacamos la lectura de la obra de Woods (1996) y de una manera especial el constructo que creó para referirse al complejo sistema de pensamientos del profesor: B.A.K. o sistema de “Beliefs, Assumptions and Knowledge”. A partir de esta propuesta, el grupo PLURAL consideró la necesidad de distinguir entre Creencias, Representaciones y Saberes (en adelante CRS). Las Creencias remiten a sentimientos no necesariamente estructurados y muy personales, las Representaciones a concepciones compartidas por un grupo social y los Saberes a conocimientos convencionalmente aceptados. En la concreción de esta propuesta (Cambra, 2000) se subraya que, de acuerdo con Woods, el CRS debe considerarse como un sistema, de manera que cada uno de sus componentes debe abordarse atendiendo la interrelación que mantiene con los demás. Los saberes, por ejemplo, ejercen su influencia en las representaciones y viceversa.

La revisión realizada por Borg (2006) es una síntesis de referencia que permite constatar la diversidad de estudios que se han realizado en los últimos años en la línea que apuntamos. Una de las cuestiones que más destaca en la aportación de Borg es la proliferación de términos con los que referirse a los diversos constructos que componen el pensamiento (ideas, creencias, representaciones, asunciones, conocimiento, saberes, etc.) referidos a conceptos muy similares. Como advierte Woods (2009) éste es uno de los principales escollos del estudio del pensamiento del profesor, con la dificultad añadida de que no hay correspondencia entre términos que se utilizan en diferentes lenguas. Es difícil y un tanto estéril definir categorías de pensamiento cuando éste es un sistema intensamente complejo y dinámico conformado por infinidad de elementos. Ante esta constatación Woods (2011) indica que lo importante es distinguir qué se esconde detrás de cada concepto, porque a menudo dos autores coinciden en la terminología, aunque apuntan ideas distintas, y, en sentido contrario, hay estudios que denominan de manera distinta ideas muy similares.

En su última revisión Woods (2011) apunta que el conjunto de ideas que guían una actuación se encuentran situadas en un punto determinado de un continuum que es en realidad una combinación entre diversos contínuums: desde lo más subjetivo a lo más objetivo, desde lo implícito a lo explícito, desde lo teórico a lo práctico, desde la capacidad a la acción. Este es un sistema altamente dinámico y, en consecuencia inestable. Ahora bien, no son las aportaciones teóricas que se plantean de manera abstracta las que ayudan a movilizar este conocimiento personal, sino las que conectan con la experiencia vivida por los profesores.

Los últimos trabajos realizados por los miembros de PLURAL (Sánchez-Quintana y Cambra 2010, Fons y Palou 2011) se sitúan de manera clara en la dirección que acabamos de apuntar. El sistema CRS actúa como un filtro que selecciona y reorganiza las informaciones recibidas y, finalmente, orienta las actuaciones en el aula. Algunos elementos del sistema pueden mostrarse resistentes al cambio, pero no tienen por qué permanecer estáticos, sino que puede evolucionar a partir de un proceso de toma de consciencia. Refuerzan nuestras aportaciones los estudios realizados por Vanhulle (2004), Causa & Cadet (2006) y Causa (2007), Riopel & Gervais (2008). La necesidad de tomar en consideración la toma de consciencia tiene, como es obvio, repercusiones claras en los procesos de formación, los cuales deben favorecer una reflexión crítica sobre la experiencia y el propio pensamiento.

2. Formación

En los procesos formativos intentamos comprender la reorganización de los CRS sobre las situaciones plurilingües actuales y el aprendizaje de lenguas. Entendemos que así podemos acompañar el desarrollo profesional, en contextos de formación inicial y permanente. Los métodos que utilizamos tienen como denominador común el propósito de llevar la propia vida a las palabras o a las imágenes con la intención de comprenderla; Pineau y Le Grand (1993) denominan a este proceso “poner el yo en escena”, algo necesario para que los sujetos implicados puedan llevar cabo un análisis autocrítico de los modelos interiorizados. Se trata, pues, de crear situaciones en las que sea posible expresar, a través de la palabra o de la imagen, el propio pensamiento.

Las situaciones a las que hacemos referencia pueden ser diversas: entrevistas personales, grupos de reflexión, situaciones de aula, etc. Asimismo los textos, orales o escritos, a los que nos referimos también pueden ser muy distintos, desde la interacción

a un diario personal; solo les exigimos dos requisitos, que en el aspecto temático traten sobre el repertorio lingüístico y que no tengan como objetivo complacer ninguna exigencia de un destinatario externo. En las narraciones en primera persona que se construyen se convoca el ámbito de lo vivido, que nunca es ajeno a lo emocional y a lo simbólico.

El formador propone nuevos marcos interpretativos a partir de los datos que observa y analiza. Además, debe actuar considerando que hay un pacto implícito que consiste en lo siguiente: cualquier persona acepta implicarse en una situación que puede comportar un cierto desequilibrio en relación a los saberes adquiridos, solo si posteriormente se produce un reequilibrio en el cual emerja un nuevo marco que comporte una cierta estabilidad. Entendemos que la formación puede concebirse como un proceso dialéctico que presente de manera alternativa estadios de equilibrio que entran en crisis con la introducción de nuevos interrogantes, y así sucesivamente. Los interrogantes que surgen en este caso no son impuestos, ni prefabricados, ya que provienen de los procesos reflexivos.

Es en los textos orales y escritos que proponemos crear a lo largo de un proceso de formación donde se pueden rastrear los interrogantes que provocan este retorno del pensamiento sobre sí mismo desde una nueva perspectiva. De una manera especial, podemos detectarlos en los momentos de inflexión temporal y en los que podemos considerar como puntos de tensión.

Volver sobre lo personal comporta mirar el presente desde el pasado; cuando se realiza esta mirada, hay experiencias que destacan como puntos de inflexión que dejan huella. La dimensión temporal, sin duda alguna, está presente y a menudo podemos distinguir entre un antes y un después. Pero no solo eso. En cada uno de los nuevos contextos en los que se sitúa el sujeto destacan unos protagonistas que ejercen una gran influencia, ya que en cierto modo son los que, con su manera de actuar, de dar respuesta a lo que sucede provocan una reinterpretación. Sin duda alguna, el yo se construye en relación a estos protagonistas en un juego de identificaciones y de discrepancias.

Distinguimos los puntos de tensión de los dilemas. En estos aparece una bifurcación, dos vías equilibradas, una de las cuales debe ser seleccionadas. La tensión, a nuestro entender, no comporta exclusión, sino la convivencia de fuerzas que actúan en direcciones diversas. Pueden tener orígenes distintos, en cualquier caso, lo que puede constatarse es que no es accidental, sino consubstancial a la profesión docente. Los procesos de formación pueden ayudar a designarla, a focalizarla, lo cual nos parece un

primer movimiento necesario para promover los ajustes que lleven a una nueva situación de equilibrio.

3. Metodología

A continuación, presentamos dos experiencias de interacción abierta en torno a las lenguas y el contacto entre ellas. Estas formaban parte de proyectos de investigación más amplios que tuvieron lugar en dos escuelas públicas de primaria situadas en el centro de Barcelona, barrio de *Ciutat Vella*, que tiene un alto porcentaje de población extranjera bastante asentada. Los centros están dotados con aulas de acogida lingüística y profesores de refuerzo. En ambos casos se realizaron actividades de aula en grupos de primaria- 5º y 3º respectivamente-, los participantes escribieron sus relatos de vida lingüística y se llevaron a cabo entrevistas y grupos de discusión entre profesores, familiares de alumnos e investigadores.

Los datos se han analizado siguiendo las aportaciones hechas por el análisis del discurso y, de una manera especial, las aportaciones hechas por el análisis del discurso en interacción que propone Kerbrat-Orecchioni (2005) que, como Bertaux (1997) y Deprez (2000), toma en consideración la realidad factual, la física y semántica, y la discursiva.

Cabe mencionar que en Catalunya existen dos lenguas cooficiales, castellano y catalán, y que esta última es la lengua vehicular en las escuelas.

4. Experiencias

A) Interacción abierta en clase: los repertorios lingüísticos

La actividad tuvo lugar en un centro en el que conviven diecisiete lenguas de origen variado, siendo mayoría el español de Centroamérica, el francés, el árabe y el chino. Las sesiones de aula, de una duración de veinte minutos cada una (5ºA, 5º B), fueron grabadas en vídeo y transcritas para su posterior análisis.

La profesora plantea la actividad a los alumnos como una puesta en común sobre las lenguas de la clase: qué lenguas conocen, con quién y dónde las usan, cómo las han aprendido, etc. En un principio, es la profesora quien formula preguntas generales destinadas a promover y regular las intervenciones de los alumnos, sin embargo, pasados los primeros minutos, son ellos los que se apropian de los turnos de habla, se producen intervenciones espontáneas, interrupciones, alusiones cruzadas, risas, etc. Dado que surgen temas no previstos, las preguntas de la profesora, a medida que

transcurre la actividad, toman un cariz más conversacional y tienen ya una clara función de recabar información sobre aspectos que desconoce.

Se dan diversas secuencias discursivas, además de las descripciones sus repertorios, los alumnos intercalan anécdotas y opiniones.

Tras la observación y análisis de la sesión destacamos las siguientes cuestiones de interés:

El primer aspecto que llama la atención es la alta motivación que provoca el tema en los alumnos, el ambiente distendido que se crea y los deseos de participación que estos muestran. Se hace patente que para ellos hablar sobre su repertorio es un motivo de orgullo y esto, de algún modo, refuerza la valoración y consideración ante el grupo.

Se constata que los repertorios con los que cuentan los alumnos son amplios, incluso más de lo que la profesora podía suponer, con cuatro y cinco lenguas en muchos casos, especialmente en alumnos del norte de África que hablan francés y árabe, además de las lenguas escolares, y algunas lenguas bereberes.

Se refieren al uso diverso de las lenguas como algo que viven con gran naturalidad, por tanto, muy incorporado a sus vidas. Tal como explican, se produce un constante cambio de código no solo en la escuela, sino también en el seno de la familia, según se dirijan a padres, abuelos o hermanos; entre estos últimos, en varios casos, es el catalán la lengua de comunicación. Mencionan estrategias de comunicación.

Se confirma que el uso de una u otra lengua viene determinado o influido no solo por el interlocutor, sino también por el espacio en el que se produce la conversación. Hacen alusión al aula y al patio como dos espacios diferenciados en el uso lingüístico; el primero para el catalán y el segundo con un uso más variable según los compañeros de juego.

Como tema no previsto, los alumnos se refieren a un nuevo espacio de comunicación, el virtual, el chat y el Messenger. Fuera de la escuela se siguen comunicando de forma escrita, pero en este caso, curiosamente, el castellano es la lengua de interacción, incluso con compañeras con las que en la escuela se comunican siempre en catalán. Observamos, pues, cómo en este caso es el canal el que determina el uso de la lengua. Un aspecto que tiene interés, sin duda, para futuros estudios.

Se aprecia una alta sensibilidad metalingüística en un grupo de alumnos de tan solo nueve años. Describen rasgos de las diversas variedades del español y establecen comparaciones entre ellas. Se refieren a cuestiones léxicas pero también prosódicas (los

diversos acentos de Colombia o Argentina). Esta capacidad viene desarrollada posiblemente por el propio contacto plurilingüe.

- 1 M: eh:: què En?
- 2 En: *pos* que mm:: | ah sí que és que el:: com el diu el Ma a Santo Domingo XX una diferència perquè per exemple mm X dir **nosotros** | diuen [nojotros]
- 3 M: sí?
- 4 En: sí diuen molt *raro*
- 5 M: [(f) ((rialla))]
- 6 En: és que és una cosa rara perquè canvia molt l'accent perquè allà per exemple hi ha paraules que aquí diuen l'essa al final | i a Santo Domingo no ho diuen
- 7 M: o sigui que tu veus la diferència entre [X eh]?
- 8 En: [se] nota molt
- 9 M: eh:: digues
- 10 Ju: en *Argentina* també es parla amb un accent diferent i hi ha paraules que són totalment diferents d'Espanya
- 11 M: sí?
- 12 Ju: del castellà d'aquí
- 13 M: sí?

Afloran los estereotipos sobre las lenguas y sus hablantes. Curiosamente, no se da entre las diversas lenguas, sino sobre las variedades de una de ellas, el español, si es hablado en Colombia, Argentina o Andalucía.

- 14 M: digues Sa
- 15 Sa: eh:: jo | con la meva mare que el seu pare que era de Sevilla no? i el X la meva mare a Sevilla i jo és clar és que era molt *raro* per a mi que molta gent cridava molt i tots aquells accents tan *raros* a mi m- m'era molt *raro* i torno aquí a Espanya ((rialla))

Aunque la profesora orienta las preguntas hacia las lenguas en las que leen o escriben fuera de la escuela, los alumnos aluden a la televisión como el principal medio de contacto con el castellano y catalán. Según comentan, les gusta mucho la televisión catalana, TV3, y ocupan gran parte del tiempo viendo sus programas. Se hace patente, pues, la gran influencia que tienen los medios de comunicación en el contacto con las lenguas de inmersión.

B) Interacción en grupo de discusión: familiares y profesora

La segunda experiencia se organizó una entrevista en grupo. La sesión tuvo dos partes bien diferenciadas. En la primera, cada participante dispuso del tiempo necesario para hablar sobre la formación de su repertorio lingüístico y para exponer su punto de vista en relación a las lenguas que deben enseñarse en la escuela. En la segunda parte, se estableció una discusión entre los participantes acerca de las lenguas, de su uso y del papel de la escuela; la moderación de esta segunda parte fue responsabilidad del investigador. La sesión se grabó en audio y posteriormente fue transcrita para su análisis.

La experiencia es fruto de un asesoramiento realizado en un centro de *Ciutat vella* de Barcelona que escolariza alumnos de más de veinte nacionalidades y con la presencia de dieciocho lenguas. A lo largo del proceso de formación se ha incidido en la necesidad de fomentar la comparación entre lenguas y culturas diferentes como requisito para el aprendizaje. Se ha fomentado la producción de textos orales y escritos por parte de los alumnos, los maestros y las familias, porque entendemos que esta diversidad de situaciones discursivas, y la reflexión que comporta, provoca cambios en el ámbito del sistema CRS. Los datos que vamos a mostrar se centran en la representación de dos familiares.

1) Mohamed se expresa en castellano. Nació y estudió en Casablanca; aprendió en la escuela árabe culto. Cuando llegó a Catalunya tuvo dificultades para aprender castellano, porque trabajaba con otros marroquíes; él quería aprender castellano “ por necesidad de buscar la vida”. Ahora tiene miedo a perder el trabajo y a tener que desplazarse. A lo largo de su relato Mohamed subraya la importancia de aprender no una, ni dos, sino muchas lenguas, porque de esta manera las perspectivas de trabajo siempre son más amplias. No puede saber si sus hijos trabajarán en Barcelona, en Marruecos, en Alemania o en cualquier otro lugar, por lo cual lo más aconsejable es aprender todas las lenguas posibles. La experiencia con las lenguas queda de esta manera estrechamente relacionada con la necesidad de ganarse la vida, sea donde sea.

Mohamed: (...) tengo miedo el día por ejemplo el cosa no está bien |
últimamente hay en crisis hay mucha cosa | por ejemplo si cojo mi hijos en
Marruecos no pueden vivir |

Cuando se le solicita que cuente su experiencia con las lenguas que usa y las que usa con sus hijos, no duda en afirmar de manera rápida que él en casa hace uso del árabe. “Siempre” es un modalizador temporal que aparece en repetidas ocasiones relacionado con el espacio y con la lengua.

Mohamed. (...) siempre cada noche es en árabe siempre en la casa

La importancia que tiene el uso del árabe en casa puede apreciarse de manera clara en diversas ocasiones. Una de ellas es cuando afirma que si su hija hace uso del castellano, él no la atiende.

Mohamed: (...) árabe y con los niños árabe | muchas veces habla conmigo
cas- castellano | por ejemplo quiere agua | me ha dicho mi hija quiero agua |
no hago caso a ella (...)

Mohamed instaló una parabólica porque así “siempre cada noche es en árabe siempre en la casa”. Sus hijos asisten a las clases que imparte una asociación para aprender mejor el árabe. Cuando otra participante en la sesión afirma que el castellano se está perdiendo toma el turno para apuntar con vehemencia que el castellano tendría que ser la primera lengua de la escuela.

Berta: (...) veig que en aquest moment el castellà li costa més a més gent

Mohamed: tiene que ser castellano primera:: y:: | el catalán segunda idioma
[aquí en Cataluña]

Si al inicio del encuentro defiende que todas las lenguas son importantes, cambia de punto de vista cuando otro participante apunta la necesidad de dar más importancia al castellano; entonces Mohamed defiende el castellano como un idioma “es mejor” para aprender porque es “idioma universal”.

2) Berta nació en Bélgica. Manifiesta que su familia es “supercatalanista”. Su padre, belga, conoció a su madre en Catalunya y “per conquistar-la va aprendre català” (para conquistarla tuvo que aprender catalán). Fueron a vivir a la parte flamenca de Bélgica, pero la lengua de casa era el francés. Ella aprendió flamenco en la escuela, a los tres años, lo cual no comportó ninguna dificultad, ya que las lenguas se “enganxen” (se pegan). Berta establece una distinción clara entre el ahora y el antes: si antes en Bélgica el francés era la lengua de casa, y en parte de la calle, ahora la situación ha cambiado, de manera que el flamenco se ha impuesto al francés. También en su casa el flamenco se ha convertido en la lengua de comunicación, aunque sus padres continúan utilizando el catalán entre ellos.

Berta: (...) no sé com què va passar a la família perquè no ho entès mai | *vem*
decidir que teniem que parlar flamenc a casa | i vam canviar del:: del català |
(...) cap al flamenc | i jo a la meva mare li parlava fla- flamenc | amb el meu
pare també (...) en canvi els meus pares fins a encara avui | **vale?** | entre ells
parlen en català (1)

Esta substitución es comparable, a su parecer, con lo que puede suceder en Catalunya:

Berta: i:: i molt bé que tothom hagi lluitat i que tothom vol i que ara tot en
català però no pots | clar | o o divideixes bueno és lo que jo he viscut a
Bèlgica també | (...) tothom parlava el- els seus idiomes i després de repent |
pues tots en flamenc i clar dius mm::: | (2)

Ahora, en Barcelona, y desde hace diez años, Berta comparte la vida con su marido, de origen inglés. Esta lengua se impuso como lengua de relación entre ellos. Pero el nacimiento de su hija comportó para Berta una duda importante: ¿qué lengua debería utilizar para comunicarse con ella? Quedaban descartados por cuestiones pragmáticas tanto el flamenco como el francés. Podía tomarse una decisión a favor del catalán, pero Berta no la siente como lengua materna y además percibe que la habla con demasiado acento. La opción final quedó en el inglés, un idioma que asocia a una relación afectuosa.

Berta: (...) al final jo li parlo amb amb anglès a la meva filla perquè vaig intentar tots els idiomes i el que em sortia més que es el l'idioma de casa l'idioma de:: | que és l'idioma *carinyós* (...) (3)

En cualquier caso, y con toda probabilidad a causa de su experiencia vital con las lenguas, Berta considera que cualquier decisión nunca es final, ya que “saltar” de una lengua a otra es una manera de situarse en el espacio, con la familia y con los amigos.

5. Conclusiones

Si queremos mejorar las acciones formativas con el propósito de que ayuden al profesor a desenvolverse en los nuevos contextos debemos acceder al sistema de CRS para detectar lo que suscita interés, lo que preocupa, lo que genera crisis y tensiones. Este ejercicio puede realizarse si se propicia la creación de espacios donde los docentes puedan reflexionar sin que entre en peligro su imagen. El formador acompaña para descubrir lo que existe, no sanciona para imponer lo que debe existir.

Los procesos formativos que se presentan parten de la idea de que cualquier invitación al cambio suscita resistencias de todo tipo que responden a dinámicas muy profundas conectadas con el sistema de CRS que caracteriza a cada profesor. Entendemos que es conveniente hacer frente a estas resistencias. Para ello, lo primero que proponemos es dar la palabra a los profesores, pero también a los alumnos y a las familias, para que construyan discursos a partir de su experiencia personal. Los procesos de formación ayudan a leer el presente de cada situación a partir de una relectura de un pasado que siempre está conectado a la experiencia personal.

El formador intenta ir más allá de una primera interpretación de los discursos contruidos en los diferentes contextos, para propiciar rupturas, desequilibrios que

puedan llevar a la recomposición de las creencias más habituales y comunes. La formación, en este sentido, se plantea como una ruptura con el sentido de lo común.

Los procesos formativos tienen que mostrarse receptivos a las distintas voces. Escucharlas para identificarlas e interpretarlas. Si evaluamos de manera positiva las experiencias presentadas es porque el cruce de voces ha permitido que el discurso construido en cada caso acerca del plurilingüismo sea cada vez más denso y complejo. Escuchar otras voces ayuda a modelar la propia. Y esto es lo que pretendemos en los procesos de formación. La conveniencia de abrir espacios de interacción para descubrir las representaciones que tienen las personas acerca de su repertorio lingüístico es un paso importante para reestructurar los sistemas de CRS compartidos y propios.

6. Bibliografía

BERTAUX, D. (1997) : *Les récits de vie*. Nathan. París.

BIRELLO M., C. ROYER, D. PLUVINET, (2011): Reflective Journals: A Tool for the Professional Development of Language Teachers. En S. Breidbach, D. Elsner, A.Young (Eds.), *Language Awareness in teacher education*, Peter Lang. Berna. (En prensa)

BORG, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 2. pp. 81-109

BORG, S. (2006): *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum. London.

CALDERHEAD, J. (1996): Teachers: beliefs and knowledge. En Berliner, D.C. et Calfee R.C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan. New York. pp. 709-725.

CAMBRA, M. (2000): Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. pp. 161-172. Graó. Barcelona.

CAMBRA, M. y J. PALOU. (2007): Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educació*. 19, 2. Pp. 149-163.

CAUSA, M. (2007) : Un outil pour apprendre à se former: le Journal de formation. *Le français dans le monde, R&A*, 41, pp. 169-179.

CAUSA, M. y CADET, L. (2006) : Devenir un enseignant réflexif, quels discours? Quels

- modèles? quelles représentations?. *Le français dans le monde, R&A*, 39, pp. 69-83.
- CLARK, C. y P. PETERSON. (1986): Teachers' Thoughts Processes. En Wittrock, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. MacMillan. New York. pp. 255-296.
- COSTE, D. (2008): Éducation plurilingue et langue de scolarisation, *Les cahiers de l'Acedle*, 5, 1, pp. 91-107.
- DEPREZ, C. (2000): Histoires de langues, histoires de vies. *Cahiers de Sociolinguistique*, 5. pp. 167-174.
- FONS, M y J. PALOU. (2011): Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docent. En F. HERNÁNDEZ, J. SANCHO y J.I. RIVAS *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Diposit digital de la UB. : <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- FREEMAN, D. (1996): Redefining the relationship between research and what teachers know. En K. Bailey y D. Nunan. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge. University Press Cambridge.
- GOODSON, I. (2004): *Historias de vida del profesorado*. Octaedro. Barcelona.
- JOHNSON, K. (1994): The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4. pp. 439-452.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005): *Le discours en interaction*. Armand Colin. Paris.
- MEIJER, P., N. VERLOOP y D. BEIJARD. (1999): Exploring language teacher's practical knowledge about teaching Reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15. pp. 59-84.
- PAJARES, M. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62. pp. 307-332.
- PINEAU, G., y J. L. LE GRAND. (1993): *Les histoires de vie*. Presses. Paris.
- RIOPEL, M. C. y C. GERVAIS. (2008) : "Construire un rapport à la formation par la narration d'expériences". En PERRENOUD, P. et al. (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck. Bruselas. pp. 185-189.
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. y M. CAMBRA (2010): La diversitat lingüística, una realitat i un valor d'educació a la convivència. *Actas del VII Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. Girona (En prensa)
- SHAVELSON, R. y P. STERN. (1981): Research on teachers' pedagogical thoughts,

judgments, decisions, and behaviors. *Review of Educational Research*. 51, 4. pp. 455-498.

VANHULLE, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères* 30, pp. 13-32.

WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.

WOODS, D. y H. ÇAKIR. (2011): Two dimensions of teachers knowledge: The case of communicative language teaching. *System* (En prensa)

NOTAS

¹ no sé cómo qué pasó en la familia porque nunca lo he entendido, decidimos que en casa se tenía que hablar flamenco y cambiamos del catalán hacia el flamenco, y yo a mi madre le hablaba flamenco, con mi padre también, en cambio mis padres todavía hoy ¿vale? Entre ellos hablan catalán.

² Y y muy bien que todo el mundo haya luchado y que todos quieren y que ahora todo en catalán, pero no puedes, claro, o divides, bueno es lo que yo he vivido en Bélgica también (...) todos hablaban sus idiomas y después de repente, pues todos en flamenco y claro dices mm.

³ al final yo le hablo en inglés a mi hija, porque intenté todos los idiomas y el que me salía más que es el idioma de casa el idioma que es el idioma *cariñoso*.

LA CONSTRUCCIÓN GUIADA DE CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA FUNCIÓN MEDIADORA DE LA INTERACCIÓN DESDE LOS DISTINTOS NIVELES DE ANDAMIAJE PEDAGÓGICO

Olga ESTEVE (*Universitat Pompeu Fabra*) ;

Zinka CARANDELL (*Dep. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya / GRIEF-ICE UB*)

Con la colaboración de Laura FARRÓ (*Universitat de Barcelona / GRIEF-ICE*)

olga.esteve@upf.edu, zcarande@xtec.cat lfarro@xtec.cat

Resumen

Desde los postulados del paradigma realista de la formación de profesorado (Korthagen, 2001), se manifiesta como necesario partir de una concepción del desarrollo profesional del docente como un desarrollo integral de uno mismo, fruto de la interacción entre lo propio y lo nuevo y ajeno, es decir, como constante proceso de reelaboración de los propios modelos mentales. Para que tenga lugar este proceso de reestructuración, es importante garantizar en los mismos programas de formación lo que Mercer denomina 'continuidad' (Mercer, 2001), concepto que hace referencia al hilo conductor que debe tener el proceso de construcción de conocimiento didáctico por parte de la persona en formación y que parte de la idea de que las experiencias anteriores deben proporcionar las bases para dar sentido a las siguientes. Para ello, es necesario adentrarse en el denominado *andamiaje estructurado* (van Lier, 2004) así como replantearse la estructura de las mismas intervenciones formativas.

Abstract

From the assumptions of the realistic paradigm in teacher education (Korthagen, 2001), it is necessary to understand the teacher developmental process not just as an integral development of oneself. It is a kind of development which takes place in the interaction between the own and the new and is therefore the result of a constant reelaborating process of the own mental models. In order to ensure that this restructuring process takes place, it is important to guarantee in the teacher education programs 'continuity' (Mercer, 2001). This concept refers to the thread that must have the knowledge construction process conducted by the trainees and assumes that past experiences should provide the basis for making sense of new ones. For this it is necessary to deep into into the so-called *structured scaffolding* (van Lier, 2004) and rethink the structure of the teacher education programs.

1. Introducción

¿Cuál es la finalidad última de cualquier actividad de formación del profesorado? Estaríamos de acuerdo en que sería la incidencia en la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Probablemente, también habría acuerdo en que esta finalidad, por razones diversas, no siempre se cumple de manera satisfactoria. En muchos casos, la formación ha consistido en la exposición de modelos teóricos que, pese a su interés científico o didáctico, el profesorado los percibe tan alejados de su práctica docente que transferirlos a la propia práctica supone un esfuerzo insuperable. En otros casos, la actividad formativa ha ofrecido buenos recursos didácticos o recetas de aplicación de determinadas metodologías que

en teoría parecen bastante útiles. A menudo, sin embargo, tampoco esta línea formativa ha acabado de transformar las prácticas educativas. El problema radica en que cualquier intervención didáctica está fuertemente condicionada por el contexto donde se aplica y por las características personales y profesionales del profesorado que debe implementarla.

Para estudiar el impacto de los programas de formación continua en las prácticas docentes, durante los años 2006-2009, se realizó en la Generalitat de Catalunya una investigación cualitativa sobre la transferencia de la formación basada en un modelo formativo de base socioconstructivista donde el aprendizaje activo, reflexivo y colaborativo se erigían como pilares de la misma. La investigación debía servir como evaluación diferida para valorar en qué medida la propia experimentación y posterior metareflexión ayudaba a interiorizar el modelo didáctico que se pretendía ‘transferir’, desde la formación de formadores hasta el aula, pasando por la formación del profesorado.¹ Los resultados de la investigación dieron cuenta de lo siguiente:

- a) Por un lado, de la importancia que adquiere el hecho de propiciar en la misma intervención formativa un proceso de *construcción guiada del conocimiento* (Mercer, 1995)¹ a través del uso de estrategias y procedimientos discursivos característicos del *discurso indagador* (Esteve, 2007)² y del *discurso contingente* (van Lier, 2004)³;
- b) por otro, de la falta de un proceso de ‘continuidad’ en los aprendizajes iniciados por parte del profesorado participante, a pesar de haberse apropiado de algunas de las estrategias. Ello hizo patente la necesidad de estudiar con mayor profundidad la función mediadora de la persona experta y las estrategias de andamiaje asociadas a la misma.

¹ Mercer, N. (1995): *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós. Barcelona.

² Esteve, O. (2007): El discurso indagador: Cómo co-construir conocimiento. *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Mondragón.

³ Van Lier, L. (2004): *The ecology of language learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Press. Boston/ Dordrecht.

2. Las *estrategias discursivas* en el proceso de construcción guiada del conocimiento

Las estrategias discursivas que se pudieron identificar en distintas sesiones a lo largo de toda la intervención formativa respondían a distintas funciones, como presentamos a continuación:

Para crear comunidad

- Proponer actividades de presentación personal relacionadas con el objetivo de la sesión.
- Iniciar la formación dejando espacio para que emerjan inquietudes, necesidades, expectativas, preguntas de los y las participantes.
- Recoger y valorar las aportaciones de todos y todas, respetando sus formulaciones.
- Partir de las fortalezas tanto individuales como grupales .
- Recuperar términos creados por el grupo que le identifican como tal.
- Usar el sentido del humor

Para hacer emerger las creencias

- Plantear tareas usando el lenguaje metafórico, promoviendo así un acercamiento más holístico hacia el objetivo de estudio, no sólo desde una perspectiva racional, sino también desde las emociones.
- Hacer realizar una lluvia de ideas - primero de forma individual y después compartirla en grup - en relación con el tema que se quiera trabajar (por ejemplo: 'el uso metodológico de los problemas'). Para estimular el proceso de reflexión es útil:
 - a) plantear preguntas formuladas en primera persona del tipo *¿Qué relaciono con ...? ¿Qué entiendo por ...? ¿Qué implica para mí ...?*
 - b) incorporar un adjetivo valorativo a la pregunta. Un ejemplo sería: *¿Qué significa par mí un **buen** uso metodológico de los problemas?*
- Hacer analizar prácticas propias a través de preguntas limpias. (Preguntas limpias son aquellas que permiten reconocer la experiencia tal y como lo ha vivido la persona, sin contaminación por parte de la persona que pregunta.).

Para co - construir: ayudar a construir conocimiento de manera compartida y recogiendo todas las voces

- Respetar inicialmente un espacio de reflexión individual previo al trabajo en grupo, que garantice la implicación de cada uno de los miembros. Del YO al NOSOTROS para volver al YO.
- Proponer una puesta en común en el grupo, después de una reflexión individual , buscando en primer lugar los aspectos coincidentes que permiten crear una primera base compartida, después valorar aspectos complementarios y al final discutir los aspectos divergentes, pero ya sobre una base construida.
- A partir de una lluvia de ideas de cada uno de los participantes, crear conjuntamente un mapa conceptual (ir recogiendo por escrito y organizando sus ideas para crear un producto colectivo)
- Pedir que agrupen ideas surgidas de reflexiones conjuntas bajo términos paraguas.

- Hacer desmenuzar y concretar términos demasiado abstractos. Por ejemplo, ¿qué entendemos concretamente por "trabajar en equipo"? para compartir significados.
- Hacer contrastar entre ellos; con aportaciones de la persona formadora, con documentos de Teoría (conocimiento experto) a partir de guiones o preguntas.
- Ayudar a analizar su práctica o su actuación a través de convertir un comentario crítico en una pregunta que les permita llegar, por ellos mismos, a detectar el problema.
- Plantear preguntas concretas que se derivan directamente de las aportaciones de los participantes. Estas preguntas:
 - a) deben partir necesariamente de lo que dicen en un momento determinado o de lo que aparece en los mapas conceptuales;
 - b) deben ser preguntas indirectas (por ejemplo: ¿Qué pasaría si...; como verías el hecho de añadir... lo que has dicho tú?), no preguntas de respuesta cerrada
 - c) deben ser preguntas que invitan a razonar o justificar

Para explicar y guiar

- Explicar acompañando con un esquema que les permita construir y visualizar los conceptos.
- Incorporar nueva información teórica a partir de las aportaciones de los y las participantes recogidas en un primer mapa conceptual. Para ello la persona formadora debe usar en primer lugar el lenguaje que aparece en las aportaciones de los participantes para ir ampliando con lenguaje específico (Por ejemplo: Lo que decís aquí se llama técnicamente... Este término describe ...)
- Usar metáforas y ejemplos que ayuden a entender los conceptos de una manera más tangible.
- Acompañar las sesiones con guiones donde quedan explicitados los pasos y las actividades a realizar.
- Presentar gráficamente en forma de esquema la complejidad del tema a tratar.
- Ir resituando en el proceso . (¿Dónde estamos? ¿Qué hemos hecho? ¿A dónde vamos?) y sintetizando lo dicho anteriormente.
- Explicitar los objetivos y la justificación de las actividades que se realizan o que se piden hacer
- Ser muy transparente; usar la metareflexión para explicitar los procedimientos realizados.

En relación al uso de estas estrategias, es importante resaltar que no deben entenderse como procedimientos aislados, sino que para propiciar el proceso de *construcción guiada de conocimiento* al que hacíamos referencia es necesario inscribirlas en una secuencia estructurada de **andamiaje (ESET)ⁱⁱ** como la que detallamos a continuación:

- a) En primer lugar, se induce al profesorado a verbalizar experiencias anteriores en relación al objetivo de aprendizaje a partir de actividades vivenciales. Esto ayuda a abrir la curiosidad ‘científica’ hacia un conocimiento teórico específico a partir de la recuperación de experiencias propias vividas con anterioridad (*E*).
- b) Seguidamente, se va un paso más allá y se plantea un primer análisis de estas experiencias que ayuden al profesorado a entrever las estructuras teóricas que se

esconden detrás de su actuación, y a pasar de percepciones basadas en una visión intuitiva sobre su enfoque didáctico a una estructuración de las propias ideas, puente imprescindible para comprender en profundidad los planteamientos más teóricos. Esta fase la denominamos (*S*) del inglés '*structuring*' que significa 'estructurar'.

- c) En el tercer y cuarto paso, se trata de enmarcar el propio análisis de la situación y la problemática dentro de un marco teórico relacionado con el mismo (SCOBAs). La fase de enmarcar (*E*) es una fase decisiva para ayudar a establecer el puente significativo con la teoría (*T*), a la cual se recurre porque se ha creado la necesidad de buscar 'lo que se esconde detrás de las cosas'.

A tenor de esta investigación, y como hemos señalado en la introducción, se hizo patente que la formación basada en el discurso indagador y en las estrategias relacionadas con el mismo, si bien ayudan a al profesorado a tomar conciencia y a visualizar su propio marco de referencia, no garantizan la apropiación del nuevo modelo didáctico que se pretendía incorporar. Ello dio lugar a un profundo estudio de la función mediadora del formador/a y a las estrategias de andamiaje asociadas a ella. Para ello nos fue útil la distinción que hace van Lier (2004) sobre los dos tipos de andamiaje que propone:

- Andamiaje *interaccional*: da cuenta de los ajustes a la ayuda pedagógica que se producen cuando las personas en formación trabajan conjuntamente entre ellas y la persona experta en las actividades de aprendizaje colaborativas diseñadas a lo largo del proceso formativo.
- Andamiaje *estructurado*: se centra en el nivel de planificación de las actividades y tareas de la intervención formativa dentro de la estructura de un programa de intervención formativa.

En ambos tipos, es importante la manera cómo se usa el lenguaje como herramienta de mediación en el proceso de co-construcción de significados. Pero, a tenor de los resultados de la investigación, se manifiesta necesario focalizar con mayor profundidad en el segundo tipo de andamiaje en tanto que este parece ser clave para garantizar lo que Mercer (2001)⁴ denomina *continuidad*, concepto que hace referencia al hilo conductor que debe tener todo proceso de construcción de conocimiento didáctico por parte de la persona en formación y que debe establecer

⁴ Mercer, N. (2001): *Palabras y mentes*. Barcelona. Paidós.

un equilibrio entre la planificación y la improvisación, entre la reflexión y la acción. Dicha continuidad se manifiesta como necesaria para asegurar un aprendizaje significativo por parte del profesorado.

3. ¿Qué significa *aprendizaje significativo* en la formación del profesorado?

Las investigaciones de Pozo et al (2006)⁵ evidencian la importancia de las concepciones del profesorado como guía de su práctica y la dificultad y resistencia a modificarlas. Si esto es así, para modificar prácticas rutinarias ya existentes, tendremos que trabajar sobre aquello que las provoca, los propios modelos mentales, y deberemos preguntarnos de qué manera el profesorado los construye.

Las investigaciones sobre modelos de formación de profesorado (Korthagen 2001)⁶ nos remiten a la importancia de las experiencias en la elaboración de creencias y modelos mentales y distinguen entre distintos tipos de experiencias (antiguas, recientes y nuevas) que definiremos a continuación.

En su vida el profesorado ha tenido muchas experiencias que han ido forjando su imagen sobre lo que significa enseñar y aprender en un centro escolar. Estas experiencias no sólo se limitan a su vida profesional sino también a aquellas que ha vivido como alumno y estudiante y que han ido configurando sus ideas y opiniones sobre esta profesión. Por lo tanto, no es la teoría aprendida durante sus estudios la que ha determinado este aprendizaje, sino la forma en que ha vivido, desde su papel de alumno, la tarea pedagógica. Denominamos este tipo de experiencias “antiguas o previas”.

Las experiencias “recientes” se refieren a su vida profesional. En el hacer diario el o la docente tiene que tomar muchas decisiones y reaccionar de manera inmediata a las diferentes situaciones que se crean en el aula. A ellas responderá con la intuición que le ha aportado su bagaje de experiencias antiguas, es decir, sus vivencias como alumno o estudiante. Estas recurrencias vividas le han llevado a construir representaciones que determinarán sus patrones de pensamiento y de actuación y que la psicología de la *Gestalt* denomina con este mismo término

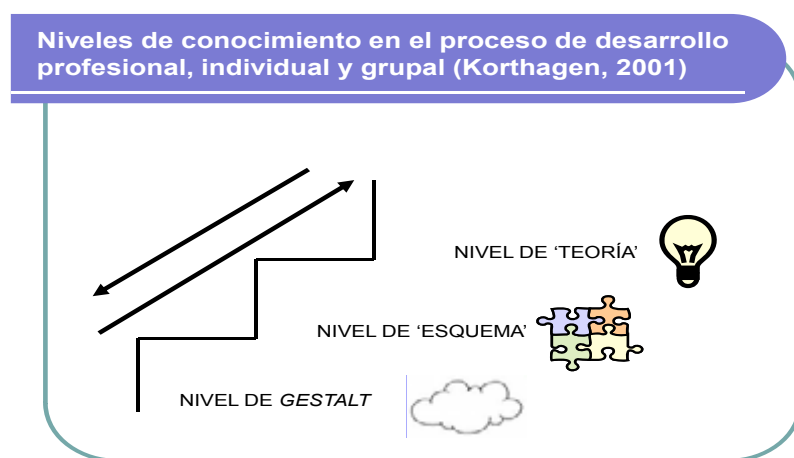
⁵ Pozo, I. et al. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*. Graó. Barcelona.

⁶ Korthagen, F. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher education*. Londres. LEA.

(Korthagen 2001). La *Gestalt* debe entenderse como un tipo de conocimiento intuitivo que configura una imagen completa, un todo sin discernir, tejido de recuerdos de experiencias significativas, valores, sensaciones, sentimientos y que da lugar a formas rutinarias de hacer, a tendencias a reaccionar de una manera determinada en situaciones concretas. Este conocimiento se activa y se adapta a nuevas situaciones similares a las que fue creado. La *Gestalt*, por tanto, no es estática, sino dinámica, es un tipo de principio rector que se activa y se adapta al aquí y al ahora. En su práctica profesional (experiencias recientes) el profesorado evocará y construirá nuevas *Gestalts*, nuevos patrones que enriquecerán las antiguas.

Y finalmente consideraremos aquellas experiencias, que guiados por planteamientos de aprendizaje significativo y de metodologías activas, haremos experimentar al profesorado en las sesiones de formación para suscitar nuevas *Gestalts*. Denominamos este tercer tipo de experiencias “experiencias nuevas”.

El trabajo con experiencias antiguas y recientes debe conformar el punto de partida de los programas de formación, para hacer consciente al profesorado de sus propias representaciones o *Gestalt* que determinan su conducta. Esta toma de conciencia es fundamental para que se produzca un verdadero cambio en las prácticas docentes. Pero éste es sólo el punto de partida. Korthagen (2001), basándose en los parámetros de la *Teoría de la Gestalt*, plantea la necesidad de promover procesos de reflexión que ayuden a pasar del un primer nivel de conocimiento intuitivo (*Gestalt*) a otros superiores, tal como presenta la figura que aparece a continuación:



Un avance en el conocimiento didáctico significa pasar del nivel *Gestalt*, de naturaleza intuitiva e inconsciente, a niveles superiores de toma de conciencia, en el intento de profundizar en la comprensión de la propia actuación docente. El paso al nivel de “esquema” significa, formulado de manera sencilla, comprender lo que uno hace. Esto conlleva un análisis y una reflexión sobre la propia actuación y sobre los elementos que las guían (modelos, valores, opiniones, sentimientos,...). Se trata de descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar, detectar recurrencias. El nivel “esquema” nos ayuda a visualizar una primera estructura, patrones generalizables en nuestra actuación.

Pero para continuar avanzando en el proceso de comprensión y fundamentación de la propia tarea docente y profundizar en el porqué, es preciso el contraste con saberes expertos (prácticas de referencia; artículos de investigación educativa; conferencias de personas expertas,...) que ayuden a ir afinando la mirada profesionalizadora y llegar a un conocimiento cada vez más teórico, no por abstracto sino por fundamentado, llegando así al nivel de "Teoría". En este sentido entendemos la formación como un proceso en el que se ayuda al profesorado a desarrollar su capacidad de mejorar sus prácticas a partir de una reflexión continuada *en la acción, sobre la acción y para la acción* (Schön, 1983).⁷

4. ¿Qué condiciones debe cumplir la intervención formativa?

Nos situamos aquí de lleno en el andamiaje *estructurado* y, por lo tanto, en investigar cuál es la planificación óptima de los programas formativos para facilitar y garantizar la apropiación del nuevo modelo didáctico a través de un proceso continuado de construcción conjunta de conocimiento. Para dar respuesta a esta pregunta, nos basamos en los elementos de la *Teoría de Mediación* de Feuerstein (citado en Williams & Burden. 1999: 75-95)⁸ así como en las bases epistemológicas de la *Actividad Orientada (orienting activity)* de Galperín (1992)⁹, ambas aplicadas al ámbito de la formación del profesorado.

⁷ Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books. New Cork.

⁸ Williams, M. & Burden, R. L. (1997): *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press. Cambridge.

⁹ Galperin, P. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*. 30 (4), 69-80.

En relación a la *Teoría de la Mediación*, el psicólogo y educador israelí Feuerstein considera tres aspectos esenciales para la creación de experiencias de aprendizaje mediadas (resumido por Carandell, en prensa):

- a) la **significación**: el profesor – en este caso el formador - debe conseguir inscribir la tarea de aprendizaje en un contexto amplio que permita al alumno – en este caso el profesorado en formación- a dotarla de significado y relevancia personal y cultural.
- b) la **trascendencia**: deberá también fomentar un aprendizaje más allá del aquí y el ahora, un valor didáctico más general que le permita trasladarlo a nuevas experiencias de práctica docente;
- c) finalmente, la **intención compartida**: debe garantizar que los alumnos (profesorado en formación) entiendan lo que se espera de ellos y provocar lo que Feuerstein denomina “un estado de vigilancia y una agudeza de intención y percepción”:

Por su parte, Galperín (1992) subraya la importancia de la existencia de cuatro fases en el proceso de apropiación de las operaciones mentales para dominar la acción: 1) la orientación; 2) el pensamiento comunicativo; 3) el pensamiento dialógico y 4) la acción mental.

Sobre la orientación, la significación y la intención compartida

La orientación se basa primordialmente en la formulación y presentación asequible del objetivo de aprendizaje. Ello es necesario para que la persona en formación se sitúe en su ‘punto de partida’ y también en su ‘punto de llegada’ (*¿De dónde parte y hacia dónde va?*). Ello no es posible si no se presentan a priori los objetivos de aprendizaje con los contenidos asociados. Siguiendo a Galperín, la presentación de los contenidos en forma esquemática y asequible en cuanto al lenguaje ofrece una herramienta potente en cuanto ayuda a la persona en formación a realizar forma significativa conexiones entre el conocimiento nuevo y su propio conocimiento previo. Galperín (1992) denomina este tipo de esquema *SCOPA* y lo define de la siguiente manera: ‘*Schema for Complete Orienting Basis of an Action*’ (*Base orientativa completa para la acción*). Este esquema debe entenderse como la plasmación visual, ágil y transparente, de todos los elementos (contenidos) que necesita el grupo de aprendices (en este caso, el profesorado) para alcanzar los objetivos de aprendizaje (en este caso, de la formación). Se trata de un ‘artefacto’, en términos vygotskianos, que puede convertirse en una herramienta psicológica para el profesorado si éste se apropia del mismo y lo utiliza como herramienta de

orientación para transformar la propia acción (en este caso, la práctica docente). Se representa en forma de esquema porque conforma un tipo de representación que se ajusta más a las representaciones mentales que ponemos en marcha los humanos cuando queremos orientarnos (buscamos conexiones, interrelaciones y construimos esquemas mentales) (véase ejemplo de *SCOBA* en el anexo).

Desde nuestro punto de vista, el uso continuado de *SCOBAs* puede garantizar la *significación* y a la *intención compartida* a las que alude Feuerstein, en tanto que no sólo orientan hacia los nuevos aprendizajes sino que **ayudan a enmarcar los ya existentes en un marco de referencia más amplio porque contienen los rasgos básicos del nuevo modelo didáctico del que tiene que apropiarse el profesorado**. Gracias a ello, el profesorado puede comparar diversas instantáneas de su proceso, ‘en qué va avanzando’ exactamente respecto a su punto de partida, lo que Galperin denomina *OBA* y que hace referencia al modelo mental y el conocimiento tácito que mueve al profesorado a trabajar de una manera determinada (concepto estrechamente relacionado con el de *Gestalt*).

Sobre el pensamiento comunicativo y el pensamiento dialógico

Por otro lado, siguiendo las fases de Galperin, hay que promover la interacción entre iguales (*pensamiento comunicativo*) pero teniendo en cuenta que ésta debe favorecer la interacción consigo mismo, que es la interacción que encontramos en el *pensamiento dialógico*. Tal como promueven las bases del constructivismo social, se trata de fomentar en cada individuo procesos cognitivos superiores a través de la interacción con otros iguales, o lo que es lo mismo, pasar del plano interpsicológico al intrapsicológico (Vygotsky, 1978)¹⁰. De ahí la importancia del pensamiento dialógico porque incluye un diálogo o intercambio extendido entre puntos de vista o marcos de referencia diferentes, diálogo que tiene lugar en la esfera social pero que ayuda a la reestructuración de los propios pensamientos.

Sobre la acción mental y la trascendencia

Por último, la fase final de este proceso consiste en el momento en el cual la acción más completa, que se deriva del trabajo individual y en pequeño grupo con los contenidos incorporados a partir de actividades reflexivas colaborativas, se integra en el

¹⁰ Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge (Mass.).

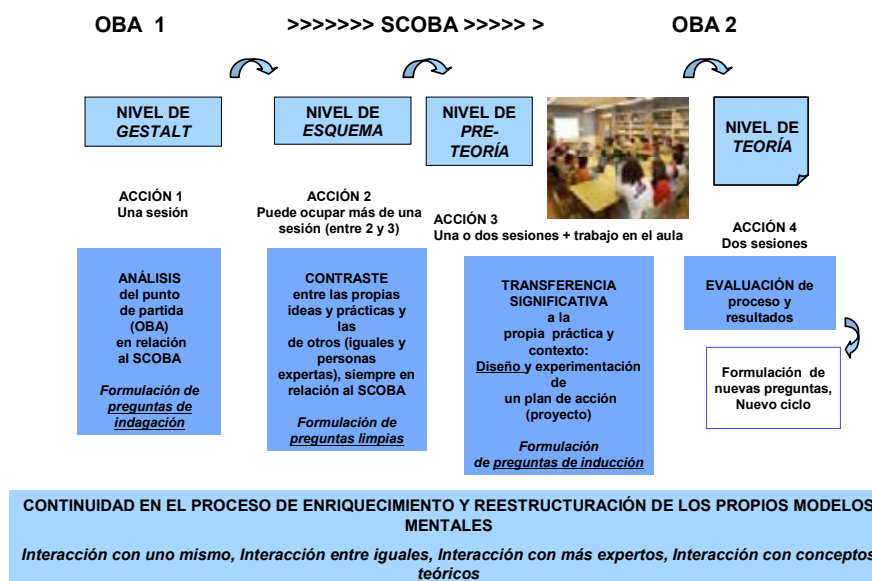
propio saber de tal forma que se ha convertido en un acto mental. En este sentido, el aprendiz (en este caso el profesor/a) debe estar en condiciones de aplicar lo aprendido a situaciones similares en base a la experiencia adquirida. De esta manera se cumpliría el principio de la trascendencia de Feuerstein que, como veíamos, radica en fomentar un aprendizaje más allá del aquí y el ahora, un valor didáctico más general que le permita trasladarlo a nuevas experiencias. Ahora bien, este principio sólo se cumplirá si se da a la persona en formación la oportunidad de experimentar en nuevos escenarios, y ello de forma reflexiva. Ello repercute directamente en la estructura de las mismas intervenciones formativas.

5. Hacia un andamiaje significativo en la formación del profesorado

Sobre las bases conceptuales y epistemológicas presentadas, nuestra hipótesis radica en la idea que, para promover en la formación de profesorado un proceso continuado y significativo de construcción de nuevo conocimiento didáctico, la estructura de la intervención formativa debe planificarse de tal manera que permita cumplir con los principios inherentes a la *actividad orientada* descrita. Para ello es necesario concebir el proceso formativo como un *proceso de indagación*. Las estrategias que hemos podido identificar hasta el momento y que garantizan ese proceso son las siguientes:

- 1- Planificar la estructura de la intervención formativa de tal manera que garantice el paso por los distintos niveles de conocimiento (*Gestalt – Esquema- Teoría*). Ello comporta una planificación determinada como la que presentamos a continuación:

Estructura de la intervención formativa



Como podemos observar, la misma estructura prevé incluir en el mismo proceso formativo la fase de experimentación de la propuesta de aplicación didáctica, garantizando así un proceso continuado de “acción-reflexión-acción”. Asimismo prevé la incorporación planificada de los cuatro tipos de interacción que van Lier (2004) considera necesarios para promover un proceso de aprendizaje significativo: interacción con uno mismo, entre iguales, con más expertos y con conceptos teóricos

- 2- Formular los objetivos de formación en forma de preguntas; ello garantizará un hilo conductor que se irá recuperando con continuidad a lo largo del proceso.
- 3- Hacer un uso de preguntas coherentes con el **proceso progresivo de indagación**:
 - a) En una primera fase formular preguntas que permiten a las personas en formación imaginarse el o los objetivos de la formación de manera ideal y en globalidad (*¿Qué es para mi una persona que sabe comunicar?; ¿Qué es para mi un alumno competente? ¿Para qué evalúo?...*) desde su bagaje experiencial.
 - b) Inmediatamente después, ayudar a que analicen sus prácticas a través de *preguntas limpias* (v. definición más arriba).
 - c) Más adelante, plantear preguntas que hagan contrastar la propia visión con planteamientos ajenos (de iguales o más expertos) (*¿Qué similitudes y diferencias observo entre el enfoque de mis actividades y las otras? ¿Qué papel le otorgo al alumno yo y cual las otras propuestas?...*).

- d) Y en una fase más avanzada formular *preguntas de inducción*, que tienen como objetivo forzar a la persona en formación a replantearse las estructuras de partida (*¿Cómo puedo ayudar a que los alumnos se apropien de los objetivos de aprendizaje para dotarlos de mayor autonomía?, ¿Cómo puedo favorecer en le aula actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas?...*)
- 4- Plantear un **proceso gradual de contraste** con propuestas de personas expertas:
- Partir de un análisis de las propias prácticas con guiones y preguntas (descripción de la actividad: objetivos, secuencia, agrupamientos, recursos,...; *¿qué hace el alumno, qué el profesor?; ¿Por qué me siento satisfecha de esta actividad?*)
 - Seguidamente analizar prácticas de referencia siguiendo los mismos parámetros o preguntas que permitan comparar i extraer conclusiones y dudas o interrogantes
 - Buscar en artículos más teóricos respuestas y fundamentación teórica para las preguntas surgidas en el proceso de análisis y contraste.
 - Inducir a una plasmación práctica de los conceptos teóricos trabajados (*¿Cómo puedo plasmar el trabajo conceptual de manera concreta, personal y contextualizada para transferirlo a mi práctica docente?*)
- 5- Visualizar a través de instrumentos de autoseguimiento que la propuesta de transferencia práctica al aula ha de ser el eje vertebrador del propio proceso de formación. (*¿Qué ideas me llevo hoy para mi proyecto de intervención? ¿De qué manera concreta lo puedo aplicar a mi proyecto de práctica de aula?...*).

6. Bibliografía

- ESTEVE, O. (2007): El discurso indagador: Cómo co-construir conocimiento. *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Mondragón.
- GALPERIN, P. (1992): Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*. 30 (4), 69-80.
- MERCER, N. (1995): *La construccion guiada del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes*. Barcelona. Paidós.
- KORTHAGEN, F. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher education*. Londres. LEA.
- POZO, I. et al. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*. Graó. Barcelona.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books. New Cork.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997): *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press. Cambridge.

VAN LIER, L. (2004): *The ecology of language learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Press. Boston/ Dordrecht.

VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge (Mass.).

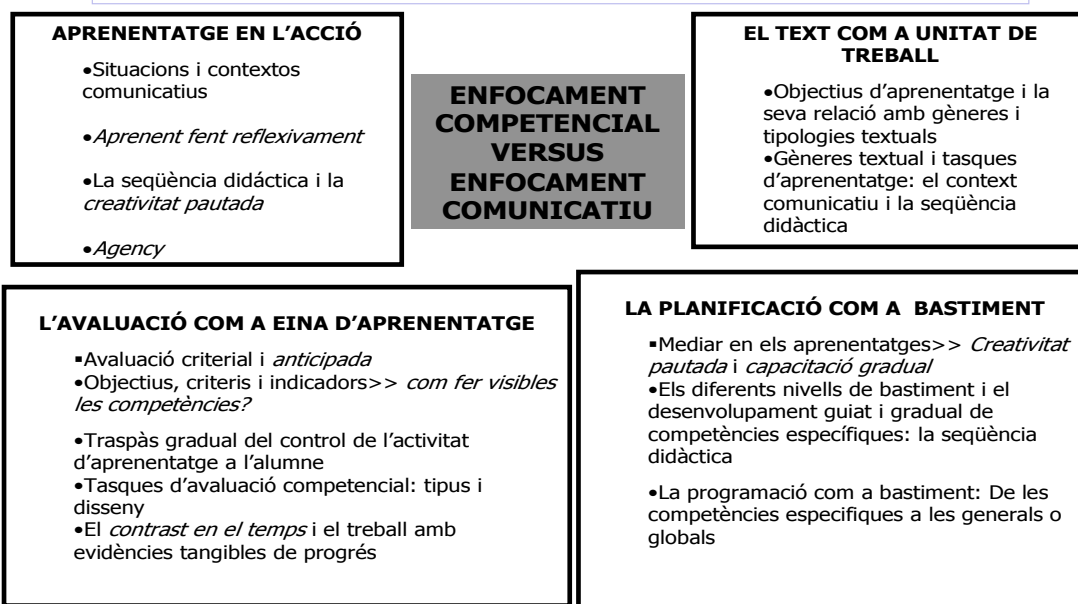
ⁱ La investigación estuvo liderada por el equipo de Pilar Pineda de la Universidad Autónoma de Barcelona.

ⁱⁱ Estrategia basada en el procedimiento VESET descrito por F. Korthagen (2001) y adaptada por O. Esteve, L. Keim y Z. Carandell en el marco del proyecto Comenius “Aprender de la práctica” sobre modelos de formación del profesorado. Las siglas significan: Experiencia, eStructurar, Enmarcar, Teorizar.

ANEXO

El trabajo con este esquema (SCOPA) se ubica en un curso de formación permanente de 15 horas de duración para profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña, realizado entre octubre y diciembre de 2011. El curso tenía como objetivo analizar en profundidad las aportaciones y la aplicabilidad de la mirada competencial al enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Su estructura se basaba en los supuestos de la *Actividad Orientada* presentada en esta comunicación.

Ejemplo de SCOPA



UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL DE LOS FUTUROS DOCENTES

Edu ZELAIETA ANTA

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

edu.zelaieta@ehu.es

Resumen

Con la implantación de los nuevos grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se ha conseguido dar un paso más hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado universitario de los dos primeros cursos: se ha consensuado trabajar la lengua basándose en parámetros comunicativos y a través de los géneros discursivos académicos y profesionales. Dentro de este nuevo marco, se explica la experiencia que se está llevando a cabo en una Escuela Universitaria de Magisterio, en la asignatura *Desarrollo de la Competencia Comunicativa I*, donde se organizan grupos de debate con el fin de desarrollar la competencia comunicativa oral de los futuros docentes. Estas sesiones están siendo grabadas para su posterior análisis, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado.

Palabras clave: Competencia comunicativa oral, géneros discursivos académicos, debates grupales, argumentación, formación inicial del profesorado.

Abstract

With the implementation of the new grades of Infant Education and Primary Education, we have made a step forward in the development of our university students' communicative competence in the first two courses: we are working on language (using) through communicative parameters and academic and professional discourse genres. This communication tries to explain an experience that is being carried out in a Teacher Training College, related to the subject *Developing Communicative Competence I*. The focus is on discussion groups that are organized in order to future teachers develop their oral communicative competence. These debates are being recording with the aim to be analyzed by students and by professors.

Keywords: Oral communicative competence, academic discourse genre, group discussions, argumentation, pre-service teacher training.

1. Contexto del proyecto de investigación

En primer lugar, queremos señalar que hace escasamente un mes que hemos terminado de grabar las sesiones de debates correspondientes al segundo año de esta experiencia, por lo que todavía no hemos tenido el tiempo suficiente para poder analizar los debates de este curso. No obstante, creemos que nos hallamos ya en situación de poder compartir diferentes aspectos de la experiencia en foros tan interesantes como este Seminario de Donostia-San Sebastián, donde se pretende dar a conocer los trabajos que se van realizando sobre Didáctica de la Lengua dentro del aula.

A lo largo de esta comunicación, nos referiremos brevemente al diseño de los nuevos grados; pondremos de relieve la importancia del “saber argumentar” dentro de la profesión docente; abogaremos por el debate como recurso didáctico idóneo para

conseguir nuestro fin comunicativo, detallando en qué momento de la asignatura se plantea dicho debate y dando cuenta de las diferentes fases del mismo; y, finalmente, expondremos algunas conclusiones y perspectivas de futuro.

A nuestro parecer, para hablar de la formación inicial del profesorado conviene recordar los cambios más importantes que se han producido recientemente en el diseño de las carreras universitarias, y, por ende, también en la formación universitaria de maestras y maestros, con la llegada del llamado *Plan Bolonia*. Cabe destacar, por ejemplo, que se ha pasado de una diplomatura de tres años a un grado de cuatro años, donde las prácticas se extienden considerablemente, uniendo el último periodo de prácticas *-Practicum III-* a la realización del Trabajo de Fin de Grado. Además, se hace hincapié en la necesidad de que el alumnado aprenda a trabajar situaciones, casos o problemáticas reales desde una óptica interdisciplinar.

Dentro de este nuevo marco, el desarrollo de la competencia comunicativa de los futuros docentes ha adquirido un papel relevante. En el caso concreto de la UPV-EHU, se han designado dos asignaturas propias para tal fin: *Desarrollo de la Competencia Comunicativa I* y *Desarrollo de la Competencia Comunicativa II*. Dichas materias instrumentales se imparten en primero y segundo curso, respectivamente. Por lo tanto, se trata de asignaturas que se sitúan en la formación más básica del profesorado. En dichas asignaturas, se contemplan tareas obligatorias con el fin de desarrollar las competencias orales del futuro profesorado. Hay que reseñar que conforme se avanza en el plan de estudios, la parte oral va cobrando más importancia en la evaluación: el 20% en primero y el 40% en segundo, siendo en ambos casos condición indispensable superar la parte oral para poder aprobar el conjunto de la asignatura. Por consiguiente, al igual que apunta Abascal (2010), creemos que el mejor modo de dotar de relevancia a la competencia oral es haciéndola objeto de la evaluación, de tal manera, que el alumnado también la tome realmente en serio.

2. Relevancia del “saber argumentar” en la profesión docente

Todos los temas que ocupan y preocupan a la sociedad se pueden contemplar desde perspectivas diferentes. De esa diferencia, precisamente, surge la polémica, la controversia, el debate. De tal manera que argumentar resulta una práctica social con plena vigencia en todos los ámbitos de nuestra sociedad: una persona puede tener que defender su punto de vista en casa, en la calle, en el trabajo, rodeado de amigos (o

enemigos), etc. y, por supuesto, también en la escuela, en el instituto o en la universidad. Las personas recurrimos a la argumentación en cualquier situación en la que se pretende convencer o persuadir de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad (Calsamiglia y Tusón, 2007: 284).

Tal y como señala Anna Cros, "... la argumentación es una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes, los conocimientos, etc. de los destinatarios, para modificarlos..." (2005: 58). Más allá de la necesaria competencia ciudadana para poder exponer la opinión propia sobre cuestiones públicas, el futuro profesorado habrá de argumentar de forma (casi) sistemática en el centro escolar: dentro del aula con niños y niñas, en las reuniones de trabajo con sus colegas y en las entrevistas con madres y padres. La argumentación oral, por tanto, constituirá una herramienta fundamental para un buen desarrollo de sus funciones como docentes.

Siguiendo a Tusón y Ruiz Bikandi (2001: 6), resulta de una gran importancia trabajar en el aula las habilidades específicas argumentativas que no se aprenden en "la calle": distinguir entre un buen argumento y una falacia, saber utilizar los antecedentes, ofrecer argumentos de autoridad, construir ejemplos, establecer paralelismos, etc. Por consiguiente, para alcanzar ese "saber argumentar" que requiere todo docente, previamente se han de desarrollar ciertas habilidades a lo largo de la carrera universitaria: nuestra asignatura es un espacio propicio –junto con otros, evidentemente– para tal fin.

Por otro lado, además de la vertiente comunicativa, existe otra vertiente fundamental para el desarrollo personal y profesional de los futuros docentes: saber argumentar en un debate supone un ejercicio valiosísimo para fomentar el pensamiento crítico; eso mismo que prácticamente cualquier proyecto educativo de cualquier centro escolar dice pretender de su alumnado, como fruto de una buena educación. En definitiva, podríamos decir que cuando hablamos de argumentación, lenguaje y pensamiento van de la mano.

3. El debate grupal como recurso didáctico para trabajar las competencias orales de los estudiantes de Magisterio

Con la intención de trabajar las competencias orales en el aula, el debate parece un recurso didáctico adecuado, ya que se trata de un género oral formal con unas

características descritas y reguladas (Vila, 2005; Bosch y Palou, 2005); recurso didáctico que reivindicamos para desarrollar la competencia comunicativa oral del alumnado de las Escuelas de Magisterio, en su formación más inicial.

Tal y como señala Plantin (2004: 124), “para argumentar, hay que construir un punto de vista, dar razones que lo respalden, que lo apoyen; interactuar, es decir, escuchar a los otros, integrar lo que han dicho en el discurso propio, y también dudar”. Por lo tanto, saber debatir en un aula universitaria exige un dominio considerable de cuantiosos y complejos mecanismos lingüístico-comunicativos que se han de gestionar con destreza para poder alcanzar el objetivo que se pretende.

Nuestra propuesta de trabajo se realiza con alumnado de primer curso y durante el primer cuatrimestre, dentro del módulo denominado *Profesión docente*¹; más concretamente, en las horas prácticas de la asignatura *Desarrollo de la Competencia Comunicativa I*, en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, tanto en la rama de euskera como en la de castellano. Los debates grupales se están llevando a cabo aproximadamente con 250 estudiantes cada año, divididos en clases prácticas de 30-40 personas.

Dentro de la asignatura *Desarrollo de la Competencia Comunicativa I* se busca el dominio de las siguientes competencias:

1. Ser capaz de utilizar, producir y procesar diferentes textos y discursos presentes en el ámbito académico.
2. Saber participar en actividades colectivas, por medio de trabajo cooperativo e individual.
3. Adquirir una mayor competencia lingüística en las dos lenguas oficiales de la Comunidad.

Queremos constatar que, antes de la realización de los debates en el aula, el alumnado ha trabajado los principales conceptos teóricos ligados a la competencia comunicativa para comprender y producir textos (fundamentalmente) académicos, y, posteriormente, ha sido instruido en los textos expositivos académicos: definición, principales características lingüísticas y discursivas de la exposición académica, estructura prototípica del texto expositivo, marcadores textuales, mecanismos discursivos para el desarrollo de las ideas, modalización y cortesía lingüística. Al finalizar esta parte, los estudiantes han de realizar una exposición escrita e individual, la cual supone el 20% de la calificación global.

Después de la exposición, se comienzan a trabajar los textos argumentativos en clase: definición, principales características lingüísticas y discursivas de la argumentación, fases del discurso según la Retórica Clásica (*Inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio*), identificación y uso de los principales recursos retóricos (apelaciones a la audiencia, ejemplos, analogías, metáforas, etc.), uso de los conectores textuales, argumentos, falacias, contraargumentos y réplicas.

Finalmente, como en cualquier texto, se establecen las tres fases del debate: planificación, realización y revisión (Camps, 2003).

1. Planificación del debate

- Se organizan grupos de tres personas cada uno. Los debates serán entre dos grupos de tres personas: unos a favor y otros en contra.
- Se asigna a cada grupo el rol que tendrá que defender; por lo que no se trata de defender la opinión real, sino una postura concreta dada previamente.
- Para este entrenamiento retórico, el alumnado tendrá que saber argumentar posiciones que tal vez no se ajustan a su forma particular de ver el mundo, y deberá consensuarlas en grupo. Dicho de otra manera, este planteamiento *obliga* a abrirse y a ponerse en la situación de otras personas. Por otro lado, en la medida en que se debate sobre una posición determinada, esta técnica permite adquirir cierta distancia y evitar confrontaciones de tipo personal.
- Se acuerda una lista de posibles temas a debatir (por si acaso, el docente puede llevar su propia lista): *homeschooling*, inmigración, aborto, Ley contra el tabaco, tren de alta velocidad, consumo de drogas, Plan Bolonia, redes sociales, el movimiento 15-M, el MIR del profesorado, etc. Posteriormente, se fijan las posiciones a defender por cada grupo, utilizando el esquema clásico de “estar a favor de” o “estar en contra de”.
- Se fija como objetivo fundamental del debate convencer al público, es decir, al resto del alumnado. Se informa, a su vez, de que el público tendrá un papel activo tras el debate, pudiendo opinar al respecto y valorando la participación de las personas que debaten.
- Se informa al alumnado de que los debates serán grabados. Al respecto, se hace un convenio con el alumnado por el cual se explicita que el uso de las imágenes será exclusivamente de carácter académico.

- Se explica, ante ciertas muestras de nerviosismo por la grabación, que grabar las sesiones ofrece algunas ventajas para su posterior evaluación.
- Antes del debate, cada grupo se reúne una vez en horario de tutorías con el profesor para controlar el proceso de planificación. En dicha reunión, cada grupo llevará los argumentos, los contraargumentos y las posibles refutaciones que considere oportunas.
- Se establece la máxima de no acudir al debate con discursos hechos de antemano, con el objetivo de fomentar una actitud crítica y de autonomía personal.
- Se señala el contexto del debate: un aula universitaria, un espacio puramente académico. Por lo tanto, se utilizará un registro formal adecuado a tal situación comunicativa.
- El debate tiene una duración de 30 minutos, con la distribución que sigue (cf. Cortés y Bañón 1997: 16): presentación del debate a cargo del moderador o moderadora (1 minuto); presentación de los principales argumentos de cada grupo (5 minutos cada uno); argumentos, contraargumentos y refutaciones entre los grupos (15 minutos); principales conclusiones de cada grupo (2 minutos cada grupo).
- El docente asume el papel de moderador: abre y cierra el debate, además de conceder los turnos de palabra y controlar el tiempo de las intervenciones.
- Se tienen en cuenta diferentes aspectos trabajados previamente en clase para un buen desarrollo del debate, destacando dos conceptos claves: la modalización del discurso y las reglas de cortesía lingüística.
- Se establece la regla de oro: la discusión formal ocurre entre los argumentos, no entre las personas que los portan. En este sentido, se prestará especial atención al cuidado de la imagen del *contrincante* dialéctico, sobre todo en los momentos de máximo riesgo retórico: a la hora de refutar y contraargumentar.
- Como parte final de la planificación, el profesorado informa al alumnado de los criterios de evaluación (que presentamos más adelante).

2. Realización del debate

- Los miembros de cada grupo se sientan en torno a una mesa, con la intención de que la distancia retórica sea la adecuada (ni muy lejos, ni muy cerca).
- Realización del debate en función de la estructura presentada anteriormente: introducción, desarrollo y conclusiones.
- Una vez finalizado el debate, se abre un espacio donde el público puede participar comentando diferentes aspectos del debate, teniendo como ayuda los criterios de evaluación sobre la mesa.

3. Revisión del debate

- Tal y como acabamos de señalar, se hace una primera valoración entre las personas del público, de forma oral, tratando de reseñar en qué ha acertado cada grupo y en qué aspectos debería mejorar. Al igual que la conducción del debate, esta primera valoración colectiva se hace con la supervisión del docente que reparte turnos de palabras y matiza las cuestiones que considera oportunas.
- En este sentido, el docente ha de procurar que las intervenciones del público sirvan para impulsar la reflexión metacomunicativa que tiene por objeto observar de qué manera se ha utilizado la lengua.
- El docente valora y evalúa a los miembros de cada grupo según los criterios de evaluación presentados con anterioridad. Para ello, además de los apuntes “en directo”, dispone de la grabación del debate.
- Los estudiantes, por su parte, también disponen de la grabación para que puedan verse y valorarse. Dicha valoración la hacen por escrito, de forma sintética, volviendo a provocar una reflexión sobre el uso de la lengua.
- Por último, cada grupo acude a una última tutoría para contrastar impresiones y valoraciones de lo sucedido durante el debate. Por otra parte, el profesor recoge las autoevaluaciones escritas por el alumnado. Finalmente, se negocia la nota entre el alumnado y profesorado.

4. Criterios de evaluación del debate

LINGÜÍSTICOS ASPECTOS	Construye correctamente los enunciados. Usa formas y estructuras complejas junto con otras más sencillas.
	Selecciona adecuadamente el término preciso. Utiliza un léxico rico y variado.
	Pronuncia las palabras con claridad. Lleva un ritmo adecuado de ritmo y controla el tono de voz.
SOCIOLINGÜÍSTICOS ASPECTOS	Adapta el registro de la lengua a la situación de comunicación: utiliza características del debate formal-académico.
	Vela por la imagen de las personas que debaten modalizando el discurso de forma adecuada y utilizando las normas de cortesía lingüística.
	Respeto las reglas consensuadas para el debate: turnos de palabra, participación equilibrada de los miembros del debate, ambiente propicio para la expresión de opiniones, ...
ESTRATÉGICOS ASPECTOS	Se sabe situar en el espacio, de manera que el resto de participantes y público lo puedan ver.
	Marca los conceptos relevantes a través de la entonación enfática, adecuando la intensidad de la voz al espacio discursivo.
	Gestiona bien los recursos proxémicos y el lenguaje corporal; principalmente, los gestos y la mirada.
	Realiza pausas entre los diferentes apartados, oxigenando así el discurso.
	Solicita que sean explicadas aquellas ideas que considera menos claras. Asimismo, hace preguntas retóricas que inviten a la reflexión.

DISCURSIVOS ASPECTOS	INTRODUCCIÓN	Tiene en cuenta el contexto de la argumentación.
		Queda clara la tesis que se propone defender.
		Busca formas originales –no demasiado previsibles- a la hora de presentar el tema controvertido.
		Consigue despertar el interés general y captar la atención del público.
	DESARROLLO	Sabe seleccionar los argumentos pertinentes que requieren la situación y la intención comunicativa.
		Estructura el discurso de un modo claro y organizado.
		Complementa los argumentos con apelaciones a la audiencia, metáforas, analogías, citas y ejemplos.
		Además de los argumentos propios, inserta en el discurso contraargumentos y refutaciones.
		Utiliza diferentes conectores textuales para expresar las ideas de forma lógica.
	CONCLUSIONES	Extrae conclusiones claras y coherentes de lo acontecido en el debate.
		Concluye la argumentación de forma adecuada: realizando síntesis, apelando a los oyentes para que se decanten a su favor, ofreciendo palabras de agradecimiento, etc.

5. Primeras conclusiones y perspectivas de futuro

Cabe reseñar que, ciertamente, la idea que reside en esta propuesta no tiene nada de nuevo: la argumentación cuenta con una tradición bien conocida; así, por ejemplo, Plantin se remonta hasta la influencia de los sofistas griegos (1998: 7-8). No obstante, a pesar de tratarse de una milenaria práctica social y, sobre todo, a pesar de lo que el currículum oficial dictamina, ha quedado de manifiesto que aún nos encontramos ante una tradición oral escolar escasa, por lo que enfrentarse a este tipo de situaciones suele todavía resultar ciertamente estresante para la mayoría del alumnado. Sin embargo, queremos señalar que al final del cuatrimestre, es precisamente la tarea del debate la que más y mejor valoran, según sus propios comentarios.

Como consecuencia de esta motivación, destacamos que los grupos se implican en las actividades encomendadas mostrando un gran interés por lo que se hace y por lo que

se pretende hacer. De igual manera, a pesar de la diversidad de resultados finales, la gran mayoría del alumnado procura conscientemente utilizar estrategias comunicativas y recursos retóricos trabajados en clase a lo largo del primer cuatrimestre; no se registra ningún conflicto personal en el desarrollo de los debates. En este sentido, por tanto, se ha cumplido la regla de oro acordada con anterioridad en el aula: la discusión ha ocurrido entre los argumentos, no entre las personas.

En lo referente a las principales dificultades detectadas hasta la fecha, hay que reseñar que el alumnado universitario de primer curso suele acusar ciertos problemas a la hora de desarrollar discursos orales académicos (cf. Carlino, 2005; Echevarría et al., 2009). Según lo analizado hasta el día de hoy, hablando concretamente de los debates acontecidos en el aula, éstas son las principales dificultades que presentan nuestros estudiantes:

- 1) Problemas para desarrollar una sintaxis compleja, donde la subordinación sirva para matizar, recolectar contradicciones y paradojas, etc. obteniendo así un discurso más profundo, de mayor calado intelectual. En este sentido, el habla típica se caracteriza por una sintaxis más escueta, donde abundan las oraciones simples y se recurre en numerosas ocasiones a la conjunción copulativa “y”, como forma casi única de coordinación sintáctica.
- 2) Dificultades generales para elegir y usar el léxico de forma precisa. Esta falta de dominio lingüístico, a veces, acarrea que no se sepa con exactitud de qué se está debatiendo. Por ejemplo, el alumnado tiene cierta tendencia a utilizar términos vagos e indefinidos como “cosa”, “tema”, “eso”, etc.
- 3) A la mayoría le cuesta incorporar al discurso figuras retóricas con gran valor argumentativo (Garzia, 2008), como metáforas y analogías. La regla general, en lo referente a este punto, consiste en dar ejemplos concretos como argumento, sin más elaboración retórica del discurso.
- 4) Aunque se observan diferentes niveles de uso de los conectores argumentativos, se aprecia cierta carencia de dominio para que los conectores pongan la información del discurso al servicio de la intención global del mismo (Plantin 1998: 112). Por otra parte, los conectores prototípicos se suelen repetir (Dominguez, 2007): para la relación argumentativa de adición “y”, para la relación argumentativa de oposición

“pero”, para la relación argumentativa de causalidad “porque”, “(y) es que” y “entonces”.

En función de estas principales dificultades detectadas, parece necesario insistir en la docencia para mejorar la práctica del debate en los cursos siguientes: entendemos que la Didáctica de la Lengua debe asistir a los futuros docentes de forma específica en las problemáticas reflejadas, conjugando los fundamentos teóricos de nuestra Disciplina con la realidad discursivo-lingüística de nuestros estudiantes.

Esta propuesta de investigación, tal y como apuntábamos al principio, es el primer paso de un proyecto que pretende recorrer un largo camino, considerando el aula (universitaria) como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua (cf. Camps, 2006; Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010).

Por último, consideramos que uno de los siguientes pasos a dar podría ser el de realizar. Para tal fin, además de lo ya expuesto aquí, contamos con la primera experiencia que acaba de tener lugar en la asignatura *Desarrollo de la competencia comunicativa II*, donde se han trabajado los géneros profesionales –justamente el primer practicum se sitúa en este periodo–, ya que en dicha materia también se han grabado todas las sesiones realizadas en el aula por el alumnado de segundo curso. Es nuestro deseo, por tanto, poder compartir con vosotras y vosotros el fruto del análisis del corpus recopilado, en el próximo seminario.

6. Referencias bibliográficas

- Abascal, D. (2010). “Evaluación del uso oral como proyecto de centro”. *Textos*, 53, 48-57.
- Bosch, C. eta Palou, J. (coord.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Graó. Barcelona.
- Camps, A. (2003). “Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica”, in A. Camps (Coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (33-46). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). *Dialogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guasch, O. y Ruiz Bikandi, U. (2010). “La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura”. *Textos*, 55, 71-80.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cros, A. (2005). “La argumentación oral”, in Vila, M. (coord.) *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó. (57-75).
- Cuenca, J.M. (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.
- Echevarría, M.A. et al. (2009). “Alfabetización académica en el ámbito universitario”, in Rojo, J. et al. (ed.) *Hizkuntza eta literaturaren irakaskuntza eta ikaskuntza* (93-108). Bilbao: UPV-EHU.
- Garzia, J. (2008). *Jendaurrean hizlari*. Irun: Alberdania.
- Lomas, C. (2011). “El poder de las palabras y las palabras del poder”. *Textos*, 58, 9-21.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2004). “Pensar el debate”. *Signos*, 37. 121-129.
- Tusón, A. y Ruiz Bikandi, U. (2001). “Explicar y argumentar”. *Textos*, 29. 5-10.
- Tusón, A. (2011). “El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua”. *Textos*, 56. 66-74.
- Vila, M. (coord.). (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

ⁱ A lo largo de este primer cuatrimestre, el módulo lo conforman las siguientes asignaturas: *Función Docente, Sociología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación, Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I*.

REFLEXIÓN-ACCIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EN EL AULA. UN ESTUDIO DE CASO CON UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Pilar SAGASTA ERRASTI, Begoña PEDROSA LOBATO

Grupo de investigación BAHÍ-IALE

Universidad Mondragón

psagasta@mondragon.edu

bpedrosa@mondragon.edu

Laburpena

Irakasleen praktika gogoetatsuan oinarritzen diren formazio ereduak omen dira eraginkorrenak garapen profesionalerako. ALACT ereduak marko bat eskaintzen du irakasleak, beraien hasierako errealitatetik abiatuz, modu esanguratsuan garatzen eta berritzen joan daitezten. Izatez, metodologia honek praktika eta teoria uztartzeko aukera ematen du, hausnarketa sistematikoaren bidez. Lan honetan, Lehen Hezkuntzako 3. mailako ingeles irakasle batekin aritu gara lanean eta ALACT ereduak erakusten duena da gelako praktika hobetzen dela, eta, horrez gain, prozesu horretan parte-hartzen duten agente guztietan eragina duela.

Giltza-hitzak: praktika gogoetatsua, ALACT ereduak, garapen profesionala.

Resumen

Los modelos de formación de profesorado que promueven la reflexión sobre la práctica docente parecen ser los más adecuados para el desarrollo de la competencia profesional. En este sentido, el modelo ALACT ofrece un marco de trabajo que permite acercarse a la práctica, tomando como eje la experiencia vivida en el aula. Se trata de atribuir sentido a la práctica, integrándola con la teoría a través de la reflexión sistemática, con el objetivo de mejorarla. La experiencia desarrollada en un aula de tercero de Educación Primaria con una maestra de inglés muestra que es posible mejorar la práctica docente utilizando el modelo ALACT. Los resultados muestran también que los estudiantes se benefician de dicha mejora. Y, asimismo, que es importante establecer una relación simétrica entre todos los participantes en el proceso a lo largo de todo el ciclo reflexivo.

Palabras clave: reflexión sobre la práctica, competencia profesional, modelo ALACT

Abstract

Teacher education models that promote reflection on the teaching practice seem to be the most appropriate to improve and develop growth competence. In this respect, the ALACT model offers a potential framework that enables addressing the teaching practice taking the classroom experience as a starting point. It involves making sense of practice, integrating both practice and theory by means of systematic reflection to improve it. This study carried out in the third grade of primary education with an English teacher shows that the ALACT model helps to improve the teaching practice. Results also confirm that students can benefit from the teaching improvement. And also that it is important to build up a symmetric relationship among all the participants all along the reflective cycle.

Key words: reflection on the teaching practice, growth competence, ALACT model.

1. Introducción

Muchos investigadores en el campo de la formación docente coinciden en afirmar que la reflexión se presenta como la base para el desarrollo de la competencia profesional (Schön, 1987; Korthagen, 2001; Esteve, 2004, 2007a, 2007b; Esteve y Carandell, 2009; Esteve, Melief, Alsina, 2010; Stroobants, Chambers y Clarke, 2007; Zeichner, 1983). La reflexión entendida como “un proceso mental que conlleva estructurar o re-estructurar una experiencia, un problema, un conocimiento previo o una intuición” (Korthagen, 2001: 58) y sugieren que los enfoques que no fomentan la reflexión difícilmente pueden contribuir a la mejora de la intervención docente. Es la reflexión, a juicio de Schön (1987) la reflexión después de la acción, la que puede “modelar indirectamente nuestra acción futura” (1987: 40).

Zeichner (1983) analiza cuatro aproximaciones en el ámbito de la formación de profesorado. Una primera que identifica con el conductismo, donde se trata de transmitir a los profesores una serie de destrezas docentes que caracterizan al buen profesor y, que por lo tanto, son consideradas imprescindibles para el desempeño de la profesión. Dicho autor alude también a la aproximación tradicional, donde la formación docente se observa como un proceso de aprendiz-experto. Menciona asimismo una tercera aproximación cuyo enfoque es “personalista” (*personalistic*) y se centra en la madurez psicológica de los profesores, y en la reorganización de las percepciones y de las creencias de los mismos acerca del dominio de ciertas actitudes, destrezas y conocimientos. Y destaca también un cuarto enfoque basado en la indagación. En este último el docente se prepara para pensar por sí mismo y preguntarse acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y del contexto donde se desarrolla dicho proceso. Según Zeichner (1983) las dos primeras aproximaciones no consideran que la reflexión ejerza un papel importante en la formación del profesorado. Únicamente las dos últimas valoran la reflexión como el principal instrumento para transformar la experiencia en conocimiento.

Schön (1987) aboga por preparar a los profesionales para las demandas de la práctica e insiste en un prácticum reflexivo como elemento clave en la preparación de los profesionales. Un prácticum cuyas características define como aprender haciendo, tutorización antes que enseñanza y diálogo entre tutor y estudiante. Ese autor propone unas prácticas que ayuden a los estudiantes a “adquirir las formas de arte que resultan

esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1987: 30). Además, atribuye una gran importancia a la acción tutorial; destaca la dimensión afectiva del prácticum y aboga por construir una relación entre tutor y estudiante que conduzca al aprendizaje y para ello considera necesario el establecimiento de un contrato explícito o implícito que favorezca expectativas para el diálogo con respecto a lo que ambos están dispuestos a dar y recibir a lo largo del proceso del prácticum.

Esteve (2004, 2007a, 2007b) también recomienda los modelos de formación docentes basados en la práctica reflexiva, porque son los que pueden activar “procesos reflexivos que conduzcan a una visión profunda y crítica de la propia práctica docente” (Esteve, 2007b: 34). Afirma que esta línea de formación tiene como punto de partida la persona y no el saber teórico; la experiencia personal y profesional para actualizar y mejorar la tarea docente. Durante el proceso de reflexión es importante que la persona en formación construya sus propias teorías, se trata de un conocimiento perceptual y posteriormente, podrá contrastar ese conocimiento perceptual con un conocimiento conceptual, más elaborado, a juicio de dicha investigadora. Para que este proceso reflexivo tenga éxito, es necesario que la persona en formación se pregunte ¿por qué? “Esta pregunta debería formar parte integral de la práctica diaria como profesional de la enseñanza” (Esteve, 2007b: 36).

Esteve (2007a) concede mucha importancia al establecimiento de una relación simétrica entre los distintos actores. Simetría que hace referencia “a la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones, lo que lleva a alcanzar una base común compartida en la que también influyen factores como el respeto y la afectividad” (Esteve, 2007a: 157). Es necesario crear un clima de confianza y evitar sentimientos de miedo, presión o frustración, ya que el objetivo principal es que la reflexión en la práctica y sobre la práctica se conviertan en un hábito consciente y se incorporen a la práctica cotidiana para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Esteve y Carandell, 2009).

Melief, Tigchelaar and Korthagen (2010) distinguen tres perspectivas en el ámbito de la formación docente. Una primera que consiste en la transmisión de conocimientos considerados importantes por los expertos, normalmente profesores de universidad, Didáctica, Pedagogía... con el objetivo de que los futuros docentes pongan en práctica dichos conocimientos en el ámbito escolar. Esta perspectiva provoca a

menudo frustración en los nuevos profesores que, situados en un contexto concreto, tienen dificultades para resolver lo que acontece en el aula sirviéndose de las teorías aprendidas. Una segunda perspectiva que está más ligada con la práctica profesional, donde los futuros docentes reciben poca formación teórica y pasan gran parte de su periodo de formación en centros educativos. A juicio de estos autores esta aproximación surge como reacción a la insatisfacción que produce la perspectiva basada en la transmisión de conocimientos y también, en ocasiones, para dar respuesta a las necesidades de profesorado. Pero sin embargo, dichos autores sugieren que se trata de una formación insuficiente, más basada en un aprendizaje del ensayo y el error.

Melief, Tigchelaar and Korthagen (2010) abogan por una tercera perspectiva que denominan realista donde se trata de integrar las experiencias previas de los futuros docentes, la práctica en el aula y la formación teórica, a través de una reflexión sistemática. Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurre en la primera perspectiva, la formación teórica no es el punto de partida para el desarrollo profesional, lo son las experiencias vividas por los futuros docentes en cuestión y lo que acontece en sus prácticas de aula y a partir de dichas experiencias se acercarán a los conocimientos teóricos.

Stroobants, Chambers y Clarke (2007) proponen una perspectiva similar a la de los autores ya mencionados anteriormente (Esteve (2004, 2007a, 2007b; Melief, Tigchelaar and Korthagen, 2010; Schön 1987; Zeichner, 1983). Sugieren que la práctica reflexiva conduce al empoderamiento de los futuros docentes y que el objetivo de este tipo de práctica es el cambio; cambio en el entorno, en el pensamiento o en las acciones del aprendiz o en ambas. La reflexión se debe realizar sobre la práctica en el lugar de desempeño. En el caso de los futuros profesores, sugieren analizar las prácticas de aula, lo observado en el aula; y en la formación permanente, la propia actuación de los profesores. Atribuyen gran importancia a la narrativa, al relato, porque hace explícito lo que está implícito y, por lo tanto, la experiencia aflora. La narrativa no es solamente la descripción de una acción; debe recoger también emociones y atribución de sentido. En relación con la acción tutorial, aconsejan el diálogo más que el debate.

Todos estos autores que hemos mencionado consideran que los modelos de formación más efectivos son aquellos que incorporan la reflexión como la estrategia más importante para aprender de la acción docente y para ayudar a los educadores a desarrollar la competencia de desarrollo profesional. Y es este enfoque basado en la

reflexión sobre la acción docente el que nos ha motivado para llevar a cabo el estudio que aquí presentamos y al que nos referimos como estudio de caso.

En dicho estudio nos hemos servido del modelo propuesto por Korthagen (Korthagen, 2001; Melief, Tigchelaar and Korthagen, 2010) que promueve un proceso de alternancia entre acción y reflexión y que transcurre de manera recurrente a lo largo de cinco fases: acción, reflexión sobre la acción, conciencia sobre los aspectos esenciales, creación y propuesta de alternativas de acción y ensayo de dichas alternativas. Dicho autor se refiere a este modelo de formación como modelo *ALACT*, (*Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, and Trial*).

2. El modelo de formación ALACT

Korthagen (2001) afirma que el proceso de aprendizaje ideal consiste en la alternancia entre la acción docente y la reflexión sobre la misma. Distingue 5 fases en dicho proceso: la acción docente, la reflexión sobre dicha acción, la identificación y concienciación de aspectos esenciales en relación a la acción, la exploración de acciones alternativas y el ensayo, que es a su vez una nueva acción que da origen a un nuevo ciclo, tal y como muestra esta figura:

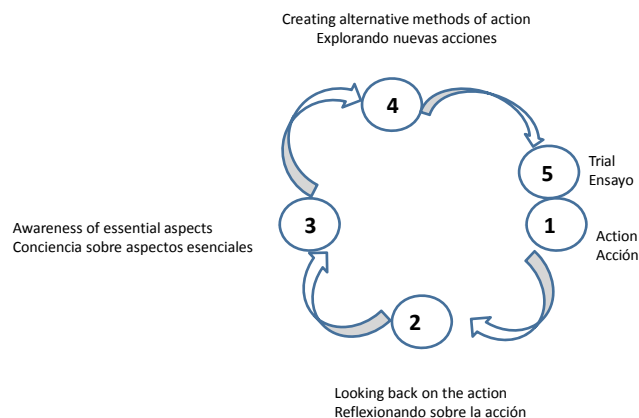


Figura 1. Modelo de desarrollo profesional ALACT (Korthagen, 2001: 44)

El ciclo de reflexión sistemática en el modelo ALACT comienza siempre con las experiencias de aula vividas por el docente, sus pensamientos, emociones en relación con dichas experiencias y también sus necesidades y preocupaciones. El ciclo no se inicia utilizando literatura “sobre las teorías de enseñanza-aprendizaje” (2001: 40); se sigue un enfoque inductivo. Sin embargo, esto no significa que la literatura no juegue un papel importante en esta perspectiva realista hacia la formación; las teorías se utilizan en la fase tres, cuando el docente es más consciente de sus necesidades, pero se deben ajustar a dichas necesidades y a la situación en cuestión. Con respecto a las teorías, Korthagen (2001) establece la diferencia entre teoría con “t” y teoría con “T”. La primera hace referencia a las teorías implícitas, a los principios que subyacen a la actuación de un docente. Es lo que Esteve (2007b) denomina conocimiento perceptual. Y la segunda se refiere al conocimiento científico. Korthagen (2001) recomienda ayudar a la persona en formación a verbalizar su teoría con “t”, para posteriormente contrastarla con la teoría con “T”.

Korthagen (2001) destaca la importancia de preguntas que fomenten la reflexión sobre la propia acción en el aula. He aquí un ejemplo de las mismas: ¿cuál era mi objetivo?, ¿qué hice?, ¿cómo me sentí?, ¿qué pensé? ¿qué hicieron los alumnos? ¿cómo se sintieron? En realidad se trata de preguntas guía que posibilitan la reflexión sobre la acción docente. Y es este proceso de reflexión basado en la propia experiencia el que puede ayudar a los docentes a desarrollar una mayor competencia profesional.

Dicho autor incide en la idea de que a lo largo de este ciclo la persona en formación debe sentirse seguro, ya que el desarrollo profesional es un proceso de crecimiento personal y profesional y un sentimiento de inseguridad puede provocar un rechazo a dicho crecimiento. Por lo tanto, es crucial la empatía que pueda mostrar la persona responsable de la acción tutorial, porque ella puede crear un entorno seguro. A este respecto, hay otro aspecto que puede contribuir a un clima de seguridad, y es el reconocimiento de los aspectos positivos en la actuación del docente.

Este autor defiende que este modelo de formación profesional puede contribuir al desarrollo de una actitud permanente de resolución de problemas en un entorno en continuo cambio. Una actitud que ayudará a las personas en formación a continuar creciendo profesionalmente una vez finalizado el periodo de formación (Korthagen,

2001: 47), ya que no es posible preparar a los futuros docentes para enfrentarse a todo tipo de situaciones a las que deberán sortear en su vida profesional.

3. Contexto

Este estudio de caso lo hemos desarrollado en un centro público de Educación Primaria ubicado en la provincia de Gipuzkoa, a lo largo de todo un curso escolar. En el mismo hemos participado los siguientes agentes: 20 alumnos de tercer curso de Educación Primaria, la profesora de inglés del centro y 3 profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragon. Este proyecto de investigación tiene un doble objetivo; conocer más detalladamente una experiencia de aula donde el inglés se imparte de manera integrada con contenidos curriculares y explorar el modelo ALACT en el ámbito de la formación permanente.

En relación con el primer objetivo hemos de manifestar que la profesora utilizaba los materiales diseñados para el proyecto INEBI impulsado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma Vasca para el desarrollo del inglés como tercera lengua en la etapa de Educación Primaria. En este proyecto se trabajan contenidos del área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a través del inglés. Con respecto a la profesora hemos de manifestar que es trilingüe en euskera, castellano e inglés y cuenta con una dilatada experiencia en la enseñanza del inglés como tercera lengua. Además, la mayor parte de su recorrido profesional lo ha desarrollado en el propio centro donde se ha realizado este estudio.

Con referencia al segundo objetivo, la exploración del modelo ALACT, como ya lo hemos descrito anteriormente, la reflexión sobre la acción docente es el eje sobre el cual pivota todo el ciclo reflexivo. Desde el inicio de la experiencia, acordamos establecer una relación simétrica entre todas las participantes en esta comunidad de aprendizaje, de modo que pudiéramos aprender conjuntamente y acercarnos desde la práctica a la teoría. A lo largo del primer trimestre del curso escolar establecimos las bases para el desarrollo del proyecto y a partir de enero comenzamos las observaciones en el aula de tercero de Educación Primaria.

4. Preguntas de investigación

Estas son concretamente las preguntas que nos formulamos:

1 ¿Cómo influye un modelo de formación de profesorado basado en la indagación?

1.1 ¿Cómo se manifiesta esa posible influencia?

5. Instrumentos, dispositivos utilizados y proceso

Estos son algunos de los instrumentos y dispositivos utilizados: la observación en el aula, el cuaderno de campo, el seminario de expertos, el seminario de indagación con los agentes implicados, la entrevista y las hojas y estrategias de indagación.

La profesora impartía 3 sesiones de 50 minutos a lo largo de la semana y la observación de dichas sesiones se desarrolló durante un periodo de 6 meses, de enero a junio. En el cuaderno de campo se iban recogiendo todos los aspectos que tenían lugar en el aula y posteriormente se comentaban en el seminario de expertos que se organizaba semanalmente. Son estas algunas de las preguntas que servían para dirigir el debate y para contrastar e intentar comprender los aspectos observados: ¿qué hace la profesora?, ¿cómo lo hace?, ¿qué hacen los alumnos?, ¿cómo lo hacen? El seminario de indagación servía para fomentar la reflexión en relación a la experiencia docente y se grababa en audio. Al objeto de facilitar la reflexión se utilizaban hojas de indagación que contenían preguntas guía en relación a lo acontecido en el aula, por ejemplo: ¿cuánto tiempo llevas desarrollando este aspecto en el aula?, ¿cuál es el objetivo?, ¿lo estás consiguiendo?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué tipo de organización observas en tu clase?, etc.

A lo largo de seis meses se desarrolló un ciclo completo del modelo ALACT. La primera fase de observación se realizó durante 4 semanas, es decir, se observaron 12 sesiones de 50 minutos. La profesora organizaba cada sesión siguiendo una misma estructura, la primera parte la dedicaba al trabajo de rutinas y la segunda a la unidad didáctica. Las rutinas estaban relacionadas con los siguientes aspectos: el tiempo y la fecha, noticias o acontecimientos que los alumnos querían compartir y el menú del comedor. A continuación ilustramos el trabajo de rutinas en el aula:

T = Profesor; S = estudiante

T: Nagore is at the doctor. OK. Any news for today?

S1: I've got new trainers.

T: What colour are they?

S1: Black.

T: Where did you buy them?

S1: ... (silence).

T: Is it a present from Christmas?

S1: Yes

S2 : Today Andrea is going to Portugal

T : Any more news?

S3: Tomorrow my dad Manolo and I to Eroski

T: What are you going to do?

S3: Erosteria gero gauean

T : So you are going to buy material...food for the dinner

S3: (repeating) We are going to buy foot the dinner

T: Foot/food (writing on blackboard). What do they mean? Leire?(.....)

Dado que el tiempo de clase dedicado a las rutinas diarias en cada sesión era importante, se consideró interesante iniciar una primera fase de indagación sobre las mismas. He aquí algunos fragmentos que ilustran el desarrollo de esta primera fase de indagación:

P1 = profesora de universidad; P2 = profesora del centro escolar

(.....)

P1: ¿Cuál es el objetivo de las rutinas?, ¿de las noticias, de los acontecimientos?

P2: Bueno, mi objetivo es....por una parte darles oportunidades para hablar y para que se den cuenta de que la lengua tiene un objetivo comunicativo.... Pero pasamos demasiado tiempo en eso..... tontamente casi media hora.

P1: dices que pasáis demasiado tiempo con las noticias... ¿crees que podríais hacerlo de otro modo?, ¿organizarlo de otro modo?

P2:¿organizarlo de otro modo? No sé...,¿lo dices para aprovechar mejor el tiempo? no sé... no sé, no he pensado nunca en eso.

P1: ¿tú que percepción tienes? ¿qué interacción se da?

P2. ¿interacción? La interacción es prácticamente conmigo, soy muy directiva, siempre pienso tenemos que ir por aquí... me cuesta cambiar...

P1: pero si para ti son tan importantes las noticias, ¿podríamos distribuir algo aquí? ...algo para cambiarlo...

P2: estoy segura de que es posible, pero yo no sé cómo controlar eso, con algunos sí, pero con otros me da miedo.... Me resulta muy difícil dar autonomía.

P1: ¿podríamos hacer alguna prueba?, ¿promover otro tipo de interacción?

P2: podríamos hacer alguna prueba, por intentarlo, pero yo no sé cómo controlar la autonomía, tengo poca paciencia.... Bueno, pero ¡qué demontres! Adelante

P1: ¿Hacemos una prueba entonces?

A consecuencia de este proceso de indagación acerca del objetivo de las rutinas, la duración y la organización de las mismas, decidimos trabajar sobre la base de grupos cooperativos para fomentar cierto grado de autonomía en el aula y hacer un seguimiento y observar posibles retos y resultados. La profesora se propuso experimentar si era posible trabajar las rutinas, los acontecimientos cotidianos y las noticias en pequeños grupos, en lugar de hacerlo conjuntamente con toda la clase y después, compartir lo acontecido en el grupo-clase. Durante varias sesiones de clase la profesora fue preparando con los estudiantes la nueva organización del aula y las nuevas necesidades que se derivarían de esa nueva organización. Así preparó conjuntamente con los estudiantes recursos lingüísticos y soporte visual que precisarían en la nueva forma de trabajo más autónoma. Utilizó diferentes colores para que los estudiantes utilizaran los recursos lingüísticos adecuadamente teniendo en cuenta la función comunicativa. En definitiva desarrolló nuevas estrategias para fomentar la autonomía de los estudiantes.

En el mes de marzo, comenzó la nueva experiencia para comprobar si era posible desarrollar las rutinas en pequeños grupos, en lugar de hacerlo conjuntamente con el grupo-clase. Las observaciones en esta segunda fase continuaron a lo largo de 15 sesiones de 50 minutos de duración. El seminario de expertos se reunía semanalmente para debatir las observaciones recogidas en el diario de campo. Y en el mes de junio organizamos el segundo seminario de indagación, para reflexionar de nuevo sobre la práctica docente en esta nueva experiencia. He aquí un fragmento del desarrollo de dicho seminario:

P1 = profesora de universidad; P2 = profesora del centro escolar

(...)

P2: pues mira esta semana me he dado cuenta, algunos vienen, abren el cuaderno, ya saben que tienen que hacer eso... y eso es un paso adelante.

P1: y eso ¿por qué?, ¿por qué crees?

P2: porque han aprendido la rutina, se ha fijado esa rutina, saben lo que tienen que hacer.... Estamos trabajando la autonomía... en ese sentido.

P1: ¿Antes tenían esos hábitos, ¿qué hacían antes?

P2: ¿antes? Estar ahí, mirándome, yo preguntaba y escribía en la pizarra... ahora es diferente... lo de antes para ellos era solo copiar, bueno copiar sin ningún esfuerzo por su parte... en eso hemos avanzado bastante.

(...)

P1: Si comparas en términos de participación, quiénes participaban antes más o menos.... ¿ves algún cambio?

P2: sí, bastante. Ahora cuando uno da las noticias dice, yo ya he dicho ahora te toca a ti, entonces están obligados, están obligados todos a decir algo.....

P1: ¿Y tu rol?, ¿cómo ves tu rol, ¿antes y ahora?, ¿ha cambiado?

P2: Ha cambiado mucho. Yo antes era la jefa, ahora me dedico a ayudar.... Pero no me daba cuenta, no era consciente, ni me enteraba, ahora hay tiempo para utilizar la lengua...

P1: Imagínate que le cuentas a otra profesora qué tipo de cambios habéis realizado ¿qué le dirías?, ¿cómo le explicarías?

P: Que ha cambiado el protagonismo, antes era yo la protagonista, ahora son ellos los protagonistas..

P1: ¿qué tipo de evidencias has visto?

P2: primero la autonomía, ahora las rutinas hacen ellos solos, además han empezado a hacer preguntas que antes hacía yo, eso es muy importante...

6. Resultados

Presentamos los resultados en función de las preguntas de investigación formuladas. En relación a la primera pregunta: ¿cómo influye un modelo de formación de profesorado basado en la indagación? Hemos de manifestar que influye principalmente en el nivel de conciencia del docente con respecto a su práctica profesional, como lo hemos mostrado en los fragmentos expuestos en el apartado anterior. Le ayuda a conocer mejor su práctica y, como consecuencia, le permite intervenir en la misma y desarrollar mejor su competencia profesional. Pero para que esto sea posible es necesario crear una comunidad de aprendizaje y fomentar un clima de confianza mutua en dicha comunidad, tal y como lo afirman Esteve y Carandell (2009), de modo que la profesora, cuya práctica se analiza pueda expresarse con confianza: “...Yo antes era la jefa, ahora me dedico a ayudar... Pero no me daba cuenta, no era consciente, ni me enteraba”; pueda compartir sus miedos: “estoy segura de que es posible, pero yo no sé cómo controlar eso, con algunos sí, pero con otros me da miedo...”; exprese con libertad su resistencia al cambio: “soy muy directiva, siempre pienso tenemos que ir por aquí..... me cuesta cambiar...”.

En relación a la segunda pregunta de investigación: ¿cómo se manifiesta esa posible influencia? Debemos destacar que en el caso que presentamos los estudiantes muestran un mayor grado de autonomía con respecto a la profesora, y que por lo tanto, hemos observado patrones de interacción más diversos. Durante la primera fase de observación el control de los turnos de palabra recaía directamente sobre la profesora, que era la que gestionaba los mismos. De ahí que el patrón de interacción que más se observaba era P (profesora) – A (alumno) como se ilustra en el fragmento que hemos presentado anteriormente al referirnos a las rutinas en el aula. Sin embargo, al final de la segunda fase identificamos otros patrones de interacción como mostramos a continuación:

S = estudiante; T = profesora

S1: Tuesday, thirty-first, 2009.

T: OK. What's the weather like Maria?

S2: It's rainy.

T: Is it raining? Do you think it's raining today?

S3: It's cloudy.

S4: yes!

S3: It's cloudy and cool.

T: OK. News, Aimar.

S1: Yesterday, we played to "risitas".

T: We played "risitas", "to" out.

S: (Oskar). Zeinekin?

T: Who with?

S1: With Beñat, Maria...

T: Any more questions?

S: (Oskar): What time?

S1: I don't know

T: More or less...

S1: Maybe seven o'clock

Además de estos patrones de interacción más variados, los alumnos comienzan a formular preguntas, tal y como la profesora lo manifestaba en el fragmento de la

entrevista que hemos reproducido anteriormente. He aquí un fragmento donde se muestra la pregunta formulada por uno de los estudiantes:

S = estudiante; T = profesora

T: Did you have a good time on holiday?

Ss: Yes!

S1: Ikusi nizun!

T: Zer?

S1: Ikusi zintudan?

T: And in English? I...

S1: I saw you.

T: So. Leire, I saw you...where?

S1: I saw you in Aramaio.

T: but where?

S1: in the cinema?

T: Can you repeat? I saw you at the cinema.

S2: And you? What did you do?

T: Nothing special. Eat a lot. And you, what did you do?

S: I went to Villarcayo.

Observamos, asimismo, que los alumnos se habitúan a la nueva dinámica de clase: preparar las rutinas en grupo para luego socializarlo con el resto del grupo. Y en este proceso las preguntas estratégicas de la profesora ejercen un papel clave para promover una interacción más simétrica en el aula. En el siguiente episodio observamos cómo la participación de los alumnos es más extensa, es decir, este tipo de dinámica promueve la participación de más alumnos en las interacciones que se van creando en el aula, cuando comparten sus rutinas con el grupo-clase. Los alumnos muestran interés y quieren saber más; para ello recurren a la profesora. Sin embargo, en algún momento la profesora responde con otra pregunta y hace reflexionar al alumno, lo que provoca una respuesta inmediata por parte del alumno.

S = estudiante; T= profesora

S1: Jorge has got new trainers but at home

T: Any questions?

S2: How do you say in English “erosi zituen berak?”

T: Did you buy the trainers? (se dirige al alumnos anterior)

S1: No, my mum.

T: My mum bought the trainers.

S2: *Where...? (dirigiéndose al alumno anterior también).*
 T: *Where did you buy the trainers?*
 S1: *In Arrasate.*
 S3: *What colour are the trainers?*
 S1: *They are black, blue and white*
 S4: *How do you say in English “ze dendatan”?*
 T: *How do you say “denda”?*
 S3: *Shop. What shop did you buy them?*
 T: *What else do you need to know? (sorprendida)*

Otro aspecto interesante que percibimos en esta segunda fase de observaciones es cómo comparte con los alumnos la profesora aspectos que tienen que ver con el **metalenguaje**. A continuación presentamos un episodio donde observamos a la profesora negociando significados relacionados con el tipo de lengua que deben utilizar mientras trabajan en grupo. La profesora ayuda a contextualizar la lengua que deben utilizar en cada momento.

S = estudiante; T= profesora

T: *Gogoratzten zarete aurrekoan zelan gelditu ginen? (¿Os acordáis cómo terminamos en la última sesión)*
 S1: *Ingelesez egiten saiatu behar garela eta ez dakigunean euskaraz (Que debemos intentar hablar en inglés y, cuando no sabemos, en euskera).*
 T: *Taldeka zeundetenean zer gauza egin ditzakezue? (¿Qué cosas podéis decir cuando trabajáis en grupo?)*
 S1: *Pass me the glue, please.*
 S2: *Pass me the scissors, please.*
 S3: *Pass me the card, please.*
 S1: *Pass me the colour, please.*
 T: *The colour NO. You should say the crayon, the..... (corrige la profesora)*

Este tipo de episodios se repiten a lo largo de la segunda fase de observaciones. La profesora implica a los alumnos y los anima a seleccionar y decidir la lengua que deben utilizar. Finalmente, los alumnos están preparados para trabajar en grupos.

S = estudiante; T= profesora

T: *Listen to me. Remember Nagore said it would be a good idea to write the items we need to write the news on a piece of paper. So, **can you tell me what you need to tell the news?** (¿Qué necesitáis para escribir las noticias?)*
 S1: *I have*
 S2: *Yesterday*

S3: Today, tomorrow (T writes on board as Ss say different possibilities) (You can see all these on the wall in the classroom.

*T: OK. Anything else? Have you thought of the news you are going to write today? Have a look at the blackboard and see if you have everything you need. **Write down the news in your group (Ahora escribid las noticias en grupo).***

La profesora no solo ayuda a que se familiaricen con el lenguaje necesario sino que encontramos transiciones en las instrucciones de la profesora que reflejan el cambio de dinámica ocurrido en el aula. La profesora habla de tomar decisiones juntos (“we’ll decide”) y, de este modo, implica a los alumnos en el proceso de toma de decisiones y de creación de materiales nuevos para el funcionamiento de los grupos.

*T: These are the sentences you are using when working in groups (refers to expressions on the walls) **Next day we’ll decide what sentences you have to use when talking about the weather** and so on. But today we are going to finish working with the clock. First of all, you are going to write the name of the clock, the material and then, the description... Very well, the name; you don’t have to invent a very special name.*

S1: How do you say “sagua” in English?

S2: Txupau. Mouse.

(La profesora escribe en la pizarra “Nombre, Material” y muestra a los alumnos lo que utilizaron y para qué lo utilizaron)

T: Only I?

S1: We.

T- You worked in pairs, so...

S1: In trios.

T: We... It’s very similar in Spanish.

S1: Utilizar, usar.

7. Conclusión

El modelo de desarrollo profesional ALACT (Korthagen, 2001) promueve una línea de trabajo en el ámbito de la formación docente que conviene explorar. Fomenta la reflexión sobre la intervención docente y contribuye al crecimiento profesional de los docentes. Además influye directamente en la calidad de la práctica docente y, como consecuencia, el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes puede mejorar. En nuestro estudio de caso, los estudiantes mostraron una participación más

activa en su proceso de aprendizaje y tuvieron mayores posibilidades para utilizar el inglés y comunicarse a través de dicha lengua, que era la lengua de uso en el aula.

Otro aspecto que queremos destacar es la necesidad de establecer una relación simétrica entre todos los participantes a lo largo del ciclo reflexivo y crear un clima de confianza de modo que el ciclo se desarrolle con éxito. Sería interesante continuar aplicando el modelo ALACT a sucesivos estudios de caso, ya que presenta al menos dos notables retos. Uno de ellos es el acceso a la segunda fase del ciclo de reflexión: ¿qué tipo de dispositivos pueden provocar la reflexión sobre la acción docente?, ¿qué puede suscitar la necesidad de reflexionar sobre la intervención docente en un aula? Y otro reto no menos importante es el acceso a la tercera fase del ciclo; ¿qué tipo de intervención se requiere por parte del formador para provocar una percepción más aguda de la práctica en el aula?

8. Referencias bibliográficas

ESTEVE, O. (2004): La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Eds. D. Lasagabaster y J.M. Sierra. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona. Cuadernos de Educación, 44. HORSORI. 79-118

ESTEVE, O. (2007a): El discurso indagador: ¿cómo co-constuir conocimiento? En *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad Mondragon. 149-163.

ESTEVE, O. (2007b): Nuevas Perspectivas en la Formación de Profesorado de Lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o “aprender a través de la práctica”. *Associació de Professors d’Anglès de Catalunya*: 34-41.

ESTEVE, O. y CARANDELL, Z. (2009): La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62

ESTEVE, O. y ALSINA, A. (2010): Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina, (coord.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 7-18.

KORTHAGEN, F. A. J. (2001): *Linking practice and theory*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

MELIEF, K., TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2010): Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina, (coord.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro: 19-36

SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

STROOBANTS, H., CHAMBERS, P. & CLARKE, B. (eds.) (2007): *Reflective Journeys*. Roma: Istituto Guglielmo Tagliacarne.

ZEICHNER, K. M. (1983): Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-6

REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

Paulina RIBERA (Universitat de València)

paulina.ribera@uv.es

Resumen

La investigación que se presenta tiene como objetivo conocer las ideas de un grupo de estudiantes de Magisterio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua al final de la carrera. Los resultados se obtienen mediante tres grupos de discusión formados por alumnos que opinan en torno a diversas preguntas extraídas de un cuestionario cumplimentado previamente por un número elevado de estudiantes. El análisis de las respuestas muestra coincidencias y diferencias entre ellos y, además, da indicios sobre los contenidos que les han sido impartidos por sus profesores. El propósito último es que los resultados constituyan un punto de partida para abrir nuevos planteamientos en la docencia universitaria en relación con la didáctica de la lengua.

Resumen

La investigació que es presenta té com a objectiu conèixer les idees d'un grup d'estudiants de Magisteri sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua al final de la carrera. Els resultats s'obtenen mitjançant tres grups de discussió formats per alumnes que opinen entorn de diverses preguntes extretes d'un qüestionari complimentat prèviament per un nombre elevat d'estudiants. L'anàlisi de les respostes mostra coincidències i diferències entre ells i, a més, dona indicis sobre els continguts que els han estat impartits pels seus professors. El propòsit últim és que els resultats constituïsquen un punt de partida que permeta obrir nous plantejaments en la docència universitària en relació amb la didàctica de la llengua.

Abstract

The following piece of research aims at throwing light on the views held on language teaching and learning by a group of students who have just obtained their Teacher Training degree. Results are reached after considering three different discussion groups, whose members react to a questionnaire previously answered by a large number of students. In analyzing these responses, group members highlight their own coincidences and differences, and glimpses are caught of the contents they were trained in by their professors. The final purpose of this research is that its results provide a sound point of departure for new approaches to university teaching in relation to language didactics.

1. Introducción

El deseo de conocer las ideas que se van forjando en los estudiantes de Magisterio sobre la/s lengua/s y su didáctica nos llevó a una investigación realizada con alumnos del último curso de Diplomatura. El principal objetivo era conocer qué piensan los estudiantes sobre la programación de las asignaturas del área lingüística en su formación inicial, sobre los contenidos desarrollados e, igualmente, sobre los procedimientos de enseñanza-aprendizaje implementados. Considerando las exigencias y expectativas relacionadas con su futuro laboral y con la escuela multilingüe en la que desarrollarán su actividad profesional, nos interesaba estudiar sus representaciones en la medida en que están modeladas por la formación recibida en el área de lenguas y su

didáctica y, también, conocer de qué forma es operativo el saber impartido en las distintas materias del área lingüística en la carrera de Magisterio. Para conseguir este objetivo, utilizamos inicialmente un cuestionario cuya cumplimentación pedimos a todos los estudiantes del último curso de la Diplomatura y con posterioridad profundizamos en los aspectos que resultaban de mayor interés mediante la creación de grupos de discusión.

Nos propusimos indagar las concepciones de los alumnos en torno al lenguaje, las lenguas, su didáctica y la formación recibida, con la intención de desarrollar posteriormente un proyecto para implementar propuestas de mejora en diversas asignaturas de los estudios de Magisterio. El propósito último de la investigación era detectar indicios en las concepciones de los alumnos que pudieran ser útiles para mejorar los programas de las materias de lengua y de didáctica de la lengua en la formación inicial de maestros¹.

La investigación se inscribe en el marco de las representaciones sociales y el interés que nos mueve parte de la consideración de que, en la actividad profesional del docente, las ideas y creencias aparecen íntimamente imbricadas con el conocimiento teórico y, conjuntamente, determinan y configuran la forma como se llevará a cabo dicha actividad. Teniendo en cuenta las exigencias y expectativas relacionadas con el futuro laboral y la escuela multilingüe en la que los estudiantes de Magisterio habrán de trabajar, nos interesaba conocer sus representaciones en la medida en que están modeladas por la formación recibida desde el área de lenguas y su didáctica.

2. Representaciones sociales y estudiantes de Magisterio

El estudio de las representaciones tiene un papel relevante en la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la historia, la lingüística y, también en la didáctica de la lengua en relación con las percepciones del profesorado, sobre lo cual existen numerosas publicaciones (entre otros, Dabène, 1990; Marneffe, 1990; Perrenoud, 1997; Dolz y Perrenoud-Aebi, 1999; Cambra, 2000). Son también cada vez más frecuentes los trabajos sobre las representaciones de los estudiantes (por ejemplo, Giordan y de Vecchi, 1987) y específicamente sobre las percepciones de estos en relación con el multilingüismo (Lebrun y Baribeau, 2004; Cambra y Palou, 2007; Costa y otros, 2005; Costa, Juan y Ribera, 2008; Clerc y Cortier, 2008, entre otros).

El estudio teórico del pensamiento del docente pone en evidencia que un aprendizaje no se hace *tabula rasa*, sino que las ideas previas pueden determinar la manera de aprehender la realidad o la manera de comprender un concepto nuevo. Como subrayan Dabène (1990) y Bourgain (1990), la apropiación de lo nuevo no puede hacerse más que con un trabajo a partir de aquello “ya sabido”: la “teoría personal del sujeto” a propósito del saber o saber hacer que se debe construir, no se puede dejar de lado. Incluso los docentes que quieren innovar con frecuencia tienden a reproducir aquello “ya sabido”, a causa de la ausencia de representaciones apropiadas y de herramientas didácticas suficientes en relación con las innovaciones (Perrenaud, 1997).

En el caso de los alumnos, sin duda estos llegan a los estudios de Magisterio con unas concepciones previas que se han ido configurando a través de lo que han vivido en relación con el mundo educativo: la propia experiencia en la enseñanza no universitaria, las ideas y opiniones de personas de su entorno, las informaciones de los medios de comunicación, etc. Inician la carrera, pues, con unas ideas preconcebidas, unas ideas en las que se encuentran con toda seguridad las representaciones sociales sobre la enseñanza de lenguas que han conocido en el contexto en que han vivido.

Giordan y de Vecchi (1987), en un trabajo sobre las preconcepciones científicas, se refieren a la necesaria conceptualización del objeto en la elaboración de todo conocimiento. A lo largo de su formación inicial, las ideas de los estudiantes se enriquecen y transforman a partir del conjunto de saberes que les llegan por mediación de las lecturas, de la actuación de los profesores universitarios, de la influencia de los compañeros, de los maestros de los colegios de prácticas, del contexto universitario, de la comunidad social externa al mundo universitario, etc. En este proceso, obviamente, los estudiantes son activos en sus aprendizajes y en la configuración de sus ideas, lo cual genera posibles diferencias de opinión que puedan existir entre ellos habiendo recibido una misma formación. Sin duda, el filtro en la asunción de las aportaciones científicas se encuentra mediatizado por la ideología, por la forma de ver el mundo.

Los alumnos de Magisterio no son ajenos al mundo científico, sino que se están aproximando a él. En este proceso los profesores tienen una influencia indudable en la formación de los estudiantes y, por lo tanto, en la expresión de su pensamiento se encuentran también las ideas y enfoques que se les ha dado a conocer por parte del profesorado y detrás de los cuales están las teorías lingüísticas y didácticas que los sustentan. Por ello, conocer lo que piensan y dicen los alumnos puede ser de utilidad a

la hora de plantearse los programas de las asignaturas, ya que pueden cuestionarnos las enseñanzas impartidas y el marco teórico que las nutre.

La consolidación del estudio de las representaciones sociales avala el propósito de esta investigación que indaga la percepción del hecho comunicativo por parte de los alumnos de Magisterio al acabar su período de formación, pero también en qué medida esta percepción responde a las teorías de referencia en la enseñanza de lenguas. En nuestro caso, el enfoque interaccionista y sociocultural en la enseñanza de lenguas es el que configura el marco global en el cual se inscribe la investigación. Así, nuestros referentes a la hora de estudiar las respuestas de los estudiantes son las aportaciones que consideran el lenguaje como actividad y producto insertos en unas coordenadas sociales y como interacción verbal.

3. La investigación: diseño, análisis y resultados

Así, el principal objetivo del estudio era indagar en el pensamiento de los futuros maestros, cuando aún se encuentran en su formación inicial, con el propósito de conocer sus ideas sobre el área lingüística, porque estas constituyen la perspectiva, la realidad desde la cual aprenden y actúan. Igualmente, queríamos averiguar las coincidencias y diferencias que, al respecto, pudiesen existir entre los estudiantes.

En una primera fase de la investigación elaboramos un cuestionario cuyas preguntas estaban organizadas en torno a cuatro bloques temáticos; cada uno de ellos refleja determinados aspectos de la formación lingüística de los alumnos: el primero, algunos datos personales sobre la situación a partir de la que inician su formación lingüística y didáctica; el segundo, su experiencia en el aprendizaje de lenguas en contextos diversos; el tercero, su formación lingüística durante la carrera de Magisterio; y el cuarto, diversas cuestiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y sobre determinados temas lingüísticos y sociolingüísticos.

Tras implementar el cuestionario, cuya respuesta pedimos a los alumnos de todas las titulaciones de Magisterio de tercer curso de la diplomatura, obtuvimos datos cuantitativos que fueron objeto de un análisis estadístico (Costa y otros, 2009). Posteriormente, en la segunda fase de la investigación organizamos grupos de discusión que nos aportaran datos cualitativos y nos permitieran profundizar en determinados aspectos clave que extrajimos de los datos obtenidos con el cuestionarioⁱⁱ. Así, los temas

planteados en los grupos de discusión se refieren a aspectos centrales del cuestionario que no habían quedado suficientemente claros o que requerían mayor profundización.

Partimos de la premisa de que el grupo de discusión es una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un tiempo limitado, a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil Flores, 1994) y organizamos tres grupos, formados cada uno de ellos por seis alumnos representativos de los dos turnos existentes en el Centro y de las distintas titulaciones. Las tres reuniones respectivas se realizaron a la misma hora en distintos espacios con el fin de evitar interferencias; se registraron en una grabadora de audio para después transcribirlas literalmente. El grupo de investigación seleccionó cuidadosamente las preguntas a plantear y preparó meticulosamente todos los aspectos de organización: selección y reclutamiento de los participantes, previsión del espacio y el tiempo más conveniente, presentación del tema, coordinación de los moderadores, preparación de las grabadoras, etc. En todo este proceso resultaron de gran ayuda las observaciones de Cohen y Manion (1990), Krueger (1991), Gil Flores (1994) y Callejo (2001). Para garantizar que todos los grupos recibieran el mismo tipo de información y siguieran un procedimiento similar, se redactó un breve guión que sirvió de referente a los distintos moderadores, todos ellos miembros del grupo de investigación.

Una vez hechas las transcripciones, se procedió a estudiarlas pormenorizadamente. Hicimos un análisis descriptivo e interpretativo del discurso intentando encontrar sentido a lo que allí se decía en el marco de los objetivos de la investigación. El análisis en equipo constituyó una forma de triangulación y corroboró el carácter dialógico de todo el proceso de investigación: diálogo entre los sujetos intervinientes, diálogo entre los grupos y el analista y diálogo entre los analistas.

Presentamos un resumen de los resultados de los grupos de discusión para cada una de las preguntas, comparando las opiniones de los tres grupos que participaron.

Pregunta 1. ¿Qué es para vosotros un aprendizaje de la lengua centrado en la comunicación y un aprendizaje de la lengua centrado en la gramática? ¿Cómo se concretarían estos aprendizajes en la práctica de las aulas?

Los tres grupos entrevistados coinciden en identificar gramática con lengua escrita, reglas o normas gramaticales y teoría por una parte, y aprendizaje comunicativo con uso de la lengua, lengua oral, habla y práctica por otro lado.

Igualmente, todos los grupos valoran más positivamente un aprendizaje de la lengua basado en la comunicación que basado en la gramática, aunque coinciden en afirmar que el aprendizaje de esta debe tenerse en cuenta. El grupo 1 hace referencia principalmente al inglés, mientras que los grupos 2 y 3 se refieren también a las lenguas primeras. Solamente el grupo 1 concreta cómo integrar el aprendizaje de la gramática en un aprendizaje comunicativo, a diferencia de los otros dos en que simplemente se comenta que ambos aprendizajes van unidos pero no se detalla cómo. Además, en el grupo 1 destacan dos visiones del aprendizaje comunicativo por lo que respecta al inglés: un enfoque funcional (por ejemplo, el aprendizaje de un diálogo) y otro más amplio relacionado con situaciones de la vida real, el cual podría decirse que se sitúa en la línea de las perspectivas que defienden el aprendizaje de los aspectos pragmáticos de una lengua; en relación con este último enfoque, se apunta la dificultad de ponerlo en práctica en el aula, ya que la clase de lengua no es un contexto donde puedan darse de manera natural las situaciones comunicativas de la vida real.

Cabe destacar, por tanto, que identifiquen lo comunicativo con la lengua oral y la práctica, y la gramática con la lengua escrita y la teoría; igualmente, que los comentarios sobre el enfoque comunicativo se refieran sobre todo a la enseñanza de lenguas extranjeras y, especialmente, que sea en este caso cuando concretan cómo trabajar en el aula.

Pregunta 2. ¿Qué entendéis por “aspectos culturales que conforman el conocimiento y la personalidad de los individuos”? Pensáis que es necesario atender estos aspectos para enseñar lengua?

Cabe señalar que esta pregunta desconcertó un poco a los estudiantes, los cuales no dejaron de manifestar dudas antes de comenzar a responder. Asimismo, las respuestas fueron vacilantes.

Aparecen distintas visiones de todos los grupos con respecto a la pregunta; las respuestas ponen de manifiesto dos formas de entenderla. Algunos, en los tres grupos, se refieren a los aspectos culturales relacionados con la procedencia de los alumnos y opinan que se debe tener en cuenta la diversidad lingüística, geográfica y cultural junto al contexto familiar, económico y sociolingüístico. En el grupo 1 se refieren también a aspectos culturales asociados a la lengua que se enseña como por ejemplo la cultura propia del país, los usos y costumbres, o las formas de

interrelación entre los hablantes; consideran que estos aspectos deben formar parte de los contenidos de enseñanza. En el grupo 2 también centran la discusión en la convivencia y los conflictos entre las dos lenguas oficiales.

Así, los estudiantes coinciden en señalar la importancia de los aspectos culturales en relación a la enseñanza de lenguas, pero en cambio cuando deben explicar qué entienden por aspectos culturales aparecen distintas visiones en todos los grupos; las respuestas ponen de manifiesto diversas formas de entender el concepto de cultura y su integración en la enseñanza. Cabe señalar que en ninguno de los grupos se refieren a la importancia de la lengua como transmisora de la cultura y de los saberes sociales.

Pregunta 3: ¿Pensáis que el aprendizaje lingüístico se debe basar únicamente en prácticas de uso de la lengua?

Todos los grupos coinciden en la idea de que el aprendizaje lingüístico no se debe basar únicamente en prácticas de uso de la lengua, sino también en estudiar gramática. Los participantes del grupo 1 opinan que quizá la gramática podría no ser necesaria en Educación Infantil sobre todo y en los primeros cursos de Educación Primaria, pero debería tenerse en cuenta en cursos superiores, donde la reflexión lingüística es importante. Además, opinan, la gramática debería enseñarse a partir de situaciones y actividades comunicativas, de manera que, según argumentan los participantes del grupo 3, se pusiera en práctica. En este último grupo se pone de relieve la idea de que estas actividades deberían ser lúdicas, motivadoras, e ir más allá del contexto del aula. Cabe señalar que, en contraposición a la práctica y el uso, hablan esencialmente de gramática; solo en un grupo aparece la reflexión lingüística.

Pregunta 4. ¿La principal función de la enseñanza de lenguas es consolidar una norma que dé unidad a la lengua o es promover el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística?

Los tres grupos coinciden en que ambos aspectos son importantes. En los grupos 1 y 2 la tendencia es inclinarse hacia la promoción del respeto a la diversidad lingüística, lo cual implica la consideración de que todas las lenguas son iguales y tienen la misma importancia. Algunos de los participantes del grupo 2 manifiestan que la escuela no promueve realmente la diversidad lingüística, ya que esta no se halla presente por lo general en la práctica docente dentro de las aulas; lo justifica,

sobre todo, diciendo que mayoritariamente los maestros se dirigen a los alumnos en castellano y no tanto en valenciano o inglés.

El grupo 3, por su parte, en un principio muestra visiones divergentes de los otros grupos: algunos participantes coinciden con los grupos 1 y 2, mientras que otros consideran que lo prioritario es consolidar una norma que proporcione unidad a la lengua, de manera que se establezca un estándar que la unifique frente a las variedades dialectales. Por tanto, ven una tensión o conflicto entre la promoción de la diversidad lingüística y el establecimiento de una norma. Finalmente este grupo se inclina por la idea de adecuarse a la norma sin que los aprendices pierdan o renuncien a sus variedades dialectales propias; es decir, piensan que conviene tener en cuenta los diferentes ámbitos de uso y utilizar el modelo de lengua adecuado en cada caso. En todo momento, este grupo está refiriéndose a la situación de la convivencia del castellano y el valenciano.

En esta pregunta cabe destacar que la mayor parte de los estudiantes se limitan a referirse a la diversidad de lenguas que se utilizan en el aula; con el término diversidad lingüística aluden a la diversidad de lenguas. En cambio, los que minoritariamente hablan de norma, se refieren al valenciano; con el término diversidad lingüística aluden a la diversidad dentro de una lengua.

Pregunta 5: ¿Cuál debería ser la primera lengua (valenciano o castellano) que deberían aprender los alumnos extranjeros en nuestras escuelas?

No se observa ninguna opinión generalizada en los tres grupos, sino que los participantes muestran opiniones diversas. Por una parte, algunos participantes opinan que el castellano es la lengua que deberían aprender los alumnos extranjeros al llegar a nuestras escuelas porque es la que tiene un mayor número de hablantes, es la más extendida, ya que va más allá de nuestro territorio, y es la más utilizada en general en la calle y en los medios de comunicación. Por tanto, consideran que es la lengua más fácil de aprender. Por otro lado, los demás participantes piensan que la primera lengua que deberían aprender los alumnos recién llegados es la lengua propia del territorio donde viven (el valenciano en nuestro caso) para favorecer su integración, la comunicación en los diferentes ámbitos de uso, y el aprendizaje de la cultura del territorio en cuestión. Otros consideran que la primera lengua que deberían aprender los alumnos extranjeros es el valenciano porque se debe priorizar para evitar que desaparezca.

Destaca la variedad en las posiciones con respecto a este tema, variedad que sin duda debe existir también entre el profesorado que ha impartido la docencia que han recibido.

Pregunta 6. Es lo mismo una enseñanza de lenguas centrada en las habilidades lingüísticas (aprender a entender textos orales, a leer comprensivamente y a expresarse oralmente y por escrito) que una enseñanza centrada en utilizar la lengua como instrumento de comunicación?

Todos los grupos manifiestan no tener claros los conceptos “habilidades lingüísticas” y “comunicación”. Reiteran algunas ideas que han propuesto al responder a la pregunta 1. En el grupo 1, algunos de los entrevistados piensan que la enseñanza de lenguas centrada en las habilidades lingüísticas y la enseñanza de lenguas centrada en la lengua como instrumento de comunicación son enseñanzas diferentes: la segunda es una enseñanza innovadora, mientras que la primera se corresponde con una enseñanza tradicional. Por eso piensan que es más fácil enseñar lengua basándose en las habilidades lingüísticas, aunque consideran que la enseñanza de lenguas debería tener la comunicación como punto de partida.

Algunos participantes de los grupos 2 y 3 están de acuerdo con esta última opinión y, además, especifican que la enseñanza de lenguas centrada en la comunicación es la que se debe trabajar, refiriéndose sobre todo a la interacción oral. En este sentido, las opiniones de estos entrevistados coinciden con la idea de que la mejor manera de aprender una lengua es hablándola. Los participantes del grupo 3 y algunos participantes del grupo 1 piensan que la enseñanza de lenguas centrada en las habilidades lingüísticas y la enseñanza de lenguas centrada en la lengua como instrumento de comunicación son dos tipos de enseñanza similar, ya que la comunicación engloba las habilidades lingüísticas, las cuales se deben poner al servicio de la comunicación, que es lo más importante.

4. Notas finales

Las divergencias en los comentarios de los estudiantes manifiestan las diferencias en las representaciones que en ellos se están gestando, pero también indirectamente la variedad existente entre el profesorado a la hora de plantear y desarrollar los contenidos de las materias. Sin olvidar el hecho positivo de que se den planteamientos diferentes, hay aspectos que muestran falta de coordinación. Se

desprende, por lo tanto, la necesidad de avanzar en la coherencia de los programas y propuestas del profesorado y ello nos lleva también a plantearnos la importancia de los contenidos de enseñanza que los profesores universitarios elegimos para nuestros programas.

Por otra parte, pone en evidencia la necesidad de tomar en consideración el conocimiento de las ideas de los estudiantes cuando se trabajan las diferentes materias, ya que en dichas ideas no se hallan únicamente los contenidos propios de las asignaturas sino también sus experiencias previas y la influencia del entorno social en el sentido más amplio. Por todo ello, pedirles que hagan explícitas sus ideas, resulta de gran interés para que conscientemente puedan reflexionar sobre ellas e ir modificándolas de acuerdo con las nuevas informaciones que vayan recibiendo.

5. Referencias bibliográficas

BOURGAIN, Dominique (1990): Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Delachaux-Niestlé. Lausanne.

CALLEJO, Javier (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel. Barcelona.

CAMBRA, Margarida (2000): El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Graó. Barcelona.

CAMBRA, Margarida; PALOU, Juli (2007): Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19, 2. 149-163.

CLERC, Stéphanie; CORTIER, Claude. (2008): De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire. *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.

COHEN, L.; MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla. Madrid.

COSTA, Adela; JUAN, Consol; RIBERA, Paulina; MARTINEZ, Romana; RÍOS, Isabel (2005). Estudi sobre la formació multicultural i multilingüe dels estudiants de Magisteri. *Lenguaje y Textos*. 23. 7-18.

COSTA, Adela; JUAN, Consol; RIBERA, Paulina (2008): El multilingüisme des del bilingüisme: les representacions dels estudiants de Magisteri envers la diversitat lingüística. *Discurso y sociedad II*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.

COSTA, Adela; DEL POZO, Mateo; RIBERA, Paulina; GARCÍA GÓMEZ, Manuel; GARCÍA PASTOR, M^a. Dolores; FERNÁNDEZ, M^a. José; COLOM, Ferran (2009): Les representacions dels estudiants de Magisteri sobre la seua formació en llengües i en didàctica de la llengua. *Escenarios de innovación: Educación y cultura común*. Germania. Alzira (València).

DABÈNE, Michel (1990): Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation. *Education permanente*. 120. 13-19.

DOLZ, Joaquim; PERRENAUD-AEBI, Carmen (1999): Les représentations des enseignants dans les discours de la classe. *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*. CRDP de Bretagne. Rennes.

GIL FLORES, Javier; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo; RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (1994): El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*. 12. 183-199.

GIORDAN, André; DE VECCHI, Gérard (1987): *Les origines du savoir*. Delachaux-Niestlé. Neuchâtel.

KRUEGER, Richard A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide. Madrid.

LEBRUN, Monique; BARIBEAU, C. (2004): Évolution des représentations de futurs maîtres sur la langue et son enseignement-apprentissage. *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Presses de l'Université de Provence. Aix en Provence.

MARNEFFE, M. (1990): La diversification dans l'enseignement de l'écrit en Belgique francophone. *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Delachaux-Niestlé. Lausanne.

PERRENAUD, Carmen (1997): *Enseigner l'écriture*. Université de Genève. Genève.

ⁱ El estudio (código de proyecto 84/ FO/30/2010) se realizó como un primer paso dentro de las actividades del grupo GIDICIEL (GID12/2009, Grupo de innovación docente en interacción comunicativa y enseñanza de lenguas), reconocido por la Universitat de València. Los profesores participantes fueron Adela Costa, Manuel García Gómez, M^a Dolores García Pastor, Mateo del Pozo y Paulina Ribera, todos ellos profesores del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura; Ferran Colom, profesor del Departamento de Sociología, intervino como asesor externo en cuestiones metodológicas.

ⁱⁱ Para una información completa del estudio, véase Costa, A., del Pozo, M., García Gómez, M, García Pastor, M.D., Ribera, P. (en prensa): *Què pensen els futurs mestres sobre la seua preparació per a ensenyar llengües*. Denes. València.

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LOS FUTUROS DOCENTES

Nerea BADIOLA URIBE

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

nerea.badiola@ehu.es

Resumen

Este estudio muestra las actitudes que alumnos de magisterio de la UPV-EHU, futuros docentes de LE o L1/L2, tienen hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Los participantes tienen una actitud favorable, similar a la de profesores de inglés como LE y L2: la tradición basada en los modelos de inmersión de la enseñanza del euskera como L2 podría tener relación con estos resultados. Existen diferencias significativas entre los futuros docentes de LE, muy favorables, y los de L1/L2, favorables; aquellos de LE son más permisivos con los errores y dan menor importancia a la gramática. La lengua objeto de aprendizaje podría explicar tales diferencias.

Palabras clave: creencias, futuros docentes, enseñanza de lenguas, enfoque comunicativo.

Abstract

This research shows the attitudes to the communicative approach in language teaching hold by pre-service teachers of FL or L1/L2 studying at the University of the Basque Country. Participants hold favorable attitudes, similar to teachers of English as FL and L2; language-teaching tradition based on immersion programs to teach Basque as L2 might be related to the results. There are some significant differences between pre-service teachers of FL, strongly favorable, and teachers of L1/L2, favorable; those of FL are more tolerant towards errors and think grammar is less important. The target language might account for those differences.

Key words: beliefs, pre-service teachers, language teaching, communicative approach.

1. Marco teórico y estado de la cuestión

La enseñanza de lenguas en el siglo XXI parece dirigirse hacia un cambio metodológico directamente relacionado con la concepción de competencia comunicativa propuesta en un principio por Canale y Swain (1980) y completada posteriormente por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). Es más, también las nuevas normativas curriculares plantean el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza de la lengua, es decir, de un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales (MEC, 2006).

No obstante, aunque se aprecian ligeros cambios, la enseñanza de las lenguas en la actualidad no parece estar de acuerdo ni con las teorías del lenguaje más aceptadas, ni con las propuestas gubernamentales. Ya lo dijo Bronckart (1985:7):

“la enseñanza de la lengua es una de las prácticas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituya la lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales.”

El hecho de que la enseñanza de lenguas aparezca como inalterable y poco abierta a nuevas aportaciones y planteamientos, estén estos bien fundamentados o no, puede guardar relación con el gran impacto que las creencias de los profesores tienen en su práctica docente (Calderhead, 1996; Shalveson y Stern, 1981). En la misma línea, Verloop et al. (2001) hablan de que los objetos de investigación en la enseñanza de lenguas han pasado de ser las estrategias de instrucción y los actos de instrucción a ser las creencias y la cognición que activa tales estrategias y actos.

En la literatura, podemos encontrar una gran variedad de definiciones del término creencia. Mientras Pajares (1992) nos indica que el término ha sido empleado de manera indiferente para referirnos a diferentes conceptos: creencias, valores, actitudes, juicios, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales y perspectivas; Calderhead (1996) sostiene que las creencias están formadas por suposiciones no probadas, que tienen gran influencia en cómo los profesores enfocan su práctica en el aula.

Tampoco hay unanimidad en cuanto a la definición de cognición. Borg (2003) emplea la expresión “cognición del docente” para referirse a lo que el docente sabe, cree y piensa, es decir, incluye creencias, conocimientos, teorías, actitudes, imágenes, suposiciones, metáforas, concepciones y perspectivas del docente. Parecen formar una serie de principios estructurados que derivan de las experiencias previas en el proceso de aprendizaje, las prácticas escolares y la personalidad individual, y apunta que la formación que las ignore será menos efectiva a la hora de influenciarlas.

De todos modos, como defienden Woods y Çakir (2011), no es tan importante emplear un término o varios, lo que importa es tener claros los conceptos que los términos abarcan y la relación entre ellos. Para ellos, la división entre creencias y conocimientos no es nada clara, la idea de que la objetividad y las verdades universales están influidas por la cultura y el contexto tiene cada vez más aceptación; en

consecuencia, consideran al conocimiento como un *continuum*, una dimensión donde poder situar tanto lo que sabemos como lo que creemos.

Como hemos mencionado, en la enseñanza actual de la lengua se plantea la ruptura con los métodos de enseñanza tradicionales, un giro hacia una enseñanza basada en el enfoque comunicativo, que considera la lengua como instrumento de comunicación. Por ello, cada vez son más los formadores de las áreas de didáctica de las lenguas que intentan acercar las bases de la metodología comunicativa a sus alumnos; sin embargo, eso parece no ser bastante.

Los nuevos candidatos a profesionales de la enseñanza tienen ya una gran experiencia como alumnos dentro del sistema de enseñanza, y cuentan con un entramado elaborado de creencias profundamente arraigadas sobre la enseñanza y el aprendizaje; además, como Kunt y Özdemir (2010) indican, tales creencias son a veces tan firmes y estables que la formación inicial puede no tener un efecto tan perturbador como para transformarlas. Según Freeman (2011), una formación basada en una metodología centrada en el alumno y que dé importancia a las estrategias comunicativas puede entrar en conflicto con las ideas y conocimientos previos de los alumnos; es más, las actitudes producto de la interacción entre la formación impartida y su cognición o sistema de creencias tendrán gran influencia a la hora de poner en práctica o no tal metodología. Además, las actitudes del docente están también relacionadas con el resultado positivo o negativo al implantar nuevos elementos teóricos y prácticos en la enseñanza (Karavas-Doukas, 1996).

En la literatura, se ha discutido ampliamente sobre las características de la metodología comunicativa; en opinión de Savignon (2007), son necesarias actividades de producción y recepción en las que los productores y receptores tienen que interpretar, expresar y negociar el significado según el contexto comunicativo. Para algunos autores (Karavas-Doukas, 1996; Mangubhai et al., 1998), entre las características principales estarían la importancia del trabajo en grupo, el tratamiento de los errores, el rol del alumno, el rol del profesor y la importancia de la gramática.

La mayoría de la investigación llevada a cabo se ha centrado en las actitudes de los profesores de Lengua Extranjera (LE) (Karavas-Doukas, 1996; Mangubhai et al., 1998; Razmjoooy Riazi, 2006; Phipps y Borg, 2009; Brown, 2009; Halbach, 2010; Woods y Çakir, 2011): en dichos estudios, los participantes de las investigaciones presentan una actitud favorable a la metodología comunicativa. Pero, ¿qué ocurre con los planteamientos comunicativos para la enseñanza de L1 y L2? Ya Lomas (1999: 154-

160) proponía una educación lingüística congruente con el desarrollo de la competencia comunicativa en el área de Lengua Castellana y Literatura para la educación secundaria.

Por todo ello, nos parece interesante y necesario plantear una investigación que analice no solo las actitudes de los futuros docentes de lengua extranjera hacia la metodología comunicativa, sino también las actitudes de los futuros docentes de L1 o L2 hacia el enfoque comunicativo.

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta la investigación previa, nos planteamos los siguientes objetivos e hipótesis:

- Conocer qué actitudes tiene el alumnado de segundo año de la diplomatura en Educación Primaria (EP), Educación Infantil (EI) y Lengua Extranjera (LE) de la Escuela de Magisterio de Donostia hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.
- Conocer si existen diferencias entre las actitudes del alumnado de EP y EI con respecto al alumnado de LE.
- Validar el instrumento de medición de actitudes que vamos a utilizar en la investigación: una versión adaptada del cuestionario de Karavas-Doukas (1996) que recogerá las actitudes de la muestra hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

En relación con los objetivos planteados se formulan las siguientes hipótesis:

1. Las actitudes que tienen los alumnos de segundo año de la Escuela de Magisterio de Donostia hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas coinciden con las de los sujetos de otros estudios.
2. Las actitudes del alumnado de EI y EP difieren de las del alumnado de LE.
3. El instrumento de medición de actitudes que vamos a utilizar en la investigación, una versión adaptada del cuestionario Karavas-Doukas (1996), recogerá las actitudes de la muestra hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, y resulta válido para la investigación.

2.2. Participantes y variables estudiadas

Los participantes son ciento cuarenta y un estudiantes de segundo de la diplomatura de magisterio de la Escuela de Donostia (UPV-EHU), de las especialidades de EP (82), EI (41) y LE (18). Todos ellos son bilingües —euskera y castellano—, y todos han estudiado, como mínimo, una tercera lengua: francés (4) o inglés (137).

Del total de los participantes en el estudio, el 78,3 % son mujeres y el 21,7 % son hombres. La edad media es de 22,9 años, con un rango que va de los 19 a los 42. Un 53,1 % de los participantes tiene como lengua familiar el euskera, mientras que el castellano es la del 25,2 %; el 21,7 % restante tiene ambas como lengua familiar. De ellos un 12,8 % cursa la especialidad de LE, y ha recibido instrucción comunicativa en la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera durante el primer cuatrimestre del curso 2010-11.

2.3. Instrumentos

Todos los estudiantes han respondido a una adaptación y traducción del cuestionario de Karavas-Doukas (1996). Se trata de un cuestionario de tipo Liker que consta de 24 ítems, clasificados según los 5 principios de la metodología comunicativa: (A) *La importancia de la gramática* (ítems 1, 3, 12, 15, 17, 23), (B) *El trabajo en grupo* (2, 9, 13, 21, 22), (C) *La corrección de errores* (6, 7, 10, 14), (D) *El rol del alumno* (4, 5, 8, 18) y (E) *El rol del profesor* (11, 16, 19, 20, 24). El máximo que se puede obtener son 120 puntos y el mínimo, 24. El cuestionario ha sido validado por Karavas-Doukas (1996) con una alpha de Cronbach de 0,81, y se utilizó en diversos estudios.

El cuestionario se tradujo al euskera y se modificó lo mínimo posible, para adaptarlo al contexto del estudio, de manera que los 24 ítems quedaron en 11 ítems favorables y 13 no favorables. Se colgó en la red, y los participantes lo contestaron durante una clase, en el aula de informática de la facultad. Se les pidió que contestasen con la mayor sinceridad posible, pero no recibieron ningún tipo especial de instrucción.

2.4. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2010-11, durante un periodo de dos meses. Para facilitar la representación de los datos, la escala de los ítems se redujo a tres categorías: desacuerdo, neutralidad y acuerdo. El análisis cuantitativo se realizó siguiendo varios procedimientos estadísticos, para lo que se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 18.0). Dicho

análisis comprende los diferentes procedimientos estadísticos: (1) estadística descriptiva que incluye frecuencias y (2) la prueba de Mann-Whitney, que fue llevada a cabo para ver cómo afecta la especialidad (EI/EP vs LE).

En una primera etapa, se analizaron las respuestas al cuestionario de todos los estudiantes y se calcularon las frecuencias, para posteriormente compararlas con los datos de otros dos estudios: Karavas-Doukas (1996) y Razmjoo y Riazi (2006).

En una segunda etapa, se analizaron las respuestas con la intención de ver si dependiendo de la especialidad existen o no variaciones en la distribución de las respuestas. Para ello, hemos escogido la prueba Mann-Whitney, una de las pruebas no paramétricas más poderosas, que se emplea para comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales (Field, 2009) y gracias a la cual podremos saber si las diferencias entre los grupos son genuinas o se trata de variaciones aleatorias.

3. Resultados obtenidos

Los resultados de los ítems se presentan en bloques. En un primer bloque se presentan los resultados del cuestionario sin tener en cuenta ninguna variable en la muestra, pero seleccionando los resultados que divergen con respecto a estudios anteriores. En el bloque posterior, se presentan los resultados significativos con respecto a la especialidad. En el último bloque, se presenta el resultado del análisis de fiabilidad del cuestionario.

3.1. Resultados con respecto a otros estudios

La máxima puntuación posible que se puede obtener en la escala de actitud es de 120 (al conseguir 5 puntos por cada ítem), y representa la puntuación indicativa de la actitud más favorable hacia el enfoque comunicativo, mientras que el mínimo posible, que indicaría la actitud más desfavorable hacia el enfoque comunicativo, es de 24. Los participantes obtendrán una puntuación entre esos dos valores, siendo el punto medio (neutral) 72, por lo que siguiendo el criterio aplicado en otros estudios (Karavas-Doukas, 1996; Razmjoo y Riazi, 2006) consideraremos que las puntuaciones superiores son favorables al enfoque comunicativo y las inferiores, desfavorables. Solo cinco participantes presentan una puntuación igual o menor de 72; sin embargo, un 48,2 % de los 141 participantes presentan una puntuación menor de 85, es decir, ligeramente favorable.

Los resultados del cuestionario muestran que en el grupo (A) *La importancia de la gramática*, no existen diferencias apreciables en la mayoría de los ítems con los resultados obtenidos en los otros estudios analizados (Mangubhai et al. 1998; Razmjoo et al., 2006), las respuestas son favorables al enfoque comunicativo. Solo existen algunas diferencias en el ítem 15: en este estudio, el porcentaje de respuestas que están en desacuerdo con que los alumnos no consiguen facilidad y corrección al hablar es del 12,8 %; en los otros dos estudios, es superior al 34 %.

En cuanto al grupo (B) *El trabajo en grupo*, aquí los resultados son favorables al trabajo en grupo, como ocurre en los otros estudios analizados, pero existen diferencias, por ejemplo en el ítem 13. Mientras que en este estudio solo el 2,8 % cree que sea una pérdida de tiempo, en los otros dos estudios, el 51,3 % y el 30 % son de esa opinión; además, en el ítem 22, mientras que aquí el 84,4 % no está de acuerdo con que es difícil monitorizar la actuación de los estudiantes, en los otros estudios disienten el 41 % y el 38 %, respectivamente.

En el grupo (C) *La corrección de errores*, existen resultados incongruentes: mientras que el 90,7 % parece ser permisivo con los errores, es decir, no cree que haya que expresarse correctamente desde el principio, más del 60 % no tiene claro que no haya que corregir todos los errores cometidos y el 56,7 % no cree que el exceso de corrección resulte una pérdida de tiempo. En el estudio de Mangubhai et al. (1998) son más favorables aún a la corrección de errores, lo que él considera consistente con la idea de que los alumnos tienen que expresarse correctamente desde el principio (57,9 %). En el estudio de Razmjoo et al. (2006), en cambio, el 66 % cree que el exceso de corrección es una pérdida de tiempo, el 62 % que la corrección debería centrarse en la adecuación y el 56 % que los errores son parte del aprendizaje de lenguas.

En el grupo (D) *El rol del alumno*, son favorables a una enseñanza centrada en el alumno, un 70,2 % de los participantes del estudio no está de acuerdo con que el alumno no pueda tomar decisiones, lo que coincide con Mangubhai et al. (1996), aunque en el estudio de Razmjoo et al. (2006) el 50 % no cree que el alumno pueda sugerir actividades o contenido.

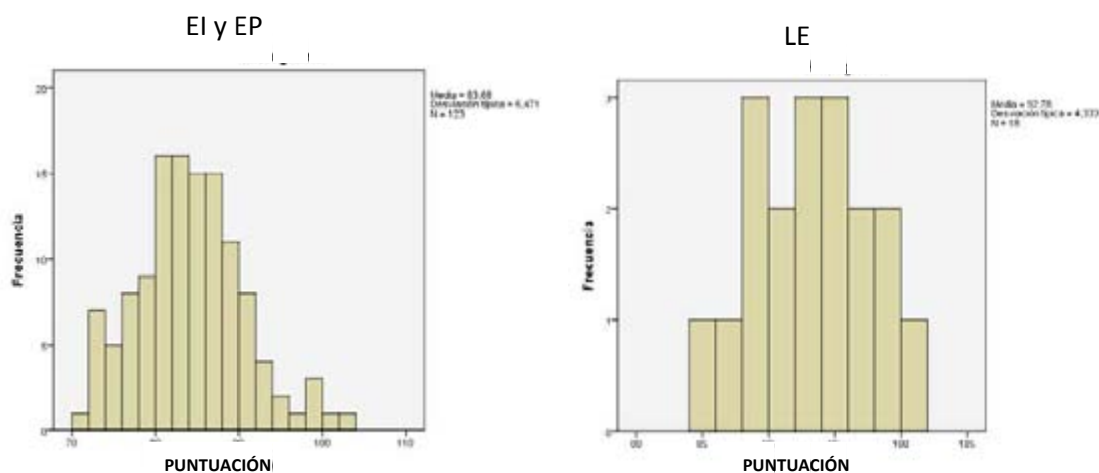
En el grupo (E) *El rol del profesor*, observamos resultados incongruentes: por un lado, tienden a ver al profesor como transmisor de conocimiento, y además el 43,3 % no cree que el profesor pueda suplir las necesidades de todos los alumnos en grupos grandes; por el otro, el 82,3 % de los participantes dice estar de acuerdo con que el profesor debe negociar y adaptar los contenidos en vez de imponerlos, lo que coincide

con Mangubhai et al. (1996). En el estudio de Razmjoo et al. (2006), la actitud hacia los diferentes roles del profesor y a la posibilidad de gestión de grupos grandes es más favorable.

3.2. Resultados con respecto a la especialidad

Existe claramente una actitud más favorable hacia el enfoque comunicativo en los alumnos de LE que los alumnos de EI y EP. Como podemos observar en los histogramas (fig. 1), más de la mitad de los alumnos de EI y EP han obtenido una puntuación menor de 85 —ligeramente favorable—; solo el resto tendría una actitud favorable o muy favorable. En cambio, el alumnado de LE ha obtenido una puntuación igual o superior a 85, es decir, favorable o muy favorable al enfoque comunicativo.

Figura 1: histogramas de las puntuaciones de los dos grupos

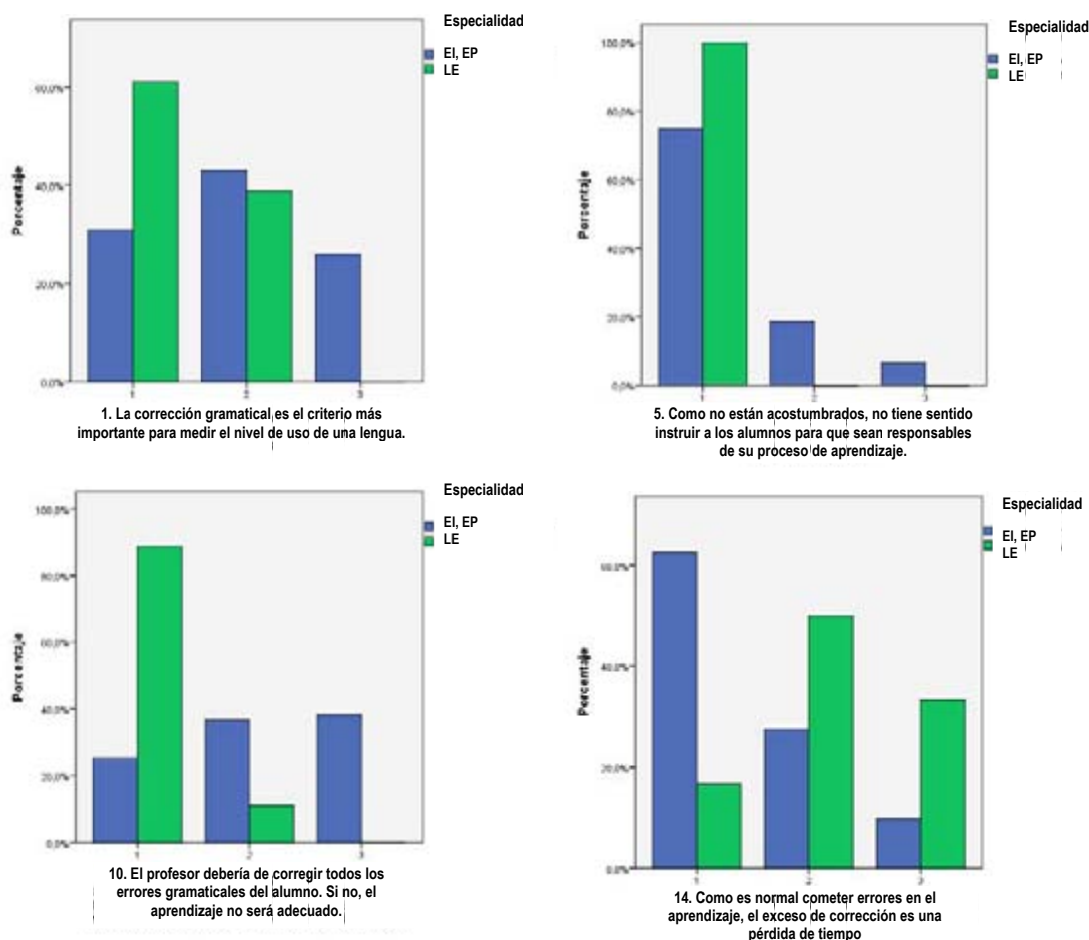


Además, los datos de la muestra han sido analizados con ayuda de la prueba de Mann-Whitney ($p < .05$) para muestras independientes, y los resultados indican la existencia de diferencias apreciables en relación con la especialidad.

En el ítem 1 (A) (Mann-Whitney: $U=660,500$; $p=0,003$), los de LE de la muestra — con un promedio del 46,18 frente al 74,63 de los de EI y EP—, son menos propensos a tener una actitud favorable hacia la afirmación de que la corrección gramatical resulte lo más importante. En el ítem 5 (D) también existe una diferencia ($U=828,00$; $p=0,017$): los de LE tienen un promedio de 55,50 y los de EI y EP, de 73,27, lo que indica que son menos propensos a tener una actitud favorable hacia la afirmación “no merece la pena entrenar a los alumnos para que sean responsables de su proceso de aprendizaje”. El ítem 10 (C) ($U=355,00$; $p=0,000$) presenta un promedio de 29,22 para los de LE frente al 77,11 del resto, lo que indica una mayor tendencia de estos últimos a estar de acuerdo con la afirmación de que se deberían de corregir todos los errores. En el ítem 14 (C)

($U=1663,500$; $p=0,000$), los individuos de LE de la muestra —con un promedio del 101,92 frente al 66,48 de los de EI y EP— son más propensos a estar de acuerdo con que el exceso de corrección representa una pérdida de tiempo. En la figura 2, aparecen las tablas de frecuencias de los cuatro ítems mencionados.

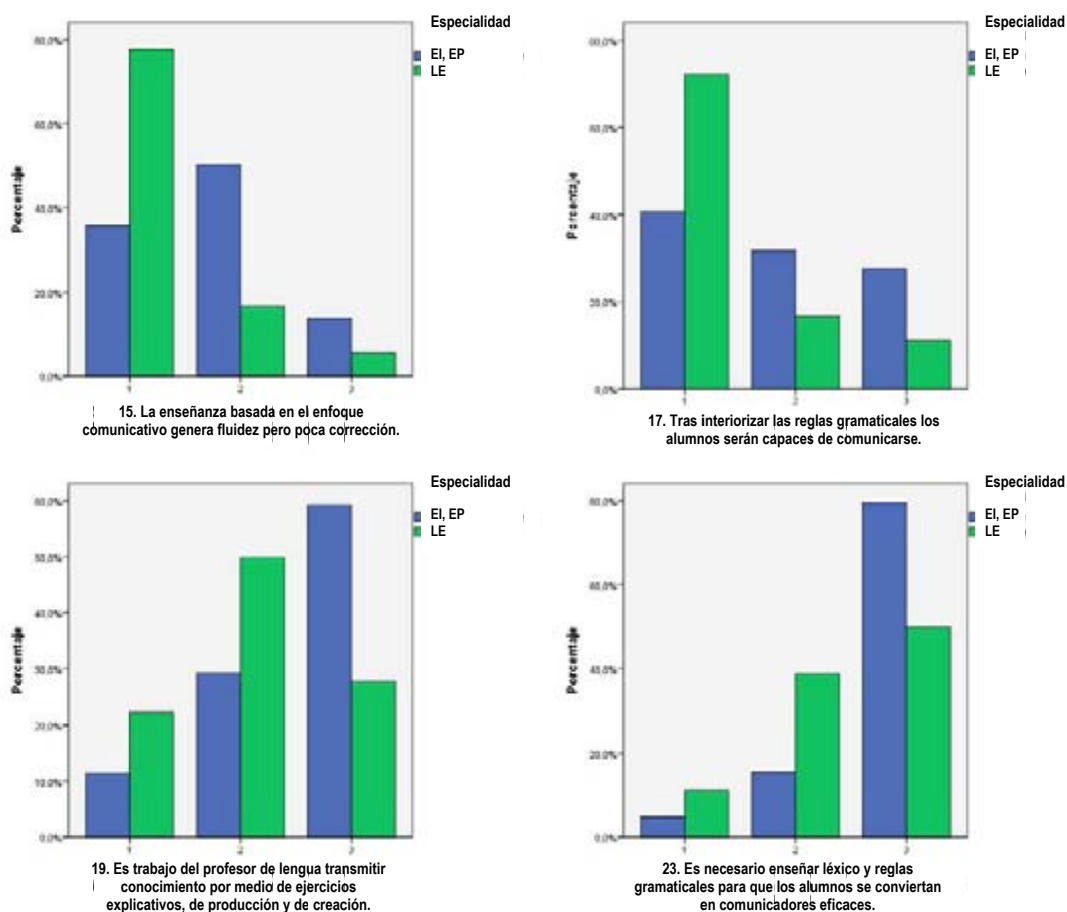
Figura 2: frecuencias de los ítems significativos



También en el ítem 15 (A) existe una diferencia ($U=647,50$; $p=0,002$): los de LE tienen un promedio de 45,47 y los de EI y EP, de 74,74, lo que indica que tienden más a no creer que el enfoque comunicativo produzca poca corrección. El ítem 17 (A) ($U=745,50$; $p=0,017$) presenta un promedio de 50,92 para los de LE frente al 73,94 del resto, lo que indica una mayor tendencia a no creer que la comunicación está garantizada con la adquisición de las reglas lingüísticas. El ítem 19 (D) ($U=748,50$; $p=0,013$) presenta un promedio de 51,06 para los de LE frente al 73,91 del resto, lo que indica una mayor tendencia de estos últimos a estar de acuerdo con la afirmación de que el rol del profesor es transmitir conocimiento. En el ítem 23 (A) ($U=780,500$; $p=0,007$), los individuos de LE de la muestra presentan un promedio del 52,86, frente al 73,85 de los de EI y EP, que indica que estos últimos son más propensos a estar de acuerdo con

que las reglas gramaticales y el léxico se enseñen explícitamente. En la figura 3, aparecen las tablas de frecuencias de los cuatro ítems mencionados.

Figura 3: frecuencias de los ítems significativos



3.3. Fiabilidad del cuestionario

Para establecer la precisión de la medida del cuestionario elaborado, se midió su consistencia interna, para lo que se empleó la prueba alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0,73, que determina una consistencia interna satisfactoria, dado que es superior a 0,70 (Lowenthal, 2001).

4. Discusión de resultados y conclusiones

El presente estudio ha intentado ser una aproximación a las actitudes que el alumnado de segundo año de la Escuela de Magisterio de Donostia tiene hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, para posteriormente compararlas con las actitudes que tienen los participantes de otros estudios. Las respuestas ofrecidas por los encuestados en este estudio coinciden con la mayoría de respuestas dadas por los encuestados de los otros estudios analizados (Karavas-Doukas, 1996; Mangubhai et al.,

1998; Razmjoo et al., 2006), en los cuales se pueden apreciar actitudes favorables hacia el enfoque comunicativo: “la gramática no es un fin sino un medio”, “el conocer las reglas de la lengua no es suficiente”, “el trabajo en grupo es esencial”, “la enseñanza centrada en el alumno genera responsabilidad” o “ el libro de texto no es suficiente”.

Aún así, existen diferencias en la importancia de la gramática, el trabajo en grupo y el rol del alumno. Con respecto a estos tres principios, los participantes de nuestro estudio presentan una actitud más favorable al enfoque comunicativo que los de los otros estudios. No obstante, en lo que respecta a la corrección de errores y al rol del profesor, en el estudio de Razmjoo et al. (2006) los participantes son más favorables al enfoque comunicativo. En este último estudio, existe casi unanimidad en la permisividad para con los errores, y, al mismo tiempo, parecen estar de acuerdo con corregir todos los errores, lo que indica una incoherencia en los resultados. Karavas-Doukas (1993) relaciona estas inconsistencias con la calidad y la cantidad de la formación recibida. En cuanto al rol del profesor, observamos muchos resultados neutros: quizás las afirmaciones no eran lo suficientemente claras o los participantes no tienen claros los diferentes roles del profesor.

Otro de los objetivos del presente estudio era ver las diferencias en cuanto a la actitud en relación a la especialidad de los participantes. Existen variaciones asociadas a la especialidad, y son los de LE los que más se diferencian del resto, lo que coincide con los resultados de una investigación previa que realizamos sobre las creencias en el aprendizaje de lenguas: los alumnos de LE son más permisivos con los errores y conceden menor importancia a la gramática. Estas diferencias pueden ser atribuibles a la lengua de enseñanza que los encuestados tomen como referencia (euskera o inglés), y vienen a corroborar estudios como el de Rieger (2009), donde existen diferencias en las creencias, dependiendo de la lengua que sea objeto del aprendizaje. Además, no hay que olvidar que el enfoque comunicativo cuenta con una larga tradición en la enseñanza del inglés Savignon (2007), que puede derivar en una formación en didáctica de lengua extranjera más comunicativa que la propuesta planteada en la didáctica del euskera, y puede guardar relación con las diferencias observadas.

De todas maneras, hace tiempo que la enseñanza del euskera también se inclina hacia una metodología comunicativa: no podemos olvidar los modelos de inmersión para la enseñanza de la L2 basados en un aprendizaje de la lengua no consciente que se llevan aplicando durante más de tres décadas, y ello podría tener relación con la actitud general de la muestra favorable al enfoque comunicativo. Curiosamente, no existen

diferencias entre los participantes dependiendo de si el euskera es la L1 o la L2, lo que nos plantea la siguiente pregunta: ¿ven todos los participantes la enseñanza del euskera como enseñanza de L2?

El último objetivo del presente estudio era validar el cuestionario Karavas-Doukas. Podemos decir, al respecto, que la fiabilidad del cuestionario fue validada con una alfa de Cronbach de 0,73. Esta alfa resulta algo inferior a la obtenida en estudios previos, quizás porque al traducir el cuestionario se haya cambiado ligeramente el sentido de los enunciados.

En resumen, parecen existir variaciones en la actitud hacia el enfoque comunicativo asociadas a la lengua objeto de enseñanza, aunque en general existe una actitud favorable similar a la de otros estudios realizados con participantes cuya lengua objeto de enseñanza es el inglés como LE o L2. De todos modos, debemos ser cautos al generalizar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias que la estudiada, puesto que las actitudes y creencias pueden variar en relación a otras variables que no han sido tenidas en cuenta en el presente estudio. Asimismo, éste es un estudio de tipo cuantitativo que, debido a sus limitaciones, no nos permite analizar los resultados en todas sus dimensiones, por lo que sería interesante llevar a cabo nuevas investigaciones de carácter cualitativo, que pudieran profundizar en tales creencias: ¿qué relación existe entre las creencias y las prácticas en el aula?; ¿dónde y cómo adquieren los profesionales las creencias?, o ¿qué efecto tiene la formación en ellas?

Para concluir, sería importante que los instructores de los futuros docentes conociéramos sus creencias sobre la enseñanza de las lenguas, no podemos olvidar que la formación que planteemos puede entrar en conflicto con las ideas y conocimientos previos que los alumnos han ido construyendo durante años, por lo que tal conocimiento podría ayudarnos a plantear una formación que permita que extraigan el mayor beneficio de la instrucción impartida.

5. Bibliografía

- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París. UNESCO.
- BROWN, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: a comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge, en Berliner D. C. & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–25). New York: Macmillan.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURRELL, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- FIELD, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- FREEMAN, D. (2011). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- HALBACH, A. (2000). Trainee Change through Teacher Training: A case study in training English language teachers in Spain. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 139-146.
- KARAVAS, E. (1993). English language teachers in the Greek secondary school: a study of their classroom practices and their attitudes towards methodological and materials innovation. PhD thesis, University of Warwick.
- KARAVAS-DOUKAS, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 187-198.
- KUNT, N.; ÖZDEMİR, C. (2010). "Impact of methodology courses on pre-service EFL teachers' beliefs", en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 3938–3944.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística (2 vols.)*. Barcelona: Paidós.
- LOWENTHAL, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales (2nd edition)*. Philadelphia: Psychology Press.
- MANGUBHAI, F.; DASHWOOD, A.; BERTHOLD, M.; FLORES, M.; DALE, J. (1998). Primary LOTE teachers' understandings and beliefs about language teaching: Report on the first phase of the project. Toowoomba: Centre for Research into Language Teaching Methodologies/National Languages and Literacy Institute of Australia.
- MEC (2006). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Madrid: MEC.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–32.
- PHIPPS, S.; BORG, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- RAZMJOO, S. A.; RIAZI, A. M. (2006). Is communicative language teaching practical in the expanding circle? A case study of teachers of Shiraz high schools and institutes. *Journal of Language and Learning*, 4 (2), 144-171.
- RIEGER, B. (2009). "Gender and Target Language Effect on Beliefs About Language Learning", en *Practice and Theory in Systems of Education*, 4(3-4): 101-114.
- SAVIGNON, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: what's ahead? *Journal of Pragmatics* 39, 207-220.
- SHAVELSON, R. J.; P. STERN (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviours. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–98.
- VERLOOP, N.; VAN DRIEL, J.; MAIJER, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- WOODS, D.; ÇAKIR, H. (2009 (2011)). Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. *System*, 39 (3), 381-390.

LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LOS NUEVOS GRADOS DE MAGISTERIO

María José GARCÍA FOLGADO

Alicia SANTOLÀRIA ÒRRIOS

Facultat de Magisteri. Universitat de València

maria.jose.garcia-folgado@uv.es. Alicia.santolaria@uv.es

Resumen

Dentro del tema “La formación de los futuros profesores y el factor lengua(s) en su construcción como docentes”, esta comunicación tiene como objetivo global la valoración de la presencia de la lengua en los planes de estudio de los nuevos Grados de Magisterio de diversas universidades españolas. Atendemos a esta presencia en dos líneas fundamentales: la formación lingüística del alumnado de Magisterio en relación con los niveles de lengua requeridos por la orden ECI/3857/2007 y la presencia del Tratamiento integrado de las lenguas (TIL).

Abstract

Based on “La formación de los futuros profesores y el factor lengua(s) en su construcción como docentes”, this paper aims to assess the presence of languages in the new degree system’s curriculum at different faculties of education in Spain. We refer to the abovementioned presence in two main ways: first of all, the training in linguistics of those students who are coursing a degree in Education in relation to the language level required by the ECI/3857/2007 order; and secondly, the appearance of the Integrated Language Approach (ILA).

1. Introducción

La formación de los futuros profesores en el campo de la(s) lengua(s) es uno de los componentes esenciales de los nuevos planes de estudio que en la actualidad se están implantando en las universidades españolas. En la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, esta formación se ha abordado desde una premisa básica: enseñar lenguas equivale a desarrollar competencias en más de una lengua. De ahí que las guías docentes de las asignaturas que son responsabilidad del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura se estén diseñando desde una perspectiva renovada, que atiende al hecho multicultural que existe en nuestras escuelas y al sistema educativo multilingüe vigente en la Comunidad Valenciana. Asimismo, se ha concedido

gran importancia a la formación lingüística del alumnado tanto en las lenguas cooficiales como en lengua extranjera.

Como participantes activos de este proceso, y como miembros del grupo de innovación educativa GIDICIEL –que tiene, entre sus temas principales, elaborar propuestas sobre contenidos lingüísticos y recursos docentes relacionados con el plurilingüismo y el tratamiento integrado de las lenguas–, nos surgieron una serie de preguntas sobre cómo se han diseñado las materias de lengua en otras universidades:

- ¿Cómo se afronta el objetivo marcado en el EEES sobre los niveles de lengua requeridos?, y ¿cómo se lleva a cabo esta formación (específica para futuros maestros)?
- ¿Cómo se considera el objeto de aprendizaje de la Didáctica de la Lengua?
- ¿Se incluye la reflexión sobre el aula como espacio plurilingüe?, y, en relación con esto, ¿se aborda (o no) la cuestión de la enseñanza integrada de las lenguas?

Asimismo, nos interesaba valorar ciertos aspectos concretos como el concepto de interacción comunicativa como objeto de estudio en la formación inicial del maestro y la presencia de planteamientos metodológicos como las secuencias didácticas o los proyectos de trabajo.

El presente trabajo constituye una aproximación inicial a estas cuestiones. Nuestro objetivo es, a partir de los requisitos establecidos en la orden ECI/3857/2007, y teniendo en cuenta los principios de flexibilidad y la diversidad que guían la regulación de los nuevos planes de estudio (*cf.* Ramos, Ávila y Jiménez: 2011)ⁱ, realizar una revisión general de la presencia de la lengua en el Grado de Educación Primaria en diferentes universidades ubicadas en Comunidades Autónomas con más de una lengua oficial.

En esta investigación, tenemos prevista la inclusión de todas las universidades públicas de las Comunidades bilingües, así como contrastar los datos obtenidos con otros extraídos de la revisión de los planes de las principales Universidades públicas de las Comunidades con una única lengua oficial. Sin embargo, dada la necesaria brevedad de esta aportación y el gran caudal de datos reunido hasta el momento, hemos seleccionado para este trabajo una universidad pública por Comunidad –excepto en Cataluña, que hemos incluido dos– y la hemos circunscrito a las lenguas cooficiales. Concretamente, hemos abordado los planes de la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de València, la Universitat de les

Illes Balears, la Universidade de Santiago de Compostela, la Universidad del País Vasco-EHU y la Universidad Pública de Navarra.

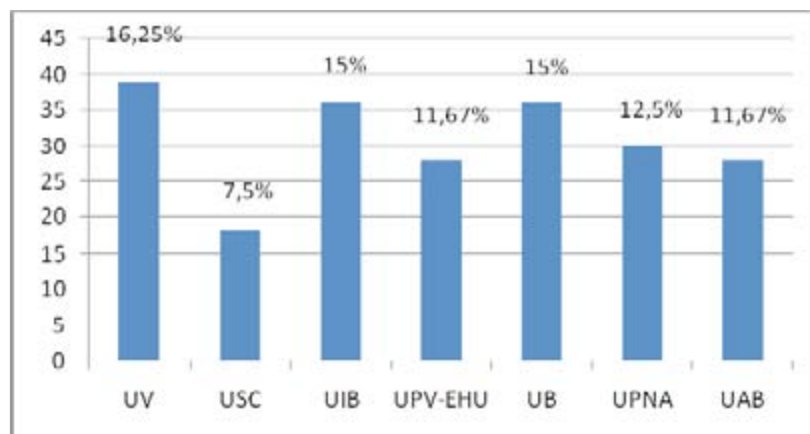
Hemos tenido en cuenta, en esta primera fase, la información pública que cada universidad ofrece por medio de su web: el plan de estudios del Grado, la Memoria de Verificación del Título, las guías docentes de las asignaturas de los cursos establecidos hasta el momento y, por último, las instrucciones sobre el objetivo marcado en el EEES sobre los niveles de lengua requeridos. En la fase de documentación, hemos podido observar –y esa está siendo una de las dificultades de esta investigación–, que no toda la información está disponible en web y que el grado de accesibilidad es muy diverso (por ejemplo, para localizar las guías de las asignaturas o sobre los requisitos para la obtención de los niveles C1 y B1).

En primer lugar, hemos computado de manera global cuántos créditos obligatorios y de formación básica se asignan a la(s) lengua(s) primeras y si se ha establecido algún tipo de diferenciación entre formación lingüística y formación didáctica. En segundo lugar, hemos analizado la información que aparece en las diferentes fuentes consultadas para dilucidar cómo se interpreta la disposición oficial sobre los niveles lingüísticos necesarios para el ejercicio del magisterio. Por último, hemos revisado las guías de las asignaturas con el objeto de observar en qué medida ayudan a conseguir los niveles lingüísticos deseados y los planteamientos adoptados acerca del Tratamiento integrado de las lenguas (TIL).

2. La presencia de las lenguas en el Grado

2.1. Peso específico de las lenguas

En líneas generales, todos los planes analizados otorgan un peso importante a la formación en lenguas; si se observa la gráfica 1, se aprecia que la mayoría de las universidades, con la excepción de Santiago, superan el 10% de créditos que se le destinan:



Gráfica 1. Número total de créditos destinados a las lenguas primeras

La explicación hay que buscarla en la presencia relativa de cada área del currículo de primaria, así como la naturaleza de las mismas, pero también, en el articulado de unos planes de estudios que conceden prioridad a las competencias relativas a la comunicación. Tanto la UV, como la UIB, la UB y la UPN destacan la importancia de las competencias lingüísticas en la formación del maestro; así, por ejemplo, la UB indica en la *Memoria de verificación del título*:

La propuesta da mucha importancia a las competencias lingüísticas y eso se tiene que reflejar en la voluntad de hacer un eje de transversalidad de la titulación y un objetivo común de todas las áreas, no sólo de las específicas de lengua. La necesidad creciente de mejorar la comunicación verbal en diversas lenguas hace que el enfoque de las lenguas vehiculares se tenga que cambiar, reforzando las habilidades comunicativas orales y escritas del futuro maestro desde una perspectiva más profesional (UB 2009: 31).

En una línea similar, la UPNA señala: “Se promueve una formación de los maestros centrada en la adquisición de competencias lingüísticas, tanto a nivel de (*sic*) la lengua materna (español y/o euskera) como para segundas lenguas extranjeras (inglés, francés...)” (UPNA 2011-2012: 11).

La distribución de materias / créditos es diversa en cada universidad. Así, como se puede comprobar en las tablas incluidas en el Anexo I de este trabajo, los créditos ofertados pueden distribuirse entre el módulo de formación básica y el módulo de formación didáctico-disciplinar. Esto es posible porque, tal y como indica el Real Decreto 1393/2007 (cap. III, art. 12.5):

El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II de este real decreto para la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título [...] Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.

De las siete universidades analizadas (*vid.* anexo), solo cuatro incluyen, aunque asignando un número de créditos diferente, la formación lingüística dentro de la formación básica recalando así su carácter fundamental en la formación inicial del

maestro/a. La UV, la UB y UPNA optan por incluir créditos de formación básica en la materia “comunicación” (UV y UB, 12 créditos de formación básica y UPNA, 6 cr.), mientras que la UPV-EHU modifica ligeramente esto y en su plan las asignaturas se distribuyen como “básicas de rama” (*Desarrollo de la competencia comunicativa I y II y Fundamentos de didáctica de la lengua*) u “obligatorias” (*Didáctica de la Lengua y la Literatura*) si bien, tal y como se indica en el BOE pertenecen todas al módulo didáctico disciplinarⁱⁱ. Por último, la USC, la UAB y la UIB incluyen todos los créditos de las asignaturas lingüísticas como formación disciplinar.

2.2. Condiciones relativas al dominio de las lenguas cooficiales

En relación con las condiciones relativas al dominio de las lenguas cooficiales, en la Orden ECI/3857/2007 se indica, entre las competencias que deben adquirirse, que los aspirantes al grado de Magisterio deberán “Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma”. A esto hay que añadir que una característica importante de esta reforma es que fija un nivel lingüístico C1 en castellano y en la otra lengua oficial de la comunidad, y un nivel lingüístico B1 correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguasⁱⁱⁱ en, al menos, una lengua extranjera (Orden ECI/3857/2007) y establece que hay que alcanzarlos antes de finalizar el grado de maestro. No obstante, este es uno de los puntos de mayor discrepancia y donde más incertidumbre hemos detectado hasta el momento.

Algunas universidades parecen obviar en la información disponible en red cualquier mención a esta cuestión, por ejemplo, la UPV-EHU o la UB. Otras la incluyen de una manera general, sin especificar cuáles son los mecanismos que se habilitan para su consecución o cómo se va a regular el proceso; es lo que ocurre con la UV, la UPNA, la UAB o la USC. En el caso de la UV, en la *Memoria de verificación*, se indica:

Las materias de lengua castellana, catalana y extranjera propuestas para el plan de estudios, tendrán entre sus objetivos comprobar que sus estudiantes muestran estos niveles de dominio lingüístico y los estudiantes que accedan al grado de Maestro en Educación Primaria deben saber que el plan de estudios de grado no incluye asignaturas específicas para facilitar esos niveles lingüísticos a aquellos estudiantes que no los posean, por lo que deberán alcanzar por sus propios medios aquellos dominios lingüísticos en los que no muestren los niveles exigidos por la Orden ECI/3857/2007.

En la guía docente de *Lengua española para maestros* –y, con idéntico espíritu, en la de *Llengua catalana per a mestres*^{iv}–, se señala “Los alumnos deben disponer de una competencia suficiente, oral y escrita, en lengua española. El mínimo deseable, con intención de mejorarlo, sería el correspondiente al nivel B2 del *Marco Común Europeo*

de Referencia para las Lenguas” (UV, 2011-2012: 3). Esto contrasta con lo que dispone la UAB en la guía de la asignatura de primero *Llenguatges i contextos*, en la que se indica entre los prerrequisitos: “S'aconsella repassar la normativa de la llengua catalana i castellana (equivalent al nivell C1 del Marc Europeu Comú de Referència per les llengües) [...]”; esto es, un nivel de partida C1 y no B2 como en València. Caso distinto es el de la UPNA, donde la guía de la asignatura *Habilidades comunicativas en la otra lengua de la comunidad: lengua vasca*, incluye una nota en la que se indica “Este programa está únicamente en castellano, porque los alumnos a los que va dirigido son castellano parlantes. Los vasco parlantes tienen otro programa en euskera, distinto”; esto es, de acuerdo con la situación sociolingüística de la Comunidad Foral, no se pide un nivel de lengua único para todos los alumnos y se ofertan las asignaturas de acuerdo con esa variable^v.

Por último, la UIB es la única de las universidades consideradas que concreta el tema, dado que establece los cauces que hay que seguir para la consecución de los niveles de lengua que demanda la Orden:

En relación a la lengua española, se ha considerado que el alumnado que curse los estudios de grado en educación primaria debe aprobar las asignaturas correspondientes a la materia de lengua española, con un valor de 15 créditos [...]. Por lo que respecta a la lengua catalana [...] se considerará que se cumple este requisito al finalizar los estudios de grado habiendo cursado y aprobado las asignaturas de lengua catalana que forman parte del currículo obligatorio de grado. En este sentido, la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears ha establecido que el alumnado del grado en Educación Primaria ha de realizar un mínimo de 21 [...] (UIB, 2009: 31).

2.3. La integración de las lenguas

Como se ha indicado al principio de esta exposición, uno de los aspectos que hemos considerado es cómo las asignaturas propuestas en los diversos planes de estudio contribuyen a la consecución de los niveles lingüísticos deseados y, en relación con esto, en qué medida se aborda (o no) la cuestión de la integración de lenguas en las guías docentes. Dado el elevado número de asignaturas expuestas en las tablas, hemos optado por recoger únicamente las que incluyen entre sus descriptores y objetivos de aprendizaje referencias explícitas al perfeccionamiento lingüístico del alumnado y/o al tratamiento integrado de las lenguas.

Nos parece interesante remarcar que, si bien existe una referencia clara en la Orden ministerial sobre la necesidad de sensibilizar en el uso y aprendizaje de las lenguas propias de cada comunidad autónoma, la situación sociolingüística actual no ayuda a la consecución de tal fin. En este sentido, nos parece determinante que los

alumnos y las alumnas ya en los primeros cursos, muchos provenientes de entornos castellanizados, sean conscientes de la necesidad de enseñar y aprender de forma conjunta las lenguas que en un futuro habrán de impartir en una escuela plurilingüe. Conocidos son los trabajos, las propuestas y los esfuerzos que remarcan la necesidad de integrar las diferentes lenguas del currículo en los diferentes niveles educativos (Ruiz Bikandi 2005, Guasch 2010, etc.). Ese espíritu integrador que, en palabras de Ruiz Bikandi, es avalado por razones sociolingüísticas, psicolingüísticas y lingüísticas (2005) aparece de forma explícita en todos los planes analizados. No obstante, el enfoque varía entre aquellos que realizan un abordaje que no toma en cuenta la formación lingüística del alumnado y aquellos que imbrican ambas cuestiones de manera diversa.

En el primer caso se encuentra Santiago de Compostela; la asignatura de primero, *Ensino e Aprendizaxe de Linguas en contextos Multilingües*, incluye en su guía docente contenidos relativos a la Didáctica de la lengua, al campo de la Lingüística y al de la Sociolingüística; sin embargo, merece la pena destacar que no hay ninguna referencia explícita a la adquisición del nivel lingüístico requerido por el Marco en ninguna de las dos lenguas oficiales de la Comunidad gallega^{vi}.

La UV opta por la inclusión en el primer curso de una materia enfocada a la formación lingüística de su alumnado: en su guía, se destaca el carácter instrumental de la asignatura, ya que se considera que el dominio de la lengua es indispensable para acceder al resto de conocimientos y “fundamental tanto para la formación personal como para el buen ejercicio de una futura labor docente”. En el articulado de la materia *Lengua para maestros* se parte de una perspectiva integradora; así, se indica:

Nuestra realidad social, multicultural y plurilingüe, requiere considerar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas con una visión renovada, como propugnan las investigaciones actuales de didáctica de la lengua. En este sentido, se ha de tener en cuenta que un hablante no aprende cada lengua de forma independiente y aislada; siempre establece relaciones y comparaciones entre las diferentes lenguas que aprende, por lo que los saberes que posee sobre una lengua se aplican a las otras e intervienen en su aprendizaje. En consonancia con esta realidad, las dos asignaturas de la materia *Lengua para maestros*, correspondientes a las lenguas española y catalana, siguen un planteamiento didáctico integrado. Esto implica que la planificación de la enseñanza de ambas lenguas responde a una misma perspectiva didáctica –teórica y metodológica– para favorecer la complementariedad, aprovechar las coincidencias y evitar las repeticiones.

Se trata, por lo que se desprende de la Guía de ambas asignaturas, del pilotaje de la materia y no de cuestiones teóricas relacionadas con la enseñanza en contextos plurilingües. Estos contenidos se desarrollan en la asignatura de 3º *Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües*, con un enfoque similar al de la USC.

En el caso de la UPNA, las dos asignaturas de primero *Habilidades comunicativas y TIC* y *Habilidades comunicativas en la otra lengua de la Comunidad* se enfocan en el desarrollo de las competencias comunicativas de su alumnado en una u otra lengua^{vii}. No obstante, no se hace referencia ni a la adquisición de los niveles lingüísticos demandados por la Orden ministerial –ni se plantea un nivel de lengua previo, como en València o la Autònoma–, ni al tratamiento integrado de las lenguas. Los contenidos relacionados con el TIL aparecen en la materia de segundo *Didáctica de la Lengua I*, donde se incluyen dos temas sobre la cuestión. Asimismo, esta materia incluye entre sus competencias específicas “Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente”.

La UIB incorpora en primer curso dos asignaturas, *Llengua catalana* y *Lengua española. Estrategias de comunicación* en las que se persigue la consolidación y el perfeccionamiento de los conocimientos que el futuro maestro ha adquirido sobre la lengua catalana y castellana respectivamente hasta ese momento. En el caso de ambas asignaturas, se incluye no solo el dominio teórico y la práctica oral y escrita sino también “els recursos i les estratègies per a l'ensenyament”. Es destacable que, si bien este centro es el único que explicita la consecución de los niveles de lengua requeridos, en estas guías no se menciona ni se habla de un nivel inicial, más allá de señalar, en la asignatura de catalán “es recomana que hom tengui un domini bàsic de la llengua oral i de l'ortografia” y en la de español “es necesario que el alumnado haya adquirido a lo largo de la escolarización secundaria el conocimiento del uso normativo de la lengua española en sus diferentes facetas (ortografía, gramática, y léxico) y que sea capaz de usarla con fluidez en un registro estándar, tanto en su modalidad oral como en su modalidad escrita”. La introducción del planteamiento integrado aparece en la materia de segundo *Lectura i Escripura Inicials* cuyo objeto es “afiançar el coneixement i el domini de les estratègies didàctiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües catalana i espanyola en l'àmbit d'aquesta titulació i de l'exercici professional per al qual es preparen”. Aquí, los requisitos lingüísticos en ambas lenguas son mayores, dado que ya se han cursado las asignaturas de primero: “Per a superar satisfactòriament aquesta assignatura s'exigirà un correcte domini de la forma i de l'expressió tant en llengua catalana com en llengua espanyola”.

En la UB, al igual que en València, Navarra o las Islas, dos asignaturas de primer curso se destinan a las lenguas cooficiales: *Llengua castellana per a l'ensenyament* y *Llengua catalana per a l'ensenyament*. Son, como ocurre en las otras

Comunidades mencionadas, asignaturas que tienen por objeto la mejora lingüística; así, entre los objetivos de aprendizaje de *Llengua castellana* se encuentran “assolir competències comunicatives pròpies d’un parlant ideal de la llengua” o “aprofundir en els aspectes normatius, descriptius i d’ús de l’espanyol peninsular contemporani” y en *Llengua catalana* “Millorar el coneixement que l’alumnat té de la llengua catalana oral i escrita per garantir que pugui usar-la correctament en la pràctica professional”. No aparecen referencias a los niveles lingüísticos del Marco y solo en *Llengua castellana* se hace referencia a un “nivel mitjà i culte” como deseable al concluir la asignatura. En *Iniciació a la Didàctica de la Llengua i la Literatura* de primero se explicita que la competencia lingüística en ambas lenguas es requisito para aprobar la asignatura (aunque no se refiere a ningún nivel) y se indica a los estudiantes “amb mancances” que han de asesorarse con el profesorado, esto es, se plantea como parte de la asignaturas en el marco de la acción tutorial. Por otro lado, el planteamiento integrado aparece en esta asignatura de forma teórica en un tema dedicado al bilingüismo y el multilingüismo en la escuela.

La UPV-EHU introduce dos asignaturas en primero y segundo con la denominación *Desarrollo de la Competencia Comunicativa*, en principio, sobre las dos lenguas cooficiales; la de primero se imparte en euskera y la de segundo, en castellano. En ambas se recoge la idea de que “El desarrollo del dominio lingüístico se debe basar en el trabajo sistemático de análisis y producción de textos referidos al ámbito profesional, de modo que los futuros maestros desarrollen la competencia comunicativa que les será necesaria tanto en el aula como fuera de ella”; esto es, se plantea un perfeccionamiento lingüístico orientado desde la formación como profesionales, aunque no se mencionan los niveles objeto de la Orden ministerial ni se dan orientaciones sobre el nivel lingüístico que han de adquirir los alumnos. Si bien no hay indicaciones sobre ello, del nombre de la asignatura y de sus planteamientos generales se desprende que el eje metodológico es, precisamente, el tratamiento integrado de las lenguas. En cuanto al tratamiento teórico de esta cuestión, al igual que hemos visto en otros centros como València o Santiago, se le destina una asignatura completa, *Fundamentos de la Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria en contextos multilingües*.

Por último, el planteamiento más abarcador lo encontramos en la asignatura de primero de la UAB *Llenguatge i contextos*, dado que se incorporan cuatro lenguas – castellano, catalán, inglés y francés– y entre las competencias que han de adquirir los alumnos se incluyen tanto aquellas que tienen que ver con el abordaje de situaciones de

aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües como aquellas que se relacionan con la comunicación en las lenguas propias y la lengua extranjera. El planteamiento integrado –respecto de la metodología de enseñanza y los presupuestos teóricos de la materia– se hace presente también en la asignatura de segundo *Llenguatges i currículums* donde se ofrece parte de la materia en catalán –con un requisito de nivel C2 tanto para esa lengua como para el español– y parte en inglés –con un requisito lingüístico de B1.

3. A modo de cierre

Tras esta revisión, que, como ya hemos indicado al inicio compone un panorama general sobre la presencia de la lengua en los nuevos grados de Educación Primaria, queremos plantear unas conclusiones provisionales puesto se trata de un estudio parcial que nos gustaría seguir ampliando con la inclusión de más datos.

Hemos intentado responder a las preguntas que nos proponíamos al inicio del trabajo gracias a un estudio exploratorio y descriptivo que pretende dar a conocer una información sobre algunas cuestiones que las universidades de nuestro país han resuelto dentro del marco del EEES. Cabe señalar que el interés de nuestro cometido radica justamente en esta cuestión: mostrar la labor, el espíritu, el planteamiento de otras universidades que no son la propia para contribuir a intercambiar propuestas que, sin duda, ayudarán a entender y mejorar las propias.

En primer lugar, hemos señalado cómo se lleva a cabo la formación lingüística del alumnado y cuál es el lugar que ocupa dicho conocimiento en relación con los niveles descritos en el MCREL y, por otro lado, hemos señalado cómo se afronta la integración de lenguas en las guías docentes.

Respecto a la primera cuestión, hay que decir que, de forma generalizada, el porcentaje de créditos destinado a la formación lingüística es alto, hecho que sin duda contribuye a conseguir el objetivo apuntado en la orden ECI sobre el conocimiento de las lenguas primeras. Por lo que se refiere a la información referida al nivel C1, hemos podido constatar que solo la UIB concreta el tema de forma clara en su información pública –nos consta que, de forma interna, es una cuestión que se está abordando de manera diversa en muchos centros.

En lo referente a la segunda cuestión, hemos podido comprobar que las universidades analizadas optan por incluir en sus planes las cuestiones relacionadas con

el planteamiento integrado de las lenguas. Sin embargo, la importancia que se le otorga a la cuestión es muy diversa, dado que se puede encontrar tratado como parte de una asignatura (UIB, UPNA, UB), como objeto de una asignatura completa (USC, UV) e, incluso, en diversas asignaturas (UPV-EHU, UAB). Asimismo, también se encuentra un enfoque que conecta el planteamiento integrado con la formación lingüística de los propios alumnos (UAB, UV).

Para acabar, la realización de este trabajo nos ha mostrado la necesidad de dar cuenta de estas mismas cuestiones en los centros de las comunidades con solo una lengua materna y contrastar los datos con los obtenidos de las comunidades bilingües: ¿los porcentajes asignados a la lengua son similares? ¿Cómo se distribuyen? ¿Se adopta una metodología que integre la lengua primera con las lenguas no oficiales?

4. Bibliografía

- Gobierno de Navarra. (2009). *Euskararen egoera Nafarroan-2008/La situación del euskera en Navarra-2008*. <http://www.euskarabidea.es/fitxategiak/dokumentuak/testuak/situacion-euskera-euskera-castellano1.pdf>.
- Guasch, O. (coord.) (2010). *Tractament integrat de les llengües*. Barcelona. Graó.
- Navarra.es. *Sistema educativo: Modelos lingüísticos*. <http://www.educacion.navarra.es/portal/Guia+de+Estudios/SistemaEducativo/Modelos+Linguisticos>.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, BOE de 29 de diciembre de 2007.
- Ramos, F. J.; Ávila, M. y Jiménez, L. (2011): “Análisis comparativo de los nuevos títulos de grado de maestro de educación primaria: qué perfil profesional y qué modelo de aprendizaje”. *UNIVEST2011*, Girona. Universitat de Girona. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/3732/1/340.pdf>.
- Ruiz Bikandi, U. (2005). “La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.
- Universidad del País Vasco-EHU (2011-2012). Guía docente de *Desarrollo de la competencia comunicativa -Lengua Castellana y Lengua Vasca en la Educación Primaria I/ Komunikazio Gaitasunaren Garapena Euskara eta Gaztelania Lehen Hezkuntzan I*.
- Universidad de Santiago de Compostela (2010). *Memoria para la Verificación del Título de Grado en Maestro/a de Educación Primaria*. www.usc.es/export/.../G3141_G3151_Mestre_Primaria_2010_11.pdf.

- Universidad de Santiago de Compostela (2011-2012). *Guía docente de Ensino e Aprendizaxe de Linguas en contextos Multilingües*.
<https://www.usc.es/en/departamentos/letelix/materia.html?materia=41317>.
- Universidad Pública de Navarra (2011). *Plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria (castellano)*.
<http://www1.unavarra.es/fac-humanasysociales/estudios/grado/grado-de-maestro-en-educacion-primaria/presentacion?submenu=yes>.
- Universidad Pública de Navarra (2011-2012). *Guía docente de Habilidades comunicativas y TIC*.
<http://www1.unavarra.es/ficha-asignatura?languageId=100000&codPlan=302&codAsig=302105>
- Universitat Autònoma de Barcelona. *Plan de estudios del Grau d'Educació Primària*.
<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/estudiar/tots-els-estudis/informacio-general/educacio-primaria-grau-eees-1089963374371.html?param1=1229413437355¶m11=1>.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2009). *Memoria para la verificación del título de Grado Graduado/a en Educación Primaria*.
www.uab.es/Document/819/342/primaria.pdf.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2011-2012). *Guía docente de Llenguatge i contextos*.
<http://www.uab.es/guiesdocents/2011-12/g102077p896t2500798a2011-12iCAT.pdf>.
- Universitat de Barcelona. *Plan d'estudis del Grau de Mestre en Educació Primària*.
http://www.ub.edu/fprofessorat/queoferim/grau/grau_primaria/index.htm.
- Universitat de Barcelona (2009). *Memoria para la Verificación del Título de Grado Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria*.
www.ub.edu/eees/espaiub/oferta/mem/educacion_primaria.pdf.
- Universitat de Barcelona (2011-2012). *Guia docent de Llengua Catalana per a l'ensenyament*.
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2011&codiGiga=361046&idioma=CAT&recurs=publicacio>.
- Universitat de Barcelona (2011-2012). *Guia docent de Llengua Castellana per a l'ensenyament*.
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2011&codiGiga=361047&idioma=CAT&recurs=publicacio>.
- Universitat de les Illes Balears (2009). *Plan de estudios del título oficial Grado en Educación Primaria*.
http://ocihe.uib.es/digitalAssets/129/129669_Educacio_Primaria.pdf.
- Universitat de les Illes Balears (2011-2012). *Grado en Educación Primaria en Mallorca: 2011-12*.
<http://estudis.uib.cat/es/grau/primaria/GEDP-P/>.
- Universitat de les Illes Balears (2011-2012). *Guia docent Llengua catalana*.
<http://estudis.uib.cat/es/grau/primaria/GEDP-P/22102/index.html>.

Universitat de les Illes Balears (2011-2012). *Guía docente de Lengua Española. Estrategias para la Comunicación*. <http://estudis.uib.cat/es/grau/primaria/GEDP-P/22103/index.html>.

Universitat de València (2009). *Memoria de verificación del título oficial de Grado: Graduado/a en Maestro/a en Educación Primaria*. Valencia. http://www.uv.es/acces/doc/graus/verifica/1305_Grado%20de%20Maestro%20Ed%20Primaria.pdf.

Universitat de València. (2011-2012). *Guía docente de Lengua española para maestros*. http://centros.uv.es/web/departamentos/D80/data/tablon/tablon_general/PDF707.pdf.

Universitat de València. (2011-2012). *Guía docente de Llengua catalana per a mestres*. http://centros.uv.es/web/departamentos/D80/data/tablon/tablon_general/PDF708.pdf.

ⁱEstos autores indican que, si bien la profesión de maestro de educación primaria está regulada y las universidades han de respetar unos requisitos mínimos, la regulación más detallada atañe a las competencias: “La estructura del plan de estudios, aunque es objeto de regulación, sigue dejando mucho margen a las universidades, pues: (1) a los submódulos no se les asigna créditos, por lo que su distribución será fijada por las universidades; (2) tampoco se concretan los módulos ni los submódulos en materias, asignaturas o áreas de conocimiento, quedando también a discreción de las universidades [...]” (Ramos, Ávila y Jiménez 2011: [5]).

ⁱⁱ*Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad del País Vasco, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria*. BOE n. 30, de 4 de febrero de 2011.

ⁱⁱⁱEstos niveles aparecen descritos en *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001. Strasbourg: Council of Europe Council for Cultural Cooperation. Traducción al español realizada por el Instituto Cervantes en 2002: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

^{iv} Como se verá más adelante, ambas asignaturas comparten guía al formar parte de la materia *Lengua para maestros* e impartirse –al menos en teoría– de manera conjunta e integrada.

^v Hay que tener en cuenta que en la Comunidad Foral de Navarra, merced el Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, se ofertan cuatro modelos de enseñanza, tres de los cuales combinan distintos grados de enseñanza del euskera o en euskera según el caso. En la zona vascofona el modelo A –enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles– es obligatorio, pudiéndose elegir los modelos B –enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura y como lengua de uso en una o varias materias según la enseñanza, ciclo o etapa– y D –enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana– a solicitud de los padres o tutores. En la zona mixta, los padres o tutores eligen la enseñanza para sus hijos e hijas según el modelo lingüístico. En la zona no vascofona, el modelo G –sin enseñanza en euskera o del euskera– es obligatorio, mientras que el modelo A es opcional (vid. Gobierno de Navarra 2009 y Navarra.es).

^{vi} No obstante, incluye entre sus competencias básicas “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” y entre las transversales el “Conocimiento instrumental de la lengua gallega”.

^{vii} “Desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita. Los usos lingüísticos en el sistema de la lengua castellana: textos y contextos. Desarrollo de la competencia discursiva a través de textos orales y escritos de ámbito profesional y académico: textos descriptivos, narrativos, informativos, expositivos, argumentativos y sus derivados. Reflexión metalingüística para reforzar el dominio de la competencia oral y escrita de la lengua castellana”. “Asignatura específica en la que los alumnos que desconocen el euskera adquirirán habilidades de comprensión y expresión básica en esta lengua, a la vez que adquieren conciencia del hecho cultural y de los contenidos relacionados con el mismo. Asimismo los alumnos ya iniciados en esta lengua desarrollarán sus habilidades comunicativas adaptándolas a su nivel y profundizando en los contenidos de tipo cultural relacionados con la lengua vasca”.

Anexo 1

Tabla 1.

	Módulo de Formación básica			Módulo Didáctico y disciplinar				
	Materia / asignatura	tipo	cr.	curso	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso
Universitat de València Facultat de Magisteri <i>Grau de Mestre en Educació Primària</i>	Llengua catalana per a Mestres	FB	6	1º	Didáctica de la Llengua y la Literatura/ Didáctica de la Llengua i la Literatura	OB	6	2º
	Llengua para maestros/ Llengua per a mestres				Lingüística para maestros/Lingüística per a mestres Formación literaria para maestros/ Formació literària per a mestres Aprendizaje de la lectura y la escritura/Aprentatge de la lectura i l'escritura Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües/Desenvolupament d'habilitats comunicatives en contextos multilingües La planificación de la lengua y la literatura en la educación primaria/ La planificació de la llengua i la literatura en l'educació primària	OB	6	2º
	Llengua española para Maestros	FB	6	1º		OB	4,5	3º
						OB	6	3º
						OB	4,5	4º

Tabla 2.

	Módulo Didáctico y disciplinar			
	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso
Universitat de les Illes Balears Facultat d'Educació <i>Grau d'Educació Primària</i>	Lectura i Escriptura Inicials/Lectura y escritura iniciales	OB	6	2º
	Llengua catalana	OB	6	1º
	Llengua catalana	OB	6	4º
	Llengua española	OB	6	4º
	Llengua española. Estrategias para la Comunicación La enseñanza de la lengua española en la Educación Primaria	OB	6	1º
		OB	6	3º

Tabla 3.

	Módulo de Formación básica			Módulo Didáctico y disciplinar				
	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso
Universitat de Barcelona Facultat de Formació del professorat <i>Grau d'Educació Primària</i>	Llengua catalana per a l'ensenyament	FB	6	1º	Didáctica de la Llengua i la Literatura	OB	6	1º
	Llengua castellana per a l'ensenyament	FB	6	1º	Didáctica de les habilitats comunicatives	OB	6	2º
					Didáctica de la literatura infantil i juvenil	OB	6	3º
					Planificació docent a l'àrea de llengua	OB	6	4º

Tabla 4.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Módulo de Formación disciplinar			
	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso
Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián – Universitaria de Magisterio de Bilbao - Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz <i>Grado en Educación Primaria</i>	Desarrollo de la competencia comunicativa -Lengua Castellana y Lengua Vasca en la Educación Primaria I/ Komunikazio Gaitasunaren Garapena Euskara eta Gaztelania Lehen Hezkuntzan I	OB	6	1º
	Desarrollo de la competencia comunicativa -Lengua Castellana y Lengua Vasca en la Educación Primaria II/ Komunikazio Gaitasunaren Garapena Euskara eta Gaztelania Lehen Hezkuntzan II	OB	6	2º
	Desarrollo de la competencia comunicativa -Lengua Castellana y Lengua Vasca en la Educación Primaria II/ Komunikazio Gaitasunaren Garapena Euskara eta Gaztelania Lehen Hezkuntzan II	OB	6	2º
	Didáctica de la Lengua y de la Literatura/ Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika	OB	10	3º

Tabla 5.

Universidad de Santiago de Compostela	Módulo Didáctico y disciplinar			
	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso
Facultade de Ciencias da Educación <i>Grado en Mestre ou Mestra de Educación Primaria</i>	Enseño e Aprendizaxe de Linguas en contextos Multilingües	OB	6	1º
	Enseño e Aprendizaxe de competencias comunicativas : Lingua e literatura galegas	OB	6	3º
	Enseño e Aprendizaxe de competencias comunicativas : Lingua e literatura castelánas	OB	6	4º

Tabla 6.

Universitat Autònoma de Barcelona	Módulo Didáctico y disciplinar			
	Materia/Asignatura	tipo	cred.	curso
Facultat de Ciències de l'Educació <i>Grado d'Educació Primària</i>	L.lenguatges i contextos	OB	12	1º
	L.lenguatges i currículum	OB	6	2º
	L.lengües i aprenentatge	OB	5	3º
	Projecte lingüístic de centre i Plurilingüisme	OB	5	3º

Tabla 7.

Universidad Pública de Navarra	Módulo de Formación básica				Módulo Didáctico y disciplinar			
	Materia / asignatura	tipo	cr.	curso	Materia/Asignatura	tipo	cr.	curso
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales <i>Grado de Maestro en Educación Primaria/Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua</i>	Habilidades comunicativas y TIC	FB	6	1º	Habilidades comunicativas en la otra lengua de la comunidad: Lengua Vasca	OB	6	1º
					Didáctica de la Lengua I	OB	6	2º
					Didáctica de la Lengua II	OB	6	3º
					Didáctica de la literatura infantil y juvenil	OB	6	3º