



LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Julio Murillo Puyal - Manuel Cabezas González

Joaquín Gairín Sallán - Ramón Ribé Queralt

Manuel Tost Planet

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUA MATERNA
EN ENSEÑANZA PRIMARIA Y ENSEÑANZAS MEDIAS
(OBLIGATORIA Y POSTOBLIGATORIA)

Julio Murillo Puyal - Manuel Cabezas González
Joaquín Gairín Sallán - Ramón Ribé Queralt
Manuel Tost Planet

Número 126
Colección INVESTIGACION

1. Enseñanza de las lenguas.—2. Enseñanza primaria.—3. Secundaria, 1^{er} ciclo.
4. Secundaria, 2^o ciclo.—5. Formación Profesional



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: Centro de Publicaciones - Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ej.
Depósito Legal: M-22246-1996
NIPQ: 176-96-031-6
ISBN: 84-369-2865-2

Impresión: Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A. (AGISA).
Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 17 |
| 1.1. Justificación y marco teórico | 17 |
| 1.2. Objetivos | 19 |
| 1.3. Ámbitos de estudio y metodología de trabajo | 20 |
| 1.3.1. La "enseñanza precoz" de las lenguas extranjeras | 21 |
| 1.3.2. Coordinación metodológica en el área del lenguaje y de la enseñanza de las lenguas | 23 |
| 1.3.3. La situación de la enseñanza de las lenguas en niveles no universitarios | 25 |
| 1.3.4. La definición de un "nivel umbral" para la enseñanza de contenidos curriculares en lengua extranjera | 27 |
| 1.4. Temporalización | 28 |
| 1.5. Modificación al diseño de la investigación | 29 |
| II. ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA | 31 |
| 2.1. Los enfoques "naturales" | 33 |
| 2.2. Los "enfoques tradicionales" (o de gramática-traducción) | 33 |
| 2.3. Los enfoques "directos" | 34 |
| 2.4. Los enfoques audio-orales | 35 |
| 2.5. Los métodos situacionales | 35 |
| 2.6. Los enfoques estructuro-globales (SGAV) | 36 |
| 2.7. Los enfoques comunicativos | 37 |
| 2.8. Los enfoques psico-cognitivos | 37 |
| 2.9. Los enfoques de enseñanza/aprendizaje | 38 |

| | |
|---|----|
| III. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS LENGUAS EN LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS | 41 |
| 3.1. Diseño del estudio | 41 |
| 3.1.1. Objetivos | 41 |
| 3.1.2. Metodología de la investigación | 41 |
| 3.1.3. Población y muestra | 43 |
| 3.2. Desarrollo del estudio | 43 |
| 3.2.1. Actividades realizadas en la actuación genérica | 43 |
| 3.2.2. Actividades realizadas en la actuación específica | 51 |
| 3.2.3. Incidencias | 52 |
| 3.3. El marco socioeducativo | 53 |
| 3.3.1. Los centros | 54 |
| 3.3.2. Datos personales | 57 |
| 3.3.3. Datos profesionales | 58 |
| IV. LA ACTUACIÓN DOCENTE | 65 |
| 4.1. Diseño del estudio | 65 |
| 4.1.1. Objetivos | 65 |
| 4.1.2. Metodología | 66 |
| 4.2. Valoraciones del profesorado sobre la enseñanza de las lenguas .. | 66 |
| 4.2.1. Importancia concedida a los distintos objetivos de la enseñanza de lenguas | 66 |
| 4.2.2. Valoración por el profesorado de las distintas pruebas de evaluación | 69 |
| 4.2.3. Criterios de evaluación y protagonistas de la misma | 71 |
| 4.2.4. Materiales didácticos utilizados | 71 |
| 4.2.5. Tiempo lectivo (dedicación del profesorado, horas lectivas necesarias) | 73 |
| 4.3. Factores que inciden en los objetivos de la enseñanza de la lengua | 73 |
| 4.3.1. Influencia del marco socioeducativo | 74 |
| 4.3.1.1. Ámbito geográfico | 74 |
| 4.3.1.2. Nivel educativo | 74 |
| 4.3.2. Influencia de las variables personales | 75 |
| 4.3.2.1. Sexo | 75 |
| 4.3.2.2. Edad | 75 |
| 4.3.3. Influencia de las variables profesionales | 75 |
| 4.3.3.1. Categoría profesional | 75 |
| 4.3.3.2. Años de experiencia | 75 |
| 4.3.3.3. Titulación | 76 |
| 4.3.3.4. Materia enseñada | 76 |
| 4.4. Factores que inciden en la evaluación | 76 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.1. Influencia del marco socio-educativo | 81 |
| 4.4.2. Influencia de las variables personales | 82 |
| 4.4.3. Influencia de las variables profesionales | 82 |
| 4.5. Factores que inciden en la utilización del material didáctico | 85 |
| 4.5.1. Influencia del marco de actuación | 85 |
| 4.5.2. Influencia de las variables personales | 86 |
| 4.5.3. Influencia de las variables profesionales | 86 |
| 4.6. Valoración de la dedicación horaria a la enseñanza de la lengua ... | 90 |
| 4.6.1. Influencia del marco de actuación | 90 |
| 4.6.2. Influencia de las variables personales | 90 |
| 4.6.3. Influencia de las variables profesionales | 90 |
| 4.7. Valoraciones de las relaciones entre variables de enseñanza | 91 |
| 4.7.1. En relación a los objetivos | 91 |
| 4.7.2. En relación a aspectos de la evaluación | 96 |
| 4.7.3. En relación al material didáctico y a las horas de enseñanza | 97 |
| 4.8. Otros resultados significativos | 98 |
| 4.8.1. Experiencia | 98 |
| 4.8.2. Especialidad del profesorado (lengua enseñada) | 99 |
| 4.8.3. Formación permanente | 100 |
| 4.9. Representaciones del profesorado | 101 |
| | |
| V. RESULTADOS DE LA ACTUACIÓN ESPECÍFICA | 105 |
| 5.1. Implicación del profesorado | 105 |
| 5.2. Valoración de los objetivos | 106 |
| 5.3. Aspectos metodológicos | 106 |
| 5.4. Material didáctico utilizado/empleado | 107 |
| 5.5. Técnicas de evaluación empleadas por el profesorado | 107 |
| 5.6. Formación del profesorado | 108 |
| 5.7. Relaciones entre profesores y entre profesor-alumno | 108 |
| | |
| VI. CONCLUSIONES | 109 |
| 6.1. Enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) en función de la especia- lidad del profesor (i.e. de la lengua enseñada) | 110 |
| 6.1.1. Valoración global de los objetivos | 111 |
| 6.1.2. Valoración de los objetivos según la apreciación global del profesor | 116 |
| 6.1.3. Valoración de los objetivos en la evaluación | 117 |
| 6.1.4. Material didáctico | 130 |
| 6.1.5. Horarios de enseñanza de la lengua | 132 |
| 6.1.6. Perfiles de profesores de lengua | 134 |

| | |
|--|-----|
| 6.2. Enseñanza-aprendizaje y formación del profesor | 135 |
| 6.2.1. La demanda de formación | 135 |
| 6.2.2. Influencia del marco educativo: efecto de retroalimentación entre dinámicas locales de formación permanente e impli- cación | 136 |
| 6.2.3. Influencia del perfil docente (formación inicial, status pro- fesional, especialidad que imparte) | 138 |
| 6.3. Diseño didáctico de la enseñanza aprendizaje de la(s) lengua(s) ... | 140 |
| 6.3.1. Objetivos del aprendizaje de lengua en contexto escolar .. | 140 |
| 6.3.2. Tipología de las pruebas de evaluación | 141 |
| 6.3.3. Utilización del material didáctico | 142 |
| 6.3.4. Tiempo lectivo | 142 |
| | |
| VII. PROPUESTAS | 145 |
| 7.1. La formación del profesorado | 145 |
| 7.2. El material didáctico | 151 |
| 7.3. El currículum del alumno | 156 |
| 7.4. La investigación educativa: las líneas de investigación | 160 |
| | |
| ANEXO I: Cuestionario definitivo con definición de variables | 169 |
| ANEXO II: Listado de variables | 177 |
| ANEXO III: La enseñanza precoz de las lenguas extranjeras | 185 |

INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de la investigación educativa, iniciada en octubre de 1990, sobre "*lenguas extranjeras y lengua materna en enseñanza primaria y en enseñanzas medias (obligatoria y postobligatoria)*", cuyo proyecto, seleccionado en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa convocado en 1989, pudo llevarse a cabo gracias a la ayuda concedida, a raíz de dicho concurso, por el Centro de Investigación Didáctica Educativa (C.I.D.E). También fue posible gracias a la ayuda del ICE de la UAB.

La investigación realizada pretende contribuir a que la sociedad española pueda dar respuesta a sus necesidades de conocimiento de lenguas extranjeras, las cuales adquieren una importancia creciente no sólo en todos los ámbitos de la *vida socioeconómica y cultural*; fruto del desarrollo de las relaciones internacionales y de una comunicación más fluida entre los pueblos, en particular de los de Europa, sino también en **el ámbito de la enseñanza**. En este campo, las lenguas extranjeras han llegado a ser consideradas, por parte de la Comunidad Europea, como área de actuación privilegiada y prioritaria para la emergencia del carácter pluricultural y plurilingüístico del futuro ciudadano europeo y, de una manera más general, para concienciar a la población de la *dimensión europea* de su cultura, y por parte del Instituto de Educación de la UNESCO, como instrumento "**indispensable** para el desarrollo psicognitivo, psico-social y ético" del niño y del adolescente.

Por su parte, las nuevas orientaciones de política educativa, relativas a la enseñanza de las lenguas —"materna", "segunda" o "extranjeras"— y a las que se refería igualmente el proyecto de la presente investigación, se han concretado a lo largo de estos tres últimos años en disposiciones administrativas y en directrices de las autoridades autonómicas, estatales y europeas, que dan nuevo significado a las conclusiones a las que hemos llegado. En efecto, en este nuevo contexto, la investigación realizada no sólo conserva toda su validez sino que cobra nuevo interés e incluso, quizás, pueda ayudar a precisar nuevas

medidas prácticas que permitan superar falsos enfrentamientos, planteamientos sectarios y actuaciones poco eficaces. Así, por ejemplo, y limitándonos a dos iniciativas recientes de hondo calado educativo, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y muy especialmente los textos de aplicación de la "Reforma" que han articulado la introducción, con carácter general, de la enseñanza de una lengua extranjera a los ocho años, o también la llamada "pedagogía de inmersión" adoptada para la enseñanza de las lenguas propias de algunas comunidades autónomas plantean la necesidad de superar los enfoques de la cuestión, subjetivos o ideológicos, cuando no viscerales, y que la mayoría de las veces sólo se apoyan en datos anecdóticos o responden a actitudes voluntaristas. Estos planteamientos, en numerosos casos, en lugar de servir y fomentar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, la instrumentalizan al servicio de causas políticas o ideológicas que poco tienen que ver con la educación, entendida ésta como actuación que se propone desarrollar y potenciar al máximo las capacidades y aptitudes del alumno y no como imposición de comportamientos, supuestamente exigidos por la situación socioeconómica o sociopolítica.

Si nos proponemos enjuiciar la enseñanza de las *lenguas extranjeras*, muy especialmente si pretendemos comparar la intervención pedagógica en este campo, sus fundamentos teóricos, las técnicas empleadas, su eficacia y su incidencia en el proceso educativo global, con la intervención pedagógica en *lengua materna*, es indispensable enumerar con precisión las variables utilizadas y los objetivos perseguidos. La situación a la que acabamos de aludir hace más necesario, si cabe, que el análisis de la labor docente se realice de tal suerte que permita *explicitar la actuación* del profesorado tanto o más como objetivar "resultados" y valores paramétricos cuya cuantificación, de no corresponder a categorías explícitas, suele abocar a conclusiones interesadas.

El planteamiento de la investigación, para ser fiable y significativo, debe permitir, en particular, explicitar no sólo las opciones "teóricas" que "quíerese o no, sépase o no" informan toda intervención pedagógica, sino también las finalidades educativas que la intervención pedagógica persigue y, por supuesto, las actuaciones didácticas llevadas a cabo.

Por lo que respecta a los fundamentos teóricos de la intervención pedagógica en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, es obvio que deben tomarse en cuenta, en primer lugar, componentes de índole epistemológica por cuanto, y la mayoría de las veces de manera inconsciente, desempeñan un papel esencial en la actitud del profesor, del alumno e incluso están latentes en las "representaciones" que nuestra sociedad se hace de las lenguas, de su función y, por ende, de su enseñanza. Así, el esquema tan ampliamente difundido de la llamada "comunicación", en el que las lenguas son reducidas a códigos, no debe hacernos olvidar que el estatus de *objeto semiótico* es diferente en *lengua base 1* (materna), en *lengua base 2* (lengua segunda) y en *lengua extranjera*. Tampoco puede una investigación en este campo dejar de poner de manifiesto que si bien las

lenguas tienen una dimensión social, también son objetos psicológicos e, incluso, fisiológicos y biológicos. El análisis de la labor docente debe obviamente permitir ponderar la atención prestada a esos aspectos.

En cuanto a las *finalidades educativas* que la intervención pedagógica persigue, la investigación no puede reducirlas a la llamadas cuatro destrezas (*comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, esto es, entender, leer, hablar y escribir*) y debe permitir distinguir la "*adquisición de saberes*", la "*adquisición de conductas*", el "*desarrollo de aptitudes*" y los aspectos relativos a la "*formación de la personalidad*", incluida la dimensión ética. Dichas finalidades determinan, en buena medida, la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, pero también determinan las prácticas didácticas las cuales, a su vez, reflejan las "*intenciones educativas*" del profesor, poniendo de manifiesto, por ejemplo, la importancia relativa que se da a las distintas actividades de aprendizaje —en el aula o no— o el uso que se hace de las "*nuevas tecnologías*": las prácticas didácticas revelan de una manera u otra las concepciones pedagógicas y educativas del profesor y la axiomatica que orienta su actuación. La intervención pedagógica aparece así a la vez como signo, instrumento y síntoma del proceso educativo.

Aunque a menudo de manera inconsciente, esta función polifacética de su labor es percibida por el profesorado y explica ciertas aparentes contradicciones en su conducta docente y en la manifestación de sus opciones metodológicas. Así por ejemplo, no es infrecuente que un profesor se identifique como partidario del "*enfoque comunicativo*" y, sin embargo, no aluda a la competencia de comunicación ni en las actividades de adquisición que propone al alumno, ni en los ejercicios de evaluación. Esta constatación nos llevó a plantearnos, en los inicios mismos de la investigación, la necesidad de definir un *protocolo de análisis* que nos permitiera precisar y explicitar la práctica docente y, a la vez, el "*discurso acerca de*" que, *nolens volens*, todo profesor proyecta sobre su actuación.

La necesidad de iniciar la investigación elaborando un **protocolo de análisis específico** nos vino asimismo impuesta por consideraciones más sutiles e implícitas, reveladas por los primeros trabajos exploratorios. Pronto, en efecto, se puso de manifiesto que el comportamiento del profesorado respecto de la investigación educativa no podía equipararse al que, según los sociólogos, es propio del ciudadano medio español. Así, muy pronto, el equipo se topó con resistencias evidentes para colegir datos relativos a la actuación didáctica de los profesores de lengua y/o a la organización y desarrollo de las enseñanzas de la lengua de base (*materna o segunda lengua*) o de la(s) lengua(s) extranjera(s).

Tanto en las entrevistas individuales como en los debates y reuniones de presentación de la investigación que se celebraron en once comunidades autónomas, reuniones convocadas *ex profeso* o celebradas en el marco de foros pedagógicos (cursos, seminarios, jornadas pedagógicas, etc.), nos percatamos de

que era preciso, por lo menos en un primer momento, salvar la actitud renuente del profesorado ante todo intento de hacerle participar en una investigación como la que proponíamos, actitud que, por lo demás, quizás no fuera sino, por lo menos en parte, secuela de actuaciones administrativas tendentes, a veces, más a fiscalizar la labor realizada que a fomentar la innovación educativa. Esta actitud reticente del profesorado quizás fuera debida también a cierta desidia y desencanto ante la dificultad, cuando no la imposibilidad, de hacer oír su voz y de incidir en la opinión pública¹ o en la administración educativa².

Las dificultades para hacer acopio de información aparecieron muy especialmente al tratar de poner de manifiesto las "representaciones" educativas, epistemológicas y didácticas del profesorado. Esta constatación y distintas preencuestas y trabajos de campo *in situ* nos llevaron a la conclusión de que, sin embargo, tanto o más que los posibles condicionantes institucionales, existían factores de índole metodológica que motivaban la actitud reticente del profesorado. Así, por ejemplo, profesores dispuestos a informar sobre los aspectos "*objetivables*" y cuantificables de la *situación de docencia* (número de alumnos, horas lectivas, manuales utilizados, etc.) y sobre el *marco socio-educativo* en el que realizaban su labor, tenían, sin embargo, dificultades para explicitar sus actuaciones y sus objetivos docentes.

Profesores que poseían una sólida formación teórica y práctica, cuyo *curriculum vitae* ponía de manifiesto una preocupación real por la actualización de sus conocimientos científicos (particularmente en lingüística y en psicopedagogía) y que conseguían resultados muy aceptables, confesaron tener dificultades para dar cuenta de manera analítica de su actuación, reconociendo que pocas veces la labor docente era enjuiciada entre compañeros que enseñaban una misma lengua y prácticamente nunca con los profesores de otra(s) lengua(s).

La ausencia de diálogo interdisciplinario se achacaba ciertamente a la tradición siempre latente del "*cada maestrillo con su librillo*", pero también a la falta de unas mismas categorías de análisis que pudieran ser aplicadas a las actuaciones didácticas de unos y de otros.

¹ Ya en los trabajos exploratorios se puso de manifiesto que el profesorado es particularmente consciente de que la opinión pública depende en gran medida de los medios de comunicación cuya presión sobre la enseñanza de las lenguas es tanto más fuerte cuanto que aparentemente se trata de disciplinas sobre las cuales "como todo el mundo habla, todo el mundo piensa tener suficiente información para poder opinar".

² Así, además de que la investigación se iniciaba en un momento de conflictividad laboral en la enseñanza, estaba extendida entre el profesorado la idea de que la Administración, cuando consulta y "oye" al profesorado, en realidad ya ha tomado de hecho las decisiones relativas al ordenamiento de las enseñanzas y, por lo tanto, las observaciones y sugerencias que pueda presentar el profesorado sólo son utilizadas en la medida en que refrendan dichas decisiones; lo ocurrido con los llamados centros experimentales de reforma resultaba sintomático al respecto.

*
* *

Los investigadores decidieron, a partir de esta situación, alterar sensiblemente el calendario y la secuenciación de la investigación, que se habían propuesto en el proyecto, e iniciar el trabajo definiendo un instrumento de análisis que permitiera salvar estos escollos. Dicho instrumento de análisis o *protocolo* debía ser suficientemente *abierto* para que todos los profesores consultados y también los distintos miembros del equipo de investigación pudieran hallar variables y parámetros que les permitieran reflejar y ponderar su actuación, desde una perspectiva analítica y con clara voluntad de sustituir los enfoques globales, impresivos o "intuitivos", por *descripciones explícitas* de las distintas actuaciones y aspectos analizados. Dichas variables y parámetros debían poder ser aplicados independientemente de la opción metodológica en la que, de manera más o menos deliberada, se situara el profesor siendo ésta condición *sine qua non* para poder comparar dichas opciones.

El protocolo de análisis de la "*enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la lengua materna*" debía asimismo ser válido para los distintos niveles de enseñanza y obviamente para las distintas lenguas enseñadas.

El planteamiento debía finalmente permitir situar el proceso analizado respecto de las principales orientaciones metodológicas actuales en lingüística aplicada, psicopedagogía y didactología de las lenguas.

Antes de poder dar cuenta de la realidad socioeducativa que analizábamos, tuvimos, por consiguiente, que elaborar una hipótesis de análisis, lo que exigía, a su vez, precisar *a priori* variables que permitieran caracterizar el *acto pedagógico de enseñar lenguas*. No podíamos, en efecto, como ocurre en numerosas investigaciones educativas, aplicar los métodos del *empirismo razonado* ya que éstos resultarían estériles por la propia heterogeneidad del campo de estudio y tampoco podíamos optar por el *método experimental*, consistente en validar o invalidar una hipótesis previamente definida por cuanto con ello hubiéramos, de alguna forma, prejuzgado las orientaciones didácticas del profesor. La diversidad de las situaciones estudiadas y su imprevisibilidad hacía asimismo imposible la adopción de un protocolo *ad hoc*, por lo que decidimos iniciar la investigación:

- sistematizando los resultados de una primera fase exploratoria, consistente en conversaciones "*à bâtons rompus*" con profesores de los distintos ámbitos estudiados (i.e. distintos niveles de enseñanza, distintas lenguas y distintas áreas geográficas y socio-económicas);
- elaborando un protocolo que recogiera los resultados de esta labor exploratoria y los planteamientos u opciones teóricas y prácticas expuestas por los miembros del equipo investigador, por los distintos grupos de trabajo constituidos en los distintos ámbitos y por los expertos consultados.

En este informe se indican de manera explícita las pautas seguidas a tal efecto, los aspectos finalmente analizados y la metodología adoptada. Se analizan asimismo, de manera pormenorizada, los resultados hallados, tratando de categorizarlos de tal forma que las conclusiones a las que hemos llegado puedan ser operativas desde el punto de vista de la formación del profesor y de la articulación de nuevas propuestas didácticas.

* *
*

El marco fijado y los recursos finalmente concedidos para la realización del conjunto de la investigación que presentamos, si bien obligaron a limitar el alcance inicialmente previsto para el proyecto, reorientando en parte y matizando el primer planteamiento (modificaciones de índole metodológica fundamentalmente y que venían también exigidas, como se ha dicho, por el desarrollo mismo de la investigación y por las características particulares del campo estudiado), han sido suficientes, sin embargo, para llevar a cabo un trabajo que, en sus grandes líneas, nos parece haber conseguido los objetivos que nos habíamos propuesto. Ello ha sido posible gracias, en particular, a nuevas colaboraciones y a la participación activa de los servicios administrativos del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y a la ayuda de los Departamentos de Pedagogía y de Filología Francesa y Románica de esta misma Universidad.

Los resultados y las conclusiones de la investigación se presentan de manera ordenada y sistematizada en las páginas siguientes.

La relación de las actuaciones llevadas a cabo, los datos que se indican y las propuestas que se inducen, si bien dan cuenta fehaciente de la labor realizada, quizás no reflejen suficientemente dos constataciones que nos parecen de capital importancia para investigaciones educativas futuras en este campo. El trabajo realizado ha puesto de manifiesto, en efecto:

- la necesidad de vincular -quizás institucionalmente- al profesorado de Enseñanza Primaria y Enseñanzas Medias a la labor investigadora: habida cuenta de que toda actividad de enseñanza requiere que se le asocie una actividad investigadora, también el profesor de *Enseñanza Primaria y Enseñanzas Medias*, al igual que el profesor universitario, debiera tener una doble función docente e investigadora;
- la necesidad perentoria de hacer participar conjuntamente en la labor investigadora a los agentes del proceso educativo en los distintos niveles y de llevar a cabo un trabajo radicalmente *pluridisciplinar*.

Estamos convencidos de que, si bien ello nos ha obligado a debates y sesiones de trabajo suplementarias, la composición pluridisciplinar del equipo investiga-

dor ha sido determinante para llevar a término el proyecto. La intervención, en particular, de investigadores venidos del campo de las filologías, de la didáctica de las lenguas y de la pedagogía —experiencia según tenemos entendido novedosa y es de esperar pionera— ha permitido cotejar enfoques, conceptos y metodologías hasta llegar a adoptar una perspectiva pluridisciplinar. Este ha sido, a nuestro entender, el acierto principal en el planteamiento de la presente investigación: sin un enfoque pluridisciplinar, todo análisis del acto pedagógico, muy especialmente en el campo de la enseñanza de las lenguas, resulta excesivamente reductor y, por ende, poco significativo, cuando no estéril.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO

El conocimiento de las lenguas extranjeras constituye, en la actualidad, un factor esencial de la formación del joven ciudadano europeo. De ahí que, en numerosos países y en particular en la Unión Europea, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras sea considerada como uno de los ejes centrales que vertebran los programas de educación del niño y del adolescente. La importancia de esta dimensión educativa deriva no sólo del proceso socio-económico y cultural de interrelación creciente entre los pueblos, sino de la función formativa (en el plano psico-pedagógico, cognitivo y ético) de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, en nuestro país, este desarrollo generalizado de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras no se ha impuesto, hasta el momento, con la misma fuerza, sea cual sea el nivel educativo considerado. Antes al contrario, se aprecian notables retrasos y, si no se pone algún remedio urgente, éstos acabarán por dificultar gravemente nuestra equiparación plena con los demás países europeos. En particular, las orientaciones actuales de movilidad de estudiantes (Programa Erasmus/Lingua) y de profesionales (Título III del Tratado de Roma) podrían llegar a ser de difícil aplicación en España.

Las autoridades competentes en la materia han tomado recientemente algunas medidas (nos referimos, en particular, a la implantación de la enseñanza de una *lengua extranjera a partir de los 8 años* y a la posibilidad de *introducción optativa del segundo idioma moderno, en la Enseñanza Media*) que, si bien han podido ser calificadas de insuficientes por quienes desearían acelerar la implantación de una formación plurilingüe en España, constituyen indudablemente un paso decisivo en este proceso.

No obstante, estas medidas de política educativa requieren de manera perentoria una labor de investigación urgente, en un campo prácticamente inexplora-

do en nuestro país. Las necesidades del mercado y las decisiones institucionales, unidas al desarrollo de las nuevas tecnologías educativas, impondrán, sin duda, nuevas pautas y nuevos hábitos en la enseñanza de las lenguas, que no pueden ser el fruto de una improvisación y cuya eficacia debe ser evaluada.

Los proyectos de reforma educativa conllevan, por otra parte, planteamientos inéditos de índole psico-pedagógica que obligan a dar soluciones didácticas nuevas. Así, por ejemplo, el carácter más extensivo de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas (reducción anual del número de horas y prolongación del número de cursos) hace imprescindible la búsqueda de nuevas propuestas metodológicas. Asimismo, el aprendizaje simultáneo de varias lenguas modernas (hasta cuatro en ciertas comunidades), si bien puede ser muy positivo en la gran mayoría de los casos, también puede acarrear confusiones y dificultades añadidas en el proceso de apropiación y uso psico-cognitivo de las lenguas, y requiere determinar qué aspectos son congruentes entre la enseñanza-aprendizaje de lenguas distintas y qué aspectos, por el contrario, requieren un tratamiento específico. Es notorio, por ejemplo, que en numerosos casos se repiten nociones y conceptos, incluso de índole metalingüística, en los distintos ámbitos de la enseñanza de las lenguas (en las diferentes lenguas y en los distintos niveles de enseñanza) en detrimento de la adquisición de conocimientos específicos. Pero no sólo se repiten ciertas nociones al alumno (hay alumnos a los que se les ha presentado hasta una docena de veces, en distintas clases, el esquema de la comunicación) sino que, a menudo, los planteamientos de los distintos profesores no son congruentes entre sí.

Cualquier acción sistemática en este terreno plantea, por lo tanto, como exigencia ineludible:

- a) que se hayan estudiado con detenimiento los actuales *condicionamientos en el aprendizaje de las lenguas*, las *programaciones en los distintos niveles*, los contenidos y las características de los *documentos didácticos* en los que se apoyan las nuevas enseñanzas;
- b) que se hayan llevado previamente a cabo las oportunas investigaciones sobre *nuevos materiales y técnicas didácticas*, con el fin de evitar tener que recurrir a improvisaciones para la consecución de los nuevos *objetivos comunicativos y expresivos*, asignados a esta área.

Sin un conocimiento profundo de la situación presente y sin propuestas sistematizadas de innovación y de evaluación, será difícil dar una respuesta satisfactoria a las necesidades socio-económicas y educativas de conocimiento de las lenguas, que nuestro país tiene planteadas.

Cometidos de este tipo sólo pueden ser llevados a cabo por equipos experimentados de docentes e investigadores que pertenezcan a los distintos niveles educativos y que, a la vez, posean una real experiencia educativa y tengan un mismo proyecto de investigación y un marco teórico de referencia común. Esto es, un equipo compenetrado y con experiencia de trabajo colectivo.

El equipo que ha llevado a cabo la presente investigación educativa es a la vez diverso por las áreas de conocimiento a las que pertenecen sus miembros (Filologías, Pedagogía, Psicología, Lingüística), por la lengua en la que se han especializado (inglés, francés, catalán, castellano) y por el nivel de enseñanza en el que desarrollan su actividad profesional (E.G.B., EE.MM., Universidad). Sin embargo, habían coincidido en la realización de numerosas actividades teóricas y prácticas, en particular en la organización y realización de seminarios, coloquios, cursos y jornadas pedagógicas de formación del profesorado, lo que ha permitido una comunicación fluida. Asimismo han participado conjuntamente en grupos de trabajo sobre didáctica de las lenguas, lo que facilitó que los planteamientos teóricos no quedaran desligados de la realidad docente concreta. Se sitúan todos ellos en la perspectiva de los *enfoques comunicativos e interactivos* (Trim, WIDDOWSON, C.R.E.D.I.E, ROULET, MOIRAND, etc.), *estructuro-globales* (Guberina, Renard, etc) y *psico-cognitivos* (Bronckart, Sinclair, etc.) del habla y del hablar, de la *pedagogía diferencial* (LEGRAND, GARCÍA, etc.) y del "proyecto LINGUA" (C.E.), lo que ha permitido dar a la investigación un marco teórico riguroso, aplicando los protocolos experimentales habituales de los estudios:

- **léxico-semánticos** (para la definición del "*corpus metalingüístico*");
- de la **lingüística aplicada** a la enseñanza de las lenguas (para la definición y análisis de los contenidos enseñados, así como para la *evaluación* de los resultados obtenidos en el plano fónico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y discursivo);
- de la **didáctica analítica** (para la *presentación y enjuiciamiento* de los *materiales didácticos* y de las prácticas docentes);
- de la **investigación-acción** (para la *realización y evaluación* de las experiencias programadas en la investigación);
- de la **pedagogía diferenciada** (para la *valoración de la rentabilidad* de los distintos enfoques estudiados).

No es del caso incluir, en un trabajo como la presente memoria, una exposición sistemática de estos marcos teóricos de referencia. No obstante, nos referiremos a ellos, de manera explícita y circunstanciada, al presentar la metodología seguida y al discutir los resultados de la investigación realizada.

1.2. OBJETIVOS

Cuatro son los objetivos principales que se han pretendido alcanzar con el presente proyecto —interniveles e interlinguas— de investigación educativa:

- a) Un mejor conocimiento de los *problemas del aprendizaje de las lenguas* (L1, L2, L3,...) en contexto escolar (**vs** "*contexto natural*"), con especial atención al estudio crítico de los *contenidos y de las técnicas didácticas*, aplicadas en la actualidad en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

extranjas y de la lengua materna, con el fin de señalar los aspectos comunes y los aspectos específicos de dichas enseñanzas y de poner de manifiesto sus influencias recíprocas.

- b) La verificación de *parámetros (lingüísticos, metalingüísticos y psico-pedagógicos)* para la elaboración de nuevos materiales didácticos, adaptados a las nuevas circunstancias y al público específico que nos ocupa.
- c) La experimentación y la evaluación de *nuevos materiales contextualizados* (es decir, no derivados de los modelos universalistas).
- d) La búsqueda de criterios objetivables para *la coordinación y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la lengua materna*, en los distintos niveles educativos, con el fin de conseguir una mayor rentabilidad de las actividades metalingüísticas y lingüísticas y, en definitiva, una mayor eficacia en la enseñanza de las lenguas extranjeras y de las lenguas maternas

Como se ha explicado en la introducción, estos objetivos nos obligaron a definir una metodología que permitiera cotejar y comparar cantidades y variables aparentemente heterogéneas, cuando no contrapuestas. Los primeros trabajos exploratorios nos permitieron observar ya que el léxico enseñado y el metalenguaje utilizado por los profesores presentaban diferencias importantes e incluso eran radicalmente distintos, según la lengua enseñada y el nivel de enseñanza. La consecución de los objetivos mencionados nos obligó, por lo tanto, desde un primer momento, a precisar una metodología y unas variables que permitieran recoger, en un mismo documento, la multiplicidad de opciones docentes y de *situaciones de enseñanza*

1.3. ÁMBITOS DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

La investigación se ha planteado como una *exploración horizontal*, para determinar posibles zonas de encuentro entre prácticas docentes, en buena medida paralelas, y como *estudio longitudinal* para determinar actuaciones eficaces entre los distintos niveles curriculares.

No obstante, el conjunto de problemas que nos hemos propuesto enfocar con esta investigación desborda obviamente el marco del trabajo del equipo, por lo que nos planteamos un calendario de prioridades y, por consiguiente, una ramificación de la investigación en cuatro direcciones, configurándose el siguiente diseño o "*proceso a seguir*".

A nuestro entender, las líneas de investigación prioritarias (por razones no sólo de índole metodológica, de ordenamiento y secuenciación) deben abarcar cuatro ámbitos coordinados entre sí, pero claramente diferenciados:

- a) La introducción de la "*enseñanza precoz*" de las lenguas extranjeras (en los primeros años de E.G.B.) en comunidades monolingües y en comunidades

bilingües, mediante una formación específica y/o mediante una labor pluri-disciplinar (cf. infra 1.3.1.)

- b) La *coordinación metodológica en el área del lenguaje*, en particular a través del estudio crítico de los instrumentos didácticos actualmente utilizados, y la elaboración de instrumentos metodológicos que, por lo menos, permitan a los profesores de las distintas disciplinas del área del lenguaje tener un conocimiento recíproco de sus didácticas específicas (cf. infra 1.3.2.).
- c) El seguimiento interniveles de un proceso ordenado, progresivo y continuado de enseñanza de lenguas extranjeras (cf. infra 1.3.3.).
- d) La definición de un "*nivel umbral*" para la enseñanza de contenidos curriculares en lengua extranjera (cf. infra 1.3.4.).

Cada ámbito planteaba la necesidad de enfoques metodológicos específicos en función tanto del campo investigado como del profesorado concernido. Los presentamos, de manera resumida, en este apartado.

1.3.1. La "enseñanza precoz" de las lenguas extranjeras

En estos últimos años, se han multiplicado las iniciativas tendentes a iniciar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la primera etapa de E.G.B. e incluso en edad preescolar. En los años 70, se realizaron proyectos a gran escala en distintos países de Europa (en los países escandinavos, en particular) y más recientemente se han institucionalizado proyectos en Italia, en Francia, en Canadá, etc. En nuestro país, el M.E.C. y los representantes de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación acordaron recientemente introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras a los 8 años. El equipo que ha coordinado la presente investigación se propuso desde un primer momento incidir en este proyecto:

- a) Orientando una experiencia, llevada a cabo en toda Cataluña (15 centros), de **enseñanza de la plástica** utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular.
- b) Apoyando distintas experiencias en Canarias, Galicia, País Vasco y País Valenciano, realizadas por los profesores que participaron en el curso de *Formación de Formadores en Didáctica de las lenguas extranjeras*, en particular en el curso para "*Formadores de Francés*", realizado en la Universidad Autónoma en el marco de un convenio firmado entre la U.A.B. y el M.E.C.

Estas experiencias deben permitir evaluar las distintas propuestas didácticas y la incidencia del planteamiento en el proceso educativo en su conjunto. Por lo que respecta a la evaluación de las producciones lingüísticas, nos propusimos llevar a cabo un seguimiento específico del trabajo realizado en la Escuela Anexa a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de

Barcelona, valorando los resultados obtenidos y analizando, en el Laboratorio de Fonética de su Facultad de Letras, las producciones lingüísticas de los niños, ya a partir de los 7 años.

Se diseñó, a tal efecto, un protocolo de experimentación articulado en las fases siguientes:

1. Acopio de materiales didácticos, disponibles en el mercado de la edición escolar y actualmente utilizados en la enseñanza de lenguas materna y/o extranjera;
2. Preparación de nuevos materiales y definición de las grandes líneas orientativas para su utilización (anterioridad de lo oral respecto de lo escrito, interacción, autopercepción, etc.);
3. Constitución de 7 equipos de experimentación: San Cugat, Sabadell, Igualada, Bilbao, Pontevedra, Santa Cruz de Tenerife y Valencia;
4. Definición de los proyectos específicos, incluidos los materiales didácticos que se pretenden utilizar, que realizaría cada equipo de experimentación;
5. Presentación de la experimentación, en los 7 centros de E.G.B. (al claustro, a los padres, a los niños);
6. Trabajo de campo para evaluar la realización progresiva de la experiencia; esta evaluación se ha realizado mediante:
 - Observación "*in situ*",
 - Pruebas objetivas,
 - Análisis lingüístico experimental de muestras de habla,
 - Sesiones de enjuiciamiento del desarrollo de la experimentación y de los resultados obtenidos,
 - Tratamiento estadístico de los datos recogidos;
7. Elaboración de una memoria y de documentos ilustrativos de la experiencia, de los resultados obtenidos y de las implicaciones metodológicas y didácticas:
 - para la formación del profesorado de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.
 - para eventuales campañas de sensibilización de la opinión pública.

El equipo dio especial importancia a esta línea de trabajo porque consideramos que, de alguna manera, los resultados obtenidos iban a condicionar los planteamientos didácticos en las etapas siguientes de la enseñanza (Enseñanza Media Obligatoria y Postobligatoria), porque obligaba a formular propuestas concretas de actuación didáctica en la enseñanza de las lenguas y a no limitarse a enfoques teóricos y, finalmente, porque la realidad socioeducativa y las medidas administrativas que se iban a tomar no permitían dilaciones.

El trabajo investigador que este ámbito de actuación requería (y requiere) rebasaba obviamente el marco de la investigación que nos habíamos inicialmente propuesto realizar. De hecho, se ha creado una dinámica de investigación-acción entre los equipos, que proseguirá una vez cerrado el proyecto CIDE. No obstante, debe recalcar que la labor realizada no hubiera podido

llevarse a cabo, en un campo tan innovador como es la enseñanza de las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria, si no hubiera podido engarzarse en un Proyecto de Investigación Educativa de mayor alcance como éste.

Los resultados conseguidos son especialmente alentadores. Adjuntamos, en anexo (Anexo III), un informe dedicado específicamente a *la enseñanza precoz de las lenguas* en el que se presenta el marco adoptado y las acciones realizadas.

1.3.2. Coordinación metodológica en el área del lenguaje y de la enseñanza de las lenguas

La enseñanza de las lenguas padece, en nuestro país, de una total carencia de planteamientos pluridisciplinarios e interdisciplinarios. Es más, el área misma del lenguaje constituye un conjunto de enseñanzas aisladas en compartimentos más o menos estancos, desconectados entre sí tanto dentro de un mismo nivel educativo como entre niveles educativos distintos. Esta situación lleva a la repetición de las mismas informaciones en las diferentes disciplinas —lo cual podría redundar en beneficio de una mayor fijación de los conocimientos y por lo tanto justificar la pérdida de tiempo que esto supone— pero acarrea también, lo que es fuente de graves confusiones y desinterés para el alumno, importantes variaciones terminológicas y planteamientos didácticos distintos, cuando no encontrados, para la descripción del mismo objeto —la lengua— y su enseñanza. Esta situación es la causa de no pocas dificultades añadidas en el desarrollo de la actividad psico-cognitiva. Por lo tanto, la enseñanza del lenguaje, en vez de contribuir a la formación de la personalidad, constituye, a menudo, un obstáculo en el proceso de desarrollo de la dimensión psico-social del niño y del adolescente.

Las **Tareas de Tercera Generación** (una de cuyas implementaciones más conocidas estriba en las formas avanzadas de proyectos) pueden dar una respuesta eficaz a estas necesidades de enseñanza del lenguaje y constituyen probablemente:

- a. una de las experiencias más avanzadas de adquisición de *Lengua Extranjera* en el aula escolar (v. CANDIN and BREEN, 1987);
- b. un enfoque eficaz para la implementación de los objetivos curriculares de *Lengua Extranjera* en el ámbito del pensamiento de la Reforma del Sistema Educativo,
 - por su *modularidad* (adaptación a las diferencias individuales de *personalidad y estilos cognitivos*, habilidad lingüística, modalidad interactiva, flexibilidad en la consecución de los objetivos, enseñanza centrada en el alumno, coplanificación, monitorización del aprendizaje, coevaluación,...);
 - por integrar, en su realización, y desarrollar los diferentes elementos de la personalidad: cognitivos, de estrategia, afectivo-actitudinales,...

Debe señalarse que las *Tareas de Tercera Generación* han surgido en nuestro país paralelamente a la más reciente experimentación e investigación psicolingüística y de adquisición de lenguas extranjeras realizadas en otros países (Univ. de Lancaster, Univ. de Hawaii, Macquarie University de Sydney, etc.), y han adquirido características propias, p.e. respecto del *grado de integración* y de *globalización*.

En la actualidad las llamadas *Tareas de Tercera Generación* están siendo:

- experimentadas en diversos centros escolares y extendidas en esta Universidad a través de cursos (p.e. "Creación de Materiales Didácticos para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras", ICE-UAB desde 1987-88) y en talleres organizados en todo el territorio nacional (CEPs, Jornadas Pedagógicas, etc.);
- investigadas teóricamente de forma ligada al diseño curricular (RIBÉ, 1988, *La lengua inglesa en el ciclo secundari d'ensenyament. Factors diferencials*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona; RIBÉ y VIDAL, 1993, *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann; RIBÉ, 1994, *L'ensenyament de la Llengua Anglesa al Cicle Escolar Secundari*. Bellaterra. Universitat Atònoma de Barcelona).

En un país en el que, además del español, algunas comunidades autónomas poseen su lengua propia, la enseñanza-aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras hace que estén en contacto, a menudo, tres o cuatro lenguas modernas. Esta circunstancia, en lugar de coadyuvar (como ocurre, por ejemplo, en los países escandinavos, en Suiza o en Bélgica) al desarrollo de las enseñanzas de lenguas extranjeras, fomentando en la población el deseo de conocer las lenguas y haciendo que las instituciones proporcionen los medios para satisfacer estos deseos (por ejemplo, diversificando los idiomas que se enseñan en todos los niveles educativos, proporcionando los recursos y creando las condiciones para que la enseñanza sea eficaz...), representan en numerosos casos un obstáculo suplementario. Hasta tal punto parece condicionada la opinión pública (y en muchos casos la Administración) por los largos años de aislamiento socio-cultural que se ha podido "*argumentar*" que el bilingüismo de sectores importantes de la población española hace imposible la programación de dos lenguas extranjeras en los niveles educativos no universitarios, "*argumento*" que se ha podido aducir incluso en el terreno del debate político. No parece necesario, sin embargo, extenderse sobre la falta de fundamento psicológico, sociológico y/o pedagógico de estos planteamientos y sobre el grave error educativo que supondría adoptar esta posición.

Este doble condicionamiento —falta de conexión entre enseñanzas paralelas y plurilingüismo de la sociedad española— obliga a un planteamiento metodológico prudente que arranque del análisis de la situación real. La investigación sobre las prácticas y metodologías adoptadas por el profesorado se ha articulado, por lo tanto, de la manera siguiente:

- estudio crítico de los *materiales didácticos y metodológicos* existentes en el área del lenguaje;
- *trabajo de campo en tres centros de E.G.B. y tres centros de EE.MM.* para poner de manifiesto las *técnicas de trabajo* y la *terminología usada*;
- tratamiento de la información recogida y confección de un *glosario metodológico*, en el que se indiquen las equiparaciones de terminologías;
- confección de un "*vademécum*" metodológico, en el que se recojan las prácticas, actividades y propuestas didácticas de los profesores de lenguas extranjeras y de lengua materna, con el fin de armonizar dichas prácticas y actividades.

La investigación sobre las *Tareas de Tercera Generación* y su experimentación requería, al igual que la *enseñanza precoz* de las lenguas extranjeras, un tratamiento específico de índole fundamentalmente proyectiva. Nos pareció importante que un grupo de profesores, bajo la orientación del profesor Ramón Ribé —miembro del equipo investigador que ha diseñado, coordinado y elaborado las conclusiones de la investigación que presentamos en esta memoria— desarrollara esta línea de actuación. Sin embargo, en el marco de la investigación que habíamos proyectado, no era posible llevar a cabo un trabajo sistemático en este campo, que abarcara los distintos niveles de enseñanza y las distintas lenguas. Se optó por circunscribir el trabajo a la lengua inglesa y por explicitar las *pautas metodológicas* que se sitúan en esa perspectiva. La labor así realizada ha coadyuvado a precisar el protocolo de análisis de la situación actual de las enseñanzas de lengua(s) materna y extranjera(s) en nuestro país, situando la reflexión crítica en una perspectiva proyectiva, pero queda obviamente más como trabajo exploratorio y preparatorio de investigaciones futuras sensiblemente distintas de la presente investigación. Con todo la labor realizada ha podido ser recogida en RIBÉ, R. (1994), *L'ensenyament de l'anglès al Cicle Secundari (12-18 anys)* (Servei de publicacions, Universitat de Barcelona) y en RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993), *Project Work Step by Step*, Oxford, Heinemann.

1.3.3. La situación de la enseñanza de las lenguas en niveles no universitarios

En lugar de prefijar objetivos lingüísticos y culturales ambiciosos que, en la práctica, la mayoría de las veces no se consiguen, la presente investigación se propuso precisar variables y parámetros que permitieran:

- a) definir *metodologías convergentes* para:
 - la *descripción pedagógica* de la(s) lengua(s) materna(s), de la(s) cultura(s) y de la(s) lengua(s) extranjera(s), adoptando una tipología descriptiva y un protocolo de análisis que pudieran ser válidos y aplicables a distintas lenguas y distintos niveles de enseñanza;

- la descripción y el análisis lingüístico de las *actividades pedagógicas* realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea la opción didáctica elegida por el profesor y los fundamentos teóricos que, *nolens volens*, informan toda intervención pedagógica;
 - la *descripción de los contenidos lingüísticos y metalingüísticos* de los materiales didácticos utilizados y, consciente o inconscientemente, introducidos por el profesor;
- b) definir los *objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de manera explícita*, tanto en su dimensión comunicativa como expresiva, indicando de manera precisa y explícita los niveles fundamentales realmente exigibles. En este apartado, los trabajos exploratorios pusieron de manifiesto la necesidad no sólo de introducir "*variables distractoras*" que evitaran aprehender las "*intenciones*" supuestas del investigador sino también enfocar las prácticas docentes desde distintos puntos de vista, de tal manera que quedara de manifiesto el *grado de congruencia* entre los planteamientos teóricos del profesor y su práctica real;
- c) contribuir a que el profesor pueda percatarse de la(s) metodología(s) que aplica y ponderar su incidencia y su grado de eficacia para la enseñanza/aprendizaje de los *contenidos*:
- *lingüísticos*,
 - *metalingüísticos*,
 - *y culturales*
- de un programa de enseñanza de lenguas;
- d) elaborar *materiales pedagógicos* experimentales, adecuados, sobre todo, a la situación pedagógica real en la que se encuentra el profesor y el alumno;
- e) definir las *líneas maestras* para un *proyecto de formación permanente de profesores* que incluya las actividades de seguimiento correspondientes y, en particular,
- la formación continua
 - y la evaluación periódica.

La investigación de este ámbito correspondía, por lo tanto, a la aplicación para su estudio de un "*modelo cíclico horizontal*". De hecho, ha supuesto la parte más ambiciosa de la investigación realizada y, a nuestro juicio, la más fecunda. Ha consistido en:

1. llevar a cabo un trabajo de campo de recogida de datos que permite cuantificar las distintas variables y parámetros adoptados;
2. tratar dichos datos mediante un *análisis factorial* que permita poner de manifiesto las causas de las *alteraciones y rupturas en el proceso longitudinal* de adquisición de las lenguas extranjeras;
3. llevar a cabo un trabajo sistemático de observación de experiencias didácticas y también de análisis de las observaciones realizadas; la investigación ha sido, por lo tanto, a la vez cuantitativa y cualitativa. Se ha realizado, como se dice en 1.3.2., en 3 *centros de E.G.B* y 3 *centros de EE.MM*;

4. realizar *entrevistas* a los distintos *equipos de experimentación*, que han permitido enjuiciar de manera crítica *el planteamiento de la investigación y los resultados*.

1.3.4. La definición de un "nivel umbral" para la enseñanza de contenidos curriculares en lengua extranjera

En 1976, el Consejo de Europa publicó una serie de trabajos, denominados "nivel umbral" (*The Threshold Level*, un *Niveau Seuil*, etc.), que pretendían determinar aquellos *contenidos lingüísticos* que resultan suficientes para permitir la comunicación coloquial. Dichos contenidos se articulan en tres grandes apartados:

- contenidos pragmáticos
- contenidos gramaticales
- contenidos léxicos para la denominación de objetos y nociones.

Este enfoque puede proyectarse a la enseñanza de contenidos curriculares, precisando diferentes grados de conocimiento, desde la intervención puntual de un profesor de lengua extranjera en una clase de *Literatura*, de *Historia*, de *Geografía* o de *Lengua Materna* (las relaciones temporales o el valor aspectual, por ejemplo), hasta la realización de una *asignatura completa* (*mímica*, *expresión corporal*, *ética* o *música*) en lengua extranjera, o incluso la programación de asignaturas complementarias (EATP, por ejemplo) en lengua extranjera.

La investigación en este caso debía ser, por lo tanto, más de índole cualitativa que cuantitativa y debía consistir por consiguiente en:

- a. la selección y secuenciación de contenidos de la materia base de conocimiento;
- b. la definición de los contenidos lingüísticos y metodológicos mínimos indispensables para la enseñanza y el aprendizaje eficaz de dichos conocimientos;
- c. la evaluación (mediante encuestas, seminarios de enjuiciamiento y entrevistas) de la experiencia en sus distintos aspectos:
 - *motivación y dinamización del proceso*;
 - *contactos con centros extranjeros*;
 - *eficacia educativa*.

El equipo investigador se propuso conectar con 4 profesores de contenidos curriculares (de lenguas extranjeras) dispuestos a realizar las experiencias proyectadas. La labor, sin embargo, requería disponer primero de las conclusiones relativas a los aspectos investigados, anteriormente mencionados, y muy especialmente de los resultados de las experiencias de "enseñanza precoz" de las lenguas extranjeras. Los sucesivos aplazamientos de la introducción de las lenguas extranjeras a los ocho años y sobre todo de la aplicación de la *Reforma Educativa* en su conjunto, con las consiguientes incertidumbres del profesorado

por lo que respecta a los contenidos curriculares, hicieron que el equipo que coordinaba la realización de esta investigación educativa optara por renunciar a esta parte del proyecto.

No obstante, el equipo investigador se planteó la posibilidad de definir contenidos curriculares *ad hoc* para una hipotética materia, por introducir en las Enseñanzas Medias, y que consistiría en incluir, en los programas de distintas asignaturas, módulos sobre la "*dimensión europea*" en los distintos campos del saber y de la cultura. Este planteamiento suponía un enfoque sensiblemente diferente del proyecto inicial y hubo que renunciar a ello. Sin embargo, las hipótesis de trabajo fueron expuestas en distintos foros, en particular en el I^{er} Congreso Internacional sobre la Enseñanza de las Lenguas (Barcelona, Abril 1991) y también a los distintos colaboradores del equipo investigador. En la actualidad, se han constituido grupos de trabajo internacionales que, en el marco del Programa LINGUA, trabajan en esta perspectiva.

1.4. TEMPORALIZACIÓN

Como se ha apuntado en la introducción, los trabajos exploratorios, realizados en el marco de la *Etapas 1* del planteamiento inicial y que se llevaron a cabo a principios de 1990, obligaron a cambiar sustancialmente la temporalización originaria de la investigación, conservando cinco etapas, pero articulándolas de manera diferente. En efecto, pronto quedó de manifiesto que era absolutamente imposible estructurar *modelos didácticos* capaces de dar cuenta de las innumerables opciones metodológicas —teóricas y prácticas— del profesorado y en los que el profesor pudiera encajar su propia práctica docente y sus opciones teóricas. La tarea investigadora se articuló por consiguiente de la siguiente manera:

Etapas 1: (Septiembre 1989-Septiembre 1990)

Se optó por dedicar la *etapas 1* a sistematizar las entrevistas, personales y en grupo, con profesores:

- *in situ* (i.e. en sus propios lugares de trabajo): se grabaron varias entrevistas en cinta magnetofónica;
- aprovechando los foros de debate pedagógico: reuniones de profesores de lengua (en Barcelona, Gijón, Cáceres, Málaga, Santa Cruz, Zaragoza, Santiago de Compostela, etc.).

A partir de estos materiales y asesorados por distintos expertos (profesores R. RENARD, Universidad de Mons-Hainaut, Bélgica; R. RIVENC, Univ. de Toulouse-Le Mirail, Francia; S. MOIRAND, Sorbonne Nouvelle) se optó por definir un documento de análisis de la labor docente en el que pudieran tener cabida las principales orientaciones pedagógicas de enseñanza de las lenguas.

Etapa 2: (Septiembre 1990-Septiembre 1991)

La etapa 2 consistió, por consiguiente, en precisar dichas opciones pedagógicas, a partir de una revisión crítica de la literatura existente en este campo y de las representaciones de los profesores (y de los autores de material didáctico), que los trabajos preparatorios habían puesto de manifiesto. A tal efecto, se hizo acopio de materiales didácticos.

Etapa 3: (Septiembre 1991-Septiembre 1992)

La etapa 3 se articuló en 3 ejes de actuación:

- a. diseño, organización y realización de un proyecto de enseñanza precoz de lenguas extranjeras;
- b. definición de un proyecto pedagógico de enseñanza de lenguas que fuera interlenguas e interniveles, optándose por el enfoque *Tareas de Tercera Generación*;
- c. elaboración de un *protocolo de encuesta* —continuamente debatido y remodelado en entrevistas con profesores (que tenían clases reales a su cargo) y con especialistas de lingüística aplicada y de psicopedagogía— que permitiera caracterizar tanto los fundamentos teóricos como los objetivos y las prácticas que efectivamente se dan en la enseñanza y las que el profesorado cree que debieran darse.

Etapa 4: (Septiembre 1992-Enero 1993)

Fue, sin lugar a dudas, la etapa más difícil de recorrer. El profesorado ha aparecido, en numerosos casos, desmotivado no tanto en su labor docente diaria sino respecto de su indispensable trabajo de programación y de reflexión teórica, quedando de manifiesto, como se ha expuesto más arriba, un gran escepticismo respecto de la capacidad de la administración educativa de nuestra joven democracia para recoger, impulsar o simplemente aceptar las propuestas que puedan emanar del profesorado.

Etapa 5: (Enero-Octubre 1993)

Formalización del trabajo de campo realizado. Cuantificación y tratamiento estadístico de los resultados de las distintas etapas y ejes de actuación. Discusión y síntesis de los mismos. Elaboración de las conclusiones. Redacción final de la memoria.

1.5. MODIFICACIÓN AL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Fuera ya del debate que se establece entre los procesos de investigación y la evolución dinámica de la realidad, lo cierto es que las investigaciones nunca son "clichés" exactos de lo que se pretendía. En nuestro caso, las diferencias

que se establecen quedan afectadas por problemáticas sustantivas, metodológicas y operativas.

Desde un punto de vista sustantivo, no parece coherente experimentar y evaluar nuevos materiales sin tener en cuenta los contextos de actuación. La falta de estudios previos sobre material específico sobre la enseñanza de las lenguas y la inexistencia de trabajos específicos relativos a su clasificación, obligaron a reducir la intención prevista inicialmente a un proceso de evaluación descriptiva sobre la utilización que actualmente se realiza de los citados recursos.

La extensión del diseño inicial y los recursos dotados obligaron a un ajuste metodológico que primó la profundidad sobre la extensión de la información. Así, los procesos de contraste, en referencia al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se centraron en un estudio genérico, mediante cuestionarios, y en un estudio específico, que incorporó observación "*in situ*" y entrevistas. No pudieron realizarse otro tipo de análisis como la observación participante o los estudios clínicos, ni aumentaron, más allá de lo imprescindible, las fuentes de información.

Por último, la complejidad del estudio descriptivo realizado en el Estado y los problemas derivados del muestreo y de la participación de los profesores, obligaron a intensificar los esfuerzos en esta área de trabajo en detrimento de las otras previstas. No obstante, y como puede apreciarse en el texto, el análisis y experiencias relativas a "la enseñanza precoz de las lenguas extranjeras" y "la enseñanza de las lenguas basada en Tareas de Tercera Generación" han permitido incidir en un ámbito novedoso y presentan aportaciones que consideramos de interés.

ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La didáctica de la(s) lengua(s) constituye una rama relativamente reciente de la investigación educativa. Adquiere su autonomía, como campo específico de reflexión teórica y de práctica didáctica, a partir de los años 70, pero continúa estrechamente vinculada a los estudios de lingüística y de lingüística aplicada, por una parte, y a los estudios de pedagogía y de psicología, por otra. A esta doble vinculación se ha venido a unir la irrupción, en los estudios sobre la lengua y su adquisición, de nuevas áreas de conocimiento como la *antropología*, la *etnografía* o las *ciencias de la comunicación*. Esta convergencia de interés por la enseñanza de las lenguas ha producido una proliferación de teorías y enfoques en este campo que, a menudo, no son sino una translación mecánica de la axiomática, de la metodología y de los saberes propios de estas ciencias conexas.

La aplicación mecánica de ciertos enfoques estructuralistas, en lingüística, a la enseñanza de las lenguas —en particular de la corriente distribucionalista— mediante, por ejemplo, el uso sistemático de los llamados *ejercicios estructurales* o "*Patern Drills*" para la enseñanza, tanto del léxico como de la morfosintaxis, ilustra de manera casi caricaturesca esa tendencia que está continuamente presente no sólo en las orientaciones didácticas *stricto sensu* sino también en los *materiales didácticos* y en las prácticas de los profesores. En el caso de los *ejercicios estructurales*, los partidarios de dichas prácticas didácticas se veían confortados en sus opciones porque no sólo parecían recoger una axiomática lingüística sino que respondían también a ciertas propuestas psicopedagógicas, surgidas al amparo y en la estela del "*behaviorismo*" de SKINNER.

El equipo coordinador de la investigación era consciente —y los trabajos exploratorios lo confirmaron— de que no era posible definir las distintas orientaciones metodológicas imperantes en la enseñanza de las lenguas simplemente preguntando a los profesores en qué teoría, escuela o perspectiva didáctica se situaban. En efecto, por una parte, es frecuente que la práctica pedagógica de un profesor no sea congruente con los planteamientos teóricos a los que postula

que está adscrito; y por otra parte, también es frecuente que el profesor no se haya planteado la cuestión de los fundamentos teóricos y metodológicos que informan su labor.

Esta constatación no podía, sin embargo, hacernos renunciar a precisar variables y parámetros que permitieran de alguna manera formalizar, desde el punto de vista de la didáctica aplicada a la enseñanza de la(s) lengua(s) y de la lingüística aplicada, el proceso de enseñanza/aprendizaje; lo cual, por lo demás, resultaba condición *sine qua non* para poder determinar las posibles continuidades y semejanzas entre los distintos planteamientos educativos, las distintas lenguas y los distintos niveles de enseñanza, así como las eventuales actuaciones y rupturas en el proceso longitudinal de adquisición de las lenguas extranjeras o, también, las diferencias cuando no oposiciones, según la lengua enseñada/aprendida. La necesidad de hacer emerger las representaciones didácticas e incluso epistemológicas del profesorado —y a veces del alumnado— si se quiere poder incidir en su práctica didáctica, es tanto más perentoria cuanto que, como subrayaba R. JAKOBSON, "no hay peor teoría y más especulativa que la ausencia de teoría".

En efecto, debajo de la aparente ausencia de teoría, especialmente en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s), laten, de hecho, las teorías que han conseguido impregnar los medios de comunicación, u "obviedades", que un análisis realizado con cierto rigor lleva a menudo a cuestionar (cf. al respecto la crítica del *método directo* realizado por H. BESSE en la que se pone de manifiesto que el recurso a "las cosas", a la "realidad", como medio de evitar la traducción no hace sino sustituir el recurso a la herramienta *diccionario* o *glosario bilingüe* por dichos objetos y "cosas", que el alocutado identifica, aprehende, recurriendo a su lengua materna).

Antes de determinar qué variables, parámetros y escalas de medición podían permitir caracterizar el proceso didáctico, resultaba, por consiguiente, necesario determinar un catálogo de enfoques didácticos en el que se alimenta y, a menudo, se inscribe, consciente o inconscientemente, toda actuación de enseñanza/aprendizaje. Partiendo de la literatura existente al respecto, de la experiencia de los distintos miembros del grupo, puesta en común en distintas reuniones de trabajo, así como de la intervención de diferentes expertos y también de profesores —colaboradores o no de la investigación—, consideramos que los distintos planteamientos didácticos de enseñanza de la(s) lengua(s) podían agruparse en ocho *enfoques*, enfoques que pueden ordenarse *grosso modo* por orden cronológico en función de la época de aparición, pero que, de hecho, se dan todos en la actualidad, en mayor o menor grado, según la lengua, los objetivos del profesor y/o su idiosincrasia psicocognitiva, socioeducativa e incluso caracterial.

En parte recogiendo sugerencias de distintos autores, en parte a raíz de nuestra propia reflexión, adoptamos para dichos enfoques las denominaciones siguientes:

- métodos naturales;
- métodos tradicionales ("gramática-traducción");

- métodos directos;
- métodos audio-orales;
- métodos situacionales;
- métodos SGAV;
- métodos comunicativos;
- métodos psicocognitivos o constructivistas.

No sería del caso incluir, en la presente memoria, un capítulo monográfico informativo sobre dichos enfoques. Sí parece útil, sin embargo, mencionar de manera sucinta sus principales características, por cuanto el hacerlo nos obligó a situar críticamente nuestros propios planteamientos didácticos y lingüísticos y a definir, de alguna manera, la tipología de análisis para la investigación que íbamos a realizar.

2.1. LOS ENFOQUES "NATURALES"

Los métodos naturales pretenden reproducir en el aula las condiciones de adquisición de la lengua materna. Postulando que, de igual forma que el "*infans*" aprende a hablar por la mera imitación de su entorno y sin referencia alguna a un código previo, se puede excluir el uso de la lengua materna. Pero, contrariamente a lo que ocurre en lengua materna, la "realidad" no constituye para el alumno un continuum perceptual sino que le viene ya fragmentada precisamente por su lengua materna. La falacia se pone de manifiesto cuando el alumno conceptualiza y formaliza su aprehensión de la realidad mediante las categorías que le ofrece su lengua materna. Con todo, estos enfoques tienen la ventaja de recurrir a la *lengua oral* y de alguna forma a la situación de comunicación.

Los ejercicios de mera *repetición* son el ejemplo más corriente de aplicación de este enfoque, pero también subyacen estas opciones metodológicas, de manera más sutil, en la dificultad del profesor —y del alumno!— para percatarse de la especificidad de la lengua meta, considerando, la mayoría de las veces de manera inconsciente, que las lenguas son de alguna manera homotéticas. Los enfoques naturales, finalmente, suelen hacer caso omiso de los potentes componentes afectivos de la comunicación hablada en el proceso de aprendizaje (VIGOTSKY) y, sobre todo, de la función del habla en la semiotización por el niño de las pulsiones biológicas (KRISTEVA).

2.2. LOS "ENFOQUES TRADICIONALES" (O DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN)

Continuadores de la metodología usada en la enseñanza de las lenguas antiguas y muy especialmente del latín, estos enfoques remiten a una concepción

de la epistemología lingüística perfectamente definida históricamente. Las lenguas no serían sino un conjunto de palabras (léxico) más un conjunto de reglas (gramática) que permiten combinarlas. El léxico vendría a constituir un "segundo sistema de señalización de la realidad" (vs. un primer sistema de señalización que constituye nuestra percepción sensorial de la realidad). El plano de la expresión resulta secundario y se equipara el concepto de *lengua*, tanto con el de *lengua oral* como con el de *lengua escrita* que, de hecho, al constituir un objeto más manejable, es el que prima.

Como la realidad es única para todos los seres humanos, todos los sistemas lingüísticos serían de alguna forma congruentes entre sí, variando únicamente la extensión semántica relativa de las distintas unidades léxicas de cada lengua. Esta concepción ha dado pie a innumerables "boutades" (así, el lingüista C. HAGEGE decía hablar el francés en doce lenguas distintas) y las aportaciones tanto de la lingüística como de la psicolingüística o, más aún, de la etnografía de la comunicación han puesto de manifiesto su inoperancia y su falta de fundamento. Sin embargo, la explicitación gramatical o también ciertas técnicas usadas para la presentación del vocabulario, que siguen practicándose en la actualidad, remiten sin lugar a dudas a dicha concepción lingüística. El desarrollo de las enseñanzas de traducción han podido incluso llamar a engaño y hacer que ciertos profesores sigan practicando la traducción e incluso la traducción inversa como técnica de aprendizaje de una lengua extranjera. El *status semiótico* que el profesor da a los enunciados es el mejor indicador del grado de adhesión o de rechazo del profesor al concepto reductor de lengua que subyace en los enfoques "tradicionales". En cualquier caso, era esencial, en el marco de la investigación realizada, que el profesor no se autocensurara y, por lo tanto, se optó por incluir en nuestra investigación elementos que también pudieran dar cabida a estos enfoques.

2.3. LOS ENFOQUES "DIRECTOS"

Estos enfoques se iniciaron a principios de siglo, coincidiendo con el desarrollo de la llamada "*pedagogía activa*". Tienen todavía, en la actualidad, numerosos partidarios; en particular, en la enseñanza primaria tanto en la enseñanza de la lengua base como de la lengua segunda y de las lenguas extranjeras. Se inscriben en línea de filiación directa respecto de los enfoques "naturales", dando mayor importancia, si cabe, a la *función referencial de la lengua*. Desde el punto de vista psicocognitivo, ya se han apuntado los problemas que se derivan de las diferencias de estructuración conceptual entre la primera lengua del niño, su primera lengua de cultura y las demás lenguas que vaya adquiriendo.

Por lo que respecta a las herramientas didácticas, los enfoques "directos" se caracterizan por el uso en el aula de "objetos" y "láminas ilustrativas", por la

introducción de un metalenguaje específico de comunicación en la clase y por la realización de "actividades" que exigen distintos grados de mentalización. De hecho, la exclusión del recurso a la lengua materna resulta, muchas veces, una mera declaración de intenciones y la "voz interior" realiza las "traducciones" que las consignas didácticas condenan.

Los enfoques directos tienen el enorme valor, no obstante, de potenciar el carácter oral de las lenguas y, de alguna forma, de introducir la dimensión comunicativa en el aula, si bien de hecho limitan o por lo menos privilegian las situaciones de comunicación que pueden crearse en la situación de clase, en las que se establece la relación directa entre profesor y alumno, y entre alumnos.

2.4. LOS ENFOQUES AUDIO-ORALES

Surgidos a la vez de los postulados de SKINNER y de la *lingüística estructuralista* —en particular *distribucional*— los enfoques audio-orales se han concretado en materiales didácticos que tienden a crear automatismos e incluso reflejos lingüísticos en el alumno. El propio desarrollo de la lingüística y de la psicolingüística ha puesto de manifiesto que, si bien estas técnicas permiten que el alumno adquiera ciertos comportamientos lingüísticos e incluso segmentos de discurso de la lengua meta, las funciones lingüísticas esenciales y, en particular, la creación de significación mediante el lenguaje se realiza con dificultad e incluso se ve distorsionada. Sin embargo, como aparentemente se puede conseguir, de manera pedagógicamente económica y en poco tiempo, el dominio de ciertas "estructuras", estos enfoques no han dejado de tener sus partidarios.

Como la referencia semiótica del mensaje que se pretende enseñar se da en la lengua base, de hecho y a pesar de que la adquisición de los esquemas o "drills" suele realizarse oralmente, los enfoques audio-orales guardan también relación con los métodos de "gramática-traducción".

La moda de los laboratorios de traducción, en los años 65-75, ayudó a la difusión de estas opciones y, si bien en nuestro país (la mayoría de las veces porque no se disponía de personal de mantenimiento ni de material de paso *ad hoc*), en numerosos casos, centros que disponían de un laboratorio no hacían ni hacen uso de él, ciertas prácticas en el aula mediante el uso del magnetófono o la presentación de enunciados lagunares se sitúan claramente en la perspectiva de estos enfoques audio-orales.

2.5. LOS MÉTODOS SITUACIONALES

También llamados audio-visuales, constituyeron una reacción frente a los enfoques audio-orales. La lengua vendría a ser una reacción verbalizada del

individuo ante ciertas situaciones sociales. Visualizando dichas *situaciones*, muy especialmente aquéllas más características de la vida diaria (comercio, ocupaciones, vida familiar, etc.) bien mediante diapositivas, bien, más recientemente, mediante filmaciones en video, se obtendrían *corpora* de discurso auténtico que se tratarían de memorizar, de manipular (poniendo de manifiesto la economía morfosintáctica o pragmática) y de transponer. En una civilización cada vez más planetaria, las situaciones de la vida diaria se hacen cada vez más semejantes y se puede tender a pensar, una vez más, que todas las lenguas "dicen lo mismo de distinta forma". En realidad, estos enfoques ignoran también la dimensión afectiva del habla (que se concreta muy especialmente en las técnicas persuasivas), su función comunicativa, que trasciende el mero intercambio de información, y su innegable función expresiva, muchas veces desplazada e incluso totalmente ignorada por los enfoques didácticos.

2.6. LOS ENFOQUES ESTRUCTURO-GLOBALES (SGAV)

Han sido a menudo confundidos con los métodos situacionales, por postular el recurso a los auxiliares audio-visuales, y con los métodos audio-orales, por la inclusión en su denominación del elemento "*estructura*". Se sitúan, sin embargo, en una perspectiva radicalmente novedosa y constituyen, en la actualidad, uno de los enfoques didácticos más fecundos y eficaces, si bien son escasos los trabajos que explicitan esa problemática.

La metodología SGAV postula, por una parte, la prioridad de las manifestaciones orales de la comunicación, recalcando que no lo hace por la importancia creciente de la lengua oral en la comunicación social, cuyo desarrollo se debe, en parte, al desarrollo tecnológico (que permite en particular almacenar la voz y transmitirla a distancia) y, en parte, a la mayor movilidad de la población (lo que permite la relación *vis à vis*), sino a las propiedades mismas del objeto lingüístico como tal y a su funcionamiento fisiológico e incluso biológico. No es fortuito al respecto que uno de los campos en los que los enfoques SGAV han tenido más impronta ha sido en el de la patología del habla.

En segundo lugar, los enfoques SGAV postulan que el acceso a un sistema lingüístico se realiza por "aproximaciones sucesivas", llevándose a cabo un proceso de estructuración progresiva del "*input*", lo que requiere que el profesor disponga de categorías que le permitan percibir y categorizar los distintos estadios de la gradación del proceso de aprendizaje.

Pero sobre todo, los enfoques SGAV plantean la función lingüística como una manifestación global de la persona, por lo que no se puede, en las intervenciones pedagógicas sobre el lenguaje y el hablante, hacer caso omiso de los factores afectivos, cognitivos e incluso biológicos, cuya incidencia se pone especialmente de manifiesto en los procesos de acceso al significante.

La metodología SGAV, poco difundida en España, proporciona sin embargo categorías de análisis y de diagnóstico que, muchas veces, sin que se percate de ello, son intuitivas por el profesor.

2.7. LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Han conocido un auge espectacular en los años 70 y 80. En la actualidad todavía, en nuestro país, no existe foro de profesores, material didáctico o exposición sobre la enseñanza de las lenguas que no reivindiquen, de una u otra forma, su adscripción a los enfoques comunicativos.

Después de haberse repetido durante medio siglo que la función esencial de la lengua es la *comunicación*, tanto los metodólogos como los profesores se percatan de la necesidad de aplicar este concepto de epistemología lingüística al campo de la didáctica de las lenguas.

Gracias al desarrollo de las investigaciones psicolingüísticas y sociolingüísticas —muy especialmente a las aportaciones de la llamada *etnografía de la comunicación*— y gracias, quizás también, al impulso institucional de organismos internacionales (así, por ejemplo, el *Programa 12* del Consejo de Europa, que permitió elaborar los repertorios llamados del *Nivel umbral*, preconiza de manera explícita los enfoques comunicativos), el concepto de *competencia comunicativa* irrumpe en el campo de la didáctica de las lenguas levantando polémicas encendidas entre, por ejemplo, los partidarios de proporcionar primero una competencia lingüística (*conditio sine qua non* de toda comunicación, siendo la *competencia comunicativa* consecuencia de dicha competencia lingüística) y los partidarios de desarrollar la *competencia comunicativa* primero, de tal suerte que el alumno sienta la necesidad de los instrumentos lingüísticos que permiten plasmarla en enunciados. Por nuestra parte, como en el caso de los enfoques anteriormente presentados, consideramos que los planteamientos "comunicativos" proporcionan variables que la investigación tenía que recoger. No se trataba de dar una etiqueta a las prácticas docentes analizadas, sino de elaborar un protocolo en el que las tendencias "comunicativas" tuvieran cabida.

2.8. LOS ENFOQUES PSICO-COGNITIVOS

Bajo su aparente obviedad, los enfoques comunicativos se han concretado a menudo, en la realidad del aula, en prácticas laxistas desde el punto de vista lingüístico, aceptando que la competencia comunicativa se manifestara incluso con errores o, más significativamente todavía, recurriendo a técnicas de expresión no lingüísticas: mimo, símbolos, etc. Frente a esta tendencia y apoyándose fundamentalmente en los desarrollos más recientes de la psicología, han tomado

fuerza planteamientos didácticos que recalcan que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se va creando una *interlengua* que va evolucionando hasta acercarse a la lengua meta, siendo elaborada dicha interlengua a partir de los mecanismos psico-cognitivos que todo locutor posee. Los procesos de generalización abusiva, de analogía, de transparencia vs opacidad del signo, el "filtro" auditivo pero también morfosintáctico o cultural, con los que el alumno actúa, pueden ser, y de hecho así lo han sido, técnicas y estrategias que la investigación no podía ignorar.

2.9. LOS ENFOQUES "EXPERIENCIALES" (EXPERIENTIAL APPROACHES). LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR TAREAS

Los enfoques comunicativos abrieron la ventana del aula a la realidad externa a la misma. Esta evolución, ligada a: a) el rompimiento con el concepto de método; b) los nuevos campos de investigación desarrollados en la década de los setenta en las áreas de descripción y adquisición de lengua; c) la experimentación con métodos "*marginales*" (*fringe methods*) (v. STERN, 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press); y d) la incorporación al aula de lengua extranjera de una larga tradición pedagógica de aprendizaje mediante la acción (*learning by doing*) (v. las recomendaciones pedagógicas del Consejo de Europa), llevó a un nuevo paradigma.

Este se caracteriza por un desplazamiento de la planificación y actuación didácticas desde una presentación secuenciada de contenidos de lengua derivados de una descripción formal o de uso de la misma (enfoques aditivos, *bottom-up*), hacia el uso de tareas reales, que globalizan la presentación de la lengua (enfoques *top-down*) y centran su atención, no sobre el código, sino sobre el aprendiz (estilos, estadios, estrategias) y los procesos de realización de la tarea.

Esta nueva concepción y actuación pedagógica está dando lugar a nuevos diseños curriculares en todo el mundo y, aunque lentamente, a la publicación de materiales didácticos basados en un concepto procedimental del aprendizaje de la lengua.

* *
*

Al término de esta breve y sucinta caracterización de los enfoques metodológicos que se acaba de exponer, debe subrayarse una vez más que esta tipología no responde a una intención más o menos velada de encasillar a los profesores en tal o cual orientación pedagógica y menos aún de fiscalizarlos, sino que han sido elegidos porque:

- a) a nuestro juicio, recogen, a grandes rasgos, las principales orientaciones metodológicas de enseñanza de las lenguas aparecidas en el siglo XX;
- b) permiten que, mediante su estudio, se definan categorías que, en la medida de nuestras posibilidades y de nuestro conocimiento, vayan dando cuenta de la totalidad del acto pedagógico en este campo y, por lo tanto, puedan ser aplicadas a los distintos ámbitos de enseñanza (distintas lenguas, distintos niveles de enseñanza), condición indispensable para poder precisar semejanzas, diferencias, congruencias, rupturas o continuidades entre las distintas actuaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas;
- c) argumento *a contrario*, precisando las grandes corrientes pedagógicas entre las que se ve envuelto el profesor, nos obligábamos a darnos instrumentos que nos permitieran romper el encorsetamiento que suponen a menudo las orientaciones didácticas, los materiales de enseñanza existentes en el mercado e incluso las propias directrices administrativas.

Obviamente la tipología adoptada podría ser tachada de arbitraria y podrían ser agrupados ciertos enfoques en función de los *fundamentos teóricos* que los informan (lingüísticos, psicopedagógicos, etc.), de los *objetivos* perseguidos (enseñar una norma, un sistema, indicios para poder estructurar la percepción y la producción, herramientas lingüísticas de intercomunicación, de "demostración", de persuasión, etc.) o simplemente de la época en que aparecieron. Así, por ejemplo, ciertos autores han podido asociar "*enfoques naturales*" y "*enfoques activos*" y otros autores asociar *Métodos Audio Orales* (MAO) y *Métodos Audio Visuales* (MAV), incluyendo en estos últimos los enfoques situacionales y los enfoques estructuro-globales. Nos ha parecido sin embargo que, reduciendo el número de "*categorías metodológicas*", los riesgos de amalgama eran excesivos y, creando nuevas categorías de menor alcance (por ejemplo, distinguiendo en los enfoques comunicativos, las técnicas "interactivas", el desarrollo de la "*competencia comunicativa*" *stricto sensu*, la "*comunicación en sentido único*" —i.e. transmisión de informaciones o consignas—, las *técnicas persuasivas*, etc.), pronto se podía llegar a una atomización impresiva que confundiera *enfoque* y variables de análisis. Los trabajos exploratorios nos confirmaron que la propuesta de *ocho enfoques* era operativa y los resultados finales de la investigación corroboran aquella primera conclusión.

CAPÍTULO III

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS LENGUAS EN LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

El presente diseño queda delimitado por el diseño general de la investigación y, más concretamente, por lo establecido en el apartado correspondiente al seguimiento de interniveles de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (cf. supra 1.3.3.). Con miras a poder enjuiciar la situación, el estudio se plantea dar cuenta de la enseñanza de las lenguas en nuestro país, enfocando tres planos o niveles de análisis:

- *la situación stricto sensu* de las enseñanzas de lenguas en los niveles no universitarios;
- *las enseñanzas* propiamente dichas;
- la relación entre las variables "situacionales" y las prácticas docentes.

3.1.1. Objetivos

Los objetivos asignados a esta parte de la investigación se podrían especificar, en referencia a la enseñanza de las lenguas, de la siguiente manera:

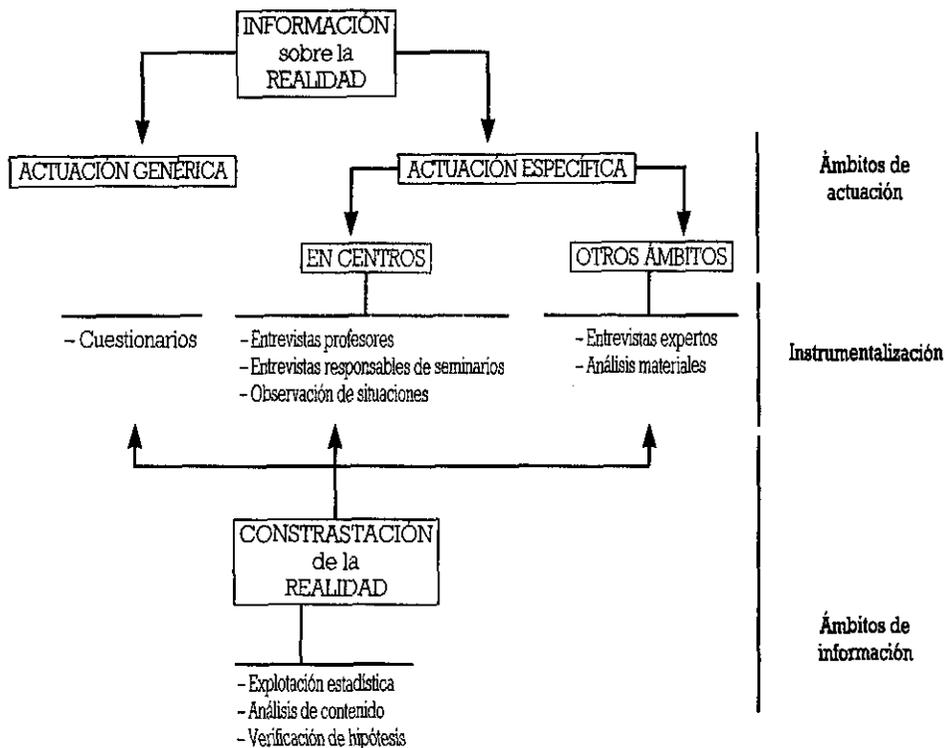
- a) Describir el marco *socio-educativo* en el que se realiza la enseñanza de las lenguas;
- b) Describir la *población* que está responsabilizada de su enseñanza en los niveles no universitarios;
- c) Describir las *condiciones* en las que se desarrolla la actuación docente.

3.1.2. Metodología de la investigación

La metodología propuesta aspira a ser coherente con los objetivos planteados y con las posibilidades del equipo de investigación. Básicamente, se

orienta a proporcionar una descripción de la realidad existente de acuerdo al gráfico n° 1.

Gráfico 1. Esquema básico aplicado



Como puede apreciarse en el cuadro, se contemplan dos actuaciones básicas. La “**actuación genérica**” va dirigida a proporcionar una información general sobre el tema de estudio, empleando a tal fin el cuestionario como instrumentalización. La “**actuación específica**” se centra en ámbitos restringidos de la realidad y aspira a proporcionar información cualitativa sobre ella. Domina en este caso el conjunto de instrumentos (entrevistas, observación y análisis de materiales) que permiten analizar el porqué de las opiniones y de las actuaciones que el análisis simple de la realidad pone de manifiesto.

Las informaciones obtenidas a partir de las diferentes fuentes son contrastadas por el equipo de investigación a partir de la elaboración de hipótesis de trabajo.

3.1.3. Población y muestra

La población objeto de estudio es el conjunto de profesores del Estado que imparten la enseñanza de las lenguas. Partiendo de la existencia de aleatoriedad en su distribución, se utiliza para el estudio genérico una muestra representativa, de acuerdo a las variables consideradas relevantes:

- Comunidad Autónoma donde se sitúa el centro de trabajo,
- Nivel educativo,
- Titularidad del centro: público o privado.

Para el estudio específico se propone una muestra específica de profesores de 24 Centros correspondientes a 5 Comunidades Autónomas diferentes, combinando para las entrevistas las variables:

- Titularidad del centro: *público o privado*;
- Lengua de enseñanza: *vernácula, castellano, inglés y francés*.

3.2. DESARROLLO DEL ESTUDIO

3.2.1. Actividades realizadas en la actuación genérica

De acuerdo con el diseño establecido, la actuación genérica queda reducida a la confección, aplicación y tratamiento de la información recogida mediante un cuestionario. Más específicamente, contempla las siguientes actuaciones.

a. Confección del cuestionario

Para elaborarlo se han seguido las siguientes fases:

a.1. Delimitación operativa de variables

El conocimiento de la realidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua supone, de hecho, plantear su evaluación. Ésta podría orientarse al conjunto de factores que determinan su transmisión como contenido cultural o bien centrarse en alguno de los elementos relevantes, como puedan ser el alumno o el profesor.

Planteado el análisis de la lengua desde el aprendizaje del alumno, rápidamente se comprueba la dificultad de establecer una relación causal entre los resultados de los alumnos y el método utilizado por el profesor. Teniendo en cuenta este hecho, se opta, en la actuación genérica, por utilizar como fuente de información al profesor.

La actuación del profesor se organiza a partir del desarrollo de planificaciones curriculares (*proyectos curriculares a nivel de seminario y programaciones en*

relación a la actuación del profesor con un grupo de alumnos), que delimitan habitualmente los diferentes aspectos de un diseño instructivo: *objetivos, contenidos, actividades, material, metodología y evaluación*.

Partiendo de estos elementos, se delimitan las posibles variables y subvariables de análisis, incluyendo los criterios de evaluación y los referentes a utilizar. El resultado de esta primera fase queda recogido en el Cuadro 1.

Como puede apreciarse, la referencia directa a *contenidos, actividades y metodología* no existe. El equipo investigador consideró, en este caso, que la referencia podía ser indirecta a partir de la forma en que, en el cuestionario, se planteasen las opciones respecto a los demás elementos del diseño. De hecho, se estimó que el uso que se hace en las clases de lengua de determinado material didáctico, el protagonismo que se da al *alumno* en la evaluación, las *formas* de evaluar utilizadas o los *objetivos concretos* perseguidos permiten delimitar frecuentemente la *tipología de profesor*.

Cuadro 1. Variables de estudio

| Variables y Subvariables | Criterios | Referente |
|---|---|--------------------------------------|
| OBJETIVOS: - Comunicativos - Lingüísticos - Psicocognitivos - Educativos | Importancia | Generalidad Lo ideal |
| EVALUACIÓN: - Objeto - Tipo de evaluación • Formativa • Sumativa - Instrumentos de evaluación - Criterios de evaluación - Participación en evaluación | Importancia Participación | Otros campos Otros estamentos |
| MATERIAL DIDÁCTICO: - Tipología - Libro de texto | Utilización Periodicidad Utilidad | Nivel |
| OTROS ASPECTOS: - Horas de enseñanza | | |

a.2. *Análisis de otros cuestionarios*

La revisión de diferentes instrumentos de información sobre la actuación de los profesores sirvió, asimismo, para delimitar y categorizar más adecuadamente las variables de interés para el estudio.

a.3. *Delimitación del cuestionario provisional*

A partir de las variables de estudio, del análisis de otros cuestionarios y del criterio del equipo evaluador, se delimitó el cuestionario provisional.

a.4. *Cuestionario definitivo*

El cuestionario provisional fue sometido a un proceso de validación formal y de contenido por una doble vía:

a.4.1. *Validación por jueces*

Además del equipo de investigación, se solicitó el análisis de univocidad e importancia para cada uno de los ítems a 15 estudiosos de temas lingüísticos y pedagógicos. Asimismo se les pidió que aportaran nuevas propuestas.

a.4.2. *Validación por submuestra de la población*

En este caso, el proceso de análisis del cuestionario correspondió a 60 profesores, asistentes a cursos de actualización en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, y a alumnos de las licenciaturas de filología o pedagogía de la misma universidad.

El resultado de contrastar la nueva información con el cuestionario provisional originó el cuestionario definitivo. Básicamente se caracteriza por:

- a) *Estructurarse en cuatro grandes apartados referidos a:*
 - Marco socio-educativo del centro.
 - Localización geográfica.
 - Tamaño de la población.
 - Perfil socio-cultural-económico del contexto familiar.
 - Nivel educativo.
 - Titularidad del centro.
 - Profesores a dedicación completa en el centro.
 - Ratio de alumnos por clase.

- Datos personales del profesor.
 - Sexo.
 - Edad.
 - Lengua materna.
- Datos profesionales del profesor encuestado.
 - Años de docencia.
 - Dedicación horaria.
 - Titulación académica.
 - Categoría profesional.
 - Opinión sobre la formación inicial y permanente.
 - Niveles en que imparte docencia.
 - Organización de la enseñanza de la lengua en el centro.
- Valoraciones sobre la enseñanza de la lengua.
 - Importancia de los objetivos.
 - Importancia, en la evaluación, de los objetivos.
 - Aspectos de evaluación.
 - Tipos de evaluación.
 - Criterios de evaluación.
 - Instrumentos de evaluación.
 - Participación en la evaluación.
 - Uso del material didáctico.
 - Dedicación horaria.
 - Otros aspectos.

- b) *Combinar presupuestos* estructurados y no estructurados, si bien mayoritariamente las preguntas son categorizadas y con elección de respuesta;
- c) *Incorporar información* complementaria sobre los términos complejos o sujetos a doble interpretación;
- d) Estar preparado para la *codificación* informatizada;
- e) Presentarse de *forma anónima*, con texto explicativo de la investigación y de la colaboración solicitada.

El cuestionario definitivamente adoptado y distribuido, cuyos resultados se analizan en la presente Memoria, constituye el *anexo I*.

b. Delimitación de la muestra

La población de estudio la conforma el conjunto de los profesores de idiomas del Estado. Dado su número, su titulación similar y su distribución aleatoria en centros, parece justificado el acudir, para el análisis de sus opiniones y comportamientos, a muestras representativas.

La determinación de la muestra plantea en principio dos problemas:

- No hay estadísticas específicas sobre el número de profesores de idiomas;

- Los profesores que dan idioma no sólo imparten docencia en esta área. Obliga ello a establecer procesos indirectos que proporcionen información categorizada y fiable. En nuestro caso se procedió de la siguiente manera:

b.1. Determinación del profesorado que imparte "lengua"

Considerando el peso horario de las materias lingüísticas dentro del currículum escolar se realiza la siguiente aproximación en el caso de centros de E.G.B.:

- Horas de idioma: 5 de lenguaje y 3.25 de I. Moderno 8.25 h.
- Horario total semanal de clase 25 h.
- Porcentaje del horario destinado al lenguaje $(8.25/25) \times 100$ 33%
- Cursos en los que se da idioma 3 (6º, 7º y 8º)
- Profesores de idioma por centro $[(\text{Total prof. EGB}/8) \times 3] \times 0.33$ (33%)

Para el caso de Comunidades autónomas con lengua vernácula, cabe considerar la distribución e importancia que se da en el horario a la lengua. Así, por ejemplo, para la Comunidad Autónoma de Cataluña el cálculo anterior queda especificado de la siguiente forma:

$$\text{Profesores de Idioma} = [(\text{Total Prof.}/8) \times 3 \text{ cursos}] \times 0.40 \text{ (40\%)}$$

donde el 40% surge de considerar las horas dedicadas a idioma (3 h. de castellano, 4 h. de catalán y 3 h. de idioma moderno) en el conjunto del horario semanal.

Los mismos cálculos pueden aplicarse a B.U.P. y F.P., resultando en estos casos unos porcentajes respectivos del 68 y del 32%³.

³ Para el caso de B.U.P., se ha calculado el porcentaje considerando el diferente peso que la lengua tiene en los distintos cursos y el grado de elección que se hace en la optatividad. El cuadro base es el siguiente:

| CURSO | MATERIA | CARÁCTER | HORAS |
|--------|---------------------|-------------|-------|
| 1º, 2º | Lengua y Literatura | Obligatoria | 4 |
| | Lengua extranjera | Obligatoria | 4 |
| 3º | Lengua extranjera | Obligatoria | 3 |
| | Literatura | Optativa | 4 |
| | Latín, Griego | Optativa | 4 |
| C.O.U. | Lengua española | Obligatoria | 3 |
| | Lengua extranjera | Obligatoria | 3 |
| | Literatura | Optativa | 4 |
| | Latín/griego | Optativa | 4 |

b.2. Número de profesores de lengua

Conociendo el conjunto de profesores del Estado puede estimarse, aplicando los porcentajes anteriores, el número de profesores de idiomas. En nuestro caso, partimos de las estadísticas oficiales más recientes (1989), considerando que el proceso de crecimiento del profesorado se ha mantenido en niveles similares a años anteriores. Asimismo, habrá que considerar la influencia de la variable "titularidad del centro".

De acuerdo con los datos disponibles, el cuadro 2 presenta el conjunto de profesores.

Cuadro 2. Profesores por Comunidades Autónomas y titularidad del centro

| | E.G.B. | | | B.U.P. | | | F.P. | | |
|----------------------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|
| | Total | Público | Privado | Total | Público | Privado | Total | Público | Privado |
| M.E.C. | 77.991 | 66,25 | 33,75 | 32.946 | 61,62 | 38,37 | 19.819 | 69,46 | 30,54 |
| Andalucía | 34.979 | 80,26 | 19,74 | 11.292 | 77,68 | 22,31 | 7.225 | 72,98 | 27,02 |
| Canarias | 7.300 | 85,45 | 14,55 | 2.873 | 83,72 | 16,72 | 1.755 | 93,22 | 6,78 |
| Cataluña | 27.855 | 58,53 | 41,47 | 12.124 | 54,98 | 45,01 | 9.850 | 57,21 | 42,79 |
| Galicia | 13.025 | 81,33 | 18,67 | 4.951 | 71,01 | 28,98 | 3.429 | 79,59 | 20,41 |
| País Vasco | 10.639 | 54,16 | 45,84 | 4.753 | 65,49 | 34,50 | 3.418 | 53,07 | 46,93 |
| Comunidad Valenciana | 17.461 | 70,08 | 29,92 | 6.611 | 72,35 | 27,64 | 3.912 | 64,42 | 35,58 |
| Total | 189.250 | | | 77.550 | | | 49.408 | | |

b.3. Cuestionarios a enviar

El número de cuestionarios a enviar se sitúa, de acuerdo con las fórmulas habituales de muestreo, en torno a 400 si se quiere una muestra representativa al 5% y estratificada de acuerdo a Comunidades autónomas y titularidad de los centros. No obstante, dado el procedimiento de recogida de información (correo) y las pérdidas que ocasiona, se multiplicó deliberadamente este porcentaje por 10.

Así, los 4.000 cuestionarios se reparten de acuerdo al esquema recogido en el cuadro 3.

Cuadro 3. Cuestionarios asignados a cada nivel educativo

| NIVEL | N.º Profesores | Porcentaje | Cuestionarios |
|--------|---------------------|------------|---------------|
| E.G.B. | 70.968 ⁴ | 36,23 | 1.449 |
| B.U.P. | 75.550 | 38,56 | 1.542 |
| F.P. | 49.408 | 25,21 | 1.009 |

La repartición muestral de los cuestionarios por niveles queda recogida en el cuadro 4. En él se distribuye el número de cuestionarios, asignado a cada etapa educativa, en función de la distribución geográfica del profesorado. Queda un resto que se mantiene para el "redondeo" en el envío de cuestionarios.

Cuadro 4. Distribución muestral de cuestionarios

| | E.G.B. 2ª ETAPA | | B.U.P. | | F.P. | |
|----------------------|-----------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|
| | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| M.E.C. | 26,71% 392 | 13,60% 200 | 26,87% 411 | 16,57% 254 | 29,13% 294 | 12,63% 127 |
| Andalucía | 14,51% 213 | 4,02% 60 | 11,61% 178 | 3,33% 51 | 10,22% 103 | 3,95% 40 |
| Canarias | 3,77% 55 | 0,64% 9 | 3,18% 49 | 0,62% 9 | 3,27% 33 | 0,29% 3 |
| Cataluña | 8,42% 124 | 5,82% 86 | 8,81% 135 | 7,22% 110 | 10,81% 109 | 8,12% 82 |
| Galicia | 5,47% 80 | 1,85% 27 | 4,65% 71 | 1,89% 29 | 5,32% 54 | 1,42% 14 |
| País Vasco | 2,98% 44 | 2,52% 37 | 4,12% 63 | 2,17% 33 | 3,67% 37 | 3,25% 33 |
| Comunidad Valenciana | 6,32% 93 | 3,15% 46 | 6,3% 96 | 2,42% 37 | 5,10% 52 | 2,82% 28 |
| Total | | 1466 -17 | | 1526 +16 | | 1009 |

Determinado el número de cuestiones a enviar, los receptores podrían ser nominales de acuerdo al listado de docentes. No obstante, la dificultad de acceder a dicho listado y razones económicas, de tiempo y operativas aconsejaron un acercamiento a la muestra a partir de la consideración de los puestos de trabajo. En este sentido, se decidió enviar tres cuestionarios por cada centro de enseñanza de E.G.B. y cuatro para cada centro de Enseñanzas Medias, seleccionados al azar en el listado proporcionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Dentro de cada centro, la colaboración del equipo directivo permitiría distribuir los cuestionarios entre profesores de lengua con diferente especialización y remitirlos posteriormente.

⁴ Hace referencia a los profesores que corresponden a 2ª etapa E.G.B.

Realizados los ajustes necesarios, la distribución final queda recogida en los cuadros siguientes (n.º 5 y n.º 6). A ella hay que añadir, de manera complementaria, los siguientes envíos:

- 106 Centros de profesores x 5 cuestionarios 530
- 30 Formadores de formadores x 4 cuestionarios 120
- Seminarios de inglés y francés 1.000

Resulta así la cantidad final de 5.046 cuestionarios distribuidos por vía indirecta (correo, terceras personas, instituciones,...).

Cuadro 5. N.º de centros encuestados (envío por correo)

| | E.G.B. | | B.U.P. | | F.P. | |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| C. Valenciana | 31 | 15 | 24 | 9 | 13 | 7 |
| P. Vasco | 15 | 12 | 16 | 8 | 9 | 8 |
| Canarias | 27 | 9 | 24 | - | 11 | - |
| Cataluña | 42 | 29 | 33 | 27 | 28 | 21 |
| Galicia | 27 | 9 | 18 | 7 | 14 | 3 |
| M.E.C. | 196 | 100 | 137 | 85 | 101 | 44 |
| Subtotales | 338 | 174 | 252 | 137 | 176 | 83 |
| SUBTOTALES | 512 | | 389 | | 259 | |
| Totales | 1.160 | | | | | |

Cuadro 6. Distribución definitiva de cuestionarios por profesores (envío por correo)

| | E.G.B. | | B.U.P. | | F.P. | |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| C. Valenciana | 93 | 45 | 96 | 36 | 52 | 28 |
| P. Vasco | 45 | 36 | 64 | 32 | 36 | 32 |
| Canarias | 54 | 18 | 72 | - | 33 | - |
| Cataluña | 126 | 87 | 132 | 108 | 112 | 84 |
| Galicia | 81 | 27 | 72 | 28 | 56 | 12 |
| M.E.C. | 392 | 200 | 417 | 255 | 303 | 132 |
| Subtotales | 791 | 413 | 853 | 459 | 592 | 288 |
| SUBTOTALES | 1.204 | | 1.312 | | 880 | |
| Totales | 3.396 | | | | | |

b.4. Tratamiento informático

Los cuestionarios han sido tratados con el paquete estadístico SPSSX y con el ordenador VAX/VMS del Centro de Cálculo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Descrita la muestra, los procedimientos estadísticos a usar son de carácter descriptivo:

- Medidas de tendencia central: media, mediana, moda;
- Medidas de dispersión: desviación típica, intervalos;
- Medidas de relación y comparación:
 - Chi-cuadrado.
 - Correlación.
 - Anova, Manova.

3.2.2. Actividades realizadas en la actuación específica

La actuación específica se realizó simultáneamente al envío de la última parte de los cuestionarios y una vez que ya se conocía la información que aportaban los primeros cuestionarios recibidos.

La realización de entrevistas en profundidad a profesores y responsables de seminario, la observación de situaciones y el análisis de materiales se centralizó en una persona contratada expresamente al efecto. Se prefirió este planteamiento por permitir evitar la dispersión de enfoques e interpretaciones que la intervención de varias personas podría originar. Además, y de manera complementaria, existen razones operativas que también justifican la elección: cualificación de la persona, disponibilidad de tiempo, interés por la temática abordada y posibilidad de transporte propio.

La realización de entrevistas a expertos quedó bajo responsabilidad del equipo de investigación, siendo el análisis de materiales compartido por éste y la persona contratada para las entrevistas a profesores.

La selección de la muestra de profesores a entrevistar se realizó partiendo de los siguientes supuestos:

- a) El sistema de elección es el de casos significativos.
- b) Las variables de estratificación fueron: nivel educativo, idioma, titularidad del Centro y Comunidad autónoma.
- c) La distribución debía considerar, además, un cierto equilibrio con el número de profesores encuestados.

De acuerdo con estos criterios, el cuadro 7 recoge la distribución de las entrevistas en profundidad. Como allí puede apreciarse:

- El análisis se centra en cinco territorios, considerados los más representativos de la situación actual en la enseñanza de lengua: Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía, Galicia y Territorio M.E.C.
- Hay un equilibrio entre los profesores de lengua encuestados dentro de un mismo territorio.

- Se contemplan los Centros de Reforma por lo que puedan aportar al análisis.
- La acción se sitúa dentro de un territorio en un centro por nivel y tipología.

Cuadro 7. Distribución de entrevistas en profundidad

| | E.G.B. | | B.U.P. | | F.P. | | C. Reforma | |
|----------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| Cataluña | Vernácula Francés | Inglés Castellano | Inglés Castellano | Vernácula Francés | Vernácula Inglés | Castellano Francés | Castellano Francés | Vernácula Inglés |
| Galicia | Vernácula Inglés | Vernácula Francés | Castellano Francés | Castellano Inglés | Vernácula Francés | Castellano Inglés | Castellano Inglés | Vernácula Francés |
| M.E.C. | Castellano Inglés | Castellano Francés | Castellano Francés | Francés Inglés | Francés Inglés | Castellano Inglés | Castellano Francés | Castellano Inglés |

RESUMEN GENERAL

| | Vernácula | Castellano | Francés | Inglés |
|------------------|--------------------------------------|--|--|--|
| Público | 2 E.G.B. 2 F.P. | 1 E.G.B. 3 B.U.P. 3 C. Reforma | 1 E.G.B. 2 B.U.P. 1 F.P. 1 C. Reforma | 2 E.G.B. 1 B.U.P. 2 F.P. 1 C. Reforma |
| Privado | 1 E.G.B. 1 B.U.P. 2 C. Reforma | 2 E.G.B. 1 B.U.P. 3 F.P. 1 C. Reforma | 2 E.G.B. 2 B.U.P. 2 F.P. 1 C. Reforma | 1 E.G.B. 2 B.U.P. 2 F.P. 2 C. Reforma |
| Total Profesores | 8 | 14 | 12 | 13 |

Dentro de la actuación específica, también se realizaron entrevistas a expertos por los miembros del equipo de investigación. En este caso, se aprovechó la realización de encuentros, seminarios y cursos para comentar, con participantes destacados, el estudio y pedir opiniones sobre aspectos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

3.2.3. Incidencias

Las que de alguna manera han modificado el diseño establecido (cf. supra apartado 1) afectan a aspectos diversos del estudio. De manera sintética son las siguientes:

a) Relativas a la actuación genérica

Más allá de los problemas que afectaron a la determinación de la muestra, el estudio se ha visto alterado por otros factores:

- Alteraciones en los envíos;
- Bajo número de respuestas. Los cuestionarios recogidos han sido menos de los esperados. Concretamente fueron 324 los considerados en el momento de dar por cerrada su recepción; Este bajo número de respuestas ha venido sin duda condicionado por el momento del curso (Mayo 91) y por los problemas de carácter laboral que afectaban al profesorado;
- Pérdida de cuestionarios por datos incompletos. De hecho, fueron rechazados 52 de los enviados por no responder a todas las preguntas o por la imposibilidad de identificar su procedencia (Comunidad Autónoma, Tipología de centro,...);
- Inexactitud y contradicciones evidentes en las respuestas. Veinte cuestionarios fueron rechazados por motivos diversos: poner cruces en vez de calificar, distribuir erróneamente porcentajes, no actuar selectivamente en la respuesta u otros;
- Falta de hábito de encuestas sobre temas profesionales;
- Por último, el proceso de informatización ha generado que, en algún caso esporádico, se hayan eliminado opciones de respuesta por no corresponder a las estrategias establecidas.

b) Relativas a la actuación específica

Cabe destacar de manera general, como se ha indicado en la introducción de esta Memoria, que se han reproducido las reticencias habituales hacia este tipo de estudio, manifestadas en forma de una indagación sucesiva: *¿Quién lo patrocina? ¿Quién lo realiza? ¿Qué se hará de los datos? ¿Qué beneficios obtendré?*, etc.

No obstante, después del primer momento de cierta reticencia, la colaboración ha sido alta y más abierta por parte de los profesores que de los responsables de los centros y de los seminarios. A pesar de ello, ha existido la negativa de dos centros privados a participar.

3.3. EL MARCO SOCIOEDUCATIVO

Los resultados presentados a continuación se categorizan, primero, individualmente y, luego, en sus relaciones. Su análisis debería considerar el carácter

indicativo y no representativo de los resultados, dada la muestra final de cuestionarios considerados.

Habría que valorar aquí, paralelamente, el análisis estadístico, la calidad de la respuesta de los cuestionarios enviados, así como su origen territorial diverso. En ambos casos la valoración es positiva a juicio del equipo investigador y justifica los tratamientos a que se ha sometido la información disponible.

El cuestionario está dividido en cuatro grandes bloques, donde se registran un total de 30 preguntas. Para realizar el tratamiento estadístico se han desglosado las preguntas en 318 variables (cf. anexo II), con el objetivo de posibilitar un tratamiento más exhaustivo de la información. La muestra final con la que se ha trabajado es de 252 casos.

3.3.1. Los centros

La variable Comunidad Autónoma y Provincia nos facilita la ubicación de los centros encuestados y nos permite conocer el porcentaje de encuestados y de respuestas obtenidos por Comunidades autónomas y por provincias. La distribución general queda recogida en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Distribución general de los encuestados por Comunidades Autónomas

| Comunidad Autónoma | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|------------|------------|
| Cataluña | 64 | 25,5 |
| Castilla-León | 33 | 13,2 |
| Galicia | 20 | 7 |
| Extremadura | 18 | 7,1 |
| Aragón | 15 | 6,0 |
| Canarias | 14 | 5,6 |
| Madrid | 11 | 4,4 |
| Comunidad Valenciana | 10 | 4,0 |
| Murcia | 10 | 4,0 |
| Navarra | 9 | 3,6 |
| Andalucía | 9 | 3,6 |
| Baleares | 8 | 3,2 |
| Euskadi | 7 | 2,8 |
| Cantabria | 7 | 2,8 |
| La Rioja | 5 | 2,0 |
| Castilla-La Mancha | 3 | 1,2 |
| Asturias | 2 | 0,8 |
| Ceuta y Melilla | 1 | 0,4 |

Las tres Comunidades Autónomas con mayor número de encuestados son Cataluña, Castilla-León y Galicia, que recogen conjuntamente un 45,7% de los encuestados, frente a las de menor número de encuestados (Ceuta-Melilla, Asturias y Castilla-La Mancha) que representan tan sólo el 2,4%.

Para las Comunidades Autónomas con mayor número de encuestados la distribución por provincias es la recogida en el cuadro n.º 9.

Cuadro 9. Distribución parcial de la muestra en tres Comunidades Autónomas

| Comunidad | Provincia | Frg. | % |
|---------------|------------|------|------|
| Cataluña | Barcelona | 32 | 12,7 |
| | Gerona | 14 | 5,6 |
| | Tarragona | 9 | 3,6 |
| | Lérida | 9 | 3,6 |
| Castilla-León | León | 5 | 2 |
| | Burgos | 9 | 3,6 |
| | Soria | 2 | 0,8 |
| | Segovia | 1 | 0,4 |
| | Zamora | 9 | 3,6 |
| | Salamanca | 4 | 1,6 |
| | Avila | 3 | 1,2 |
| Galicia | Lugo | 4 | 1,6 |
| | La Coruña | 13 | 5,2 |
| | Pontevedra | 3 | 1,2 |

Se observa que el mayor índice de respuestas lo obtiene la Comunidad de Cataluña con un 25,5% y a su vez la provincia con mayor respuesta es la de Barcelona con un 12,7%; esto es, la mitad del total del 25,5%.

La mayoría de los centros (43,3%) se ubican en **localidades** entre 5.000 y 50.000 habitantes. Le siguen porcentualmente los centros situados en localidades entre 50.000 y 250.000 habitantes (32,1%), los de más de 250.000 habitantes (13,9%) y los de menos de 5.000 (10,3%).

El **contexto socio-cultural-económico familiar del alumno** es calificado de *medio* (asalariados y técnicos de nivel medio, autónomos, etc.) por el 57,7% de los encuestados, frente al 31% que lo califican de *bajo* y el 7,2% que lo consideran *alto* o *bajo*.

Cuatro cuestionarios no facilitan el **nivel educativo**. Igualmente cabe destacar que en los cuestionarios donde se señalan dos niveles educativos (B.U.P. y Reforma) se han codificado como B.U.P., lo que explica que la opción Reforma no haya obtenido ninguna respuesta. La distribución en esta variable es la recogida en el cuadro 10.

Cuadro 10. Nivel educativo de los centros encuestados

| Nivel | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| E.G.B. | 68 | 27,0 |
| B.U.P. | 120 | 47,6 |
| F.P. | 60 | 23,8 |
| "missing" | 4 | 1,6 |

La mayor parte de los centros encuestados son de **titularidad pública** (90,5%), representando los privados concertados el 5,6% y los privados sin concertar el 2%.

Así, el porcentaje de aceptación/respuesta disminuye según el nivel educativo (decrece sensiblemente de B.U.P. a E.G.B. y F.P.) y es casi simbólico en el caso de los centros privados (7,6%).

Respecto al **número aproximado de profesores por centro**, considerando el horario completo, el cuadro 11 recoge la información más significativa. Para concentrar más la información y obtener datos menos dispersos, se han agrupado las respuestas en intervalos de 10.

Cuadro 11. Números de profesores por centro

| N.º Profesores | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| 1 - 10 | 9 | 3,6 |
| 11 - 20 | 33 | 13,2 |
| 21 - 30 | 54 | 21,6 |
| 31 - 40 | 41 | 16,4 |
| 41 - 50 | 54 | 21,6 |
| 51 - 60 | 11 | 3,4 |
| 61 - 70 | 19 | 7,6 |
| 71 - 80 | 6 | 2,4 |
| 81 - 90 | 8 | 3,2 |
| 91 - 100 | 8 | 3,2 |
| "missing" | 9 | 3,6 |

Considerando la muestra globalmente, se puede señalar que la media de profesorado por centro es de 40 con una desviación típica de 21,8. La representación de centros escolares de pocas unidades (escuelas graduadas incompleta y de una línea) es mínima, situándose los mayores porcentajes en centros de 21 a 50 profesores.

El **número medio de alumnos por clase** (cuadro 12) es de 30 (con una desviación típica de 7,3), siendo la clase de 30 y de 35 alumnos la más representada

(17,1% y 20,6%, respectivamente). Una distribución agrupada, como la que recoge el cuadro 12, nos permite comprobar, por otra parte, como las clases de menos de 20 alumnos tan sólo representan el 12,8% de la muestra, existiendo un 20,3% que acogen a más de 35 alumnos.

Llama también la atención la existencia de un porcentaje importante de grupos con más de 36 alumnos y la ilegalidad de que existan 2 grupos reales con más de 40 alumnos.

Cuadro 12. Número medio alumnos/clase

| N.º Alumnos | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| 1 - 5 | 1 | 0,4 |
| 6 - 10 | 1 | 0,4 |
| 11 - 15 | 10 | 4,0 |
| 16 - 20 | 20 | 8,0 |
| 21 - 25 | 35 | 13,9 |
| 26 - 30 | 60 | 23,9 |
| 31 - 35 | 63 | 25,0 |
| 36 - 40 | 49 | 19,5 |
| 41 - 45 | 1 | 0,4 |
| 46 - 50 | 0 | 0 |
| 51 - 55 | 1 | 0,4 |

3.3.2. Datos personales

a) Sexo

La distribución por sexo ratifica el predominio de profesoras encuestadas (56%) sobre el de profesores (43,3%).

b) Edad

La medida de *edad del profesorado* encuestado se sitúa en 37 años. El intervalo de edad oscila entre los 23 y los 59 años.

c) Lengua materna del profesorado

La identificación de la *lengua materna del profesorado* se distribuye de acuerdo a lo recogido en el cuadro 13.

Cuadro 13. Lengua materna del profesorado

| Lengua Materna | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|------------|------------|
| Catellano | 173 | 68,7 |
| Catalán | 51 | 20,2 |
| Gallego | 10 | 4,0 |
| Euskera | 1 | 0,4 |
| Valenciano | 3 | 1,2 |
| Castellano-Catalán | 4 | 1,6 |
| Francés | 2 | 0,8 |
| Francés-Castellano | 3 | 1,2 |
| Asturiano-Castellano | 1 | 0,4 |
| "missing" | 1 | 0,4 |

Más de la mitad de los profesores encuestados se identifican como castellano-hablantes, seguidos de los catalano-parlantes y de los del idioma gallego. Cabe señalar, asimismo, la existencia de un porcentaje significativo de profesores (1,6%) que identifican su lengua materna como castellano-catalán, seguramente por el diverso origen de sus progenitores.

La distribución de las lenguas no puede considerarse como representación sociológica ni lingüística y guarda una gran relación con la distribución geográfica de los encuestados.

3.3.3. Datos profesionales

a) Experiencia

Los encuestados tienen como media **13 años de experiencia docente** (con 8,2 de desviación típica), con una alta acumulación en la antigüedad de 14-15 años (14,7%) y de 6-7-8 años (18,2%). La distribución por intervalos queda recogida en el cuadro 14.

Cuadro 14. Años de docencia en total

| Años Docencia | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| 1 - 5 | 42 | 16,8 |
| 6 - 10 | 69 | 27,4 |
| 11 - 15 | 64 | 25,5 |
| 16 - 20 | 32 | 12,8 |
| 21 - 25 | 15 | 6 |
| 26 - 30 | 16 | 6,4 |
| 31 - 35 | 4 | 1,6 |
| 36 - 40 | 4 | 1,6 |

Si la media de experiencia docente es de 13 años, la experiencia docente en el campo lingüístico (**años de docencia en idiomas**) es mucho menor (6,1 años de media).

Los más experimentados son los profesores de francés (11,2 años), seguidos de los de castellano (10,8 años), de los de catalán, inglés y gallego. Los menos experimentados son los relacionados con el vasco y las lenguas clásicas (cuadro 15).

Hay que destacar, asimismo, que un 25,4% de los profesores enseñan, además de lenguas, otras asignaturas no lingüísticas, acumulando también en los campos correspondientes una experiencia media de 10,4 años.

Esta plurienseñanza (lingüística y no lingüística) también es plurilingüística como queda ratificado cuando se considera la información contenida en el cuadro 17 (**Distribución de profesores por lenguas**). Como puede allí apreciarse, son 423 profesores los que señalan impartir diferentes materias lingüísticas cuando la muestra era de 252 encuestados. Consecuentemente, hay 171 profesores (67,8% de los encuestados) que dan más de 2 materias lingüísticas.

Confirma este hecho general la consideración del número de horas dedicadas a la enseñanza (cuadro 16) donde, salvaguardando la mayor dedicación horaria de la enseñanza básica, parece que casi nadie completa su horario con la docencia de lenguas. Son en todo caso los profesores de inglés, francés, catalán y castellano los que presentan una mayor dedicación.

Cuadro 15. Años de docencia en lenguas

| Años de docencia | % encuestados | Media | Desviación típica | Mediana |
|-------------------|---------------|-------|-------------------|---------|
| Castellano | 47,6 | 10,8 | 9,2 | 8 |
| Catalán | 16,3 | 7,4 | 5,4 | 7 |
| Gallego | 3,2 | 6,6 | 4,3 | 8,5 |
| Vasco | 1,2 | 3,3 | 1,1 | 4 |
| Francés | 35,3 | 11,2 | 6,7 | 11 |
| Inglés | 41,3 | 7,2 | 5,9 | 5 |
| Latín | 2,8 | 1,8 | 1,2 | 1 |
| Griego | 1,6 | 1 | 0 | 1 |
| Otras asignaturas | 25,4 | 10,4 | 13,1 | 6 |

Cuadro 16. Horas de clase de lenguas a la semana

| Lenguas enseñadas | % encuestados | Media | Desviación típica | Mediana |
|-------------------|---------------|-------|-------------------|---------|
| Castellano | 35,7 | 12,3 | 6,3 | 13,5 |
| Catalán | 13,9 | 12,8 | 6,5 | 15 |
| Gallego | 2,4 | 8,7 | 6,2 | 5,5 |
| Vasco | 2 | 8,8 | 6,8 | 7 |
| Francés | 29 | 12,9 | 5,7 | 15 |
| Inglés | 35,3 | 14,1 | 6,3 | 16 |
| Latín | 1,2 | 7,3 | 3,5 | 7 |
| Griego | 0,8 | 1,5 | 8,7 | 1,5 |
| Otras asignaturas | 17,1 | 6,2 | 3,8 | 5 |

Cuadro 17. Distribución profesores/lenguas

| Lengua | Frecuencia |
|------------|------------|
| Castellano | 120 |
| Inglés | 104 |
| Francés | 99 |
| Catalán | 41 |
| Gallego | 35 |
| Vasco | 13 |
| Latín | 7 |
| Griego | 4 |

b) Formación inicial del profesorado

La distribución de la variable *titulación académica más elevada*, en función de los encuestados, queda recogida en el cuadro 18.

Cuadro 18. Titulación académica

| Titulación | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Licenciado | 195 | 77,4 |
| Diplomado | 50 | 19,8 |
| "missing" | 7 | 2,8 |

La existencia de *diplomados* se justifica por la existencia de profesores de segunda etapa de E.G.B. No obstante, cabe señalar que un porcentaje de éstos (7,2%) es licenciado (véase relación con cuadro 10).

La **especialidad** que con más frecuencia se repite es la de *filología inglesa*, con un 22,2%, seguida de la *francesa*, con el 16,13%, y de la de *hispánicas*, con un 12,7%, como puede verse en el cuadro 19, donde se han respetado las titulaciones definidas por los encuestados.

Si se agrupan titulaciones, de acuerdo a los criterios actuales, los porcentajes variarían: *La titulación idónea para la enseñanza del inglés se acercaría al 26,4% al integrar en el epígrafe "inglesa", el 50% de "moderna" y el porcentaje de "anglogermánica". Bajo el mismo criterio, el idioma francés se acercaría al 27,6% al agrupar el epígrafe "francés", "románica" y el 50% de "moderna"*.

Cuadro 19. Especialidades de los profesores

| Especialidad | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------|------------|------------|
| Francesa | 41 | 16,3 |
| Inglesa | 51 | 20,2 |
| Románica | 23 | 9,1 |
| Moderna | 10 | 4,4 |
| Hispánicas | 32 | 12,7 |
| Anglogermánica | 10 | 4,0 |
| Catalana | 14 | 5,6 |
| Geografía/Historia | 15 | 6,0 |
| Matemáticas/Ciencias | 3 | 1,2 |
| Psicología | 2 | 0,8 |
| Pedagogía | 12 | 4,8 |
| Filología | 9 | 3,6 |
| Historia del Arte | 1 | 0,4 |
| Vasca | 1 | 0,4 |
| Filosofía | 1 | 0,4 |
| Gallega/Portuguesa | 2 | 0,8 |
| Inglesa/Francesa | 1 | 0,4 |
| Literatura | 1 | 0,4 |
| Ciencias Sociales | 1 | 0,4 |
| Orientación Escolar | 1 | 0,4 |
| "missing" | 21 | 8,3 |

Destaca igualmente la existencia de un 14,4% de especialidades poco o nada relacionadas con la enseñanza de las lenguas. Nos referimos a campos como: Matemáticas/Ciencias, Geografía/Historia, Psicología, Pedagogía, Historia del Arte, Filosofía, Ciencias Sociales y Orientación Escolar. Asimismo, hay que señalar que el 8,3% de los encuestados no contesta a esta pregunta.

c) Formación permanente del profesorado

La formación complementaria que han adquirido los profesores (**otras titulaciones**) es diversa e imposible de homologar. No obstante, hay que destacar que el 34,9% de los encuestados señalan haber recibido alguna formación complementaria a su formación inicial. Destaca el perfeccionamiento en francés (25,6% de las encuestas válidas) y en inglés (16,4%) entre la información útil manifestada.

Las variables referidas a la *formación permanente del profesorado* (pregunta 15) nos indican, desde diferentes perspectivas, aspectos de la formación permanente del profesorado en los últimos 6 años.

Por una parte, se señala el número de cursos realizados en España con más de 40 horas. La media en este caso es de 3,3 y la desviación típica de 3,1 para el 46,3% de encuestados que han realizado este tipo de actividad.

El número de jornadas a las que han asistido en España arroja una media de 5,7 jornadas de más de 15 horas, para el 69,2% que han realizado este tipo de actividad.

Por último, el promedio de estancias en el extranjero arroja una media de 4,8 estancias (con una desviación de 9,5) y afecta el 59,2% de los encuestados.

Los resultados obtenidos tanto afirmativa como negativamente respecto a la **titulación en la lengua cooficial propia de la Comunidad Autónoma** son muy similares y quedan recogidas en el cuadro 20.

A pesar de que la organización de los estudios, el grado de implantación y la tradición no es la misma en comunidades autónomas como Galicia, Cataluña, País Vasco o Comunidad Valenciana, habrá que señalar que prácticamente la mitad de los profesores de estas comunidades no se han sometido a la política de "normalización lingüística".

Cuadro 20. Titulación en la lengua cooficial

| | Freq. | % |
|-----------|-------|------|
| SI | 52 | 20,6 |
| NO | 53 | 21,0 |
| "missing" | 147 | 58,3 |

d) Categoría profesional

La *categoría profesional* más representada es la de *agregado* o similar con un porcentaje de 50,8%, a la que sigue el *profesorado de E.G.B.* (25,4%) y los *catedráticos* (15,1%), existiendo un porcentaje de respuestas incompletas (8,7%).

Comparando estos porcentajes con los resultados obtenidos en relación a la titulación académica, cabe constatar cómo un 5,6%, en valores absolutos, de los profesores que trabajan en E.G.B. (22% en relación al conjunto de profesores de

este nivel) son maestros que han continuado su formación universitaria y se han licenciado o son licenciados que han realizado las oposiciones de E.G.B.

e) Polivalencia del profesorado y de su formación

Respecto a la pregunta de si se cree que la **formación inicial y permanente** del profesorado debería **habilitar para la enseñanza de varias lenguas**, la respuesta es afirmativa para el 91,9% que contestaron a la pregunta.

Las razones específicas que se dan sobre la necesidad de la **polivalencia de la formación** (pregunta nº 17) son diversas. Las más frecuentes en relación a la aceptación de esta polivalencia hacen referencia a aspectos como:

- Razones sociales:
 - Realidad plurilingüe.
 - Adecuación a una realidad diversificada.
 - Exigencia de las necesidades culturales.
- Razones personales:
 - Ampliar la rapidez mental.
 - Facilitar las relaciones interpersonales.
- Razones pedagógicas:
 - Conexión entre los contenidos.
 - Similitud metodológica.

La no aceptación de la polivalencia se justifica por cuestiones como:

- Especialización, que permite un mayor dominio de la materia.
- Curriculares:
 - La formación universitaria es especializada.
 - Una materia permite una mayor dedicación.

Las **asignaturas**, por orden de prioridad, **que más se asocian a la que se enseña normalmente** quedan recogidas en el cuadro 21 para las cinco opciones más citadas.

Cuadro 21. Asignaturas asociadas (1ª y 2ª opción)

| Opción 1ª | Porcentajes | Opción 2ª | Porcentajes |
|-----------|-------------|------------|-------------|
| Catalán | 18,6 | Inglés | 9,5 |
| Inglés | 9,6 | Francés | 7,9 |
| Plástica | 6,0 | Castellano | 4,0 |
| Francés | 4,8 | Sociales | 4,8 |
| Idiomas | 4,0 | Alemán | 2,0 |

Los datos recogidos ratifican que los profesores de idiomas asocian otros idiomas complementarios al que ya imparten en su docencia. Lo hacen en un 37%,

en primera opción, y en un 23,4%, en segunda opción. El porcentaje de profesores de idiomas que escogen materias no lingüísticas es del 5%: psicología, ciencias sociales, arte dramático, historia, etc.

f) Grupos, cursos y/o niveles educativos

La mayoría de los centros (48,8%) donde trabajan los profesores encuestados realizan el **desdoblamiento de cursos de lengua extranjera**. Este alto porcentaje, que contrasta con la realidad conocida, plantea la claridad de la pregunta y el nivel de formación del profesorado: ¿se identificó el desdoblar grupos con el reordenar grupos de clase?

Los **cursos y/o niveles educativos en los que enseñan lenguas** los profesores encuestados quedan sintetizados en el cuadro 22.

Si tenemos en cuenta los niveles educativos en función de las lenguas que se imparten, observamos que en la muestra recogida:

- 1) Los profesores de *lengua castellana* se concentran principalmente en el ciclo superior de E.G.B. y en Formación Profesional.
- 2) Los profesores de *lengua catalana* tienen una menor presencia que los de castellano en el nivel de E.G.B. y en los niveles de B.U.P. y FP.
- 3) Los profesores de *lengua gallega y vasca* tienen una presencia muy baja. Básicamente se concentran en el nivel de B.U.P.
- 4) Los profesores de *lengua francesa* imparten clase con mayor frecuencia en el nivel de B.U.P.
- 5) Los profesores de *lengua inglesa* se distribuyen en todos los niveles educativos, mostrando una mayor presencia en el ciclo superior de E.G.B. que en B.U.P. y FP.
- 6) Por último, los profesores de *literatura catalana y castellana* tienen una presencia baja y se localizan mayoritariamente en 3º de B.U.P.

Cuadro 22. Asignaturas por cursos y niveles

| Asignatura | E.G.B. | | | | | | | | B.U.P. | | | | F.P. | | | | | Total |
|-------------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|--------|------|----|----|----|----|-------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 1º | 2º | 3º | C.O.U. | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | |
| Lengua Castellana | | | 1 | 2 | 5 | 16 | 21 | 20 | 15 | 6 | 4 | 14 | 18 | 9 | 14 | 15 | 10 | 161 |
| Lengua Catalana | | | 1 | | 3 | 1 | 4 | 4 | 5 | 8 | 2 | 7 | 9 | 7 | 5 | 2 | 3 | 61 |
| Lengua Gallega | | | | | 1 | | | | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | 10 |
| Lengua Vasca | | | | | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | | | 4 |
| Lengua Francesa | | | | | 3 | 7 | 5 | 7 | 42 | 42 | 38 | 41 | 11 | 10 | 10 | 9 | 8 | 233 |
| Lengua Inglesa | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 25 | 22 | 29 | 15 | 15 | 19 | 21 | 16 | 14 | 16 | 14 | 15 | 209 |
| Lit. Castellana | | | | | | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 9 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 38 |
| Lit. Catalana | | | | | | | | | 2 | 1 | 7 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 20 |

LA ACTUACIÓN DOCENTE

4.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Para el estudio de las actuaciones didácticas, de las actitudes y opciones metodológicas del profesorado, hemos utilizado el mismo cuestionario que para definir la "situación de las enseñanzas de las lenguas", si bien adoptando una metodología sensiblemente diferente: el cuestionario permitía cuantificar las distintas variables y además cada categoría de actuaciones era abierta por si el profesor consideraba que ciertos objetivos o prácticas no estaban recogidos en el cuestionario.

4.1.1. Objetivos

La investigación se proponía, en este apartado, reflejar lo más fielmente posible las *actuaciones* del profesor y sus *representaciones*, diferenciando la descripción de la realidad concreta y su interpretación subjetiva. Estos objetivos se plasman en los apartados en los que se trata de:

- a) *Precisar variables y subvariables* que permitan analizar los diseños instructivos que se aplican.
- b) *Delimitar los materiales didácticos*, explicando la forma de hacerlo.
- c) *Describir las relaciones* que se establecen entre las *características personales/profesionales* de los profesores de idiomas, sus *opiniones* sobre aspectos de la enseñanza de las lenguas y el *marco socio-educativo* del centro donde realizan la docencia.

4.1.2. Metodología

Los objetivos perseguidos y la filosofía de las variables contempladas condicionaron obviamente la metodología adoptada.

Para *cuantificar los objetivos* perseguidos por los profesores, se realizaron los cálculos habituales de media, mediana, máximo y mínimo; y, también, para precisar las actuaciones del profesorado tanto en la valoración de los resultados, como en la de sus opciones educativas y del uso del material utilizado.

Para llevar a cabo **un estudio comparado de las actuaciones**, tuvimos que realizar un análisis mediante **pruebas estadísticas** que permitieran reflejar con más exactitud la importancia dada por los distintos grupos de profesores (cf. supra 3.3.) a las diferentes variables tomadas en consideración por el equipo investigador, realizándose las pruebas de chi-cuadrado, Pearson, varianza y comparación de medias.

Debe subrayarse al respecto que las elecciones que se realizan en la instrumentalización y la forma en que se aplica ésta no es aséptica respecto a los resultados que se obtienen. Por ello, resultaba imprescindible justificar las pruebas utilizadas y clarificar la forma de aplicarlas. Hemos seguido en todo ello las aportaciones recogidas por GAIRÍN (1986:II:533/660), de quien tomamos algunas consideraciones iniciales y muy especialmente las conclusiones que precisan las características de la población analizada y las que determinan las escalas de cuantificación de las distintas variables tomadas en cuenta.

4.2. VALORACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

4.2.1. Importancia concedida a los distintos objetivos de la enseñanza de lenguas

Si comparamos la *importancia dada por los profesores a los objetivos reales e ideales* planteados (cuadro 23), observamos lo siguiente:

- Hay una valoración, en general, más positiva de la importancia que tendrían que tener frente a la que se les concede (4,1 de media frente a 3,1 en una escala de 0 a 5), que pone de manifiesto una actitud claramente autocrítica de los encuestados.
- Desde el *punto de vista de la importancia real*, se valoran globalmente los objetivos por este orden: otros objetivos educativos (media de 3,4), objetivos lingüísticos (media 3,3), objetivos comunicativos (media 3,1) y objetivos psicocognitivos (media 2,8).

Entre los *objetivos comunicativos*, los objetivos reales más valorados corresponden a los 4 clásicos: comprensión/expresión oral y escrita. Quedan situados

en un segundo plano la comunicación en "tête-à-tête" y el uso de los elementos no verbales.

Los *objetivos lingüísticos reales* son todos importantes (pronunciación correcta, riqueza de vocabulario, corrección gramatical y ortográfica), excepto en el caso de la estructuración de textos.

Por lo que respecta a *los objetivos reales psicocognitivos*, son valorados más positivamente la motivación del alumnado, la seguridad/confianza en la lengua no materna y la conceptualización de las reglas relativas a la organización de la lengua. Sin embargo, otros objetivos reciben valoraciones más bajas como son los relativos al control en el propio aprendizaje, el uso de estrategias de anticipación y el tratamiento de los contenidos de un texto.

Sobre los *otros objetivos educativos reales*, los profesores valoran muy positivamente la "socialización" y mucho menos la autonomía educativa y la aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales.

- Desde el *punto de vista de la importancia ideal*, se valoran globalmente los objetivos por este orden: objetivos comunicativos (media 4,3), objetivos lingüísticos (media de 4,2), otros objetivos educativos (media de 4,1) y objetivos psicocognitivos (media 4,1).

Aparece con menor importancia, entre *los objetivos comunicativos*, el uso de los recursos expresivos no verbales y el manifestar sentimientos por escrito; la mayor importancia la adquiere la comprensión global de carácter oral. Como *objetivos lingüísticos*, destacan la pronunciación correcta y la riqueza del vocabulario. Y en *lo psicocognitivo*, aparece la motivación del alumno⁵ como objetivo importante frente al conocimiento de reglas y al uso de estrategias de anticipación, a los que se da menos importancia.

En conclusión,

- *El objetivo que ha sido valorado de manera destacada, desde la importancia real*, es el de la socialización; los de menor puntuación: usar los recursos expresivos no verbales y el control del propio aprendizaje.
- *Los objetivos que más han sido valorados, desde el punto de vista ideal*, son los que se refieren a expresar la opinión oralmente, comprensión oral y escrita globales y motivar al alumno; los de menor valoración son: usar estrategias de anticipación, conocer reglas de organización de las lenguas y usar recursos expresivos no verbales.
- Más allá de los señalados, se indican otros objetivos
 - a) lingüísticos:
 - Morfosintaxis teórica
 - Creatividad.

⁵ La seguridad/confianza en la lengua materna, el tratamiento de los contenidos en un texto y el control del propio aprendizaje.

- b) psicocognitivos:
- Autoevaluación
 - Descubrir recursos modificables del significado general
- c) educativos:
- Cambio en las relaciones entre profesor/alumno
 - Valoración de la lengua como instrumento de convivencia
 - Formación integral

Cuadro 23. Valoración “real” e “ideal”, por los profesores, de los distintos objetivos que se asignan a la enseñanza de las lenguas

| | Nº variable | Variable | Imp. Real | | Imp. Ideal | |
|-----------------|----------------------------|---|-----------|----------|------------|----------|
| | | | Media | Nº casos | Media | Nº casos |
| Comunicativos | 187,210 | Realizar interacciones verbales | 2,9 | 240 | 4,3 | 240 |
| | 188,211 | Usar los recursos expresivos no verbales | 2,4 | 241 | 3,9 | 240 |
| | 189,212 | Exponer vivencias | 3,2 | 239 | 4,4 | 239 |
| | 190,213 | Expresar su opinión oralmente | 3,2 | 240 | 4,6 | 240 |
| | 191,214 | Expresar su opinión por escrito | 3,3 | 229 | 4,3 | 236 |
| | 192,215 | Manifestar sentimientos oralmente | 2,9 | 237 | 4,3 | 236 |
| | 193,216 | Manifestar sentimientos por escrito | 3,0 | 229 | 4,1 | 233 |
| | 194,217 | Comprensión global oral | 3,5 | 232 | 4,7 | 235 |
| 195,218 | Comprensión global escrita | 3,7 | 229 | 4,6 | 234 | |
| Lingüísticos | 196,219 | Pronunciación correcta de sonidos de la lengua | 3,3 | 238 | 4,3 | 240 |
| | 197,220 | Riqueza de vocabulario | 3,4 | 241 | 4,4 | 243 |
| | 198,221 | Aceptabilidad gramatical | 3,6 | 238 | 4,0 | 240 |
| | 199,222 | Corrección ortográfica | 3,6 | 238 | 4,0 | 240 |
| | 200,223 | Estructuración del texto | 3,0 | 234 | 4,2 | 235 |
| Psicocognitivos | 201,224 | Reglas de organización de las lenguas | 3,0 | 234 | 3,8 | 237 |
| | 202,225 | Usar estrategias de anticipación | 2,6 | 232 | 3,8 | 236 |
| | 203,226 | Control en el propio aprendizaje | 2,5 | 227 | 4,2 | 225 |
| | 204,227 | Motivar al alumno | 3,2 | 230 | 4,6 | 236 |
| | 205,228 | Seguridad y confianza en la lengua no materna | 3,1 | 230 | 4,4 | 235 |
| | 206,229 | Tratar los contenidos de un texto | 2,9 | 226 | 4,3 | 229 |
| Otros | 207,230 | Socialización | 4,9 | 234 | 4,3 | 237 |
| | 208,231 | Autonomía educativa | 2,6 | 228 | 4,1 | 228 |
| | 209,232 | Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales | 2,9 | 228 | 4,3 | 229 |

La importancia que se concede (%) a cada uno de los **objetivos** (comunicativos, lingüísticos, psicocognitivos y educativos) **para la evaluación** queda reflejada en la distribución del cuadro 24.

*Al respecto, puede decirse que, en la evaluación de la enseñanza de las lenguas, se otorga una prioridad considerable a los **objetivos comunicativos**, en*

detrimento de los objetivos psicocognitivos, lingüísticos y de los otros objetivos educativos.

Cuadro 24. Importancia relativa asignada por los profesores a los distintos grupos de objetivos (comunicativos, lingüísticos, psicocognitivos, "otros") en la evaluación

| OBJETIVOS | Porcentaje medio asignado |
|----------------------------|---------------------------|
| Comunicativos | 35,7 |
| Lingüísticos | 26 |
| Psicocognitivos | 17,3 |
| Otros objetivos educativos | 13,1 |
| "missing" | 3,9 |

De entre los objetivos evaluados, hemos hecho un análisis específico de los objetivos lingüísticos.

La distribución de porcentajes asignados en la **evaluación** a los **distintos objetivos lingüísticos** queda recogida en el cuadro 25.

Como puede apreciarse, la importancia que se concede a todos los aspectos lingüísticos es bastante similar, siendo en todos los casos los valores 19, 20, 21 los más frecuentes. No obstante, cabe señalar, en relación al cuadro 23, cómo las valoraciones reales e ideales varían de acuerdo al concepto considerado.

Cuadro 25. Porcentajes medios asignados por el profesorado a la evaluación de los distintos objetivos lingüísticos

| CONCEPTO | Porcentaje medio asignado |
|------------------------------------|---------------------------|
| Riqueza y precisión de vocabulario | 21 |
| Aceptabilidad gramatical | 19,6 |
| Pronunciación correcta de vocablos | 18 |
| Corrección ortográfica | 17 |
| Estructuración del texto | 17,2 |

4.2.2. Valoración por el profesorado de las distintas pruebas de evaluación

En cuanto a la *valoración que se da a las distintas pruebas para la evaluación de las asignaturas*, la información obtenida (cuadro 26) permite señalar:

- No se dan excesivas diferencias entre la utilización de distintas pruebas (escritas, orales y otras) como instrumentos de seguimiento y de evaluación final.
- Resulta interesante recalcar que el número de encuestados que han valorado las pruebas de seguimiento es significativamente superior al de los que han valorado las pruebas para la evaluación final (93,4% de los casos frente a un 82%).
- *Los encuestados valoran mejor las pruebas escritas que las demás, tanto en la evaluación de seguimiento como en la final.*
- *Las pruebas mejor valoradas en ambos momentos de la evaluación son las referidas a la comprensión de textos y al uso de pruebas no estructuradas y semiestructuradas.*
- *Por el contrario, las pruebas peor valoradas, en ambos casos, han sido el uso de las pruebas estructuradas, las dramatizaciones, la comprensión de grabaciones y la entrevista.*

Además de las pruebas señaladas, los encuestados presentan otras opciones, que básicamente son (cf. también 4.8.):

- a) Pruebas escritas: resúmenes, encuestas, correspondencia con el extranjero, creaciones imaginativas, creaciones funcionales y pruebas de desarrollo amplio.
- b) Pruebas orales: recitación, diálogos estereotipados (comercio, profesión, etc.) breves, preguntas breves, conversación en situaciones figuradas y diálogos elaborados para ser filmados.
- c) Otras pruebas: realización de un periódico, simulaciones, canciones, lecturas voluntarias o reseñas.

Cuadro 26. Valoración por el profesorado de las distintas pruebas utilizadas para la evaluación

| Nº v | Variables | Ev. seguimiento | | Ev. Final | |
|---------|--|-----------------|----------|-----------|----------|
| | | Media | Nº casos | Media | Nº casos |
| 242,253 | Comprensión de textos | 4,1 | 243 | 4,0 | 217 |
| 243,254 | Pruebas estructuradas | 3,2 | 247 | 3,2 | 218 |
| 244,255 | Pruebas semiestructuradas | 3,7 | 245 | 3,8 | 218 |
| 245,256 | Pruebas no estructuradas | 3,9 | 241 | 4,0 | 214 |
| 246,257 | Lectura en voz alta | 3,4 | 238 | 3,4 | 207 |
| 247,258 | Entrevista | 3,1 | 230 | 3,2 | 202 |
| 248,259 | Comprensión grabaciones: Pruebas estructuradas | 3,0 | 230 | 2,9 | 201 |
| 249,260 | Comprensión grabaciones: Pruebas semiestructuradas | 3,1 | 228 | 3,1 | 200 |
| 250,261 | Exposiciones orales | 3,5 | 236 | 3,5 | 202 |
| 251,262 | Dramatizaciones | 3,1 | 219 | 3,0 | 89 |
| 252,263 | Trabajos | 3,5 | 231 | 3,5 | 201 |

4.2.3. Criterios de evaluación y protagonistas de la misma

Los *criterios utilizados en el proceso de evaluación* quedan recogidos en el cuadro 27. De acuerdo con él, destacan la referencia a la progresión individual de los alumnos y la atención a los objetivos fijados. Los contenidos del programa y la referencia al nivel medio de la clase son los que merecen una menor atención.

Cuadro 27. Criterios utilizados en el proceso de evaluación

| CRITERIOS | % respuestas | Media | Desviación típica |
|---------------------------------|--------------|-------|-------------------|
| Progresión individual | 98 | 4,4 | 0,8 |
| Objetivos fijados | 96 | 4,0 | 0,9 |
| Media de resultados de la clase | 94,8 | 3,2 | 1,1 |
| Contenidos del programa | 94,8 | 3,1 | 1,1 |
| Adecuación a la norma | 94,4 | 3,6 | 0,8 |

La distribución de porcentajes medios sobre **quién establece la nota media obtenida** por cada alumno queda recogida en el cuadro 28. El protagonismo del profesor es evidente, aunque la participación del alumno, según se señala, no es nada despreciable. Igualmente destaca la poca importancia que se da al seminario.

Cuadro 28. Grado de participación de los distintos protagonistas en el proceso de calificación

| Quién establece la nota | Porcentaje respuestas | Porcentaje medio obligado |
|---------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| El profesor | 88,1 | 61,9 |
| El alumno que la recibe | 55,2 | 8,9 |
| El profesor y el alumno | 42,5 | 9,2 |
| El conjunto de los alumnos | 31,3 | 3,6 |
| Profesores de otras asignaturas | 14,3 | 1,2 |
| Profesores seminario | 35,3 | 4,4 |

4.2.4. Materiales didácticos utilizados

Los *materiales didácticos que se utilizan con mayor frecuencia* en las clases de lengua (cuadro 29) son para los profesores que los usan:

- 1° Apuntes y documentos propios (90,5%)
 2° Libros de texto (89,3%)
 3° Libro de consulta (88,9%)
 4° Cassettes (87,7%)
 5° Video (76,2%)

Cuadro 29. Utilización, por el profesorado de lengua, de los distintos materiales didácticos

| VARIABLE | Porcentaje encuestados | | | | | Media | | N° casos |
|------------------------------|------------------------|------|--------------|------|------|----------------|----------|----------|
| | Utiliza | | Periodicidad | | | Nivel utilidad | | |
| | Sí | No | Cl | Sem | Men | Media | δ | |
| Cassettes | 87,7 | 7,1 | 15,5 | 4,7 | 27,4 | 3,9 | 0,9 | 81 |
| Magnetófono | 48,8 | 32,1 | 8,3 | 20,5 | 45,9 | 3,5 | 1,2 | 45 |
| Tocadiscos | 18,3 | 53,2 | 1,6 | 2,4 | 7,9 | 2,6 | 1,3 | 18 |
| Retroproyector | 21,8 | 49,6 | 2,4 | 3,2 | 10,7 | 3,2 | 1,3 | 22 |
| Video | 76,2 | 13,5 | 1,6 | 17,1 | 52,9 | 3,8 | 1,0 | 69 |
| Ordenador | 23,0 | 47,2 | 4,8 | 4,0 | 11,1 | 3,2 | 1,2 | 24 |
| Libro de texto | 89,3 | 5,6 | 62,7 | 17,9 | 2,0 | 3,9 | 0,9 | 80 |
| Libro de consulta | 88,9 | 2,4 | 35,7 | 36,1 | 11,5 | 3,9 | 0,9 | 81 |
| Biblioteca clase | 54,8 | 25,4 | 15,1 | 22,6 | 12,3 | 3,7 | 1,1 | 52 |
| Publicaciones periódicas | 73,0 | 11,9 | 5,2 | 19,4 | 42,9 | 3,5 | 0,9 | 68 |
| Proyector diapositivas | 31,3 | 43,3 | 2,0 | 4,4 | 19,4 | 2,9 | 1,1 | 30 |
| Láminas murales | 46,0 | 32,1 | 6,7 | 10,3 | 22,2 | 3,2 | 1,1 | 45 |
| Mapas | 54,0 | 24,6 | 9,1 | 6,7 | 30,2 | 3,2 | 1,1 | 52 |
| Apuntes y documentos propios | 90,5 | 3,2 | 43,3 | 29,8 | 9,1 | 4,2 | 0,8 | 83 |

Hay, por otra parte, una infrautilización de recursos como el tocadiscos, el retroproyector, el ordenador y el proyector de diapositivas.

No obstante, hay que señalar que la utilidad de todos los medios citados es muy alta (3,47 de media sobre 5 puntos), destacando la asignada al uso de apuntes y documentos propios, el libro de consulta, el libro de texto, el cassette y la biblioteca de clase.

La periodicidad de uso también varía, siendo lo más destacado la alta utilización que se hace diariamente del libro de texto, de consulta, de la biblioteca del aula, de los apuntes y del magnetófono.

Los **libros de textos** que utilizan los profesores son diversos. La síntesis presentada en el cuadro 30 nos permite señalar:

Cuadro 30. Libros de texto utilizados por los profesores de lenguas

| | 1 ^{er} lugar | 2.º lugar | 3 ^{er} lugar | 4.º lugar | Otros | TOTAL |
|-------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------|
| Castellano | Anaya 24 | Santillana 10 | EdelVives 4 | Edebe 3 | Teide, Alhambras I.C.E. 8 | 49 |
| Catalán | Barcanova 8 | Edebe 4 | Edic. 62 3 | — | Pericle, Casals,... 10 | 25 |
| Inglés | Logman 16 | Oxford 12 | Anaya 6 | Santillana, Alhambra 5+5 | Sm, Cambridge.. 41 | 86 |
| Francés | Cle 19 | Hachette 7 | Anaya 6 | Oxford 4 | 14 | 50 |

- El nivel de respuesta ha sido alto (70%), si se considera que un mismo profesor puede impartir varios idiomas.
- En la enseñanza del idioma extranjero predominan las editoriales extranjeras.
- En la enseñanza del castellano hay un uso frecuente de las editoriales Anaya y Santillana.

4.2.5. Tiempo lectivo (dedicación del profesorado, horas lectivas necesarias)

El 72,8% de los encuestados dedicarían entre 4 y 5 **horas semanales a la enseñanza de la lengua materna** (47,2% dedicaría 5 horas y el resto, 31,0%, dedicaría 4 horas).

En cuanto al número de horas semanales que creen los encuestados que deberían dedicarse a la **lengua extranjera**, un 42,1% opina que 4 horas, mientras un 23,4% señala que con 3 horas sería suficiente y otro 23,4% estima que son necesarias 5 horas.

4.3. FACTORES QUE INCIDEN EN LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La naturaleza diversa de los datos (cuantitativos o cualitativos), el tratamiento inicial realizado con ellos (agrupaciones, medias...), las pruebas estadísticas a

utilizar y las servidumbres impuestas por el programa de explotación aconsejan la realización de programas de explotación estadística sectorizados. Los datos así obtenidos son diversos y no coinciden correlativamente con la numeración de las preguntas de la encuesta.

El comentario de los resultados podría realizarse en función de los datos así obtenidos o a partir de su reclasificación. La opción elegida supone reconocer la supremacía de los objetivos iniciales de la investigación al presentar los datos reclasificados de acuerdo con las valoraciones realizadas sobre la enseñanza de la lengua; esto es, se analiza la influencia de las variables relativas al marco socioeducativo (Comunidad autónoma, nivel educativo, titularidad...), a los datos personales (edad, sexo y lengua materna) y a los datos profesionales (antigüedad, asignaturas impartidas, titulación, categoría profesional, formación permanente...) en las valoraciones proporcionadas sobre la enseñanza de la lengua (objetivos prioritarios, material usado, forma de evaluación...).

4.3.1. Influencia del marco socioeducativo

4.3.1.1. *Ámbito geográfico*

La pertenencia a una determinada *Comunidad autónoma* incide en algunos aspectos de la enseñanza de la lengua. Más específicamente:

- El profesorado de Cataluña y de Galicia da más importancia real que los demás a los objetivos psicocognitivos.
- Hay una tendencia mayor en Cataluña a valorar en la realidad "otros objetivos educativos" y, en lo ideal, los objetivos lingüísticos.

4.3.1.2. *Nivel Educativo*

El *nivel educativo* impartido en el centro delimita la importancia real que se da a los objetivos lingüísticos y educativos:

- Son los centros de E.G.B. los que valoran más significativamente que los de FP la importancia de tales objetivos.
- Los centros de B.U.P. acercan sus puntuaciones a la dada por los centros de FP.

Hay que señalar, no obstante, que aun siendo cierto lo anterior, los profesores de centros de E.G.B. tienden a dar valoraciones más altas que sus homólogos en otros niveles educativos. No se establecen relaciones significativas positivamente (H_1) en relación a las variables: tamaño de la localidad, nivel socio-económico, titularidad del centro, número de profesores del centro y ratio de alumnos por clase.

4.3.2. Influencia de las variables personales

4.3.2.1. Sexo

El *sexo* establece tan sólo una relación significativa con carácter positivo: los profesores dan más importancia, en lo ideal, a los objetivos psicocognitivos que sus homólogos del sexo contrario.

4.3.2.2. Edad

La *edad* se relaciona negativamente con las puntuaciones dadas a la importancia real que se concede a los objetivos lingüísticos, y con la importancia ideal que se concede a los objetivos comunicativos y psicocognitivos.

4.3.3. Influencia de las variables profesionales

4.3.3.1. Categoría profesional

La *categoría profesional* influye en las puntuaciones otorgadas. Así, los profesores de E.G.B. dan más importancia real a "otros objetivos educativos" que los agregados y catedráticos. Son también los profesores de E.G.B. los que consideran, en mayor medida, que la formación inicial y permanente del profesorado debería *habilitarles para la enseñanza de varias lenguas*.

4.3.3.2. Años de experiencia

Los *años de experiencia* se relacionan positivamente con la importancia que, para los encuestados, deberían tener los objetivos educativos. La relación es negativa cuando se considera la importancia ideal que se debe dar a los objetivos psicocognitivos.

Las relaciones que se establecen más específicamente en función de los años de docencia por idiomas y horas de clase semanales (pregunta 12 del cuestionario) pueden verse en los cuadros 31. Las mayores relaciones se establecen con la importancia dada a los objetivos lingüísticos respecto de la deseable para los objetivos psicocognitivos y "otros objetivos educativos". Igualmente y en una lectura horizontal, se establecen más relaciones respecto a las horas de clase que se dan en la actualidad que a los años de docencia.

4.3.3.3. Titulación

No influye en las puntuaciones otorgadas a los objetivos la *titulación académica de los encuestados*, ni la *formación permanente* en los últimos seis años (exceptuando la relación positiva entre el número de cursos realizados en España y la importancia ideal con que se califican los objetivos educativos).

4.3.3.4. Materia enseñada

La *materia enseñada*⁶ se relaciona con la importancia ideal con que se valoran los objetivos lingüísticos y con la importancia real de los objetivos psicocognitivos. Son los especialistas de catalán quienes conceden más importancia ideal que los demás a los objetivos lingüísticos y quienes dan, conjuntamente con los de la especialidad de hispánicas, una mayor importancia real a los objetivos psicocognitivos.

4.4. FACTORES QUE INCIDEN EN LA EVALUACIÓN

Las preguntas relativas a la evaluación corresponden a las numeradas en el cuestionario desde la 22 a la 26. En ellas se pide a los encuestados que valoren:

- La importancia concedida a los diferentes objetivos (preg. 22);
- La importancia que les merecen distintos aspectos de la lengua (preg. 23);
- El peso que las diferentes pruebas tienen en la evaluación formativa y sumativa (preg. 24);
- Los criterios utilizados (preg. 25);
- La participación que se concede a los diferentes agentes en la evaluación (preg. 26).

Las puntuaciones y elecciones realizadas quedan condicionadas por el resto de variables personales, profesionales y contextuales, tal y como se recoge a continuación.

⁶ En esta variable se consideran datos agrupados a partir de los resultados recogidos en el cuadro 19. Más específicamente los porcentajes válidos y usados son, por especialidades:

| | |
|-------------|-------|
| Francesa: | 27,7% |
| Inglesa: | 26,4% |
| Hispánicas: | 13,9% |
| Catalana: | 6,1% |
| Otras: | 26 % |

Cuadro 31a. Importancia concedida a los objetivos educativos(G1-G8) y a la evaluación (G9-G14) en relación con las variables profesionales¹

| | Importancia objetivos educativos | | | | | | | | Evaluación | | | | | |
|-----|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | G1 | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | G7 | G8 | G9 | G10 | G11 | G12 | G13 | G14 |
| V12 | | | | | | | | | | | | | | |
| V13 | | | | | | | | | | | | | | |
| V14 | | | | | | | | | | | | | | |
| V15 | | | | | | | | | | | | | | |
| V16 | | | | | | | | | | | | | | |
| V17 | | | | | | | | | | | | | | |
| V18 | | | | | | | | | | | | | | |
| V19 | | | | | | | | | | | | | | |
| V20 | | | | | | | | | | | | | | |
| V21 | | | | | | | | | | | | | | |
| V22 | | | | | | | | | | | | | | |
| V23 | | | | | | | | | | | | | | |
| V24 | | | | | | | | | | | | | | |
| V25 | | | | | | | | | | | | | | |
| V26 | | | | | | | | | | | | | | |
| V27 | | | | | | | | | | | | | | |
| V28 | | | | | | | | | | | | | | |
| V29 | | | | | | | | | | | | | | |
| V30 | | | | | | | | | | | | | | |

no significativo
 significativa positiva
 significativa negativa

¹ G1: Objetivos comunicativos (importancia real); G2: Objetivos lingüísticos (importancia real); G3: Objetivos psicocognitivos (importancia real); G4: Otros objetivos (importancia real); G5: Obj. comunicativos (importancia ideal); G6: Obj. lingüísticos (importancia ideal); G7: Obj. psicocognitivos (importancia ideal); G8: Otros objetivos (importancia ideal); G9: Pruebas escritas en la evaluación de seguimiento; G10: Pruebas orales en la evaluación de seguimiento; G11: Otras pruebas en la evaluación de seguimiento; G12: Pruebas escritas en la evaluación final; G13: Pruebas orales en la evaluación final; G14: Otras pruebas en la evaluación final.

Años de docencia en total (V12); en castellano (V13) y horas de clase semanales (V14); en catalán (V15) y horas de clase semanales (V16); en gallego (V17) y horas de clase semanales (V18); en vasco (V19) y horas de clase semanales (V20); en francés (V21) y horas de clase semanales (V22); en inglés (V23) y horas de clase semanales (V24); en latín (V25) y horas de clase semanales (V26); en griego (V27) y horas de clase semanales (V28); en otras asignaturas (V29) y horas de clase semanales (V30).

Cuadro 31b. Relación de los objetivos y aspectos de la evaluación⁸ con las variables profesionales (cf. supra nota 7)

| | Objetivos-evaluación | | | | Aspectos evaluación | | | | |
|-----|----------------------|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|-----|
| | 233 | 234 | 235 | 236 | 237 | 238 | 239 | 240 | 241 |
| V12 | | | | | | | ■ | ■ | |
| V13 | ■ | | | | | | ■ | | |
| V14 | | | | | | ▨ | | | ▨ |
| V15 | | | | ▨ | | | | | |
| V16 | | | | ■ | | | | | |
| V17 | | | | | | | | | |
| V18 | | | | | | | | | |
| V19 | | | ▨ | | | ▨ | | | |
| V20 | | | | | | | | | |
| V21 | | | | | | | | | |
| V22 | | | | | | | | | |
| V23 | ■ | | | ■ | | | ■ | ■ | |
| V24 | | | | | | | ▨ | | |
| V25 | | | | | | ▨ | | | |
| V26 | | | | | | | | | |
| V27 | | | | | | | | | |
| V28 | | | | | | | | | |
| V29 | | | | | | | | | |
| V30 | | | | | | | ■ | | |

□ no significativa

▨ significativa positiva

■ significativa negativa

⁸ V233: Objetivos comunicativos; V234: Objetivos lingüísticos; V235: Objetivos psicognitivos; V236: otros objetivos; V237: pronunciación; V238: riqueza y precisión del vocabulario; V239: aceptabilidad gramatical; V240: corrección ortográfica; V241: estructuración del texto.

Cuadro 31c. Relación de los criterios de evaluación e importancia dada a los agentes de la evaluación con las variables profesionales⁹

| | Criterios evaluación | | | | | Agentes evaluación | | | | | |
|-----|----------------------|-----|-----|-----|-----|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 264 | 265 | 266 | 267 | 268 | 269 | 270 | 271 | 272 | 273 | 274 |
| V12 | | | | | | | | | ■ | | |
| V13 | | | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | | |
| V14 | | | | | | | | ■ | | | |
| V15 | | | | | | | | | | | |
| V16 | | | | | | | ■ | | | | |
| V17 | | | | ■ | ■ | | | | | | |
| V18 | | | | | | | | | | | |
| V19 | | | | | | | | | | | |
| V20 | | | | ■ | ■ | | | ■ | | | |
| V21 | | ■ | | | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| V22 | | | | | | | ■ | | ■ | | |
| V23 | | | | | | | | | ■ | | |
| V24 | | | | | ■ | | | ■ | | | |
| V25 | | ■ | | | ■ | | | | | | |
| V26 | | | | | | | | | | | |
| V27 | | | | | | | | | | | |
| V28 | | | | | | | | | | | |
| V29 | | | | | | | | | | | |
| V30 | | | | | | | | | | | |

no significativo
 significativa positiva
 significativa negativa

⁹ V264: progresión individual; V265: adecuación a la norma lingüística; V266: la media de los resultados de la clase; V267: los objetivos prefijados; V268: los contenidos del programa; V269: el profesor; V270: el alumno que recibe la nota; V271: el profesor y el alumno; V272: el conjunto de los alumnos de la clase; V273: los profesores de otras asignaturas; V274: los profesores del seminario.

Cuadro 31d. Relaciones entre variables profesionales y utilización del material didáctico y auxiliar¹⁰

| | Utilidad del material | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 277 | 280 | 283 | 286 | 289 | 292 | 295 | 298 | 301 | 304 | 307 | 310 | 313 | 316 |
| V12 | | | | | | | | | | ■ | | | | ■ |
| V13 | | | ▨ | | | | | | | ■ | | | | |
| V14 | ■ | ■ | | | ■ | | | | | | ■ | ■ | | |
| V15 | | | | | | | | | | | | | | |
| V16 | ■ | | | | ■ | ■ | ▨ | ▨ | | | ■ | | | |
| V17 | | | | | | | | | | | | ■ | | |
| V18 | | | | | | | | | | | | | | |
| V19 | | | | | | | | | | | | | | |
| V20 | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| V21 | | | | | | | | ■ | | | | | | |
| V22 | | | | | | | | | | | | | | |
| V23 | | | | | | | | | | | ■ | | | |
| V24 | ■ | | | | | | | | | | | ■ | ■ | |
| V25 | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| V26 | | | | | | | | | | | | | | |
| V27 | | | | | | | | | | | | | | |
| V28 | | | | | | | | | | | | | | |
| V29 | | | | | | | | | | | | | | |
| V30 | | | | | | | | | | | | | | |

no significativa
 significativa positiva
 significativa negativa

¹⁰ V277: cassettes; V280: magnetófono; V283: tocadiscos; V286: retroproyector; V289: vídeo; V292: ordenador; V295: libro de texto; V298: libros de consulta; V301: biblioteca de clase; V304: publicaciones periódicas; V307: proyector de diapositivas; V310: láminas murales; V313: mapas; V316: apuntes y documentos propios.

4.4.1. Influencia del marco socio-educativo

La pertenencia a una determinada **Comunidad autónoma** incide en algunas de las *valoraciones otorgadas*. Así:

- El profesorado de Cataluña y Castilla-León califica con una mayor puntuación, en la evaluación, los objetivos lingüísticos que el resto de las Comunidades autónomas. Y es también en Cataluña donde se concede más importancia a la corrección lingüística.
- Respecto a los criterios de evaluación, Galicia destaca por dar más importancia a la progresión individual de cada alumno y a la media de los resultados de la clase, mientras que en Cataluña adquieren más importancia, respecto a las otras regiones, los contenidos del programa.

El **tamaño de la localidad** influye en los siguientes términos:

- Los profesores de localidades de más de 50.000 habitantes dan mayor importancia a los *objetivos psicocognitivos* que los de localidades con menor número de habitantes. También muestran mayor interés en la evaluación por controlar la *estructuración del texto*.
- Respecto a los criterios de *evaluación*, son también los profesores de localidades grandes los que mayor importancia dan a la *progresión individual* del alumno.

El **nivel educativo** determina que:

- En la evaluación, los profesores de FP. y B.U.P. dan más importancia que los de E.G.B. a los objetivos lingüísticos. También señalan calificar más la riqueza y precisión del vocabulario.
- La intervención del profesor adquiere mayor importancia para los profesores de E.G.B.; les siguen los de FP. y B.U.P.

La **titularidad del centro** tan sólo influye en la importancia de los objetivos y en los criterios de evaluación. Son los profesores de centros privados quienes más importancia dan a los objetivos lingüísticos y quienes toman, en mayor medida, los contenidos del programa como criterio de evaluación.

El **ratio de alumnos/clase** tan sólo mantiene una relación positiva con la *importancia que en la evaluación se da a aspectos como la aceptabilidad gramatical y la estructuración del texto y al uso de la adecuación a la norma lingüística* como criterio de evaluación.

No se establecen diferencias significativas respecto a las variables **nivel socio-económico y número de profesores** (exceptuando la relación positiva que se da entre esta variable y la importancia que se da en la evaluación final a las distintas pruebas escritas).

4.4.2. Influencia de las variables personales

El **sexo** delimita diferencias respecto a los homólogos del sexo contrario:

- Los profesores dan mayor importancia, en la evaluación, a "*otros objetivos educativos*"; consideran más, como criterio, la *media de los resultados* de la clase y dejan participar *más al alumno en la calificación*.
- Las profesoras dan *menor* importancia a la *corrección ortográfica*.
- Son también las profesoras quienes dan más valor que los hombres a las diferentes *pruebas de evaluación*. Más concretamente, se establecen puntuaciones significativas más altas en relación al uso de pruebas *escritas y orales* tanto en la evaluación *formativa* como en la *sumativa*.

La **edad** establece relaciones positivas con las siguientes variables (cuadro 32):

- Importancia de los *objetivos comunicativos* en la *evaluación*.
- Importancia de la *aceptabilidad gramatical* y de la *corrección ortográfica* como aspectos de evaluación.
- Relación positiva con el valor dado en la evaluación de seguimiento a diferentes *pruebas orales* y "*otras pruebas*".
- Valor que se da a la *participación del conjunto de alumnos* de la clase y a los *profesores de otras asignaturas* en el momento de establecer la nota del alumno.

4.4.3. Influencia de las variables profesionales

La **titulación académica** determina diferencias a la hora de priorizar aspectos en la evaluación. Así, los licenciados dan más importancia a la aceptabilidad gramatical que los diplomados. Igualmente, son aquéllos quienes más protagonismo dan al profesor a la hora de establecer la nota de cada alumno.

La **categoría profesional** determina que sean los catedráticos y agregados quienes más importancia dan a los objetivos lingüísticos, frente a los profesores de E.G.B. Asimismo, también dan más valor a la riqueza y precisión del vocabulario y al protagonismo del profesor al poner la nota de cada alumno. Profesores de E.G.B. y agregados son, por otra parte, frente a los catedráticos, quienes dan mayor importancia a la progresión del alumno como criterio de evaluación.

Los **años de docencia** se relacionan negativamente con el valor que se da a la aceptabilidad gramatical y corrección ortográfica como aspectos de evaluación y respecto a la importancia que el conjunto de alumnos de la clase deben tener como agentes de evaluación.

Las relaciones que se establecen más específicamente en función de los años de docencia por idioma y horas de clase semanal (pregunta 12 del cuestionario)

Cuadro 32. Relación de variables contextuales, personales y profesionales con las relativas a la enseñanza de la lengua¹¹

| | V17 | V18 | V10 | V35 | V36 | V37 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| G1 | | | | | | |
| G2 | | | ◇ | | | |
| G3 | | | | | | |
| G4 | | | | | | |
| G5 | | | ◇ | | | |
| G6 | | | | | | |
| G7 | | | ◇ | | | |
| G8 | | | | | | |
| G9 | | | | * | | |
| G10 | | | * | | * | |
| G11 | | | * | | | |
| G12 | * | | | | | |
| G13 | | | | | * | |
| G14 | | | | | | |
| 233 | | | ◇ | | | |
| 234 | | | | * | | |
| 235 | | | | * | | |
| 236 | | | | | * | |
| 237 | | | | | | |
| 238 | | | | | | |
| 239 | | * | ◇ | | | |
| 240 | | | ◇ | | | |
| 241 | | * | | | | * |
| 264 | | | | | * | |
| 265 | | ◇ | | | | |
| 266 | | | | | | |
| 267 | | | | | | |
| 268 | | | | | | |
| 269 | | | | | | |
| 270 | | | | | | |
| 271 | | | | | | |
| 272 | | | ◇ | | | |
| 273 | | | ◇ | | | |
| 274 | | | | | | |
| 277 | | | | | | * |
| 280 | | | | | | |
| 283 | | | | | | |
| 286 | | | | | | |
| 289 | | | ◇ | | | |
| 292 | | | | | | |
| 295 | | | | | * | |
| 298 | | | | | | * |
| 301 | ◇ | | | | | |
| 304 | ◇ | ◇ | ◇ | | | |
| 307 | ◇ | | | | * | |
| 310 | | | | | | |
| 313 | | ◇ | | | * | |
| 316 | | | | | | |
| 317 | | | | | | |
| 318 | | | | | | |

correlación positiva *

correlación negativa ◇

¹¹ Años de docencia en gallego (V17) y horas de clase semanales (V18); V10: edad; V35: cursos y cursillo con España (más de 40 h.); V36: Jornadas y/o seminarios de formación en España (de más de 15 h.); V37: estancias en el extranjero (de más de una semana).

G1... G14: cf. supra nota 7

V233... V241: cif. supra nota 8

V264... V274: cif. supra nota 9

V277... V318: supra nota 10

pueden verse en los cuadros 31. Como allí puede apreciarse, las relaciones más significativas se establecen en función de los profesores de idiomas castellano, francés e inglés.

La **formación permanente** recibida en los últimos seis años incide de manera diferenciada:

- Relación positiva, de los que han recibido cursos y cursillos en España (de más de 40 horas), con la importancia que dan en la evaluación a los *objetivos lingüísticos y psicocognitivos*.
- Relación positiva, de los que han realizado jornadas y seminarios de más de 15 horas, con:
 - Otros objetivos educativos
 - El valor dado a las diferentes pruebas orales de evaluación de seguimiento
 - La importancia dada a la norma lingüística como criterio de evaluación

La **lengua enseñada** influye en las puntuaciones otorgadas a diferentes aspectos de la evaluación. Más concretamente (cuadro 33):

Cuadro 33. Relaciones entre la variable especialidad del profesor (lengua enseñada) y la importancia otorgada a diferentes aspectos de la evaluación

| No significativas | Significativas | |
|--------------------------------------|--|--------------|
| Importancia de los objetivos (G1-8) | I. ideal obj. lingüísticos (G6) | 3,4>2,1 |
| Objetivos y evaluación (V233-236) | I. real obj. psicocognitivos (G3) | 4>1,3,5 |
| Aspectos evaluación (V237-241) | Estructuración del texto (V240) | 4>2,5,1; 3>2 |
| Pruebas de evaluación (G9-G14) | Ev. seguimiento pruebas escritas (G9) | 4>3,1; 2>3 |
| Criterios de evaluación (V264-268) | | |
| Agentes de evaluación (V269-274) | Profesores de otras asignaturas (V273) | 3>1,2,5 |
| Utilización del material (V275,...) | | |
| Periodicidad del material (V276,...) | Periodicidad del cassette (V276) | 2>3 |
| Utilidad del material (V277,...) | Utilidad del Cassette (V277) | 4>2,5,3,1; |
| | Tocadiscos (V283) | 1>2 |
| | Retroproyector (V286) | 1,5,2>3 |
| | Ordenador (V292) | 4>1,5,2 |
| | Libro de consulta (V298) | 3>2,1 |
| | Biblioteca de clase (V301) | 3,5,4>1 |

- Los *profesores de catalán* dan mayor importancia que todos los demás a la *corrección ortográfica* entre los elementos de evaluación. Hay que señalar también cómo los de *castellano* inciden también *más que los especialistas de inglés*.

- Los *profesores de catalán* dan a las *pruebas escritas* mayor valor que el que dan los demás especialistas.
- Los *profesores de castellano* dan *más importancia* a los *profesores de otras asignaturas* como agentes de evaluación que la que dan los de las especialidades de inglés y francés.

4.5. FACTORES QUE INCIDEN EN LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

El uso que se realiza del material didáctico en cuanto a su utilización, periodicidad y nivel de utilidad es indagado por la pregunta número 27. La información obtenida queda condicionada por las características contextuales, personales y profesionales de los encuestados de la siguiente forma.

4.5.1. Influencia del marco de actuación

El utilizar el *material didáctico* señalado y la *periodicidad* de uso no quedan condicionados por la pertenencia a una u otra *Comunidad autónoma*, el *tamaño de la localidad*, el *nivel socio-económico de la familia*, el *nivel educativo*, la *titularidad del centro*, el *número de profesores* o la *ratio de alumnos por clase*.

No obstante, la aplicación de pruebas estadísticas de mayor potencia, "ONE-WAY", que las de *chi-cuadrado* o *correlaciones*, aplicadas anteriormente, permite encontrar, en el caso del número de profesores por centro, alguna relación con la utilización o no y la periodicidad de uso de algunos de los materiales didácticos.

En los centros de mayor número de profesores se tiende a usar más en cada clase *el magnetófono*, *el libro de texto* y *los apuntes* (cuadro 34), aunque es también en este tipo de centro donde globalmente se utilizan menos *la biblioteca de clase* y *más los mapas murales* (cuadro 35).

El nivel de utilidad queda condicionado de diversas formas:

- Respecto a la variable relativa al *territorio (Comunidad autónoma)*.
 - En Cataluña se utiliza más el *tocadiscos* y el *libro de texto*. Este último tiene un alto nivel de uso en Castilla-León y otras Comunidades autónomas.
- Respecto a la variable *localidad*.
 - Son los profesores de localidades de menos de 50.000 habitantes quienes más utilidad sacan a las publicaciones periódicas y mapas.
- Respecto a la variable *nivel educativo*.
 - Los profesores de enseñanzas medias encuentran más utilidad en los *libros de textos* que los de E.G.B.
- No influyen en las puntuaciones otorgadas las variables relativas al **nivel socio-económico de las familias**.

- El **número de profesores del centro** mantiene una relación negativa con el nivel de utilidad dado a la biblioteca de clase, las publicaciones periódicas y el proyector de diapositivas.
- La **ratio de alumnos por clase** mantiene también una relación negativa con el nivel de utilidad de las publicaciones periódicas y de los mapas.

4.5.2. Influencia de las variables personales

a) *Sexo*

No influye significativamente el *sexo* de los profesores en la utilización que se hace de los diferentes materiales didácticos, en la periodicidad de uso o en el nivel de utilidad con que se califica.

b) *Edad*

La *edad* no incide tampoco en la utilización del material. Se relaciona positivamente con la calificación que se da al nivel de utilidad del vídeo y de las publicaciones periódicas (cuadro 32). Respecto a la periodicidad de uso, hay que señalar que son los profesores de mayor edad quienes, en relación a los otros, usan significativamente más en cada clase el cassette, el tocadiscos, el retroproyector, la biblioteca de clase y los mapas. (cuadro 34).

4.5.3. Influencia de las variables profesionales

La utilización del material didáctico señalado y la periodicidad de uso indicada no quedan condicionadas, de manera general, por la *titulación académica* de los encuestados, por la *categoría profesional*, por su *opinión sobre la capacitación para varias lenguas*, por la *especialidad cursada* y por la *formación permanente* recibida.

Puntualmente la titulación académica se relaciona con la utilización que se hace y la periodicidad de uso del material denominado "*apuntes*" y "*documentos propios*". La categoría profesional se relaciona con la periodicidad de uso del cassette y de la biblioteca de clase y con la utilización de ésta y de las publicaciones periódicas. Asimismo, son los profesores de francés e inglés quienes usan más, en cada clase, el cassette.

Dicen utilizar más algunos medios (tocadiscos, libro de consulta, biblioteca de clase y murales) los que han realizado mayor número de jornadas y seminarios en España (de más 15 horas). Son, por otra parte, los que usan la biblioteca

**o 34. Periodicidad de uso del material didáctico (diferencias significativas en la prueba
ray) en función de la situación de enseñanza y las variables profesionales y personales
(v7-v37, cf. supra nota)**

| | v7 | v10 | v12 | v13 | v14 | v15 | v16 | v17 | v18 | v19 | v20 | v21 | v22 | v23 | v24 | v25 | v26 | v27 | v28 | v29 | v30 | v35 | v36 | v37 |
|-----|-------|------------|-------|-----|-----|-----|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|
| | | 1>3 | 1>3 | | | | 3>2,1 | | | | | 2>3 | | | | | | | | | | | | |
| | 1>2,3 | | | | | | | 2>3,1 | | | | | | 1>3,2 | | | | | | | | | | |
| | | 1>3 2>3 | 1>3 | 1>3 | | | | | | | | | 2>3 | | | | | | | 2>3 | | | | |
| r | | 1>3 | 1>3,2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 1>3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1>3 | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1>2>3 | | | 2>1 |
| o | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3>1>2 | | | 3>1 |
| ta | | | 1>3,2 | | | | | | | | | | | | 3>2 1>2 | | | | | | | | | |
| ase | | 1>2 | 1>3,2 | | | | | | | | | | | | 3>2 1>2 | | | | | | | | | 1>3 |
| s | | | | | | | | | | | | | | 1>2 | | | | | | | | | | |
| e | | | | 1>3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 1>3 | 1>3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1>3 2>3 | 1,2>3 | 1,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2>3 | | | 1>3 |
| | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

de profesores; V10 = Edad; V12 = años de docencia; V13, 15 a 29 = años de docencia en idioma; V14, 16 a 30 = Horas semanales de clas

Problema 35. Utilización del material didáctico (Diferencias significativas en la prueba T-Test; 1 = si; 2 = no) en relación con la situación de enseñanza y las variables profesionales y personales (v7 a v37 cf. supra nota)

| | v7 | v8 | v10 | v12 | v13 | v14 | v15 | v16 | v17 | v18 | v19 | v20 | v21 | v22 | v23 | v24 | v25 | v26 | v27 | v28 | v29 | v30 | v35 | v36 | v37 | |
|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| | | | | | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| o | 2>1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1>2 | | | | | |
| | | | | | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| or | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1>2 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| o | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| lta | | | | | | | | | | | | | | | | 2>1 | | | | | | | | | 1>2 | 1> |
| ase | 2>1 | | | 1>2 | | | | | | | | | | | | 2>1 | | | | | 1>2 | | | | 1>2 | |
| s | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1>2 | | | | | |
| | | | | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1>2 | |
| | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | 1>2 | | | | | | | | | | | | | | 1>2 | | | | | |

de clase y los mapas semanalmente quienes también han participado más en jornadas y seminarios (cuadros 34 y 35).

También cabe señalar cómo el profesorado con mayor **número de años de experiencia** tiende a usar más frecuentemente (en cada clase) diversos materiales didácticos como cassette, tocadiscos, retroproyector, vídeo, libro de consulta, biblioteca de clase, murales y mapas. Estas apreciaciones pueden matizarse más específicamente cuando se considera la docencia en cada una de las especialidades lingüísticas y las horas semanales de docencia (cuadro 34).

El nivel de utilidad que se da a los diferentes materiales queda condicionado de diversas formas:

- Los profesores con **titulación** de licenciado califican con mayor utilidad el libro de texto que sus homólogos diplomados.
- Los profesores con **categoría profesional** de catedráticos, frente a los agregados y al resto del profesorado, dan mayor importancia al protagonismo del profesor y a los profesores de seminario como agentes de la evaluación.
- Son también los catedráticos quienes califican de mayor utilidad el material didáctico como cassette y libro de texto y encuentran de menor utilidad el proyector de diapositivas.
- Respecto a la variable relativa a una **formación capacitadora para varias lenguas**, son los que están por ella quienes señalan un menor nivel de utilidad al cassette y una mayor utilidad al tocadiscos.
- Los **años totales de docencia** se relacionan positivamente con la utilidad que se da a las publicaciones periódicas y a los mapas (cuadros 31). Son, por una parte, los profesores de castellano y catalán quienes más se relacionan negativamente con el uso de determinados medios. Por otra parte, el número de horas semanales de idioma se relaciona negativamente con el uso del cassette.
- La **formación permanente recibida** en los seis últimos años no incide en la utilización del material ni en la periodicidad de uso. Su relación con el nivel de utilidad de los diferentes materiales sigue las siguientes pautas:
 - La realización, en España, de cursos y cursillos de más de 40 horas no mantiene ninguna relación.
 - El número de jornadas y seminarios de más de 15 horas se relaciona positivamente con el nivel de utilidad con que se califica el cassette, el libro de texto y el proyector de diapositivas.
 - El número de estancias de más de una semana en el extranjero mantiene una relación positiva con la calificación de utilidad que se da al cassette y a los libros de consulta.
- La **especialidad cursada** influye en el nivel de utilidad con que se califica a cada uno de los materiales. En general, puede afirmarse que (cuadro 33):

- Los profesores de catalán ven más utilidad que los demás en el ordenador y el tocadiscos. Este último es calificado también de más útil por los profesores de francés en relación a los de inglés.
- Quienes menos útil ven el retroproyector son los profesores de castellano, los cuales encuentran una utilidad, mayor que los demás, en los libros de consulta.

4.6. VALORACIÓN DE LA DEDICACIÓN HORARIA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La pregunta 29 del cuestionario recoge información sobre la dedicación semanal que creen los encuestados que se debe dedicar a la lengua materna y extranjera. El análisis de las contestaciones en relación al resto de las variables permite señalar lo siguiente.

4.6.1. Influencia del marco de actuación

Respecto a las *horas de enseñanza*, son los profesores de E.G.B. quienes creen que deberían dedicarse más horas que las que consideran necesarias los profesores de B.U.P. y FP.

No se establecen relaciones significativas en relación con las variables *Comunidad autónoma*, *tamaño de la localidad*, *nivel socio-económico de las familias*, *título de titularidad del centro*, *número de profesores del centro* y *ratio de alumnos por clase*.

4.6.2. Influencia de las variables personales

Son los profesores del **sexo** femenino quienes consideran que las horas semanales de enseñanza de la lengua extranjera deberían aumentar.

La **edad** no guarda relación con el número de horas que se señalan como ideales en la enseñanza de la lengua materna y extranjera.

4.6.3. Influencia de las variables profesionales

Los profesores con **titulación** de diplomado consideran, frente a los que tienen la titulación de licenciado, que se deberían dedicar más horas a la enseñanza de la lengua materna.

Los **años de docencia** mantienen una relación negativa con el número de horas que se deberían dedicar a la enseñanza de idiomas extranjeros. Esta rela-

ción no se mantiene cuando se considera selectivamente los diferentes idiomas y las distintas horas de clase que imparten los profesores (cuadro 31).

No se establecen relaciones significativas en relación a las variables *categoría profesional, habilitación para varias lenguas, formación permanente* recibida en los últimos seis años y *especialidad cursada*.

4.7. VALORACIONES DE LAS RELACIONES ENTRE VARIABLES DE ENSEÑANZA

Los apartados anteriores (4.2., 4.3., 4.4. y 4.5.) han permitido conocer la incidencia que el marco socio-educativo, las variables personales y profesionales tienen en aspectos de la enseñanza. Conocer cómo éstos se relacionan entre sí parece también necesario a efectos de poder elaborar mapas conceptuales que recojan las complejas implicaciones.

Las relaciones entre las diversas variables pueden verse en los cuadros 36 y 36bis (correlaciones) y en los cuadros 37 y 38. Globalmente, podemos señalar, en relación a esa información, los aspectos siguientes:

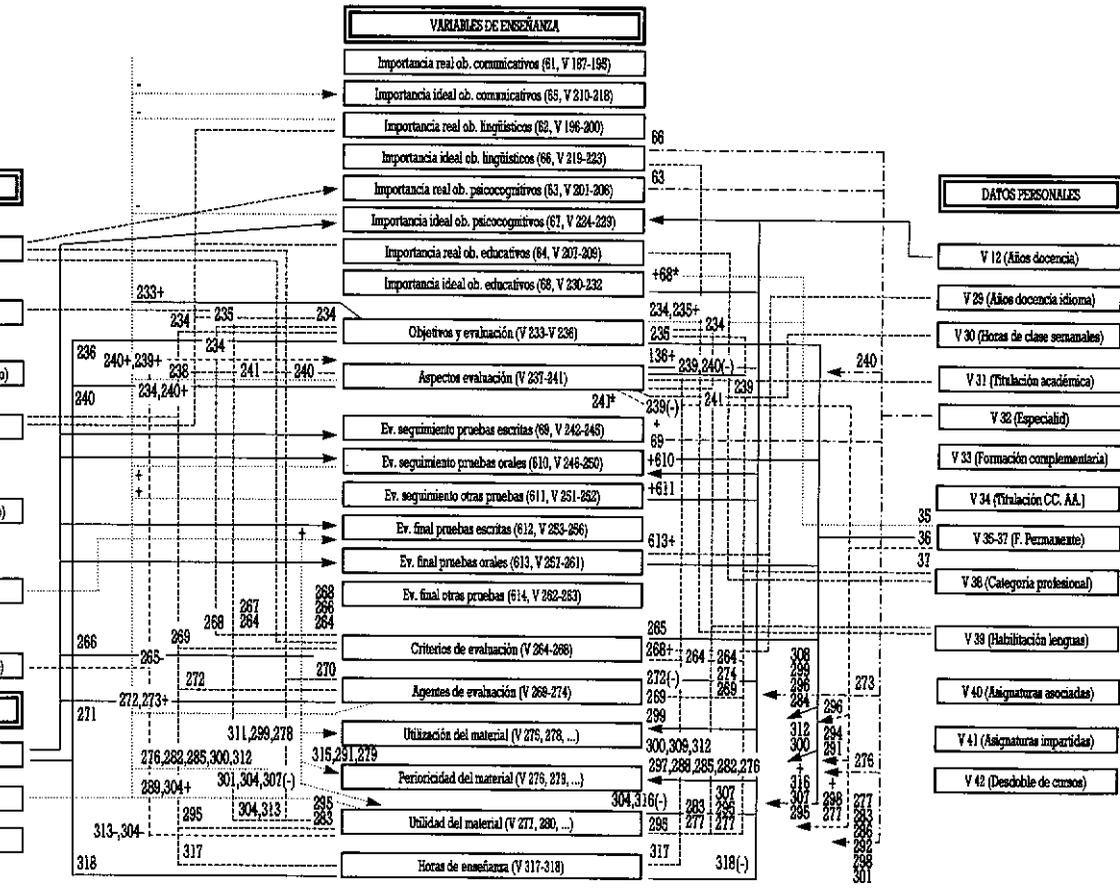
4.7.1. En relación a los objetivos

Estos mantienen relaciones positivas entre sí: los encuestados que puntúan alto determinados objetivos tienden a puntuar también alto los demás.

La relación con los diferentes **aspectos de evaluación** es también positiva, destacando los siguientes aspectos:

- No hay relación entre el valor dado a la evaluación global de las pruebas orales y la *calificación que se otorga, a nivel real, a los objetivos lingüísticos y psicocognitivos y, a nivel ideal, a "otros objetivos"*.
- Se mantiene una relación negativa con los siguientes ámbitos de **evaluación**:
 - Importancia de los objetivos lingüísticos en la evaluación y de los aspectos de riqueza y precisión del vocabulario con la importancia ideal dada a los objetivos psicocognitivos.
 - La importancia dada a la riqueza y precisión del vocabulario, como aspectos de la evaluación, con la importancia ideal dada a los objetivos comunicativos y *"otros objetivos educativos"*.
 - El protagonismo del profesor, como **agente de evaluación**, se relaciona negativamente con la importancia ideal con que se califican los objetivos comunicativos, psicocognitivos y *"otros objetivos educativos"*.
- Se mantienen relaciones positivas con los diferentes **aspectos del material**, destacando las relaciones negativas que se establecen entre la impor-

36 bis. Influencia de variables socio-educativas, personales y profesionales en aspectos de la enseñanza
(Síntesis de los cuadros 31 a 34)



VARIABLES DE ENSEÑANZA

- Importancia real ob. comunicativos (81, V 187-195)
- Importancia ideal ob. comunicativos (85, V 210-218)
- Importancia real ob. lingüísticos (82, V 196-200)
- Importancia ideal ob. lingüísticos (86, V 219-223)
- Importancia real ob. psicocognitivos (83, V 201-206)
- Importancia ideal ob. psicocognitivos (87, V 224-229)
- Importancia real ob. educativos (84, V 207-209)
- Importancia ideal ob. educativos (88, V 230-232)
- Objetos y evaluación (V 233-V 236)
- Aspectos evaluación (V 237-241)
- Ev. seguimiento pruebas escritas (89, V 242-245)
- Ev. seguimiento pruebas orales (610, V 246-250)
- Ev. seguimiento otras pruebas (611, V 251-252)
- Ev. final pruebas escritas (612, V 253-256)
- Ev. final pruebas orales (613, V 257-261)
- Ev. final otras pruebas (614, V 262-263)
- Criterios de evaluación (V 264-268)
- Agentes de evaluación (V 269-274)
- Utilización del material (V 275, 278, ...)
- Perseverancia del material (V 275, 278, ...)
- Utilidad del material (V 277, 280, ...)
- Horas de enseñanza (V 317-318)

DATOS PERSONALES

- V 12 (Años docencia)
- V 28 (Años docencia idioma)
- V 30 (Horas de clase semanales)
- V 31 (Titulación académica)
- V 32 (Especialidad)
- V 33 (Formación complementaria)
- V 34 (Titulación CC. AA.)
- V 35-37 (F. Permanente)
- V 38 (Categoría profesional)
- V 39 (Habilitación lenguas)
- V 40 (Asignaturas asociadas)
- V 41 (Asignaturas impartidas)
- V 42 (Desdoble de cursos)

tancia ideal que se da a los objetivos lingüísticos y el nivel de utilidad con que se califican el cassette, el video y las láminas murales.

Los profesores que dicen utilizar determinados medios didácticos (tocadiscos, retroproyector, ordenador, libros de texto o consulta, biblioteca de clase, publicaciones, proyector y mapas) son los que califican con mayor puntuación la importancia real que tienen los objetivos psicocognitivos y "otros objetivos educativos" y la importancia ideal de los objetivos lingüísticos y "otros objetivos educativos"

La periodicidad de uso de los materiales no mantiene casi vinculaciones con las puntuaciones dadas a la importancia de los objetivos lingüísticos (cuadros 37 y 38).

Prácticamente no se observan relaciones con las **horas de enseñanza** a dedicar a la lengua materna o extranjera.

4.7.2. En relación a aspectos de la evaluación

Además de las relaciones, ya mencionadas, con la importancia dada a los objetivos, se mantienen las siguientes:

- Relaciones positivas entre los diferentes **aspectos de la evaluación**, particularmente más fuertes cuando se consideran las calificaciones globales dadas a los diferentes instrumentos de evaluación (variables G9 a G14). Mantienen, no obstante, relaciones negativas:
 - La importancia que se da, en la evaluación, a los objetivos lingüísticos, a la aceptabilidad gramatical y a la corrección ortográfica con el valor dado a las pruebas orales y "otras pruebas", en la evaluación de seguimiento y final.
 - La importancia que se da, en la evaluación, a los objetivos psicocognitivos y "otros objetivos educativos" y la dada a los objetivos comunicativos.
 - La importancia que se da, en la evaluación, a la riqueza del vocabulario y la dada a las pruebas escritas y "otras pruebas" en la evaluación de seguimiento.
 - La importancia dada a la progresión individual del alumno con la dada a los objetivos lingüísticos como finalidad de la evaluación.
 - La relación entre la aceptabilidad gramatical como aspecto de la evaluación y el uso de criterios como la progresión individual de cada alumno y la adecuación a la norma lingüística.
 - El establecimiento de la nota por el profesor y la importancia que se da, en la evaluación de seguimiento y final, a las pruebas orales y al uso de "otras pruebas".
 - El valor dado al establecimiento de la nota por el profesor en relación al dado a la participación del alumno, al conjunto de éste y el profesor o al conjunto de la clase.

- Por otra parte, cabe señalar que:
 - Los que utilizan determinados materiales didácticos (libros de consulta, biblioteca de clase, proyector de diapositivas, murales y mapas, entre otros) son los que más importancia dan, en la evaluación de seguimiento y final, al uso de otros instrumentos que no sean las pruebas orales o escritas (cuadro 37).
 - Los que utilizan con menos frecuencia el libro de texto califican con mayor puntuación los diferentes objetivos y aspectos de la lengua considerados: pronunciación concreta, vocabulario, aceptabilidad gramatical, corrección ortográfica y estructuración del texto. Esta consideración puede también extenderse, aunque no de manera generalizada, al uso de otros materiales como la biblioteca de clase, el magnetófono o los cassettes.
- Relaciones positivas con diferentes aspectos relacionados con el **material didáctico** (utilización, periodicidad y nivel de usos). Cabe exceptuar, no obstante, entre otros, los siguientes aspectos:
 - La falta de relación (positiva o negativa) con la importancia dada a los objetivos psicocognitivos como aspectos de evaluación.
 - La relación negativa que mantiene el nivel de utilidad señalado al uso de las publicaciones periódicas, del proyector de diapositivas y de las láminas murales con la importancia dada a los objetivos lingüísticos.
 - La relación negativa que mantiene el nivel de utilidad señalado al uso del cassette y retroproyector con la importancia dada a la corrección ortográfica.
 - Existen también relaciones negativas entre los agentes de evaluación y el nivel de utilidad que merece el uso de algunos materiales didácticos (cuadro 36).
- Pocas relaciones con las **horas de enseñanza** de la lengua materna o extranjera, estimadas como necesarias:
 - Las horas a dedicar a la lengua materna mantienen una relación negativa con la importancia que en la evaluación final se da al uso de pruebas escritas.
 - Las horas a dedicar a la lengua extranjera mantienen una relación positiva con el uso de pruebas orales y escritas en la evaluación de seguimiento. La relación es negativa cuando la primera variable se relaciona con la importancia dada, en la evaluación, a aspectos como la riqueza y precisión del vocabulario y la corrección ortográfica con el grado de participación de los alumnos de la clase en la calificación a otorgar.

4.7.3. En relación al **material didáctico** y a las **horas de enseñanza**

Además de las relaciones ya mencionadas en apartados anteriores (4.7.1. y 4.7.2.), cabe señalar que las que se dan entre las variables de estos aspectos son positivas entre sí, si bien cabe señalar que las correlaciones existentes,

relacionadas con las horas de enseñanza a dedicar a la lengua materna y extranjera, son mínimas (cuadro 36).

Particularmente, se pueden matizar, de acuerdo con los cuadros 37 y 38 algunos aspectos:

- Son los profesores que utilizan el ordenador quienes ven con mayor utilidad los demás medios didácticos.
- Se mantiene una mayor relación entre la periodicidad y nivel de utilidad de los medios (cuadro 38) que la que existe entre la utilización y el nivel de utilidad (cuadro 37).
- Los profesores que con mayor frecuencia utilizan el cassette, el magnetófono, el tocadiscos y el retroproyector son los que señalan más horas semanales para la lengua materna.

4.8. OTROS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS

Más allá del valor central que adquiere el análisis de las relaciones entre las variables de enseñanza con sus condicionantes (véanse apartados 4.3. y 4.6.) o sus vinculaciones internas (véase apartado 4.7.), nos parece que puede ayudar a la interpretación el conocimiento de las relaciones internas que se han establecido entre algunas variables contextuales, personales y profesionales.

Como ya se dijo, no se trata de realizar un análisis sociológico sino más bien de evidenciar algunas de las relaciones existentes, partiendo para ello de la información recogida.

El cuadro 39 recoge algunas de las vinculaciones que se establecen. Más específicamente, se puede señalar, partiendo de las variables profesionales, las siguientes.

4.8.1. Experiencia

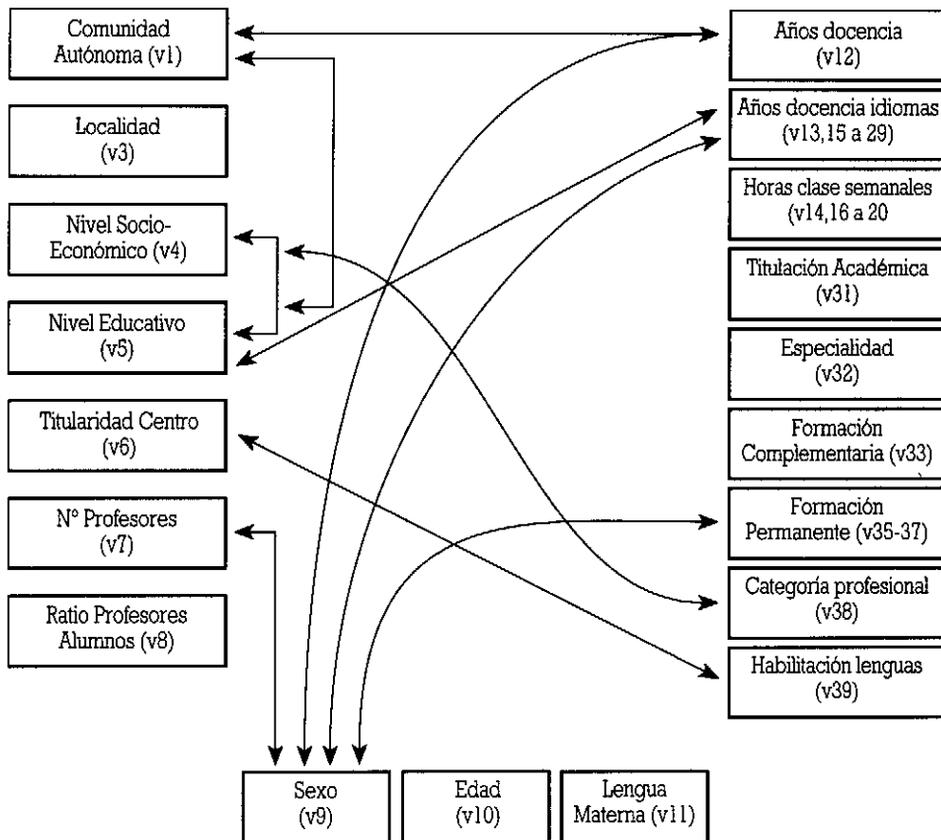
a) Los *años de docencia* se relacionan con variables personales como pertenencia a la Comunidad autónoma y nivel educativo. Más específicamente:

- El profesorado de Cataluña tiene menos edad media de docencia que el de Galicia y Castilla-León.
- El profesorado de E.G.B. tiene más edad media que el de B.U.P. y éste que el de F.P.

b) Los *años de docencia* se relacionan con otras variables profesionales como especialidad o categoría profesional. De manera más concreta:

- El profesorado de lengua francesa tiene mayor antigüedad en la docencia que el de lengua catalana e inglesa.
- Las categorías profesionales se pueden clasificar de mayor a menor número de años de docencia así: catedráticos, profesores de E.G.B. y agregados.

Cuadro 39. Relaciones simplificadas entre variables contextuales, personales y profesionales



4.8.2. Especialidad del profesorado (lengua enseñada)

- La *especialidad* se relaciona con variables contextuales y personales de acuerdo a los siguiente criterios:
- Hay *menos profesores de francés e inglés* de los esperados y más de las especialidades de *hispánicas* y de *catalan* en localidades menores de 50.000 habitantes.
- Hay más profesores encuestados de francés y de catalán de los esperados en B.U.P. y menos en E.G.B. y FP. Los porcentajes se distribuyen de acuerdo al cuadro 40.

- Hay menos profesores del sexo masculino de lo esperado en las especialidades de francés y de inglés.

Cuadro 40. Distribución de las especialidades por niveles educativos

| <i>Especialidad</i> <i>Nivel</i> | Francesa | Inglesa | Hispánicas | Catalana | Otras | Total |
|-------------------------------------|---------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| E.G.B. | 3 (16,1) ¹² | 21 (15,3) | 5 (7,5) | 2 (3,5) | 26 (14,6) | 57 25,1% |
| B.U.P. | 50 (32,7) | 24 (31,2) | 10 (15,3) | 10 (7,2) | 22 (29,6) | 116 51,1% |
| F.P. | 11 (15,2) | 16 (14,5) | 15 (7,1) | 2 (3,3) | 10 (13,8) | 54 23,8% |
| TOTAL | 64 28,2% | 61 26,9% | 30 13,2% | 14 6,2% | 58 25,6% | 227 100% |

- La especialidad se relaciona con la titulación académica de acuerdo a la distribución recogida en el cuadro 41.

Cuadro 41. Distribución de la titulación de acuerdo a la especialidad

| <i>Especialidad</i> <i>Titulación</i> | Francesa | Inglesa | Hispánicas | Catalana | Otras | Total |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Licenciado | 63 (51,4) | 41 (49,0) | 27 (26,1) | 14 (11,4) | 42 (49,0) | 187 81,7% |
| Diplomado | 0 (11,6) | 19 (11,0) | 5 (5,9) | 0 (2,6) | 18 (11,0) | 42 18,5% |
| TOTAL | 63 27,5% | 60 26,2% | 32 14,0% | 14 6,1% | 60 26,2% | 229 100% |

4.8.3. Formación permanente

- La *formación permanente* recibida en los últimos seis años se vincula a variables contextuales (nivel educativo), personales (sexos) y profesionales

¹² Representa la cantidad esperada.

(años de docencia y número de horas de clase semanales). Las relaciones son las siguientes:

- *No existe relación (positiva o negativa) entre la realización de cursos, la participación en jornadas/seminarios o los viajes al extranjero; esto es, quien práctica una de estas modalidades no necesariamente realiza las otras.*
- *El profesorado de B.U.P. en relación al de FP. y E.G.B. es el que menos ha participado en jornadas/seminarios de más de 15 horas.*
- *Los profesores en relación a las profesoras son los que realizan más cursos de perfeccionamiento de más de 40 horas.*
- *Los profesores con más años de docencia han realizado más cursos de más de 40 horas en España.*
- *Los profesores que tienen asignadas más horas semanales son los que menos han participado en jornadas y seminarios de más de 15 horas.*

4.9. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO

Pregunta 17: *¿Cree que la formación inicial y permanente debería habilitarle para la enseñanza de varias lenguas extranjeras?*

A) RESPUESTAS DADAS TENIENDO EN CUENTA LA RESPUESTA SÍ:

- *Porque el conocimiento de varias lenguas enriquece al profesor y por consiguiente beneficia a los alumnos. (5)*
- *Básicamente la metodología no varía de una a otra lo que cambia es el contenido gramatical. (5)*
- *Mayor riqueza personal y lingüística. (5)*
- *Porque la capacitación lingüística y didáctica del profesor están en función de su actualización continua. (4)*
- *Por la interrelación de contenidos que les son comunes. (4)*
- *Es fundamental porque las necesidades socio-culturales actuales lo exigen. Es una tendencia que se impone en los países de la C.E.E. (4)*
- *Sería interesante que el profesor se formara en lenguas necesarias en el mundo donde vivimos. (4)*
- *Enseñanza comparativa. (3)*
- *En un estado plurilingüe el profesor debe conocer otras lenguas aparte de la suya. (3)*
- *Pero en nuestro país esto es imposible, ya es bastante complicado habilitarle para la enseñanza de una lengua. (3)*
- *Amplía la capacidad mental en cuanto a rapidez. (2)*
- *Prepararse para más de una lengua me parece fundamental. (2)*
- *El conocer varias lenguas facilita las relaciones humanas a todos los niveles. (2)*

- Porque he adquirido la formación necesaria.
- Hace falta valorar la capacidad y conocimientos de cada uno más que las titulaciones.
- En la práctica puede toparse uno con la obligación de enseñarlas.
- La educación permanente puede prepararle para ello.
- Mayor movilidad.
- Porque facilitaría enormemente el intercambio y la motivación renovada de los idiomas.
- Para no empobrecerte en una sola.
- Porque significaría la realización de un buen programa de formación.
- Se ganaría en efectividad y operatividad.
- Somos responsables de la enseñanza de las lenguas de los futuros trabajadores.
- Con carácter optativo.
- Con carácter obligatorio.
- Porque luego toca dar las asignaturas y debes ir preparado.

B) RESPUESTAS DADAS TENIENDO EN CUENTA LA RESPUESTA NO:

- Prefiero especialistas. (4)
- Porque cada lengua necesita y requiere un aprendizaje profundo, de mucho esfuerzo. (3)
- Se deberían cambiar las especialidades lingüísticas de la Universidad.
- Más vale poco y bien que mucho y mal.
- La motivación de los alumnos depende del dominio de la lengua a enseñar por parte del profesor.
- Tendría que ser con carácter voluntario; en caso contrario no sería válido ni operativo.
- Reciclar en la lengua titulada.
- Considero prioritaria la formación pedagógica.
- Cada profesor debe especializarse en una asignatura.
- La docencia de idiomas debe limitarse a una para dominarla.
- La situación del francés es malísima.
- El mantenimiento de una lengua y su pedagogía a buen nivel ya exige un gran esfuerzo.

PREGUNTA 24: ¿Qué valor da en su evaluación a las siguientes pruebas?
Otras contestaciones a las señaladas en la encuesta:

- a) Pruebas escritas
- Síntesis. Resúmenes.
 - Encuestas.
 - No evaluó en el ciclo medio.

Correspondencia con el extranjero.
Pruebas de desarrollo amplio.

b) *Pruebas orales:*

Recitación.

Narración.

Diálogos breves profesionales.

Preguntas breves profesor-alumno.

Conversación en situación.

c) *Otras pruebas: orales y/o escritas*

Realización de un periódico.

Diálogos elaborados para ser filmados

Creaciones imaginativas.

Creaciones funcionales.

Simulaciones.

Canciones.

Lecturas voluntarias.

Vídeo con preguntas escritas/orales.

Control de lectura sobre un libro.

PREGUNTA 27: Especifique el uso que hace del material didáctico (Otras cuestiones a las señaladas en la encuesta)

Documentos anteriores.

Juegos diversos.

Canciones.

Biblioteca escolar.

Actividades con extranjeros.

Cómic.

Cuento, relato, novela.

Proyector de opacos.

Fotocopias: textos, juegos, canciones, actividades,...

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA ACTUACIÓN ESPECÍFICA

Las actividades previstas en relación a una actuación en profundidad se realizó de acuerdo a la planificación establecida (apartado 3.2.2.).

Realizadas las entrevistas en profundidad y visitados los centros, se redactó un informe síntesis cuyo contenido se recoge a continuación.

La realización de las entrevistas, el resultado de las cuales presentamos ahora, ha sido posible gracias a los formadores de francés, a los directores, a los profesores y a los entrevistados que han colaborado.

Salvo algunas reticencias, los profesores han participado con toda amabilidad. Algunos se han interesado por los resultados de esta investigación con la esperanza de que sus respuestas puedan tener importancia. Con este espíritu, exponemos primero, brevemente, algunas impresiones y después, más detalladamente, los datos objetivos de las encuestas.

5.1. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

- a) En primer lugar, se ha de destacar el *malestar de los profesores* respecto a la desoladora situación de la enseñanza en general (centros con pocas y malas condiciones, demasiados alumnos por aula, falta de material, etc.) y del docente en particular (estatus, falta de promoción...) y, por encima de todo, el sentimiento de carecer de la ayuda de las autoridades académicas e institucionales. Ahora bien, si la situación del docente es precaria, la del docente de letras y, sobre todo, de lenguas, tanto maternas como extranjeras, es grave. En Galicia, además, se hace evidente la falta de reconocimiento y de consideración del gallego como una lengua transmisora de cultura.
- b) En segundo lugar, la falta de una formación didáctica seria en la asignatura, subrayada por los mismos docentes, se ha hecho sentir a lo largo de casi

todas las entrevistas, a la hora de hacer una crítica científica de los libros de textos que utilizan o conocen.

Estas dos observaciones determinarán muchos de los comentarios siguientes.

- c) Añadiremos que, aunque algunos profesores se han limitado a enumerar los tópicos conocidos sobre la asignatura sin aportar ninguna explicitación concreta y personal, la gran mayoría del profesorado ha hablado de su labor docente, extendiéndose en explicaciones y detalles sobre las actividades, mostrando material propio para la clase, exámenes, etc., lo cual denotaba un entusiasmo mayor del que pretendían demostrar. Se ha de hacer notar también que los profesores que llevaban más años en la enseñanza tenían un cierto desánimo; en cambio, los más jóvenes, sobre todo aquellos que trabajaban en la Reforma, tenían una cierta ilusión por su trabajo, aunque siempre recalcando que sus condiciones laborales eran malas.

5.2. VALORACIÓN DE LOS OBJETIVOS

- a) Al hablar de los objetivos, casi todos hablan de objetivos comunicativos como expresión y comprensión oral y escrita pero, de hecho, son bien pocos los que realizan actividades que se adapten a ellos; en realidad, gran parte de las actividades que se presentan en clase hacen referencia a los objetivos puramente lingüísticos como riqueza y precisión del vocabulario, memorización de reglas gramaticales y corrección ortográfica.
- b) Por otra parte, las actividades son básicamente escritas; y cuando se hacen oralmente, son de tipo *estructural*.
- c) Estos hechos se evidencian también al tratar el tema de la *evaluación*.

Gran parte de los docentes no son conscientes de estos problemas; otros, en cambio, señalan ellos mismos sus contradicciones (por ejemplo: tener como objetivo la expresión oral y no practicarla) y las justifican, en cierta forma, en base a las condiciones de trabajo actuales (ratio profesores/alumnos, por ejemplo) y afirman que, en condiciones diferentes, seguro que se podrían remediar.

De los objetivos *psicocognitivos*, tan sólo parece preocupar, de manera explícita, el aspecto de la *motivación*.

5.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

En general, los profesores son reacios a explicar las estrategias de enseñanza que utilizan en la clase.

Según la metodología que siguen, podrían distinguirse dos tipos, relativos a:

- *Lenguas maternas*: Globalmente, las preocupaciones de los profesores de lengua materna van más dirigidas hacia el dominio de las reglas gramaticales

les que al uso práctico de la misma (que se supone que ya se conoce). Por tanto, las clases suelen ser más teóricas y de aplicación que prácticas, más dedicadas al escrito que al oral.

- **Lenguas extranjeras:** En cambio, los profesores de lenguas extranjeras procuran fomentar más las destrezas comunicativas.

5.4. MATERIAL DIDÁCTICO UTILIZADO/EMPLEADO

a) Manuales

Gran parte de los profesores de *lengua castellana* utilizan los libros de *Lázaro Carreter*; en cambio, los profesores de *lenguas extranjeras* utilizan *manuales más variados, más comunicativos*, procurando, cuando es posible, completarlos con material audiovisual.

Muchos prefieren completar los manuales con material complementario propio o con otros libros. En la privada, por el contrario, aluden a la falta de tiempo para poder dedicarse a este trabajo.

Los profesores de E.G.B. de lenguas extranjeras destacan la poca adaptación de los manuales a la realidad psicocognitiva de los alumnos.

b) Otros materiales

Disponen de pocos medios para realizar el trabajo docente:

-Falta de bibliotecas de aula.

-Falta de espacios específicos para las lenguas: laboratorios, aulas para dramatizaciones, audiciones...

Las *nuevas tecnologías* están prácticamente ausentes de los centros, y cuando existen, o están *reservadas a los docentes de ciencias o el docente no sabe utilizarlas pedagógicamente*.

Esta situación es más grave en E.G.B. que en las EE.MM., y más en Galicia que en el resto del Estado español (existencia de CEPs, Centros de Recursos).

5.5. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN EMPLEADAS POR EL PROFESORADO

- a) *Todos reconocen que el sistema de evaluación presenta grandes dificultades y que prácticamente desconocen su funcionamiento*. Esto se refleja en el tipo de pruebas ofertadas a los alumnos, que no corresponden, de hecho, a los objetivos especificados al principio o no los recogen de manera clara.

- b) *No ha habido ninguna formación de los docentes en este sentido.*

5.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- a) Como ya se ha comentado, los docentes de la **enseñanza secundaria**, sobre todo, comentan que *los estudios universitarios no les han proporcionado ninguna preparación didáctica para su asignatura y que esta falta la han tenido que suplir con su propia experiencia, así como con la asistencia voluntaria a cursos.*
- b) Los **docentes de E.G.B.**, en cambio, *se sienten inseguros con relación al dominio de la lengua extranjera que imparten.*

Por eso, creen necesario un reciclaje permanente, tanto lingüístico como metodológico; critican el actual sistema basado en la buena voluntad del profesorado y, además, demasiado teorizante y poco adaptado al aula. También proponen varias fórmulas de formación, bastante interesantes.

5.7. RELACIONES ENTRE PROFESORES Y ENTRE PROFESOR-ALUMNO

a) Coordinación pedagógica

Cuando existen, los seminarios no suelen funcionar como tales en prácticamente ningún centro, existiendo incluso una relación bastante degradada entre los miembros que los componen. Desafortunadamente, en los centros donde hay un solo miembro en el seminario, se siente la necesidad de una coordinación y de un trabajo conjunto.

En las áreas tampoco se trabaja conjuntamente, exceptuando algún trabajo esporádico y de iniciativa personal.

En algún centro privado, hay contactos puntuales entre E.G.B. y EE.MM.

En general hay una falta de trabajo en equipo y de coordinación en los centros mismos y entre los centros, y una desconexión prácticamente total entre distintos niveles de enseñanza.

b) Relación profesor-alumno

No hay, en general, mención específica a esta dimensión del acto pedagógico; no obstante, se debe dejar constancia de que los *problemas de disciplina han sido evidenciados esencialmente por los profesores de FP*, que los achacan a la realidad socioeducativa y sociocultural en que se mueven (nivel solicitado para ingresar, origen social, expectativas de los alumnos, etc.).

CONCLUSIONES

La investigación de la que da cuenta la presente memoria ha permitido, como se ha dicho más arriba, elaborar documentos que tienen valor *per se* y pueden contribuir a renovar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y muy especialmente de las lenguas extranjeras. Dichos documentos, más que conclusiones, constituyen materiales de referencia tanto para el análisis de la labor docente como para la articulación de nuevas experiencias didácticas y su enjuiciamiento.

*
* *

Las conclusiones propiamente dichas se desprenden ya de la exposición que se ha hecho en las páginas anteriores de la presente memoria; sin embargo, nos ha parecido que podían explicarse, de una manera más concreta, algunas deducciones e incluso plasmar ciertas propuestas de manera que los resultados de la investigación puedan resultar operativos tanto para la formación del profesorado (inicial y permanente) como para los responsables de la política y de la administración educativas. Deberían en particular permitir un enfoque *global* de la actuación en este campo y ayudar a establecer la indispensable comunicación entre profesores de una misma lengua, de las distintas lenguas, en un mismo nivel educativo y en un mismo curso, pero también entre los distintos niveles de enseñanzas y entre centros diferentes. Las agruparemos en los tres apartados siguientes, que completamos con unas "propuestas":

- 6.1. Enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) en función de la especialidad del profesor (i.e. de la lengua enseñada)
- 6.2. Enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) y formación del profesor
- 6.3. El diseño didáctico de la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s)

6.1. ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S) EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD DEL PROFESOR (i.e. DE LA LENGUA ENSEÑADA)

El apartado del cuestionario, "Valoraciones sobre la enseñanza de la lengua", era, a todas luces, la pieza clave del protocolo utilizado para la investigación sobre "Lenguas extranjeras y lenguas maternas en Enseñanza Primaria y Enseñanzas Medias". Y ello porque, con las preguntas que lo integran, se podía intentar recabar una serie de datos de índole "cualitativa" muy difíciles de obtener por otros medios. A esto ha de añadirse el hecho de que, con el juego de los cruces con los datos "objetivos" obtenidos en los demás apartados (o de los mismos datos "subjetivos" del apartado D), se puede diseñar una especie de "semblanza pedagógica" de los profesores de lengua(s), no ya tosca y global como a veces se ha hecho, sino de relativamente buena definición, fundamentada en cualquier caso sobre criterios precisos.

De entrada conviene recordar, no obstante, las limitaciones evidentes de un análisis de semejante naturaleza. Las más importantes vienen dadas por el número de respuestas obtenidas en algunos ítems o, por lo menos, su parcialidad. En efecto, si se puede dar por aceptable el número de casos considerados para el análisis global (252), no sucede lo mismo en todos los ítems. Otras limitaciones corresponden a la fuerte carga semántica de algunas de las preguntas, que los profesores pueden no haber percibido de inmediato. Esto quiere decir que las interpretaciones, que aquí vertimos sobre alguno de los puntos, han de tomarse con las necesarias precauciones.

Con todo, nos ha parecido útil llevar a cabo (además del análisis general) un desglose de las valoraciones en función de la especialidad cursada por los encuestados, profesores de lenguas todos ellos, es verdad, pero de formación distinta y, acaso, de hábitos pedagógicos diferentes, según que la carrera cursada sea de francés, de inglés, de español, de catalán o de otras lenguas, considerando asimismo como válida, para ciertas interpretaciones, y cuando nos ha parecido pertinente, la variable lengua extranjera/lengua materna, como un elemento interesante del análisis.

Ello puede ser revelador de al menos tres aspectos: a) de un cierto "modelo" de formación (tanto lingüística como psicopedagógica), que requiere ser precisado; b) de las representaciones que cada cual se hace de los distintos temas abordados en la encuesta (y en las que habrá influido en poco o en mucho la citada formación); y c) del calado de los discursos que, a propósito de la enseñanza de las lenguas, *imperan* en nuestra sociedad.

El desglose se ha llevado a cabo en sólo algunos de los ítems de los grandes apartados; aun así, los resultados, que presentamos a continuación, son de indudable interés y, de alguna manera, pueden contribuir a definir los "perfiles" (desde el punto de vista metodológico) de los profesores de lenguas, con miras

a posibles actuaciones futuras en el campo de la formación del profesorado, de la definición de metodologías, de objetivos y de materiales.

6.1.1. Valoración global de los objetivos

Antes de proceder al desglose de los datos según la especialidad del encuestado, nos ha parecido conveniente presentar algunos resultados globales complementarios obtenidos en la valoración de los objetivos de la enseñanza de las lenguas, para que sirvan de punto de referencia.

En efecto, con la pregunta número 21, de formulación compleja, se solicitaba información sobre los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en 24 ítems, reagrupados en 4 bloques, a los que, además, era preciso contestar doblemente, en función de la importancia que se les concede en general y de la importancia que deberían tener, según el encuestado, en lo ideal (dichas importancias relativas escalonadas de 1 a 5).

Las preguntas incluidas en los citados apartados tienen, por otra parte, una particularidad indudable, que es la de representar por sí solas un enfoque especial de la problemática de la enseñanza de las lenguas, que no coincide forzosamente con lo que habitualmente se entiende como temas preferentes en estas materias. Así, por ejemplo, el hecho mismo de dividir en cuatro apartados —y no cinco o tres u ocho— los objetivos de la enseñanza de las lenguas representaba una opción por parte de los que habíamos trabajado en la concepción de la encuesta (más escorados acaso las lenguas extranjeras). Por otra parte, la naturaleza de los objetivos y su ordenación, más o menos jerarquizada, también podían llamar la atención de algunos de los encuestados. Presentar en primer lugar los objetivos comunicativos, dejar en segundo término los propiamente lingüísticos, incluyendo, eso sí, objetivos como la "estructuración del texto" no tratados habitualmente en nuestra institución escolar; dejar los psicopedagógicos y los educativos para el final. Todo ello representaba un planteamiento poco habitual que pretendía sobre todo provocar una reflexión previa por parte del profesor sobre su propia práctica y situación docente, con miras a evitar reacciones condicionadas y permitir contrastar una postura global con las particulares de cada especialista.

Así, los datos proporcionados por la encuesta, interpretados globalmente, pero también a partir de la variable *especialidad del encuestado*, pueden, a nuestro entender, aportar alguna luz sobre esta enmarañada realidad.

a) *importancia intrínseca:*

Cuadro 42. Resultados generales de la valoración de los objetivos

| Tipo de objetivo | OBJETIVOS | IMP. REAL | | IMP. IDEAL | |
|--|---|-----------|-------|------------|-------|
| | | Prom. | Casos | Prom. | Casos |
| COMUNICATIVOS | Realizar interacciones verbales ¹³ | 2,9 | 240 | 4,3 | 240 |
| | Usar los recursos expresivos no verbales ¹⁴ | 2,4 | 241 | 3,9 | 240 |
| | Exponer vivencias, procesos, acontecimientos ¹⁵ | 3,2 | 239 | 4,4 | 239 |
| | Expresar su opinión ¹⁶ oralmente | 3,2 | 240 | 4,6 | 240 |
| | Expresar su opinión por escrito | 3,3 | 229 | 4,3 | 236 |
| | Manifestar sentimientos y actitudes ¹⁷ oralmente | 2,9 | 237 | 4,3 | 236 |
| | Manifestar sentimientos y actitudes por escrito | 3,0 | 229 | 4,1 | 233 |
| | Comprensión global oral | 3,5 | 232 | 4,7 | 235 |
| Comprensión global escrita | 3,7 | 229 | 4,6 | 234 | |
| LINGÜÍSTICOS | Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua | 3,3 | 238 | 4,3 | 240 |
| | Riqueza de vocabulario | 3,4 | 241 | 4,4 | 243 |
| | Aceptabilidad gramatical | 3,6 | 238 | 4,0 | 240 |
| | Corrección ortográfica | 3,6 | 238 | 4,0 | 240 |
| Estructuración del texto ¹⁸ | 3,0 | 234 | 4,2 | 235 | |
| PSICOCOGNITIVOS | Inducir/conceptualizar reglas de organización lenguas ¹⁹ | 3,0 | 234 | 3,8 | 237 |
| | Usar estrategias de anticipación ²⁰ | 2,6 | 232 | 3,8 | 236 |
| | Promover el control en el propio aprendizaje ²¹ | 2,5 | 227 | 4,2 | 225 |
| | Motivar al alumno | 3,2 | 230 | 4,6 | 236 |
| | Conseguir seguridad y confianza en lengua no materna ²² | 3,1 | 230 | 4,4 | 235 |
| Desarrollar capacidad de tratar contenidos de un texto ²³ | 2,9 | 226 | 4,3 | 229 | |
| OTROS EDUCATIVOS | Socialización ²⁴ | 4,9 | 234 | 4,3 | 237 |
| | Autonomía educativa | 2,6 | 228 | 4,1 | 228 |
| | Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales | 2,9 | 228 | 4,3 | 229 |

¹³ Esto es: respetar los turnos de palabra; usar las formas estereotipadas de saludo/despedida; tomar y conservar la palabra, pedir aclaraciones, etc.

¹⁴ Entonación, ritmo, pausas, mímica, gestos, movimientos corporales, etc.

¹⁵ Describir, narrar, etc.

¹⁶ "Expresar su opinión oralmente o por escrito" ha de entenderse como: preguntar, aprobar, disentir, dar órdenes, demostrar, argumentar, persuadir, etc.

¹⁷ "Manifestar sentimientos y actitudes, oralmente o por escrito" ha de entenderse como: enfatizar, felicitar, expresar interés/desinterés, agrado/desagrado, optimismo/pesimismo, etc.

¹⁸ Introducción, organización, sucesión y encadenamiento de las "ideas", conclusión.

¹⁹ La formulación completa de este objetivo es: "Inducir/conceptualizar reglas relativas a la organización de la lengua, relativas al léxico, a la gramática, al texto, a las funciones del lenguaje, etc."

²⁰ A partir de ciertos indicios, predecir un contenido, una palabra, una frase, el sentido global de un texto, etc.

²¹ Tomar conciencia de sus lagunas, organizar el propio aprendizaje, tomar conciencia de la simplificación o generalización excesivas, etc.

²² El enunciado completo de la pregunta es: "Conseguir un cierto nivel de seguridad y confianza en la lengua no materna y aceptar la comunicación en ella."

²³ El enunciado completo es: "Desarrollar la capacidad de procesar/tratar los contenidos de un texto, tales como tomar apuntes, resumir, clasificar, etc."

²⁴ Interrelacionarse, compartir, etc.

b) importancia relativa (real vs ideal)

Considerados en bloque (cuadro 43), independientemente del número de ítems que los integran, los resultados obtenidos en la valoración de los objetivos, según la importancia real o ideal que se les concede, aportan alguna precisión sobre el estado de ánimo de los enseñantes de lenguas con relación a las tareas pedagógicas que desarrollan. En efecto, puede considerarse que cuando no hay coincidencia entre el orden de lo real y de lo ideal (es decir, cuando varía el orden de prioridad) y no únicamente en la gradación (lo ideal está, por definición, siempre más allá de lo real), el desajuste toca a aspectos importantes.

Cuadro 43. Clasificación global de los objetivos

| A. Importancia real | / 5 | B. Importancia ideal | / 5 |
|-------------------------------|------|-------------------------------|------|
| 1. Otros objetivos educativos | 3,46 | 1. Objetivos comunicativos | 4,35 |
| 2. Objetivos lingüísticos | 3,38 | 2. Otros objetivos educativos | 4,23 |
| 3. Objetivos comunicativos | 3,12 | 3. Objetivos psicocognitivos | 4,18 |
| 4. Objetivos psicocognitivos | 2,88 | 4. Objetivos lingüísticos | 4,18 |

Las diferencias en la clasificación, aunque de relativa importancia numérica, indican, pues, *cierto grado de insatisfacción* en lo que se refiere a la práctica docente. Aquella se manifiesta sobre todo en la importancia que se da a los objetivos comunicativos: tercer puesto, en la importancia real (i.e. la que se le concede en las clases), con 3,12 puntos de un máximo de 5, cuando, según los encuestados, debería tener 4,35 (importancia ideal) de un máximo de 5 y pasar al primer término. El déficit de los objetivos comunicativos se cifra en 1,23 puntos (i.e. 28,2%). La cuestión reside, pues, en este caso en plantearse por qué no puede darse la importancia que tienen dichos objetivos. La respuesta, obviamente, está en las manifestaciones recogidas en el capítulo anterior dedicado a la "actuación específica".

Mayor disparidad todavía aparece en la importancia que se concede a los objetivos psicocognitivos con relación a lo que se considera que deberían tener. En lo real, se les otorga una puntuación del 2,88 cuando, según los encuestados, debería concedérseles 4,18. Ello representa un déficit de 1,30 puntos. En cuanto a los objetivos lingüísticos (3,38 y segundo lugar en lo real) tendrían que pasar al último término para atender a lo que se considera como ideal.

La clasificación de todos los objetivos en función de la importancia que se les concede en la realidad y en lo ideal, independientemente del grupo al que pertenecen (cuadros infra) constituye otro dato revelador de la citada insatisfacción.

Cuadro 44. Clasificación global de los objetivos, en función de la importancia real, que les concede el profesorado, sin distinción del grupo al que éste pertenece (idioma, nivel, comunidad autónoma, etc.)

| Orden | Import. REAL | OBJETIVOS | Tipo de objetivo |
|-------|--------------|---|------------------|
| 1 | 4.9 | Socialización | Otros educativos |
| 2 | 3.7 | Comprensión global escrita | Comunicativos |
| 3 | 3.6 | Corrección ortográfica | Lingüísticos |
| 4 | 3.6 | Aceptabilidad gramatical | Lingüísticos |
| 5 | 3.5 | Comprensión global oral | Comunicativos |
| 6 | 3.4 | Riqueza del vocabulario | Lingüísticos |
| 7 | 3.3 | Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua | Lingüísticos |
| 8 | 3.3 | Expresar su opinión por escrito | Comunicativos |
| 9 | 3.2 | Motivar al alumno | Psicocognitivos |
| 10 | 3.2 | Expresar su opinión oralmente | Comunicativos |
| 11 | 3.2 | Exponer vivencias | Comunicativos |
| 12 | 3.1 | Seguridad y confianza en la lengua no materna | Psicocognitivos |
| 13 | 3.0 | Reglas de organización de las lenguas | Psicocognitivos |
| 14 | 3.0 | Manifestar sentimientos por escrito | Comunicativos |
| 15 | 3.0 | Estructuración del texto | Lingüísticos |
| 16 | 2.9 | Tratar los contenidos de un texto | Psicocognitivos |
| 17 | 2.9 | Realizar interacciones verbales | Comunicativos |
| 18 | 2.9 | Manifestar sentimientos oralmente | Comunicativos |
| 19 | 2.9 | Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales | Otros educativos |
| 20 | 2.6 | Usar estrategias de anticipación | Psicocognitivos |
| 21 | 2.6 | Autonomía educativa | Otros educativos |
| 22 | 2.5 | Control en el propio aprendizaje | Psicocognitivos |
| 23 | 2.4 | Usar los recursos expresivos no verbales | Comunicativos |

Cuadro 45: Clasificación de los objetivos, en función de la importancia ideal que les concede el profesorado, sin distinción del grupo al que éste pertenece (nivel educativo, lengua, etc)

| Orden | Import. IDEAL | OBJETIVOS | Tipo de objetivo |
|-------|---------------|---|------------------|
| 1 | 4.7 | Comprensión global oral | Comunicativos |
| 2 | 4.6 | Motivar al alumno | Psicocognitivos |
| 3 | 4.6 | Expresar su opinión oralmente | Comunicativos |
| 4 | 4.6 | Comprensión global escrita | Comunicativos |
| 5 | 4.4 | Seguridad y confianza en la lengua no materna | Psicocognitivos |

(Continuación)

(Continuación)

| Orden | Import. IDEAL | OBJETIVOS | Tipo de objetivo |
|-------|---------------|---|------------------|
| 6 | 4.4 | Riqueza del vocabulario | Lingüísticos |
| 7 | 4.4 | Exponer vivencias | Comunicativos |
| 8 | 4.3 | Tratar los contenidos de un texto | Psicocognitivos |
| 9 | 4.3 | Socialización | Otros educativos |
| 10 | 4.3 | Realizar interacciones verbales | Comunicativos |
| 11 | 4.3 | Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua | Lingüísticos |
| 12 | 4.3 | Manifestar sentimientos oralmente | Comunicativos |
| 13 | 4.3 | Expresar su opinión por escrito | Comunicativos |
| 14 | 4.3 | Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales | Otros educativos |
| 15 | 4.2 | Estructuración del texto | Lingüísticos |
| 16 | 4.2 | Control en el propio aprendizaje | Psicocognitivos |
| 17 | 4.1 | Manifestar sentimientos por escrito | Comunicativos |
| 18 | 4.1 | Autonomía educativa | Otros educativos |
| 19 | 4.0 | Corrección ortográfica | Lingüísticos |
| 20 | 4.0 | Aceptabilidad gramatical | Lingüísticos |
| 21 | 3.8 | Usar los recursos expresivos no verbales | Comunicativos |
| 22 | 3.8 | Usar estrategias de anticipación | Psicocognitivos |
| 23 | 3.8 | Reglas de organización de las lenguas | Psicocognitivos |

Las diferencias entre la importancia real y la que se considera ideal revela importantes alteraciones, no sólo en la puntuación, sino también de ordenación.

En los diez primeros puestos de ambos cuadros sólo aparecen tres objetivos idénticos, repartidos, eso sí, entre tres grupos: "Socialización", "Comprensión global escrita", "Riqueza del vocabulario". El fenómeno más curioso es, sin lugar a dudas, que la "Socialización" (es decir: interrelacionarse, compartir, etc.), tiene mayor peso en los objetivos reales que en los ideales, único caso en que algo semejante se produce.

Ha de recalcar también que, en los mismos diez primeros puestos, los objetivos lingüísticos están ampliamente representados en la realidad (cuatro de los cinco de que consta el grupo), mientras que en lo ideal sólo aparece uno (la "Riqueza del vocabulario").

Por lo que se refiere a las puntuaciones respectivas, es decir la distancia existente entre lo ideal y lo real, las mayores magnitudes corresponden a los objetivos de: a) "Promover el control en el propio aprendizaje por parte de los alumnos" (1,7 puntos); y b) la "Autonomía educativa" (1,5). Viene luego un grupo de siete objetivos con una diferencia de 1,4 puntos. En los demás, hay por lo menos un punto entre lo real y lo ideal.

6.1.2. Valoración de los objetivos según la apreciación global del profesor

Los cuatro bloques (**objetivos comunicativos, lingüísticos, psicocognitivos y otros educativos**) abarcan los principales ámbitos de la formación/educación de los alumnos en los que el docente puede incidir en su práctica pedagógica. Pero no puede descartarse que la variable de la especialidad del enseñante desempeñe un papel en la valoración de dichos objetivos.

Ésta es una de las cuestiones que están en el meollo de la Reforma de las enseñanzas no universitarias, habida cuenta de los profundos cambios socioculturales que se están produciendo en las jóvenes generaciones de nuestro país estos últimos años.

Para desentrañar elementos de análisis en esta problemática, hemos reunido los resultados (brutos) que arrojan las encuestas en dos cuadros (nº 46 y 47).

Los datos de estos cuadros pueden interpretarse de distintas formas. Una de ellas consiste en comparar las importancias relativas que, en general, se concede a los objetivos mencionados con las que deberían tener idealmente. Desde ese punto de vista, las desviaciones son poco significativas si se contrarrestan las diferencias que existen en el número de preguntas por grupo de objetivos²⁵. Esto es, las opiniones que tienen los profesores de lenguas, sea cual sea su especialidad, son globalmente similares, ya que no se diferencian en más del 10 % dentro de cada uno de los grupos de objetivos.

Cuadro 46. Valoración de la importancia real de los objetivos según la especialidad de los encuestados. El número de los que han contestado aparece en las primeras columnas

| Objetivos reales | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Promedio | |
|------------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|
| | Nº | Prom. | Nº | Prom. | Nº | Prom. | Nº | Prom. | Nº | Prom. | Nº | Prom. |
| Comunicativos | 61 | 26,62 | 58 | 27,98 | 32 | 26,21 | 14 | 30,35 | 59 | 27,49 | 224 | 27,07 |
| Lingüísticos | 60 | 16,55 | 57 | 17,68 | 32 | 16,06 | 14 | 17,71 | 58 | 16,77 | 221 | 16,90 |
| Psicocognitivos | 59 | 16,00 | 56 | 17,75 | 32 | 16,50 | 14 | 21,00 | 57 | 16,59 | 218 | 17,00 |
| Otros educativos | 59 | 8,40 | 54 | 8,24 | 32 | 8,09 | 14 | 9,78 | 55 | 8,67 | 214 | 8,47 |

²⁵ Hay que tener en cuenta, en efecto, que el número de ítems es distinto en cada uno de los grupos: los objetivos comunicativos, 9; los lingüísticos, 5; los psicocognitivos, 6; otros educativos, 3.

Cuadro 47. Valoración de la importancia ideal de los objetivos según la especialidad de los encuestados. El Número de las respuestas válidas aparece en las primeras columnas

| Objetivos reales | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Promedio | |
|------------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Comunicativos | 61 | 37,57 | 60 | 39,03 | 31 | 39,06 | 14 | 39,07 | 57 | 38,68 | 223 | 38,55 |
| Lingüísticos | 61 | 20,39 | 60 | 20,15 | 31 | 22,03 | 14 | 22,64 | 57 | 20,94 | 223 | 20,83 |
| Psicocognitivos | 61 | 24,22 | 59 | 25,10 | 31 | 24,48 | 14 | 25,92 | 56 | 23,82 | 221 | 24,50 |
| Otros educativos | 61 | 12,54 | 58 | 12,00 | 31 | 12,64 | 14 | 12,57 | 55 | 12,96 | 219 | 12,52 |

Prescindiendo de los grupos, 20 % es la mayor desviación entre la valoración que hace, por ejemplo, el profesor de catalán de los "Objetivos lingüísticos" reales (cota máxima) y la valoración mínima de "Otros objetivos educativos" que hacen los profesores de español (cota mínima). Las diferencias disminuyen más en los objetivos "ideales" en los cuatro grupos: muy próximos unos de otros en los comunicativos, más acusados en los lingüísticos.

No se verifican tampoco diferencias notables entre profesores de lenguas maternas (español, catalán, otras) y los de lenguas extranjeras. En particular, entre los profesores de inglés y francés se manifiesta una identidad de pareceres casi absoluta.

6.1.3. Valoración de los objetivos en la evaluación

Los parámetros relativos a la **evaluación** ocupan también, en esta investigación, un lugar especialmente destacado. Ello tiene un valor absoluto pero también relativo. En efecto, en la encuesta son cinco las preguntas que a ella se refieren directamente, pero tienen la particularidad de estar relacionadas con no menos de 42 ítems distintos, de los cuales 11 corresponden a aspectos evocados en otros apartados. Con la particularidad añadida de que, por su misma naturaleza, los puntos referidos tienen que ver con los principales aspectos de la enseñanza de la(s) lengua(s). Así:

- Un grupo de cuatro preguntas remite a los *objetivos generales* de dicha enseñanza que, como ya hemos señalado, plantean cuestiones de índole varia, que interesan en la encuesta no menos de 23 ítems más;
- Cinco preguntas se refieren a los *objetivos propiamente lingüísticos*: pronunciación, léxico, gramática, ortografía, estructuración textual, con lo cual se cubre el ámbito general de los contenidos;
- Con la *tipología de la pruebas* de la evaluación (escritas, orales, mixtas), se ponen en candelero, por otra parte, las *diferentes destrezas* (comprensión, expresión, reproducción, etc.);

- Otra de las preguntas, sobre los *criterios de evaluación*, remite a aspectos psicopedagógicos, didácticos y educativos;
- La última pregunta de este bloque permite evocar, por mediación de los *agentes de la evaluación*, el *marco socioeducativo* y pone en evidencia las relaciones que existen en la enseñanza de las lenguas o, por lo menos, el concepto que de ellas se forman los profesores de lenguas desde su especialidad.

Así pues, ha de verse en las preguntas sobre evaluación, más allá de la mera descripción del acto evaluador (por importante que sea en sí mismo), un reflejo de la situación de la enseñanza de las lenguas.

Los resultados obtenidos se presentan en el cuadro 48 y se han visualizado en los gráficos radioconcéntricos de la página siguiente.

Dichos resultados ponen de manifiesto importantes disparidades de criterios en la evaluación, según los objetivos contemplados. Disparidad que queda reflejada en la gráfica nº 1. Aparecen, en efecto, perfiles bastante diferentes en función de *los objetivos generales* y la *especialidad*, aunque, eso sí, con una misma tendencia a evaluar en primer lugar lo *comunicativo*; luego lo *lingüístico*; y sólo en tercer lugar (muy por detrás), lo *psicopedagógico*. En cuanto a los *demás objetivos educativos*, apenas superan el tercio del valor de los *objetivos comunicativos*.

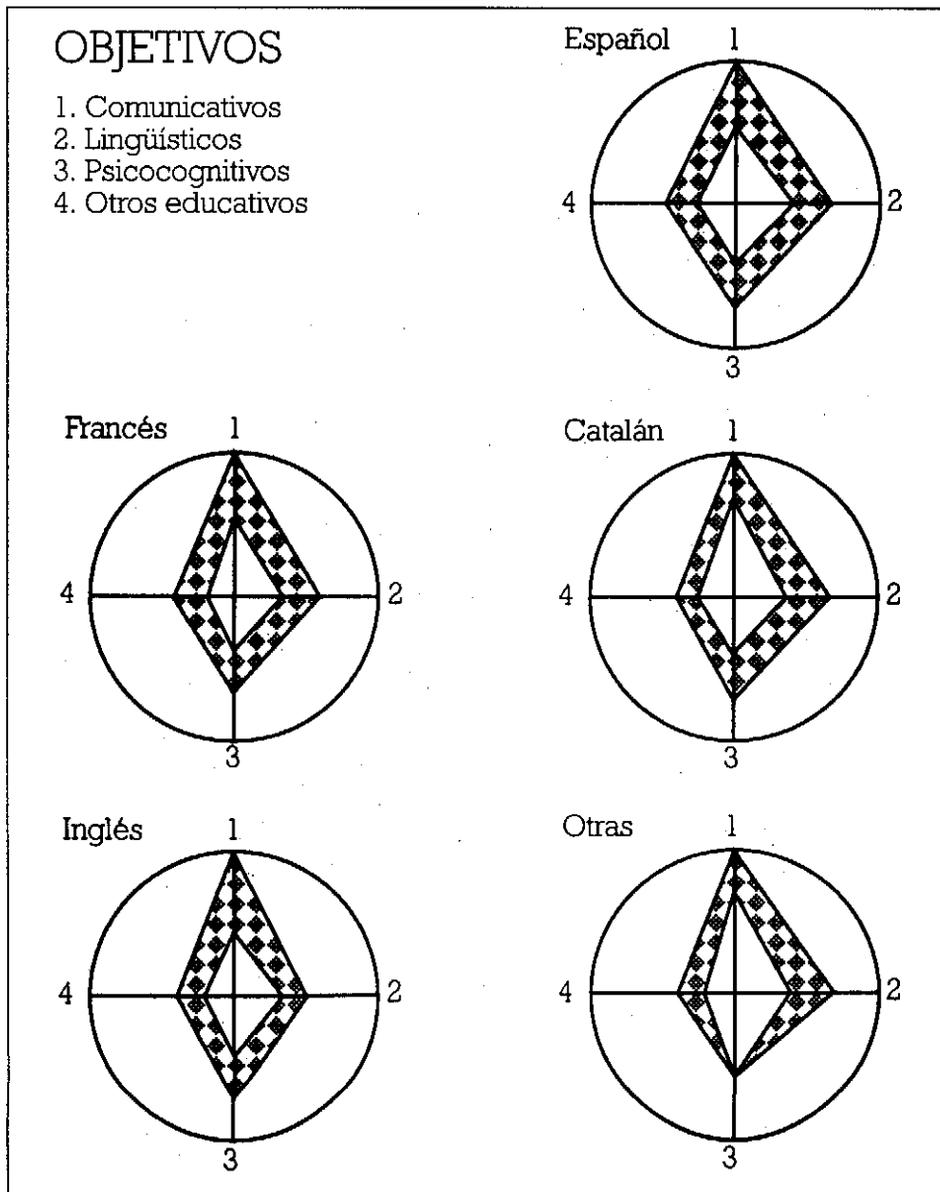
Una explicación de este fenómeno puede ser que *el profesorado de enseñanzas medias* (que es el que más ha respondido a la encuesta) manifiesta un escaso interés por los temas *psicopedagógicos* y *educativos*, preocupándose mucho más por los *contenidos*. Esto pone de relieve cierto despegue de los principios que la Reforma intenta implantar en la enseñanza.

Los perfiles de la página siguiente (gráfica 2) permiten comparar mejor las opiniones de los docentes sobre los objetivos de la enseñanza, en función de su especialidad, cuando evalúan.

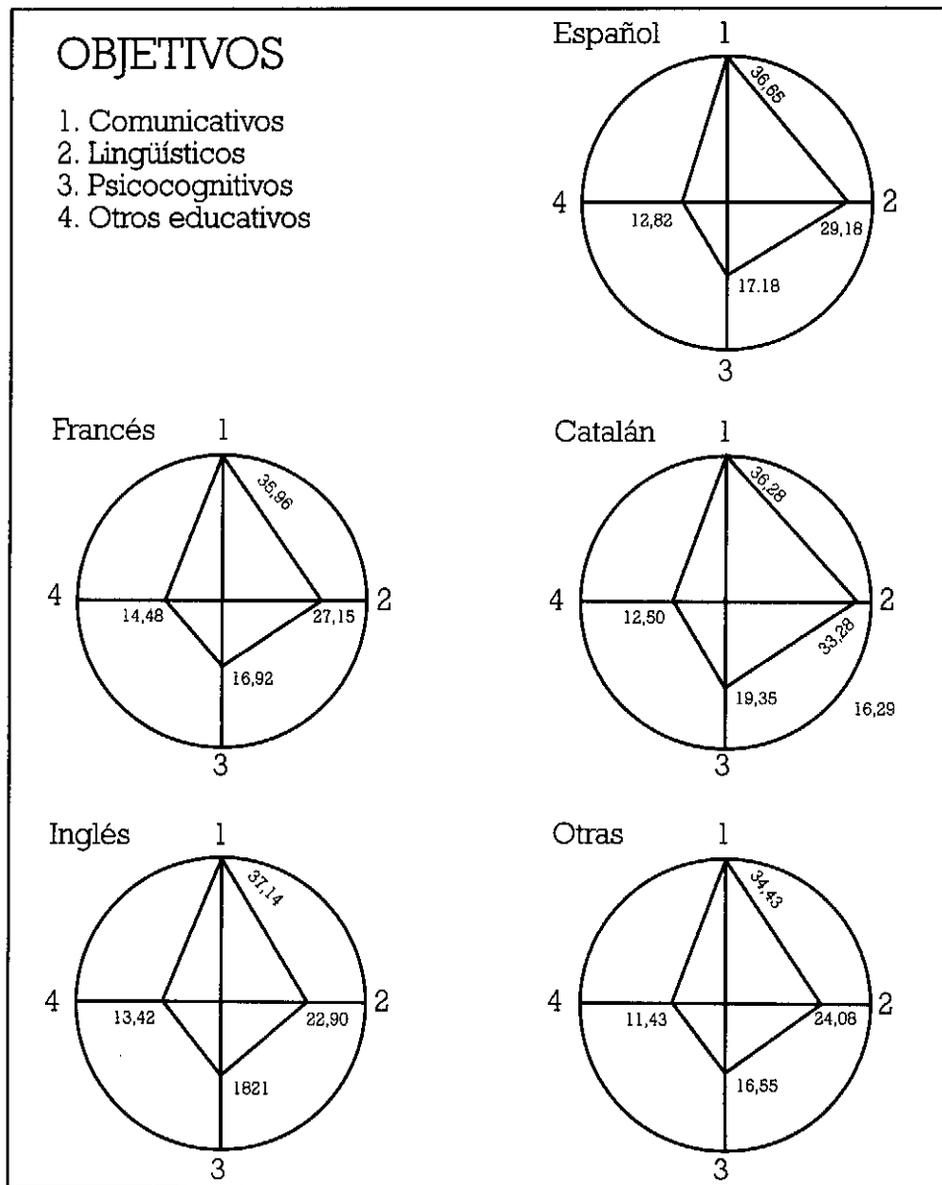
Los datos que acabamos de presentar pueden, por otra parte, cotejarse con los objetivos "reales" e "ideales" caracterizados *supra* pero de manera que permitan extraer conclusiones significativas. Pueden analizarse igualmente de una manera más fina, según los criterios enjuiciados, obteniéndose así 5 bloques de conclusiones relativas respectivamente a:

- a. los objetivos globales reales **vs** reales **vs** en la evaluación;
- b. las variables que, en la evaluación, constituyen los objetivos lingüísticos, i.e., los criterios lingüísticos;
- c. la tipología de pruebas utilizadas para la evaluación;
- d. los criterios utilizados en la evaluación;
- e. los agentes de la evaluación.

Gráfica 1. Importancia concedida por los profesores a los distintos grupos de objetivos, según la lengua que se enseña



Gráfica 2. Objetivos generales según la importancia que se les concede en la evaluación y según la especialidad del profesorado que ha participado en la investigación



a) Los objetivos globales (y por bloque de criterios) reales vs ideales vs en la evaluación

Cotejar los datos, antes citados, relativos a los **objetivos** (reales o ideales) con los que, según los mismos enseñantes, intervienen en el proceso de evaluación ("importancia que [el encuestado] concede a los objetivos mencionados, pregunta 21") resulta especialmente revelador (cf. cuadro 48).

Cuadro 48. Valoración de los objetivos que entran en la evaluación, con el número de encuestados que han contestado a la pregunta

| Obj. evaluados | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Promedio | |
|------------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|
| Comunicativos | 64 | 35,96 | 61 | 37,14 | 32 | 36,65 | 14 | 36,28 | 60 | 34,43 | 231 | 35,99 |
| Lingüísticos | 64 | 27,15 | 61 | 22,90 | 32 | 29,28 | 14 | 32,28 | 60 | 24,08 | 231 | 25,83 |
| Psicocognitivos | 64 | 16,92 | 61 | 18,21 | 32 | 17,18 | 14 | 19,35 | 60 | 16,55 | 231 | 17,37 |
| Otros educativos | 64 | 14,48 | 61 | 13,42 | 32 | 13,81 | 14 | 12,50 | 60 | 11,43 | 231 | 13,19 |

En efecto, comparados de ese modo, *los datos revelan una contradicción que se plasma en la evaluación, para prácticamente todos los objetivos, en una exigencia mayor de la que tienen en la situación real.* Tan sólo con el caso de "Otros objetivos educativos" se pueden equiparar.

Una interpretación posible de este desajuste puede ser que el "discurso" socio-cultural contemporáneo, sobre los "valores" que deben imperar en la institución escolar, está perfectamente asumido por el conjunto de los encuestados, pero la realidad de los centros es distinta. Así que, a menudo, se modifica el comportamiento evaluador.

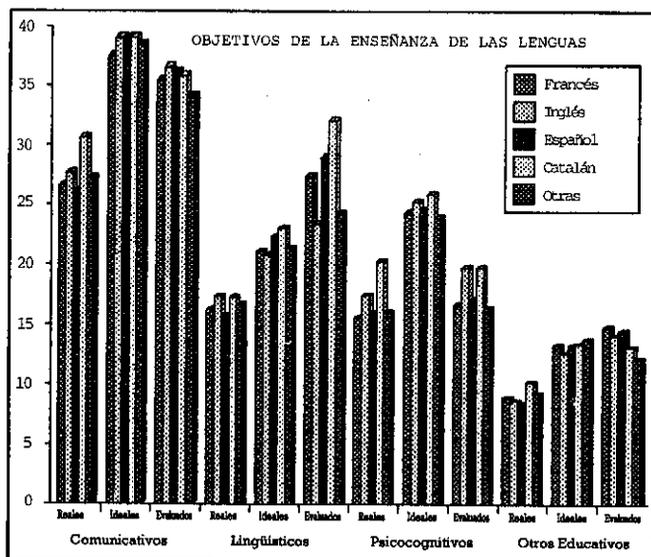
En dicho proceso de evaluación no parece, por lo demás, posible, necesario o bueno aplicar los mismos criterios en los diferentes objetivos (exceptuando siempre lo que se califica de comunicativo). Véase, sobre esto, la diferencia de dispersión entre lo "real" y lo "evaluado" en los objetivos lingüísticos y lo "ideal" y lo "evaluado" en otros objetivos educativos.

Reunidos (cf. cuadro 49 y gráfica 3) los datos de los tres cuadros anteriores pueden dar pie a otras muchas interpretaciones, si bien conviene precisar que, en lo que se refiere a los datos de los objetivos evaluados, el hecho de haber sido solicitados en otro contexto (pregunta 22), con otro tipo de puntuación, puede distorsionar los resultados. Este último parámetro, correspondiente a la pregunta 22 de la encuesta ("la importancia que el profesor concede en la evaluación a los aspectos mencionados", i.e. los objetivos comunicativos, lingüísticos, psicocognitivos y otros educativos), ha sido calculado dividiendo los resultados de la encuesta por cien.

Cuadro 49. Tabla sinóptica de la valoración de los cuatro grupos de objetivos (A, B, C, D) según la especialidad y según su "naturaleza" (i.e. reales [1], ideales [2], evaluados[3])

| | Francés | Inglés | Español | Catalán | Otras |
|------|---------|--------|---------|---------|-------|
| A. 1 | 26,62 | 27,98 | 26,21 | 30,35 | 30,35 |
| A. 2 | 37,57 | 39,03 | 39,06 | 39,07 | 39,07 |
| A. 3 | 35,96 | 37,14 | 36,65 | 36,28 | 36,28 |
| B. 1 | 16,55 | 17,68 | 16,06 | 17,71 | 17,71 |
| B. 2 | 20,39 | 20,15 | 22,03 | 22,64 | 22,64 |
| B. 3 | 27,15 | 22,90 | 29,98 | 32,28 | 32,28 |
| C. 1 | 16,00 | 17,75 | 16,50 | 21,00 | 21,00 |
| C. 2 | 24,22 | 25,10 | 24,48 | 25,92 | 25,92 |
| C. 3 | 16,92 | 18,21 | 17,18 | 19,35 | 19,35 |
| D. 1 | 08,40 | 08,24 | 08,09 | 09,78 | 09,78 |
| D. 2 | 12,54 | 12,00 | 16,64 | 12,57 | 12,57 |
| D. 3 | 14,48 | 13,42 | 13,81 | 12,50 | 12,50 |

Gráfica 3. Se recogen en ella los datos de los tres cuadros anteriores, sobre los cuatro grupos de objetivos, por especialidad y teniendo en cuenta la naturaleza (reales, ideales, evaluados)



La gráfica nº 3 que sigue al cuadro plasma los resultados por grupos y permite destacar un comportamiento desigual en cada uno de los tres grupos:

- valoración muy alta en los *objetivos comunicativos*, con un neto predominio de "lo evaluado" sobre "lo real";
- exigencia altísima en la *evaluación* de los objetivos lingüísticos, frente a "lo ideal" y a "lo real", por este orden;
- equiparación de "lo real" y "lo evaluado" en los psicocognitivos;
- valoración baja de todos los *demás objetivos educativos*.

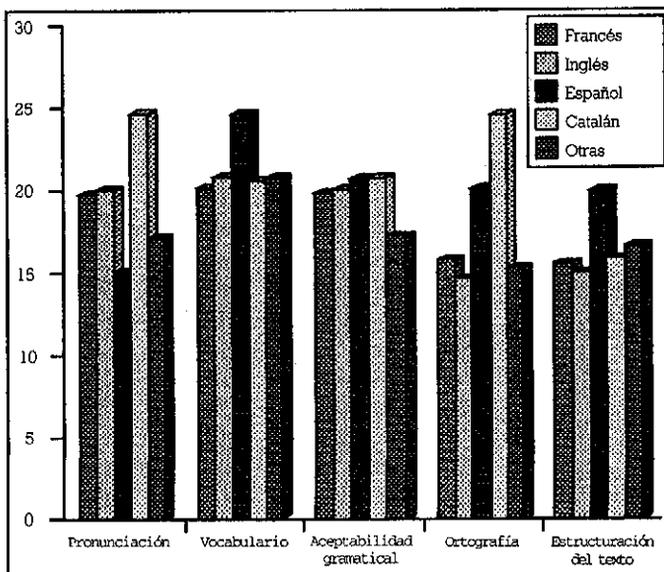
La mayor disparidad entre la valoración de los objetivos "reales" e "ideales", exigidos en la evaluación, se da en los siguientes casos:

- Catalán: "Objetivos lingüísticos" reales = 17,71; en la evaluación: 32,28.
- Inglés: "Otros objetivos educativos": reales = 8,24; en la evaluación: 13,42.

b) Valoración de los criterios lingüísticos según la especialidad

Si se profundiza un poco más en los criterios de la evaluación, se obtienen, por lo que respecta más directamente a los aspectos lingüísticos, los datos que hemos plasmado en la gráfica nº 4.

Gráfica 4. Valoración de los criterios lingüísticos en la evaluación según especialidades



Las clasificaciones respectivas (por especialidad) de la importancia concedida a los diferentes criterios lingüísticos en la evaluación da el siguiente cuadro (de más a menos):

Cuadro 50. Ordenación de las especialidades según la importancia que se da a los criterios lingüísticos

| Pronunciación | Vocabulario | Acept. gramatical | Ortografía | Estructur. texto |
|---------------|-------------|-------------------|------------|------------------|
| 1. Catalán | 1. Español | 1. Español | 1. Catalán | 1. Español |
| 2. Inglés | 2. Inglés | 2. Catalán | 2. Español | 2. Otras |
| 3. Francés | 3. Otros | 3. Inglés | 3. Francés | 3. Catalán |
| 4. Otras | 4. Otras | 4. Francés | 4. Otras | 4. Francés |
| 5. Español | 5. Francés | 5. Otras | 5. Inglés | 5. Inglés |

Una extrapolación (cf. cuadro 51) en función de esa importancia (que sería algo así como buscar el "nivel de máxima exigencia lingüística según la especialidad") daría el siguiente resultado (obtenido sumando las distintas posiciones en la escala de exigencia por especialidad: 1° 5; 2° 4; 3° 3; 4° 2; 5° 1):

Español: 20. – Catalán: 19. – Inglés: 13. – Otros: 12. – Francés: 11

En cualquier caso, en esta pregunta sí se aprecia una diferencia entre las posiciones adoptadas por los docentes de lenguas "maternas" (excluidos, sin embargo, los de otras especialidades) de los de lenguas extranjeras (francés e inglés).

El promedio de los cinco ítems para los profesores de estas dos últimas lenguas se sitúa, en el caso de francés en 18,57/100 y en 18,37/100 para los de inglés. Las mayores discrepancias se sitúan en la corrección ortográfica: una diferencia de 1,92 puntos a favor del francés, seguida por la "riqueza y precisión del vocabulario": 1,09 puntos a favor del inglés. Esto es: *los profesores de francés exigen más en ortografía, mientras que los de inglés prefieren mayor riqueza léxica.*

Cuadro 51. Valoración de los criterios lingüísticos por los profesores de idiomas

| Crterios | Francés | Inglés | Variación |
|-----------------------------|--------------|--------------|-----------|
| 1. Pronunciación | 19,96 | 20,24 | 0,28 |
| 2. Vocabulario | 20,00 | 21,09 | 1,09 |
| 3. Aceptabilidad gramatical | 20,17 | 20,34 | 0,17 |
| 4. Ortografía | 16,29 | 14,37 | 1,92 |
| 5. Estructuración del texto | 16,45 | 15,83 | 0,62 |
| <i>Total</i> | 92,87 | 91,87 | |
| <i>Promedio</i> | 18,57 | 18,37 | |

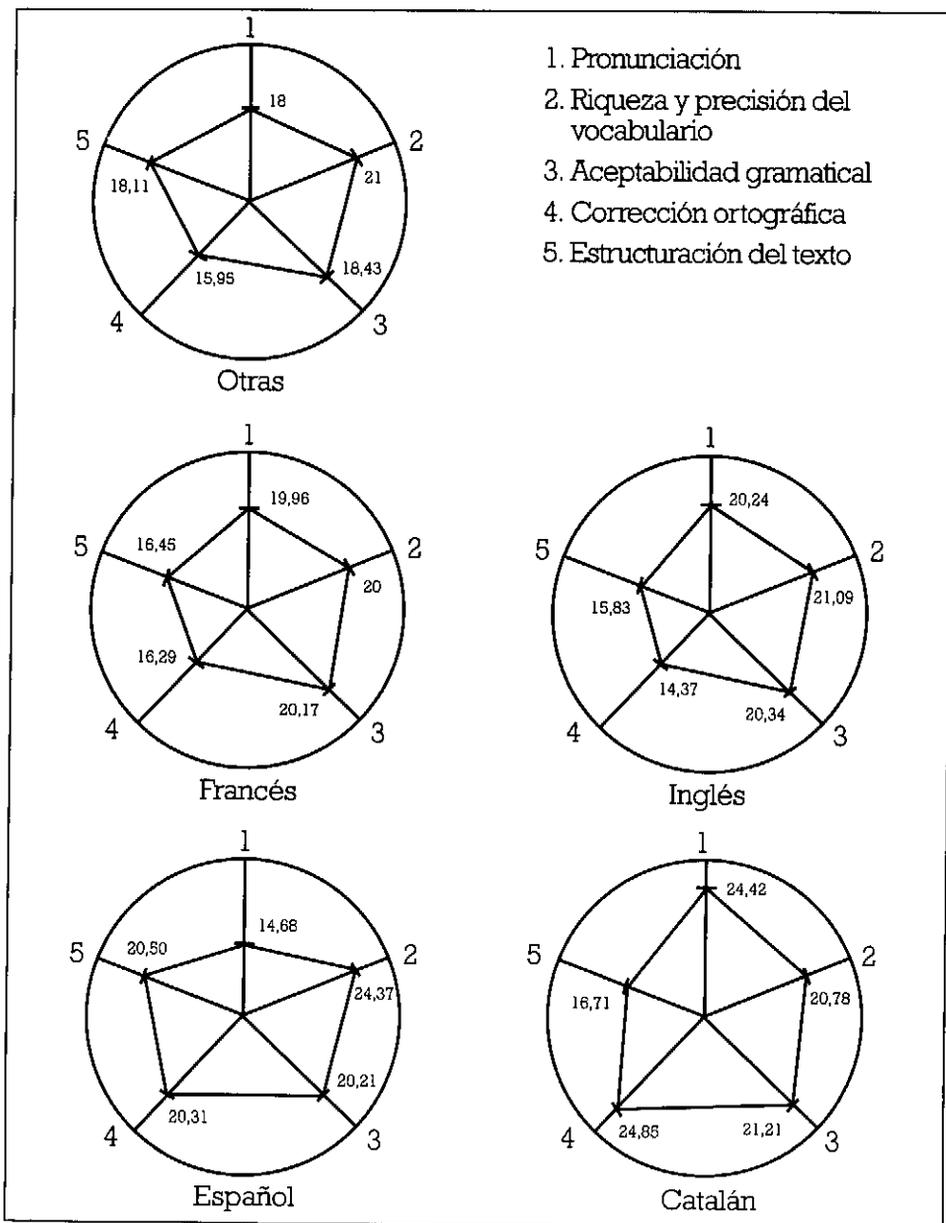
Se aprecian, por otra parte, diferencias mayores entre los profesores de español y de catalán y entre estos y los de lenguas extranjeras. Hasta 9,74 puntos en la pronunciación (mayor exigencia del catalán) y 4,54 en corrección ortográfica, también para el catalán. En cambio, el castellano se muestra más exigente en el vocabulario y en la estructuración del texto (respectivamente, una diferencia de 3,59 y 3,79 puntos). Las "representaciones sociales" de ambas lenguas, en sus ámbitos respectivos, puede tal vez explicar esas diferencias.

El cuadro 52, en el que se indican los valores hallados, y las gráficas radiocon-
céntricas de la página siguiente, que los visualizan, permiten comparar las posiciones respectivas de los profesores de castellano y catalán:

Cuadro 52. Valoración de los criterios lingüísticos por los profesores de lenguas maternas

| Crterios | Castellano | Catalán | Variación |
|-----------------------------|--------------|--------------|-----------|
| 1. Pronunciación | 14,68 | 24,42 | 9,74 |
| 2. Vocabulario | 24,37 | 20,78 | 3,59 |
| 3. Aceptabilidad gramatical | 21,21 | 21,21 | = |
| 4. Ortografía | 20,31 | 24,85 | 4,54 |
| 5. Estructuración del texto | 20,50 | 16,71 | 3,79 |
| <i>Total</i> | 101,07 | 107,97 | |
| <i>Promedio</i> | 20,21 | 21,39 | |

Gráfica 5. Perfiles de los docentes según los criterios de evaluación

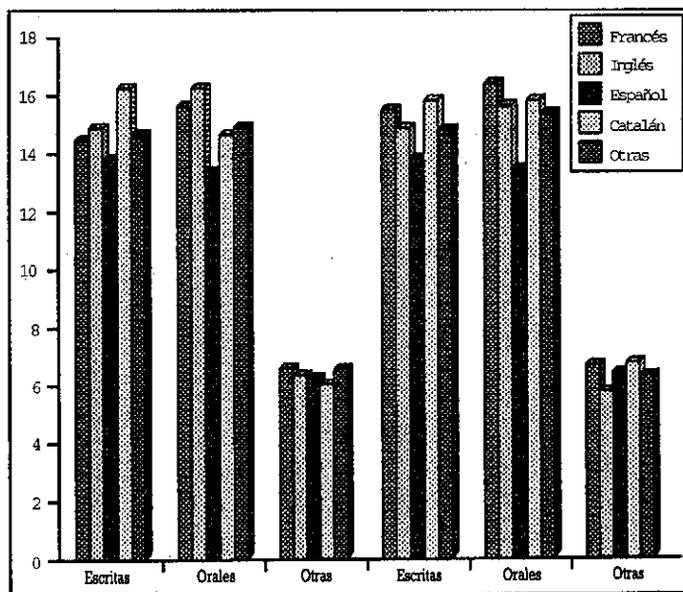


Tanto en los cuadros como en los perfiles de la página anterior se observa que la menor dispersión entre la importancia atribuida a los distintos criterios lingüísticos, en la evaluación, se sitúa en la *aceptabilidad gramatical*. En esta variable, los docentes, sean de la lengua que sean, dan una valoración media de 20,24 (mayor diferencia 2,78 puntos). Sigue el *vocabulario*, muy parecido en todos los casos, salvo para el profesor de castellano que se destaca con 3,28 más que el primero de los siguientes (entre éstos las diferencias son escasas: cuando más un 1,09).

c) Tipología de las pruebas

Los resultados de la investigación en lo que respecta a las pruebas de evaluación²⁶ permiten trazar la siguiente gráfica resumen:

Gráfica 6. Pruebas de la evaluación de seguimiento y sumativas según la especialidad



²⁶ Los resultados en lo que se refiere al "valor de las pruebas de evaluación" por especialidad vienen dados por la división de los resultados globales de los Grupos 9, 10, 11, 12, 13, 14 divididos en G.9 y G.12 por 4 ítems (ver cuadro 24); G.10 y 13 por 5 ítems y G.11 y 14 por 2 ítems.

Se aprecia un claro predominio de las pruebas escritas (desde el 3,4 al 4,07) mientras que las pruebas orales y otras van del 2,7 al 3,4 en el mejor de los casos.

Es interesante notar asimismo que se valoran más las pruebas "sumativas", es decir "finales", que las de "seguimiento"; y ello, salvo en el caso del inglés y "otras especialidades". Con lo cual —y aunque sin valor absoluto— se pone de manifiesto el fracaso relativo de la evaluación continua (pruebas de seguimiento), uno de los principios pedagógicos básicos de estos últimos tiempos.

Las valoraciones más altas son:

| | | |
|------|---|-------------------------------|
| 4,07 | para pruebas escritas de catalán | (de seguimiento) |
| 3,96 | » | » (sumativas) |
| 3,82 | » | de francés (sumativas) |

Las valoraciones más bajas son:

| | | |
|------|---------------------------------------|---------------|
| 2,68 | para pruebas orales de español | (seguimiento) |
| 2,74 | » | » (sumativas) |
| 2,96 | para otras pruebas de inglés | (sumativas) |

Aquí también se verifican unas valoraciones semejantes en lenguas extranjeras (francés, inglés), inversamente repartidos entre valores de seguimiento (inglés +) y sumativo (francés +). Si bien todo ello carece de valor absoluto, podría considerarse en parte contradictorio el hecho de privilegiar los objetivos comunicativos (por lo general ligados a la oralidad) con el predominio de las pruebas de evaluación escritas.

Los profesores de catalán y de francés son los que más valoran las "otras pruebas" (dramatizaciones y trabajos), tal vez las menos convencionales: 3,45 **catalán** (sumativas); 3,37 **francés** (sumativas); 3,30 **francés** (de seguimiento).

Los profesores de castellano son los que menos valoran las pruebas orales (de seguimiento o sumativas); poco más del promedio: 2,68 y 2,74.

d) Los criterios utilizados en la evaluación

El cuadro siguiente recoge los datos sobre los criterios utilizados en la evaluación, según la especialidad del encuestado.

Cuadro 53. Valoración de las pruebas de evaluación según la especialidad del profesor

| | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Total | |
|-------------------------------|---------|------|--------|------|---------|------|---------|------|-------|------|-------|------|
| 1. Progresión individ. alumno | 63 | 4,44 | 59 | 4,44 | 32 | 4,46 | 14 | 4,35 | 59 | 4,38 | 227 | 4,42 |
| 2. Adecuación norma lingüíst. | 60 | 3,63 | 56 | 3,67 | 31 | 3,64 | 14 | 4,21 | 57 | 3,54 | 218 | 3,66 |
| 3. Media resultados clase | 61 | 3,09 | 56 | 3,28 | 32 | 3,06 | 14 | 3,07 | 56 | 3,07 | 219 | 3,13 |
| 4. Objetivos prefijados | 63 | 3,88 | 57 | 3,92 | 31 | 4,06 | 14 | 4,14 | 57 | 4,03 | 222 | 3,97 |
| 5. Contenido del programa | 60 | 3,11 | 56 | 2,98 | 32 | 3,15 | 14 | 3,35 | 55 | 2,96 | 217 | 3,06 |

Del análisis de los resultados, conviene destacar sobre todo el hecho de que el "contenido del programa" no parece ser la mayor preocupación de los docentes: tan sólo 3,06 /5.

La ordenación de los criterios de evaluación, en función de la importancia respectiva que se les da, es la siguiente: 1. Progresión individual del alumno; 2. Objetivos prefijados; 3. Adecuación a la norma lingüística; 4. Media resultados clase, es decir la "evaluación continua" ha sido negativamente valorada; 5. Contenido del programa.

Los perfiles de los docentes son muy parecidos, en particular los de francés, inglés y español. El que se aparta más de este "modelo" es el profesor de catalán, sobre todo porque valora más que nadie la "norma lingüística" y los "objetivos prefijados".

Los que tienen menos en cuenta los contenidos del programa son los profesores de "otras lenguas", seguidos por los de inglés.

En conjunto, no se aprecian grandes "estrucendencias" en este tema. (Véanse, sobre ello, los perfiles de las páginas siguientes.)

e) Los agentes de la evaluación

Estos son los resultados obtenidos, en la pregunta 26, sobre "¿Quién establece la nota obtenida por cada alumno?".

Cuadro 54. Agentes de la evaluación, en función de la especialidad del encuestado

| | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Promedio | |
|---------------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|----------|-------|
| El profesor | 64 | 61,51 | 61 | 64,75 | 32 | 58,25 | 14 | 68,21 | 60 | 62,25 | 231 | 62,51 |
| El alumno | 64 | 6,81 | 61 | 9,59 | 32 | 12,53 | 14 | 6,42 | 60 | 9,70 | 231 | 9,06 |
| Profesor y alumno | 64 | 11,15 | 61 | 7,54 | 32 | 10,96 | 14 | 4,64 | 60 | 9,50 | 231 | 9,35 |
| Conjunto de alumnos | 64 | 3,10 | 61 | 3,03 | 32 | 4,81 | 14 | 2,50 | 60 | 4,25 | 231 | 3,58 |
| Otros profesores | 64 | 0,51 | 61 | 0,90 | 32 | 2,68 | 14 | 1,42 | 60 | 1,06 | 231 | 1,11 |
| El seminario | 64 | 4,46 | 61 | 3,52 | 32 | 5,43 | 14 | 2,85 | 60 | 4,90 | 231 | 4,36 |

Como puede observarse en los datos del cuadro 54 y en su visualización en los perfiles de la gráfica 5, existe prácticamente unanimidad en considerar únicamente al profesor como agente de la evaluación. El alumno o el conjunto de los alumnos no intervienen casi para nada.

Se separan un poco de este conjunto los docentes de castellano que otorgan unos cuantos puntos más que los demás a esas modalidades. Pero todo queda muy semejante.

Son coincidentes también los profesores de francés e inglés —y en mayor grado que los demás, aunque todos claramente— en rechazar cualquier intromisión de los profesores de otras asignaturas. Esto quiere decir que se ponen, de algún modo, en entredicho las sesiones conjuntas de evaluación, ya que la nota no se verá afectada por la opinión de los demás (si se nos permite esta extrapolación que parece lícita, siguiendo los números).

Tampoco el seminario tiene mucha importancia: aparece en 4º lugar en el "ranking" general.

El profesor que lleva más lejos la tendencia general es acaso el de catalán, que, por una parte, da la mayor cota a la evaluación del profesor 68,51 y, por otra parte, el promedio más bajo en los demás ítems de esta pregunta: 3,56.

6.1.4. Material didáctico

Lo que se puede llamar "tecnología educativa" en la enseñanza de lenguas es hoy día variada y se utiliza según criterios no siempre explicitados. El cuadro, que publicamos seguidamente, presenta los resultados obtenidos, según la especialidad de los encuestados.

Cuadro 55. Material didáctico utilizado por los profesores de lenguas, con indicación del número de profesores que afirman usarlos

| | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Total | |
|-------------------------|---------|------|--------|------|---------|------|---------|------|-------|------|-------|------|
| 1. Cassetes | 58 | 3,89 | 51 | 4,15 | 22 | 3,50 | 9 | 4,22 | 48 | 3,91 | 188 | 3,94 |
| 2. Magnetófono | 37 | 3,54 | 31 | 3,87 | 13 | 3,30 | 2 | 3,00 | 22 | 3,18 | 105 | 3,52 |
| 3. Tocabiscos | 18 | 2,83 | 5 | 1,60 | 6 | 2,50 | 4 | 4,75 | 11 | 2,18 | 44 | 2,65 |
| 4. Retroproyector | 20 | 3,10 | 16 | 3,68 | 4 | 1,50 | - | - | 13 | 3,38 | 53 | 3,22 |
| 5. Video | 49 | 3,65 | 44 | 3,95 | 21 | 3,47 | 10 | 4,20 | 40 | 3,85 | 164 | 3,79 |
| 6. Ordenador | 17 | 2,76 | 16 | 3,18 | 7 | 3,57 | 4 | 4,75 | 13 | 3,84 | 57 | 3,14 |
| 7. Libro de texto | 52 | 3,98 | 51 | 4,05 | 26 | 3,76 | 12 | 4,41 | 44 | 3,70 | 185 | 3,93 |
| 8. Gramáticas, dicción. | 54 | 3,77 | 49 | 3,75 | 26 | 4,34 | 11 | 4,36 | 48 | 3,97 | 188 | 3,93 |
| 9. Biblioteca de clase | 36 | 3,25 | 29 | 3,72 | 17 | 3,94 | 7 | 4,42 | 35 | 3,94 | 124 | 3,71 |
| 10. Public. periódicas | 47 | 3,51 | 40 | 3,55 | 25 | 3,72 | 9 | 3,66 | 40 | 3,45 | 161 | 3,54 |
| 11. Proyector diapo. | 29 | 2,96 | 13 | 3,15 | 10 | 2,50 | 1 | 2,00 | 17 | 3,11 | 70 | 2,95 |
| 12. Láminas murales | 31 | 3,19 | 32 | 3,46 | 7 | 2,42 | 3 | 2,33 | 32 | 3,21 | 105 | 3,20 |
| 13. Mapas | 42 | 3,09 | 33 | 3,24 | 8 | 3,37 | 10 | 3,10 | 29 | 3,06 | 122 | 3,14 |
| 14. Apuntes, doc. prop. | 56 | 4,16 | 51 | 4,35 | 27 | 4,33 | 11 | 3,81 | 46 | 4,26 | 191 | 4,24 |

La comparación de la citada tecnología educativa, utilizada por los profesores de lenguas, da un claro orden de preferencia.

Globalmente²⁷ considerados, los resultados permiten apuntar las siguientes conclusiones:

1. Predominio absoluto de los "apuntes y documentos propios";
2. El uso del "cassette" viene inmediatamente después de los apuntes, lo cual significa una amplia utilización de un tipo de aparato, especialmente adaptado a la enseñanza de idiomas;
3. Documentos escritos clásicos ("libro de texto", "gramáticas y diccionarios") aparecen en tercer lugar;
4. Video.

Por especialidad, los datos varían notablemente.

²⁷ En este caso concreto, la consideración global de los datos tiene una significación muy relativa, debido al desequilibrio mencionado del número de respuestas entre enseñantes de lenguas maternas y lenguas extranjeras.

Cuadro 56. Clasificación de la utilización del material didáctico, según las especialidades del profesor

| | Francés | Inglés | Español | Catalán | Otras |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | Apuntes y documentos propios | Apuntes y documentos propios | Gramáticas y diccionarios | Magnetófono | Apuntes y documentos propios |
| 2 | Libro de texto | Cassettes | Apuntes y documentos propios | Apuntes y documentos propios | Gramáticas y diccionarios |
| 3 | Cassettes | Libro de texto | Biblioteca de clase | Libro de texto | Biblioteca de clase |
| 4 | Video | Video | Publicaciones periódicas | Biblioteca de clase | Cassettes |
| 5 | Gramáticas y diccionarios | Magnetófono | Ordenador | Gramáticas y diccionarios | Video |

Aparece, aquí, una diferencia notable en función de la variable lenguas extranjeras/maternas. En las primeras, los aparatos audiovisuales desempeñan un papel importante, como era de esperar; mientras que los materiales de "soporte escrito" predominan claramente en las lenguas maternas. Figura también aquí, dato digno de reseñar, el "ordenador".

Parece ser éste un aspecto de la enseñanza en el que podría resultar más rentable la indispensable comunicación entre profesores de ámbitos distintos de enseñanza de la lengua.

6.1.5. Horarios de enseñanza de la lengua

La formulación exacta de la pregunta 29 era: "¿Cuántas horas cree que deberían dedicarse por semana a la enseñanza de la lengua?". Las opiniones respecto a la frecuencia horaria, recogidas en las V137-V138 revestían, pues, un gran interés, especialmente porque constituyen de algún modo una ponderación de las asignaturas de lenguas, esto es: de la lengua materna y de la lengua extranjera.

Cuadro 55. Horario que debería impartirse por lenguas (materna y extranjera) según los encuestados (por especialidad)

| | Francés | | Inglés | | Español | | Catalán | | Otras | | Promedio | |
|----------------------|---------|------|--------|------|---------|------|---------|------|-------|------|----------|------|
| 1. Lengua materna | 58 | 4,62 | 53 | 4,60 | 31 | 4,80 | 12 | 4,41 | 57 | 4,52 | 211 | 4,60 |
| 2. Lengua extranjera | 61 | 3,96 | 55 | 4,32 | 30 | 3,83 | 11 | 4,00 | 56 | 4,03 | 213 | 4,06 |

Es de destacar la importancia que todos los profesores encuestados dan a la enseñanza de las lenguas: promedios de 4,60 para la materna y 4,06 para la extranjera (datos que se han de cotejar con los que estipula la ley, los que prevé la Reforma en ciernes y los que se adjudican normalmente a las demás asignaturas).

Conviene recordar a este respecto que, en la Reforma, las horas dedicadas a la lengua extranjera, por ejemplo, no corresponden ni a la mitad de lo que los profesores de todas las lenguas consideran necesario.

Los órdenes respectivos dados a las dedicaciones de horas aparecen en el cuadro 58:

Cuadro 58. Clasificación, por especialidad, del número de horas de lenguas (materna y extranjera) que se deberían impartir

| | | | |
|------------------|-------------------|------|--|
| 1. Español | Lengua materna | 4,80 | = Dispersión escasa: 39 centésimas. |
| 2. Francés | | 4,62 | |
| 3. Inglés | | 4,60 | |
| 4. Otras | | 4,52 | |
| 5. Catalán | | 4,41 | |
| 1. Inglés | Lengua extranjera | 4,32 | = Mayor dispersión: 0,49, aunque con poca incidencia global. |
| 2. Otras | | 4,03 | |
| 3. Catalán | | 4,00 | |
| 4. Francés | | 3,96 | |
| 5. Español | | 3,83 | |

La experiencia colectiva de enseñanza de lengua en el aula escolar demuestra una dedicación horaria mayor que la prevista, en la mayor parte de implementaciones de la LOGSE, en las distintas Comunidades autónomas. Ciertamente se encuentra muy lejos de las 2 horas básicas semanales, previstas en alguna.

6.1.6. Perfiles de profesores de lengua

Con los datos anteriores y algunos más, extraídos de las variables cuantificadas de la encuesta así como de la actuación específica, se pueden trazar perfiles de los profesores de idioma. (Los de lenguas maternas, dado el número reducido de casos, quedarían posiblemente sesgados.)

a) *En el área de Francés:*

- Mujer, de treinta y siete años.
- 11 años de docencia, muchas actividades de formación permanente.
- Imparte un promedio semanal de 15 horas de lengua.
- Valora mucho más los objetivos comunicativos que los demás, aunque menos que los profesores de catalán o inglés, por ejemplo.
- Está por debajo de la media general en lo que se refiere a la valoración de los objetivos lingüísticos.
- Su concepto de lo "ideal" en materia de objetivos corresponde bastante al de la media general. Se parece, en este aspecto, casi como gemela, a la profesora de inglés.
- En la evaluación destaca lo comunicativo y presta menos importancia a los objetivos educativos (también porque, sobre todo, enseña en BUP y no en EGB).
- Su nivel de exigencias lingüísticas es el más bajo del colectivo (11 puntos), cuando el de español exige 20 y el de catalán 19.
- Por orden, antepone la pronunciación y la aceptabilidad gramatical a la riqueza de vocabulario y a la estructuración del texto.
- En lo que se refiere a las pruebas de evaluación, destacan las pruebas escritas, las pruebas diversas y deja para el final las pruebas orales (lo que parece contradictorio con el dato anterior), dando más o menos la misma prioridad a la evaluación continua que a las pruebas finales.
- Ordena los criterios de evaluación de la siguiente manera: 1) la progresión individual del alumno; 2) los objetivos prefijados; 3) la media de los resultados en clase; 4) la adecuación a la norma lingüística; 5) los contenidos del programa.
- Sólo considera, o casi sólo, como agente de la evaluación al profesor.
- El material didáctico que utiliza, por orden de preferencia, es: 1) los apuntes y documentos propios; 2) el libro de texto; 3) el cassette; 4) el vídeo; 5) las gramáticas y los diccionarios.
- Desearía que se dedicasen 4,62 h./semana a la enseñanza de la lengua materna y 3,96 a la lengua extranjera.
- Considera que la formación debería habilitar para impartir *varias lenguas*.

b) *En el área Inglés:*

- Mujer, de treinta y siete años, aproximadamente. Tiene, sin embargo, bastantes compañeros profesores de inglés (la proporción se sitúa en 2/3).
- Con un promedio de 10 años de docencia.
- Es casi siempre licenciada, aunque entre los profesores de inglés que han contestado a la encuesta un tercio está compuesto por diplomados.
- Enseña en BUP, si bien los profesores de inglés de EGB son numerosos entre los que han contestado (no es el caso en francés)
- Ha realizado cuatro estancias en el extranjero y asistido a diversas actividades de formación en España, de las que, por lo menos, seis son Jornadas pedagógicas.
- Imparte unas 14/15 horas de clase semanales.
- Valora mucho los objetivos comunicativos, más que todos sus compañeros de otras lenguas.
- Le preocupa menos que a los demás la corrección ortográfica y la estructuración del texto. Bastante, en cambio, la pronunciación y la riqueza del vocabulario.
- Tiene un perfil muy parecido al de su compañera de francés en lo que se refiere a los criterios para la evaluación.
- Utiliza mucho los apuntes y los documentos propios, así como el "cassettes" y el libro de texto.
- Considera que el horario para la lengua extranjera debería ser casi semejante al de la lengua materna (4,32 horas y 4,60, respectivamente).

6.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DEL PROFESOR

6.2.1. La demanda de formación

Se suele dar por supuesto que necesidad de formación implica, generalmente, por parte del profesorado:

- a) conciencia de dicha necesidad,
- b) demanda de formación.

La encuesta no lo demuestra. Más bien insinúa lo contrario, confirmando otras observaciones:

- a) Por lo que respecta a *la conciencia de necesidad* de formación, ésta suele tenerse respecto a conocimientos instrumentales de la lengua —en el caso de lengua extranjera—, no respecto al enfoque y técnicas metodológicas en el aula, por deficientes que éstas sean. Esta conciencia de necesidad de formación suele ser además una variable de **nivel** —en consonancia

con la formación inicial—. Así, los profesores de EGB sienten esta necesidad más que los de secundaria.

- b) *La demanda de formación* pone de manifiesto la dinámica específica que caracteriza la relación “necesidad-demanda”: vemos que la implicación del profesorado en reflexiones de índole cualitativa sobre aspectos cualitativos no es resultado de la necesidad del docente, sino de la formación previa recibida.

En efecto, en la investigación se insiste en aspectos cualitativos de la enseñanza y en el metalenguaje. Dicho metalenguaje y los conceptos usados implican reflexión sobre aspectos de enfoque teórico y de aplicación práctica.

Los datos hallados permiten concluir que, en el terreno de la adquisición de lenguas, donde la investigación sobre mecanismos y procesos es relativamente reciente, la conciencia de la necesidad de formación y la seguridad para hacer afirmaciones al respecto nacen y se acrecientan sólo con la formación. La formación genera perspectivas de formación y se produce un efecto de retroalimentación entre formación permanente e implicación personal del profesor de lengua en la discusión de aspectos profesionales cualitativos.

Esta relación estrecha entre ambos parámetros aparece de manera especialmente nítida en los comentarios abiertos y valoraciones individuales que completaban el protocolo de la investigación

6.2.2. Influencia del marco educativo: efecto de retroalimentación entre dinámicas locales de formación permanente e implicación

La *localización del centro* en sentido amplio —su marco socioeducativo— es relevante respecto al grado de implicación del profesor en actividades que se relacionan con la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras. Observamos una relación estrecha entre la dinámica de formación existente en una comunidad concreta e *implicación* —tomando como índice la disponibilidad personal para participar en la encuesta de esta investigación (V1) que confirma otras observaciones.

Así, *constatamos un mayor porcentaje de respuestas al cuestionario en aquellas comunidades* (Cataluña, Castilla-León, Galicia, Extremadura, Aragón, Canarias) (v. V1-V2) *con una mayor densidad de encuentros pedagógicos específicos* —institucionales (CEPs, etc.) y sobre todo no institucionalizados (jornadas, seminarios, grupos, asociaciones)— en torno a lenguas extranjeras, de lo que se induce que existe un mayor número de sujetos sensibilizados por la renovación y la cooperación. Existen, no obstante, algunas excepciones: en Asturias, donde hay encuentros importantes (AAPLE), sin embargo, la respuesta es baja; y comparable a las zonas en las que aun realizan pocas actividades de sensibilización a la formación: Ceuta y Melilla, Castilla-La Mancha, La Rioja y Cantabria. En un tér-

mino medio, se sitúan aquellas comunidades (Madrid, Comunidad Valenciana, Murcia, Navarra) teóricamente sensibilizadas hacia el tema lingüístico (pluralidad de departamentos universitarios específicos, componente urbano e industrial elevados, turismo, etc.), pero con una densidad media de encuentros no muy elevada.

Estos resultados inducen a pensar que existe una cierta correlación positiva entre la existencia de actividades de formación e implicación personal en el tema de la mejora pedagógica en la enseñanza de la lengua. Esto es, la reflexión pedagógica crítica y la demanda de formación guardan paradójicamente más relación con la oferta que con las necesidades reales. Todo lo cual confirma la dinámica apuntada supra.

El marco educativo y las posibilidades de formación que ofrece el ámbito geográfico incide igualmente y de forma inesperada en el diseño educativo. Las Comunidades autónomas con más encuentros de formación específica y más reacción a la encuesta (Cataluña, Galicia y Castilla-León) son también las que más importancia dan a los *objetivos cognitivos* en la enseñanza de lengua, al *progreso individual* del alumno, a su *participación en la evaluación*, y menos a la pura evaluación sumativa. Hay, por tanto, mayor conciencia del papel educativo frente al puramente instrumental. La mayor implicación personal del profesor se refleja, por consiguiente, con un mayor acercamiento al desarrollo del pensamiento didáctico, a las innovaciones metodológicas (véase al respecto *supra* la presentación de las orientaciones didácticas del cap. 2 en el que se alude a las tendencias actuales en lingüística aplicada y didáctica de las lenguas).

Un factor adicional explicativo de una presumible colocación anómala de una comunidad en la tabla (casos de Euskadi, Andalucía y Castilla-León) puede estar en el grado de acceso al cuestionario (en algunos casos repartido directamente en encuentros de profesores además del envío por correo, etc.). Los datos de las variables V2 (distribución por provincias) y V3 (medio de distribución), la mayor accesibilidad al cuestionario, los contactos de formación y de cooperación individual, en ámbito urbano medio, parecen avalar la reflexión general precedente.

Estos resultados de la investigación no parecen tener especial importancia por cuanto corroboran la relación más general entre formación e implicación personal apuntada más arriba: *se produce una verdadera retroalimentación cuya manifestación pone de manifiesto, más allá de las diferencias individuales, los comportamientos del profesorado, la existencia de círculos de profesorado inmerso en una dinámica de continuo reciclaje —aquellos que han participado alguna vez y han adquirido una perspectiva sobre el tema— y simultáneamente la existencia también de grandes bolsas consistentemente no participativas en la misma zona que no arrojan luz sobre su propia actuación didáctica.*

Este es un fenómeno observable en todas las comunidades.

6.2.3. Influencia del perfil docente (formación inicial, status profesional, especialidad que imparte)

a) *El status profesional*

Siguiendo la reflexión anterior, sobre los resultados de la V5 del cuadro 3 (datos profesionales), se induce una relación significativa en el grado de implicación del profesorado, que refleja una presumible mayor seguridad profesional del profesor de B.U.P. frente al profesor de E.G.B. (resultado quizás de una mayor especialización en contenidos profesionales / titulación) o al de FP. (status de la asignatura, índices de respuesta general del alumnado) y, consecuentemente, una mayor disponibilidad personal para hacer una reflexión pública sobre su propia actividad profesional a través de un cuestionario.

Esta relación con la seguridad profesional puede quizás verse confirmada en una comparación entre el índice de respuestas por parte de titulares de centro público (posiblemente mayor selección —oposición—, mayor autonomía en sus decisiones sobre la asignatura, menor índice de dispersión en la docencia de asignaturas distintas) con el del profesorado de centro privado (V6) (más dependencia respecto de las directrices generales de centro y posiblemente menor especialización en la gama de asignaturas que imparte).

Confirmando todo lo anterior, vemos que la encuesta es respondida (V7) mayoritariamente por profesores de BUP que trabajan en centros de titulación estatal de tipo medio-grande, es decir, por el profesor especialista (licenciado) que suele acudir a los encuentros didácticos. Sigue el profesorado de EGB de características similares (en algunas Comunidades autónomas —v.gr. Cataluña— hay una sensibilización especial a este nivel por razones históricas y coyunturales) y sigue el profesorado de FP, colectivamente menos implicado en movimientos de formación y con circunstancias de docencia menos favorables (v.gr. menor frecuencia semanal), que pueden generar menor implicación personal en el proceso.

Sigue, por lo tanto, corroborándose el *efecto retroactivo* entre índice de formación y respuesta / sensibilidad al cuestionario.

b) *El status del centro*

La *media de alumnos por clase* (cuadro 4) indica un predominio del centro medio típico y da fiabilidad a la encuesta. Por otro lado, el epígrafe siguiente señala una ratio alumno-profesor en la clase de lengua muy alejada de la óptima.

Los centros privados están prácticamente ausentes, lo que confirma la impresión observada en los foros de profesores y en la parte específica de esta investigación: escasa participación de la enseñanza privada en las actividades de formación del profesorado.

c) Experiencia

La investigación ha permitido poner de manifiesto igualmente —al permitir cotejar perfil del profesorado (V12) e índices de respuesta— que la formación inicial no determina una especial tendencia a participar en la reflexión crítica sobre la labor realizada. El perfil mayoritario del docente que se ha implicado en la investigación corresponde a un profesor que, a falta de una formación inicial, ha adquirido una perspectiva sobre su trabajo a través de la experiencia directa a lo largo de los años, probablemente utilizando diferentes libros de texto, a través de encuentros de formación permanente, etc. Tiene una media de 10 a 13 años de experiencia, lo que explica en parte su perfil y su comportamiento.

d) Especialidad impartida

De nuevo, se ve una relación directa (V32) entre formación metodológica (casos de inglés y francés) y respuesta a la encuesta (cuadro 11). La preocupación por la calidad metodológica es más evidente en el profesorado de lengua extranjera que en el de lengua materna. La densidad de oportunidades de formación (encuentros, seminarios, congresos, variedad de enfoque metodológico en los libros de texto), el hecho de ser lenguas extranjeras con abundante investigación en lingüística aplicada al aprendizaje / adquisición son seguramente factores de este mayor índice de respuesta frente a los especialistas en las ramas de filología hispánica (V35-37), cuya formación suele ir ligada a aspectos de contenido más que de proceso y de adquisición.

e) Transferibilidad de habilidades a la enseñanza de más de una lengua

Inmerso en un debate de capital importancia que se está desarrollando en toda Europa y también en nuestro país, el equipo que ha dirigido la presente investigación se propuso tratar de precisar si el profesorado en ejercicio consideraba que al igual que en otros países (Gran Bretaña, Alemania, Holanda, etc.) el profesor de lengua(s) podía (¿debía?) tener una formación polivalente y enseñar distintas especialidades.

La investigación consideraba, en particular, la posibilidad, apuntada en la actuación específica y en los trabajos exploratorios, de que el profesor de lengua materna pudiera enseñar una lengua extranjera u otra materia y que a su vez los profesores de lengua extranjera pudieran enseñar otra lengua extranjera (como parece ser la intención de la Administración educativa al aprobar los nuevos planes de estudio de las licenciaturas de filología y de las diplomaturas

de maestro especializado en lengua extranjera). Asimismo, se contemplaban combinaciones abiertas que el profesor podría precisar.

Las combinatorias que arrojan los resultados hallados son diversas, pero es importante subrayar que, en contra de algunos criterios en boga, el profesor de lengua no suele considerar un segundo idioma extranjero (V40-41) como parte de su especialidad o área de competencia, aunque sí está dispuesto a impartir una lengua 1 (si es profesor de lengua 2) o una lengua 2 (si es profesor de lengua 1).

Parece evidente que la conciencia de la propia competencia instrumental de lengua, no transferible, adquiere para el enseñante mucha más importancia que la conciencia de la propia competencia metodológica, más fácilmente transferible entre lenguas.

Esta constatación puede tener graves consecuencias para el ordenamiento educativo y parece urgente articular actuaciones que permitan adecuar formación metodológica y actuación docente, poniendo de manifiesto los *aspectos efectivamente específicos* de la enseñanza de una lengua (materna, extranjera), los *aspectos comunes* y los *aspectos transferibles*.

6.3. DISEÑO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S)

6.3.1. Objetivos del aprendizaje de lengua en contexto escolar: *Objetivos generales lingüísticos y no lingüísticos*

Se observa, en general (pregunta 21, V187-V232), una *mayor sensibilización* a los objetivos generales de un aprendizaje de lengua neutro (interacción, comprensión global, corrección gramatical) que a otros objetivos específicos del ciclo escolar tal y como se definen en los currícula actuales de diferentes países y en la LOGSE (gusto por la asignatura, control del propio aprendizaje, desarrollo de actitudes positivas respecto del aprendizaje de una lengua y de la cultura asociada, aceptación de la diferencia y de la realidad sociolingüística propia, adquisición de estrategias de procesamiento de la información, etc.) (cuadros 15-16). Esto es preocupante para la entrada en vigor de dicha ley, que introduce objetivos no sólo de contenido y habilidad, sino de estrategia y actitud.

Esta observación respecto a la falta de contextualización educativa del aprendizaje de lengua es corroborada más adelante (V232-V236, v. cuadro 16), donde profesores mayoritariamente de centros escolares de E.G.B. atribuyen sólo la mitad de la importancia a los objetivos educativos y psicognitivos respecto de los comunicativos y lingüísticos.

Una interpretación al margen de la encuesta nos hace pensar en causas como:

- a) una tradición ancestral basada solamente en contenidos. El grado de ésta guarda relación con el tipo de formación inicial recibida. Así, se ve claramente que los profesores de ECB muestran, frente a los licenciados (en la encuesta más preocupados por la corrección gramatical), una mayor preocupación por los objetivos educativos frente a los de contenido.
- b) En el caso de la lengua extranjera se suma otro factor: muchos de los libros de texto, que han sido en el pasado el punto de referencia curricular del profesorado y factor primario de su formación, son producidos fuera de nuestro país y están destinados a una rentabilización unitaria y simultáneamente dual del mercado —la escuela de idiomas y el contexto escolar— desde un punto de vista internacional e inespecífico. Este hecho es importante de cara a los nuevos ciclos de la reforma, en los que se introducen.

En cualquier caso, se necesita sensibilización del profesorado en esta cuestión y el replanteamiento urgente de la adecuación de la formación al contexto.

El objetivo de socialización se destaca (cuadro 15) probablemente debido al auge y la insistencia sobre los enfoques comunicativos normalmente implementados a través de interacción verbal, no escrita. Otro factor contribuyente puede estribar en las secuelas de los enfoques estructuralistas y de método directo, todavía mayoritario en muchas aulas bajo la capa de eclecticismo metodológico, en los que la interacción verbal es inicialmente siempre oral. Independientemente de su importancia real, el profesor de lengua suele reaccionar miméticamente a este objetivo. Esto explicaría las diferencias respecto a otros objetivos teóricamente también muy importantes.

Se observa poca diferencia relativa entre los objetivos lingüísticos según sean éstos relativos a la *comunicación* o al *código* (V237-V341). Parece deducirse que, a pesar de la gran importancia atribuida a los objetivos comunicativos y de socialización (cuadros 15 y 16), el profesor sigue mayoritariamente dando una gran importancia a la corrección del código lingüístico. Profesores de lengua extranjera y de lengua materna parecen tener visiones distintas sobre los dos aspectos de esta importancia relativa. (Véase supra al respecto el capítulo 5.1.)

6.3.2. Tipología de las pruebas de evaluación

Se produce bastante equilibrio (V242-V263) en los resultados (cuadro 18). Hay un índice menor de importancia atribuida a pruebas con mayor dificultad de realización técnica o de evaluación y a aquellas que comportan un mayor esfuerzo de corrección o mayor inversión temporal (comprensión de grabaciones, entrevista, trabajos, etc.). Contrariamente, parecen favorecerse tipos de pruebas que requieren menor esfuerzo de preparación y tiempo (cuadros 19 y 20).

Se favorece, en general (V269-V274), una evaluación individual y centrada exclusivamente en el profesor (cuadro 22). En mayor grado, en niveles donde el

profesorado suele tener una formación menos explícitamente pedagógica (caso de profesores licenciados y también de profesores de lengua materna). *Las técnicas de evaluación participativa parecen desconocerse o ser poco favorecidas. En la medida en que esto tiene un reflejo metodológico en el aula, parece un síntoma de divergencia respecto a las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas.*

De nuevo, esta conclusión nos parece de capital importancia de cara a los nuevos ciclos reformados y a la necesidad de formación del profesorado. Contradice también alguno de los índices de importancia atribuida a ciertos objetivos en la encuesta.

Donde existe una mayor autonomía de decisión curricular (centros públicos) hay menos preocupación por los objetivos puramente lingüísticos y el contenido del programa (centros privados). Es decir, menos preocupación por el producto y más por el proceso.

6.3.3. Utilización del material didáctico

El cuadro 23 indica una preferencia por aquellos medios que giran alrededor de un enfoque secuencial y centrado en el profesor (apuntes, texto).

El segundo peldaño lo ocupan los medios "sustitutivos" del profesor (cassette y vídeo). Esto puede explicarse por una voluntad de

- a) enriquecimiento de las fuentes de inducto (input) mediante documentos auténticos o semi-auténticos;
- b) mejora del "modelo" oral presentado;
- c) ampliar la referencia sobre una base de autonomía de acceso;
- d) otras: variedad, comodidad, etc.

El aspecto a) se ve también en la tendencia a favorecer la ampliación de fuentes de inducto alternativo al libro de texto base (publicaciones periódicas, biblioteca de clase, etc.).

En general, se ve poca preferencia por medios que requieran preparación de materiales y sirven sólo de apoyo (retroproyector, proyector de diapositivas, ordenador).

6.3.4. Tiempo lectivo

La experiencia colectiva de enseñanza de lengua en el aula escolar demuestra una necesidad mayor que la prevista en la mayor parte de implementaciones de la LOGSE en las distintas Comunidades autónomas. Ciertamente, se encuentra muy lejos de las 2 horas básicas semanales previstas en algunas.

Por lo general, el profesorado, casi unánimemente, postula la necesidad de 4h. semanales de clase, lo que permitiría superar *con seguridad, cada año, el*

umbral mínimo (nivel "70h."), por debajo del cual todo el trabajo realizado debe reiniciarse. Esto explica, en parte, ciertos aspectos del fracaso escolar en el ámbito del lenguaje (materno o extranjero).

PROPUESTAS

Al término de la investigación y más allá de las conclusiones a las que hemos llegado y que se han presentado en el capítulo anterior, nos ha parecido que el estudio realizado sobre las enseñanzas de la(s) lengua(s) en las enseñanzas primaria y medias en nuestro país permite apuntar algunas propuestas concretas y viables que, a nuestro juicio, renovarían este sector educativo.

Las propuestas van orientadas obviamente a superar las deficiencias observadas pero también pretenden sugerir nuevas líneas de actuación que hagan la enseñanza de la(s) lengua(s) más eficaz, fomentando en particular tanto en el profesorado (y no sólo en el profesorado de lengua(s)) como en el alumnado, en la administración educativa y en la sociedad en general, una toma de conciencia real de la importancia que tiene para el ciudadano europeo el conocimiento de varias lenguas. Más allá de los aspectos didácticos, la eficacia de las enseñanzas de la(s) lengua(s) dependerá, en efecto, de que, en la perspectiva de la Unión Europea, la sociedad se percate no sólo del valor socioeconómico del conocimiento de las lenguas, sino sobre todo de la función educativa que desempeña la enseñanza/aprendizaje de las lenguas desde el punto de vista de la formación del individuo y desde el punto de vista socio-político.

Las propuestas que apuntamos pueden articularse en cuatro grandes apartados, según se refieran:

1. a la formación y actuación del profesorado,
2. al material didáctico,
3. al currículum del alumnado,
4. a la investigación educativa y formadora.

7.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La investigación realizada y, muy especialmente, el estudio del comportamiento específico del profesorado (su actuación, sus representaciones y opcio-

nes metodológicas), en particular en relación con la lengua enseñada y con el marco socio-cultural en el que actúa, ponen de manifiesto la urgente necesidad de redefinir un marco de formación del profesorado de lenguas que permita una programación modular y directamente relacionada con su experiencia docente. Dicha formación debiera, a nuestro juicio:

7.1.1. Incluir los contenidos siguientes

Quiérase o no, el profesorado "reproduce" de alguna manera en el aula la formación recibida, por lo que parece necesario que los programas de formación no se limiten a la presentación de "recetas didácticas" o de "fundamentos teóricos" sino que proporcionen también una sólida información sobre la dimensión socio-educativa de las enseñanzas de lengua(s). Dichos contenidos deberían contemplar:

- a) *La competencia en lengua instrumental* (sobre todo en el caso de profesores de lengua extranjera en los ciclos de E.G.B.).

Las carencias actuales son claras y no harán sino incrementarse; en efecto, en los nuevos ciclos reformados, mucho más atentos al proceso educativo en la clase de lengua que a la reproducción de un saber normalizado, la competencia instrumental adquiere mucha mayor importancia si cabe. Y esto es especialmente pertinente en el ámbito de la enseñanza precoz, en el que el recurso a los aspectos relacionales y a las categorías abstractas del lenguaje tienen escasa cabida, y en el que predominan los enfoques interactivos a través del juego o la dramatización en L2 (esto es, en lengua extranjera). Por lo tanto, aquí, el dominio instrumental del idioma por el profesor es esencial y cualquier carencia puede revestir caracteres dramáticos.

- b) *La actualización de los conocimientos de lingüística aplicada y didáctica de las lenguas, presentando las conclusiones de las investigaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas realizadas durante estos últimos quince años.*

En general, los profesores dan una serie de valoraciones de la importancia relativa de los objetivos del aprendizaje y de las prácticas metodológicas, que ponen de manifiesto que desconocen los procesos reales de adquisición de las lenguas. De ahí que la labor de actualización/información debe subsanar estas carencias para todos los profesores de lengua:

- En el caso de los **enseñantes de lengua materna**, para ayudarles a desarrollar una perspectiva de proceso y estrategia (sin descuidar los contenidos) como forma de mejorar el dominio instrumental de la lengua por parte del alumno. Esta es una dimensión casi desconocida entre el profesorado de lengua materna o de 1ª lengua de cultura.
- En el caso de los **profesores de lengua extranjera**, porque se suelen ignorar los aspectos de globalidad de los enfoques metodológicos actuales,

repetiéndose en numerosos casos los planteamientos analíticos tradicionales, aplicando un mimetismo ciego respecto de los "enfoques secuenciales" de organización del currículum y de la organización de la actividad en el aula que prevalecieron durante muchos años.

- c) *La actualización de los conocimientos relativos al proceso psicocognitivo de acceso a una lengua (materna, segunda o extranjera).*

A tal efecto, tanto en los programas de formación inicial como de formación permanente o de "reciclaje", se debería incluir la enseñanza/aprendizaje durante un mínimo de 12 a 20 horas de una lengua desconocida para el profesor, lo que le obligaría a "vivir" la problemática que plantea a sus alumnos.

- d) *La función educativa que realiza la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s), en particular, respecto de la dimensión socio-cultural y ética del individuo.*

Potenciando la toma de conciencia de la propia identidad cultural a la vez que la relativiza, fomentando así la tolerancia y la solidaridad entre los pueblos, esta dimensión debiera constituir una parte central y nuclear del proyecto educativo del profesorado de lengua(s). Ahora bien, esta *dimensión socio-cultural y ética* de la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) no puede segregarse de la enseñanza de los aspectos lingüísticos *stricto sensu*, y sólo será introducida eficazmente en los proyectos educativos realizados en los Centros (tanto de enseñanza primaria como de enseñanzas medias e incluso superior) si se implementan y complementan las actuaciones de todos los profesores de lengua(s).

La formación del profesorado no sólo no puede excluir esta dimensión de la actuación docente sino que, por el contrario, debería situarla como parte nuclear de la labor del profesorado y para ello proporcionar también instrumentos didácticos que ayuden al alumno a percatarse del valor práxico relativo de todos los sistemas lingüísticos.

7.1.2. Fomentar y desarrollar la transferencia de metodología

No es infrecuente todavía, y ha quedado claramente de manifiesto en las conclusiones de la investigación genérica, que confirma la investigación específica, que la formación del profesorado se limite al *discurso "sobre"* las lenguas consideradas separadamente.

La falta de coordinación entre profesores de lenguas distintas e, incluso, de una misma lengua se debe en buena parte a la falta de instrumentos metodológicos transferibles. La indispensable pluridisciplinariedad de la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) requiere que los enfoques pedagógicos no sólo sean eficaces (lo que puede ocurrir aunque se hagan planteamientos *ad hoc*), sino que sean aplicables, i.e., en primer lugar que el profesor los pueda hacer suyos y los pueda adaptar a su labor en el aula.

La *transferencia de metodología* obligaría a adoptar categorías homogéneas para las distintas lenguas y, por ende, contribuiría a evitar duplicaciones en los contenidos lingüísticos enseñados.

- a) Sabemos que la formación del profesorado de lenguas se lleva a cabo a través de un *desarrollo evolutivo* basado en la propia experiencia contextualizada. El acceso a la información es importante, pero la *"práctica informada"* y la *reflexión a partir de la propia práctica pedagógica y del análisis interactivo y de resultados* son el único medio de dotar al profesor de la seguridad suficiente para la introducción de la innovación.

La formación metodológica debe permitir al profesor enjuiciar su propia labor y sobre todo reutilizar su formación anterior, por muy alejada que ésta parezca de las orientaciones actuales.

- b) Para llevar a cabo un "desarrollo evolutivo" de la formación del profesorado, basado en su propia experiencia contextualizada, es indispensable *fomentar y promover las experiencias del profesorado local*, que frecuentemente ofrece paradigmas, técnicas, actividades de formación y materiales que, hoy por hoy, la mayoría de las veces, desaparecen sin generar investigación ni difundirse por falta de estímulo. Por eso se deberían *proporcionar foros, tribunas e instrumentos de difusión* que permitieran dar a conocer la labor realizada, por limitada que parezca la experiencia. La presentación de estas experiencias, por los propios autores de las mismas, debería ser sistemáticamente incluida en los programas de formación.
- c) *La transferencia metodológica* (que bien puede equipararse a la transferencia tecnológica en la industria) no sería posible si no se establecen conductos y procedimientos que permitan la reciprocidad de los intercambios y, sobre todo, la participación directa y personal tanto de los profesores autores de las innovaciones didácticas como de los profesores potencialmente beneficiarios de las mismas, cuyas funciones, por lo demás, debieran ser por definición intercambiables.

La transferencia metodológica requiere un diálogo efectivo y una "negociación" entre los distintos profesores de lengua(s) que sólo podrá darse si se proponen *actividades conjuntas* en las que unos y otros puedan intervenir. Estas actividades pueden abarcar desde la realización de seminarios y talleres específicos de lingüística, psico-pedagogía, didáctica, hasta la elaboración de un mismo material didáctico con posible utilización diferenciada (en los distintos niveles educativos y para las distintas lenguas) o el análisis y aplicación desde distintas perspectivas (nivel, lengua, objetivos, etc.) de un material concreto existente en el mercado o propuesto por algún profesor.

- d) En lugar de limitarse —en parte, bajo la presión del mercado editorial— a presentar nuevos productos didácticos o supuestos nuevos enfoques metodológicos, parece urgente que la formación del profesorado tienda a *fomentar la participación del profesorado de lengua(s) en actividades (talle-*

res, grupos de trabajo, seminarios) que se propongan analizar críticamente prácticas observadas y sugerir distintos enfoques y tratamientos didácticos de los materiales pedagógicos realmente usados, destacando los aspectos congruentes entre los objetivos de las distintas actuaciones docentes (a pesar de las diferencias de nivel educativo, de lengua(s) o de método) y de los distintos planteamientos didácticos, resaltando los aspectos convergentes y proponiendo ampliaciones y desarrollos que hagan el material más eficaz sin desecharlo *a priori*

- e) Urge la articulación de proyectos de formación que ponga en comunicación todos los niveles y ciclos escolares de lengua extranjera —desde la enseñanza precoz a la Universidad— para que fluya información y formación en todas las direcciones (también desde la enseñanza primaria hacia la enseñanza superior).
- f) Dentro del proyecto de transferencia metodológica parece particularmente necesaria la *conexión entre profesores de lengua base* (materna o segunda lengua) y *profesores de lengua extranjera*.

La formación puede rentabilizarse y enriquecerse si es en parte **transversal**, esto es, si coinciden en los programas de formación los profesores de lengua materna (Lm o L1) y los profesores de lengua extranjera. (L2).

El profesor de lengua materna accedería a una dimensión nueva del habla, adquiriría técnicas actualmente no aplicadas en la enseñanza/aprendizaje de la L1 y desarrollaría nuevos planteamientos sobre el *proceso interactivo* en el aula.

El profesorado de lengua extranjera (L2) podría apoyar su actuación en las adquisiciones y conceptualizaciones previas del alumno e incluso aprovechar el metalenguaje ya adquirido.

- g) *La evaluación* constituye el lugar en el que las lagunas, las incongruencias —cuando no contradicciones— entre las concepciones y actuaciones del profesorado se ponen más y mejor de manifiesto. Es urgente proporcionar al profesorado *instrumentos metalingüísticos*, teóricos y empíricos, que le permitan explicitar la epistemología lingüística que *volens volens* informa toda intervención didáctica sobre la producción de habla y, por ende, toda evaluación de la misma.

Es obvio que las diferencias que se observan al respecto, en las propias orientaciones oficiales, constituyen un obstáculo particularmente difícil de superar y que sólo se salvan en algunas contadas excepciones de pluridisciplinariedad (en las que se suelen ignorar).

- h) *Las técnicas de evaluación* deberían ser el lugar en el que las distintas enseñanzas de lengua(s) manifestaran mayores niveles de congruencia. Las variables, valores paramétricos y categorías utilizadas para la descripción tanto de las realizaciones canónicas de la lengua como de las realizaciones desviantes o idiosincráticas debieran ser las mismas o por lo menos coincidir en lo esencial. El profesorado de lengua(s) de un mismo centro

debería, por lo tanto, cotejar sus propuestas de evaluación e incluso tratar de definir pruebas conjuntamente, aunque obviamente diferenciadas en función de la lengua enseñada y del nivel de conocimientos exigibles.

7.1.3. Estar a cargo de equipos de expertos en formación del profesorado (muy especialmente para la formación permanente) que hayan recibido a su vez una formación específica para ello

En efecto, si a la *formación instrumental en lengua extranjera* pueden contribuir distintos agentes pedagógicos, locales o extranjeros, la *formación metodológica* —incluida la interpretación de la experiencia de aprendizaje del propio profesor (en la clase de perfeccionamiento en la lengua que ya enseña o en las clases de "lengua desconocida" mencionadas supra en 7.1.1.)— sólo puede estar a cargo de agentes expertos.

Los equipos de expertos en formación del profesorado deberían estar formados por:

- a) *buenos conocedores* —a través de su propia experiencia personal— del contexto específico en el que está llamado a realizar su labor docente;
- b) que por sus trabajos de investigación y/o de difusión *hayan contribuido de alguna forma a adaptar las aportaciones más recientes de la lingüística aplicada y/o de la psicopedagogía* (de la adquisición del habla y de la(s) lengua(s));
- c) *capaces de una implicación real y de una interacción* afectiva y efectiva con el profesorado de lengua(s);

Este modelo de actitudes interactivas, especialmente en lengua 2, que se interiorizan y son transferidas al aula más tarde, responde a los modelos actuales de formación y adquisición y al concepto de riesgo en el aprendizaje de lengua (modelo socio-educativo);

- d) *que posean su propia experiencia de profesores de lengua(s)* y un buen conocimiento de una lengua extranjera (incluso para la formación del profesorado de lengua base, materna o segunda lengua), condición ésta indispensable para que pueda llevarse a cabo la necesaria transferencia metodológica mencionada más arriba;
- e) que no se limiten a repetir fórmulas, recetas o teorías sino que estén *dispuestos a asumir los riesgos aludidos* supra en c) y a *enjuiciar su propia práctica docente*. Esto es, deben estar dispuestos a actuar ellos mismos como profesores de L0-L1 o de L2 ante los profesores en formación. El equipo de expertos en formación, contrariamente a lo que ocurre la mayoría de las veces en la actualidad, no puede estar formado por meros "conferenciantes" o investigadores en tal o cual campo o "simplemente" espe-

cialistas extranjeros autores de propuestas más o menos innovadoras, sino que deben crearse a partir del propio cuerpo docente existente;

- f) *que sepan definir la infraestructura mínima que permita llevar a cabo una labor eficaz* y que sepan usarla tanto en la enseñanza propiamente dicha de la lengua como para la preparación de materiales pedagógicos;
- g) que hayan demostrado un real interés por la enseñanza de la(s) lengua(s) y *que sean conscientes de la función educativa que realizan*;
- h) que conozcan *el uso de las nuevas tecnologías y sepan adaptarlas a las condiciones* reales en las que el profesor que está en formación tendrá que realizar su labor.

7.1.4. Tanto para los equipos de formadores como para los profesores en formación se deberá fomentar la movilidad temporal del profesorado entre centros, entre niveles y, en la medida de lo posible, entre lengua

7.2. EL MATERIAL DIDÁCTICO

La investigación realizada ha puesto de manifiesto diferencias importantes y graves carencias no sólo en el uso de los auxiliares didácticos sino en las características mismas de los materiales utilizados. Procede al respecto contemplar por separado los aspectos relativos:

- a) a los materiales didácticos propios elaborados por el profesor;
- b) a los productos pedagógicos existentes en el mercado, en particular los manuales;
- c) a los materiales didácticos por crear;
- d) al uso de los auxiliares audiovisuales y de las "nuevas tecnologías".

7.2.1. Los materiales didácticos elaborados por el profesor

En lenguas extranjeras es esencial la promoción de materiales producidos dentro de cada contexto y ciclo en vez de aceptar pasivamente la actual pseudo-adaptación de materiales transversales para todos los ámbitos, promovida por las grandes multinacionales del libro. En los casos en que lo primero ocurre, *se abre un cauce a la divulgación de las mejores prácticas nacidas de la experiencia del profesorado y, muchas veces, compartidas en contextos de formación*; en caso contrario, se le fuerza a adaptar su práctica a variables ajenas a su contexto didáctico, con resultados normalmente insatisfactorios.

Esta política de promoción de la creatividad del profesorado español de lenguas extranjeras es esencial para abrir caminos a la experimentación e investigación.

- a) Se *podría fomentar la creatividad del profesorado*, sin excesivo gasto, *concediendo ayudas para la producción de material* y su difusión o articulando canales de apoyo para la realización material de los documentos de clase: grabaciones sonoras o audio-visuales, edición, etc.
- b) *La promoción de la creatividad del profesorado debería contemplar su contribución a la creación de bancos de materiales de paso*, puestos a la disposición de todo el profesorado de lengua(s). Se debería fomentar, en particular, la adaptación del material utilizado en los distintos niveles educativos y para las distintas lenguas a los demás niveles y lenguas. Esta medida no sólo permitiría disponer de un importante material a bajo costo sino que facilitaría la *interdisciplinaridad y la permeabilidad de los niveles educativos*.

Estos bancos de materiales didácticos deberían constituirse en los centros de formación y en los centros de recursos pero también en los propios centros de enseñanza.

- c) Especial interés debería concederse al uso de los llamados "*materiales brutos*" o "*auténticos*" que no hayan sido inicialmente concebidos con fines pedagógicos: diarios, revistas, opúsculos, publicidad, publicaciones unitarias, documentales, secuencias de películas, etc.

El uso de estos materiales tiene interés pedagógico *per se* al permitir transcodificaciones y planteamientos translíngüísticos. Pero, además, al apoyarse en referentes culturales actualizados, pueden contribuir a la motivación del alumno, proporcionan connotaciones y marcos situacionales reales, y ahorran al profesor tener que imaginar situaciones lingüísticamente ricas pero que, quizás, resulten poco eficaces desde el punto de vista psicolingüístico al resultar a menudo poco verosímiles. Estos materiales actúan igualmente como factores de dinamismo y renovación de la labor del profesorado: al quedar rápidamente obsoletos, deben continuamente ser sustituidos por nuevos materiales, debiendo el profesor disponer de un instrumento metodológico que le permita llevar a cabo una explotación pedagógicamente eficaz de los documentos. Este instrumento metodológico debe continuamente ser adaptado y actualizado, lo que obliga al profesor a cuestionar permanentemente su práctica didáctica.

No nos pronunciamos obviamente por la "muerte del manual de enseñanza", preconizada por algunos psicopedagogos, pero, como la investigación realizada ha puesto de manifiesto, el recurso a materiales preparados por los profesores y la innovación didáctica están estrechamente correlacionados. Por lo demás, la pluridisciplinaridad, que constituye a nuestro juicio la condición *sine qua non* de la renovación pedagógica en la enseñanza de la(s) lengua(s) requiere obviamente que los profesores se liberen de las directrices y orientaciones preconizadas por el mercado editorial.

7.2.2. Materiales pedagógicos existentes en el mercado

El mercado editorial de nuestro país es, en buena parte, responsable de algunas de las carencias observadas y muy particularmente de las diferencias de enfoques y planteamientos, de las incongruencias y, a menudo, de las contradicciones, incluso en la terminología usada.

Sorprende al respecto que la "aprobación administrativa" de los manuales al uso no esté informada previamente por expertos y que los enjuiciamientos no puedan ser conocidos. Desde manuales con errores de lengua (por ejemplo en algunos libros de lengua extranjera) hasta libros que repiten capítulos enteros de obras teóricas (sin aplicaciones didácticas comunicativas), pasando por productos extranjeros en los que no se ha previsto ninguna adaptación al alumnado de nuestro país, el profesor tiene a su alcance una gama de materiales de lo más heteróclito, dentro de la cual le es difícil elegir, y su decisión, a menudo, no puede fundamentarse en un estudio crítico (este estudio crítico, aunque sólo sea por falta de tiempo y de recursos, no está a su alcance poder realizarlo).

- a) Obviamente, no preconizamos la "muerte del manual" que nos parece una petición demagógica en la situación actual, pero se debería exigir a los editores que los autores elaboraran *junto al material para el alumno, documentos para el profesor* en los que se explicitaran las opciones metodológicas, los fundamentos teóricos y, sobre todo, se incluyera por una parte un descriptivo de los contenidos lingüísticos (léxicos, gramaticales, fonéticos), comunicativos, culturales, etc., para el conjunto del material y para las distintas unidades y, por otra parte, sugerencias de tratamiento didácticos.
- b) Es notorio que los materiales pedagógicos producidos en nuestro país son, salvo contadas excepciones, obras producidas por una única persona, con poco rigor en el análisis de los contenidos y que suelen tender más a la repetición de conocimientos metalingüísticos que a fomentar la producción hablada. Orientaciones precisas relativas a la evaluación en las que se hiciera hincapié en la importancia del proceso de enunciación, tanto o más que en el de análisis, sobre todo en L1, podrían incitar a los autores a proponer actividades de estimulación de la actividad elocutiva: los materiales usados en L2 podrían ser buenas referencias al respecto.
- c) En la enseñanza/aprendizaje de la L2, la investigación ha puesto de manifiesto que, la mayoría de las veces, los materiales utilizados suelen ser productos de importación, de índole universalista sin adaptación alguna al alumnado de nuestro país. Se debería incitar a los editores a elaborar ediciones adaptadas al alumno hispanófono y estimular al profesorado a confeccionar, aprovechando su propia experiencia personal, materiales complementarios.
- d) La libertad de mercado, que se suele argüir para justificar la heterogeneidad de los productos pedagógicos existentes, no debe hacer olvidar que

los resultados deben tender a cierta homogeneidad y que al término de los estudios, si bien somos conscientes de las dificultades que ello plantea, la evaluación debiera reflejar criterios y un grado de conocimientos comparables. Los materiales aprobados deberían incluir *test y pruebas de evaluación homologadas* que pudieran servir de referencia al profesorado. El C.I.D.E. podría quizás, como se ha hecho por ejemplo en Princeton en los Estados Unidos, elaborar y difundir materiales de evaluación que servirían de referencia.

7.2.3. Materiales didácticos por crear

La investigación realizada ha puesto de manifiesto la necesidad de elaborar materiales didácticos destinados:

- a) a la formación del profesorado;
- b) y a la enseñanza al alumno.

a) *Materiales para la formación del profesorado*

Quizás sea éste uno de los campos en los que las carencias son mayores. Es obvio que los fundamentos teóricos no pueden limitarse a reproducir las innumerables propuestas, postulados y demostraciones de las distintas escuelas y orientaciones, cuando no capillas. Se deberían elaborar materiales que permitieran:

- a.1. hacer emerger las "representaciones lingüísticas" del profesor y del alumno y relacionarlas con las distintas teorías del lenguaje;
- a.2. hacer emerger las "representaciones psicopedagógicas" del profesor y del alumno, definiendo, en particular, estrategias que pongan de manifiesto el "impulso por aprender" del alumno y las actividades que requiere todo proceso de aprendizaje;
- a.3. hacer emerger las representaciones psicosociales de la(s) lengua(s) y del proceso educativo en este campo, precisando la función educativa de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas;
- a.4. definir estrategias y técnicas de enseñanza/aprendizaje precisando, en particular, el papel del referente y los efectos de las distintas interacciones en la comunicación hablada (espontánea o en el aula);
- a.5. proponer técnicas didácticas que, sin caer en el recetario pedagógico, ayudaran al profesor a definir sus objetivos y su actuación en el aula, muy especialmente para la enseñanza/aprendizaje de la *oralidad* y para la *producción de textos*;

En este campo, el C.I.D.E. podría desempeñar una importante labor apoyando grupos de trabajo (véase infra el apartado relativo a la investi-

gación) que produjeran "dossiers", fascículos, vídeos, etc., los cuales, una vez aprobados por comisiones interdisciplinarias de expertos reconocidos en sus respectivos campos, serían publicados y difundidos;

- a.6. elaborar pruebas homogéneas, de nivel y finales, que pudieran servir de ejercicios de referencias, para alumnos, y de orientación, para los profesores;
- a.7. elaborar productos ligeros periódicos que informaran al profesor sobre fuentes documentales, experiencias y actividades de formación, organizadas en España y en el extranjero.

b) Materiales para el alumno

Ya hemos dicho que no preconizamos la "muerte del manual" y hemos, asimismo, ponderado la utilidad de los materiales elaborados por los propios profesores. La investigación ha puesto, sin embargo, de manifiesto que ciertos aspectos están poco o mal planteados. Por ello, aun limitándose obviamente a la función subsidiaria —el peso de la edición debe seguir siendo asumido por las industrias de la lengua y por las editoriales— parece necesario fomentar la producción de materiales específicos e incluso, si el mercado no lo hiciera, editarlos.

Tanto la investigación genérica como la investigación específica han puesto de manifiesto que los aspectos más deficitarios en recursos didácticos y en los que se debería, por lo tanto, elaborar materiales específicos, son los siguientes:

- b.1. *Materiales para la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral* no sólo como "escrito oralizado" sino como "producción espontánea" en situación de habla.

Estos materiales faltan en todas las especialidades pero es, sin lugar a dudas, en L1 (esto es, en la lengua materna y en la 1ª lengua de cultura) donde las carencias son más patentes y graves.

- b.2. *Materiales para la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación.*

Los materiales existentes se limitan, la mayoría de las veces, a presentar los aspectos fónicos desde el punto de vista ortológico pero no proponen actuaciones que incidan en el proceso de integración fónica.

La corrección fonética sólo se contempla cuando linda con la patología y corre entonces a cargo de los logopedas, lo que desvirtúa la función del profesor e incluso puede traumatizar al alumno en lugar de ayudarle.

Los aspectos prosódicos, tan esenciales en la estructuración morfosintáctica y pragmática, no suelen ni ser descritos.

Los ejercicios de dicción a los que normalmente debería conducir la formación en el dominio de la lengua oral suelen reducirse tanto en L1 como en L2 a ejercicios de recitación sin técnicas de trabajo explícitas.

b.3. *Materiales para la introducción de la dimensión lúdica en la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s).*

Si bien existen repertorios de canciones o juegos, su "explotación pedagógica" suele ser escasa.

b.4. *Materiales de aplicación de las "nuevas tecnologías" a la(s) lengua(s).*

Independientemente del indiscutible "efecto de moda", las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades que han sido poco aprovechadas. El uso de los documentos vídeo no ha dado lugar a productos pedagógicos concretos. Las propuestas de E.Á.O. y los programas informáticos de enseñanza de la-s lengua-s no han aprovechado, por ahora, las extraordinarias posibilidades que demuestran, por ejemplo, los vídeo juegos, y el alumno no tiene materiales didácticos, a su alcance, comparables.

b.5. *Materiales de "auto-aprendizaje".*

Las condiciones de docencia, la necesidad de enseñar/aprender varias lenguas y las posibilidades ofrecidas por la tecnología del sonido y las "nuevas tecnologías" en general hacen más necesario, si cabe, desarrollar la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, proporcionando materiales que permitan graduar dicha autonomía desde la "dependencia" en el aula hasta el trabajo individual solitario, pasando por ejercicios semi-dirigidos y trabajos en grupos autónomos.

Las prácticas de auto-aprendizaje, bastante generalizadas en otros países y las experiencias pioneras en España, debieran ser difundidas y desarrolladas con la elaboración de nuevos materiales.

7.3. EL CURRÍCULUM DEL ALUMNO

La investigación genérica ha confirmado lo que había puesto de manifiesto una simple observación exploratoria y que subraya todo el profesorado en la investigación específica. La ausencia de orientaciones claras y la aparente libertad del profesor para elegir materiales didácticos y definir los niveles de conocimientos exigidos, independientemente de lo que hagan los demás profesores del ámbito de la(s) lengua(s), la libertad del alumno para elegir el idioma —incluso para cambiar de idioma— y el hecho de que los directores y Consejos Escolares estén *de facto* habilitados para determinar qué idioma(s) se enseñan en un centro, han creado una situación que se caracteriza por una tendencia clara al monolingüismo inglés como L2 y a una extraordinaria heterogeneidad de grados de conocimientos no ya al cambiar de nivel educativo (se permite, por ejemplo, cambiar de L2 al pasar de E.G.B. a las Enseñanzas Medias, lo que acarrea que en un mismo grupo haya alumnos que han cursado 3 años de una L2 con alumnos que inician su estudio) sino en la misma E.G.B. Esta situación imposibilita la adopción y seguimiento de programas y metodologías mínima-

mente eficaces y bien pudiera ser uno de los motivos de las "tradicionales" deficiencias del alumno español en lenguas extranjeras y también en lengua base.

Durante la investigación se han apuntado, por parte del profesorado, algunas medidas y sugerencias que podrían contribuir a subsanar esas deficiencias y debieran ser objeto de investigaciones rigurosas como se indicará infra.

El equipo que ha realizado el presente trabajo, recogiendo esas sugerencias, consideramos que no se puede desligar la definición del *currículum del alumno* de la función educativa que desempeñan la(s) lengua(s) en el proceso educativo ni, por ende, de los objetivos que se persiguen con su enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, tanto la psicolingüística como la didáctica de la(s) lengua(s) han definido con cierta precisión las etapas del *proceso de adquisición de la lengua*, de la *reflexión metalingüística* y de las *fases del aprendizaje* de una lengua extranjera. Varios autores (cf. W. KLEIN (1989), *L'acquisition de la langue étrangère*, Colin, París) señalan, contrariamente a la creencia más extendida, que el aprendizaje de una L2 no requiere más esfuerzo ni preparación que la L1, si bien puede darse en los dos casos un verdadero calendario biológico (PEN-FIELD) y, por lo que respecta a la L2, hay coincidencia en admitir la siguiente secuenciación:

- *hasta 60h. reales de aprendizaje*: el alumno sólo ha recibido un mero "baño lingüístico", que resulta estéril y deberá repetirse si se detiene ahí el proceso de enseñanza/aprendizaje;
- *hasta 250-300 h.*: adquisición del "nivel fundamental", esto es, del vocabulario (1.500 voces aproximadamente) y de las estructuras (12.000 microestructuras aproximadamente, cf. M. GROSS) que permiten comunicar en la lengua de uso coloquial no marcada sociológicamente;
- *hasta 700 h.*: adquisición del "nivel de cultura general media", que permite acceder a los medios de comunicación de masas (prensa, radio, TV) y participar de la vida cultural cuya lengua se estudia: literatura, espectáculos, cine, conferencias, etc.;
- *hasta 2000 h.*: formación que habilita para el uso profesional de la(s) lengua(s) (enseñanza, traducción, interpretación, industrias de la lengua, relaciones comerciales internacionales, diplomacia, etc.)

Estos datos debieran obviamente ser tomados en cuenta para la elaboración del currículum pero tienen, además, que ser relacionados con los objetivos de la enseñanza que la investigación ha permitido precisar (tanto desde el punto de vista de las representaciones del profesorado —"ideales" y "reales"— como del proyecto educativo propiamente dicho). Dichos objetivos pueden ser agrupados, tal y como se ha hecho en el protocolo experimental utilizado, en:

- *objetivos socio-económicos*: adquirir destrezas para poder incorporarse a un mercado de trabajo cada día más transnacional;

- *objetivos culturales*: adquirir conocimientos sobre la vida cultural, la organización administrativa, las costumbres del país cuya lengua se estudia;
- *objetivos éticos*: tolerancia, socialización, solidaridad, incorporarse al grupo, "negociar" una situación, etc.;
- *objetivos psico-cognitivos*: desarrollo de la capacidad de análisis, de síntesis, de estructuración lógica, etc.;
- *objetivos lingüísticos stricto sensu*: adquisición de vocabulario, de precisión en la dicción —fonémica y prosódica—, dominio de las variaciones estilísticas y de registro de lengua, desarrollo de la capacidad de estructuración textual, etc.;
- *objetivos metalingüísticos*: adquirir conocimientos que permitan aprehender el habla y el hablar para describirlo y para incidir en él.

Por lo que respecta a la L2, es obvio igualmente que, además de los aspectos pedagógicos propiamente dichos, el currículum del alumno debiera recoger igualmente orientaciones sociopolíticas y de política educativa y, en particular, las recomendaciones del Consejo de Ministros de la actual Unión Europea a los gobiernos de los estados miembros, en los que se estipula que el futuro ciudadano europeo debiera conocer *dos lenguas además de la(s) de su país*.

Estas consideraciones nos llevan a proponer que el currículum del alumno se articule de la siguiente forma:

7.3.1. En ningún caso el tiempo lectivo en una lengua extranjera debiera ser inferior a 60 horas por año. En particular, habida cuenta del calendario escolar vigente y de las condiciones concretas de la enseñanza en los centros (puntualidad, auxiliares audio-visuales, horarios, etc.), se deberían programar en el primer año de lengua L2, por lo menos, 3 horas semanales completadas con algunas actividades de índole lúdica, a realizar fuera del aula.

7.3.2. La posibilidad de aprender dos lenguas extranjeras debe ser una posibilidad real. A tal efecto, las dos lenguas deben tener la misma consideración en el horario que cualquier otra asignatura y los resultados obtenidos deben ser computados al realizar la evaluación global y las aptitudes del alumno; en el caso de algún alumno que tuviera dificultades notorias para adquirir la doble formación lingüística, la 2ª lengua extranjera podría ser sustituida por *actuaciones de refuerzo* bien en L1, bien en la primera lengua extranjera elegida.

7.3.3. Admitiendo que la 1ª lengua extranjera se inicia a los 8 años, la elección de esta primera lengua extranjera debe hacerse para poder privilegiar los "objetivos educativos" (lo que por lo demás entienden bien los profesores de E.G.B., según la investigación que hemos realizado); esto es, debería, en lo posible, beneficiarse de las relaciones directas (intercambios, visitas, cursillos, etc.) con la población cuya lengua se estudia.

7.3.4. Los 4 primeros años debieran permitir alcanzar el nivel 300 h. Después de lo cual, si el trabajo ha sido correctamente realizado, el alumno debería poder: a) comunicar directamente con el mundo de la lengua extranjera estudiada; b) perfeccionar sus conocimientos durante los 4 años siguientes hasta alcanzar el nivel 700 h., en el bien entendido que parte de esas horas debieran corresponder a audiciones de productos audio-visuales "auténticos" (radio y TV fundamentalmente) y lecturas realizadas fuera del aula.

7.3.5. Al iniciar la enseñanza media, el alumno debería elegir como 1^{er} idioma el que ya ha sido cursado como tal en la enseñanza primaria. Las excepciones sólo deberían concederse en el caso de que el alumno tenga un dominio de la lengua estudiada, por lo menos equiparable al de los alumnos que la han estudiado en B.U.P. En los dos primeros años (esto es, en edad prepúber), debería dedicarse una especial atención a *la oralidad de la lengua*.

7.3.6. La dimensión socio-cultural de la(s) lengua(s) debería ser incluida en los programas ya en los primeros años de la enseñanza y en los últimos cursos de Enseñanza Media. Los documentos auténticos —el acceso a los medios de comunicación de masas, las estancias en el país, las relaciones epistolares u otras— deberían ser sistemáticamente estudiados, dando pie a fructíferos *análisis del discurso*.

7.3.7. A medio plazo debiera contemplarse la posibilidad de que la 1^a lengua extranjera estudiada deje de serlo como tal en el 5^o o 6^o año de estudio y pase a ser lengua vehicular de alguna disciplina.

7.3.8. De todo lo expuesto y de las propuestas que hemos señalado se desprende que tanto la(s) L1 como la(s) L2 debieran ser objeto de especial atención durante toda la escolaridad, **no permitiéndose interrupción en el currículum.**

7.3.9. Por lo que respecta a la lengua base (lengua materna y/o la(s) lengua(s) de cultura), el currículum debería articularse de tal suerte que la función metalingüística y la "reflexión sobre" la lengua:

- a) sólo se introdujeran a partir de un trabajo previo de producción de habla, para lo cual se deberían aprovechar las experiencias en lengua extranjera ("drama", simulaciones de situaciones de comunicación hablada, —"vis a vis" y a distancia—, juegos de rol, transposiciones, etc.);
- b) se realizaran aprovechando la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera por el alumno, esbozando incluso algún tipo de análisis comparatista. Estas prácticas permiten reforzar, en el alumno, los procesos de *conceptualización gramatical* (BESSE) y subrayar los fenómenos de gramati-

calización y de estructuración en los distintos niveles de análisis. Constituyen ejercicios fundamentales para la adquisición por el alumno de la noción de **valor** inherente a las unidades lingüísticas.

7.4. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio realizado, al poner de manifiesto los aspectos más problemáticos de la enseñanza de lenguas, que hemos recogido en las conclusiones, también ha puesto de manifiesto la falta de apoyatura teórica y de referencias experimentales en numerosos campos de la didáctica de la(s) lengua(s), en nuestro país. Estas carencias explican, en buena medida, las desviaciones que se observan entre las distintas "representaciones" del objeto lingüístico —esto es, la epistemología lingüística que, quierase o no, subyace en toda actuación sobre el habla— que tiene el profesorado.

Las diferencias, cuando no contradicciones, en las concepciones metodológicas entre profesores de los distintos niveles educativos de las distintas lenguas e incluso en función del marco socio-educativo en el que actúan (enseñanza pública o privada, poblaciones mayores o inferiores a 5.000 habitantes, infraestructura educativa disponible, etc.), reflejan igualmente la ausencia de referencias teóricas que informen la labor del profesorado.

Finalmente, y no son aspectos secundarios en un proyecto educativo, la falta de adecuación entre sí y, muchas veces, la imposibilidad de *equiparación de los objetivos* que se dan los profesores —explícita o tácitamente, para el caso la distinción es irrelevante— o de las técnicas que utilizan, carencias que se ponen especialmente de manifiesto en la labor de evaluación de los conocimientos del alumno, —en los baremos que se adoptan— plantean incluso la necesidad de llevar a cabo investigaciones educativas que permitan definir orientaciones claras, realistas y congruentes o, por lo menos, equiparables.

Una vez realizada la investigación global que ha permitido caracterizar la labor docente del profesorado en función de variables sociales, personales, profesionales y de parámetros didácticos, se deberían, por lo tanto, llevar a cabo investigaciones que abarcaran aspectos más puntuales, de tal forma que las conclusiones pudieran proporcionar orientaciones didácticas concretas.

Al restringirse el ámbito de los trabajos, se podrían constituir equipos con efectivos más reducidos, que realizarían su labor de manera autónoma, orientados por un único investigador principal, pero siendo *todos los proyectos de un mismo ámbito coordinados* mediante la celebración de reuniones de trabajo periódicas en las que participarían dichos investigadores principales.

Por lo que respecta a las *líneas de investigación*, es obviamente arriesgado aventurar cuáles deberían verse priorizadas. Primero, habría que definir dichas

líneas y la investigación educativa no puede dejar de ser un campo abierto que dé cabida al mayor número posible de iniciativas, propuestas, opciones metodológicas y experiencias. Consideramos, no obstante, que los resultados hallados en la investigación realizada plantean la urgente necesidad de preparar *productos pedagógicos para la formación del profesorado*, que requieren estudios previos que todavía no se han realizado en España. Sólo si se elaboran estos documentos, se editan, se difunden y se usan efectivamente en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se conseguirá subsanar la falta de homogeneidad, de coordinación e incluso de simple información recíproca que hemos observado y señalado. Esos materiales de formación requieren estudios parciales previos que pueden agruparse, tal y como se hizo para la investigación genérica que hemos presentado en esta memoria, en los tres ámbitos de investigación siguientes:

1. lingüística descriptiva y aplicada a la enseñanza;
2. psicolingüística y sociolingüística aplicadas a la enseñanza;
3. didáctica *stricto sensu* de la lengua (base y extranjera).

7.4.1. Investigaciones de lingüística descriptiva y aplicada a la enseñanza

Como se ha observado en la investigación genérica realizada, ocurre con frecuencia que las concepciones sobre el objeto de enseñanza —la(s) lengua(s)— que tiene el profesor, sus "representaciones", reproducen postulados en boga pero que no se aplican en el aula, dándose incluso a menudo contradicciones entre las opciones metodológicas declaradas y las prácticas reales.

Consideramos que esta situación es debida, en buena parte, a las condiciones de *autoformación del profesorado* y, muy especialmente, a la falta de materiales en los que los planteamientos teóricos se apliquen a las condiciones reales de la enseñanza de lenguas en nuestro país. El hecho de que un número ampliamente mayoritario de profesores manifiesten adherirse a los enfoques comunicativos y a renglón seguido consideren prioritaria, en el proceso de adquisición de la(s) lengua(s), la corrección ortográfica o que, en la evaluación del alumnado, sólo propongan ejercicios escritos, refleja a las claras, entre otras cosas, que no se ha asumido y no se recoge en la práctica el concepto de oralidad como característica inherente y propiedad esencial de la lengua, propiedad que obviamente se plasma en toda comunicación hablada.

Las nuevas teorías lingüísticas, que han proliferado en los últimos años, —gramática generativa, pragmática, enunciación, análisis del discurso, análisis conversacional, etc.— suelen ser ampliamente difundidas en nuestro país y conocidas por el profesorado, pero pocas veces se presentan plasmadas en materiales para la adquisición de la(s) lengua(s). Los manuales al uso, especial-

mente en L0 y L1 (esto es, en lengua materna y en la(s) primera(s) lengua(s) de cultura) no hacen, salvo contadas excepciones, sino reproducir los planteamientos teóricos. Este hiato, entre el discurso teórico, el "*discurso acerca de*" y la práctica, plantea la urgente necesidad de realizar con rigor, —esto es, aplicando metodologías explícitas, sistemáticas, y "reproducibles", incluyendo el análisis crítico— trabajos de investigación que, entre otros aspectos, deberían abarcar, en la perspectiva de la didáctica de la(s) lengua(s):

- a) La aplicación a la enseñanza de conceptos nucleares de la lingüística como las nociones de *situación de comunicación*, de *oralidad*, de *enunciación y estructuración* (vs. *estructura*), o de *interlengua*, etc.;
- b) El estudio de *microsistemas lingüísticos* canónicos y desviantes, en particular de:
 - los *anclajes y relaciones temporales y especiales* (incluida la *deixis*) en la lengua de partida, en la lengua meta y en la interlengua;
 - la expresión de la *cantidad y de la cuantificación*;
 - los procedimientos e instrumentos de *modelización de los enunciados* en L1, L2 y en la interlengua;
 - los procedimientos e instrumentos de *estructuración textual* en los discursos descriptivos, demostrativos, persuasivos (argumentación);
 - la *estructuración de la materia fónica* incluidos los fenómenos *suprasegmentales*;
 - las características de la *gestualidad* y de los *componentes perilingüísticos del habla*.
 - etc.

No mencionamos los aspectos relativos a la economía de la lingüística (morfología, morfo-sintaxis, léxico) porque, por lo general, y así lo ha confirmado la investigación realizada, el profesorado posee una formación sólida en estos campos.

- c) *El análisis comparado de los materiales didácticos existentes* en el mercado, de tal forma que queden de manifiesto y de manera explícita:
 - las teorías lingüísticas que los informan: *pragmáticos y comunicativos*; *léxico-semánticos y situacionales*; *morfo-sintácticos*; *fonemáticos y prosódicos*;
 - el tratamiento que en ellos se da a la *expresión oral* (desde la ortología a la elocución expresiva y a la dicción poética);
 - el tratamiento que en ellos se da a la *expresión escrita* (transcripción, morfología, composición, etc.).

Estas últimas investigaciones son tanto más necesarias cuanto que la publicación de los materiales didácticos al uso viene actualmente autorizada sin un informe crítico explícito que enjuicie dichos materiales. *El C.I.D.E. podría ser precisamente el organismo que tuviera a cargo informar las solicitudes de publicación de manuales y demás materiales didácticos para las enseñanzas regladas.*

7.4.2. Investigaciones de psicolingüística y sociolingüística aplicadas a la enseñanza de la(s) lengua(s)

Si los fundamentos lingüísticos de la enseñanza de lenguas no pueden ser ignorados en la formación del profesor y requieren investigaciones específicas, los aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos no pueden tampoco ser ignorados y constituyen aspectos esenciales para determinar tanto los objetivos y función educativa de la enseñanza de la(s) lengua(s) como para precisar estrategias y técnicas didácticas: sólo si el profesor de la lengua(s) tiene un conocimiento cabal de las implicaciones didácticas de la problemática psicolingüística y sociolingüística de la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s), se podrán establecer relaciones fecundas entre profesores de los distintos niveles de enseñanza y de las distintas lenguas. La investigación educativa debería permitir elaborar materiales que proporcionen al profesor de lengua(s) información cabal sobre:

7.4.2.1. El desarrollo psicognitivo en relación a la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna, de la(s) lengua(s) de cultura y de las lenguas extranjeras, en particular en lo relativo a

- a) la cuestión del llamado *calendario psicogenético de aprendizaje* de la(s) lengua(s), precisando la incidencia de la edad en:
 - a.1. el acceso a los materiales didácticos (lectura de imagen, secuenciación, integración fónica, etc.);
 - a.2. el proceso de estructuración lógica y argumentativa;
 - a.3. el dominio de la función metalingüística y de análisis del habla.
- b) *las funciones y habilidades que inciden en el habla* y en el proceso de adquisición de la(s) lengua(s), muy especialmente en:
 - b.1. percepción del significado y del significante; la secuenciación y apropiación de los mecanismos lingüísticos que rigen la economía del habla (variaciones morfológicas, sustitutos, anáforas, catáforas, etc.);
 - b.2. La memorización, fijación, disponibilidad y "reempleo" léxico de las unidades sintagmáticas y de las estructuras textuales;
 - b.3. Los componentes gestuales y perilingüísticos.
- c) *las modalidades de aprendizaje y los niveles de apropiación de la(s) lengua(s)*, distinguiendo:
 - c.1. el aprendizaje espontáneo y en condiciones naturales vs el aprendizaje dirigido y en la enseñanza institucionalizada; los fenómenos de criba; las fosilizaciones;
 - c.2. los fenómenos idiosincráticos y la interlengua (ultracorrecciones, generalizaciones, rodeos y soslayos, etc.);
 - c.3. bilingüismo y dominancia lingüística.

7.4.2.2. La dimensión sociolingüística en la comunicación y su incidencia en el proceso de aprendizaje con especial atención a:

- a) los procesos comunicacionales (turno de palabra, principio de cooperación, códigos y técnicas de apertura y de cierre);
- b) las variedades de habla: el tratamiento de los fenómenos idiolectales, sociolectales y dialectales en la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s);
- c) competencia comunicativa y competencia lingüística (códigos auxiliares, mímica, gestualidad);
- d) la cuestión de la norma y su incidencia en la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s).

7.4.2.3. El "impulso del alumno por aprender" la(s) lengua(s) y las expectativas sociales respecto del conocimiento de la(s) lengua(s)

El "impulso por aprender" (la motivación) constituye un componente decisivo de todo proceso educativo, que condiciona de manera decisiva el aprendizaje y, por ende, los resultados. Es ésta una evidencia que no ha sido cuestionada por nadie. Sin embargo, ha sido poco investigada en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Así, hemos asistido en nuestro país, en los últimos 15 años, a un vuelco de la demanda de formación en lengua extranjera. Se ha pasado de una situación en la que casi sólo se estudiaba francés a una demanda —y en muchos casos una oferta— casi exclusiva para el inglés. Se "argumenta" que son obvios los motivos que explican el que el alumnado —y sobre todo los padres e incluso la administración educativa— opten por la lengua inglesa, a la hora de elegir la lengua extranjera. Sin embargo, no se explicitan y sobre todo no se pone de manifiesto que esta actitud contradice las recomendaciones del Consejo de Ministros de la Unión Europea de que se incluyan en las enseñanzas medias *dos lenguas extranjeras*.

La investigación educativa debiera analizar las "representaciones" que subyacen debajo de esta "argumentación" y estudiar en particular:

- a) qué función educativa atribuyen los alumnos, los padres y la administración a la enseñanza de las lenguas, distinguiéndose los aspectos socio-económicos, psico-cognitivos y ético-culturales.

La investigación debería, en particular, poner de manifiesto qué razonamientos, influencias, circunstancias y representaciones hacen que, por ejemplo, Alemania, Holanda o Dinamarca den especial importancia al estudio y conocimiento de la lengua y de las lenguas y en España sea(n) poco valorada(s); a qué se debe que, por ejemplo, en Alemania se estudie más francés que en España o que en el distrito Universitario de Toulouse (menos de 1 millón de habitantes y dos universidades) haya, en los niveles universitarios, más estudiantes de español que estudiantes de francés en todas las Universidades de Cataluña (6 millo-

nes de habitantes y 7 Universidades); o más grave todavía, que en las enseñanzas medias sólo se enseñe alemán, italiano o portugués en contadísimos centros.

Es obvio que el aspecto utilitario que explicaría la demanda de formación en inglés es muy relativo y curiosamente no se exige para otras disciplinas (no se plantea si la resolución de ecuaciones de dos incógnitas le va a ser útil al alumno). Desconocer la realidad y las motivaciones profundas del alumnado y de la sociedad en general puede acarrear, a medio plazo, que el joven español quede "descolgado" del proceso de emergencia de la dimensión europea, y no tanto porque le falten conocimientos sino por las graves carencias culturales y éticas que el monolingüismo conlleva.

En cuanto a la lengua base (lengua propia de una Comunidad Autónoma y/o español) cabe recalcar que los países de nuestro entorno y las grandes multinacionales (en su afán por afirmar su propia "cultura de empresa"), muy especialmente, conceden a la capacidad y aptitud para articular un razonamiento, sintetizar informaciones o mejorar la comunicación (tanto interna como externa) de las unidades de producción, una importancia capital que les lleva a formar a sus cuadros en este campo o incluso a elegir como directores a titulados del campo de las humanidades.

- b) Qué papel desempeñan las lenguas en la vida económica, no sólo en las relaciones internacionales, en los organismos transnacionales o en la economía import-export, sino, incluso, en el interior mismo de las empresas y en la actualización de la formación.
- c) La aplicación y utilidad que ha tenido para el ciudadano español la formación lingüística recibida. Convendría asimismo poder estudiar estas variables correlacionándolas con sectores económicos, funciones que se desempeñan, tipo de empresa o entidad, nivel socio-económico, nivel socio-cultural; esto es, analizar también en las disciplinas lingüísticas el proceso estudios-mundos del trabajo.
- d) Las características socio-culturales del alumno y de los padres, poniendo de manifiesto si existe algún tipo de correlación entre la enorme impronta cultural de la lengua inglesa que afecta a nuestro país, especialmente en el sector audiovisual, y la tendencia al monolingüismo en lengua extranjera de una parte importante de la población española.

7.4.3. Investigaciones didácticas propiamente dichas

En el apartado de propuestas relativas a la formación del profesorado, ya hemos apuntado la necesidad de vincular la formación de los profesores de L0 o L1 con la de los profesores de lengua extranjera (L2).

Numerosas experiencias realizadas en los países de nuestro entorno, y muy especialmente en Francia, han demostrado que la elaboración de materiales

didácticos para la enseñanza de una lengua dada a partir de los materiales didácticos que puedan existir para otra, o dicho de otra forma, la preparación de materiales didácticos que puedan ser usados para distintas lenguas, pueden ser especialmente eficaces. En particular, *los materiales impresos, gráficos y/o audiovisuales utilizados para la enseñanza de una lengua extranjera pueden ser extraordinariamente eficaces en lengua materna.*

Asimismo los trabajos realizados sobre el lenguaje en patología del habla no deberían ser desconocidos por la enseñanza de la(s) lengua(s).

Con todo, estas "adaptaciones" y transferencias de metodología requieren trabajos previos que permitan precisar la especificidad de toda intervención pedagógica según se trate de L0 o L1, por una parte, y/o de L2 por otra, o también en función de la L2 contemplada. Las prácticas didácticas propiamente dichas constituyen el campo más apropiado para la colaboración entre los distintos niveles educativos y las distintas lenguas. Las investigaciones en este campo deberían desarrollarse siguiendo, por lo menos, los tres ejes siguientes:

1. Las técnicas didácticas *stricto sensu* y el uso de los materiales pedagógicos (incluidas las nuevas tecnologías);
2. Las interacciones en el aula;
3. El discurso del profesor en el aula.

Indicaremos a continuación algunas de dichas líneas de investigación que estos campos podrían incluir.

7.4.3.1. Las técnicas didácticas *stricto sensu*

- a) Las técnicas didácticas usadas en los distintos niveles educativos y para las distintas lenguas;
- b) las técnicas de evaluación, proponiendo incluso modalidades de evaluación de los conocimientos;
- c) las técnicas de aplicación de las "tecnologías" a la enseñanza de la(s) lengua(s);
- d) las técnicas de preparación a la autonomía de aprendizaje.

7.4.3.2. Las interacciones en el aula

Dentro del enfoque comunicativo preconizado incluso por el Consejo de Europa (cf. muy especialmente el programa I2), las interacciones en el aula constituyen un factor determinante; si la clase magistral ha sido descartada por motivos obvios, sin embargo no existen en nuestro país materiales de formación del profesorado que contemplen estos aspectos. Deberían llevarse a cabo investigaciones relativas a:

- a) *La relación profesor-alumno*. Estas investigaciones deberían precisar la incidencia de este parámetro en las distintas actuaciones que requiere la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) (presentación de referentes lingüísticos, segregación de la función metalingüística, transformaciones y creatividad lingüística, estructuración pragmática —tema/rema—, polifonía, enjuiciamiento de las producciones, etc.);
- b) *La relación alumno-alumno*, estudiando, en particular, el uso de los recursos argumentativos y de la función ilocutiva y perlocutiva;
- c) *La relación profesor-grupo clase* (directivo vs colaborador, incitación vs imposición, condicionamiento vs constructivismo, etc.).

7.4.3.3. *El discurso del profesor en el aula*

Las investigaciones sobre las interacciones en el aula abarcan obviamente también el discurso del profesor. Sin embargo, nos parece necesario fomentar estudios que analicen de manera específica:

- a) *el discurso comunicativo*: enunciados que tienden a establecer las interacciones recalcando el recurso a "actos de habla, 1" o a "actos de habla 2";
- b) *el discurso "didáctico"*: aquel que pretende ayudar al alumno en su itinerario sensori-motor, psicocognitivo, constructivista y/o sociocultural, reducción de las dificultades, explicaciones mediante reformulaciones, conmutaciones, cambios de la situación, etc.);
- c) *el discurso "ruido"*: aquel discurso específico del aula y que no hace sino manifestar los conocimientos del profesor o su estado anímico, recordar las condiciones mínimas de disciplina necesarias para poder trabajar, pero que no incide directamente ni en el proceso de adquisición del habla, ni en la comunicación, ni en la producción de referentes lingüísticos;
- d) *el discurso fiscalizador*: las intervenciones que "valoran" las actuaciones lingüísticas del alumno en función de la norma;
- e) *el discurso motivador*: el que tiende a alentar al alumno y a desarrollar su capacidad de auto-evaluación (este apartado incluye obviamente el estudio de la llamada "pedagogía del error");
- f) *el discurso de "hacer hacer"* y que, de alguna manera, tiende a que el alumno adquiera autonomía e incluso sea agente principal en el intercambio lingüístico, pasando de reproducir enunciados a ser agente de una auténtica enunciación.

*

* *

Obviamente somos conscientes de que las propuestas que hemos presentado en este último capítulo abarcan un campo excesivamente amplio y, por otra parte, son paradójicamente a la vez excesivamente genéricas y puntuales.

Los apartados referidos a la *formación del profesorado* y a las investigaciones que se requieren, si se pretende una real innovación educativa en la enseñanza de la lengua materna y en la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) extranjera(s), plantean además la cuestión de la participación del profesorado, asumiendo los planteamientos de la llamada *investigación-acción*.

Nos ha parecido, no obstante, esencial cerrar la investigación con un capítulo proyectivo que recogiera las reflexiones que nos han sugerido las conclusiones a las que se había llegado. Aun con todas las limitaciones de las que somos especialmente conscientes, consideramos que estas propuestas pueden contribuir a definir un marco de actuación, de tal forma que los distintos proyectos tanto de formación como de investigación, que se vayan a realizar, se sitúen dentro de la problemática general de la enseñanza de la(s) lengua(s) en el proceso educativo.

Como lo hemos reiteradamente subrayado, la enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s) constituye una de las principales asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo, si lo comparamos con los países de nuestro entorno geopolítico y especialmente con los países de la Unión Europea. Las carencias y lagunas que hemos indicado sólo podrán subsanarse si, de una u otra forma, se crea una dinámica de renovación en la que la *formación del profesorado* y la *investigación educativa* deben ser a la vez elementos dinamizadores y piezas fundamentales. Por lo demás, sólo podrán ser eficaces las acciones que se inicien si están realmente fomentadas, impulsadas y estrechamente relacionadas. Esta función debiera asignarse a un organismo con capacidad real de iniciativa y coordinación. Organismo que ya tiene su homólogo en los países de nuestro entorno geopolítico (I.P.N., en Francia; Board of education, en Gran Bretaña; Instituto para la Educación -UNESCO-) y que bien pudiera ser el C.I.D.E.

CUESTIONARIO DEFINITIVO CON ESPECIFICACIÓN DE VARIABLES*

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN E.G.B. Y EN ENSEÑANZAS MEDIAS

(Espacio para
codificación.
No rellenar)

Conteste a las preguntas poniendo una cruz en la casilla correspondiente o, en su caso, escribiendo la respuesta en el espacio reservado a tal efecto.

a) MARCO SOCIO-EDUCATIVO DEL CENTRO

1. • Comunidad Autónoma (especificar) _____
 • Comarca y Provincia _____

2. Localidad
 - Menos de 5.000 habitantes
 - Entre 5.000 y 50.000 habitantes
 - Entre 50.000 y 250.000 habitantes
 - Más de 250.000 habitantes

3. Perfil socio-cultural-económico predominante en el contexto familiar del alumno:
 - Muy bajo (asalariados sin cualificación, etc.)
 - Bajo (asalariados con bajo nivel de cualificación, etc.)
 - Medio (asalariados y técnicos de nivel medio; autónomos, etc.)
 - Alto (profesiones liberales, empresarios (medios y grandes), etc.)

4. Nivel educativo:
 - E.G.B. • B.U.P. • F.P.
 - Centro Reforma • Otros (especifique) _____

* Para la especificación de variables, véase Anexo II.

(Espacio para codificación. No rellenar)

5. Titularidad del centro:

- Pública.....
- Privada concertada.....
- Privada sin concertar

6. Número aproximado de profesores en su centro, considerando el horario completo:

7. Número medio de alumnos por clase:

b) DATOS PERSONALES DEL PROFESOR ENCUESTADO

8. Sexo: • Masculino • Femenino 9. Edad:

10. Lengua materna (especificar)

c) DATOS PROFESIONALES DEL PROFESOR ENCUESTADO

11. Años de docencia en total

12. Años de docencia y horas de clase por semana en la actualidad.

| Asignatura de lengua | Años de docencia | Horas de clase por semana en la actualidad | Otras asignaturas | Años de docencia | Horas de clase por semana en la actualidad |
|----------------------|------------------|--|-------------------|------------------|--|
| • Castellano ... | _____ | _____ | • _____ | _____ | _____ |
| • Catalán | _____ | _____ | • _____ | _____ | _____ |
| • Gallego | _____ | _____ | • _____ | _____ | _____ |
| • Vasco | _____ | _____ | • _____ | _____ | _____ |
| • Francés | _____ | _____ | • _____ | _____ | _____ |
| • Inglés | _____ | _____ | • _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

13. Titulación académica más elevada (precisar la especialidad):
 _____ (_____)

14. Formación complementaria relacionada con la enseñanza de las lenguas:

1. Otras titulaciones (especificar):

• 1ª

• 2ª

2. En su caso, titulación en la lengua cooficial propia de la Comunidad Autónoma:

• SI

• NO



(Espacio para
codificación. No
rellenar)

15. Formación permanente en los últimos seis años:

1. Nº de cursos y cursillos en España (de más de 40h.) _____
 2. Nº de jornadas y/o seminarios de formación en España (de más de 15h.) _____
 3. Nº de estancias en el extranjero (de más de una semana) _____

16. Categoría profesional:

- Profesor de E.G.B. • Maestro de taller
 • Agregado o similar • Catedrático
 • Otras (especificar) _____

17. ¿Cree que la formación inicial y permanente del profesorado debería habilitarle para la enseñanza de varias lenguas?

- SI • NO

• ¿Por qué? _____

18. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta precedente, ¿qué asignaturas, por orden de prioridad, asociaría con la asignatura a la que dedica en la actualidad mayor tiempo lectivo?

1^a _____
 2^a _____

19. Curso(s) y/o nivele(s) educativo(s) en los que enseña lengua.

| Asignatura | Curso y nivel | Nº de alumnos |
|------------|---------------|---------------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

20. ¿En su centro se desdoblán cursos de lengua extranjera?

- SI • NO

| | Importancia que se les concede, en general | | | | | Importancia que tendrían que tener, según Ud. | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

(Espacio para codificación. No rellenar)

3. Objetivos psicocognitivos

- | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Inducir/conceptualizar reglas relativas a la organización de la lengua (7) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Usar estrategias de anticipación (8) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Promover la monitorización/control en el propio aprendizaje (9) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Motivar al alumno | <input type="checkbox"/> |
| 5. Conseguir un cierto nivel de seguridad y confianza en lengua no materna y aceptar la comunicación en ella | <input type="checkbox"/> |
| 6. Desarrollar la capacidad de procesar/tratar los contenidos de un texto (10) | <input type="checkbox"/> |
| 7. _____ | <input type="checkbox"/> |

4. Otros objetivos educativos

- | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Socialización (11) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Autonomía educativa | <input type="checkbox"/> |
| 3. Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales | <input type="checkbox"/> |
| 4. _____ | <input type="checkbox"/> |

22. Distribuya 100 puntos en función de la importancia que Ud. concede, en la evaluación, a los espacios mencionados en la pregunta nº 21:

- | | |
|-------------------------------------|------------|
| 1. Objetivos comunicativos | _____ /100 |
| 2. Objetivos lingüísticos | _____ /100 |
| 3. Objetivos psicocognitivos | _____ /100 |
| 4. Otros objetivos educativos | _____ /100 |

Notas:

- (7) Relativas al léxico, a la gramática, al texto, a las funciones del lenguaje, etc.
 (8) A partir de ciertos indicios, predecir un contenido, una palabra, una frase, el sentido global de un texto, etc.
 (9) Tomar conciencia de sus lagunas, organizar el propio aprendizaje, tomar conciencia de la simplificación o generalización excesivas, etc.
 (10) Tomar apuntes, resumir, clasificar, etc.)
 (11) Interrelacionarse, compartir, etc.

23. Distribuya 100 puntos en función de la importancia que Ud. concede, en la evaluación a los aspectos mencionados en los objetivos lingüísticos:

- Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua /100
- Riqueza y precisión del vocabulario /100
- Aceptabilidad gramatical /100
- Corrección ortográfica /100
- Estructuración del texto /100

(Espacio para codificación. No rellenar)

24. ¿Qué valor da, en su evaluación, a las siguientes pruebas?

| | Evaluación de seguimiento | | | | | Evaluación final (sumativa) | | | | |
|---|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| a) Pruebas escritas | | | | | | | | | | |
| • comprensión de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • pruebas estructuradas (1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • pruebas semiestructuradas (2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • pruebas no estructuradas (3) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Pruebas orales | | | | | | | | | | |
| • lectura en voz alta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • entrevista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • comprensión de grabaciones mediante pruebas estructuradas (1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • comprensión de grabaciones mediante pruebas semiestructuradas (2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • exposiciones orales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Otras pruebas | | | | | | | | | | |
| • dramatizaciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • trabajos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Notas:

- (1) Pruebas objetivas: verdadero/falso, elección múltiple, textos mutilados, etc.
- (2) Preguntas cortas, transformación de frases, completar diálogos, reconstrucción de textos, etc.
- (3) Composiciones, preguntas abiertas, etc.

25. En el proceso de evaluación se pueden tomar como referencia los siguientes criterios. Valórelos de 0 (valor nulo) a 4 (valor máximo).

(Espacio para codificación. No rellenar)

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • la progresión individual de cada alumno | <input type="checkbox"/> |
| • la adecuación a la norma lingüística | <input type="checkbox"/> |
| • la media de los resultados de la clase | <input type="checkbox"/> |
| • los objetivos que se han fijado | <input type="checkbox"/> |
| • los contenidos del programa | <input type="checkbox"/> |

26. ¿Quién establece la nota obtenida por cada alumno? Distribuya 100 puntos entre los agentes siguientes:

- el profesor /100
- el alumno que recibe la nota /100
- el profesor y el alumno que recibe la nota /100
- el conjunto de los alumnos de la clase /100
- los profesores de otras asignaturas /100
- los profesores del seminario /100

27. Especifique el uso que hace del material didáctico. Valore de 0 (valor nulo) a 4 (valor máximo).

| | ¿Lo utiliza? | | Periodicidad | | | Nivel de utilidad | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | SI | NO | Cl. | Sem. | Men(*) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Cassettes | <input type="checkbox"/> |
| • Magnetófono | <input type="checkbox"/> |
| • Tocadiscos | <input type="checkbox"/> |
| • Retroproyector | <input type="checkbox"/> |
| • Vídeo | <input type="checkbox"/> |
| • Ordenador | <input type="checkbox"/> |
| • Libro de texto | <input type="checkbox"/> |
| • Libro de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| • Biblioteca de clase | <input type="checkbox"/> |
| • Publicaciones periódicas | <input type="checkbox"/> |
| • Proyector de diapositivas | <input type="checkbox"/> |
| • Láminas murales | <input type="checkbox"/> |
| • Mapas | <input type="checkbox"/> |
| • Apuntes y documentos propios .. | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> |
| • | <input type="checkbox"/> |

(*) CL. = en cada clase; Sem. = semanal; Men. = mensual



ANEXO II

LISTADO DE VARIABLES

a) Marco Socio-Educativo del Centro

- V.-1: Comunidad Autónoma
- V.-2: Provincia
- V.-3: Localidad
- V.-4: Perfil socio-cultural-económico predominante en el contexto familiar del alumno
- V.-5: Nivel educativo
- V.-6: Titularidad del centro
- V.-7: Número aproximado de profesores en su centro, considerando el horario completo
- V.-8: Número medio de alumnos por clase

b) Datos personales del profesor encuestado

- V.-9: Sexo
- V.-10: Edad
- V.-11: Lengua materna

c) Datos profesionales del profesor encuestado

- V.-12: Años de docencia en total
- V.-13: Años de docencia de castellano
- V.-14: Horas de clase por semana de castellano
- V.-15: Años de docencia de catalán
- V.-16: Horas de clase por semana de catalán
- V.-17: Años de docencia de gallego

- V.-18: Horas de clase por semana de gallego
- V.-19: Años de docencia de vasco
- V.-20: Horas de clase por semana de vasco
- V.-21: Años de docencia de francés
- V.-22: Horas de clase por semana de francés
- V.-23: Años de docencia de inglés
- V.-24: Horas de clase por semana de inglés
- V.-25: Años de docencia de latín
- V.-26: Horas de clase por semana de latín
- V.-27: Años de docencia de griego
- V.-28: Horas de clase por semana de griego
- V.-29: Años de docencia de otras asignaturas
- V.-30: Horas de clase por semana de otras asignaturas

- V.-31: Titulación académica más elevada
- V.-32: Especialización de la titulación académica más elevada
- V.-33: Otras titulaciones
- V.-34: Titulación en la lengua cooficial propia de la Comunidad

- V.-35: Nº de cursos y cursillos en España (de más de 40h.)
- V.-36: Nº de jornadas y/o seminarios de formación en España (de más de 15 h.)
- V.-37: Nº de estancias en el extranjero (de más de una semana)

- V.-38: Categoría profesional
- V.-39: Formación inicial y permanente, y la habilitación para la enseñanza de varias lenguas

- V.-40: Primera asignatura asociada con la asignatura a la que se dedica mayor tiempo lectivo
- V.-41: Segunda asignatura asociada con la asignatura a la que se dedica mayor tiempo lectivo

- V.-42: Desdoblamiento de cursos de lengua extranjera
- V.-43: Lengua enseñada
- V.-44 a 186: Curso(s) y/o nivel(es) en los que enseñan lengua

d) Valoraciones sobre la enseñanza de la lengua

G-1: Objetivos comunicativos (Reales)

- V.-187: Realizar interacciones verbales
- V.-188: Usar los recursos expresivos no verbales

- V-189: Exponer vivencias y/o procesos y/o acontecimientos
- V-190: Expresar su opinión oralmente
- V-191: Expresar su opinión por escrito
- V-192: Manifestar sentimientos y actitudes oralmente
- V-193: Manifestar sentimientos y actitudes por escrito
- V-194: Comprensión global oral
- V-195: Comprensión global escrita

G-2: Objetivos lingüísticos (Reales)

- V-196: Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua
- V-197: Riqueza y precisión del vocabulario
- V-198: Aceptabilidad gramatical
- V-199: Corrección ortográfica
- V-200: Estructuración del texto

G-3: Objetivos psicocognitivos (Reales)

- V-201: Inducir/conceptualizar reglas relativas a la organización de la lengua
- V-202: Usar estrategias de anticipación
- V-203: Promover la monitorización/control en el propio aprendizaje
- V-204: Motivar al alumno
- V-205: Conseguir un cierto nivel de seguridad y confianza en lengua no materna y aceptar la comunicación en ella
- V-206: Desarrollar la capacidad de procesar/tratar los contenidos de un texto

G-4: Otros objetivos educativos (Reales)

- V-207: Socialización
- V-208: Autonomía educativa
- V-209: Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales

G-5: Objetivos comunicativos (Ideales)

- V-210: Realizar interacciones verbales
- V-211: Usar los recursos expresivos no verbales
- V-212: Exponer vivencias y/o procesos y/o acontecimientos
- V-213: Expresar su opinión oralmente

- V-214: Expresar su opinión por escrito
- V-215: Manifiestar sentimientos y actitudes oralmente
- V-216: Manifiestar sentimientos y actitudes por escrito
- V-217: Comprensión global oral
- V-218: Comprensión global escrita

G-6: Objetivos lingüísticos (Ideales)

- V-219: Pronunciación correcta de los sonidos de la lengua
- V-220: Riqueza y precisión del vocabulario
- V-221: Aceptabilidad gramatical
- V-222: Corrección ortográfica
- V-223: Estructuración del texto

G-7: Objetivos psicocognitivos (Ideales)

- V-224: Inducir/conceptualizar reglas relativas a la organización de la lengua
- V-225: Usar estrategias de anticipación
- V-226: Promover la monitorización/control en el propio aprendizaje
- V-227: Motivar al alumno
- V-228: Conseguir un cierto nivel de seguridad y confianza en lengua no materna y aceptar la comunicación en ella.
- V-229: Desarrollar la capacidad de procesar/tratar los contenidos de un texto

G-8: Otros objetivos educativos (Ideales)

- V-230: Socialización
- V-231: Autonomía educativa
- V-232: Aceptación de las diferencias lingüísticas y culturales

- V-233: Importancia de los "objetivos comunicativos" en la evaluación
- V-234: Importancia de los "objetivos lingüísticos" en la evaluación
- V-235: Importancia de los "objetivos psicocognitivos" en la evaluación
- V-236: Importancia de los "objetivos educativos" en la evaluación

- V-237: Importancia de la pronunciación correcta de los sonidos de la lengua en la evaluación
- V-238: Importancia de la riqueza y precisión del vocabulario en la evaluación
- V-239: Importancia de la aceptabilidad gramatical en la evaluación

V-240: Importancia de la corrección ortográfica en la evaluación

V-241: Importancia de la estructuración del texto en la evaluación

G-9: Evaluación de seguimiento (Pruebas escritas)

V-242: Comprensión de texto

V-243: Pruebas estructuradas

V-244: Pruebas semiestructuradas

V-245: Pruebas no estructuradas

G-10: Evaluación de seguimiento (Pruebas orales)

V-246: Lectura en voz alta

V-247: Entrevista

V-248: Comprensión de grabaciones mediante pruebas estructuradas

V-249: Comprensión de grabaciones mediante pruebas semiestructuradas

V-250: Exposiciones orales

G-11: Evaluación de seguimiento (Otras pruebas)

V-251: Dramatizaciones

V-252: Trabajos

G-12: Evaluación final-sumativa (Pruebas escritas)

V-253: Comprensión de texto

V-254: Pruebas estructurales

V-255: Pruebas semiestructurales

V-256: Pruebas no estructurales

G-13: Evaluación final-sumativa (Pruebas orales)

V-257: Lectura en voz alta

V-258: Entrevista

V-259: Comprensión de grabaciones mediante pruebas estructurales

V-260: Comprensión de grabaciones mediante pruebas semiestructurales

V-261: Exposiciones orales

G-14: Evaluación final-sumativa (Otras pruebas)

V-262: Dramatizaciones

V-263: Trabajos

V-264: La progresión individual de cada alumno, en la evaluación

V-265: La adecuación a la norma, en la evaluación

V-266: La media de los resultados de la clase, en la evaluación

V-267: Los objetivos que se han fijado, en la evaluación

V-268: Los contenidos del programa, en la evaluación

V-269: Participación del profesor en la atribución de la nota

V-270: Participación del alumno que recibe la nota en la atribución de la nota

V-271: Participación del profesor y del alumno que recibe la nota en la atribución de la nota

V-272: Participación del conjunto de los alumnos de la clase en la atribución de la nota

V-273: Participación de los profesores de otras asignaturas en la atribución de la nota

V-274: Participación de los profesores del seminario en la atribución de la nota

V-275: Utilización de los cassettes

V-276: Periodicidad de utilización de los cassettes

V-277: Nivel de utilidad de los cassettes

V-278: Utilización del magnetófono

V-279: Periodicidad de utilización del magnetófono

V-280: Nivel de utilidad del magnetófono

V-281: Utilización del tocadiscos

V-282: Periodicidad de utilización del tocadiscos

V-283: Nivel de utilidad del tocadiscos

V-284: Utilización del retroproyector

V-285: Periodicidad de utilización del retroproyector

V-286: Nivel de utilidad del retroproyector

V-287: Utilización del vídeo

V-288: Periodicidad de utilización del vídeo

V-289: Nivel de utilidad del vídeo

V-290: Utilización del ordenador

V-291: Periodicidad de utilización del ordenador

V-292: Nivel de utilidad del ordenador

V-293: Utilización del libro de texto

V-294: Periodicidad de utilización del libro de texto

- V.-295: Nivel de utilidad del libro de texto
- V.-296: Utilización de los libros de consulta
- V.-297: Periodicidad de utilización de los libros de consulta
- V.-298: Nivel de utilidad de los libros de consulta
- V.-299: Utilización de la biblioteca de clase
- V.-300: Periodicidad de utilización de la biblioteca de clase
- V.-301: Nivel de utilidad de la biblioteca de clase
- V.-302: Utilización de publicaciones periódicas
- V.-303: Periodicidad de utilización de publicaciones periódicas
- V.-304: Nivel de utilidad de publicaciones periódicas
- V.-305: Utilización del proyector de diapositivas
- V.-306: Periodicidad de utilización del proyector de diapositivas
- V.-307: Nivel de utilidad del proyector de diapositivas
- V.-308: Utilización de láminas murales
- V.-309: Periodicidad de utilización de láminas murales
- V.-310: Nivel de utilidad de láminas murales
- V.-311: Utilización de mapas
- V.-312: Periodicidad de utilización de mapas
- V.-313: Nivel de utilidad de mapas
- V.-314: Utilización de apuntes y documentos propios
- V.-315: Periodicidad de utilización de apuntes y documentos propios
- V.-316: Nivel de utilidad de apuntes y documentos propios

- V.-317: Horas semanales para la enseñanza de la lengua materna
- V.-318: Horas semanales para la enseñanza de la lengua extranjera

LA ENSEÑANZA PRECOZ DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

I. FUNDAMENTACIÓN

Numerosas investigaciones¹ han demostrado que el aprendizaje precoz de una lengua extranjera no provoca problemas lingüísticos y/o cognitivos en el niño cuando éste se halla todavía en proceso de adquisición de su lengua materna. Bien al contrario, este aprendizaje precoz, si se realiza en buenas condiciones, da resultados positivos tanto a nivel del dominio de la lengua materna como en el de la lengua extranjera. Por otra parte, el aprendizaje precoz de una lengua extranjera contribuye notablemente al desarrollo psico-cognitivo y afectivo del niño, inculcándole al mismo tiempo un mayor respeto hacia otras culturas. Las dificultades académicas y los problemas psicológicos, de existir, se deberían a factores socio-culturales y/o a la "situación constitucional" del niño (deficiencias somáticas, minusvalías,...)².

¹ Véanse, por ejemplo, algunas de las contribuciones incluidas en COSTE et HEBRARD (1991), *Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique*. Paris, Hachette; los trabajos de BAETENS BEARDSMORE & ANSELM (1991): "Code-Switching in a heterogenous, unstable, multilingual speech community" in *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Strasbourg. European Science Foundation; y también TOSI, A. (1991): "First, second or foreign language learning?", in *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Strasbourg. European Science Foundation.

² Los trabajos de TABOURET-KELLER han demostrado que "las manifestaciones patológicas imputadas al bilingüismo eran casi siempre el resultado de un conflicto entre dos grupos sociales más que del aprendizaje simultáneo de dos lenguas"; por otra parte "el niño muestra una gran aptitud para construir empíricamente una conducta verbal bivalente, si no se encuentra en un medio generador de conflictos personales" (citado por BOUTON, C.P. (1979); *Le développement du langage, aspects normaux et pathologie*, Paris: Masson, Presses de l'Unesco. p. 249).

Existen numerosas razones que justifican la introducción precoz de las lenguas extranjeras. En primer lugar una razón de orden biológico. A medida que el niño crece, son mayores sus problemas para distinguir los fonemas que no existen en su lengua materna ya que ésta actúa como un filtro. Es sabido que un niño que no oye bien tiene dificultades para hablar. El aprendizaje precoz de una lengua extranjera permitirá al niño beneficiarse de los momentos biogénéticos privilegiados para su desarrollo lingüístico, antes de que se instale la "sordera fonológica"³. Al mismo tiempo, dicho aprendizaje precoz reforzará el proceso de estructuración fonológica y de concienciación metalingüística del niño y le facilitará además la producción de los fonemas y de los elementos suprasegmentales que caracterizan a la lengua extranjera.

Por otra parte, existe un argumento psico-pedagógico. A edades tempranas, el niño tiene una capacidad de asimilación notable y el aprendizaje condicionado predomina sobre el aprendizaje conceptual. Estos dos tipos de aprendizaje convergen progresivamente hacia los diez años. Se puede, pues, aprovechar esta receptividad del niño al aprendizaje condicionado para introducir el primer nivel de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Según PIAGET⁴, el niño de 8 a 10 años se encuentra en la fase psicocognitiva de las operaciones concretas. El niño empieza a estructurar lógicamente y se halla también en un momento de realismo. Considera como real lo que percibe o puede experimentar. En principio, conoce las propiedades de los objetos después de un contacto práctico que le permite transformarlos y apropiárselos. Por todo ello, una enseñanza de la lengua basada en prácticas activas en que la lengua se asocia a la percepción y a la experimentación parece más adecuada que una enseñanza centrada en la descripción abstracta de la lengua. Por otra parte, en esa etapa, el niño busca un interlocutor y quiere ser entendido. Ello le hace tomar conciencia de la dimensión social e interactiva de la lengua. Un aprendizaje precoz contribuirá, pues, a la expansión y al desarrollo psico-cognitivo y afectivo del niño.

De los 8 a los 10 años, las necesidades de los niños son básicamente de tres tipos: lúdicas, de expresión y de construcción de saberes. A esa edad, la lengua vehicula dichas necesidades y es instrumento de juego, de comunicación y de conocimientos. Hemos partido, pues, de tres premisas. En primer lugar, creemos que el alumno es el motor de su propio aprendizaje. En segundo lugar, creemos en el aprendizaje de una lengua mediante la acción y, finalmente, en la primacía del uso instrumental de la lengua.

³ Se debe tener en cuenta "El calendario genético" ya que, según ANDERSON, la "sordera fonológica" se instala juntamente con todo el proceso de inhibición hacia los 8 años y aumenta con la edad.

⁴ Piaget, J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Piaget, J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

Desde la perspectiva de la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera, la lengua no puede ser reducida a un objeto que se puede abstraer y eventualmente aislar (en particular, del locutor y de la situación). Debe ser considerada como manifestación de una actividad (actividad de habla) e indisoluble de dicha actividad. Ahora bien, y es el punto de partida de nuestra reflexión de investigadores, toda actividad de habla, por su naturaleza misma, es la realización de un proyecto comunicativo más o menos consciente y global.

Según los estudios de estos últimos años sobre los distintos campos de la enseñanza de las lenguas, se convendrá que la realización de un proyecto comunicativo, mediante una actividad de habla en una L2, manifiesta que se posee en primer lugar un cierto grado de dominio del sistema lingüístico de esta lengua (por ejemplo, el uso de los pronombres); por otra parte, que se poseen también ciertas aptitudes psicomotrices (por ejemplo, pronunciar tal o cual sonido en tales o cuales condiciones); y en último lugar, que se poseen ciertas aptitudes psico-cognitivas (conceptualizar o realizar operaciones lógicas mediante dicha lengua).

La actividad de habla muestra igualmente hasta qué punto se toman en cuenta los aspectos socioculturales (las "*lois proxémiques*" y "*kinésiques*", i.e. la gestualidad, el ritual del turno de palabra, etc.) y revela también, y quizás sobre todo, la "*dimension cachée*" del individuo, en particular los aspectos emotivos y afectivos, el imaginario, etc.

Por lo tanto, la realización de un proyecto comunicativo mediante la actividad de habla no se puede reducir a un simple intercambio de "informaciones útiles". Digamos que hay también una dimensión no lexicalizada de la lengua, que se muestra en particular con los elementos entonativos, que no se pueden dejar de tener en cuenta. Y es justamente a la edad pre-inhibitoria —de 8 a 11 años— cuando esta "*dimension cachée*" del individuo se expresa con más fuerza y requiere, para realizarse, la adquisición de instrumentos que no sean únicamente las "etiquetas lexicales" y las reglas de combinación de las mismas. Pensamos que aprender una lengua extranjera, y particularmente en el niño, es en principio intentar *comprender* el habla, intentar *jugar con ella*, intentar *producirla* y *reproducirla*, sacando el mayor partido de las aptitudes de cada uno, aptitudes que sólo la actividad de aprendizaje permite revelar y que no se pueden definir *a priori*.

2. LA EXPERIENCIA

2.1. Diseño de la experiencia

El diseño de la experiencia se puede desglosar en cinco apartados que corresponden a las cinco preguntas básicas de todo proyecto educativo:

| | |
|----------------------------|--|
| ¿Quién enseña? | Una maestra con dominio total del francés y con formación en didáctica del francés lengua extranjera. |
| ¿Quién aprende? | Dos grupos de 28 niños de segundo de EGB |
| ¿Qué enseñar/ aprender? | Aptitudes y capacidades lingüísticas. Aptitudes y capacidades comunicativas. Autonomía. |
| ¿Cuándo? | 3 horas semanales integradas en el horario escolar durante los cursos 1989-1990 y 1990-1991 2 horas semanales integradas en el horario escolar durante el curso 1991-1992 |
| ¿Cómo? | Realizando actividades orales (cantar, hablar...). Realizando actividades de desarrollo psicomotor (mimar, bailar, dibujar, recortar...). Trabajando en grupo y/o autónomamente. |
| ¿Para qué? | Desarrollar aptitudes y capacidades lingüísticas y comunicativas. Desarrollar la creatividad y la afectividad en el niño. Favorecer la autonomía y la socialización del niño. Sensibilizar al niño a una cultura que le es desconocida. |

2.2. Marco de la experiencia

Esta experiencia de enseñanza/aprendizaje del francés se desarrolla en la Escuela "Bellaterra", escuela anexa a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, Escola de Mestres "Sant Cugat" de la Universidad Autónoma de Barcelona. Cabe señalar que la escuela "Bellaterra" es una escuela de inmersión cuya lengua de enseñanza es el catalán. El aprendizaje del castellano como segunda lengua empieza en primero de EGB.

Nuestra experiencia se inició en el curso escolar 1989-1990 en dos clases de segundo de EGB a razón de tres horas semanales integradas en el horario escolar; prosiguió en tercero de EGB, manteniéndose el mismo horario; y finaliza en cuarto de EGB impartándose sólo dos horas de clase por semana.

La experiencia afecta a 50 niños de lengua materna distinta, castellano y catalán (50 % castellano-hablantes, 50% catalano-hablantes aproximadamente), y de origen socio-cultural muy variado. Contamos con alumnos procedentes de ciudades y pueblos cercanos a la UAB, cuyos padres son miembros del personal docente, administrativo o de servicios de la UAB, ejercen profesiones liberales o bien son obreros.

2.3. Miembros del equipo

El equipo de investigación está formado por :

Angels Campà: Profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de la UAB

M^a Dolors Cañada: Profesora de la Facultad de Letras de la UAB

Dolors Català: Profesora de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la UAB

Mercè Oliva: Profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de la UAB

2.4. Objetivos

El objetivo que nos hemos fijado en la enseñanza/aprendizaje del francés en una edad temprana es el desarrollo de aptitudes y capacidades lingüísticas y comunicativas que permitan al niño comunicarse eficazmente en situaciones cotidianas. Este objetivo general ha sido secuenciado a lo largo de tres años de la manera siguiente:

*1er curso*⁵:

- Sensibilización a la lengua francesa
- Expresión de las relaciones con fuerte carga afectiva: patrones entonativos y fijación léxica.
- *Iniciación a las oposiciones fonológicas cardinales de la lengua francesa.*
- Comprensión y utilización del léxico más usual del niño: en la familia, en el aula y el juego, en las relaciones con sus compañeros.
- Adquisición de conductas rítmicas: rimas y canciones infantiles.
- Identificación de las entonaciones propias del francés.

⁵ Si no citamos como uno de los objetivos prioritarios de este primer curso la expresión oral espontánea, es debido a que hemos tenido en cuenta el tiempo que el niño necesita a fin de interiorizar la nueva lengua antes de lanzarse a la producción oral espontánea. Este tiempo de interiorización tiene una duración distinta para cada niño. Algunos necesitan 6 meses, otros 7 y otros 8 o 9 meses. Ello no quiere decir, sin embargo, que durante ese tiempo el niño no sea capaz de repetir enunciados, o de reproducir un diálogo que ha memorizado. No obstante, creemos que este tipo de producción oral no puede considerarse espontánea. La producción oral espontánea es aquella que el niño produce libremente en el momento en que lo desea, sin que se le dé un modelo a reproducir. En este sentido y durante los primeros tiempos de contacto con la nueva lengua, los niños suelen producir enunciados "eficaces", aunque incorrectos desde el punto de vista lingüístico.

2º curso:

- Desarrollo de la comprensión / expresión oral.
- Producción de pequeños diálogos en situación, dramatización de los mismos.
- Iniciación a los patrones entonativos interrogativos, asertivos, imperativos.
- Iniciación al reconocimiento y a la representación de la lengua francesa escrita : números y letras.
- Estudio global y dramatización de cuentos infantiles.

3er curso:

- Desarrollo de las competencias lingüísticas orales en situaciones de comunicación social relacionadas con la vida del niño: las relaciones comerciales, las profesiones.
- Relación entre los sonidos y grafemas básicos y aplicación de las convenciones gráficas usuales.
- Sistematización de comportamientos dialógicos: conectores pragmáticos más usuales.

Estos objetivos concretos confluyen en un objetivo final: conseguir que la enseñanza/aprendizaje precoz de la lengua extranjera contribuya a la educación integral del niño y le sensibilice hacia el plurilingüismo y la realidad multicultural. Por otra parte, la lengua extranjera puede ayudarle a desarrollar una conciencia lingüística que favorezca la consolidación del conocimiento de su lengua materna, así como de su primera lengua; además, puede proporcionarle instrumentos para entender el funcionamiento de otros sistemas. Finalmente, el aprendizaje precoz puede contribuir positivamente en los procesos de individualización y socialización del niño, y en la adquisición de valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás.

2.5. Metodología

La metodología que hemos seguido se basa, en primer lugar, en las estrategias de aprendizaje que los niños movilizan para aprender la lengua materna y construir su lenguaje. En segundo lugar, en las relaciones que se establecen entre los alumnos y el profesor, en los modelos de enseñanza/aprendizaje como técnicas para acceder al sentido y, finalmente, en la utilización de los materiales elaborados.

Como hemos señalado anteriormente en el punto dedicado a los fundamentos, el niño aprende a través del juego, la experiencia concreta y las actividades de comunicación. Para el niño, la lengua es sólo un instrumento de juego, de expresión y de construcción de saberes. Además, el niño construye sus ideas a través de las situaciones a las que se enfrenta, tomando todo tipo de indicios y

tratando la información. Así, construye progresivamente los conceptos y nociones que le permiten estructurar su entorno. El profesor ayuda al niño a descubrir, a localizar las relaciones que se establecen entre imágenes, sonidos y palabras, y así a acceder al sentido. A medida que va estructurando su mente, el niño va adquiriendo los elementos lingüísticos que expresan la realidad que le envuelve.

Por consiguiente, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas, parece más coherente la aplicación de una metodología centrada en la asociación entre lengua, lenguaje y acción. Efectivamente, esta metodología consiste en poner en relación, a través de actividades diversificadas, la lengua con diferentes lenguajes (música, plástica...). Es decir, en canalizar el aprendizaje a través de actividades que atañen a disciplinas diferentes. Se trata de que los niños realicen en francés las tareas que están acostumbrados a hacer en la escuela. La lengua se introduce a través de materias como pueden ser las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales entre otras, que se imbrican y se interrelacionan. Las relaciones que se establecen entre ellas no son forzadas sino que aparecen como necesarias para un conocimiento integral de una situación (noción de transdisciplinaridad). La transdisciplinaridad es un puente necesario para llegar a la enseñanza globalizada. Nuestra metodología pretende ser globalizante dado que partimos de los conocimientos previos del niño y nos servimos de las distintas disciplinas como medios para aprender la lengua y nunca como fines en sí. No pretendemos que los niños acumulen conocimientos, sino ayudarles a aprender a establecer relaciones y permitirles crear conexiones con los conocimientos que ya poseen.

Sin embargo, no podemos olvidar que hay otros aspectos psico-pedagógicos y metodológicos a tener en cuenta. Por una parte, en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, la interacción se centra en el intercambio verbal entre niño y profesor. Para ello, es preciso crear situaciones de uso de la lengua en clase; estas situaciones ricas y complejas ponen en contacto al niño con todo tipo de discursos verbales (diálogos, narraciones ..) y le llevan a comunicarse en lengua extranjera (comprender - hacerse comprender). Además, para comprender, los niños movilizan capacidades muy diversas a fin de estructurar su aprendizaje; por ello, el profesor recurre a otros códigos, al margen del puramente lingüístico, para ayudar a una mayor interiorización de la lengua y conseguir una adquisición sólida y profunda. Podemos decir, pues, que para que exista aprendizaje es indispensable desarrollar las capacidades perceptivas y sensoriales de los niños, los tres modos perceptivos: auditivo, visual y kinésico. No hay que olvidar que cuanto más ampliamos nuestra experiencia perceptiva, más comprendemos (siendo la comprensión oral un objetivo fundamental, como hemos dicho en el punto anterior).

Por todo ello, a partir de los soportes que utilizamos ("*comptines*", cuentos, juegos motores...) y de su presentación, proponemos actividades abordables

desde los diferentes modos perceptivos. Multiplicamos los enfoques, recurrimos al lenguaje verbal y al no verbal (el gesto, la mímica, la entonación, el dibujo...). En efecto, nos servimos del refuerzo asociativo entre visión, audición, motricidad y lenguaje para movilizar la atención, orientar la escucha del niño, ayudarlo a acceder al sentido, a estructurar, a memorizar y a comunicar. A una edad en que el niño se abre al mundo exterior, estas actividades le ayudan a comprender mejor la realidad que le rodea. El hecho de asociar manipulación y lenguaje ayuda al niño a asimilar la nueva lengua.

Por otra parte, los juegos, los cuentos y las demás actividades que proponemos deben estar próximas a las vivencias del niño, a su mundo cotidiano en la escuela y fuera de ella. Esta dimensión afectiva constituye una fuente de motivación para el aprendizaje, ya que la fantasía, la imaginación y la creatividad favorecen también la adquisición de la lengua. Así, la introducción de un mundo mágico en el que los protagonistas son las marionetas Didier y Aline COTTON, que sólo hablan y entienden el francés, permite al niño imaginar, crear y al mismo tiempo sentir la necesidad de expresarse en dicha lengua, pudiendo así exteriorizar sus vivencias y su mundo interior. Las marionetas son el hilo conductor del viaje hacia la nueva lengua. Cada niño confecciona su propia marioneta, le da una identidad, una familia, construye la casa y el pueblo de los Cotton: Cotton-sur-Mer.

2.6. Temporalización

La intervención del grupo de investigación se ha desarrollado según el calendario siguiente:

A. En lo que concierne a las clases :

1989-1990 (2° EGB)

1990-1991 (3° EGB)

1991-1992 (4° EGB)

B. Por lo que se refiere al equipo investigador:

Abril a junio 1989:

Acopio de materiales didácticos disponibles, preparación teórica y elaboración de materiales.

Octubre 1989:

Evaluación inicial (test de discriminación auditiva al grupo control y al que recibirá el tratamiento).

Octubre 1989 a junio 1990:

Elaboración de materiales.

Junio 1990:

Test de discriminación auditiva. Pruebas de evaluación e informe a los padres de los alumnos.

- Octubre 1990 a junio 1991: Elaboración de materiales.
 Junio 1991: Test de discriminación auditiva. Pruebas de evaluación e informe a los padres de los alumnos.
- Octubre 1991 a junio 1992: Elaboración de materiales.
 Junio 1992: Test de discriminación auditiva al grupo control y al que recibe el tratamiento. Pruebas de evaluación e informe a los padres de los alumnos.

Con el fin de elaborar el material, analizar, revisar y adecuar las actividades realizadas en el aula, el equipo estableció dos sesiones de trabajo por semana de una duración entre 4 y 6 horas. Mensualmente se ha llevado a cabo un seguimiento del trabajo en el aula mediante observaciones de clase (grabaciones en audio y vídeo).

C. *Difusión de la experimentación*: artículos, intervenciones y ponencias de los miembros del grupo de investigación en francés precoz, en congresos, jornadas pedagógicas y coloquios.

3. DESARROLLO

3.1. Elaboración de materiales

Los materiales elaborados para cada uno de los tres cursos se articulan en tres grandes bloques temáticos para cada uno de los niveles, divididos a su vez en cuatro "relais" con una estructura recurrente (12 "relais" por año).

Los bloques temáticos reflejan la vida cotidiana del niño y responden a sus necesidades comunicativas. A su vez, integran al niño en un mundo mágico e imaginario en el que los protagonistas son las marionetas. Éstas, Didier y Aline COTTON, son el hilo conductor del material elaborado, y el principio unificador del viaje hacia la nueva lengua. Los contenidos lingüísticos, tanto léxicos como fonéticos, morfosintácticos y textuales, se insertan en las unidades didácticas sin referencias metalingüísticas explícitas. En cada gran bloque temático hay actividades y ejercicios lingüísticos que parten de diversos soportes (auditivos y/o visuales) tales como rimas infantiles, canciones, cuentos, cómics, fichas, etc.

Los distintos "relais" que componen cada bloque temático posibilitan el acceso a una misma noción lingüística, desde distintos puntos de vista, desarrollando en cada uno de ellos habilidades y destrezas específicas que ayudarán a la comprensión y adquisición de dicha noción. Así, por ejemplo, la introducción de los numerales se realizará entre otras actividades, mediante ejercicios de cálculo. El último "relais" de cada bloque temático sintetiza y evalúa las destrezas y habilidades desarrolladas y trabajadas en los anteriores. Los bloques no

sólo se organizan, por consiguiente, en función de su contenido temático, sino también en función de las actuaciones educativas de índole más general (psico-cognitivas, operatorias, motrices,...). Estas actuaciones contribuyen a la adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades que no se limitan al análisis del "habla" sino que pretenden ante todo fomentar el "hablar" y, por ende, contribuir eficazmente al desarrollo global del niño como ser social y creativo. La progresión en el desarrollo de las destrezas y habilidades se realiza en espiral, reutilizando e integrando los conocimientos lingüísticos que el niño ha ido adquiriendo, formando así un todo coherente.

Todas las actividades propuestas en el material elaborado tienen como objetivo y punto convergente el desarrollo y la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (comprensión y expresión oral/escrita), priorizando sin embargo las fases de percepción y de estructuración mediante actividades de discriminación cognitiva global, musicales, motrices, de observación plurisensorial, de desarrollo lógico (secuencias temporales, grupos...), operatorias (ejercicios de cálculo, sumas, restas...), y evaluativas. La memorización se contempla como componente inherente a cada una de estas actividades y en ningún caso como ejercicio específico. Las distintas fichas que se incluyen en el material descrito a continuación pueden movilizar una o varias de estas actividades.

3.2. Aplicación de los materiales elaborados: planificación

Para la planificación de las sesiones se han elaborado fichas en las que se explicitan los parámetros siguientes :

- Fecha
- Unidad
- *Relais*
- Tipo de actividad
- Objetivo
- Actividades y desarrollo de la sesión
- Materiales necesarios para su realización
- ¿Qué han aprendido?
- Incidencias de la sesión
- Evaluación
- Observaciones

3.3. Seguimiento de la experiencia

Como hemos comentado en la temporalización, hemos realizado observaciones de clases mediante grabaciones de audio y de vídeo, que nos han permitido

analizar y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje puesto en marcha. Creamos diagramas específicos para el análisis de cada uno de los objetivos.

En los diagramas del profesor se analizan la organización, las funciones de información (imposición, desarrollo, personalización, concretización, *feedback*), las funciones de afectividad, las habilidades pedagógicas (tipo de preguntas, *feedback*, corrección, técnicas de explicación, interacciones).

En los del alumno se analizan las interacciones (alumno/profesor; alumno/alumno), la disposición en el aula, las producciones espontáneas/no espontáneas, la motivación, la afectividad.

3.4. Incidencias

3.4.1. Contacto con profesores

La relación con los profesores tutores ha sido muy variable. Algunos se sentían desposeídos de una parte del control sobre su clase, concretamente en lo que concernía a la pedagogía y la afectividad. Sus actitudes no favorecían el diálogo tan necesario entre profesores que comparten un mismo grupo-clase, llegando incluso en algún momento a desautorizar a la profesora de lengua extranjera ante los alumnos. En cambio, otros tutores mostraron una actitud abierta y participativa que permitió fomentar un trabajo de equipo muy enriquecedor para los alumnos.

3.4.2. Contacto con los padres

Durante el curso escolar, los padres que lo desearon se entrevistaron con el profesor de francés. Cada fin de curso escolar se reunió a los padres para informarles sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos, mostrarles vídeos de actividades realizadas y dar respuesta a sus preguntas e inquietudes.

Así mismo, al finalizar cada curso, se les entregaba un informe individualizado que pormenorizaba las competencias adquiridas por sus hijos.

4. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Al iniciar este programa de investigación sobre la enseñanza/aprendizaje precoz del francés lengua extranjera, el equipo de investigadores de la UAB juzgó necesario establecer mecanismos que le facilitaran datos suficientes para poder, por una parte, observar, analizar y reflexionar sobre su actividad investigadora y, por otra parte, evaluar los resultados obtenidos por los niños, y ello, a fin de poder reestructurar su programa de investigación y docencia, si ello fuera

necesario. Dichos mecanismos de análisis se concretaron en observaciones, filmaciones y grabaciones de las clases. Por eso, los puntos a evaluar no abarcarán sólo aspectos de calificación del trabajo escolar sino también aspectos valorativos acerca de todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

4.1. Evaluación de los conocimientos

En todo programa de investigación educativa, y más, si cabe, en uno de enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera, debe tomarse en cuenta el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno. Con este fin, elaboramos al final de cada curso pruebas específicas de comprensión oral, de expresión oral y, a partir del segundo curso de comprensión escrita. El resultado de dichas pruebas, junto con el seguimiento realizado en las clases mediante observaciones, filmaciones y grabaciones, nos ha permitido hacer un balance de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

4.1.1. *Comprensión y expresión oral*

Para evaluar la comprensión y expresión oral, nos basamos esencialmente en las observaciones y grabaciones de clase. Éstas nos han permitido observar que el nivel de comprensión es siempre más elevado que el nivel de expresión oral. En efecto, los niños han sido capaces de comprender narraciones orales bastante complejas, mientras que sólo han producido, en general, enunciados breves y de estructura simple. Se podría pensar que este fenómeno es debido al uso de actividades de tipo operatorio y psicomotor que inducían a respuestas verbales mayoritariamente repetitivas. En nuestra opinión de investigadores, esto no es cierto por cuanto el aporte lingüístico se amplió, como hemos dicho, con la introducción de un material complementario (canciones, marionetas...) que creaban situaciones de comunicación más abiertas, no limitadas a un papel funcional de puesta en marcha de actividades. Creemos, más bien, que este fenómeno puede ser debido a múltiples causas. Por una parte, la proximidad del catalán y del francés que permite a los alumnos reconocer rápidamente las formas parecidas a diferentes niveles: fonético, sintáctico, morfológico y lexical, sin olvidar que el niño también accede fácilmente al sentido al recurrir a otros códigos (entonación, gesto, imagen) y que la situación de clase facilita a su vez la comprensión. Por otra parte, en esta etapa de su desarrollo, el niño privilegia el hacer sobre el decir; por ello, prefiere responder mediante enunciados breves. Finalmente, la producción de un enunciado supone la planificación de un mensaje y su puesta en forma. Estas operaciones son complejas para un niño que no domina aún la lengua extranjera; en cambio, la recepción es más fácil en

la medida en que el mensaje que hay que descodificar está ya elaborado por el locutor.

4.1.2. *Léxico y sintaxis*

Los conocimientos adquiridos en estos campos tienen particular interés. La mayor parte de los enunciados corresponden a las frases base:

- asertivas
- interrogativas
- imperativas

En cuanto a las frases complejas, los enunciados con proposiciones subordinadas son mucho menos numerosos. Se encuentran algunas causales con *parce que* y algunas temporales con *quand*.

Los tiempos verbales más usados conciernen de manera casi exclusiva el presente (el presente de la clase o de las acciones de la vida cotidiana), el pasado (*passé composé*).

Los sustantivos y calificativos son casi siempre denotativos. Se refieren a objetos reales sobre los que trabajan los niños: animales, personajes, colores... o al léxico de la clase.

Los verbos revelan la tarea que el niño debe realizar a lo largo de la actividad:

- manual :
 - * "colorier",
 - * "dessiner",
 - * "couper"...
- movimiento: "aller", "venir", "courir"...
- operaciones lógicas: "compter", "additionner", "soustraire"...
- modalización: "vouloir", "essayer", "devoir", "pouvoir"...
- comunicación: "demander", "expliquer", "lire"...

4.1.3. *Comprensión, expresión escrita y competencia textual*

La introducción del escrito, que no ha sido simultánea con la del oral, completa esta iniciación a la lengua extranjera. Se trataba de conseguir la interiorización de un nuevo sistema de signos. Del mismo modo que en el oral, el nivel de comprensión escrita es bueno; sin embargo, el de expresión escrita se limita a la copia de enunciados y a la producción de algunas cartas. Así mismo, se ha pretendido que los niños aprehendan el lenguaje no sólo desde el punto de vista lingüístico sino también discursivo. Por ello, podemos decir que los niños saben reconocer en un conjunto narrativo secuencias descriptivas, acciones y diálogos. Se abordó como novedad para los alumnos el género textual interactivo: la

correspondencia. El niño es capaz de reconocer el tipo de texto y los elementos clave de la situación de comunicación: ¿quién escribe?, ¿qué?, ¿a quién?, ¿con qué intención?. Es capaz de escribir cartas muy elementales a amigos para saludarlos y comunicarles algo.

4.2. Discriminación auditiva

Al iniciar la experiencia, seleccionamos un grupo de control (50 niños que cursaban el mismo nivel que los niños con los que íbamos a realizar la experiencia, pertenecientes a otro centro escolar de la zona). Con ello pretendíamos tener un grupo de referencia con el cual comparar los resultados que obtendrían los niños que recibirían el tratamiento. El Centro escogido fue la Escuela Josep Ventalló de Les Fonts de Terrassa. Los alumnos de dicho centro pertenecían a un nivel socio-cultural variado (como en el caso de los alumnos de la Escuela Bellaterra) y había el mismo porcentaje de niños que tenía el catalán como lengua materna que en el centro en el que íbamos a realizar la experiencia.

En octubre de 1989, antes de empezar la experiencia, pasamos un test de discriminación auditiva a los niños de ambos centros obteniendo porcentajes de error semejantes. Dicho test tenía 15 ítems en español y 26 en francés. Los niños tenían que indicar, para cada uno de los 41 ítems, si oían lo mismo en los dos enunciados presentados. En caso de ser distintos, los enunciados solo diferían en un fonema. Los niños del centro de referencia tuvieron un porcentaje medio de error de un 43,65 %, mientras que el grupo de niños con los que íbamos a realizar la experiencia tuvo un porcentaje medio de error de un 42,39 % (es decir un 1,26 % menos de errores).

En junio de 1990, al finalizar el primer año de la experiencia pasamos el test a los niños que recibían el tratamiento. El porcentaje medio de error fue de un 28,41 %, obteniendo un 13,98 % de mejora respecto a octubre de 1989.

En junio de 1991, al finalizar el segundo año de la experiencia, volvimos a pasar el test a los niños que estudiaban el francés lengua extranjera en la escuela. El porcentaje medio de error fue de un 20,72 %, es decir un 7,69 % de mejora respecto a junio de 1990, y un 21,67 % respecto a octubre de 1989.

En junio de 1992, al finalizar el tercer año de la experiencia, volvimos a pasar el test de discriminación auditiva, pero esta vez a ambos grupos (grupo de referencia y grupo que recibía el tratamiento), obteniendo en esta ocasión resultados completamente dispares. Mientras que para los niños que habían recibido clases de francés el porcentaje medio de error era sólo de un 17,33%, el del grupo de referencia fue de un 26,06 %, o sea un 8,73 % más que el obtenido por el grupo de niños que había recibido el tratamiento. Estos resultados indican que el porcentaje de mejora del grupo de referencia fue de un 17,59 % respecto a octubre de 1989, y que el porcentaje de mejora del grupo que reci-

bió el tratamiento fue de un 25,06 % respecto a octubre de 1989, y de un 3,39 % respecto a junio de 1991. Cabe señalar que en junio de 1990, al finalizar el primer año de la experiencia, los niños que recibían el tratamiento habían conseguido un porcentaje medio de error semejante al conseguido por el grupo de referencia en junio de 1992.

Al analizar más detalladamente los resultados de los tests, observamos que los porcentajes de error en los enunciados en lengua extranjera fueron similares en 1989, un 53,72 % para el grupo de referencia, y un 51,3 % para el otro. Se observa, pues, una diferencia de un 2,42 % más de errores en el grupo de referencia. Sin embargo, los resultados de 1992 son muy distintos. Mientras que el grupo de referencia tuvo un porcentaje medio de error de un 34,5 %, el grupo que recibía el tratamiento obtuvo uno del 22,49 % (un 12,01 % menos que el del grupo de referencia).

Si analizamos los porcentajes de error concernientes a los ítems enunciados en español, veremos que en octubre de 1989 ambos grupos obtuvieron porcentajes de error similares (un 26,21 % para el grupo de referencia y un 26,8 % para el grupo que iba a recibir el tratamiento, es decir sólo un 0,58 % más de error para este último). En cambio, en junio de 1992, el resultado fue totalmente dispar. Mientras que el grupo de referencia tuvo un porcentaje medio de error de un 11,38 %, el grupo que recibió el tratamiento obtuvo un porcentaje medio de error de sólo un 4,9 % (un 6,48 % menos de errores que el grupo de referencia).

Podemos decir, por consiguiente, sin ningún lugar a dudas, que el aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas, a la sazón a los 7 años, es altamente favorable para el desarrollo de las capacidades auditivas discriminatorias del niño, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

4.3. Valoración de los niños

Al final de cada curso escolar, pasamos una encuesta a los niños para que éstos opinasen sobre las actividades que les habíamos propuesto durante el curso. Los niños debían indicar si les habían gustado las actividades y en qué grado. El análisis de las encuestas de 1991 demostró que los niños apreciaban enormemente los juegos, el trabajo realizado con las marionetas y las canciones. El análisis de las de 1992 reafirmaba esta tendencia, ya que los niños seguían prefiriendo los juegos, las canciones y aparecían por vez primera la lectura de cómics y los cuentos (audición y/o lectura). En general, los niños se mostraban muy complacidos con las actividades propuestas en clase de francés lengua extranjera y deseaban continuar el estudio de la lengua francesa en cursos posteriores.

5. BALANCE FINAL

La enseñanza/aprendizaje del francés a una edad temprana plantea problemas particulares que implican una reflexión metodológica constante. Esta investigación tiene todavía mucho camino por recorrer no sólo porque se prevé que la experiencia siga hasta octavo de EGB, sino también porque haría falta experimentar, de nuevo, el material reelaborado en otros grupos y en otros centros. No obstante, podemos afirmar que el balance de estos tres años ha sido positivo, destacando la gran motivación y participación de los niños que han hecho de la clase de francés una clase llena de vida así como la acogida favorable por parte de la escuela y de los padres. Por otra parte, la gran aceptación e interés suscitados por la experiencia durante su presentación en las distintas jornadas nos lleva a otro reto: el de la formación de los enseñantes que van a encargarse de dicha enseñanza.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica