



Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**DIFERENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA HOCUS Y LOTUS Y
SUS REPERCUSIONES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA NUEVA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

VERÓNICA AZPILLAGA LARREA
(veronica.azpillaga@ehu.eus)

ABRIL DE 2005

U.P.V./EHU

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**DIFERENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA HOCUS Y LOTUS Y
SUS REPERCUSIONES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA NUEVA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis Doctoral

Dirigida por Felipa Etxeberria Sagastume

Codirigida por Francisca Arbe Mateo

Autora Verónica Azpillaga Larrea

Donostia, abril de 2005

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1ª PARTE	
CAPÍTULO 1	
FUENTES TEÓRICAS DEL PROGRAMA “HOCUS & LOTUS”	11
1. 1. TEORÍAS BÁSICAS DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS	13
1. 1. 1. LAS TEORÍAS NATIVISTAS	14
A. La gramática universal de Chomsky y la ASL	15
B. La monitorización de Krashen	16
1. 1. 2. LAS TEORÍAS AMBIENTALISTAS	20
1. 1. 3. LAS TEORÍAS INTERACCIONISTAS	24
A. La teoría funcional tipológica de Givón	24
B. La función activa y la producción del aprendizaje	25
C. La nueva lengua se aprende como el primer lenguaje	26
D. Los enfoques comunicativos	27
1. 1. 4. LA INTERLENGUA	28
1.1.5. SÍNTESIS DEL APARTADO. TEORÍAS BÁSICAS DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS	31
1.2. EL FORMATO COMO MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	33
1.2.1. PRINCIPALES CORRIENTES TEÓRICAS QUE ENMARCAN EL CONCEPTO DE FORMATO	34
A. Vygotsky	35
B. Piaget	36

C. Bruner	37
1.2.2. EL CONCEPTO DE FORMATO DE BRUNER	38
A. Las facultades originales cognitivas en la situación inicial del niño	39
1. Disponibilidad para relacionar medios y fines	39
2. Sensibilidad para las situaciones transaccionales	40
3. Sistemática en la organización de experiencias	40
4. Abstracción en la formación de reglas	41
B. Los “scripts”, guiones, o el orden del conocimiento	42
C. El contexto	42
D. Las intenciones comunicativas	45
E. Los actos de habla	47
F. El rol del adulto y el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje	48
G. Jugar, juegos y lenguaje, o una historia para dramatizar	52
H. La atención compartida	56
I. El crecimiento de las etiquetas del discurso o “La lectura del libro”	58
J. El desarrollo de la petición	60
K. El logro de la referencia	61
L. La creación de mundos y la narración	62
M. Emoción y pensamiento	64
1.2.3. SÍNTESIS DEL APARTADO. EL FORMATO COMO MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	65
1. 3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	69
1.3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	70
1.3.2. PRINCIPIOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	74
1.3.3. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS CON UN ENFOQUE COMUNICATIVO	77
A. La interacción en el aula	81

1. Situación	81
2. Participantes	81
3. Finalidades	81
4. Secuencia de actos	82
5. Clave	82
6. Instrumentos	83
7. Normas	83
8. Género	84
B. La evaluación en los programas de enseñanza de lenguas con un enfoque comunicativo	85
1.3.4. SÍNTESIS DEL APARTADO. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	87
1.4. EL ENSEÑANTE	89
1.4.1. EL ENSEÑANTE EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO	90
A. El enseñante de lenguas y la comunicación verbal	94
B. El enseñante de lenguas y la comunicación no verbal	100
1.4.2. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL ENSEÑANTE	104
A. La entrevista: un modo de conocer el pensamiento de los enseñantes	105
B. Procesos cognitivos de los enseñantes	107
1. Planificación	107
2. Teorías y creencias	108
C. Factores relacionados con las implicaciones del enseñante	110
D. Modelos y enfoques relacionados con el pensamiento del enseñante	111
1.4.3. EL ENSEÑANTE COMO GESTOR DEL AULA: ALGUNOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS	115
A. El grupo clase como grupo humano	116
1. El reparto de roles en el grupo-clase	118
2. La comunicación en el grupo-clase	121

3. La participación en el grupo-clase	122
4. La organización del grupo-clase	124
B. La tarea o la actividad	125
C. Otros elementos didácticos	129
1.4.4. SÍNTESIS DEL APARTADO. EL ENSEÑANTE	130
CAPÍTULO 2.	
COMPONENTES DEL PROGRAMA “HOCUS Y LOTUS”	131
2.1. BASES PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROGRAMA “H&L”	133
2.1.1. LA RELACIÓN AFECTIVA	134
2.1.2. LA LENGUA NUEVA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN	136
2.1.3. EL CONTEXTO COMO FACILITADOR DE LA COMUNICACIÓN	136
2.1.4. LA INTENCIÓN COMUNICATIVA Y LA PARTICIPACIÓN	138
2.1.5. SÍNTESIS DEL APARTADO. BASES PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROGRAMA “HOCUS&LOTUS”	140
2.2. LOS FORMATOS EN EL AULA	141
2.2.1. OBJETIVOS	142
2.2.2. LA CAPACIDAD NARRATIVA O LA CAPACIDAD PARA INTERPRETAR LA REALIDAD EN LA LENGUA NUEVA	143
2.2.3. DESARROLLO DEL FORMATO EN EL AULA	144
A. Actividades para desarrollar el formato	144
B. Diseño de las sesiones para desarrollar el formato	146
C. Materiales para desarrollar el formato	146
D. Contenidos para desarrollar el formato	147
E. Evaluación	147
2.2.4. SÍNTESIS DEL APARTADO. LOS FORMATOS EN EL AULA	148
2.3. LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE	149

2.3.1. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE	150
2.3.2. ENCUENTROS ORGANIZADOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS ENSEÑANTES	151
A. Cursos Internacionales	151
B. Seminarios dentro de cada país	152
C. Apoyo a los enseñantes en sus centros escolares	153
2.3.3. SÍNTESIS DEL APARTADO. LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE	154

2ª PARTE	
CAPÍTULO 3	
PLANTEAMIENTO. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO EMPÍRICO	157
3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	158
3.1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL	158
A. Origen de la idea	158
B. Objetivos del proyecto de investigación internacional	159
C. Características de los participantes	159
D. Instituciones implicadas	160
E. Breve descripción del proceso	160
3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	163
3.2.1. OBJETIVOS	165
3.2.2. HIPÓTESIS	166
CAPÍTULO 4	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	171
4. 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	172
4.2. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES	173
4.2.1. VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ADQUIRIDAS EN LENGUA EXTRANJERA	176
A. La expresión oral	176
B. La comprensión	179
4.2.2. VARIABLES INDEPENDIENTES	181
A. Actuación didáctica de los enseñantes	181
B. Conceptualización del programa de los enseñantes	186
C. Conducta comunicativa de los enseñantes	186
4.2 .3.VARIABLES INTERVINIENTES	190
A. Entorno sociocultural de las familias	190
B. Aptitud intelectual de los alumnos	191

4.3. LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA	193
4.3.1. LAS PRUEBAS DE INGLÉS	193
A. El cuento para la expresión oral narrativa en inglés	193
B. La prueba de comprensión	197
4.3.2. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE LAS TENDENCIAS DIDÁCTICAS	202
A. Las grabaciones en vídeo	202
B. La herramienta de descripción de las sesiones de inglés	202
C. Las entrevistas a los enseñantes	204
D. El diario de recogida de datos	205
4.3.3. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS	206
A. Las transcripciones	206
B. La codificación	208
4.3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES	211
A. Cuestionario para las familias	211
B. La prueba J.C. Raven	212
C. Las pruebas Galbahe E2 y C2	212
4.3.5. TIPOS DE VARIABLES Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
TABLA RESUMEN	213
4.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	214
4.4.1 LA POBLACIÓN	214
4.4.2. LA MUESTRA	214
A. Los enseñantes	217
B. Los alumnos	220
4.5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: SECUENCIA Y LIMITACIONES	221
4.5.1. SECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	221
4.5.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	223

4.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	225
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	227
5.1. RESULTADOS SOBRE LA MUESTRA	228
5.1.1. NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS	229
A. Profesión del padre	229
B. Profesión de la madre	229
C. Estudios del padre	230
D. Estudios de la madre	230
5.1.2. CONOCIMIENTO DE LENGUAS EN EL ENTORNO FAMILIAR	230
A. Conocimiento del inglés del padre	231
B. Conocimiento del inglés de la madre	231
C. Conocimiento del inglés de los hermanos y hermanas	232
D. Lengua familiar	233
5.1.3. ALGUNOS ASPECTOS ACTITUDINALES	234
A. Información sobre el programa	234
B. Actitud de la familia hacia el programa	230
C. Actitud de la familia hacia el centro	235
5.1.4. APTITUD INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS	236
5.2. RESULTADOS SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA	239
5.2.1. LA PRUEBA DE EXPRESIÓN	239
A. La fiabilidad de la prueba de expresión	239
B. La validez de la prueba de expresión	240
5.2.2. LA PRUEBA DE COMPRESIÓN	241
A. La fiabilidad de la prueba de comprensión	241
B. La validez de la prueba de comprensión	241
5.3. DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ADQUIRIDAS EN INGLÉS POR LOS ALUMNOS DE LOS DIFERENTES GRUPOS-CLASE	243
5.3.1. PRIMERA HIPÓTESIS	244

A. Subhipótesis 1.1	244
B. Subhipótesis 1.2	252
C. Subhipótesis 1.3	258
D. Subhipótesis 1.4	263
5.3.2. SEGUNDA HIPÓTESIS	267
A. Subhipótesis 2.1	267
5.3.3. SÍNTESIS DEL APARTADO	268
5.4. RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA HOCUS Y LOTUS	271
5.4.1. TERCERA HIPÓTESIS	272
A. Subhipótesis 3.1	272
B. Subhipótesis 3.2	292
5.4.2. RESUMEN DE LOS RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENTES TENDENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA “H&L”	312
5.4.3. CUARTA HIPÓTESIS	317
5.5. RESULTADOS SOBRE CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE DOS DE LOS ENSEÑANTES MÁS REPRESENTATIVOS	318
5.5.1. QUINTA HIPÓTESIS	319
A. Subhipótesis 5.1.	319
B. Subhipótesis 5.2.	334
C. Subhipótesis 5.3	343
D. Subhipótesis 5.4	350
E. Subhipótesis 5.5	358
5.5.2. RESUMEN DE LOS RESULTADOS SOBRE LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE DOS DE LOS ENSEÑANTES MÁS REPRESENTATIVOS	365
CAPÍTULO 6.	
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	367
BIBLIOGRAFÍA	375

ANEXOS

Anexo 1. Viñeta de las pruebas de expresión	393
Anexo 2. Ejemplo de la transcripción de una aplicación de la prueba de expresión	395
Anexo 3. Viñetas de la prueba de comprensión.	397
Anexo 4. Transcripción de un relato del cuento para el programa informático “CHILDES”	405
Anexo 5. Ficha retrato de descripción de una sesión grabada.	409
Anexo 6. Ejemplo de una ficha de diario de recogida de datos	411
Anexo 7. Cuestionario para las familias	413
Anexo 8. Datos referentes a la descripción de la muestra	421
Anexo 9. Datos referentes a los logros en la adquisición de lengua nueva, comparaciones múltiples de todos los centros	430
Anexo 10. Tablas descriptivas de las sesiones según las siguientes variables: participación, organización, dificultad de las peticiones.	455
Anexo 11. Tablas de datos referidas a las conductas comunicativas.	465

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS DEL CAPÍTULO 1

Tabla 1. Uso de la L1 por los enseñantes de lenguas

TABLAS DEL CAPÍTULO 2

Tabla 2. Ejemplo de una sesión del programa “H&L”

TABLAS DEL CAPÍTULO 3

Tabla 5. Encuentros más importantes del equipo de investigación durante la experimentación del programa “H&L”

Tabla 6. Tabla-resumen de objetivos e hipótesis

TABLAS DEL CAPÍTULO 4

Tabla 7. Tabla-resumen de la variable dependiente.

Tabla 8. Tabla-resumen de las variables independientes

Tabla 9. Tabla-resumen de las variables intervinientes

Tabla 10. Secuencia narrativa de las viñetas de la prueba de expresión oral en inglés

Tabla 11. La codificación de elementos didácticos.

Tabla 12. Ficha-retrato de una sesión

Tabla 13. Codificación de las conductas comunicativas.

Tabla 14. Ejemplo de un segmento de transcripción codificada.

Tabla 15. Tipos de variable y recogida de información

Tabla 16. Población y muestra del “European Project”.

TABLAS DEL CAPÍTULO 5

Tabla 17. Datos sobre el conocimiento del inglés en el entorno familiar

Tabla 18. Datos referidos a la aptitud intelectual de los alumnos

Tabla 19. Resultados de la capacidad narrativa por grupo-clase

Tabla 20. Medias del tipo de estructuras expresadas en cada grupo-clase.

Tabla 21. Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ane, estructuras).

Tabla 22. Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ludes, estructuras)

Tabla 23. Medias de palabras diferentes en inglés por grupos-clase.

Tabla 24. Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ane y Amaia , palabras diferentes en inglés)

Tabla 25. Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Lurdes, palabras diferentes en inglés).

Tabla 26. Resultados de la comprensión por grupos-clase

Tabla 27. Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ane, Amaia, comprensión)

Tabla 28. Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Lurdes, comprensión).

Tabla 29. Niveles de aprendizaje alcanzados por cada grupo y tendencia en la aplicación

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURAS DEL CAPÍTULO 1

Figura 1. Análisis de las funciones del lenguaje

Figura 2. Factores relacionados con las implicaciones del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje.

FIGURAS DEL CAPÍTULO 2

Figura 3. Metodología de enseñanza de una nueva lengua

FIGURAS DEL CAPÍTULO 4

Figura 4. Modelo teórico.

Figura 5. Ejemplo de transcripción.

Figura 6. Esquema de la secuencia de la investigación.

FIGURAS DEL CAPÍTULO 5

Figura 7. Ejemplo de expresión no narrativa.

Figura 8. Ejemplo de expresión narrativa

Figura 9. Porcentaje de número de alumnos por grupo-clase y capacidad narrativa.

Figura 10. Cantidad de alumnos que narran y no narran en cada grupo-clase

Figura 11. Porcentajes de los tipos de estructuras por grupos.

Figura 12. Medias de los tipos de estructuras por grupos.

Figura 13. Porcentajes de los tipos de estructuras por grupo-clase.

Figura 14. Medias de los tipos de estructuras por grupos-clase

Figura 15. Medias de la cantidad de palabras diferentes en inglés utilizadas para la narración.

Figura 16. Medias en la prueba de comprensión

Figura 17. Diseño de la sesión para el desarrollo del formato sugerido por el programa “H&L”

Figura 18. Tipo de actividades organizadas en base a la aproximación al formato

Figura 19. Karmele. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

Figura 20. Diseño de las sesiones de Karmele durante el segundo año.

Figura 21. Duración media de cada tipo de actividad.

Figura 22. Ane. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año

Figura 23. Ane. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

Figura 24. Amaia. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

Figura 25. Amaia. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

Figura 26. Marta. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año

Figura 27. Marta. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año

Figura 28. Lurdes. diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

Figura 29. Lurdes. Diseño de las sesiones para el desarrollo de las sesiones durante el segundo curso

Figura 30. Luisa. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año

Figura 31. Luisa. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año

Figura 32. Begoña. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

Figura 33. Begoña. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

Figura 34. Xabier. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año

Figura 35. Xabier. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año

Figura 36. Miren. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año

Figura 37. Miren. Diseño de las sesiones para el formato durante el segundo año

Figura 38. Reparto de turnos de Ane durante los dramas del primer curso observado

Figura 39. Reparto de turnos de Lurdes durante los dramas del primer curso observado

.

Figura 40. Reparto de turnos de Ane durante los dramas del segundo curso observado

.

Figura 41. Reparto de turnos de Lurdes durante los dramas del segundo curso observado

Figura 42. Reparto de turnos de Ane durante las actividades complementarias del primer curso observado.

Figura 43. Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades complementarias del primer curso observado

Figura 44. Reparto de turnos de actividades complementarias durante el segundo curso observado

Figura 45. Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades complementarias del segundo curso observado.

Figura 46. Reparto de turnos de Ane durante las actividades suplementarias del primer curso observado.

Figura 47. Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades suplementarias del primer curso observado.

Figura 48. Reparto de turnos de Ane durante las actividades suplementarias del segundo curso observado.

Figura 49. Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades suplementarias del segundo curso observado.

Figura 50. El enfoque de la mirada de Ane y Lurdes durante el drama.

Figura 51. El enfoque de la mirada de Ane y Lurdes durante las actividades complementarias.

Figura 52. El enfoque de la mirada de Ane y Lurdes durante las actividades suplementarias

Figura 53. Tono de voz utilizado por Ane y Lurdes durante el drama.

Figura 54. Tono de voz utilizado por Ane y Lurdes en las actividades complementarias

Figura 55. Tono de voz utilizado por Ane y Lurdes en las actividades suplementarias

Figura 56. Gestos utilizados por Ane y Lurdes en los dramas.

Figura 57. Gestos utilizados por Ane y Lurdes en las actividades complementarias

Figura 58. Gestos de Ane y Lurdes en las actividades suplementarias.

Figura 59. Éxito comunicativo de Ane y Lurdes en los dramas.

Figura 60. Éxito comunicativo de Ane y Lurdes en las actividades complementarias

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad resulta evidente la necesidad de conocer otras lenguas además de la familiar; incluso en algunos casos, ser bilingüe se ha vuelto requisito indispensable para la integración en la comunidad; en otros casos, es tácitamente relevante la condición de dominar uno o más idiomas. De hecho, la sociedad actual encauza un modelo de convivencia donde cada vez las personas precisan de más lenguas, bien por el efecto de la globalización o bien porque los desplazamientos, y la facilidad y rapidez en la comunicación disponen un futuro inmediato plurilingüe.

La investigación de la adquisición de lenguas es un campo en el que se ha trabajado intensamente desde diferentes vertientes: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pedagógica con finalidades diferentes, pero con especial atención a la adquisición de la primera lengua. Sin embargo, actualmente es sumamente interesante el campo de investigación que se está desarrollando en torno al aprendizaje de nuevas lenguas. Las distintas orientaciones teóricas se refieren directa o indirectamente a la adquisición de la primera lengua. Es decir que los conocimientos obtenidos en la investigación de la adquisición de la primera lengua (L1) siguen siendo una base para explicar la adquisición de la segunda lengua o la lengua extranjera.

Por otro lado, en el panorama pedagógico y didáctico actual ha habido cambios desde la enseñanza centrada en los contenidos lingüísticos a la enseñanza más orientada a la adquisición de la competencia comunicativa del sujeto que aprende la lengua. En esta perspectiva pedagógica adquieren importancia los aspectos psicolingüísticos y cognitivos que intervienen en el aprendizaje de una lengua, así como las condiciones favorables para que se dé un contexto adecuado para su adquisición.

El objetivo general de esta investigación es describir diferencias en la aplicación del programa Hocus y Lotus, en el segundo ciclo de primaria y ver si existe alguna relación entre estas diferencias y los aprendizajes de los alumnos.

Con este fin, en primer lugar he tratado de ver las aportaciones teóricas que avalan el programa Hocus y Lotus (“H&L”). Para ello expongo la revisión de algunas

teorías que explican la adquisición de una segunda lengua y que son el soporte del programa que hemos aplicado para la enseñanza del inglés. Así tenemos la hipótesis de identidad cuya idea central es la suposición de la existencia de universales lingüísticos que son la base para la construcción de la lengua a adquirir. La adquisición de una nueva lengua tiene lugar de la misma forma que la de la lengua nueva. En esta perspectiva los errores se consideran efectos naturales del proceso activo, creativo y cognitivo del aprendizaje. Hoy día la investigación no se centra en una versión fuerte de esta hipótesis sino que se orienta hacia posibles semejanzas en los procesos de adquisición.

Las teorías presentadas por Krashen buscan la explicación de la adquisición de una nueva lengua sobre la base de mecanismos psicolingüísticos. Parte de la misma hipótesis de Chomsky de que la existencia de un mecanismo de adquisición de la lengua permite el proceso de aprendizaje de la lengua de una forma natural en la que se da cierto paralelismo entre la adquisición de la primera y de L1 y la lengua nueva. Esta orientación ha dado lugar a la diferenciación realizada por Krashen entre los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua.

De este modo, afronta dos procesos en el aprendizaje de una nueva lengua. Un proceso referido a las situaciones de comunicación en contextos naturales en las que no se requiere el aprendizaje de reglas lingüísticas sino de situaciones de interacción. Pone de manifiesto la importancia del *input* que debe ser comprensible y estar siempre a un nivel más alto al que se tiene y el proceso relacionado con el aprendizaje formal de la lengua que posibilita el conocimiento consciente que el aprendiz puede utilizar para monitorizar su producción en una lengua nueva. A su vez, insiste en las condiciones de un contexto motivador y de un *input* adecuado puesto que el filtro afectivo puede actuar de barrera para la comprensión y procesamiento del *input*.

El filtro comprende factores de actitud, motivación, confianza en uno mismo, y nivel de ansiedad que pueden incidir en el aprendizaje de una lengua. Evidentemente, este modelo ofrece aspectos que han sido aplicados en el programa. Entre éstos están las estrategias a utilizar para que el alumno pueda comprender el *input*, la facilitación de un ambiente relajado en la clase, la evitación de situaciones inhibitorias para el aprendizaje

y la valoración de las destrezas comunicativas en la producción de la lengua que se aprende.

Desde algunos puntos de vista psicolingüísticos, se da relevancia al sujeto que aprende y se introduce la visión del alumno que procesa la lengua. Es decir que es el mismo sujeto quien desarrolla, modifica o comprueba las hipótesis sobre los datos lingüísticos. Son muchas las cuestiones que se presentan en relación con el conocimiento de base y estrategias utilizadas. De modo que el concepto de interlenguaje que se caracteriza como proceso donde las estrategias y reglas específicas del alumno tienen lugar, es una aportación que facilita la investigación en el terreno de la adquisición de una lengua. Esta visión se considera muy positiva en el programa señalado puesto que los errores lingüísticos y las interferencias o transferencias se han considerado como indicadores del propio proceso de aprendizaje para ir viendo su evolución hacia el uso de formas correctas.

Desde una visión ambientalista son muchas las formulaciones teóricas que se han centrado en las variables externas al sujeto para explicar la adquisición y el aprendizaje de nuevas lenguas. Así el modelo de nativización explica el aprendizaje de una nueva lengua asociado a un proceso de aculturación. En esta perspectiva se toma en cuenta la distancia social entre el grupo de hablantes de la lengua y el sujeto que está en proceso de aprendizaje de dicha lengua así como las implicaciones en el proceso de adaptación al sistema exterior. De modo que las variables psicosociales, tales como el grado de motivación, las actitudes y la disposición del sujeto a participar en el aprendizaje, pueden ser factores a tener en cuenta. Pero sin lugar a dudas, la naturaleza social del lenguaje se manifiesta en la interacción y en la comunicación. Por lo que respecta a los principios del aprendizaje se persigue la comunicación desde el principio y la interacción es base para el desarrollo de habilidades comunicativas. El punto de vista funcional del lenguaje es el lenguaje para la vida real. Es decir que la motivación para su aprendizaje está basada en la necesidad para comunicarse.

Por esta razón, el enfoque comunicativo se plantea la exigencia de enseñar una lengua sobre una realidad concreta de comunicación. Así el punto de vista interactivo es

fundamental para poder mantener la comunicación social; de ahí la integración de las estrategias como el de la mirada, los gestos y otros en el programa.

El hecho de que los resultados de las investigaciones acerca de los procesos de adquisición sirvan de base para la elaboración de un programa docente pone en evidencia la relación entre lo que se investiga y su aplicabilidad en la práctica. A pesar de que existe dificultad para dar respuesta a las cuestiones pedagógicas en base a la investigación en la adquisición de nuevas lenguas sería un error rechazar sus aportaciones. En este sentido destacamos el carácter innovador del programa “H&L”; porque por una parte toma en cuenta las aportaciones señaladas y a su vez se asienta en las aportaciones teóricas de Bruner con objeto de buscar la integración de las bases de aprendizaje y las de enseñanza.

Se destaca la integración del concepto del formato para explicar el argumento teórico de la adquisición del lenguaje en general y su viabilidad para diseñar la enseñanza de una segunda lengua. La razón fundamental consiste en que es un modelo que posibilita la integración de realidades con estructuras predecibles y flexibles, a modo de microcosmos, donde la cooperación entre la persona que ofrece el andamiaje, en este caso el docente, y el sujeto que aprende están en interacción. La idea central es el intento comunicativo que debe ser analizado en su contexto y el rol de los participantes. Aquí tiene lugar la organización de turnos de habla basados en el carácter alternativo de la intervención de los participantes.

Es preciso señalar que la estructura de los formatos permite la interacción comunicativa desde una edad muy temprana, al comienzo son formatos de acción, ritualizados con una estructura definida como los juegos donde tienen lugar las señalizaciones gestuales y otras formas de comunicación pero que a su vez van impulsando a la búsqueda de los procedimientos lingüísticos. Esto ayuda a comprender que los niños en proceso de adquisición de una lengua extranjera como es el caso de este estudio pueden participar en las situaciones rutinarias de manera comunicativa pero estos formatos tienen otro nivel de complejidad cuando son narrativos. Es decir cuando integran una secuencia de eventos que permiten inferir acontecimientos mientras que el formato sin contenido se puede convertir en actividad rutina.

Bajo esta perspectiva tiene lugar la elaboración de principios psicoeducativos, el modelo de formación de profesores, el diseño de enseñanza, y la elaboración de materiales que describimos en el segundo capítulo.

En la segunda parte exponemos el estudio de campo, el objetivo planteado y mostramos las hipótesis; seguidamente, describimos el procedimiento de investigación, los resultados y conclusiones a las que hemos llegado.

Merece señalar aquí que aunque la mayoría de los docentes estudiados son mujeres el texto se ha redactado en masculino para facilitar su lectura. Además, hemos elegido usar el término de enseñantes en vez de profesores o maestros respondiendo al deseo de los educadores que han participado en la investigación, ya que mientras algunos se sentían identificados con el maestro o maestra otros lo hacían con profesor o profesora y enseñante integraba a unos y a otros.

Estudiar la adquisición de nuevas lenguas y su proceso en la enseñanza y el aprendizaje, lógicamente, beneficia a los enseñantes de lenguas porque genera pistas para la mejora en su actuación y enriquece su conceptualización. Al final, la pretensión de esta investigación no es más que la de reafirmar algunas cuestiones que el programa “H&L” ya integra, detenerse en la reflexión de aspectos que se obvian para profundizar un poco más en ellos y ayudar a entender mejor el mecanismo, complejo siempre, del aprendizaje a través del fascinante contacto interpersonal.

Finalmente, me queda expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que han contribuido a la realización de este trabajo.

Gracias en primer lugar a Feli Etxebarria y Paki Arbe por dirigirme, y a Luis Joaristi por ayudarme durante todo el proceso; a Luis Lizasoain, Lukas y Carlos Santiago por su cooperación en distintos momentos del trabajo.

Además, quisiera agradecer a todos mis compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación el apoyo que me han brindado y

el interés que han mostrado hacia mi trabajo; lo que hago extensible a otras personas de la Facultad con las que he compartido ideas y dudas.

Mi profunda gratitud a los profesores de inglés: Ximón, Maria Asun, Rita, Arantxa, Roberto, Josune, Jose Ignacio, Itziar, Ana, y Beatriz por su colaboración, su reflexión, su tiempo y la actitud positiva que han mostrado conmigo y con el trabajo en todo momento.

En último lugar, y no por ello menos importante, quiero dar las gracias a mi familia, que me ha animado en todo momento; especialmente, a Eneko y Odile por haber sabido darme tanta fuerza.

1ª PARTE

CAPÍTULO 1

FUENTES TEÓRICAS DEL PROGRAMA “HOCUS & LOTUS”

Para explicar y comprender el programa Hocus y Lotus (“H&L”) es preciso considerar el proceso que ha seguido la investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Numerosos autores han abordado este tema desde diferentes puntos de vista dando lugar a ámbitos de estudio en torno al lenguaje humano.

F. Etxeberria Sagastume (2003) señala las siguientes dimensiones en el amplio abanico que abarca el estudio del campo del lenguaje: dimensión sociopolítica, dimensión socio-educativa, dimensión lingüística y dimensión psicolingüística.

Aunque cada campo mencionado podría enraizarse con las bases y el origen o desarrollo del programa que nos ocupa, cobran especial interés aquellas líneas de investigación que tratan de explicar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ya que desde algunas de sus aportaciones se erigen las fundamentaciones teóricas del programa que estudiamos. En este sentido, encontramos que la base conceptual del programa “H&L” une, por un lado teorías que explican la adquisición de nuevas lenguas, basadas en aspectos centrados en la comunicación y la interacción humanas, y por el otro, tendencias sujetas en el proceso natural de adquisición de lenguaje o L1.

A continuación describimos las características más importantes de las tendencias más influyentes para el programa “H&L” en ambos campos. Comenzaremos con una exposición de las teorías básicas de adquisición de nuevas lenguas, teniendo en cuenta

que éste es el objetivo del programa “H&L”: enseñar una nueva lengua o que los alumnos consigan aprenderla; a continuación, expondremos el concepto de base que adopta y trata de reproducir dentro del aula, esto es; el formato, o la aportación de Bruner para entender la adquisición de lenguaje en los seres humanos durante los primeros meses de vida.

Seguidamente, encauzamos la descripción de las fuentes teóricas reflejando la dimensión operativa de las teorías básicas de adquisición de nuevas lenguas y el formato en el punto de unión en el enfoque comunicativo y la interacción en la enseñanza de lenguas. En este apartado, exponemos los mensajes principales de los enfoques comunicativos en la enseñanza de nuevas lenguas por estar directamente relacionados con las ideas fuerza que sustentan el programa “H&L”. Conceptos como competencia comunicativa, interacción o adecuación al contexto confluyen en esta corriente y resultan imprescindibles para la comprensión del programa y el análisis que realizamos.

Finalmente, hemos dedicado un apartado al enseñante porque como agente principal, consideramos que resulta clave en la ejecución de cualquier programa didáctico y cobra relevancia cuando se trata de una tendencia pedagógica que apuesta su éxito en la relación y la interacción humanas, y sobre las cuales hemos planteado las hipótesis de esta investigación.

1.1. TEORÍAS BÁSICAS DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS

En el siguiente apartado exponemos, brevemente, algunas de las teorías básicas de adquisición de nuevas lenguas para enmarcar el tema de la investigación en su sentido más amplio, esto es “La enseñanza-aprendizaje de lenguas”. La extensión del tema hace imposible mentar a todos los autores y todas las investigaciones realizadas en el campo. En estas páginas hacemos una primera aproximación que dé paso y sitúe cuestiones desarrolladas en los próximos apartados, así, hemos tratado de describir la relación de estas teorías básicas y el programa “Hocus y Lotus” identificando rasgos que el programa ha heredado y las repercusiones que estas aportaciones conllevan.

1.1. TEORÍAS BÁSICAS DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS

Existen numerosas clasificaciones sobre las principales teorías de la adquisición de segundas lenguas; sin embargo, parece que las principales líneas podrían agruparse en tres grandes bloques: las teorías nativistas, las teorías ambientalistas y las teorías interaccionistas (D. Larsen, Freeman y M.H. Long, 1994).

Aunque el programa “H&L” se fundamenta básicamente en corrientes centradas en las teorías interaccionistas encontramos algunos enlaces interesantes también con otras corrientes, veamos cuales son.

1.1.1. LAS TEORÍAS NATIVISTAS

Las teorías nativistas se caracterizan en que explican la adquisición de nuevas lenguas por una capacidad innata en el ser humano que genera el aprendizaje. Para algunos autores esta capacidad es específica de la lengua (N. Chomsky, 1965; H. Wode, 1984; S. Krashen, 1985). Chomsky, por ejemplo, propone como conocimientos innatos las categorías sintácticas (sujeto, objeto, nombre, verbo) y los rasgos fonológicos distintivos, y de universales formales. Otras teorías nativistas señalan que las ideas cognitivas generales, tales como dependencia, contigüidad, prioridad, etc. son innatas y proponen que desde estas ideas el sujeto es capaz de construir principios gramaticales además de activar diversos mecanismos para adquirir otros aprendizajes (K. Parker, 1989).

De entre las teorías nativistas, las más señaladas en la literatura sobre la adquisición de nuevas lenguas son la gramática universal de Chomsky y la monitorización de Krashen.

A. La gramática universal de Chomsky y la adquisición de nuevas lenguas

La teoría de la gramática universal de Chomsky, también llamado el “mentalismo de Chomsky” (M. Bernaus y C. Escobar, 2001) es formulada a principios de los años sesenta chocando fuertemente con la perspectiva conductista. Argumenta que los seres humanos disponen de una capacidad innata para descubrir reglas gramaticales que rigen el lenguaje a partir del *input* lingüístico al que están expuestos. A pesar de que ese *input* no sea completo, esta habilidad biológica dota a los aprendices para deducir las reglas gramaticales que generan la construcción del lenguaje. Dicha habilidad o capacidad natural se denomina Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (N. Chomsky, 1965, 1981) (LAD: Traducción de Language Acquisition Device).

El LAD funciona recibiendo el input lingüístico en forma de oraciones de la lengua de la comunidad en la que se encuentra el individuo, y a partir de éstas crea hipótesis en torno a la gramática de esa lengua.

Chomsky sostiene una perspectiva organísmica del desarrollo, lo que indica que el lenguaje es una propiedad universal del ser humano. Aunque el contexto es necesario para que el conocimiento, y por tanto el lenguaje aparezca, pero no explica cómo éste afecta en la secuencia del desarrollo ni tampoco la variación interindividual.

La teoría de universalidad fue compartida por otros autores organísmicos, entre ellos Piaget, pero también suscitó numerosas críticas porque además de no explicar las diferencias entre individuos ni la incidencia del entorno en la adquisición del lenguaje no aclara ciertas relaciones entre el *input*, las hipótesis supuestamente creadas por el individuo, y el *output*.

El programa “H&L” adopta el concepto de formato de Bruner para crear un modelo de enseñanza-aprendizaje; las aportaciones de Chomsky, como veremos más adelante, son consideradas por Bruner y completadas para proponer el concepto de formato como explicación a la adquisición del lenguaje. Bruner acepta la idea de que el

ser humano está dotado innatamente de unas características concretas para aprender lenguas aunque en su propuesta también funcionen otros elementos.

B. La teoría de la monitorización de Krashen

Krashen también entiende la adquisición de nuevas lenguas como un proceso mental a través de talentos naturales, según él, no es necesario hablar o escribir para aprender, basta con leer o escuchar comprendiendo para que se dé el aprendizaje.

S. Krashen planteó su teoría en cinco hipótesis (S. Krashen; T. Terrell, 1983).

Exponemos las cinco hipótesis y encontramos ciertos paralelismos con las bases del programa “H&L”.

- La hipótesis de la adquisición versus aprendizaje

Esta hipótesis comprende que existen dos vías para acceder a la nueva lengua: la adquisición, entendida como la forma más natural e inconsciente y sucede cuando el fin principal es la comunicación; y el aprendizaje, que equivaldría a la metalingüística o la reflexión sobre el propio lenguaje con una actividad más consciente sobre las reglas que rigen la lengua que se está aprendiendo a usar. La adquisición se refiere al modo más natural en que los niños adquieren lenguaje, mientras que el aprendizaje requiere de ejercitación y el conocimiento explícito de las reglas formales que componen una lengua. Según esta hipótesis, la adquisición es la forma más eficaz para desarrollar las destrezas comunicativas más ricas y una capacidad más plena en la lengua nueva.

El formato es un concepto que explica la adquisición del lenguaje, así que podríamos decir que las bases didácticas del programa “H&L” también aspiran a fomentar la adquisición dentro de las aulas; subyace la idea de que resulta más eficaz, especialmente en edades tempranas, como es el caso de los alumnos para los cuales, a priori, está diseñado.

- La hipótesis del orden natural en la adquisición

La adquisición de una lengua, según esta hipótesis, sigue un orden predecible en las estructuras; dicho de otro modo: dependiendo de las fases en el contacto con la lengua, son adquiridas unas estructuras u otras.

- La hipótesis del monitor

Con el aprendizaje de una lengua, el individuo construye un conocimiento específico que le sirve para corregir el lenguaje adquirido. Krashen sostiene que este aprendizaje funcionaría como un monitor o corrector de las producciones lingüísticas; sin embargo, filtrar estas producciones supone disponer de tiempo suficiente para detenerse en la reflexión en las reglas formales y conocer la regla. De ahí que el aprendizaje de una lengua, entendida como la plantea Krashen, pudiera resultar útil en el lenguaje escrito pero no para el lenguaje oral teniendo en cuenta su carácter espontáneo.

En principio, el programa “H&L” pretende potenciar habilidades comunicativas relacionadas con el lenguaje oral, así que en este sentido podría parecer que esta hipótesis se aleja de su base, sin embargo el formato, como veremos más adelante sí que contempla una construcción de la acción que ordena en series de contenidos y produce lenguaje.

Para S. Krashen (1978), la monitorización se usa en diferentes grados: algunos individuos la utilizan muy poco, otros, para ganar precisión sin perder fluidez, la utilizan mucho, y finalmente, están los aprendices que hacen demasiado uso y el output se ve afectado a costa de una transmisión poco eficaz.

- La hipótesis del *input* comprensible

La adquisición de una lengua, requiere que el aprendiz esté expuesto a un input, y éste debe ser comprensible pero a su vez incorporar contenidos nuevos asimilables por el aprendiz, esto es: estar ligeramente por encima del umbral de la competencia. Es la

hipótesis del “*input* + uno” (I+1) (M. Nussbaum, 2001). Hablar es el resultado de una competencia que surge mediante la comprensión de producciones en la lengua nueva, y esta competencia se incrementa en la medida en que es expuesta a un *input* cada vez más rico. Cuando la producción de la lengua que se está adquiriendo es demasiado extraña o lo no comprendido se da en exceso, no sirve, y es considerada como ruido.

Esta hipótesis alude directamente a las aportaciones, ya clásicas de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo y que Bruner recoge, como veremos, y utiliza para argumentar su teoría sobre el aprendizaje del lenguaje.

Krashen postula que para que se dé el aprendizaje de la nueva lengua, el *input* nuevo tiene que ser presentado de forma comprensible de forma que permita al aprendiz llegar hasta su contenido y facilitar así su asimilación. Esta sería la versión aplicada al aprendizaje de lenguas del concepto de zona de desarrollo próximo que postula, como señalamos más adelante, que para que haya un aprendizaje, el sujeto debe tener acceso a contenidos desconocidos pero por debajo del umbral de lo comprensible de forma que estimule esquemas cognitivos previos y éstos se enriquezcan produciéndose así el aprendizaje. Desarrollamos esta idea con más detalle en la descripción del concepto de formato y explicamos cómo el enseñante actúa operando con diferentes mecanismos para facilitar, sobre una relación compartida, usos comunicativos que activan recursos que generan la adquisición de la lengua meta.

- La hipótesis del filtro emocional

Recoge la idea de que la ansiedad, la inseguridad y la falta de motivación pueden bloquear la entrada del *input* comprensible (S. Krashen, 1981). Además, los aprendices sin miedos, interesados y más seguros de sí mismos facilitan en mayor medida la naturalidad en el contacto con la lengua y provocan, de esta manera, la adquisición de la nueva lengua de forma más espontánea y productiva.

Encontramos conexiones claras entre la hipótesis del filtro emocional y el desarrollo del formato para el aprendizaje de lenguas, ya que para optimizar este proceso, veremos que son fundamentales elementos afectivos tales como la importancia

de la motivación para crear la atención compartida, aspectos lúdicos que susciten interés entre los participantes, vínculos vivenciales positivos que generan unidades interactivas relajadas y atractivas; del mismo modo que, elementos contrarios podrían producir efectos adversos y bloquear o entorpecer el proceso de aprendizaje.

La propuesta de Krashen es criticada desde varios puntos de vista: (D. Larsen-Freeman & M.H. Long, 1994) por una parte, la adquisición, tal y como la plantea él, es vista como demasiado ambigua, sobre todo por la dificultad que supone investigar aspectos inconscientes; además, el aprendizaje ceñido a las fases gramaticales de la estructuración de la lengua no parece estar tan claro. Sobre la hipótesis del *input* comprensible (I+1), parece que admite mejoras al no especificar cuales deberían ser esas dificultades *aprendibles* para el individuo; esto es: cuál es la diferencia entre el *input* comprensible y el ruido. En cuanto a la hipótesis sobre el filtro que componen los elementos afectivos, también requeriría más precisión, entre otras cosas, porque no señala si estos elementos actúan de una forma conjunta o, por otro lado, pueden interferir de forma significativa independientemente; dicho de otra forma, faltaría responder cuál sería el resultado de un aprendiz con una actitud positiva pero, por ejemplo, baja autoestima.

1.1. 2. LAS TEORÍAS AMBIENTALISTAS

Casi en contraposición de las teorías nativistas surgen las teorías ambientalistas, en ellas cobran especial relevancia los factores del entorno; la característica más importante que representa esta corriente es que prescinde de condiciones innatas del ser humano para explicar el aprendizaje, asignando toda la responsabilidad a los aspectos ambientales. El entorno de los sujetos activa, en todo caso, condiciones biológicas creando conexiones que generan como resultado el aprendizaje. De esta forma, según los ambientalistas, la educación de un organismo o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas.

Sobre las teorías del aprendizaje de la lengua merece especial atención, entre otras, el trabajo sobre el procesamiento distribuido en paralelo (J. McClelland, D. Rumelhart y el grupo de investigación del PDP, 1986). Esta propuesta señala que el aprendizaje se basa en el procesamiento del *input*, pero no creen que de ello el individuo adquiera el conocimiento de reglas, sino que el aprendizaje surge de fortalecer y debilitar las conexiones de las redes neuronales complejas dependiendo de la frecuencia de estímulos del *input*. El comportamiento, regido aparentemente por las reglas, es el reflejo de conexiones que se han formado basándose en el poder que cada modelo tiene sobre el *input*.

Entre las teorías que tratan de explicar la adquisición de nuevas lenguas por medio de variables externas del aprendiz, uno de los postulados más sólidos es el de Schumann planteado como el resultado natural de la aculturación.

Schumann estudió el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua de un adulto emigrante (J. Schumann, 1978). Comparado con el proceso de otros aprendices, éste mostraba carencias más acentuadas en el desarrollo de la adquisición de la lengua nueva, incluso a pesar de sesiones formales de aprendizaje de inglés centradas en corregir las deficiencias mostradas. Una vez comprobadas las habilidades cognitivas, se descartó que fueran la causa, ya que los resultados en las pruebas aplicadas mostraban resultados favorables y atendiendo otras variables más próximas a su entorno, concluyó

que existía una distancia social y psicológica entre el aprendiz y el grupo de hablantes de la lengua nueva que estaba condicionando su aprendizaje. La distancia social se refleja en 8 factores: Dominio social, modelo de integración, acotamiento, cohesión, tamaño del grupo, concordancia cultural, actitud, y tiempo de resistencia.

Por otro lado, la distancia psicológica se relaciona con factores más individuales y referidas a aspectos más afectivos. Son el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del *ego*. Estas variables cobrarían importancia cuando la distancia social no es especialmente negativa.

Las aportaciones de Shuman se refieren a la relación del aprendiz con el grupo de hablantes de la lengua que se desea adquirir, obviamente, no es el caso de los alumnos a los que va dirigido el programa “H&L”, ya que éstos son alumnos del mismo entorno cultural sin demasiadas diferencias en la relación con la nueva lengua. Sin embargo, resulta interesante señalar que la relación con el grupo en la lengua meta interfiere en el aprendizaje. De esta forma, entendemos el microcosmos que el programa pretende crear dentro del aula sea tan importante, no sólo a través de la presencia del inglés, sino también con la aparición de personajes concretos relacionados con la lengua o la relevancia de la relación con el enseñante ya que éste es el conductor principal y exclusivo de este mundo imaginario en el que se sumergen los alumnos.

Además, añade que subyace en todo proceso de adquisición de una nueva lengua, con carácter universal, el efecto de la pidginización. Consiste en desarrollar en la lengua que se está aprendiendo los recursos básicos para la función referencial o comunicativa, es decir: aquella que sirve para dar y recibir información en la comunicación intergrupal. Schuman afirma que funciones más próximas al mundo interior de los aprendices surgen a medida de que avanza la integración en el grupo, o en función de su aculturación en la comunidad de la lengua que se está aprendiendo.

A través de las sesiones de lengua extranjera con el programa “H&L” los alumnos construyen progresivamente un conjunto de recursos que les facilite la comunicación dentro de ese mismo cosmos en esa lengua. Estos recursos, lingüísticos y

no lingüísticos, constituyen acciones llenas de significados compartidos hacia la adquisición del inglés

El autor afirma que para cubrir la función de comunicación básica, los aprendices, en la fase inicial del aprendizaje de la lengua meta, construyen un lenguaje simplificado relacionado con la pidginización. Según él esta fase inicial de simplificación es común en todos los aprendices, pero dependiendo de la influencia de la distancia social y psicológica, puede darse mayor o menor persistencia para que a través de la permeabilidad a las características de la comunidad de los hablantes de la lengua que se está aprendiendo genere nuevas estrategias, y el aprendiz avance en el desarrollo de la adquisición de la nueva lengua. Dicho de otra forma: dependiendo de la aculturación de la persona que está aprendiendo la nueva lengua, van desarrollándose nuevas funciones relacionadas con la integración y la expresión.

El aprendizaje de la nueva lengua, está pues, y según esta teoría relacionada no solo con la función o el interés pragmático del individuo, sino también con su vivencia afectiva personal. Este postulado surge desde varios ángulos de investigadores de adquisición de nuevas lenguas y se enlaza con facilidad con el concepto de formato ya que como vemos en repetidas ocasiones los aspectos afectivos se adhieren a los procesos de aprendizaje.

El autor matiza dos tipos de aculturación (J. Schumann, 1983): por un lado, se encuentran los aprendices con una apertura psicológica suficiente para controlar su identidad y están integrados socialmente, por lo tanto, el contacto con los hablantes de la lengua meta es válido para que surja el aprendizaje de la lengua nueva; por otro lado, puede darse que los aprendices, además de estar socialmente integrados y haya suficiente apertura psicológica deseen parecerse también en el estilo de vida de los hablantes de la lengua nueva. Ambas situaciones proporcionarían la adquisición.

Se le asigna a la aportación de Schuman, la relevancia de factores ambientales o de entorno para la adquisición de una nueva lengua abriendo así importantes vías de discusión e investigación.

En el caso que estudiamos en esta investigación, el contacto con la nueva lengua se da solo dentro del aula e interactuando, sobre todo, con el enseñante de lengua extranjera que aunque en principio se comunique en inglés, también pertenece a la misma comunidad que los alumnos. Obviamente, no se puede decir que los aprendices tengan ningún tipo de contacto con los hablantes de alguna comunidad de habla inglesa, pero sí que según estas corrientes teóricas, las vivencias interpersonales con este enseñante y las experiencias dentro de las sesiones de lengua extranjera condicionarán el proceso de aprendizaje de la lengua y su percepción afectiva.

1.1.3. LAS TEORÍAS INTERACCIONISTAS

Lejos de estudiar solo factores naturales del individuo o factores ambientales del entorno, las teorías interaccionistas se caracterizan por tratar de explicar la adquisición de la nueva lengua a través de la interacción humana. Aunque las investigaciones y las líneas que se centran en este principio señalen hacia diferentes direcciones, mostrando diversas dimensiones, todas ellas coinciden en que para que se dé el aprendizaje de una nueva lengua es necesario que el aprendiz esté en contacto con otra persona más sabedora de la lengua meta. Además estas teorías subrayan la importancia del output o la producción oral del aprendiz que en interrelación con un modelo más rico provoca la ampliación y la remodelación de su conocimiento. Ello hace que los investigadores que apuestan por estas corrientes crean que sea crucial el papel activo del aprendiz en el aprendizaje de una lengua nueva.

Exponemos algunas de estas teorías.

A. La teoría funcional tipológica de Givón

Muchas de las teorías funcionalistas parten de la línea abierta por Givón. Este investigador defiende que la sintaxis emana de propiedades del discurso humano y tipológico porque tiene en cuenta un conjunto de lenguas en lugar de una sola o de una familia de lenguas. Afirma que el cambio sintáctico funciona sobre todo siguiendo principios psicolingüísticos y pragmáticos relativos a la percepción y producción del habla en la interacción personal (R. Givón, 1979). Además señala que las variaciones lingüísticas se dan según este criterio pragmático tanto en la variación sincrónica de registro en el habla de adultos, el desarrollo de pidgins y criollos, la adquisición infantil de la lengua y la adquisición de segundas lenguas.

B. La función activa y la producción del aprendiz

“Se aprende a hablar hablando”, esta es una de las premisas fundamentales del programa “H&L” directamente relacionada con la importancia del uso de la lengua nueva por los aprendices.

Autores como M.H. Long (1983) enlazan la hipótesis del input comprensible de Krashen con la función activa del aprendiz y señalan que es éste quien hace que ese input resulte comprensible a través de la negociación del significado. Long apunta a modificaciones conversacionales provocadas por el aprendiz con diferentes fines. Entre ellos se hallan los siguientes (Citados por C. Bernaus y M. Escobar, 2.001):

- Las demandas de clarificación o de repetición efectuadas por el hablante nativo o no nativo cuando no entienden algo, por ejemplo: “No entiendo. Por favor, repita”.
- Las comprobaciones del hablante nativo sobre la comprensión del hablante no nativo, por ejemplo: “Tenemos que irnos ya. ¿Me entiendes?”
- Las demandas de confirmación, realizadas tanto por el hablante nativo como por el no nativo, por ejemplo: “hablante nativo: Cierra la puerta, por favor.” “-hablante no nativo: ¿yo cerrar puerta?”
- Las repeticiones y reformulaciones, consecuencia de las demandas de clarificación y repetición.

Para algunos interaccionistas resulta crucial la producción oral como estrategia de creación y desarrollo del lenguaje propio. Por ejemplo M. Swain (1995) otorga al habla del aprendiz las siguientes consecuencias:

- Ayuda a sentir la distancia que hay entre lo que desea decir y los recursos aparentemente aprendidos con los que cuenta.
- Facilita al aprendiz la formulación y contraste de sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, de forma que puede verificar o buscar

nuevas formulaciones sobre la eficacia de sus habilidades en la nueva lengua.

- Favorece la metalingüística ya que puede realizar a través de la lengua meta reflexiones explícitas sobre el uso.

C. La nueva lengua se aprende como el primer lenguaje

Investigadores como S. Ervin-Tripp (1974) postulan que la adquisición de la nueva lengua se desarrolla como la adquisición del primer lenguaje. La autora en una investigación realizada en Geneva, (Suiza) con niños anglófonos aprendiendo francés, describe algunos procesos similares en el aprendizaje de la segunda lengua a los del primer lenguaje. Aunque más adelante surjan interesantes hallazgos sobre la incidencia del desarrollo del lenguaje en el aprendizaje de nuevas lenguas que señalaremos más adelante, conviene mencionar la importancia de los elementos comunicativos tales como situaciones naturales, intenciones comunicativas o interacción entre aprendices y enseñantes que conlleva, según su postura, también la adquisición de una lengua nueva.

Estos elementos para la comunicación están muy presentes en las bases teóricas del programa didáctico “H&L”. El formato es un concepto que explica la adquisición del primer lenguaje, por tanto, casa con esta corriente; sin embargo, como veremos más adelante, también para entender el primer lenguaje existen diferentes tendencias. Dedicamos un apartado específico a este tema aunque hemos considerado conveniente hacer una primera mención de esta línea teórica como una corriente más dentro de las líneas de investigación de las teorías interaccionistas que intentan comprender mejor la adquisición de nuevas lenguas.

D. Los enfoques comunicativos

Dentro del enfoque comunicativo han sido situadas aportaciones de numerosos teóricos bajo la premisa de que cualquier aproximación comunicativa asume que aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje. En esta corriente se maneja una concepción del lenguaje que describe y explica su uso tal y como se emplea por los hablantes, en contextos lingüísticos y extralingüísticos concretos (I. Vila 1989); de esta forma, los signos no se analizan exclusivamente desde su valor proposicional o representativo, sino, también desde su funcionamiento con los otros signos. Esta perspectiva asume la plurifuncionalidad del lenguaje y aprender a usarlo comporta dominarlo en relación a sus distintas funciones.

En los enfoques comunicativos se pretende desarrollar la competencia comunicativa por medio de la interacción interpersonal activa y significativa; aspectos como la intención para transmitir mensajes, la adecuación a la situación, y la contextualización resultan cruciales para la adquisición de la lengua.

El programa “H&L” coincide en la fundamentación teórica de los enfoques comunicativos; los principios que orientan el programa didáctico encauzan el diseño de las actividades, de las sesiones de lengua extranjera y los cursos escolares enteros hacia el enriquecimiento de recursos comunicativos humanos por medio de la interacción significativa entre los alumnos y el enseñante en la nueva lengua. De esta forma, encontramos dos dimensiones claras para generar el aprendizaje: por un lado, la comunicación espontánea y natural cobra una especial importancia, y por otro lado las actividades que se organizan en torno a estos principios buscan objetivos que se relacionan más con habilidades engarzadas a la comunicación humana tales como la participación, la atención compartida, la intención, o la transmisión del mensaje, que con la producción lingüística.

Hemos considerado que el tema de los enfoques comunicativos y la interacción merecen un tratamiento más extenso por vertebrarse el programa que estudiamos, sobre todo en esta corriente; por ello, le dedicamos, más adelante un apartado entero.

1.1.4.LA INTERLENGUA

Otro de los conceptos que subyace en el programa “H&L” es el de la interlengua. Si tal y como ya hemos señalado los mecanismos de adquisición de la L1 sirven para el aprendizaje de la otra lengua, los individuos que ya conocen una lengua disponen de un conocimiento para procesar la segunda.

L. Selinker (1972) afirma que los aprendices de una segunda lengua construyen un conocimiento de la lengua meta sobre un sistema organizado de reglas propias que resulta observable en la producción de la nueva lengua. Este sistema organizado de reglas se denomina interlengua y se caracteriza por su carácter dinámico al asignársele propiedades que hacen que se modifique durante el desarrollo del aprendizaje de la lengua. Selinker, además observó que en muchas ocasiones ciertas reglas de la lengua meta se resistían en la adquisición surgiendo de esta manera el efecto de fosilización.

En una investigación realizada por H.C. Dulay y M.K. Burt (1992) tratan de aclarar si niños de lenguas familiares distintas adquieren una nueva lengua atravesando fases similares para entender si estrategias relacionadas con la adquisición de la L1 actúan en la adquisición de la lengua nueva o si existe algún otro mecanismo específico que incide en el aprendizaje. Estudian a niños chinos y españoles aprendiendo inglés y expuestos a modelos similares en la lengua meta. El resultado aboca en que los niños construyen un mecanismo específico para el entendimiento de la lengua nueva que facilita el aprendizaje con pocas variaciones entre los hablantes de diferentes L1. Por ejemplo, uno de los elementos *functores* observados fue el plural (marca “s”) del inglés, igual a la del español; sin embargo, esta marca no apareció en los niños españoles antes que en los chinos, sino que apareció en ambos grupos en el mismo punto. Esto demostraría, según estas autoras, que no es el mecanismo de la adquisición de la L1 el único que construye las reglas de adquisición de la lengua meta, sino que además mecanismos cognitivos relacionados con la exposición a la lengua meta generan un sistema nuevo que opera en la adquisición.

Existen numerosas investigaciones sobre la incidencia del conocimiento de la L1 en el aprendizaje una nueva lengua, obviamente estas aportaciones relacionan mecanismos

cognitivos con aspectos contextuales para explicar la adquisición de la nueva lengua. Indudablemente, estas aportaciones han contribuido al diseño del programa por que el conocimiento de la L1 facilita referencias concretas para el diseño del contenido lingüístico o el *Input comprensible*

Estudios realizados sobre la interlengua tratan de matizar aspectos más concretos que recogen D. Larsen–Freeman y M.H. Long (1994) en los siguientes postulados:

► **Las interlenguas varían sistemáticamente**

Las interlenguas son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que casi todas las lenguas naturales, además la mayor parte de la variabilidad es sistemática o está regida por reglas. Según la revisión que hacen estos autores, los distintos usos que hace el aprendiz de una forma dada en contextos definidos puede indicar el futuro desarrollo diacrónico que seguirá la interlengua. Dicho de otro modo: la variación sincrónica puede anticipar el cambio diacrónico, e incluso la variación libre parece que juega una función constructiva en el desarrollo y pudiera ser una de las causas más importantes de la adquisición de la nueva lengua.

► **Las interlenguas presentan órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes**

E. Bialystok (1992) explica las diferencias individuales en el uso de una nueva lengua en general y de la comprensión y producción en particular. Su modelo teórico se compone de tres elementos fundamentales: Aducto, Conocimiento y Educto.

El Aducto representa el contacto y la experiencia con la nueva lengua; el Conocimiento recoge la forma en que el hablante de la lengua meta usa la información y consta de tres componentes: el Conocimiento Implícito con la función de almacenar la información necesaria para comprender y producir la lengua nueva y el Conocimiento Explícito, que almacena y explicita reteniendo las reglas y explicitando la información del Conocimiento Implícito; y el tercero, el Otro Conocimiento, que se refiere a la información cultural, al margen de los contenidos lingüísticos. Según esta autora, el

Conocimiento Implícito y el Conocimiento Explícito no se identifican por el tipo de contenido de la información, sino por la forma de operar. Un amplio Conocimiento Implícito supone una gran capacidad de usar la lengua aprendida de forma eficaz, mientras que un gran Conocimiento Explícito supone gran capacidad de las reglas sin tener que reflejar un sistema eficaz de uso.

Además de los señalados se han estudiado otros factores significativos para la adquisición de una nueva lengua, tales como la aptitud, la personalidad, el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje etc. Todos y cada uno de ellos amplían y aportan aspectos innovadores a las tendencias de comprensión y de ampliación psicopedagógica. El programa “H&L” también es permeable a estos cambios enriquecedores, no obstante hemos mencionado, a modo de introducción teorías básicas de adquisición de nuevas lenguas en las que se sustenta para fundir los elementos mencionados con el principal concepto teórico sobre el que se fundamenta; esto es, con el formato. A continuación dedicamos un apartado específico sobre su origen, características y aspectos relacionados que amplían su contenido y ayudan a entender la estructura y el fondo del programa “H&L”.

1.1.5. SÍNTESIS DEL APARTADO

TEORÍAS BÁSICAS DE ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS

De este primer apartado recogemos, a modo de síntesis los siguientes aspectos.

Las teorías básicas de adquisición de nuevas lenguas que dan marco al programa “H&L” se organizan en tres corrientes principales:

Las teorías nativistas que asignan la adquisición de la nueva lengua a la capacidad innata del ser humano. Aportaciones relevantes como la del *input comprehensible* o el mecanismo de adquisición del lenguaje de Chomsky coinciden con las bases del programa “H&L”.

Por otro lado, desde las teorías ambientalistas defienden el aprendizaje de la nueva lengua desde el entorno. En esta corriente cobran relevancia las peculiaridades culturales de la comunidad que propician u obstaculizan la integración del aprendiz. El programa “H&L” integra esta idea desde el punto de que los elementos integradores de cualquier interrelación humana favorece el aprendizaje de una lengua nueva.

El último gran ámbito lo conforman las teorías interaccionistas que explican la adquisición de una lengua nueva a través de la interacción humana y fusionan elementos innatos con elementos ambientales. Uno de los principales enfoques es el comunicativo, que centra la comprensión de la adquisición de la lengua nueva en la comunicación interpersonal, siendo ésta la idea principal que abarca el soporte teórico del programa “H&L”.

1.2. EL FORMATO COMO MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El formato es un concepto que Bruner aporta para explicar la adquisición del lenguaje; los autores del programa “H&L” lo adoptan como modelo de enseñanza-aprendizaje de nuevas lenguas. A continuación, exponemos los antecedentes del concepto de formato, y describimos cómo surge, desde estos contenidos, el sentido de un programa didáctico para aprender una nueva lengua.

1.2. EL FORMATO COMO MODELO DE APRENDIZAJE

1.2.1. PRINCIPALES CORRIENTES TEÓRICAS QUE ENMARCAN EL CONCEPTO DE FORMATO

La fundamentación teórica del programa “Hocus y Lotus” (H&L) gira en torno a la idea de que una lengua nueva se aprende de la misma forma que la L1. Así, la enseñanza de las lenguas debe tratar de reproducir las condiciones en las que se dio el aprendizaje de la L1 (T. Taeshner, 1993).

El formato refleja un concepto ideado para explicar la adquisición del lenguaje desde el prelenguaje y conforma la base principal del programa “H&L”; para entenderlo conviene revisar, aunque sea brevemente, corrientes teóricas y postulados que lo enmarcan

Las investigaciones que generan las teorías que tratan de explicar la adquisición del lenguaje varían en sus argumentos. Si revisamos investigaciones sobre las primeras etapas del lenguaje infantil encontramos que hasta aproximadamente la década de los 70, predomina el interés de la sintaxis y su dominio, y las estructuras gramaticales (A.Garton, 1994)

B. Skinner responde al misterio de la adquisición del lenguaje a través de las teorías conductistas, y sirve de base para que N. Chomsky (1975) proponga desde el nativismo la idea de que la adquisición de la estructura del lenguaje depende del LAD (Language Acquisition Device) que tiene como base una gramática universal o una “estructura lingüística profunda” que los humanos saben de forma innata y sin aprendizaje previo.

J. Austin (1982) apunta al funcionalismo argumentando que los enunciados cobran sentido en un contexto determinado y que responden a una intención.

Pero, las aportaciones más significativas sobre la adquisición de lenguaje y desarrollo cognitivo y en los que se basa el programa Hocus y Lotus, se deben al vasto trabajo realizado por Vygotsky, Piaget y Bruner. Estos autores explican el desarrollo del lenguaje a través de teorías del aprendizaje que entienden al ser humano como un ente social que aprende en contacto con sus semejantes y en estrecha relación con su entorno; el lenguaje, especialmente para Vygotsky y Bruner, juega un papel fundamental en este proceso de socialización e introducción en la cultura. Veamos, uno a uno, sus principales postulados.

A. Vygotsky

Para este autor la mediación, o la actividad mediada indirectamente es característica de la condición humana. Se refiere a la interiorización de las actividades y de los comportamientos socio-históricos y culturales y es exclusiva del dominio humano. Esta mediación incluye tanto el uso de herramientas como el de signos, y significa su unión. El uso de estas herramientas se refleja en el comportamiento orientado externamente, mientras que el uso de signos, especialmente el uso del lenguaje, está orientado internamente. La combinación de herramientas y signos posibilita el desarrollo de capacidades superiores y es exclusivamente humano. Vygotsky sugiere que existe una inteligencia práctica que actúa como mediadora.

Según la teoría de Vygotsky, el lenguaje y otros sistemas de signos son dominios culturalmente contruidos que le son comunicados al niño en su más temprana infancia. Pero los niños actúan sobre esos sistemas y los transforman para mediar en sus actividades cognitivas. A través del lenguaje, el niño alcanza sus fines, a veces directamente, a través de la autorregulación, y otras veces de forma indirecta, ya que pide ayuda a otra persona. Existen dos planos en la elaboración del pensamiento y el lenguaje. Uno de ellos, el egocéntrico, regula la acción y ordena el propio mundo cognitivo; el otro, el social, sirve para relacionarse con otros miembros de la comunidad. Sin embargo, para él, el lenguaje egocéntrico que potencia el desarrollo cognitivo, necesita del lenguaje social, pues es éste último el que dota al sujeto de herramientas para abordar el lenguaje egocéntrico.

Vygotsky identifica un nuevo concepto novedoso e interesante para el mundo de la psicología del aprendizaje; es la zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel de desarrollo potencial, tal y como se manifiesta cuando el niño resuelve problemas en interacción con un adulto o un compañero más capaz; es pues una medida de aprendizaje potencial y representa la región en la que tiene lugar el desarrollo cognitivo (L. Vygotsky, 1978). Así, el autor subraya la gran importancia del tipo de apoyo que desde el entorno se le facilita al niño, ya que de esta ayuda depende, en gran medida, el desarrollo cognitivo.

B. Piaget

Piaget se ocupó, sobre todo, del desarrollo de las operaciones mentales, entendidas como coordinaciones internas de las acciones. Estas operaciones permitirían una mayor flexibilidad de pensamiento a medida que el niño crece.

Garton cita a Piaget en el siguiente pasaje.

“El pensamiento infantil pasaría de ser sensorio-motor, es decir, dirigido por sistemas perceptivos y sensoriales descoordinados, a ser un pensamiento preoperatorio, para devenir después un pensamiento totalmente operatorio por el cual se pueden aplicar operaciones mentales abstractas, como la reversibilidad (la capacidad de comprender que una acción inversa puede provocar un retorno al estado mental o físico original) a una serie de materiales. La cima del desarrollo sería el pensamiento operatorio formal, alcanzado en la adolescencia y caracterizado como un pensamiento inductivo e hipotético-deductivo. Piaget se centró en teorizar acerca de (la adquisición de) conceptos científicos, pero reconoció que ese no sería el único dominio en el cual es posible un pensamiento abstracto. La coordinación de operaciones podría ser dirigida internamente o externamente, es decir, socialmente y Piaget se concentró ampliamente en lo primero: en los mecanismos endógenos que permiten el progreso cognitivo” (A.F. Garton, 1994, pág.75)

Piaget no considera que el entorno tenga especial relevancia en la construcción del conocimiento; el entorno, para él podría proporcionar una dirección general, pero no experiencias específicas que activaran el aprendizaje. Por otro lado, entiende que el pensamiento y el habla son complementarios pero no potencialmente comunicativos. (J. Piaget, 1926)

C. Bruner

J. Bruner (1981) recoge la idea de N. Chomsky, ya mencionado en las teorías básicas, sobre el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, el LAD, y afirma que el ser humano no podría lograr la adquisición del lenguaje sin la capacidad predispuesta para ello, pero, según él, esto no es suficiente, ya que este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional. Esta dimensión proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS), sistema que enmarca o estructura la entrada del lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño, de modo que implique “hacer funcionar el sistema”.

Bruner explica la adquisición del lenguaje desde las aportaciones de L. Vygotsky y a través del concepto de formato. El formato que implica interacción comunicativa, emoción y pensamiento creativo, transacción y creación de mundos propios, relación con el entorno y acción compartida se convierten en fundamentos teóricos que sostienen el planteamiento didáctico del programa para la enseñanza de lenguas que nos ocupa.

Veamos a continuación, con más detalle, el carácter de estos conceptos que engloban el mundo del formato y cómo puede ser convertidos en modelo de aprendizaje.

1. 2. 2. EL CONCEPTO DE FORMATO DE BRUNER

En el postulado principal de J. Bruner (1984) sobre la adquisición del lenguaje, existen tres funciones fundamentales del lenguaje: La semántica, o dar significado a algo; la sintaxis, o la capacidad de referencia, y, la pragmática o, hacer cosas con palabras. Las tres funciones actúan inseparablemente en el proceso de adquisición, el cual, comienza antes de que el niño pronuncie sus primeras palabras. El bebé crea con el adulto una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Para ello, necesita de la capacidad innata o LAD (N. Chomsky: Mecanismo de Adquisición de Lenguaje) y LASS (Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje). Sistema que estructura la entrada del lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño.

Si aplicamos el postulado principal de Bruner a la escuela encontramos que alumnos y enseñantes comparten un mundo al igual que el bebé y su madre, donde se comunican y construyen una realidad compartida y donde fluyen aprendizajes mutuos.

“ La interacción entre LAD y LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder” (J. Bruner, 1986, pág.22).

Obviamente, los alumnos ya están dotados de la capacidad para la adquisición de nuevos contenidos, pero desde “H&L” se propone reproducir los mecanismos para la adquisición de una lengua nueva.

Para que el ser humano active estos mecanismos, está dotado de facultades originales que facilitan un orden del conocimiento a modo de guiones o “scripts” erigidos sobre la adherencia a un contexto; además, este conocimiento puede crecer, enriquecerse, florecer por medio de la interacción con personas del entorno que, de forma natural y espontánea calibran la capacidad próxima cognitiva del niño y consiguen esa producción con una actuación exclusiva y adaptada al caso. A continuación, exponemos estas ideas más detalladamente revisando algunas obras de

Bruner y otros autores próximos a su pensamiento y tratamos de explicar cómo estas ideas sirven para articular un modelo de aprendizaje dentro del aula.

A. Las facultades originales cognitivas en la situación inicial del niño.

J. Bruner sostiene que el individuo nace con 4 facultades cognitivas que permiten el desenlace de la introducción a su entorno o la participación en la cultura por medio de la construcción del lenguaje. Estas facultades se mantienen y se reactivan a través de una reconstrucción interpersonal y situacional dentro del aula; son las siguientes:

1. Disponibilidad para relacionar medios y fines.

La disponibilidad para relacionar medios y fines hace referencia a que la mayoría de los procesos cognitivos que se dan en el bebé aparecen actuando en torno a un objetivo. Succionar y mirar, por ejemplo, enfocar la mirada va coordinado con succionar con más intensidad y cuando cambia la mirada hacia el otro, detiene la succión. Quiere decir que el niño, desde el comienzo está adaptado a los requerimientos coordinados de la acción.

Según esta disponibilidad las personas en sus primeros meses, están adaptadas para entrar en el mundo de las acciones humanas; están adaptadas a contestar a la voz humana, al rostro humano, a las acciones y los gestos humanos.

La capacidad para interactuar, responder y comunicar al fin y al cabo, proporciona a las personas en general y a los alumnos dentro del aula en particular, la predisposición para tomar parte en las interacciones humanas e incrementar su repertorio de recursos cognitivos y relacionales

2. *Sensibilidad para las situaciones transaccionales.*

Una gran parte de la actividad infantil, durante el primer año y medio, es extraordinariamente social y comunicativa, por tanto, existe cierta disponibilidad para la transacción interactiva, para el toma y daca humano con los que le rodean. Más adelante trataremos con más profundidad este tema.

Las personas en edad escolar, indudablemente, mantienen esta actividad; la sensibilidad para la transacción interactiva y la construcción del conocimiento a través de las vivencias compartidas con los otros desde un mundo propio perdura en las aulas y en los grupos-clase.

3. *Sistematicidad en la organización de experiencias.*

Las acciones infantiles, en su mayoría, suceden en situaciones familiares restringidas y muestran un sorprendente alto grado de orden y “sistematicidad”. El niño asimila el uso de pequeñas acciones enlazadas a situaciones repetitivas y se va adaptando rápidamente a “hacer mucho a partir de muy poco” por medio de la combinación.

Es decir, la adquisición de la comunicación lingüística y prelingüística tiene lugar, fundamentalmente, en un marco altamente restringido. En situaciones conocidas, el niño y el adulto combinan elementos con fluidez para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones.

Situaciones conocidas que podrían ser reflejo de un clima relajado que proporciona seguridad y confianza y que facilitan la comprensión de significados. Efectivamente, la rutina, o la *semirepetición* de ciertas acciones será una de las claves para la reproducción de los formatos dentro del aula.

4. *Abstracción en la formación de reglas.*

El carácter sistemático de la naturaleza de las facultades originales cognitivas del niño es sorprendentemente abstracto. Su mundo, está muy ordenado y organizado por lo que pudieran ser reglas muy abstractas.

Es J. Piaget (citado por J. Bruner, 1980) quien apunta sobre esta abstracción que describe la estructura lógica en la búsqueda del niño que trata de aferrarse a los aspectos invariables en su mundo válida también para la época escolar.

Estas cuatro facultades originales cognitivas proporcionan mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje. Ninguna de ellas genera lenguaje, ya que el lenguaje implica un conjunto de reglas y máximas fonológicas, sintácticas, semánticas e ilocutivas que por sí mismas constituyen un problema de espacio. Pero las hipótesis lingüísticas o comunicativas dependen de estas dotes como condiciones habilitantes. El lenguaje no crece de un conocimiento previo protofonológico, protosintáctico, protosemántico o protopragmático. Requiere una sensibilidad especial a un sistema pautado de sonido, a compulsiones gramaticales, a requerimientos referenciales, a intenciones de comunicación, etc. Esta sensibilidad crece en el proceso de cumplir ciertas funciones generales, no lingüísticas: previendo el medio ambiente, interactuando en forma transaccional, logrando estructuras, a modo de guión, con la ayuda de semejantes más capaces.

Bruner sugiere, sobre todo ante el postulado de N. Chomsky, mencionado en el apartado anterior, que estas funciones se cumplen primero primitivamente, de forma abstracta, por medios de comunicación prelingüísticos; y que estos procedimientos primitivos deben alcanzar ciertos niveles de funcionamiento antes de que cualquier Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, innato o adquirido, pueda empezar a producir hipótesis lingüísticas.

Para construir el modelo de aprendizaje basado en el formato se confía en que estas habilidades perduran y dotan a los alumnos de la sensibilidad necesaria para tomar parte en acciones conjuntas y activas que permiten la adquisición de nuevos contenidos.

B. Los “scripts”, guiones, o el orden del conocimiento.

Para el niño, el conocimiento del mundo se organiza en base a unas funciones; pero además, a esta organización se le agrega una dimensión temporal, y de esta forma, se constituyen unos guiones o “scripts” mentales. Estos guiones corresponden a sucesos repetitivos, con una estructura secuencial de actos causal y temporalmente relacionados con los actores y los objetos. Estos “scripts” proveen al niño de un conjunto de formatos sintagmáticos que le permiten organizar, consecuentemente, sus conceptos en formas de tipo oracional. La capacidad de hacerlo se apoya sobre una forma básica de representación que el niño usa desde el comienzo y que elabora gradualmente en formas de tipo oracional; y es esto lo que guía la formación de enunciados. Más adelante retomamos esta idea para exponer, con más detalle, su relación con el pensamiento, la narración y el significado.

El “scripts” se refiere a la forma de la acción, al orden de la secuencia que permite la comprensión, no solo del significado momentáneo sino también de lo que viene a continuación. La operativización de los formatos en el aula, atendiendo a este aspecto señalado por el autor, se expresa, en cuanto a actividades organizadas se refiere, en los guiones de las dramatizaciones; las historias que se ordenan en la secuencia de actos con un inicio, un desenlace y un final. Unos guiones que proporcionan al alumno anticiparse porque conoce la siguiente secuencia, participar porque se le posibilita asumir un rol activo dentro de la secuencia y comprender el significado porque la escenificación y la contextualización paralingüística proporciona ese significado.

C. El contexto

Obviamente, estas secuencias de acciones constituidas por unos actores y unos objetos son funcionales porque emergen desde unos contextos determinados. Dicho de otro modo: Para “llenar” de sentido los guiones o “scripts”, éstos dependen

poderosamente del contexto, ya que la formación e interpretación de los mensajes tanto del niño como de la madre así lo exigen. Una comunicación temprana lograda requiere un contexto compartido y familiar para ayudar a los interlocutores a hacer mutuamente claras sus intenciones comunicativas.

Bruner sugiere que incluso en el nivel más simple, los enunciados se rigen por las necesidades del discurso y el diálogo en vez de por la representación semántica estática y rígida de una expresión sobre algún conocimiento de mundos reales (más adelante se señalan ideas asociadas con la importancia de la relación entre el diálogo, la narración, el contexto y el significado) o mundos posibles.

“Lo que hay en las palabras es ‘texto’; contexto es el resto de lo que afecta a la interpretación de las palabras, incluyendo en el ‘resto’ las palabras y no-palabras.” (J. Bruner, 1994, p.126)

El contexto operativo, tanto para el niño como para el adulto, es seleccionado y construido. Los criterios para su selección y construcción variarán con las circunstancias. Igual que las reglas para formar y transformar las oraciones de un texto o un discurso, las reglas para construir un contexto cambian con el desarrollo. Sin embargo, el contexto debe ser cognoscitivamente manejable, es decir debe ser comprensible para los participantes de la interacción.

El autor para entender el carácter de este “contexto cognoscitivamente manejable” y su relación con la construcción del conocimiento se apoya en las aportaciones de L. Vygotsky y el concepto de zona de desarrollo próxima (ZDP). J. Bruner es uno de los más convencidos seguidores de la teoría de L. Vygotsky, además de ser el pionero en impulsar estas ideas (J. Bruner, 1988).

La principal premisa de la formulación de L. Vygotsky es que el hombre estaba sujeto al juego dialéctico entre la naturaleza y la historia, entre sus cualidades como criatura de la biología y como producto de la cultura humana (citado por J. Bruner, 1994). J. Bruner argumenta que los postulados de L. Vygotsky son válidos por su

instrumentalismo, por la manera de interpretar el pensamiento y el lenguaje como instrumentos para la planificación y la ejecución de la acción.

El lenguaje, según L. Vygotsky (1986), es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos e interpretaciones sobre lo que nos rodea; por eso el pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. La conciencia, entendida como control, emerge en una etapa más tardía del desarrollo, después de que aparezca la función, después de haber sido usados y practicados inconsciente y espontáneamente. Pero además, para la lectura del trabajo de J. Bruner, éste recalca la significatividad del concepto de la ZDP; recordamos que la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (L. Vygotsky, 1978). Según él, el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños ingresan en la vida intelectual de quienes los rodean; así la idea de la ZDP permite proponer una nueva fórmula de decir que el buen aprendizaje es aquel que se adelanta al desarrollo.

J. Bruner casa la idea de la ZDP con la suya de andamiaje, y sugiere que cuando se trata de, por ejemplo, leer un cuento, el adulto formula sus preguntas en una secuencia regular, más adelante ampliamos un poco más estas aportaciones del autor. Esa secuencia proporciona un andamiaje para la referencia de la enseñanza. Al inicio, el niño, no entenderá casi nada, su respuesta a la pregunta puede ser un balbuceo; pero la madre, después de esto, insistirá en obtener alguna respuesta en ese contexto y estructura del andamiaje. Una vez que el niño modifica su balbuceo e introduce una verbalización de la extensión de una palabra, ella volverá a elevar la exigencia y no aceptará el balbuceo, sino solo la versión más breve. Con el tiempo, cuando se haya adquirido el nombre de un referente, ella pasará a realizar un juego en el cual lo nuevo y lo dado deben ser separados. Aquí entrará a jugar un papel importante el tono de voz; mientras que al principio entonación terminal es ascendente, luego utilizará una entonación terminal descendente, como indicando que el niño sabe la respuesta. El niño responderá con una nueva muestra de timidez, y la madre eleva, otra vez, el nivel de exigencia usando el tono terminal ascendente para volver a llevar al bebé a la ZDP. De esta forma ella, permanece siempre en el límite creciente de la competencia del niño.

Esto nos conduce a entender lo cotidiano dentro de lo cultural y a ayudar a los miembros “más jóvenes” a entender lo que queremos decir. Lo que el niño aprende a través de las asociaciones con el contexto son cosas como cuándo efectuar una petición, cómo hacerlo, etc.

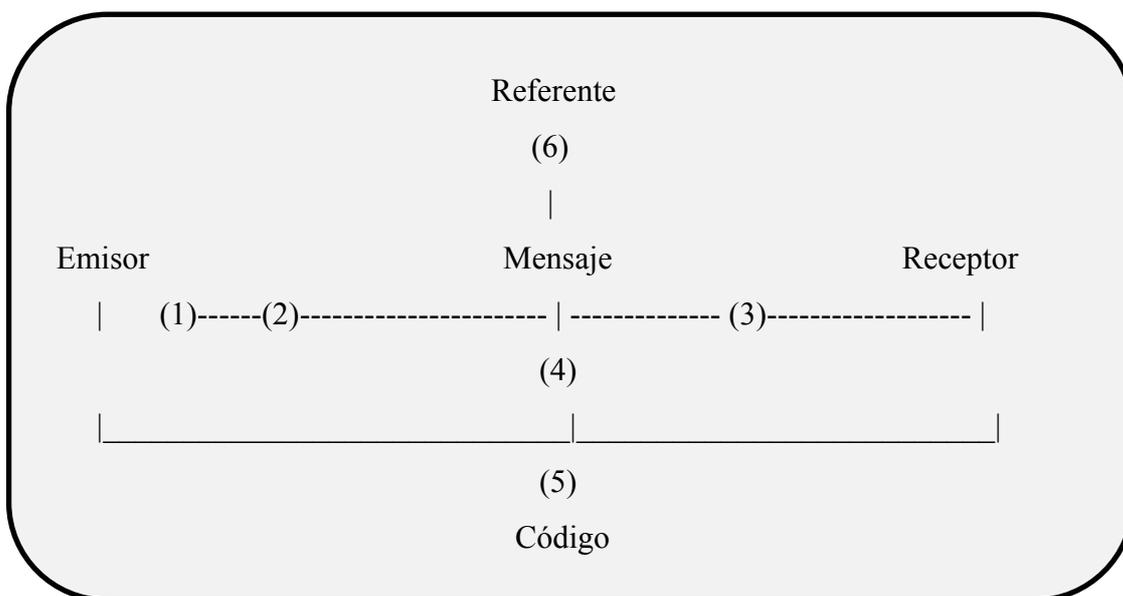
En las dramatizaciones de las historias en el aula, las acciones conllevan una contextualización representada con la expresión corporal y, ocasionalmente, algún objeto; las palabras, inicialmente carecen de significado; luego, porque existen las capacidades mencionadas, y porque alguien con más conocimiento lo muestra, la mímica cobra sentido y a través del uso del gesto con la palabra, los alumnos pueden conseguir aprender a hacer cosas con esas mismas palabras.

Existe, en este enfoque, otro elemento crucial a tener en cuenta que es la intención comunicativa. Se ha de tener algo que decir, algo que comunicar, un objetivo que cumplir para activar el mecanismo de adquisición. La intención de comunicar funciona como pulsión principal o motor para arrancar la interacción comunicativa. Es decir; nos comunicamos teniendo alguna finalidad en la mente, alguna función que cubrir.

D. Las intenciones comunicativas

Sin embargo, J. Bruner (1981) señala la dificultad de tratar este tema, entre otras razones porque las intenciones no son siempre identificables. La intención implica cierta conciencia y es difícil saber si el niño prelingüístico expresa intencionadamente su agrado o su desagrado en ciertas situaciones. Propone hablar, en vez de intenciones, de funciones, y, determinar cómo se realizan en el lenguaje o en la comunicación. Jakobson (citado por Bruner, 1981) propone el siguiente análisis:

Figura 1: Análisis de las funciones del lenguaje.



Las funciones están marcadas por números en esta figura (figura 1): La función 1 es expresiva y conlleva los sentimientos del emisor; la 2 es la función poética y abarca los mensajes para una forma de arte. La función 3 es conativa y se refiere a la formación de mensaje que provoque una conducta determinada en el receptor. La 4 es fática y se ocupa de mantener el canal de comunicación entre emisor y receptor; la función 5 es la metalingüística y da explicaciones sobre el código; la 6 es referencial y se ocupa de aclarar el referente de un mensaje mediante la aclaración del contexto.

Cada comunidad dispone de sus funciones de lenguaje y cada sujeto que compone esa comunidad es educado en esas funciones. Muchas veces, el adulto asigna funciones a las producciones de los niños, aunque algunas de ellas no sean exactas; y actúa en relación a esas asimilaciones. El niño, de esta manera, va asimilando estas funciones e introduciéndose a través del uso en el lenguaje, en la cultura y en la comunidad.

En el modelo de aprendizaje que se presenta, el enseñante dentro del aula contextualiza los enunciados y las intenciones, ritualiza las sesiones, pero lo más importante, facilita y presupone la comunicación como un hecho consumado; el

enseñante actúa como si los alumnos le comprendieran en la lengua que están aprendiendo.

E. Los actos de habla

Los guiones, mencionados antes, significativos en un contexto e impulsados por intenciones que los hacen funcionales se estructuran en porciones de conductas comunicativas que el autor los denomina actos de habla.

Los actos de habla tienen por lo menos, tres clases de condiciones que están relacionadas con su éxito: una condición preparatoria, que establece una base apropiada para el enunciado; una condición esencial, que encuentra las condiciones lógicas para realizar un acto de habla, como por ejemplo estar desinformado; y, una condición de sinceridad, que desea tener la información que se está pidiendo. Luego, también tienen que cumplirse las condiciones de asociación: respetar la asociación o relación entre el que habla y el que escucha, tal como pedir en lugar de exigir, cuando el interlocutor no está obligado.

Bruner argumenta que el aprendizaje de los actos de habla puede ser más fácil y menos misterioso que el aprendizaje tanto de la sintaxis como de la semántica. Pocas veces, los errores sintácticos del niño pequeño son seguidos por una reacción correctora, y la realimentación semántica, en numerosas ocasiones, es floja. Pero los actos de habla, por el contrario no solo logran una realimentación inmediata, sino también una corrección. Los actos comunicativos prelingüísticos preceden al habla léxico-gramatical. De este modo, pautas tan primitivas como los actos de habla sirven como una especie de matriz en la cual los logros léxico-gramaticales pueden ser sustituidos por tempranos procedimientos vocales o gesticulares.

Más adelante, los actos de habla evolucionan y se convierten en turnos de palabra. C. Garvey estudia el habla infantil y enlaza ambos conceptos:

“Los orígenes de la alternancia conversacional de turnos residen probablemente en los pequeños juegos y diálogos establecidos entre cuidadores y niños en edad

preverbal. En el juego familiar del “cucú-tras”, cada persona adopta sus turnos, adecuadamente secuenciados, constituidos por acciones complementarias. Los turnos cambian a intervalos variables, pero existe un período de espera o pausa entre la desaparición y la reaparición del objeto de la persona en cuestión. Algunos de los movimientos van acompañados por señales vocales y la sorpresa de la reaparición es saludado habitualmente con ‘¡ooohs!’ y ‘¡aahs!’’. Durante el periodo en que gustan de este juego, los niños aprenden a asumir cada vez más responsabilidad de sus turnos de acción.” (C. Garvey, 1987)

Por eso, también las actividades del modelo basado en el formato se constituyen de actos de habla y son estos actos los que cobran valor en la medida en la que se van llenando de significado. Las dramatizaciones de las historias están articuladas en actos de habla que son llevados a cabo en turnos de palabra que se escenifican con la expresión corporal y la interacción mutua; primero, el objetivo es lograr hacerse con el significado de los actos de habla, igual que sucede en el prelenguaje señalado por Bruner, luego el alumno en la medida en que el enseñante se lo permite, aprende a participar y a usar cada vez más turnos de palabra.

Indudablemente, el adulto que rodea al bebé aparece como una pieza clave en todo el engranaje de adquisición del lenguaje. Igual que el maestro o profesor que enseña una lengua con un modelo basado en el formato. A continuación mostramos algunas ideas básicas de las características del rol del adulto.

F. El rol del adulto y el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje

Uno de los elementos llamativos del rol del adulto es que lejos de corregir aspectos sintácticos o semánticos, éste se esmera tratando de mejorar los intentos que hace el niño en cumplir intenciones propias, y, esto requiere un rol mucho más activo por parte del adulto; mucho más activo que ser simplemente un “modelo” al ayudar al niño en la adquisición del lenguaje. Entre otras cosas, el adulto tendrá que ser un compañero transigente que está dispuesto a negociar. La negociación sí que tiene que ver con la sintaxis y con el campo léxico del niño y tiene mucha relación con ayudar a hacer claros los propósitos y lograr su expresión. Como hemos dicho antes, a través de

este proceso de acondicionamiento a los requerimientos de la comunidad hablante, el niño entra en una comunidad.

En esta negociación, resulta primordial que el adulto mantenga la comunicación. De esta manera, permite que el bebé aprenda cómo extender el habla a nuevos contextos, cómo satisfacer las condiciones de los actos de habla, cómo mantener los diversos temas a través de giros, elegir de qué hablar; y, en definitiva, permite que el niño aprenda a regular el lenguaje.

El adulto, consciente o inconscientemente, pondrá los medios necesarios ya que el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir. El mundo social y el físico. Pero además, debe dominar las convenciones para que sus propósitos sean claros y pueda conseguir sus objetivos a través del lenguaje.

Dentro del aula, el enseñante deberá mantener la atención de los alumnos para poder efectuar la negociación; mantener la atención está relacionado con la contextualización y con la canalización con la mirada. La voz, la expresión facial y corporal, y el clima del aula se vuelven elementos cruciales para mantener esta atención, no solamente porque son elementos expresivos llamativos, sino porque además consiguen que los alumnos comprendan y la comprensión conlleva el interés y la motivación, y, por tanto la atención.

Entre estos medios, que proporciona el adulto tendrá en cuenta el hecho de que el niño necesita la entrada “arreglada” del habla adulta como guía para el uso del lenguaje en el proceso de su creciente dominio de las distinciones conceptuales y de las funciones comunicativas. Para ello, la interacción del habla temprana requiere marcos rutinarios y familiares que faciliten al niño la comprensión de lo que está sucediendo; estos arreglos adaptados a las capacidades del niño y convertidas en rutinas constituyen lo que el autor califica Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL).

Los alumnos también precisan de estos marcos rutinarios y familiares, por eso las historias se dramatizan varias veces y de diferentes formas; la narración se repite,

también los actos dentro de la escenificación, lo que varía son los roles y el tipo de participación, tal y como sucede en la interacción entre el adulto y el niño.

Son cuatro las formas por las que el SAAL ayuda a asegurar la continuidad prelingüística a la lingüística:

1. Como se da una gran concentración en los marcos transaccionales rutinarios y familiares, para el interlocutor adulto se hace factible realzar aquellos rasgos del mundo que para el niño ya son destacados y que tienen una forma gramatical básica o simple.

Encontramos formas reconstruidas alrededor de juegos y de tareas que incluyen tanto las estructuras prototípicas de medios como las formas lingüísticas ortodoxas, que parecen sobre todo destinadas a ayudar al niño a seleccionar las correspondientes referencias entre esos enunciados y esos hechos.

En la “sincronización” de la interacción del adulto con el niño, el adulto se centra en distinguir sucesos específicos y no específicos, estado y proceso, hechos puntuales y continuos, y, acciones causativas y no causativas. Estas distinciones, tanto en la realidad como en el habla, ayudan al niño que adquiere lenguaje y al alumno que aprende una lengua nueva, a avanzar de su expresión conceptual a una apreciación de su representación lingüística apropiada.

2. Una segunda forma a través de la cual el adulto ayuda al niño en su formación, es estimulando y modelando sustitutos lexicográficos y fraseológicos para los recursos gestulares y vocales necesarios para efectuar diversas funciones comunicativas. Este es un rasgo del dominio gradual del niño de la manera de pedir, por ejemplo. Se entiende como un sello de madurez de lenguaje el que el hablante no sólo tenga intención de comunicar, sino también haya “convencionalizado” los medios “no naturales”.

Resulta improbable, como hemos señalado antes, que el niño tenga conciencia de que esté participando en un círculo interactivo con su madre en la fase prelingüística; sin embargo, la madre actúa como si fuera así, y el niño, pronto comienza a actuar con

una especie de pequeño repertorio de “scripts”. Así, pudiera decirse que ha tomado el fondo de la señalización “no natural” o convencional de sus propias intenciones antes de haber dominado los elementos formales del habla léxico-gramatical. El almacén funcional de la comunicación le inicia hacia el lenguaje propio.

Dentro del aula, en las dramatizaciones, o en situaciones más o menos espontáneas de comunicación real, el enseñante actúa como si el alumno entendiera, para que pueda construir un guión que pueda ser paulatinamente enriquecido por medio del uso de las funciones comunicativas.

3. Los formatos de los juegos, unidades que conforman el SAAL, se constituyen por hechos estipulados que son creados en la demanda a través del lenguaje. Más adelante, estos mismos formatos, adquieren el carácter de situaciones pretendidas y constituyen una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y el uso del lenguaje.

Los formatos que se articulan en los dramas también constituyen estos hechos, las historias con contenidos atrayentes se enlazan entre sí posibilitando la anticipación y la variación y a su vez, abriendo nuevos campos de significado en los cuales ejercitarse.

4. Cuando el adulto y el bebé convierten los formatos en hábitos, se activan varios procesos psicológicos y lingüísticos que se generalizan de un formato a otro. Por ejemplo, nombrar, aparece primero en formatos indicativos y luego se transfiere a formatos de petición. El niño aprende la noción de encontrar paralelos lingüísticos para distintos conceptos en diferentes formatos. Además surgen, en la acción y en el habla, las ideas abstractas como segmentación, roles intercambiables y medios substitutivos.

Así mismo el enseñante debe fomentar situaciones a través de la interacción en los dramas en los que los alumnos encuentren paralelos lingüísticos para distintos conceptos; se trataría de la generalización que llegaría de la mano del intercambio de roles; por ejemplo los cambios en la escenificación de diferentes personajes por los alumnos.

Otros investigadores (C. Ferguson.; C. Snow; 1977; J.G. Villiers; P.A.Villiers; 1978; P.A. Villiers; J.G. Villiers. 1984) han centrado su trabajo en ver cómo los adultos que rodean al niño adaptan su intervención comunicativa proporcionándole la vía de entrada a la interacción. Para ello, utilizan frases breves, sencillas, gramaticalmente correctas, que se refieren a objetos y acontecimientos concretos. Existen pocas referencias del pasado y casi ninguna al futuro. La entonación y actuación de las frases están exageradas y se establecen marcados intervalos; además, hasta un 30% de las locuciones consisten en repeticiones parciales o completas de alguna de las primeras frases del adulto o del niño.

Los arreglos de entrada en el aula pueden ser usados para la reafirmación de otros contenidos adquiridos a través de enunciados más contextualizados, e incluso para que puedan ser usados en otras situaciones desconocidas e iniciales.

Obviamente, una de las actividades más idóneas para la creación de los formatos en los primeros meses de vida la constituyen los juegos compartidos con los adultos. En un modelo de enseñanza basado en el formato el equivalente podría ser la dramatización de historias de enseñante y alumnos. A continuación argumentamos esta afirmación.

G. Jugar, juegos y lenguaje o una historia para dramatizar

“ Cada uno de los juegos que realizan los niños y sus padres es una `forma de vida` con un contenido propio. En una palabra, los juegos son un formato idealizado, cerradamente circunscrito” (J. Bruner, 1986, pág.46).

La idealización de los juegos se argumenta por los siguientes tres supuestos:

1. Los juegos son autónomos

En primer lugar, el autor mantiene que el juego se sostiene sobre una base lúdica que hace que sea autónomo; el fin está constituido por el juego mismo. Por ejemplo, en el juego de esconderse detrás de algo y aparecer “repentinamente” con un “¡booo!” no tiene en sí, ninguna funcionalidad salvo la de jugar o la “forma de vida” dentro del

propio juego. Además es virtualmente sintáctico ya que su objetivo es estar bien formado, y, es completamente convencional o “no natural”. El juego del “cu-cú”, se compone de reglas ligeramente negociables y se compone de actos constitutivos que están formados y ordenados particularmente, incluidas las de transformación.

2. Disponen de una estructura profunda

El formato del juego puede entenderse como si tuviera una “estructura profunda” y un conjunto de reglas de realización a través de las cuales se maneja la superficie del juego. En el juego del “cu-cú”, la estructura profunda es la desaparición y reaparición controlada de un objeto o de una persona. La estructura superficial puede ser construida con el uso de diferentes objetos que oculten distintas cosas; además, puede variar el tiempo entre la acción de desaparecer y la de aparecer. Así, la idealización del juego hace que el formato sea “tipo-lenguaje”, es decir se parece al lenguaje. Además los agentes también varían en el juego, el que esconde y el que se sorprende con la aparición, por lo tanto hay un reparto variable también en los roles, igual que en una conversación. De esta forma el juego se convierte en una protoconversación.

3. Proporcionan el acceso al aprendizaje del orden en las acciones

Los juegos, tal y como están organizados, dan una oportunidad de distribuir la atención sobre una ordenada secuencia de hechos. Cada uno de los movimientos es como un comentario y el niño no aceptará variaciones que salgan de las reglas del juego.

Estas tres afirmaciones son aplicables a las historias dramatizadas. Por un lado las historias se estructuran a modo de narraciones con un inicio un desenlace y un final que implica una autonomía propia; además las historias disponen de una estructura profunda que constituye el armazón de otras historias y una estructura superficial que igual que en el juego del “cu-cú”, permite, cambiando elementos articular otra historia. A su vez, la narración o la historia está sujeta a un orden concreto que le dará sentido.

Gradualmente, el niño va activando cada vez más su atención y el adulto va modificando su papel de acuerdo a esto, además, sus vocalizaciones son cada vez más elaboradas.

También el alumno con la ayuda del enseñante adquiere poco a poco los diferentes elementos y va aumentando su participación activa.

A través de estas tres características los juegos se prestan a fomentar la participación del niño, incrementar su rol activo y enriquecer la interacción. Esto es: para mantener el interés la madre tiene que ceder el rol más activo al niño, de otra manera el interés del niño en el juego descende. Inicialmente, las habilidades del niño son muy limitadas, así que cuando éste asume el rol de agente activo, la madre le ayuda a manejar el juego simplificando la estructura superficial a componentes esenciales: por ejemplo, en el juego de esconder el payaso de trapo, la madre identifica la fase de desaparición con la palabra “¡gone!” (se fue) y “¡boo!” en la reaparición. El niño, en un momento dado, vocalizará con su madre en alguno de los dos momentos.

Manteniendo la estructura profunda, se intercambian los roles, adoptando el niño cada vez una participación más y más activa. Proceso éste que irá regulando la madre de una forma “naturalmente” gradual.

En el aula, sucedería lo mismo; los alumnos con la ayuda del maestro o profesor aprenden a repetir la historia, a mantener la estructura superficial, luego el enseñante, gradualmente, cede el rol más activo a los alumnos permitiendo, por ejemplo, que representen personajes de forma más activa, menos repetitiva. Aunque en las fases intermedias el enseñante ayude a los alumnos a adquirir autonomía en la representación, llegado un punto los alumnos son capaces de, no solo reproducir las escenas de las dramatizaciones, sino de hacer variaciones usando otros elementos adquiridos en otras historias.

Sobre el funcionamiento del adulto en los juegos sostiene que:

“Si en un sistema como ese el ‘maestro’ tuviera que tener una consigna, ésta, con seguridad, sería ‘donde antes hubo un espectador, que ahora haya un participante’. El adulto establece el juego, proporciona una plataforma para asegurar que las ineptitudes del niño puedan ser rectificadas por una intervención apropiada, y entonces va quitando la plataforma parte por parte, en la medida que la estructura recíproca se sostiene por sí misma.” (J. Bruner, 1986 pág.59)

El funcionamiento del enseñante en sintonía con el proceso de aprendizaje del alumno es clave, de ahí la importancia de la observación y la actuación de respuesta que inicialmente muestra los contenidos (representa la historia pidiendo a los alumnos que repitan), luego cede el rol más activo a los alumnos pero ayuda sobre todo con los contenidos lingüísticos (el enseñante está cerca e indica al alumno o alumnos lo que tienen que decir o hacer), finalmente los alumnos representan la historia solos y el enseñante potencia y sigue desde un rol menos activo (el enseñante observa la representación mostrando actitud de ayuda, reforzando y si es preciso, corrigiendo).

Sobre el dominio de la referencia lingüística, Bruner pone especial énfasis en la relación causal entre un hecho referencial introductorio (cuando una persona trata de indicar lo que tiene en su mente) y algún episodio referencial posterior (cuando cada miembro de una pareja que se comunica asigna una interpretación referencial a un mensaje que se transmite entre ambos). Esto supone que:

1. Los individuos pueden indicarse entre sí que tienen una intención referencial o indicativa.
2. La referencia puede variar en su precisión desde una muy confusa vaguedad a una adecuada, definida, expresión requerida.
3. La referencia es una forma de interacción social que tiene que ver con el manejo de la atención conjunta.

4. En la acción de referir hay una estructura meta y se sostienen por la intención de referir, por los medios adecuados para hacerlo y la especificación de hasta qué punto uno ha tenido éxito.

De esta forma, paulatinamente, el niño y el alumno van adquiriendo destrezas llegando al punto de actuar como agente y como receptor. Los roles se vuelven intercambiables y uno y otro aprenden en qué parte de la secuencia debe vocalizar, qué son y cómo decirlos.

Así, las acciones impulsivas, primitivas, son controladas por el lenguaje por medio del dominio de la interacción. Opera como factor de control la rutina, las formas negociadas de proceder en el juego o el drama, que se convierten un terreno rico para el enriquecimiento de su léxico.

Para que el mecanismo de adquisición de una lengua funcione es imprescindible mantenerlo activado con la atención compartida; a continuación exponemos algunos de sus elementos.

H. La atención compartida

Si para la adquisición del prelenguaje y su trasvase al lenguaje es fundamental, como se ha mencionado previamente, mantener la comunicación, para mantener la comunicación es indispensable crear vínculos de atención compartida. A los seis meses el niño redirige su atención hacia la línea de atención del otro a través de la mirada y durante su primer año, comienza a redirigir su atención como respuesta a sutiles normas convencionales que son rasgos de lenguaje adulto, como por ejemplo, cambios hacia arriba en la entonación. El supuesto sistema referencial parece ser muy abierto y salta muy fácilmente de normas naturales a normas convencionales.

Ya hemos visto que los actos humanos de referencia son altamente sensitivos al contexto. Las partes de un acto referente deducen su significado de un enunciado en un contexto. Entonces, la adquisición de procedimientos referentes es intensamente dependiente del arreglo y la simplificación de los contextos que hace el adulto para

asegurar que las demandas deícticas sean manejables por el niño. Estos arreglos consiguen que el niño mantenga la atención porque son conocidos para él. Además, la rutinización de los contextos aseguraría montajes familiares fácilmente interpretables, en los cuales la madre y el niño pudieran localizar o ubicar objetos y hechos a los cuales se refieren. Saber cómo manejar e intercambiar roles le facilita para relacionar sus propios actos referenciales con los actos de sus compañeros de diálogo y estas posibilidades de comprensibilidad y de agente cada vez más activo hacen que esa atención compartida se mantenga. Dicho de otra forma: la posibilidad de crear sobre elementos conocidos suscita interés en el aprendiz; interés, o atención que demanda en el incremento de nuevos contenidos.

La atención compartida está manejada por los participantes. En lo que se refiere a las expresiones maternas que lo acompañan, es notable que son más frecuentes precisamente durante aquellos meses en que los niños muestran menos signos tanto de entender como de producir lenguaje. Una vez que el lenguaje aparece, la frecuencia comienza a bajar.

Al principio, para captar y mantener la atención del niño, el adulto usará mayoritariamente, la estrategia del vocativo; pero luego, poco a poco, irán incluyendo la forma de entonación creciente o cambio de tono en la voz tanto para el cambio de referencia como para mantener la atención.

Parece que la sensibilidad de los niños a esas indicaciones de entonación deícticas indiferenciadas, sugiere que el acento rápidamente ascendente puede tener un poder de atracción “natural” sobre la atención del niño. Pero, además, siguiendo la dirección de la mirada, la fuerza vocativa aumenta cuando la mirada del adulto va acompañada por alguna expresión como “¡oh, mira!”.

Así que encontramos como instrumentos para mantener la atención compartida la comprensibilidad junto con la posibilidad de participación activa en las actividades, por ejemplo en las dramatizaciones, esto nos lleva hasta la expresividad o la contextualización de los contenidos: expresión corporal, entonación, mirada, etc.

La atención de los niños alrededor de los seis o siete meses está dominada por los esfuerzos que hace por alcanzar y coger objetos, etc. La atención conjunta, en los meses siguientes al punto en que la actividad de alcanzar objetos está bien desarrollada, es dominada por la acción conjunta mientras el niño desarrolla el tipo de “esquemas de acción” o “scripts” sobre el mundo que mencionamos anteriormente. El logro más importante durante esta fase activa, es que el niño se convierte en el emisor de señales sobre los objetos deseados y no sólo está comprometido en comprender y decodificar los esfuerzos de los otros para dirigir su atención.

Comienza la expresión de los deseos propios a través de la petición y se desarrolla la capacidad para la iniciativa; aunque los alumnos en edad escolar ya dispongan de la madurez suficiente como para realizar las peticiones, una vez adquiridos ciertos recursos éstas aparecen en la nueva lengua. Al principio las expresiones pueden ser muy reducidas, pero cada vez más, con la ayuda del enseñante los alumnos incrementan las etiquetas del discurso. Veamos a continuación la descripción del proceso del crecimiento de las etiquetas, el desarrollo de la petición y el logro de la referencia.

I. El crecimiento de las etiquetas del discurso o “La lectura del libro”

Hemos visto, anteriormente, que el adulto proporciona un andamiaje a través del diálogo con el niño exigiendo, siempre dentro de las posibilidades del bebé, cada vez respuestas o reacciones un poco más complejas a través de la interacción que se sostiene sobre la atención compartida. Para enriquecer y fortalecer esta idea, Bruner analiza la actividad de leer un cuento, la madre al niño, y, plantea lo siguiente:

La variedad de los tipos de enunciados de ésta es, más bien, limitada. El adulto hace un uso repetido de cuatro tipos clave de enunciados, con una cantidad sorprendentemente pequeña de variaciones de cada uno de ellos. Estos tipos son (J. Palacios, 1988):

1. El vocativo de atención; por ejemplo, Look! (¡Mira!)
2. La pregunta; por ejemplo, What’s that? (¿Qué es eso?)

3. La etiqueta; por ejemplo, It's an X (Es una X)
4. El enunciado feedback; por ejemplo, Yes (Sí)

En la lectura de los libros sus respuestas activas incluyen vocalizaciones, gestos, sonrisas, contacto visual con su madre y búsqueda de un objeto especificado. La participación aumenta firmemente con la edad y vocaliza más y de forma progresivamente más interpretable.

También en la interacción creada en la actividad de “la lectura de libros” el adulto va incrementando sus peticiones ajustándose a las capacidades del niño.

“Una vez que el niño fue claramente capaz de producir palabras o sonidos similares a palabras, su madre incrementó nuevamente la cuota. De la misma manera que antes no aceptó largos balbuceos incoherentes, sino solo aquellos del largo de lexemas, ahora insistirá en palabras. Incluso entonces, se mantendría adaptada a las posibilidades del niño y evitaba presionarlo demasiado fuerte. El juego seguía siendo juego.” (J. Bruner, 1986, pág.83)

Llega a la conclusión de que si el bebé domina las rutinas de un nivel determinado, dispone de una suficiente capacidad de procesamiento como para manejar el paso siguiente, lo que permite que este requisito se cumpla, ésta es la oportunidad de usar y perfeccionar, las rutinas comunicativas en el diálogo estructurado y equilibrado de la madre.

En el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el formato que estudiamos las historias dramatizadas, una vez escenificadas varias veces, son contadas a modo de lectura de cuento con ilustraciones realizadas para ello; de la misma forma que la madre provoca el perfeccionamiento del lenguaje del bebé, el maestro enriquece las producciones de los alumnos con un proceso de ajuste de las exigencias gradual.

La madre y el mundo adulto proveen al crecimiento del niño de un soporte firme. Este soporte se refleja en las respuestas y peticiones del adulto que estarán dotadas de estabilidad, de manera que el niño pueda poner a prueba sus cambios y

consolidarlos. En el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el formato que estudiamos las historias dramatizadas, una vez escenificadas varias veces, son contadas a modo de lectura de cuento con ilustraciones realizadas para ello; de la misma forma que la madre provoca el perfeccionamiento del lenguaje del bebé, el maestro enriquece las producciones de los alumnos con un proceso de ajuste de las exigencias gradual.

J. El desarrollo de la petición

En el análisis del desarrollo de la petición, Bruner muestra que el adulto a través de la enseñanza del uso del lenguaje introduce al bebé a la cultura de la comunidad de la que forman parte.

El proceso de desarrollo de la petición está relacionada con un estado de felicidad en el niño. Inicialmente, igual que con la ampliación de la referencia, la petición surge de la expresión de alguna carencia (llorar por hambre,..etc.) a medida que el adulto va cubriendo estas llamadas, las expresiones para ello van especificándose cada vez más, convirtiéndose en peticiones (incluso, podríamos hablar de tipos de llanto). Más adelante, el llanto toma otras formas (al levantar los brazos,..etc.) y de esta manera, sugiere que podemos encontrar hasta tres tipos de peticiones: la petición de un objeto presente, la petición de un adulto para que éste se incorpore a un juego interactivo, y, pedir la habilidad o la fuerza de un adulto para lograr algo que por sí solo no puede alcanzar.

El papel de la madre cambia en cada tipo de petición. En uno tiene que entender qué objeto quiere el niño, en otro, para qué es la invitación, en el tercero, qué tipo de ayuda es la que necesita. Pero en las tres tiene una función común, que es la de “enseñar”, por informal que ésta sea. La madre es, por así decir, la agente de la cultura y es ella quien refuerza las condiciones de éxito de la petición a través de la negociación. De diferentes maneras, las madres enseñan a sus niños, cuando están a punto de empezar el habla léxico-pragmática, la diferencia entre pedir y exigir; que se deben realizar solo en caso de necesidad y sin “abusar”. Además, los requerimientos están relacionados con los horarios, con las situaciones en las que existen los límites, y son

explicables con razones. De esta manera, estas “sesiones” se convierten tanto en culturales como en lingüísticas.

En resumidas cuentas, el enlace de esta idea con el aprendizaje de la lengua dentro del aula significaría el hecho del contenido socializador de las palabras más allá de ser un mero código; o dicho de otra manera, recalca el poder de las lenguas para proporcionar, a quien las adquiera, no solo riqueza lingüística sino también mayor amplitud en significados directamente relacionados y compartidos en los hablantes de una comunidad

K. El logro de la referencia

El logro de la referencia por parte del niño, depende del dominio del discurso y de las reglas del diálogo tanto como de sus aptitudes individuales respecto a las percepciones de unión con los sonidos y con las representaciones del mundo que tiene en su mente. Porque la referencia depende, no solo del dominio de la relación entre signo y significado, sino del uso de los procedimientos sociales de común acuerdo con ambos, para asegurar que el signo y el significado en proceso de unión se solapan de una forma negociable con los usos de otros. El paradigma inicial de todo esto es el logro de la atención conjunta, pero después de dos años aproximadamente, esa atención conjunta en torno a objetos reales o naturales cambia y las decisiones rondan sobre relaciones entre diferentes conceptos referenciales y sus representantes lingüísticos. El discurso y el diálogo son también las fuentes de la referencia.

Obviamente los alumnos ya han adquirido los mecanismos y el discurso y el diálogo son fuente de enriquecimiento de las referencias, a su vez, éstas están relacionadas con el mundo representado de la mente. Exponemos a continuación esta idea.

L. La creación de mundos y la narración

En el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el formato que estudiamos, las unidades que se proponen como elementos nucleares son las historias o relatos a los cuales nos hemos referido en apartados anteriores. Hasta ahora hemos visto cómo con la representación dramática de estos relatos se construye el conocimiento de la nueva lengua; sin embargo, el hecho de mostrar los contenidos con forma de narración, también tiene su sentido.

En las aportaciones de Bruner, el individuo crea y se recrea en un mundo propio a través de dos tipos de pensamiento, éstos son los relatos o la narrativa, y la modalidad paradigmática o lógico-científica.

Las personas disponen de una representación de la realidad que se ordena de diferentes formas, una de estas formas, quizá la más fuerte sea la narración

Los relatos, según Bruner, son modelos para volver a descubrir el mundo, constituirían una especie de representación de los modelos que tenemos en cuenta en mente. Releemos el mismo relato siempre de maneras cambiantes y las diferentes maneras de realizar la lectura pueden chocar mutuamente.

Al crear y compartir narraciones fantásticas se liberan diferentes interpretaciones que construyen mundos imaginarios que pueden generar vivencias exclusivas, sobre todo si son compartidas (J. Broker, 1990). Por eso las historias que se presentan en el modelo están protagonizadas por personajes imaginarios, cercanos al mundo de los alumnos.

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa, produce buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles y no tienen que ser verdaderas. Este pensamiento se ocupa de intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio.

En una narración fluctúan dos paisajes a la vez; uno es la acción y está compuesto por los argumentos, sucede algo; existen unos agentes, intención, meta, situación e instrumentos, etc., elementos equivalentes a una gramática del relato.

El otro es el panorama de la conciencia; lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción.

Las historias están unidas por los personajes y la ambientación, existe por tanto una conexión que reproduce el mundo imaginario, pero los desenlaces varían, aunque en todas ellas surge un conflicto, un punto álgido en el desenlace y un final.

El material del relato implica a personajes en acción con intenciones o metas situados en ambientes y utilizando determinados medios. El drama se sostiene y se genera cuando surge un desequilibrio en la proporción de esos constituyentes. El drama es la elaboración de un personaje en acción en una trama limitado por un ambiente.

Desde la perspectiva psicológica, el criterio del panorama dual es interesante al sugerir cómo los alumnos son ayudados a ingresar en las aventuras de los protagonistas: su conciencia son los imanes que producen la empatía. Además, la correspondencia entre la visión “interior” y la realidad “exterior” constituye uno de los conflictos humanos clásicos.

El relato parece ser una unidad que incorpora, por lo menos, tres constituyentes: un conflicto en el cual se encuentran sus personajes como consecuencia de intenciones frustradas debido a las circunstancias, al carácter de los personajes o, más probablemente, a la interacción de ambas. Y requiere una distribución desigual de la conciencia subyacente entre los personajes con respecto al conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un “sentido final”.

Si aplicamos el postulado principal de Bruner a la escuela encontramos que alumnos y enseñantes comparten un mundo al igual que el bebé y su madre, donde se comunican y construyen una realidad compartida y donde fluyen aprendizajes mutuos.

M. Emoción y pensamiento

J. Bruner sostiene, como hemos mencionado anteriormente, que la atención compartida es crucial en la adquisición del lenguaje y que para ello el adulto se vale de lo ya conocido y de la posibilidad de crear del niño; pero además observa que este interés puede estar reflejado en la emoción. Y aunque el efecto que puede producir un impulso demasiado intenso puede ser el de crear un estado que perturba la cognición eficaz, el grado de impulso que excede lo justo mantiene al organismo en la tarea. Si conseguimos determinar y suscitar este grado de emoción, conseguiremos mantener la atención en el círculo comunicativo.

Por eso las historias conllevan cierto grado de intensidad: aventuras en la selva, travesuras, fiestas de cumpleaños, etc. La emoción crea nuevas expectativas como campos de creación y de pensamiento que se erigen también con palabras.

1.2.3. SÍNTESIS DEL APARTADO

EL FORMATO COMO MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El programa “H&L” se basa en la idea de que una lengua nueva se aprende igual que el primer lenguaje; sin embargo, las teorías que explican la adquisición de la L1 son diversas. Una de ellas defiende que el lenguaje se adquiere por medio de la interacción comunicativa entre el niño y el adulto; las condiciones naturales del ser humano le predisponen para activar el mecanismo de adquisición por medio de un sistema de estructuras comunicativas al que Bruner llamó formatos.

Los formatos se constituyen de una estructura que ordena el conocimiento del aprendiz; de carácter afectivo y adheridos a un contexto determinado se vuelven significativos; responden a unas intenciones comunicativas y se articulan en actos de habla que el adulto promueve, enriquece y estimula.

Bruner idea su aportación desde un marco definido que conviene señalar. Las reflexiones que Vigotsky realiza en torno al desarrollo del pensamiento y el lenguaje resultarán cruciales; claves como la zona de desarrollo próximo o la importancia de la interacción entre el aprendiz y alguien que sabe más, confluyen en el concepto de formato. De esta forma, el formato que implica interacción comunicativa, emoción y pensamiento creativo, transacción y creación de mundos propios, relación con el entorno y acción compartida, se tornan en fundamentos teóricos que sostienen el planteamiento didáctico del programa “H&L”.

Bruner estudia al bebé en fases prelingüísticas y se encuentra con que existen ciertas capacidades que convenientemente estimuladas llegan hasta la producción del lenguaje. Estas capacidades son la disponibilidad de relacionar medios y fines que activa la capacidad para las iniciativas para cumplir una intención; sensibilidad para las situaciones transaccionales, o la capacidad para cambiar el rol, o ponerse en lugar de otro y activar la sistematicidad en la organización de experiencias, dominar una secuencia de acciones es un logro gratificante para el bebé; y finalmente, la abstracción

en la formación de reglas que permite la anticipación y la construcción de estructuras de acciones significativas.

Además de estas facultades originales cognitivas, Bruner señala otras características que posibilitan los formatos.

Los guiones o el orden del conocimiento: El conocimiento del mundo se organiza en base a unas funciones con una dimensión temporal. Así en el aula, se estructuran en guiones o secuencias que permiten la comprensión y a través de esta comprensión el dominio de la acción.

El contexto: Para que estos guiones se llenen de sentido dependen del contexto; la relación con el contexto posibilita que el niño adquiera el sentido. También dentro del aula, historias ordenadas en guiones que se repiten y se escenifican a través de la mímica cobran sentido para los alumnos y posibilitan el dominio de los conceptos y la anticipación.

Las intenciones comunicativas: Se reflexiona sobre las intenciones a través del análisis de las funciones, se aceptan las señaladas por Jakobson pero se apunta la importancia de presupones en la actuación del aprendiz intenciones en relación a unas funciones concretas. En el aula esto se traduciría en obviar la intención del alumno y en actuar como si este comprendiera la lengua-meta desde el inicio.

Los actos de habla: Los acontecimientos ordenados en guiones y significativos en un contexto, se estructuran en porciones de conductas comunicativas que el autor llama actos de habla. Los actos de habla organizan la participación en la acción, y suponen el previo a los turnos de palabra.

El rol del adulto y el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje: El adulto pone los medios necesarios para que el niño domine la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir. A través del juego y con inicio basado en requisitos afectivos, el adulto ordena la interacción y llena de sentido las acciones a través de la contextualización.

También el enseñante, en la enseñanza basada en el formato, organiza en la interacción con los alumnos, incentivando la participación y llena de sentido, primero las acciones y luego las palabras por medio de la contextualización.

El sistema que el adulto emplea para asegurar la continuidad de la fase prelingüística a la lingüística Bruner denomina Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL) y puede aparecer de las siguientes formas:

1. El adulto realiza rasgos que para el niño son destacados.
2. El adulto estimula y modela sustitutos lexicográficos y fraseológicos para los recursos gesticulares y vocales.
3. Las unidades de acciones que conforman el SAAL integran hechos que facilitan la demanda y que dependiendo del dominio del aprendiz posibilita el incremento gradual de la participación.
4. Cuando enseñante y aprendiz convierten los formatos en hábitos, éstos pueden ser transferidos de uno a otro ampliando el repertorio de recursos. Así surgen en la acción y en el habla, las ideas abstractas, los roles intercambiables y los medios substitutivos.

La atención compartida: La atención compartida es indispensable para que se dé la comunicación, sin embargo, la activación de esta atención compartida está estrechamente relacionada con los arreglos que el adulto realiza para ofrecer una interacción al alcance de la comprensión y del interés del aprendiz.

El crecimiento de las etiquetas del discurso o “La lectura del libro”: A medida que el niño avanza en su aprendizaje, el adulto amplía las etiquetas del discurso completando y etiquetando la comunicación. Por ejemplo, en las actividades llamadas “Lectura del libro” Bruner describe, no solo una estructura que funciona como andamiaje, sino el incremento gradual de la exigencia del adulto.

El desarrollo de la petición: A través del desarrollo de la petición, vemos cómo el niño capta el poder de la llamada para conseguir objetivos; con ello, las intenciones propias, las iniciativas y los deseos cobran un papel importante.

El logro de la referencia: Además de la relación entre signo y significado, el logro de la referencia depende del uso de los procedimientos sociales de común acuerdo con los participantes asociado, a su vez, con la representación mental de la realidad.

La creación de mundos y la narración: Una de las formas de la representación de la realidad es la narración. Por ello, el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el formato, se basa en historias narradas que tratan de crear mundos propios y ayudan a dar forma a esa realidad.

Emoción y pensamiento: En las historias narradas y vivenciadas entre aprendices y enseñantes resulta clave mantener cierto grado de emoción, ya que de esta manera se mantiene la posibilidad de nuevas creaciones.

Llevar los formatos al aula, implica que el enseñante debe activar este sistema y hacer crecer el repertorio de recursos comunicativos en la lengua nueva dentro del aula. Para ello, el programa “H&L” se centra en aspectos afectivos, y, dispone de unos guiones teatrales que tratan de reproducir unas condiciones similares a las que viven el bebé y el adulto durante el proceso de adquisición del primer lenguaje. Además, en coherencia al concepto de formato, cobran especial relevancia la relación espontánea entre enseñante y alumnos en la lengua nueva.

1. 3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Una vez descrito cómo el concepto de formato se convierte en modelo para crear la metodología didáctica para la enseñanza de una lengua nueva, situamos a “H&L” entre los programas con orientaciones en los enfoques comunicativos. En las siguientes páginas explicamos los principales postulados de estos enfoques, en qué consisten conceptos claves, tales como la competencia comunicativa, sus principios básicos y las implicaciones que conllevan el diseño de estos programas y su ejecución dentro de las aulas.

1. 3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El enfoque comunicativo se erige sobre la base de que las lenguas son algo más que estructuras gramaticales o lexicales con significados acordados por los miembros de una comunidad; el enfoque comunicativo abarca el sentido de la comunicación entendiéndolo que ésta implica además de los elementos lingüísticos verbales, los no verbales y los contextuales. Esto es, entiende que en los silencios también existe significado y que esto forma parte del uso de la lengua.

Obviamente, la comunicación a la que este enfoque se refiere implica condiciones humanas aprendibles y susceptibles de ser desarrolladas por las personas; estas condiciones se recogen en un concepto, el de competencia comunicativa.

1. 3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Paradójicamente, el término de competencia comunicativa nace de una propuesta de corrección o complementación al término de competencia lingüística que sugiere N. Chomsky y que recoge el enfoque estructuralista con una visión gramatical para la metodología pedagógica de lenguas (M. Llobera, 1995). Fue Hymes quien lanzó la formulación en un congreso en 1971; el concepto de competencia comunicativa procede de la etnología y la filosofía que estudian la lengua en uso dentro de un contexto; ya D. Slobin (1967) manejaba el término y lo relacionaba con la interculturalidad. De esta forma, surgen teóricos e investigadores que apuestan por el enfoque comunicativo y abren nuevas vías para la didáctica de las lenguas.

M. Canale y M. Swain (1996a) en su exposición sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, diferencian el enfoque gramatical del comunicativo señalando que por el primero se entiende que se fundamenta en el estudio de las formas

lingüísticas o de aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos, y, hace hincapié sobre los modos para combinarlos y producir frases gramaticalmente correctas; mientras que los enfoques comunicativos se organizan en torno a funciones comunicativas y los aprendices deben conocer los modos en los que se pueden usar las formas gramaticales para expresar esas funciones correctamente.

D.H. Hymes (1995) diferencia la competencia comunicativa de la actuación comunicativa. Mientras que por competencia se entiende el conocimiento de una lengua, relacionada ésta con la capacidad para su uso, la actuación comprendería el uso real. Por otro lado, la eficacia del uso de un hablante en una lengua, no solo se considera la corrección gramatical sino también el grado de adecuación sociocultural del enunciado en el contexto situacional verbal al que se encuentra. Hymes asegura que se ha de tener en cuenta que la adquisición del conocimiento de los enunciados no solo son gramaticalmente correctos, sino también deben ser apropiados; y añade que un niño aprende a manejar un repertorio de actos de habla, y así toma parte en interacciones lingüísticas. Además, la competencia se combina con las actitudes y la interrelación de la lengua con el otro código comunicativo; es decir, la interacción social.

A partir de las aportaciones de Hymes surgen numerosos trabajos en la enseñanza de las lenguas donde ésta se relaciona con la comunicación, o la competencia comunicativa (por ejemplo: H. Widdowson, 1972, 1978; B. Abbs, 1976; J.A. Van Ek, 1975; D.A. Wilkins, 1976; Z.J. Brumfit y K. Johnson, 1979, etc.). Se busca el aprendizaje de la nueva lengua a través de su uso en diferentes situaciones marcando como objetivo la adecuación de la producción tanto verbal como no verbal. Para ello, se elaboran listas de estas situaciones y se remarca la importancia del uso sobre el dominio de las reglas lingüísticas.

R.M. Kempson (1977; 54-55) señala que “una teoría que define la capacidad de un hablante de usar la lengua de una manera apropiada en su contexto, una teoría de la competencia comunicativa es sencillamente una teoría de la actuación”

M. Canale y M. Swain utilizan el término de competencia comunicativa para referirse a la relación e interacción entre competencia gramatical y competencia

sociolingüística o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua. Además, se señala la distinción entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa o la ejecución de esas competencias relacionadas con su interacción para la importancia de su comprensión teniendo en cuenta, dentro de esa situación, los factores psicológicos que especifican el ámbito de actuación. En otra publicación D.H. Hymes (1968) expone, con más exactitud, los componentes que actúan en los actos de habla más allá de lo lingüístico y lo oral. Son los siguientes:

S- sitio (lugar)/ escenario (setting/scene): lugar, hora, circunstancias físicas/ definición cultural de la ocasión.

P- participantes (participants): características y relaciones.

E- fines (ends): resultados esperados y metas latentes.

A- secuencia de los actos (act sequence): forma y contenido del mensaje.

K- clave (key): tono y manera

I- medios (instrumentalities): canales y formas.

N- normas (norms): para interacción e interpretación.

G- género (genre): por ej. poema, mito, charla, conferencia, etc.

Esto indica que, en la enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo se provocarán situaciones de uso de lengua que abarquen aspectos relacionados con la competencia gramatical. Hymes añade a su propuesta sobre el tema que cada individuo difiere en el uso y ésta condiciona su habilidad; se incluyen así, como relacionadas a las diferencias en el uso, factores no cognitivos tales como la motivación, o los factores afectivos, o, elementos como el rol o el papel que está desempeñando el hablante ante el resto de los participantes.

Los cuatro sectores que integran su modelo de competencia comunicativa son los siguientes (citado por N.H.Hornberger, 1995, 51):

1. El grado de posibilidad se refiere a lo que es posible partiendo del sistema lingüístico del individuo, es decir, el conocimiento del individuo de la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática de las lengua en la comunidad de habla.

2. El grado de factibilidad se refiere a lo que es posible dada la capacidad psicolingüística del individuo, es decir, la memoria y percepción del individuo.

3. El grado de adecuación se refiere a lo que es conveniente dada la naturaleza del acontecimiento comunicativo, es decir, las características del lugar/escenario, los participantes, los fines, el acto, la clave, los instrumentos, las normas, y el género del acontecimiento.

4. El grado de ocurrencia se refiere a lo que ocurre o no ocurre dada la posibilidad, factibilidad y adecuación, o falta de las mismas. Incluye, así, tanto lo que puede ser posible, factible y conveniente, pero no hecho, como lo que no es posible, factible o conveniente, pero hecho.

Desarrollar la competencia comunicativa consiste en el objetivo principal del enfoque comunicativo. Para ello, se consideran los factores personales y situacionales mencionadas y de esta forma emergen los principios básicos que se mencionan a continuación.

1.3.2. PRINCIPIOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

M. Canale y M. Swain (1996b) señalan cinco principios básicos para diseñar programas de enseñanza de lenguas con enfoques comunicativos.

1. El primero, que la competencia comunicativa integra cuatro elementos fundamentales; son las cuatro dimensiones señaladas por D. Hymes: a) la competencia gramatical o la actuación lingüística; b) la competencia sociolingüística; c) la competencia discursiva, y, d) las estrategias de comunicación o competencia estratégica.

a) La competencia gramatical: comprende el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología. Dentro del enfoque comunicativo la competencia gramatical supone marcar objetivos relacionados con interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados.

b) La competencia sociolingüística: está integrada por dos conjuntos de reglas, las socioculturales que ordenan el uso, y las del discurso. Cuando el significado literal de las palabras y la intención del hablante no coincidan, estas reglas resultan cruciales para la comprensión del significado.

Las normas socioculturales se centran en determinar el grado de adecuación de proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto concreto y con factores como el tema, el papel de los participantes o la situación. Además cierta estructura gramatical debe lograr expresar una actitud y un registro apropiados. D.H.Hymes (1968) amplía esta cuestión realizando el análisis de estos hechos comunicativos. La competencia sociolingüística recoge la adecuación del significado y de la forma del discurso en relación con el contexto (estatus de los participantes, finalidad de la interacción, normas o convenciones de la interacción), este contexto establece las reglas de producción lingüística y regula ciertos tipos de actos de habla incluida la adecuación estilística.

c) Competencia discursiva: Fue añadida más tarde al resto de las competencias que integran la competencia comunicativa. M. Canale (1995) expone que la discursiva es una competencia relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto oral o escrito de diferente tipo (puede ser una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial, etc.). Según este autor, la unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma, o el modo en que las frases se unen estructuralmente para que resulte entendible; y la coherencia en el significado, o las relaciones entre los diferentes significados en un texto donde estos significados pueden ser literales, funciones comunicativas y actitudes. Sin embargo, admite que la definición de competencia discursiva puede generar confusión ya que la cohesión en la forma también está relacionada con las reglas gramaticales y la coherencia en el significado con las reglas sociolingüísticas.

d) La competencia estratégica: son las estrategias de comunicación, verbal y no verbal, que actúan para compensar las rupturas de la comunicación que surgen de la actuación o por una competencia insuficiente. Pueden ser de dos tipos, gramaticales (por ejemplo, sustituir formas gramaticales que no se dominan) o las relacionadas con la competencia sociolingüística (asumir ciertos roles, etc.) La competencia estratégica se activará con más facilidad cuando la situación es real, así que las prácticas de enseñanza deberán implicar comunicación de mensajes auténticos.

Un programa didáctico con un enfoque comunicativo pretenderá lograr los tres aspectos en el aprendiz de forma equilibrada, esto es: no se le supone mayor importancia a ninguno de las tres competencias sino que sería el conjunto de las tres la que se entiende que dota al aprendiz del dominio de una lengua.

2. Además, un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y darles respuesta. Estas necesidades se especifican en términos de las competencias señaladas en el principio anterior.

3. En el tercer principio, los autores añaden que el aprendiz de una segunda lengua debe disponer de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua

para poder efectuar intercambios significativos, lo que supone crear situaciones reales que generen comunicación auténtica.

4. El aprendiz usará recursos de la competencia comunicativa ya adquiridos a través de la apropiación y del uso de su lengua materna, especialmente en las fases iniciales del proceso de aprendizaje.

5. Los programas de lenguas con enfoque comunicativo deben centrarse en dotar de información y experiencia a los aprendices para tratar de satisfacer las necesidades comunicativas surgidas.

Teniendo en cuenta estos principios, el diseño de la enseñanza de lenguas toma un nuevo rumbo con unas implicaciones diferentes que se exponen a continuación.

1.3.3. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS CON UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Según M. Canale y M. Swain la enseñanza de idiomas la configuran el diseño de programas, la metodología docente, la formación del profesorado y la confección de materiales didácticos. Así, como ya hemos señalado, encontramos que un programa con un diseño orientado al enfoque comunicativo se centra en torno a funciones pragmáticas y comunicativas y no en torno a contenidos meramente gramaticales; por ello, desde este punto de vista pueden parecer programas caóticos (K. Morrow y K. Johnson, 1977). Sin embargo, estos autores sostienen que los contenidos adquiridos según las funciones se relacionan directamente con los contenidos gramaticales y ganan significatividad. Cabría, además, combinar el ejercicio de la nueva lengua en situaciones reales según funciones, tal y como señalábamos, y complementar este ejercicio con el aprendizaje de reglas gramaticales.

Otra de las razones para apostar por el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas sería la motivación. Parece que según algunos investigadores (G.R.Tucker, 1974; N. Segalowitz, 1976) tanto los alumnos que no han conseguido resultados satisfactorios con programas con enfoques gramaticales como aquellos que han obtenido aprendizajes pero sin suficiente seguridad en su práctica o uso, encontrarían en los programas con enfoques comunicativos nuevas formas, más motivantes, para avanzar en la adquisición de la nueva lengua. Un enfoque comunicativo con base funcional está más cerca de la finalidad útil y palpable del aprendizaje de una lengua.

En cuanto al diseño de programas, el enfoque comunicativo integra de forma natural conocimientos de la cultura de la nueva lengua, conocimientos de la lengua en sí y del lenguaje en general.

La metodología docente deberá tratar de reproducir lo más fielmente posible situaciones con las que el aprendiz se encontrará en la lengua que está aprendiendo (C.N.Candlin, 1978).

El profesor, además, deberá ser un instigador de situaciones que permitan a los alumnos adquirir destrezas comunicativas (K. Morrow, 1977) por sí mismos; más adelante, en el capítulo del profesor, desarrollaremos esta cuestión con más detalle.

Rutherford (citado por M. Llobera, 1995: 17-18) propone trabajar la gramática a través de ella misma; es decir, la gramática como medio, en vez de como fin. El profesor proporcionaría las condiciones y recursos suficientes para que el alumno deduzca las reglas gramaticales; el alumno descubrirá la gramática y aplicará y generalizará las reglas por sí mismo, el profesor no tendría que dar la regla explícitamente. Presenta las siguientes proposiciones en relación con el contenido gramatical de la enseñanza de lenguas:

a) A la gramática organizada por el profesor opone la organizada conjuntamente por el profesor y los alumnos.

b) Al aprendizaje de las estructuras lingüísticas opone las operaciones lingüísticas.

c) En vez de presentar la gramática linealmente propone la presentación cíclica de la misma.

d) Opone a la visión exhaustiva de la gramática, una visión selectiva.

e) La visión jerarquizada de la gramática debe dar paso a una visión holística de la misma.

f) Y en vez de una presentación de la gramática como un componente de una complejidad creciente propone una presentación como un reanálisis progresivo.

Ciertamente, la didáctica basada en el enfoque comunicativo puede crear incertidumbre. Si se deben provocar situaciones comunicativas a través de las cuales el alumno se vea obligado a interactuar con recursos, orales y no orales, puede suponer impredecibilidad, ya que existe comunicación cuando hay interés en lo que el otro trata

de transmitir; además debe haber elementos comunes conocidos que aparezcan con cierta rutina para facilitar su propio enriquecimiento a través de lo ya conocido; y, además, deben aparecer nuevos contenidos asimilables.

Encontramos en todos los trabajos señalados, la importancia de diferenciar el conocimiento de la habilidad; esto es, el conocimiento sobre la lengua y la habilidad sobre su uso. Ambos cabrían como objetivo en los programas diseñados con orientaciones en el enfoque comunicativo. Adquirir cierto conocimiento, especialmente relacionado con la comprensión y con la adquisición de recursos básicos es tan relevante como avanzar en el aprendizaje a través del uso de los recursos adquiridos e incrementando las habilidades en la nueva lengua. En interacción con hablantes más capaces estas ideas casan complementariamente con las aportaciones realizadas y ya citadas en apartados anteriores como las del *input* comprensible de Krashen.

Conviene matizar que en la andadura del enfoque comunicativo encontramos matices interesantes como el señalado por I.Vila (1989), quien indica que el término de enfoque comunicativo como método didáctico de trabajo puede resultar confuso si no se especifica y se llena de contenido concreto. Propone hacer explícita una concepción del lenguaje que describa y explique su uso por parte de los hablantes oyentes; corrientes que emplean términos como enunciación, discurso o niveles funcionales. De esta forma los signos no se analizan exclusivamente desde su valor representativo, sino también, desde su funcionamiento en relación a los otros signos y la función tiene un valor semiótico.

De todo ello se desgranar las directrices principales para el enfoque comunicativo de los programas de enseñanza de lenguas (M. Canale, 1995: 74-75).

a) Extensión de las áreas de competencia. La competencia comunicativa debe contemplarse al menos integrada por cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. No hay evidencias para sostener la idea de que la competencia gramatical es más o menos importante para la comunicación efectiva que las otras competencias mencionadas. La meta principal de un enfoque comunicativo debe ser facilitar la integración de estos tipos de competencia

por parte del alumno, un resultado que no es probable que derive de dar mayor importancia a un área de competencia sobre las otras a través del programa de una segunda lengua.

b) Necesidades de comunicación. Un enfoque comunicativo debe estar basado en, responder a necesidades e intereses de los aprendices. Éstos deben ser especificados con respecto a la competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de precisión gramatical requeridos en diferentes situaciones), competencia lingüística (por ejemplo, las situaciones, temas y funciones comunicativas a que deben hacer frente más frecuentemente), competencia discursiva (por ejemplo los tipos de texto) y la competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias verbales compensatorias para parafrasear vocabulario que no se domina suficientemente). Es de especial importancia basar un enfoque comunicativo, al menos en parte, en las variedades de la segunda lengua con las que es más probable que el aprendiz entre en contacto en situaciones comunicativas auténticas y sobre los niveles mínimos de competencia que distintos grupos de hablantes nativos (como grupos de edad o laborales) esperan del aprendiz en tales situaciones y que se espera que alcance la mayoría de éstos.

c) Interacción significativa y realista. El aprendiz de la segunda lengua debe tener oportunidades para tomar parte en interacciones comunicativas significativas con hablantes altamente competentes.

d) Las habilidades del aprendiz en su lengua nativa son también importantes. Principalmente en las primeras etapas de la adquisición de la nueva lengua, debe hacerse un uso óptimo de las habilidades de comunicación que el alumno ha desarrollado en el uso de su lengua dominante y que son comunes a las habilidades de comunicación en la lengua meta.

e) Enfoque a través del currículo. El objetivo principal de un programa de segunda lengua orientado a la comunicación debe ser el proporcionar a los alumnos la información, práctica y mucha de la experiencia necesaria para satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua meta. Además, se debería enseñar a los aprendices acerca del lenguaje, relacionándolo tanto como sea posible con el programa

de la primera lengua y acerca de la cultura de la segunda lengua, también con otras materias.

A. La interacción en el aula

A.Tusón (2002) amplía los ocho componentes que Hymes propone como estructura de las acciones comunicativas y perfila los modos interactivos dentro del aula. Todo hecho comunicativo se estructura a partir de los siguientes componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros.

1. *Situación*: se refiere al espacio y tiempo del hecho comunicativo, cuando y donde sucede el intercambio verbal, constituye el espacio psicosocial de la interacción. Se diferencian el espacio externo y el interno; en el aula la frontera espacial externa está marcada por las paredes, las ventanas y la puerta; la frontera temporal externa es la hora de clase. Internamente, las fronteras las marcan otros aspectos tales como los diferentes espacios de clase, los tiempos invertidos en la duración de cada actividad o la distribución de los alumnos y el profesor.

2. *Participantes*: se refiere a las personas que toman parte en la interacción y a sus características, esto es, a la relación que existe entre ellos y el rol que ocupan. En el aula encontramos la relación profesor- grupo clase, profesor- alumno individual, alumno-alumno/s, profesor- grupo pequeño de alumnos, etc. Además, los roles o papeles que desempeñan pueden ser variados: el profesor ordena, ayuda, se mantiene al margen de la actividad, da el modelo, etc., y los alumnos, por su parte pueden actuar como receptores oyentes, imitadores, pueden ordenarse los unos a los otros, obedecen las consignas del enseñante, etc. En todos los casos existen intercambios comunicativos.

3. *Finalidades*: se sitúan, dentro de las finalidades, las metas o los objetivos de la interacción.

En el aula las finalidades pueden variar, podemos encontrar aspiraciones encubiertas, combinadas e incluso inconscientes, un enseñante puede a través de una

petición con una finalidad aparente estar buscando otra. Sin embargo, siempre encontramos la finalidad de prestar atención ante la intención de transmitir un mensaje, de ello dependerá su éxito; esto es, si un participante, por ejemplo, el profesor, expresa una intención como puede ser una orden o un comando explicativo, pero los alumnos no escuchan, obviamente la intención del participante no se puede cumplir, al margen de que la petición sea cumplida o no, y, se entiende que no ha habido éxito comunicativo. No quiere decir que no haya otro tipo de transmisión, pero no tiene que ver con la intención del profesor.

4. *Secuencia de actos* : se refiere a la organización y estructura de la interacción.

En el aula, los participantes actúan de formas diferentes; los docentes varían la estructura de sus mensajes, incluso algunos enseñantes pueden caracterizarse por el modo de exponer sus intenciones comunicativas no solo referidas a la actividad que están realizando, sino dentro de la misma actividad las diferentes partes que la componen pueden estar estructuradas de diferentes formas. Pongamos por ejemplo el drama en el programa “H&L”. Algunos enseñantes muestran primero los contenidos, lingüísticos y no lingüísticos; luego, entrenan a los alumnos para que se hagan con ciertos recursos, y finalmente, les piden que actúen solos; se trata de la misma actividad pero con diferentes estructuras, sin embargo, si hilamos más fino, encontramos que cada hecho dentro de cada parte del mismo drama puede articularse de forma variada, esto es: un enseñante puede mostrar primero el gesto, luego la palabra, o puede mostrar ambas a la vez, o puede reducir los elementos y expresar solo uno de los referentes. Lógicamente esto intervendrá en el éxito de la unidad interactiva y por lo tanto en la posibilidad del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

5. *Clave*: la clave es el tono en que se efectúa la interacción.

En el aula encontramos diferentes recursos referidos a distintas peticiones que se señalan a través del tono o clave. Esto es, el tono en intervenciones relacionadas con la organización de la clase o de las actividades es un tono concreto, y el de la dramatización es otro. Además dentro de la dramatización nos encontramos con que los tonos varían dependiendo de los personajes que se están representando en ese momento.

No solo hallamos aquí la relevancia de la intensidad del tono de voz, más fuerte o menos fuerte, sino también al ritmo de las intervenciones; el tono y el ritmo de las pautas comunicativas de los participantes dentro del aula en secuencias organizativas (inicio de clase, organización, intervenciones referidas a acontecimientos cotidianos, etc.) se parecen mucho a los empleados en la vida ordinaria fuera del aula, mientras que en el drama el ritmo es más lento, los tonos más diversos y más cambiantes. Si tenemos en cuenta que todo ello sucede en una lengua diferente y desconocida, nos damos cuenta de que los tonos de voz son muy importantes porque ofrecen mucha información sobre el significado a los alumnos.

6. *Instrumentos*: incluye el canal, el repertorio verbal de los participantes o los recursos orales y los elementos kinésicos y proxémicos que intervienen en la acción comunicativa.

En todo hecho comunicativo los recursos expresivos cobran especial importancia para su éxito, cuanto mejor se utilicen estos recursos más probabilidades tiene el participante de transmitir, en mayor medida, su mensaje. Dentro del aula, en la enseñanza de una lengua nueva con el programa “H&L” en concreto, merecen especial atención los instrumentos de los hechos comunicativos, porque la lengua vehicular dentro del aula es desconocida para los alumnos y por lo tanto los recursos que no son orales ganan importancia ya que son los que dotarán de significado a las palabras. Por ello, el entrenamiento de la representación gestual de los enseñantes resulta tan crucial dentro de la formación de éstos.

7. *Normas*: pueden ser de interacción o de interpretación. Las normas de interacción se refieren a los usos, es decir, al reparto de turnos; acciones tales como la petición de palabra a la adopción del turno por diferentes vías, etc. Por otro lado las normas de interpretación son los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente lo dicho con palabras como lo no dicho; aquí situamos los mensajes de cortesía, o los mensajes que permiten inferir significados compartidos.

En el aula las normas de interacción están muy relacionadas con el estilo comunicativo del enseñante o incluso con la conceptualización que éste tiene del poder

dentro del aula. Intervenir de forma activa implica hacer uso de un espacio comunicativo y pretender la atención de los otros; obviamente el enseñante es el participante con más poder dentro del aula y es él quien se ocupa de repartir, en mayor medida, las intervenciones entre los diferentes participantes. Por eso, es muy diferente aquel que pretende conocer y trabajar desde el pensamiento y la participación de los alumnos, de ese otro que siente que los alumnos no tienen nada que decir y que organiza las sesiones en torno a su propia intervención. El reparto de turnos la ejecuta el enseñante, está relacionada directamente con la participación de los alumnos y el clima del clase. Además dentro del aula de enseñanza de lengua extranjera con un programa con orientaciones comunicativas, este es un tema al que se le debe mayor mimo. El uso y la participación activa van muy unidas y tan importante como mostrar los recursos lingüísticos por medio de modelos orales contextualizados por recursos kinésicos y proxémicos para que cobren significado y situarlos con el tono de voz, resulta el permitir a los alumnos que esos recursos sean utilizados dominados y ampliados a través de su uso. De ahí que el reparto de turnos y la adquisición de la lengua nueva tengan tanto que ver.

En cuanto a los escenarios compartidos, encontramos que desde una visión más general el aula ya dispone de un contexto consabido recordamos a C. Cazden (1991) quien expone la característica de las conversaciones dentro del aula que implican casi siempre la evaluación del enseñante en el intercambio verbal. Centrados en el programa “H&L” vemos que los “actos” de cada escenificación corresponden a significados compartidos y exclusivos no solo del aula sino también de la asignatura y dentro de la asignatura de cada historia dramatizada.

8. *Género*: el género se refiere al tipo de acto comunicativo. Puede ser un discurso magistral, una conversación espontánea, una entrevista, quizá una obra de teatro, etc.

Indudablemente, el género de las interacciones dentro del aula la marca la actividad. En el programa “H&L” encontramos secuencias espontáneas de vida cotidiana dentro del aula (organizar el grupo, diálogo espontáneo, etc.) y las actividades

organizadas en drama, actividades complementarias (contar el cuento, cantar el cuento, etc.), o actividades suplementarias (otras actividades).

B. La evaluación en los programas de enseñanza de lenguas con un enfoque comunicativo

La evaluación de los programas de enseñanza de nuevas lenguas diseñadas siguiendo la línea del enfoque comunicativo implican que recaiga sobre lo que el aprendiz sabe acerca de la segunda lengua y cómo usarla, y, también, sobre su capacidad de practicar dicho conocimiento en una situación de comunicación significativa, para ello, cabría considerar el manejo de los alumnos en realizaciones auténticas o las destrezas de comunicación.

Todo ello conduce a los diseñadores de programas a la selección de criterios de evaluación y a la definición de niveles entendidos como aceptables de las metas marcadas que estaría relacionada por la especificación y secuenciación de los objetivos conductuales, contenidos semántico-cognitivos, formas gramaticales, funciones comunicativas y variables sociolingüísticas.

B. Spolsky (1995; 1968) añade, sobre la evaluación, reflexiones que resultan interesantes señalar; enlaza los objetivos de un programa con la evaluación y parte de la pregunta de “¿qué significa conocer una lengua?” para determinar el tipo de evaluación. Este autor considera que hay tres respuestas: una de ellas, entender el conocimiento de la lengua como un todo, y hablar en términos de dominio general o total; otra, es la de asumir que el conocimiento de la lengua está subdividido en estructuras individuales, las reglas y las unidades léxicas, que conforman la gramática y el léxico de una lengua, de manera que el conocimiento de estas unidades y reglas es lo que necesita ser medido; la tercera respuesta, es asumir que el conocimiento está medido en términos de la habilidad de un sujeto para llevar a cabo funciones lingüísticas definidas, la de usar la lengua de maneras determinadas en situaciones definibles.

El segundo enfoque o el gramatical-lexical sugiere reglas en cada nivel para que sean adquiridas y así llegar a conocer la lengua nueva. El enfoque funcional propone

una lista de contenidos centrados en la pragmática de nociones y funciones que reflejan el dominio de la lengua que se desea aprender.

Obviamente, la respuesta completa consistiría en la unión de las tres respuestas, pero todas conllevan ciertas limitaciones. Según B. Spolsky, por una parte, la forma gramatical no garantiza un uso concreto; y por otra, resulta imposible definir todos los usos de una o varias formas. Aún así propone una relación general de condiciones específicas que describen el conocimiento y las habilidades, resultado del aprendizaje.

En todo caso, a priori, la teoría no indica ningún contenido estanco para que se compongan las pruebas de evaluación. El uso es quien apunta, en el enfoque comunicativo, qué contenidos serán más relevantes en la adquisición de la competencia comunicativa.

1.3.4. SÍNTESIS DEL APARTADO

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA INTERACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Resumimos las ideas más importantes de este apartado en las siguientes claves:

“H&L” es un programa con enfoque comunicativo porque las líneas psicopedagógicas que sigue apuntan hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa supone labrar la comunicación en su sentido más amplio teniendo en cuenta la expresión verbal, la no verbal, y el significado contextual.

Operativamente, la competencia comunicativa se desgrana en competencias más concretas que se ciñen al uso del lenguaje. Por eso en la aplicación del programa “H&L” se trata de iniciar al alumno en la nueva lengua desde el significado de una situación concreta. Por medio de la escenificación dirigida por el enseñante las situaciones cobran un sentido al que después de la realización repetida se le asigna la palabra.

La interacción entre el enseñante y los alumnos sostiene el desarrollo de la competencia comunicativa; además se integra la situación, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, los tonos, los instrumentos, las normas, y los géneros. Estos componentes caracterizan la interacción y condicionan su éxito.

El enfoque comunicativo surge sobre la idea de que una lengua se aprende desde su uso, adopta, de esta manera, la enseñanza aprendizaje de lenguas una orientación pragmática que se centra en las funciones comunicativas humanas. Los hablantes deben saber usar una lengua adecuadamente, en coherencia con la situación y el momento, y para ello, los aprendices deben desarrollar la competencia comunicativa.

Así, se han de considerar factores personales y situacionales que convergen en los siguientes principios:

1. La competencia comunicativa integra cuatro elementos: La competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, y, las estrategias de comunicación.

2. La enseñanza con enfoque comunicativo parte de las necesidades de comunicación del aprendiz.

3. Así que el aprendizaje debe disponer de oportunidades para interactuar con hablantes de la lengua-meta y efectuar intercambios significativos.

4. El aprendiz usa recursos comunicativos que ya dispone.

5. Estos programas deben centrarse en dotar de información y experiencia en la lengua nueva.

La enseñanza de lenguas con un enfoque comunicativo implica que el profesor se convierta en instigador de situaciones que posibiliten que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en su integridad.

Obviamente, la comunicación dentro del aula adquiere carácter significativo en este marco. El tipo de interacción entre aprendices y enseñantes condiciona la comunicación y así el aprendizaje de la lengua nueva. La estructura de los hechos comunicativos se componen de la situación de la acción, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, la clave o el tono de la interacción, los instrumentos o el repertorio verbal y no verbal de los participantes, las normas de interacción en su uso, y el género o el tipo de acto comunicativo.

En cuanto a la evaluación, hemos señalado las dificultades que implica la valoración de los aprendizajes que se relacionan con su uso y la importancia de la flexibilidad en la elección, secuenciación y priorización de contenidos a evaluar.

1.4. EL ENSEÑANTE

Hemos señalado en el apartado 1.2., sobre el formato, la importancia de la actuación del adulto con el niño, porque de la interacción entre ambos surge la adquisición del lenguaje durante los primeros meses de vida; llevado el formato al aula, el sentido común nos indica que es el enseñante quien asume esta función. En las siguientes páginas hacemos un recorrido por las aportaciones de autores que estudian al docente y el papel que tienen en los enfoques comunicativos; la relación del pensamiento de maestros y profesores y su actuación pedagógica; y, la conexión de la gestión de los principales elementos didácticos con el eje central de un programa como “H&L” o dicho de otro modo: la interacción comunicativa que genera el enseñante con sus alumnos en las sesiones de lengua extranjera al aplicar este programa.

1.4.1. EL ENSEÑANTE EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En el capítulo anterior hemos visto que la intención de los programas con orientaciones en el enfoque comunicativo se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos; esto supone un reto para los enseñantes, ya que las lecciones de nuevas lenguas se convierten en lecciones de comunicación. Desarrollar destrezas comunicativas va a suponer mucho más que mostrar contenidos, supone en este caso, hacer uso de ellas. Sobre esta idea se alzan corrientes pedagógicas que se alejan de tendencias estructuralistas y giran en torno al generativismo (C. Lomas, 1999).

M.A.K. Halliday (1973) ya expuso la idea de que la adquisición de la competencia lingüística está íntimamente relacionada con las funciones comunicativas más usuales en la infancia, así el enseñante en el aula tendrá que crear situaciones en las que los alumnos puedan ejercitar su repertorio comunicativo y ampliarlo, enriquecerlo o en el caso de la enseñanza de lenguas, reproducirlo en la nueva lengua.

Por un lado, encontramos que el entorno escolar, en el sentido más global, ya aporta situaciones novedosas y funciones exclusivas donde los alumnos amplían y enriquecen su repertorio comunicativo de formas naturales en algunos casos e intencionadamente, como objetivo de las diferentes áreas, en otras. Citamos a Lomas que refiriéndose a este tema señala:

“Si tomamos como referencia la entrada en la institución escolar, a partir de entonces el niño extenderá progresivamente su presencia en situaciones comunicativas nuevas con las que tendrá que irse familiarizando para poder adaptarse a ellas en un largo proceso de socialización y de adquisición de conocimientos. En este sentido, su progreso en el hablar está íntimamente ligado al desarrollo de su capacidad discursiva que, al complicarse, comporta dificultades y nuevas estrategias. La responsabilidad en la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias,

introduciéndole en situaciones comunicativas que requieren unas condiciones determinadas de realización a las que el niño debe ir adaptándose. El puente que hay que tender entre la situación inicial de cada niño y la situación que debe lograr al final de la educación obligatoria es el reto de la educación lingüística. De hecho se aprende en el ejercicio de la actividad discursiva.” (C. Lomas, 2002, p. 38)

Por otro lado, y afinando más en la labor del enseñante dentro del aula, nos encontramos con actuaciones bien diferentes entre la ejecución de estas ideas en los profesores. Ciertamente, se identifican dos vertientes claras en la enseñanza de habilidades comunicativas en la actuación de los enseñantes: las estrategias o procedimientos psicopedagógicos que emplea por un lado, y, la forma de comunicar por otro (M.J. Del Río, 1998).

La diferencia más importante entre una y otra radica en que mientras la primera es de carácter explícito e intencionado, el estilo comunicativo es personal, exclusivo y con un gran componente implícito. Esto es, por un lado el enseñante diseña sus sesiones concatenando diferentes actividades didácticas que facilitan la comunicación a través de diferentes situaciones, y para ello utiliza unos recursos determinados; pero además, la estructura de estas actividades está organizada en intercambios de turnos a modo de conversación.

El enseñante despliega un código oral con unos contornos que revisten la palabra de contenido: el tono, la voz, la regulación del silencio, el ritmo, etc.; además de los códigos cinéticos y proxémicos que determinan o apoyan la significación de los intercambios: gestos, expresiones de la cara, miradas, posturas y movimientos, distancia y contacto entre interlocutores. Todo ello refleja un estilo comunicativo o interactivo que se verá reforzado por el contexto-aula que favorece el control del enseñante sobre la marcha del discurso: el enseñante señala mayoritariamente el tema, marca la participación cediendo o negando la palabra, hace valoraciones, peticiones, etc.

H. Calsamiglia (2002) relaciona las diferencias entre los enseñantes, tanto en los aspectos psicopedagógicos como en el estilo comunicativo, a su conceptualización. El pensamiento que subyace sobre la didáctica de las lenguas se ve reflejado en su forma

de hacer, y ésta a su vez, está unida a su experiencia y a su formación. Autores más cercanos (I. Vila, 1993) hacen hincapié en esta idea señalando la importancia de la actuación del enseñante para que la interacción con los alumnos sea fructífera y genere aprendizaje, y desde esta premisa, esto es, desde la creencia de que los aspectos relacionales entre alumnos y enseñantes son responsables del éxito o el fracaso de la enseñanza, fluye la importancia de la reflexión y el análisis de los propios enseñantes sobre estos procesos.

El docente a través de su forma de comunicar puede facilitar la adquisición, al menos, de la lengua que se está usando, o puede dificultarla; cuando se expresa despliega, con un estilo propio, un grado de adecuación en la relación de los componentes del hecho o del acto comunicativo, y, dependiendo de este grado de adecuación obtendrá mayor o menor éxito sobre la intención explícita. Además este éxito se verá enraizado con aspectos afectivos generadores de motivación o seguridad que facilitan la fluidez interactiva e incrementan la participación de los alumnos (P.Bogaards, 1990).

La enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa primaria de la enseñanza obligatoria (M.Arillo, 1993) recoge las ideas mostradas; vemos que el objetivo primordial en esta etapa será conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, mediante actividades de enseñanza y aprendizaje lúdicas y distendidas, para asegurar un aprendizaje gratificante. Se persigue el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita; se da prioridad a la comunicación oral y sobre todo a las estrategias de comprensión. En la diversidad de actividades se contemplan cuatro tipos: actividades iniciales, de enseñanza-aprendizaje, de constatación (relación entre nuevos y antiguos contenidos), y de evaluación. Probablemente en el planteamiento que se realiza una de las claves más interesantes resulte la consideración de tres dimensiones en el uso de la lengua: como medio de comunicación, como transmisión de significados y como sistema.

Para conseguir estos objetivos las orientaciones señaladas para los enseñantes son las siguientes:

- a) Partir de conocimientos previos para hacerlos más funcionales y significativos.
- b) Estimular la curiosidad para favorecer la motivación.
- c) Favorecer la creatividad, comprendiendo la diversidad de las respuestas.
- d) Elegir y aplicar una solución y reflexionar sobre ello para entender los cambios y provocar así el aprendizaje.
- e) Valorar y pensar sobre los errores y aprender a aprovecharlos para mejorar los procesos

Todo ello motivando, mejorando la autoestima y a través de la memorización significativa.

Numerosos investigadores han subrayado la importancia de estudiar los elementos comunicativos en el enseñante. Al margen de que estos elementos estén relacionados con factores que condicionan las cadenas de hechos comunicativos (la formación del enseñante, su estado personal, las orientaciones psicopedagógicas, el tipo de centro, el tipo de grupo, la población, etc.), consideramos que las tres dimensiones principales que articulan los intercambios comunicativos son (D. Mc. Neill, 1986) el lenguaje verbal, que gira en torno a la palabra en todas sus variantes y géneros (discurso, escrito, etc.); el lenguaje no verbal (la mirada, la expresión facial, los gestos y el movimiento, la postura, etc.); y el paralenguaje o el entorno (condiciones de los espacios, presencia de los participantes, objetos, etc.).

En las siguientes páginas ampliamos esta consideración; tratamos el lenguaje verbal y no verbal del enseñante y sus implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En cuanto al entorno, se sobreentiende que se trata de la comunicación en el aula, entre el enseñante y el grupo-clase; señalamos algunas especificidades de este contexto unidas a lo oral y a lo no oral y retomamos el tema más adelante para dedicarle un apartado al grupo-clase y sus características.

A. El enseñante de lenguas y la comunicación verbal

La palabra es lo que difiere al ser humano del resto de las especies, además es universal porque aparece, aunque en diversas formas, en todas las comunidades o grupos de personas, las palabras sirven para expresar y hacer cosas.

También en el aula se habla, se usan las palabras para reflejar intenciones, y, sin duda alguna, el que más uso hace de la palabra es el enseñante. Este hecho no es casualidad, sino que es un síntoma más de la obviedad de que el enseñante es el participante más poderoso dentro del aula; el maestro, el profesor, no solo hace uso del mayor número de turnos de palabra en los intercambios dentro del aula sino que además reparte el uso entre los alumnos. De esta forma modela la comunicación, establece el clima y conduce la clase. Algunos autores piensan que a través de la comunicación con los alumnos, los enseñantes pueden potenciar o pueden paliar las diferencias que estos presentan debidos, por ejemplo, al entorno familiar (A. Tusón, 2002). En todo caso, y por todo ello, la comunicación dentro del aula merece ser estudiada; se ocupa de ello la sociolingüística de la interacción o la etnografía de la comunicación y los presupuestos básicos son los siguientes. (Aunque la autora se refiere a la comunicación, verbal y no verbal, creemos que existe una decantación hacia lo verbal y por eso situamos estos presupuestos en este apartado)

1. La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural y, a su vez, como un síntoma de esa realidad. Quiere decir que observando cómo las personas se comunican, podemos entender una parte importante de sus normas de comportamiento, de sus valores.

2. Las manifestaciones orales de la lengua son variadas, el uso demuestra que la lengua es heterogénea. Pero el uso oral no es caótico ni desordenado, sino que está regulado, existen normas de uso socioculturalmente condicionadas. Esas normas se refieren a cuándo se puede hablar y cuándo es mejor callar, a quién hablar y de qué cuestiones, qué registro es apropiado usar en una situación determinada y cuál no, etc.

Es decir, todo aquello que constituye la competencia comunicativa: lo que un hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla (Gumperz, citado por la autora).

3. Por todo lo dicho, al referirnos al uso oral, no es pertinente hablar de “corrección” o “incorrección”, sino de usos adecuados o no adecuados a la situación concreta en que se produce el habla.

4. El proceso comunicativo no es lineal (un emisor que transmite un mensaje a través de un canal a un receptor que, una vez decodificado el mensaje, puede, a su vez, convertirse en emisor que transmite un mensaje al anterior emisor, convertido ahora en receptor, etc.), sino que es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes-actores, es una construcción conjunta, es un proceso de interpretación de intenciones. Esto lleva a los conceptos de cooperación, de negociación y, como consecuencia, a los de conflicto y malentendido.

5. El uso oral en general y dialogal, en particular, es multidimensional, multicanal. Intervienen elementos lingüísticos, paralingüísticos (prosodia, calidad de la voz, ruidos de rechazo o de asentimiento, etc.) y no lingüísticos (cinesia y proxemia).

6. El sentido se construye localmente, a través de la interacción y de la creación de un contexto, entendido como una noción activa que se refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales el bagaje de conocimientos culturales y de otro tipo se pone en funcionamiento en los procesos de interpretación (Gumperz, citado por la autora).

7. El aula se considera como un microcosmos en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. El aula es un escenario donde los actores, profesor y estudiantes, van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente-discente. (A. Tusón, 2002, pp.56, 57)

Con todo ello, entramos en el aula de lenguas y nos encontramos con que, tal y como hemos señalado en páginas anteriores, en el lenguaje oral o en el discurso del enseñante existen dos modalidades claras: una, relacionada con la actividad en torno al lenguaje que se está aprendiendo-enseñando, e incluye aspectos metalingüísticos o verbalizaciones directamente relacionadas con el contenido de la expresión verbal (gramática, léxica, semántica...). Aunque el enfoque comunicativo predomine el éxito en la transmisión del mensaje a la corrección lingüística, los programas que se basan en este enfoque no desestiman actividades de metalingüística. Pensar sobre la lengua, ejercitarse en la dimensión lingüística resulta relevante porque puede repercutir en la velocidad del aprendizaje ya que, en algunos casos, facilita la comprensión de la estructura y enriquece los recursos de la lengua que se desea aprender (M.H.Long, 2001).

La segunda modalidad se refiere al uso de la lengua que hace el enseñante de forma vehicular dentro del aula. Al margen de las actividades sobre la lengua, la comunicación espontánea del enseñante con los alumnos supone un modelo, activa los conocimientos de los alumnos y puede actuar como un regulador para la evaluación.

En un enfoque pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en la comunicación parece obvio que se le debe especial atención a la comunicación espontánea que surge dentro del aula, ya que la interacción entre el alumno y el enseñante se convierte en una actividad docente más. Así el discurso aportado se vuelve objeto de estudio, de reflexión y de interés, tanto como el discurso producido.

Apuntamos sobre esta cuestión algunas hipótesis que remarcan el interés sobre el discurso en el aula (M.Llobera, 1990; p.92) :

1) El discurso en el aula, a pesar de sus peculiaridades, presenta muchas de las características que presenta el discurso en las interacciones sociales generales.

2) Es la exposición de estas características lo que permite al alumno construir sus hipótesis sobre las reglas de uso del discurso, la aplicación de las cuales le permitirá comunicarse.

3) Es la actuación en la interacción lo que permite la construcción de un discurso significativo en la clase.

4) La construcción de un discurso significativo parece ser condición básica para el aprendizaje. Aun cuando el significado de este discurso tenga la peculiaridad de adquirir sentido sólo a través de su finalidad docente.

Teniendo en cuenta, como hemos señalado en páginas anteriores, que la autenticidad es importante para que los intercambios sean significativos, encontramos que los cambios interactivos entre el enseñante y el alumno en la cotidianeidad del aula ofrecen importantes oportunidades para el uso de la nueva lengua. Por ello deducimos la importancia de mantener el uso de la lengua meta en el día a día y en todo momento entre enseñantes y aprendices. En los modelos de inmersión por ejemplo, donde la lengua vehicular es la lengua nueva para los alumnos, se comprueba que los enseñantes organizan el significado en torno a situaciones muy contextualizadas. P.Sotes (1998) en una descripción realizada durante el primer año de un programa de inmersión de la comunicación entre la andereño y cinco alumnos, concluye que el programa gira en torno a centros de interés que facilitan los significados y que además la organización segmentada de éstos ayuda a entender a los alumnos lo que se espera de ellos; tanto los contenidos lingüísticos como los contenidos de área son negociados en los intercambios entre el enseñante y los alumnos. Lógicamente, cobran especial importancia los elementos comunicativos que emplea el enseñante en la eficacia de la comunicación; esto es, el apoyo de un contexto significativo, estrategias con un alto grado de predictividad, y otras tácticas que modelan la producción de los alumnos.

J. Arnau (1991) señaló antes estas ideas e identificó un conjunto de estrategias de feedback que utiliza la profesora en modelos de inmersión durante los primeros cursos para los primeros aprendizajes en la lengua nueva. Estos feedback tienen un carácter funcional y pragmático o corrector-modelador. Se considera que los enseñantes observados tienen una “orientación procedimental” y “no formal”, lo que permite una comunicación fluida y centrada básicamente en los contenidos académicos.

Otros autores como C.Chadron (2001) comprueban que el enseñante sí hace uso de la L1, pero parece que este uso está relacionado con ciertas funciones:

Tabla 1: Uso de la L1 por los enseñantes de lenguas

Uso de la L1	Escuela								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Los profesores									
para confirmar la comprensión	X	X				X		X	
para traducir una lección		X							
para explicar una actividad	X	X	X			X		X	
para enseñar	X	X							
para participar socialmente	X	X	X		X	X	X	X	

(Adaptado de C.Chadron, 2001)

Según esta investigación es en la participación social cuando más usa el enseñante la L1 con los alumnos.

Además, cuando la comunicación es en la nueva lengua existen diferencias en el discurso oral del enseñante dentro del aula y en conversaciones espontáneas fuera del aula. Algunos autores han estudiado estas diferencias y describen hallazgos tales como que los enseñantes dentro de las aulas utilizan enunciados expositivos, imperativos, valoraciones, preguntas de exposición, etc., y sin embargo en los intercambios entre los hablantes nativos y los aprendices los enunciados referenciales son más importantes; impera el empeño en la consecución de la intención comunicativa en vez de la “pedagógica”; esto es, cobra más importancia que el mensaje llegue a su destino que el que el no conocedor de la lengua aprenda los enunciados (M.H. Long y CH.C.Sato, 1983).

Este hecho supone cambios importantes en el planteamiento de la didáctica de las lenguas. Encontramos que en la interacción entre hablantes nativos y hablantes no nativos surgen errores gramaticales que no cobran ninguna importancia siempre y cuando el significado del mensaje no esté en peligro. De hecho, estos errores no son corregidos a no ser que a alguno de los interlocutores le haga falta aclarar o completar información sobre el contenido del enunciado (R. Ellis, 1987). Lo mismo sucede en la relación entre los enseñantes y los alumnos de los modelos de inmersión, donde los

enseñantes negocian significados en vez de centrarse en la lengua y hacer correcciones de composición formal. De esta forma, el enseñante se centra en el proceso y en el mantenimiento de la intersubjetividad con el alumno.

C.B. Cazden (1991) habla de diferenciar el aprendizaje de la estructura de la lengua, del aprendizaje dentro de esta estructura; mientras que la primera implica dominar la forma, la segunda supone hacerse con el dominio de su uso, y, para explicar esta idea utiliza una metáfora: una ceremonia religiosa en la que las personas que están allí se levantan, se sientan, se arrodillan, cantan, y rezan en voz alta en los momentos adecuados; sin embargo, no quiere decir que el significado esté garantizado; los participantes no tienen que saber la secuencia de la ceremonia, simplemente siguen unas instrucciones señalizadas por el sacerdote. Algunas son verbalmente explícitas, otras pueden ser visuales, el lugar donde se sitúa el oficiante, en qué dirección mira, o qué sostiene en las manos; lo mismo ocurre en el aula: algunas veces el enseñante ordena la secuencia o sus peticiones verbalmente, otras, en cambio se muestran quinésica o paralingüísticamente. Los alumnos van adquiriendo unas pautas de conducta que el enseñante indica por medio de diversos recursos, pero esto no significa necesariamente que se conozca el significado del contenido o como dice la autora se dé el aprendizaje dentro de la forma. Podemos aplicar esta idea a la enseñanza de la lengua, cuando el alumno relaciona un enunciado con una referencia determinada (por ejemplo: un dibujo, una canción, un gesto,.....), memoriza la unión pero si no se ejercita el uso, el enunciado siempre irá relacionado con esa referencia y lejos de ella, es posible que para el alumno no tenga sentido.

En todo caso, lenguaje verbal y lenguaje no verbal forman parte de la comunicación en el aula y resultan cruciales para la transmisión de significados y por lo tanto para el aprendizaje de la lengua. Veamos, con relación a este tema, a continuación, algunos aspectos del lenguaje no verbal del enseñante dentro del aula.

B. El enseñante de lenguas y la comunicación no verbal

En las páginas referidas a la competencia comunicativa hemos visto que en la propuesta de Hymes éste contempla elementos contextualizadores no verbales que añaden información, clarifican, sitúan y forman parte importante de la transmisión comunicativa. En concreto se afirma que los componentes que actúan en los actos de habla más allá de lo oral son la escena, los participantes, los fines, la secuencia de actos, el tono y manera, los medios y el género.

La semiótica abarca, en gran medida, parte de estos elementos referidos a la conducta humana relacionada con la comunicación. F. Poyatos (1994) diferencia tres dimensiones dentro de la semiótica: la cinésica, la cronémica, y la proxémica.

Este autor asocia a la cinésica conductas comunicativas no verbales que relaciona a aspectos culturales o al entorno en el que se ubican los participantes del intercambio comunicativo; por ejemplo, el contacto visual y la expresión de la mirada que pueden ser interpretados de muy diversas formas dependiendo de la cultura de la comunidad. Además, añade que la expresión cinésica aparece jerarquizada dando un significado distinto en función de la duración, la intensidad o el entorno que ocupa; es la cronémica la que se ocupa de estas diferencias en los tiempos, y, finalmente, la proxémica estudia las distancias entre las personas, la direccionalidad de las posturas, el contacto físico y el movimiento.

El significado de la conducta no verbal varía en función de la relación entre los participantes o elementos de la escena, componentes ambos del funcionamiento de un grupo de personas con unos códigos determinados. E. Hall (1982) describe las diferencias en el uso de los espacios y lo relaciona con diferentes culturas; A. Schefflen investiga la conexión del significado de las posturas en un grupo determinado referidas a la comunidad. La falta de comprensión de estos significados o el déficit en esta sutil información podría distorsionar la transmisión comunicativa.

A. Kendon (1967, 1980) describe la existencia de la sincronía entre gestos, expresiones y palabra; además, señala la importancia de la mirada como reguladora de elementos conversacionales y comprueba que cuando un participante activo termina su intervención dirige la mirada al otro como cesión de turno, y, a su vez, cuando este inicia su nueva intervención realiza un cambio en el enfoque de la mirada. A través de la interpretación de todas estas conductas, P. Watzlawick; Beaving, B.; Jackson, D. (1995) asigna a la comunicación funciones, además del intercambio de la información, la de modelación, construcción y reafirmación de la relación con el otro.

También en el aula, entendida ésta como minicomunidad que refleja las normas de la cultura en la que se sitúa, las conductas comunicativas funcionan como instrumento eficaz para reproducir los distintos roles de poder (S. Serrano, 1992). H. Mehan (1978) describe cómo el enseñante organiza la secuencia de actividades dentro del aula por medio de comportamientos no solo verbales sino también paralingüísticos y kinésicos, por ejemplo señala el uso de la entonación variada para dar a entender que la clase comienza, cambiar de actividad o que la clase ha acabado. En este sentido algunos autores afirman que el lenguaje no verbal actúa con más fuerza que el lenguaje verbal, entre otras cosas por ser más espontáneo y menos intencional (M. Knapp, 1995). Por ejemplo, el reparto de turnos es una muestra clara de ello; el mismo autor describe la organización de los turnos por medio de estrategias no verbales, son las siguientes:

- ▶ Cuando el enseñante pretende ceder el turno de palabra a alguien, le enfoca la mirada de forma prolongada, da señales orales (cambio en la entonación, preguntar explicar, etc.) o puede que haga uso del silencio como invitación a la palabra.

- ▶ El enseñante puede prolongar la intervención del alumno (aunque éste la considere terminada) asintiendo con un movimiento de la cabeza y alargando su silencio.

- ▶ Cuando el enseñante desea recuperar el turno, puede señalarlo con un movimiento de brazos, o puede expresar la petición de que termine al alumno incluso con el contacto físico.

La comunicación no verbal añade información que complementa y clarifica la comunicación verbal; los gestos son parte del contexto del lenguaje oral, así que pueden confirmarlo, repetir el mensaje, negar el contenido oral, informar sobre la actitud del hablante, o pueden enfatizar las emisiones verbales. L. Cerdán (1997) describe las siguientes funciones de la comunicación no verbal:

1) La comunicación no verbal añade expresión dinámica al discurso del maestro en función de la implicación afectiva de este (en el proceso de aprendizaje de los alumnos).

2) La comunicación no verbal aporta a los alumnos información sobre el lenguaje.

3) La comunicación no verbal organiza la dinámica y la interacción en el grupo.

4) La comunicación no verbal define la relación entre el enseñante y el alumno.

Además, en el lenguaje no verbal el enseñante proyecta un estilo propio, no solo con su imagen (entendida ésta como aspecto físico, uso de espacios, movimiento, tipo de expresión verbal, etc.) sino con toda su actuación, que variará dependiendo de sus prioridades y preocupaciones.

La imagen o el estilo que proyecta el profesor puede condicionar el éxito del propósito pedagógico. Adheridos a esa imagen fluyen expectativas, peticiones o intenciones relacionadas con los alumnos que a su vez influyen en la motivación de éstos. Así se podría decir que mientras el lenguaje oral en el aula se ocupa sobre todo de la información académica más cerca de los contenidos conceptuales, la expresión no verbal acuna la transmisión afectiva.

Estudiando el lenguaje no verbal del enseñante podemos descubrir su estilo comunicativo y el tipo de clima o de relación afectiva que provoca en el aula, con todo el valor pedagógico que estos aspectos suponen (A. Castañer, 1996).

Resumiendo, se puede decir que la comunicación no verbal transmite información: algunas veces sin palabras y otras con ellas; cuando hay verbalización, la expresión corporal, facial, de voz, el entorno y la situación añaden información a la palabra y facilitan la comprensión al receptor del mensaje. Además, en el aula, la expresión no verbal acentuada facilita la atención de los alumnos, la mirada canaliza la direccionalidad de los mensajes y ordena los turnos de palabra. Esto significa que en la enseñanza en general y en la de lenguas en particular, la comunicación no verbal merece ser tenida en cuenta para la mejora de directrices didácticas del enseñante.

El estilo comunicativo del enseñante es relacionado con su formación y las creencias que genera y subyacen sobre la práctica docente; además, y, aunque hemos hecho alusiones a la importancia del contexto en la comunicación, resulta obvio que el aula representa un escenario específico, con unos actores determinados y un reparto de papeles concreto. A continuación, dedicamos la siguientes páginas a estos dos aspectos: por un lado, la conceptualización del enseñante, y por otro, su actuación ante el grupo-clase como gestor del aula.

1. 4. 2. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL ENSEÑANTE

En el subapartado anterior hemos visto que la actuación del enseñante varía en relación con su formación y con su concepto de la enseñanza en general y de la didáctica de las lenguas en particular; exponemos algunas aportaciones de algunos investigadores que han trabajado el tema.

El factor que diferencia la investigación sobre pensamientos del profesor de los otros enfoques es precisamente la preocupación que existe por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (C.M. Clark y R.J. Yinger, 1979; R.J. Shavelson y P. Stern, 1983).

H. Munby (1988) atribuye al pensamiento del enseñante la capacidad para modificar la enseñanza:

“He evolucionado en mi propia investigación para comprender en todo lo posible el punto de vista del profesor. Lo he hecho porque he elegido la postura de que en definitiva la única persona que puede modificar la enseñanza es el profesor, y que el acto de mejorar la enseñanza depende en primer lugar y sobre todo de que se comprenda esto.” (H. Munby, 1988; pp.66)

Muchas de las investigaciones sobre el conocimiento del enseñante, llegan a manejar algunos conceptos clave que sugieren que la percepción de los hechos viene determinada por redes semánticas (L.M. Villar Angulo, 1988), esto es, por uniones entre informaciones relacionadas significativamente. Esto nos permite interpretar el significado de los hechos cotidianos a través de su asociación con otras informaciones relacionadas con ellos. Los esquemas, se dice, son estructuras más amplias que se centran usualmente en situaciones concretas. Por ejemplo: no es necesario haber estado en todos los restaurantes para saber la forma de comportarse en uno de ellos. La

experiencia que aporta un número limitado de visitas hace que conozcamos las normas básicas de un tipo de restaurante o de otro.

Las estructuras organizadas del conocimiento permiten que se desarrollen los conceptos prototípicos que indican las formas que típicamente toma una situación. Los esquemas constituyen un repertorio de funciones que contienen el conocimiento procesual que permite representar respuestas rutinarias. Esta misma red teórica puede ser aplicada a la práctica de los profesores, de esta forma, también ellos disponen de esquemas pertenecientes a situaciones didácticas que conforman su conceptualización sobre enseñanza-aprendizaje.

A. La entrevista: un modo de conocer el pensamiento de los enseñantes

No obstante, para comprender las concepciones que otras personas tienen de la realidad lo mejor que podemos hacer es preguntarles, preguntarles de tal manera que ellos puedan hablarnos con un nivel de profundidad que exprese la esencia de los significados. La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores, permitiéndonos comprender las concepciones que tienen de la realidad y el sentido y el significado que dan a sus acciones.

Sin embargo, existen ciertos límites para interpretar de forma literal la verbalización (L.M. Villar Angulo, 1988; pp. 24 y 25):

1. El desarrollo y control de conductas complejas juega un papel importante en el proceso cognitivo de los profesores. No es solo saber para hacer enseñanza.
2. Diferencia entre las teorías expuestas y las teorías en uso.
3. Los valores y creencias como telón de fondo pueden incidir modelando los esquemas. Los valores de los enseñantes complican la noción de esquemas en la enseñanza y los medios a través de los cuales se desarrollan.
4. Procesos interpretativos y contradictorios de los propios profesores.

5. Identificación de las peculiaridades más importantes de una situación y predecir cómo responder ante ellos.

6. Presión de las limitaciones del tiempo.

Aún así, se podría decir que (pp.28-29):

a. El contenido se organiza en estructuras (“esquemas”), que facilita la acción profesional.

b. Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.

c. Las estructuras o esquemas de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.

d. Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares y que guían respuestas típicas a situaciones típicas (“rutinas”)

e. Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permitan a veces identificar hechos novedosos y considerar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.

f. Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.

g. Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos.

- h. Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.
- i. Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar.

B. Procesos cognitivos del enseñante

C.M. Clark y P.L. Peterson (1986) dividen la investigación sobre procesos cognitivos del enseñante en tres áreas relacionadas con tres tipos de actividades cognitivas en la enseñanza. Serían las siguientes: la planificación, el pensamiento interactivo y toma de decisiones, y las teorías implícitas y creencias.

1. Planificación.

La planificación se refiere a ese componente de la enseñanza donde los profesores formulan una línea de acción para llevar a cabo la instrucción durante un año escolar, un semestre, un mes, un día o una lección (R.J. Shlavelson y P. Stern, 1983)

La investigación sobre la planificación del profesor se estructura a modo de “anidación” (C.M. Clark y R.J. Yinger, 1979). Las lecciones se sitúan en planes diarios, éstos en planes trimestrales y, finalmente, éstos en planes anuales. Además, la planificación de la unidad es un proceso cíclico que implica la elaboración continua de una idea inicial.

Estudios realizados indican que los profesores toman decisiones durante la enseñanza interactiva (P.L. Peterson y C.M. Clark, 1978); afirman que la enseñanza interactiva se caracteriza por el desarrollo de rutinas; esto es: las tareas instructivas formuladas durante la planificación se hacen rutinarias y, una vez iniciadas, se ponen en práctica; las decisiones, en la mayoría de los casos, surgen cuando una rutina no se realiza como el enseñante la planificó. Si juzgan que la lección no se está llevando a cabo como lo planificaron, toman decisiones en torno a realizar cambios o no. Estas

investigaciones concluyen que las preocupaciones más frecuentes son el mantenimiento del ritmo de actividades y la continuación de la rutina de la enseñanza.

Los enseñantes se implican en una variedad de procesos cognoscitivos durante la enseñanza interactiva; procesos que se revelan por medio de informaciones emitidas de sus pensamientos reflejados en términos como percibir, interpretar, anticipar o reflexionar. Algunos informes realizados sobre ciertos docentes, sugieren que percibir y reflexionar sobre acciones y eventos acaecidos constituyen procesos cognitivos primarios, que luego se utilizarán en la interacción de su enseñanza. De esta forma, el profesional reflexivo crea un repertorio de mecanismos de funcionamiento centrados en la instrucción que aportan holgura y eficacia (Awna-Boateng, Norton, citados por Morine-Dersheimer; Vallance 1978).

2. Teorías y creencias.

C.M. Clark y P.L. Peterson (1986) señalan que los profesores guían la planificación y su conducta interactiva por unos principios determinados. Estos principios surgen de imágenes de enseñanza que consideran eficaz y que mantienen como referencia.

Morine-Dersheimer (1978) sostiene la necesidad de apertura en la investigación sobre el pensamiento del enseñante y su enriquecimiento a través de trabajos desde otras áreas.

“Mientras que los hallazgos de investigación sobre pensamiento del profesor considerados aisladamente no pueden ofrecer sugerencias claras sobre destrezas importantes de enseñanza, no podemos permanecer aislados en una estructura a partir de la cual podemos reflexionar sobre los hallazgos de investigación en otras áreas. Los resultados obtenidos a partir de otros programas de investigación en la enseñanza puede servir para identificar contenidos importantes relacionados con procesos de pensamiento del profesor como planificación y uso de rutinas. Los hallazgos obtenidos a partir de otras áreas de conocimiento pueden servir para identificar más destrezas de pensamiento general relacionadas con la habilidad del profesor para percibir, interpretar, anticipar y reflexionar, al igual que la destreza del profesor para diferenciar, simplificar y

transformar información. De esta manera, se pueden identificar destrezas docentes útiles ampliando los parámetros de nuestro pensamiento.”

(Morine- Deshimer, 1978, pp.234-235)

Además resume estas destrezas de la siguiente forma:

Destrezas de planificación:

- ▶ Actividades y lecciones de planificación, con atención particular a la asignación de tiempo y a la selección de materiales adecuados al nivel.

- ▶ Planificación del flujo de actividad diaria y semanal en términos de flujo de circulación de niños y materiales, así como del flujo de tareas y contenidos de la asignatura.

Destrezas de pensamiento interactivo y toma de decisiones:

- ▶ Establecer rutinas asociadas con el uso de preguntas sobre hechos, alabanza contingente, y retroacción correctiva.

- ▶ Identificar “estados mentales” de los alumnos.

- ▶ Utilizar el pensamiento inductivo, deductivo y transductivo para diferenciar, simplificar y para diferenciar, simplificar y transformar la información.

Destrezas asociadas con teorías implícitas y creencias:

- ▶ Utilizar comparaciones y contrastes para refinar continuamente las conclusiones derivadas del pensamiento inductivo, deductivo y transductivo.

Los procesos cognitivos del enseñante implican la planificación o la organización de la enseñanza; el pensamiento interactivo y la toma de decisiones o la conducción

espontánea de la marcha dentro del aula, además de teorías implícitas y creencias que subyacen a estos modos de actuar.

Obviamente, estos procesos cognitivos son consecuencia de la relación de numerosos factores que algunos autores han tratado de estudiar; mostramos, a continuación algunas de las propuestas.

C. Factores relacionados con las implicaciones del enseñante

Los procesos cognitivos surgen de la interacción del individuo con el entorno, y con uno mismo. También el enseñante está sometido a esta relación y su pensamiento es producto de la reflexión sobre ello. Además, en la enseñanza de lenguas en concreto, se debe añadir el distintivo del tipo de contenido ya que saber usar la lengua meta será uno de los factores relacionados con sus implicaciones.

“En la coherencia y la continuidad de la estructura de participación social y de la estructura de tarea académica en el transcurso de una actividad, influirán las actitudes del profesor, sus valores, su motivación, sus creencias sobre la educación y el aprendizaje. Asimismo, influirán también su personalidad, su autoestima, su experiencia didáctica, el enfoque metodológico que utilice en el aula o el dominio que tenga de la lengua meta. Todos estos factores son los que, en definitiva, van a influir en su actividad docente y van a tener una repercusión en la adquisición de la lengua extranjera por parte de los alumnos”. (M. Bernaus; 2001; p. 109)

Según esta autora, los factores relacionados con los enseñantes en la enseñanza son los siguientes:

Figura 2: Factores relacionados con las implicaciones del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje. (M. Bernaus, 2001)



Sugiere que el pensamiento del enseñante; el qué, cómo, cuánto y para qué sobre la enseñanza de una lengua condiciona su aplicación dentro del aula.

D. Modelos y enfoques de enseñanza relacionados con el pensamiento del enseñante

Las concepciones de aprendizaje podrían ser recogidas en una de las siguientes categorías según M. William y R. Burden (1999).

Enfoque reproductivo:

- ▶ *Un incremento cuantitativo de conocimientos*
- ▶ *La memorización*
- ▶ *La adquisición de datos, procedimientos, etc. que pueden ser retenidos y/o utilizados en la práctica*

Enfoque basado en el significado:

▶ *La abstracción del significado*

▶ *Un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad*

▶ *Alguna forma de cambio personal*

Estas categorías no son excluyentes y aparecen de forma combinada en el pensamiento de los enseñantes; sin embargo, la tendencia hacia un grupo u otro puede incidir en el desarrollo de la tarea docente dentro del aula.

En un estudio realizado con profesores de enseñanzas medias en un contexto de formación, se categorizan las teorías personales subyacentes en los siguientes modelos de enseñanza-aprendizaje (C. Medrano, 1995, p.22).

⇒ Modelo academicista: resalta la importancia de la transmisión de contenidos conceptuales y la memorización de los mismos. La transmisión del conocimiento científico, se realiza con algo terminado y acabado, a veces de manera tautológica. Se evalúan fundamentalmente los resultados de aprendizaje. La cantidad de contenido acumulado y rememorado es una de las características más relevantes.

⇒ Modelo tecnológico: enfoque que surge dentro de una crítica racionalista al modelo anterior y que concibe la enseñanza como el factor más importante y único para provocar el aprendizaje. La programación por objetivos y la evaluación de los alumnos en relación con los objetivos operativos, está en la base de esta perspectiva.

⇒ Modelo dialéctico-constructivista: concepción que recoge “las ideas fuerza” del enfoque constructivista, al entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por una construcción activa de significados; siendo los más importantes, la comprensión y generalización de lo aprendido a otros contextos. Los comportamientos son menos predecibles. Sin restar importancia a los resultados del aprendizaje, se consideran los procesos, como parte importante en la interacción educativa.

⇒ Modelo espontaneísta-activo: enfoque que surge como crítica ideológica al modelo academicista. Concibe el aprendizaje a través de la relación e investigación empírica con el medio y la propia experiencia. Los valores y procedimientos, son tan importantes o más que los contenidos conceptuales. Así como respetar los intereses de los alumnos y concebir la evaluación como un proceso continuo donde los exámenes y las calificaciones finales pierden importancia.

Hemos señalado en apartado anterior que el enseñante de lenguas con aplicación de programas con un enfoque comunicativo enseña la lengua meta en dos dimensiones: a través de la lengua como objeto, esto es, metalingüísticamente, y por medio de su expresión comunicativa. Tanto una como otra, están ligadas a una tendencia en el pensamiento. Sea cual sea la tendencia, la explicitación a través de las palabras de la opinión es necesaria para que se dé el cambio hacia el enriquecimiento (R. Osborne y J. Gilbert, 1987) en la formación como docentes.

Finalmente, queda señalar la relevancia de investigación sobre el pensamiento del enseñante en general y de su pensamiento relacionado con la interacción en el aula en particular, considerando que conlleva implicaciones que aportan pistas en los siguientes planos (L.M. Villar Angulo, 1988):

a. Formación del profesorado: Si consideramos que la formación inicial es un proceso de desarrollo de teorías en el profesorado que investiga sobre su pensamiento y acción, a través de este tipo de investigaciones los profesores en su vida profesional van más allá de la mera descripción de los sucesos de clase o de las formas menos racionales que guían sus acciones.

b. Currículum e instrucción: los estudios en torno al pensamiento del profesorado están relacionadas con la gestión de clase y el discurso dentro del aula; por tanto, con la enseñanza eficaz.

c. Aproximación metodológica: La línea metodológica de estas investigaciones apunta a una aproximación etnográfica y podría ayudar a establecer una teoría fundamentada sobre la enseñanza interactiva de clase.

Efectivamente, la conceptualización del enseñante está relacionada con su formación inicial y continua; con vertientes metodológicas, y, con aspectos curriculares y de instrucción. Dependiendo de sus creencias, el docente gestiona el grupo-clase de una forma o de otra, seguidamente ampliamos las características principales de esta gestión, en un escenario tan peculiar como es el aula.

1.4.3. EL ENSEÑANTE COMO GESTOR DEL AULA: ALGUNOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS

Como se ha señalado en el apartado anterior, el profesor-enseñante actúa en la clase como un ser humano, con todo lo que ello implica; emociones, deseos, objetivos personales, etc. , y, siempre, implícita o explícitamente, de acuerdo a determinada teoría (L.M.Villar , Angulo 1990). Todo ello influirá en su actitud y en su actuación en el grupo-clase y ello se verá reflejado en diferentes elementos didácticos que componen la cotidianeidad escolar dentro del aula.

“El profesor debería reflexionar sobre sus formas de comportamiento, no ya sobre actuaciones puntuales, debería tomar conciencia de las características de ciertos rasgos personales en su interacción con los alumnos (comunicación, comprensión, respeto, disponibilidad, equidad) y los efectos de estos rasgos o formas de ser causan en el aprendizaje y formación personal de los alumnos” (C. Rosales, 1991:74)

Desde este punto de vista entendemos que el enseñante es el gestor del aula, que dinamiza el grupo humano que compone el grupo-clase, crea un clima determinado, organiza a los alumnos para actividades concretas, en ese espacio que es ese aula en un tiempo concreto y eligiendo unos materiales específicos.

A continuación exponemos aspectos relevantes del grupo-clase, suponiendo al enseñante como parte de él. El grupo-clase visto como grupo humano, con unas características específicas que conlleva el mundo escolar en el que las personas interactúan a través de unos roles para realizar una actividades según las decisiones del docente. Esta interacción se verá afectada en términos comunicativos por las posibilidades de participación de los alumnos teniendo en cuenta sus capacidades en relación a la tarea a realizar; posibilidades que tienen que ver no sólo con la organización dispuesta explícitamente por el profesor, sino con la consideración de la estima de los roles, o la comprensión y el manejo de todo un mundo afectivo que se traduce en la transmisión de sentimientos de seguridad y eliminación de miedos para la

eficacia en el grupo o, lo que es lo mismo: para un alto grado de atención y de creación a pesar de que a menudo la producción creativa conlleva errores.

A. El grupo-clase como grupo humano.

E. Pichón Rivière y otros (1995) define el grupo como: un conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por una mutua representación interna, que se proponen en forma explícita una tarea que constituye su finalidad. Se privilegia la relación sujeto-grupo porque permite la indagación del interjuego entre lo psico-social (grupo interno) y lo socio-dinámico (grupo externo) a través de la observación de las formas de interacción, los mecanismos de adjudicación, asunción de roles, los procesos de comunicación, etc.

D. Anzieu (1971) analiza los diferentes grupos según categorías relacionadas con su estructura, duración, número de miembros, tipos de relaciones que se establecen, efecto sobre las creencias, conciencia de las metas y acciones comunes.

Centrándonos en el grupo-clase encontramos diferentes definiciones: Para L. Loughin (1980) el grupo-clase es una configuración humana, dinámica y cambiante: A veces su número de miembros supera los lábiles límites impuestos a los grupos pequeños, a pesar de lo cual permite el establecimiento de relaciones personales. Tiene, por otra parte, cierta permanencia, y la interacción, si bien se regula en principio por normas de tipo formal, no excluye la posibilidad del surgimiento de relaciones más fluidas que lo configuran como grupo psicológico. Por otra parte, esto posibilita la formación de subgrupos y constelaciones íntimas fundadas en relaciones de afinidad o simpatía, más o menos durables e intensas.

J. Sancho (1987) define a la clase como el espacio en el que los aprendizajes escolares tienen formalmente lugar. Es en el aula donde el profesor puede practicar sus propias teorías sobre la enseñanza y la educación, a pesar de las limitaciones externas.

P. Vayer y otros (1993: 24) considera el grupo-clase como un sistema que presenta una doble faceta, “por una parte es un conjunto de estructuras materiales que

dan lugar a las actividades y las interacciones entre los interlocutores y por otro es una estructura social que posee una organización de las relaciones entre personas”.

El mismo autor, señala que el análisis del contexto del aula debe partir de la idea de que éste se compone de un conjunto de elementos diferenciados que interactúan unos con otros (P. Vayer y otros 1993). Desde este punto de vista, el grupo-clase presenta características específicas ante otros grupos humanos; son las siguientes:

- ▶ Las actividades desarrolladas por el conjunto de sujetos que componen ese grupo escolar están regulados por una organización interna, relacionada con la naturaleza de los proyectos y actividades que se proponen emprender.

- ▶ Los comportamientos de los alumnos son modificados recíprocamente por la presencia de los otros.

- ▶ El resultado es cualitativa y cuantitativamente distinto a la suma de las individualidades.

- ▶ Este conjunto está en función de un ambiente en particular, cuya naturaleza es específica y se encuentra en relación con la índole de los proyectos.

- ▶ Existen límites tanto materiales como dinámicos, entre el sistema y el ambiente.

Un grupo de trabajo implica, para M.V. Reyzabal (1993) un conjunto de personas con objetivos comunes, los cuales se intentan alcanzar interaccionando en equipo. En el ámbito de la enseñanza, el grupo pretende fundamentalmente aprender algo y ello se consigue reflexionando, analizando, comparando, argumentando, etc. en común.

De estas aportaciones se desprende que en el grupo-clase intervienen al menos tres dimensiones de forma simultánea en el mismo escenario. Si entendemos la actividad como escenario común, encontramos el reparto de roles, la comunicación, y

la participación como dimensiones adheridas a la condición del grupo-clase actuando conjuntamente.

El enfoque comunicativo dentro del aula centra su fuerza en la comunicación entre los participantes del grupo-clase. Dicho de otro modo, la comunicación en el aula está sujeta a la participación de los alumnos y ésta es organizada por el enseñante por medio del reparto de roles, la comunicación en el grupo-clase, entendida como clima de aula, el tipo de participación y la organización del grupo humano.

1) El reparto de roles en el grupo-clase

La palabra “rol” etimológicamente proviene del inglés, (Real Academia Española, 2001) puede tener, al menos, tres significados: el personaje que interpretan los actores; el guión del personaje que se interpreta; y, cierta función de la persona. En todo grupo-clase, ya sea de manera formal o informal, se produce una distribución de roles, funciones y tareas relativas a la actividad propia de la clase y marcando la participación de los miembros del grupo (C. Fueguel, 2000). Sin embargo, el reparto de roles ha de entenderse dentro de un marco en el que se tengan en cuenta elementos por los que se verá afectado el grupo; son los siguientes:

La *pertenencia* o el sentimiento de corresponder a un grupo determinado; hay una identificación con los procesos grupales. A medida que los miembros del grupo se conocen, se comprenden, son amigos entre sí, hay mayor compromiso grupal que se transfiere a la tarea, el trabajo se realiza con una intensidad mayor, se crea un clima de confianza, de seguridad que lo favorece.

La *cooperación* es el elemento necesario en toda tarea grupal, pero para posibilitarla, debe hallarse presente, con anterioridad, la pertenencia. Es la colaboración de los miembros de un grupo para afrontar una tarea en común.

La *pertinencia* está ligada a la oportunidad y a la utilidad; ser pertinente implica ubicarse en las condiciones vigentes en la tarea a realizar colectivamente. La mayor pertenencia y cooperación tienen valor si hay pertinencia.

P.J. Macho (2002) añadirá a estos elementos el estatus. Aunque el estatus puede ser de diferentes tipos, siempre estará repercutiendo en la participación del individuo dentro del grupo. El estatus marca la vivencia personal de los distintos miembros del grupo, sus actitudes, las relaciones y la comunicación. En definitiva, las personas con un estatus más alto dentro del grupo disponen de un mayor poder de comunicación, puesto que consiguen transmitir y recibir más información; son menos criticados y sus opiniones son más valoradas y tenidas en cuenta.

Linton (citado por P.J. Macho, 2002) parte del estatus para definir el rol. Según él, el estatus es el cúmulo de derechos y deberes del ser humano y el rol su dimensión dinámica, es decir, la aplicación en la práctica. El ser humano funciona según el rol asumido y asignado explícita o implícitamente, y espera del resto que ello sea respetado. Desde este punto de vista el rol consistiría en un código de conductas impuesto y aceptado por el entorno consciente o inconscientemente.

S. Barriga (1983) propone la siguiente clasificación de roles:

- ▶ Rol social: el grupo define el modelo de conducta, mayoritariamente dependiendo del valor funcional del grupo.
- ▶ Rol personal: el individuo se define a sí mismo, muestra su posición personal ante el resto del grupo en base a unos criterios elegidos.
- ▶ Rol impuesto: el rol social que no es elegido personalmente.
- ▶ Rol desarrollado: el papel real que cumple dentro del grupo.
- ▶ Rol ideal: consistiría en la elección como objetivo de un modelo de conducta, libre de presiones.

A. Francia y J. Mata (1992) clasifican los roles en los dos siguientes grupos:

▶ Roles de rendimiento o aquellos que impulsan la producción del grupo: estimulando, coordinando, informando, opinando, etc.

▶ Roles relacionados con el mantenimiento, mejora o supervivencia del grupo: observadores, animadores, mediadores, divulgadores, etc.

Obviamente, en el grupo-clase existen dos roles claramente diferenciados: el profesor por un lado y los alumnos por el otro. Sobra decir que es el primero quien organiza, pide, planifica y ordena, y son los alumnos los que cumplen las peticiones. Sin embargo, en este uso del poder del rol con más estatus pueden darse variaciones interesantes que posibilitan el incremento de la participación entre los alumnos.

En el grupo cada miembro puede co-pensar y co-producir; lo fundamental no es acumular contenidos cognitivos, sino la relación y valoración de los mismos, lo que implica la adquisición o desarrollo de destrezas y actitudes interactivas. No sólo hay que conocer, sino ser capaz de utilizar lo que se sabe y compartirlo. Esto cobra especial importancia cuando se trata de la adquisición de una lengua.

Otra vez, nos encontramos con que se puede incrementar la participación activa y creativa a través del reparto de roles. Esto es: el enseñante puede ceder su papel a alguno de los alumnos o a varios acentuando el estatus de éstos y aumentando la exigencia en la producción lingüística. El maestro pasa a ser un ayudante que facilita recursos que el alumno está adquiriendo y reforzando su participación. Incluso investigadores como W.Fawcett Hill (1974) afirman que ésta es la mejor manera de aprender puesto que provoca que los alumnos se comuniquen entre sí, es decir, en el mismo nivel, aunque el docente esté actuando de supervisor.

Se supone que de esta manera se crean posibilidades de uso y por lo tanto se favorece la adquisición de recursos que dan pie a la mejora comunicativa, primero paralingüística y progresivamente lingüística.

2) La comunicación en el grupo-clase.

L. Birdwhistell (1979) se refiere a la comunicación en el grupo en términos de “participación en la comunicación” en lugar de “la comunicación con”, si bien no utiliza el vocabulario de la teoría de sistemas y habla de análisis de contextos y no de contenido, considera un gesto o una palabra no en sí mismos, sino integrados en otros gestos y otras hablas. No es posible entender al individuo sin que éste se inserte en un contexto al menos diádico. “El análisis no se centra en el contenido del intercambio, sino en el sistema que ha hecho posible el intercambio” (G. Bateson y otros, 1984:78)

Si asumimos que la comunicación implica una acción por medio de la cual un individuo intenta hacer saber a otro sus ideas, sentimientos, problemas, opiniones, miedos, ilusiones, necesidades,..., resulta evidente que la comunicación es un aspecto fundamental de la socialización. Una vez emitido el mensaje, el receptor del mismo puede reconocer elementos comunes o diferentes entre el emisor y él mismo, y en función de ello emitir, a su vez, una respuesta. Como el diálogo o cualquier otro intercambio comunicativo conlleva la expresión de distintas experiencias personales, siempre genera un conocimiento más profundo, una casuística más rica, nuevos estímulos, etc. Incluso algunos autores relacionan la calidad de la comunicación entre los miembros del grupo con su productividad.

“El rendimiento de un grupo de trabajo, su eficacia, está estrechamente ligado no sólo a la competencia de los miembros, sino sobre todo, a la solidaridad de las relaciones interpersonales” (B. Maillhiot, 1973, p. 66).

Y también añade:

“.....en parte la génesis y la dinámica de un grupo vienen determinadas, en último análisis, por el grado de autenticidad de las comunicaciones que se abren y se establecen entre sus miembros “ (Idem, 1973, p. 70).

La relación personal que se establece entre los miembros posibilita la tarea concreta que se debe realizar. De esta manera el aprendizaje será más global, más

social. El instrumento capital de intervención es la palabra puesto que las propuestas de interacción que se generan dentro del aula tienen un soporte predominantemente verbal. La palabra nos permite analizar simbólicamente la realidad, y al enseñante operar sobre ella para anticipar su transformación (J. Mora, 1987, p. 123). Ahora bien, la calidad comunicativa estará ligada a la integración en el grupo de los sujetos miembros del grupo. Quiere esto decir que el grupo deberá cubrir necesidades básicas concretas para que el individuo se sienta parte del grupo. Estas necesidades básicas son las siguientes (J.Mora; 1987:127):

- ▶ Necesidad de inclusión; o la necesidad de sentirse aceptado y valorado por el grupo.
- ▶ Necesidad de control; o la implicación de cada individuo con el grupo reflejado en la aceptación de normas y responsabilidades.
- ▶ Implicaciones afectivas, o la necesidad de todo individuo a ser considerado como persona.

En definitiva, diríamos que dentro del grupo-clase la comunicación se conforma de señales de contexto que dan significado preciso a emisiones específicas que conforman un sistema de metacomunicación que comprenden los participantes. El significado no depende de lo que se diga exclusivamente, sino que está muy unido a quién lo diga y cómo lo diga. En esta codificación y descodificación “adaptada” la riqueza en el intercambio será mayor cuanto mayor sea la adaptación de los individuos y mayor sea la cohesión del grupo. Se trata, al fin y al cabo, del clima de clase.

3) La participación en el grupo-clase.

Dentro del grupo, la comunicación puede desplazarse horizontal o verticalmente; es horizontal cuando el clima del grupo es igualitario, democrático y los miembros funcionan de manera complementaria y no subordinada. Cuando el clima del grupo supone la comodidad, libre de miedos, de los miembros del grupo, el rol más poderoso está facilitando la participación del resto de los miembros (M.V. Reyzabal, 1993).

“El *líder* coordina, no dirige. Las redes verticales implican grupos jerarquizados en los que la autoridad está en el vértice de la pirámide. Cuanto más igualitarias o democráticas son las relaciones dentro del grupo, más abierta y productiva se hace la comunicación entre todos sus miembros” (M.V. Reyzabal, 1993: 38).

El enseñante es quien está en contacto directo con los alumnos y el que va a llevar a cabo el proceso educativo; dependen de él y de sus características personales, los métodos que utilice, los valores y las actitudes que promueva más allá de normas establecidas por la administración o por el centro. El clima socioafectivo está afectado por la formación del profesor por la forma de orientar e impulsar las relaciones entre los alumnos (C. Fuêguel, 2000; 85). Esta autora añade que frente al papel del alumnado en el aula es necesario hacer una clara reflexión: hablamos de la importancia de la participación y las relaciones democráticas cuando en realidad estamos transmitiendo mensajes ocultos, de adquisición de normas, reglas, conductas de reproducción, con lo cual fomentamos, no un alumno creativo, sino un “guardián del sistema establecido”. De ahí que a veces fallen las innovaciones o no arraiguen en la escuela o en el aula.

Así, se supone que debemos partir de la premisa de que si el enseñante pretende mejorar la enseñanza ha de contar con que el alumno es la referencia, ya que cualquier cambio educativo puede ser considerado como tal si se produce en él.

Esta idea resulta mucho más obvia cuando se trata de la enseñanza de lenguas con un programa con un enfoque comunicativo; la participación no solo supone avanzar desde la referencia del alumno sino que con la participación al alumno construye pensamiento y a su vez lenguaje, si tenemos en cuenta que esto sucede en la lengua meta.

Además esto contribuye positivamente al enriquecimiento del docente potenciando la reflexión crítica hacia el desarrollo:

“Las metodologías o estrategias de enseñanza-aprendizaje van hacia el desarrollo de la reflexión crítica, el pensamiento divergente y la capacitación consciente, porque la innovación tiene una finalidad formativa y formación es el

crecimiento personal mediante el desarrollo de la conciencia personal y social; es claro que una innovación ha de buscar dicho crecimiento” (S. De la Torre, 1992: 167).

De esta manera, el alumno pasa a ser sujeto activo de su propio aprendizaje, interactuando con el docente, mejorando el clima del aula y creando un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

4) La organización del grupo-clase.

El número de participantes en el grupo es otro factor que puede estar relacionado con la facilitación de la participación activa. En principio, podemos suponer que cuanto más reducido sea el grupo, más fácilmente pueden sus participantes usar los turnos de palabra.

F. Zabaleta (1994) señala que según los datos manejados en su investigación, el discurso establecido por los participantes está condicionado por la organización de éstos, siendo tres las modalidades principales: el grupo grande dentro de la clase, el individual con el enseñante y, finalmente, el pequeño grupo entre alumnos.

Vemos que las actividades comunicativas de uso en pequeños grupos pueden ser efectivas en las clases de lenguas extranjeras pero estos beneficios, probablemente, son más limitados que los supuestos. Hasta ahora, la única ventaja obvia de trabajar en pequeños grupos es el aumento de oportunidades para poder practicar en la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, como hemos visto en capítulos anteriores, para que se dé el desarrollo de la competencia comunicativa no basta con hacer uso de los turnos comunicativos sino que en este uso debe haber un crecimiento impulsado por alguien que muestre un repertorio más completo; es el *input comprensible* que opera en la zona de desarrollo próximo. Sucede en cuanto a la participación activa y la organización de grupos que las actividades de comunicación con una sola dirección no parece facilitar la negociación del mensaje; o dicho de otra forma: atendiendo al marco teórico que nos ocupa parece que no resultaría eficaz ni un exceso del discurso del enseñante hacia el grupo grande, ni la aplicación masiva de actividades en grupo pequeño de alumnos sin ninguna ayuda.

Así que los ejercicios organizados de manera que la comunicación tenga una doble dirección con un modelo más rico podrían resultar más eficaces, ya que se obtendría el beneficio del aumento del uso. Se puede decir que el feedback de los alumnos depende, sobre todo, de la posibilidad de intercambiar mensajes “reales” y no del tipo de actividad o de su estructura organizativa; pero también que intercalar actividades individuales con otras en pequeños grupos y en gran grupo, favorece el desarrollo de destrezas comunicativas, parece lógico que la exposición de los contenidos inicialmente tenga una direccionalidad desde el enseñante al grupo grande, pero para la asimilación y el uso significativo de estos contenidos el grupo-clase esté organizado de manera que puedan activarse la doble direccionalidad (enseñante-alumno) y finalmente, tendría lugar el intercambio entre los alumnos con los beneficios que aporta la actuación entre iguales (A. Pierre-Clement, 1981). El equilibrio entre los tres tipos de organización de grupos refleja, al fin y al cabo, la gradación de los aprendizajes.

B. La tarea o la actividad.

En cada programa el último eslabón, o el nivel más concreto se refleja en la actividad y en las tareas que pueden constituir dicha actividad. Los enseñantes aplican el programa con la ejecución de las actividades dentro de las aulas y en la mayoría de las ocasiones existe cierto margen para la elección de la actividad a realizar.

Según C. Coll y J. Pellach (1994) el proyecto educativo del aula y la programación de actividades y tareas se encuentra en el último eslabón del proyecto educativo, en él se produce la relación dinámica entre la teoría y la práctica, entre las propuestas elaboradas en los niveles anteriores y la relación de la vida cotidiana en el aula.

Además, la gestión del enseñante se ve reflejada no solo en la elección de la actividad, relacionada sin duda a su comprensión del programa, sino también en el desarrollo de estas se despliega su estilo docente. En la actividad encontramos que:

“Cada serie de actividades problemáticas, diferenciadas y secuenciables que une a profesores y alumnos es la selección de un cierto tipo de procedimiento comunicativo y cognitivo que se aplica a ciertos nuevos conocimientos con el fin de explorar y conseguir los objetivos, ya previstos, ya emergentes, dentro de un contexto social y temporal determinado” (D. Nunan; 1996)

Sin embargo, la misma actividad puede ser aplicada de diferentes modos, y llegados a este punto, nos encontramos con la creatividad del enseñante que ajustará, según las necesidades de los alumnos, el desarrollo de las actividades; indudablemente, detrás de este ajuste se halla la reflexión del profesional sobre su propia práctica. Crear, supone redefinir, reestructurar, combinar de modos originales objetos, proyectos, ideas, y experiencias. Esto le obliga a mantener un estado de alerta no solo para la observación y el análisis de las necesidades de los alumnos, sino también para la planificación y la realización de las actividades de forma adecuada. Por otro lado, aunque muy cerca de la reflexión, las reacciones espontáneas también marcan el carácter de la ejecución de las tareas dentro de las actividades; la espontaneidad entendida como la capacidad de barajar respuestas adecuadas a situaciones nuevas (J. Moreno, 1963), ciertamente el docente toma muchas decisiones *in situ* a lo largo de las sesiones. C. Fuéguel (2000) relaciona tanto el potencial creativo como la espontaneidad a las condiciones en las que se desarrolla la tarea y que señalamos a continuación:

- ▶ Un clima de seguridad.
- ▶ Suma e intercambio de información, en tanto que las ideas del otro nos sirvan de estímulos.
- ▶ Una convivencia sin exigencias, es decir, un clima de distensión, un respaldo grupal.

También CH. Roncín (1995); C. Rosales (1991) plantean la importancia del clima generado en la clase, no sólo por el contenido de la materia en sí sino por la manera de explicar del profesor, las actividades que propone, la forma de comunicarse con sus alumnos y las relaciones entre los pares.

E. Pinchon Rivière y otros (1995) señala que para organizar las actividades se debe considerar el desarrollo de éstas en tres fases:

► *Pretarea*: se refiere a la preparación anterior a la nueva situación; preparar los materiales y el ambiente antes de empezar con la actividad, su importancia radica en la escisión del sentir, el pensar y la acción. Se retrasan nuevas situaciones que pueden crear ansiedad, surgen mecanismos de defensa permitiendo el paso a roles estereotipados o liderazgos carismáticos.

► *Tarea*: Es la fase en la que, una vez superadas las resistencias, se procede a aprehender el nuevo conocimiento, se da una redistribución de roles y operan los procesos de cooperación, pasando la comunicación a ser multidireccional.

► *Proyecto*: Una vez consolidada la pertenencia, se reducen los obstáculos que entorpecen la comunicación y los participantes pueden promover estrategias que produzcan transformaciones.

Cuando hablamos de tarea o actividad obviamos que son acciones planificadas que el docente ejecuta con su grupo-clase con unos fines determinados; además, vemos que en la aplicación pueden aparecer matices diferenciadores que generen modos distintos de una misma actividad; pero además, en la convivencia dentro del aula implica la relación interpersonal y desde esta relación fluye, casi de forma natural, el diálogo espontáneo.

Los docente y discentes trabajan juntos y dialogan, y es en los diálogos donde se alcanza la más alta cota de calidad educativa. El diálogo en el aula refleja la opinión, el pensamiento o la vivencia del alumno, permite el intercambio, fomenta la participación y es muestra de un favorable clima de aula. Además, el diálogo espontáneo refleja el mayor nivel de significatividad comunicativa y si tenemos en cuenta lo que esto supone para la enseñanza de lenguas con un enfoque comunicativo, entendemos que el diálogo espontáneo entre enseñantes y alumnos en la nueva lengua es el hecho más favorecedor para la adquisición de la nueva lengua. Sin discusión e intercambio de ideas resultaría difícil desarrollar la capacidad crítica, de reflexión discursiva e, incluso de objetividad. De hecho, el apartado Orientaciones Didácticas Generales, dadas en el Diseño Curricular Base (M.E.C.1989), propone que, para el diseño de actividades, el profesor

tenga en cuenta una serie de criterios: partir de la experiencia de vida del alumnado; fomentar las relaciones entre pares a través de actividades que permitan un cotejo de intereses, crear un clima de aceptación y cooperación mutua, propiciar la toma de decisiones colectivas, resolver los conflictos a través del diálogo y eliminar los comportamientos y juicios desvalorizadores.

La tarea escolar es un concepto que implica muchos significados y expresiones contextuales en continua evolución. En el sentido más amplio, la tarea educativa define el contexto, y las normas de funcionamiento para enseñantes y aprendices.

En las actividades que se realizan para la enseñanza de lenguas M.S. Valcarcel y Verdú (1995) identifican las siguientes fases:

- ▶ Fase de motivación o información: precalentamiento, contextualización, lluvia de ideas, relatar acontecimientos o historias, conversaciones a propósito

- ▶ Fase del *input* o contenido, actividades de organización y selección: organización, explicación, demostración, reconocimiento, modelado de la lengua, exposición a un diálogo o narración, preguntas-respuestas cerradas, revisión traducción, dictado, copiado, lectura en voz alta, ejercicios estructurales mecánicos, reproducción de diálogos, narraciones, preparación, identificación, juegos, preguntas-respuestas abiertas, comprobación, resumen.

- ▶ Fase de transferencia o aplicación: transferencia de información, intercambio de información, juego de personajes, informe, narración, debate, composición escrita, resolución de problemas, representación, simulación.

El orden de estas fases pueden identificar la secuenciación de los contenidos, o de habilidades comunicativas a trabajar en el aula de lenguas.

C. Otros elementos didácticos.

Además de los mencionados señalamos otros elementos didácticos que inciden en la enseñanza comunicativa: la distribución del espacio, el mobiliario y los materiales.

El uso del espacio y la disposición de mesas, sillas, armarios, pizarra, etc. condiciona en cierta medida la dinámica del grupo-clase. Por un lado, encontramos que la organización del espacio permite o dificulta el movimiento de los alumnos y por otro delimita la distancia en las interacciones entre ellos. F. Cassanelli (1988) hablará de facilitar o romper la comunicación; resulta evidente asociar la concepción pedagógica del docente como gestor de aula en la selección de la estructura organizativa del grupo. Parece que las estructuras que favorecen la comunicación son aquellas que permiten el encuentro de las miradas y el intercambio verbal y no verbal de las distintas conductas comunicativas. Por ejemplo, el grupo con las mesas en círculo o en pequeños grupos. Por el contrario, la disposición de los discentes individualmente con las mesas en líneas dándose la espalda podría suponer la preferencia del enseñante al aislamiento de los alumnos.

E. Hall (1982) deduce a través del tipo de espacio y de la ubicación del mobiliario el tipo de comunicación que se establece en el aula, llama a este fenómeno, la dimensión oculta del espacio y clasifica tres tipos de distancias: la distancia íntima, la distancia personal, y la distancia social.

Todos estos elementos se enraízan en la cotidianeidad escolar dando como fruto una forma u otra de tendencia en la enseñanza según los matices en los tintes que adquieren los distintos ingredientes señalados.

1.4.4. SÍNTESIS DEL APARTADO

EL ENSEÑANTE

Las ideas clave que recogen los contenidos más importantes de este apartado podrían reflejarse en que en primer lugar, cuando nos referimos a programas con un enfoque comunicativo, las lecciones de lenguas se convierten en lecciones de comunicación y por lo tanto el enseñante tiene que crear situaciones en las que los alumnos puedan ejercitar y ampliar su repertorio comunicativo. Para ello, debe proporcionar un *input* comprensible. Así, está forzado a cuidar especialmente no solo el lenguaje verbal sino también el no verbal; ambas fluyen por dos cauces: los procedimientos psicopedagógicos, intencionados; y su estilo comunicativo.

Además, hemos visto que subyace tanto el estilo comunicativo del enseñante como a sus estrategias de enseñanza la conceptualización que emerge desde las propias vivencias y/o la propia formación. A su vez, esta formación está estrechamente ligada a su reflexión, puesto que la interpretación que hace de la realidad guía y orienta su conducta.

Para conocer el pensamiento del enseñante, aquello que subyace a su acción, nos valemos de la entrevista. A pesar de no estar libre de limitaciones, verbalizar la opinión en un ambiente distendido es considerado como reflejo fiel de su conceptualización. Además, a la hora de tratar de entender la actuación del enseñante dentro del aula debemos considerar otros factores relacionados tales como motivación, actitudes, experiencia didáctica, aproximación metodológica, ciencias de la educación, autoestima, dominio de la lengua-meta, personalidad y creencias en el aprendizaje.

Así, llegamos hasta la actuación del enseñante dentro del aula, en donde el manejo de elementos didácticos como el reparto de roles dentro del grupo-clase, la comunicación, la participación y el tipo de actividad, reflejan un estilo u otro tanto en la interacción comunicativa como en las estrategias psicopedagógicas.

CAPÍTULO 2

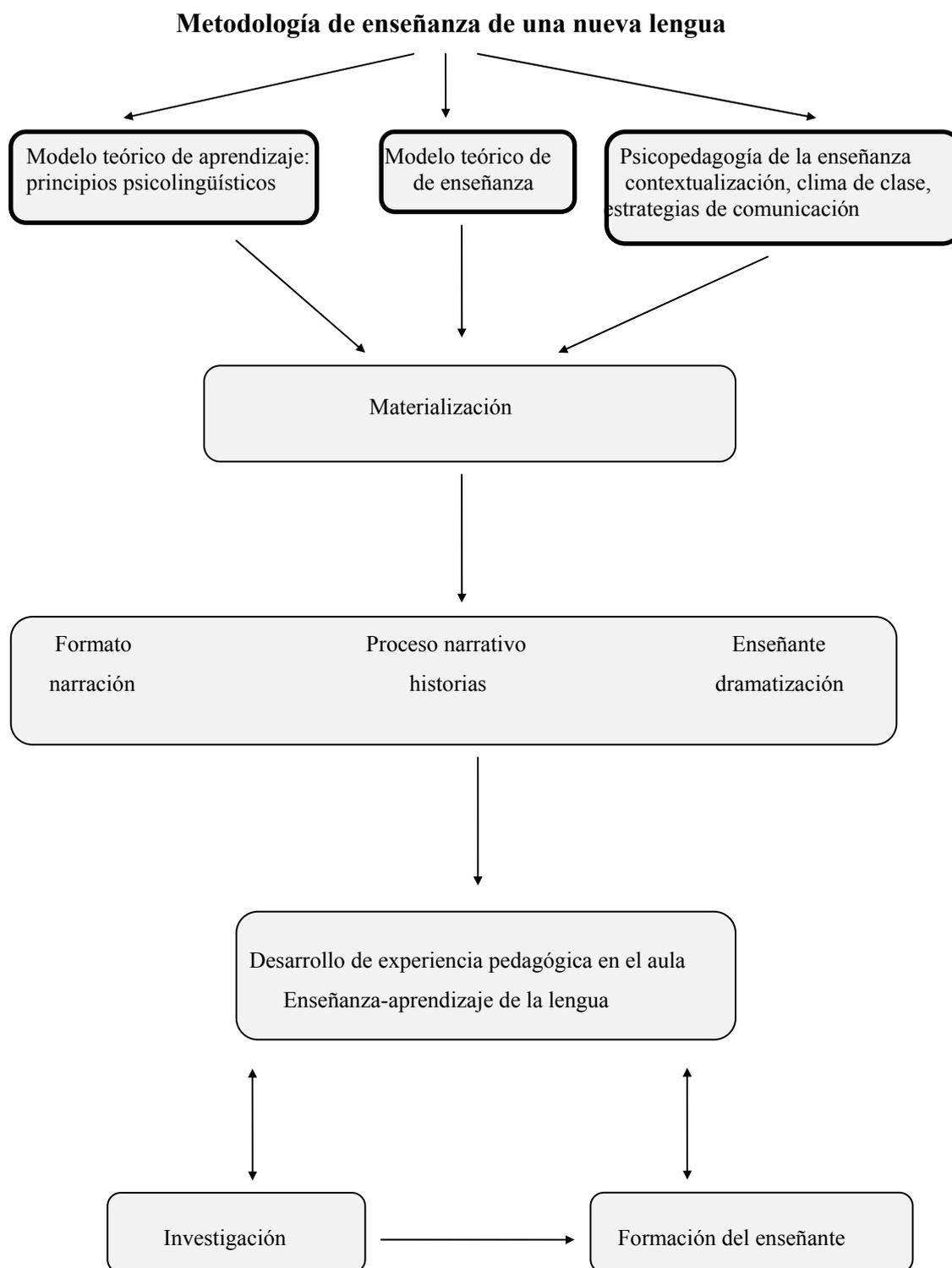
COMPONENTES DEL PROGRAMA “H&L”

En el primer capítulo hemos descrito las fuentes teóricas del programa “H&L”; encontramos que la metodología de enseñanza de una nueva lengua se fusiona en la materialización de tres tipos de modelos (F. Etxeberria Sagastume, 1997; figura 3): un modelo teórico de aprendizaje, con unos principios psicolingüísticos; un modelo de enseñanza, que es el formato de J. Bruner; y, unas bases psicopedagógicas para la enseñanza, que podrían reducirse a la relevancia de la contextualización, el clima de clase y las estrategias de comunicación. Estos tres aspectos se engarzan en el diseño del programa “H&L” y operan armonizadas desde tres vías: el formato que toma cuerpo en unas historias narradas, por tanto en el cuento en sí; el proceso narrativo de esas mismas historias y las vivencias que provocan; y la dramatización, la escenificación que realiza el enseñante y que hace que la vivencia sea compartida con los alumnos.

Todo ello posibilita el desarrollo de la experiencia que produce el aprendizaje de la lengua nueva.

A continuación, describimos estos aspectos en los siguientes apartados: en primer lugar exponemos los principios pedagógicos del programa “H&L” que vemos convertidos en bases psicopedagógicas y que desde el legado de la teoría, ya vista, marca la orientación teórica del desarrollo del programa dentro del aula. En segundo lugar, describimos la construcción operativa del programa, cómo hace el enseñante para que todo lo expuesto suceda dentro del aula con su grupo-clase; y, finalmente, describimos las grandes líneas a seguir para la formación del enseñante del programa “H&L”.

Figura 3: (Figura adaptada de F. Etxeberria Sagastume, 1997)



2.1. BASES PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROGRAMA “H&L”

Para el desarrollo del programa se establecieron algunos principios pedagógicos sobre los cuales se sustentan las bases psicopedagógicas; en este apartado describimos estos principios y los ampliamos aludiendo a aspectos ya señalados en las fuentes teóricas o citando otros autores que nos han ayudado a enriquecer la explicación.

Los principios pedagógicos son los siguientes (T. Taeshner 1993):

- ▶ Querer al niño, respetarle e intentar entender su punto de vista.
- ▶ Hablar siempre en la lengua meta
- ▶ Comprender, en una mayor proporción, la lengua meta
- ▶ Intentar comunicarse también con la expresión de la mirada y de los gestos.
- ▶ Sentirse bien, con soltura y naturalidad en la clase.
- ▶ Gestos y mímica exagerados y claros durante la acción.
- ▶ Escuchar y hacer hablar al niño.
- ▶ Contar y hacer contar la historia a los niños durante otras actividades: diseño, precisión y escenario.

Estos principios enraizados a las fuentes teóricas dan lugar a las siguientes bases psicopedagógicas.

2.1.1. LA RELACIÓN AFECTIVA

El primer principio para la aplicación del programa “H&L” señalado por T.Taeshner (1992) es el de **querer al niño, respetarle e intentar entender su punto de vista**. Obviamente, hace referencia al mundo afectivo dentro del aula.

Tal y como hemos señalado en apartados anteriores el programa “H&L” se encuadra entre los programas con enfoque comunicativo, por tanto se centran en el empeño del desarrollo de la capacidad de comunicación de los alumnos en la lengua nueva; para ello, resulta indispensable tener presente la importancia de la afectividad. Según M. Siguán (1986), la comunicación tiene una base afectiva, entendiéndose por ello la necesidad de unidad personal indiferenciada; es decir, el bebé y la madre constituyen al principio una unidad a partir de la cual el niño se va independizando progresivamente, y establece distintos tipos de relación con ella y con los adultos, en un diálogo que comienza por ser corporal e indiferenciado para pasar luego a gestual e intencional y, finalmente, a verbal y significativo. La relación afectiva está en la base de la relación comunicativa humana

Por ello, en la aplicación del programa uno de los principios más claros gira en torno al empeño de cuidar la dimensión afectiva: la relación del enseñante con el alumno ha de ser respetuosa, y ambos han de generar una actitud positiva; dicho de otra forma, el clima del aula establece uno de los canales más importantes por donde fluye el aprendizaje y la adquisición (R.Titone, 1990). Así que, ha de ser distendido y grato y evitar bloqueos y experiencias negativas. Además, las vivencias están directamente relacionadas con la lengua que se está aprendiendo, y el matiz afectivo de estas vivencias crean el vínculo con la nueva lengua; haber disfrutado en el aprendizaje de la lengua nueva resulta potencialmente más enriquecedor para avanzar, incluso en aprendizajes posteriores.

Aunque ya lo hayamos visto en apartados anteriores, conviene señalar, otra vez, que el clima de aula está muy unido a la función expresiva del enseñante (P.Santiago, 1985). C. Buhler (1980) sobre la función expresiva, se refiere no solo al lenguaje

verbal, sino, en primer lugar, a la expresión corporal, constituida por gestos, y, además, a la entonación de la voz, y que lo que así se expresa no es solo el estado afectivo, sino más bien, el conjunto de la personalidad.

En cada caso, las palabras utilizadas y su organización gramatical son muy distintas, pero es también distinto el tono de voz e incluso la actitud y la postura del cuerpo. Y estas diferencias expresivas son tanto o más importantes que las propias palabras; esto puede repercutir significativamente en la actuación del enseñante en la aplicación del programa. En una investigación realizada en la Universidad de la Sapienza (T.Taeshner y otros 2000) sobre las conductas comunicativas (tipos de gestos, posturas, manejo de la mirada y aparición de la sonrisa) de dos de los enseñantes, concluyen que un tono más relajado, más positivo y más coherente revierte beneficiosamente en la aplicación de la actividad del drama.

Para mostrarse activo, seguro y con naturalidad; para manejar con soltura las claves del programa, parece obvio atender al principio de **sentirse bien, con soltura y naturalidad en la clase.**

En otro de los estudios realizados sobre el tono de voz en la aplicación del drama en una escuela de Módena, P.Mocciola y T.Taeshner (1991) observan que la enseñante utiliza el recurso tonal para dar énfasis a cierta información, mantener la atención y transmitir afecto a sus alumnos; asemejándose así al lenguaje maternalizado que utilizan los adultos con los bebés.

Disfrutar, compartir, estimar, facilitar, etc., deben estar cerca de la aplicación en una concepción adecuada del programa “H&L”.

2.1.2. LA LENGUA NUEVA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN

La lengua nueva como medio de comunicación o **hablar siempre en la lengua nueva**; este es el segundo principio de la aplicación del programa “H&L”; y, tienen sentido si atendemos al carácter de la fundamentación del programa; si en vez de las palabras el protagonismo lo cobra la transmisión y la negociación de significados.

Según Drallny, I.L. (1990), cada acto comunicativo es, una invitación a compartir el mundo y la experiencia de la otra persona; y entiende la comunicación humana como un significado compartido, como un sistema con base única en el cual fluyen aspectos individuales. Además, esta base que no es estática, es paralela al desarrollo de potenciales humanos. Con este desarrollo el ser humano reaprende su rol en el entorno.

Quiere decir que el significado navega en otras naves además de en las palabras, los actos comunicativos por medio de su ubicación, de su contextualización, señalan el sentido de las palabras y el alumno adquiere antes el significado al que pondrá, luego, un nombre. Es importante usar dentro del aula solo la lengua nueva, para que se dé el proceso significativo, de otra forma, si el alumno descubre que usando otra lengua conocida para ambos quedan satisfechas sus intenciones comunicativas, tendería a hacer uso de ella, por razones de eficacia comunicativa y economía de esfuerzo.

2.1.3. EL CONTEXTO COMO FACILITADOR DE LA COMUNICACIÓN

Muchos investigadores han estudiado la importancia del contexto en la comunicación humana. Todos ellos coinciden en que el contexto condiciona, ayuda, o en todo caso, incide en la acción de comunicar.

En cada caso, las palabras y su organización gramatical son muy distintas, es también distinto el tono de voz e incluso la actitud y la postura del cuerpo. Estas diferencias expresivas son tanto o más importantes que las propias palabras para

conferir el significado. Antes de que las palabras fluyan la expresión se ordena, ligada al entorno, a través del gesto, el tono de voz, y la expresión facial (K.Weiberg; E.Tronick; 1994).

En un sentido más holístico, Vygotsky además de atender al desarrollo del niño en su contexto social y cultural, afirma que el desarrollo de la cognición y del lenguaje solamente se puede explicar y comprender en relación con esos contextos. Es decir, los procesos del progreso mental se desprenden de los contextos y de las influencias sociales.

“...necesitamos concentrarnos en los procesos a través de los cuales se establecen las formas superiores y no en el producto del desarrollo. Esos procesos son sociales en su origen y en su naturaleza y son específicamente humanos”. (L.Vygotsky, 1978, Pág. 64)

T. Taeschner entiende el contexto como un aspecto universal del lenguaje. Según ella, el significado de los actos comunicativos está estrechamente ligado a dos aspectos:

Primero, el uso que el hablante hace de sus enunciados, es decir, la intención comunicativa con la que pronuncia la frase y, segundo, el rol que cumple en el contexto lingüístico y situacional en el cual se produce el lenguaje.

E. Ochs (1979) estudia el contexto y explica la condición del significado dependiendo de estos tres aspectos:

a. El ambiente físico inmediato en el cual la comunicación tiene lugar: emisor, receptor, otros presentes, localización en el tiempo, en el espacio, actividades, etc.

b. El ambiente lingüístico en el cual la comunicación tiene lugar: el discurso precedente y el siguiente.

c. El ambiente psicológico y social en el cual operan los habitantes.

Bronckart enlaza significado y lengua a través del contexto o de los tipos de uso.

“ Las unidades de las lenguas (los signos) tienen un estatus de valores; estos valores son relativos no solo al sistema de la lengua, sino también al tipo de práctica significativa (al tipo de uso) de cuya mano entra en funcionamiento dicho sistema. Estas prácticas significantes están organizadas en discursos articulados a *acciones con sentido* propias de la especie humana”. (J.P. Bronckart, 1992, pág.18)

La importancia de la contextualización es recogida en los siguientes principios:

Intentar comunicarse también con la expresión de la mirada y de los gestos, y, realizar gestos y mímica exagerados y claros durante la acción.

Ya hemos visto en el capítulo anterior que la expresión corporal, además de transmitir emociones, añade información a la producción oral y resulta crucial cuando se trata de palabras en una lengua desconocida, ya que facilitan la comprensión. Las historias dramatizadas por los alumnos, las comprenden por la escenificación, porque aunque se realicen en una lengua desconocida la acción es ya conocida. Lógicamente esta escenificación resulta clave para que la historia sea comprensible, el enseñante debe, por medio de la mímica reproducir los significados de los eventos, así que la técnica de expresión corporal es fundamental y matices como una entonación opaca, o una escenificación con un ritmo inadecuado pueden interferir negativamente en las dramatizaciones de las historias.

2.1.4. LA INTENCIÓN COMUNICATIVA Y LA PARTICIPACIÓN

Otra de las bases psicopedagógicas del programa “H&L” se relaciona con la intención comunicativa y la participación. Desde el punto de mira del niño que está en la fase de prelenguaje el conocimiento del mundo está funcionalmente organizado (K.Nelson 1974) y gradualmente, adquiere el dominio de esa organización, que se articula en guiones correspondientes a secuencias repetitivas en torno a relaciones causales entre ciertos objetos y ciertos sujetos. La idea central de esta aportación es el intento comunicativo: nos comunicamos porque queremos cubrir una finalidad. Son las

intenciones las que se negocian a través de la comunicación regulada por la adaptación que el adulto hace del *input* a las posibilidades del niño (C.Snow y A.Ferguson, 1977).

Para comunicar se precisa una intención, un objetivo (J.Bruner, 1981). El neonato, carece de esta intención, pero a medida que vive situaciones concretas con el adulto, en repetidas ocasiones genera expectativas asociadas a estas intenciones provocando acciones o previsiones comunicativas. De aquí se desprende la pauta de crear en el aula situaciones en la lengua objeto en las que el alumno o alumna sienta intenciones comunicables en dicha lengua.

Casan estas ideas sobre la intención y la participación con los siguientes principios para la aplicación del programa: **Escuchar y hacer hablar al alumno, y, contar y hacer contar la historia a los alumnos durante otras actividades: diseño, precisión y escenario.**

A lo largo de la exposición de las fuentes teóricas del programa se ha señalado en numerosas ocasiones la importancia de la participación del aprendiz en los intercambios comunicativos para que se dé la adquisición. En el programa “H&L”, el alumno debe tener la oportunidad para participar activamente en las sesiones de la lengua meta; para construir y enriquecer su propio repertorio de recursos en la nueva lengua es necesario que se dé el uso significativo de éstos. Por tanto, trabajar la intención y la participación activa se convierte en otra de las claves poderosas en términos psicopedagógicos.

2.1.5. SÍNTESIS DEL APARTADO

BASES PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROGRAMA “H&L”

En este apartado hemos señalado los principios pedagógicos del programa enraizados a las bases psicopedagógicas que lo sostienen. En definitiva, se trata de captar los principales legados de las teorías vistas en las páginas anteriores y conectar la dirección que debe tomar la ejecución del programa.

Otra de las bases comprende que es fundamental hablar siempre en la lengua que se desea aprender, se basa en la creencia de la importancia de la construcción en esa lengua y la potencialización de las vivencias compartidas. Las limitaciones lingüísticas no deben ser preocupantes puesto que el contexto de los mensajes puede suplirlas y si el ambiente es positivo y la contextualización adecuada, la comunicación fluye de forma natural. En esta afirmación encontramos integrados principios como intentar comunicarse también con la expresión de la mirada y de los gestos y, utilizar gestos y mímica exagerados y claros durante la acción.

También, encontramos como base psicopedagógica la relevancia de la participación activa del aprendiz en la interacción comunicativa. Ello supone que el enseñante acentúe la escucha activa y organice intercambios comunicativos en los que el alumno haga uso de los turnos de palabra.

2.2. LOS FORMATOS EN EL AULA

Una vez expuestas las bases psicopedagógicas del programa “H&L”, exponemos, a continuación, cómo sobre estas bases el formato trata de hacerse factible dentro de las aulas.

Señalamos los objetivos que se propone, la importancia del uso exclusivo de la lengua nueva entre los alumnos y el enseñante, además de los elementos didácticos más básicos que integran el programa.

2.2. LOS FORMATOS EN EL AULA

2.2.1. OBJETIVOS

El programa “H&L” propone con el desarrollo del formato los siguientes objetivos generales:

1. Que el niño aprecie la lengua objeto a través del contacto con personas y personajes agradables que hablen y entiendan solo esa lengua.

2. Que el niño aprenda a usar la lengua nueva espontáneamente a través de la exposición a la lengua que conlleva el programa y considerando los contenidos trabajados. Que los alumnos sientan que es fácil aprender la lengua nueva y sobre todo que son capaces de hablarla.

Esta capacidad para hablar la lengua que se está aprendiendo está relacionada con factores afectivos y de proceso de aprendizaje; la meta más alta planteada por el programa es la narración.

2.2.2. LA CAPACIDAD NARRATIVA O LA CAPACIDAD PARA INTERPRETAR LA REALIDAD EN LA LENGUA NUEVA

Además de los principios mencionados como bases psicopedagógicas del programa “H&L”, apuntamos el proceso de adquisición de la lengua nueva. Han sido numerosos los investigadores que han tratado de describir el proceso de bilingüización (B. McLaughlin, 1978; T. Taeshner, 1983; M. Siguán y I.Vila, 1998) y de ellos se desprende que el proceso de adquisición de una lengua se organiza en tres fases diferenciadas.

En la primera fase, (V. Volterra.; T. Taeshner, 1983) parece que el niño adquiere elementos lingüísticos en una u otra lengua como si fuera un todo, es más, puede utilizar una palabra en una lengua y en otra para significados diferentes. Las construcciones son de una o dos palabras sin marcas sintácticas o morfológicas explícitas.

La comprensión tanto en una lengua como en otra es fluida y la incorporación de nuevos elementos también.

En una segunda fase, aparecen las flexiones en las estructuras, debido a encontrarse con recursos insuficientes, todavía, el niño, mezcla los códigos; bien porque le resulta más fácil, o bien porque generaliza la regla adquirida.

En el tercer estadio, los códigos se separan y disminuyen casi en su totalidad las interferencias. A partir de este momento el niño bilingüe asocia cada lengua con un interlocutor.

En el tercer estadio aparece la capacidad narrativa; el alumno produce enunciados en conexión constituyendo descripciones y relatos. Se distinguen también en este nivel de organización lingüística dos aspectos: el cognitivo y el sintáctico. Una descripción o un relato implica un conocimiento de la realidad como un conjunto organizado espacial y temporalmente con relaciones internas complejas (M.Siguan, 1986). La narración supone un tipo de organización de pensamiento en esa lengua, implica una interpretación y una capacidad de orden de la realidad relacionada con

habilidades complejas que establecen un andamiaje cognitivo (A. Smorti, 1994). El pensamiento narrativo supone una forma de razonamiento más compleja y elaborada que dispone procesos específicos para construir modelos interpretativos de la realidad y para verificarlos.

El programa “H&L” organiza los formatos en historias dramatizadas, en relatos narrados y vivenciados en el escenario del aula, y pretende que los alumnos aprendan la nueva lengua y construyan el proceso de adquisición hasta que sean capaces de narrar en la nueva lengua, capaces de pensar en la nueva lengua.

2.2.3. DESARROLLO DEL FORMATO EN EL AULA

A. Actividades para desarrollar el formato

- El drama

El lenguaje sirve para cubrir funciones y objetivos que el niño necesita para conquistar su entorno. R. Titone (1996) ensalza la relevancia del carácter lúdico de esta conquista; el mundo imaginario y la fantasía repercuten a través del juego en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo del niño. El drama es el intento de inventar una actividad que recoja estos ingredientes.

Constituyen pequeñas obras de teatro basadas en guiones o “script” que cuentan diferentes historias relacionadas con experiencias de los alumnos. Se trata de crear situaciones mágicas, próximas y con cierta dosis de emoción. El enseñante expone a través del mimo estas historias, y el niño puede deducir, relacionar, y asociar desde su propia experiencia los enunciados que lo acompañan.

Cobran especial importancia los gestos, la expresión facial y el tono de voz que acompañan la palabra para que ésta se llene de significado. Además, el enseñante trata de hacer que los alumnos participen en la dramatización pidiendo la repetición de los gestos y las palabras para que los alumnos interioricen el sentido de las acciones y surjan las anticipaciones y respuestas adaptadas a las posibilidades del alumno.

Estos guiones contienen los siguientes elementos:

- Un breve resumen de la historia
- La descripción del material que el enseñante necesita.
- La descripción de los roles que el enseñante y los alumnos deberán asumir durante el desarrollo de la acción teatral (rol de narrador, de interlocutor, de los personajes, etc.)
- Las indicaciones para la organización de los espacios y el grupo en la clase con las descripciones de los correspondientes escenarios.
- La descripción de los gestos que acompañan al texto tanto la de los niños como la de los profesores. Las frases y palabras a usar con indicaciones sobre sonidos, repeticiones, etc.
- Cada rol está señalado con un tipo de letra determinado.
- Los mini musicales

Son canciones que complementan el aprendizaje de las historias dramatizadas, el objetivo principal es el de memorizar los textos de una forma amena. Las melodías están relacionadas con los acontecimientos de los cuentos con cambios de ritmos y sonidos. Estos cuentos musicales son recogidos en cintas audio en dos versiones; con letra, para que puedan memorizar, y solo la melodía para que se puedan cantar (T. Taeshner, 1986).

- Cuentos ilustrados

Esta actividad también complementa el drama pero a través de estímulos visuales; es decir, los eventos más importantes son representados en un cuento ilustrado y esto permite dar imagen a las historias. Las historias podrán ser narradas con estas referencias ilustradas.

- Los formatos concatenados

Además de las actividades organizadas, se tendrán en cuenta sucesos o eventos espontáneos que transcurren en la cotidianidad escolar.

- Actividades suplementarias

Son aquellas que el enseñante considera conveniente llevar a cabo y no tienen relación con las actividades previamente mencionadas.

B. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato

Las actividades y los tiempos para cada una de ellas podría ser la siguiente:

Tabla 2: Ejemplo de una sesión del programa “Hocus y Lotus”

1ª ACTIVIDAD	DRAMA		15-20´
2ª ACTIVIDAD	MINI-MUSICAL		5-10´
3ª ACTIVIDAD	TELLING-HISTORY	SUPLEMENTARIA	10-15´

C. Materiales para desarrollar el formato

Los materiales creados para la aplicación son los siguientes:

- Un manual para el enseñante con orientaciones para usar el material.
- Una carpeta con los guiones o *scripts* de las historias para la dramatización.
- Un cuento ilustrado para cada historia.
- Una caja con transparencias de las ilustraciones pero sin texto.
- *Flash-cards* o tarjetas con las ilustraciones del vocabulario de cada historia y palabras relacionadas con el tema.

D. Contenidos para desarrollar el formato

Los contenidos lingüísticos están relacionados con las historias trabajadas en el aula; en cada curso se trabajan 9 cuentos de forma vivencial, es decir con un sentido más funcional que metalingüístico.

La complejidad se adaptará a la edad y/o a los conocimientos de los alumnos. Se adquieren, en primer lugar, frases nucleares simples que el niño irá ampliando a medida que se le brinde la oportunidad y los recursos para ello. Se cuidarán especialmente aspectos afectivos y destrezas próximas a los alumnos.

E. Evaluación

Se espera que el alumno adquiera la lengua nueva de una forma espontánea siguiendo las mismas fases que en la adquisición de la L1; por ello, se habrán de tener en cuenta las siguientes fases lingüísticas:

Fase 1: palabras aisladas / estructuras incompletas nucleares / recursos comunicativos varios (gestos, miradas, referencias,...)

Fase 2: nucleares completas / ampliaciones sin nexos

Fase 3: estructuras enlazadas y completas

El error en la producción del alumno que está aprendiendo una lengua nueva cobra gran importancia, ya que puede ser muestra de la asimilación y uso de nuevos mecanismos que implican destrezas lingüísticas tales como reglas gramaticales. Incluso, autores como se muestran partidarios de asignar a la mezcla de lenguas del aprendiz un valor pragmático que refleja su versatilidad e inventiva lingüística en vez de fenómenos de interferencia o de carencia.

Los alumnos deben ir comprendiendo gradualmente los contenidos contextualizados por el enseñante en el aula, así, cada vez se irán introduciendo en el

mundo conceptual imaginario en el que tomarán parte cada vez con más frecuencia y seguridad.

Al final de los dos cursos, los alumnos que siguen el programa comprenden todas las historias y son capaces de construir narraciones nuevas con mayor o menor riqueza lingüística.

2.2.4. SÍNTESIS DE ESTE APARTADO.

LOS FORMATOS EN EL AULA

Para el desarrollo de los formatos en el aula se marcan objetivos que podrían resumirse en provocar experiencias gratas en la lengua nueva que haga sentir al aprendiz que resulta fácil aprenderla.

Como habilidad máxima se estima la capacidad narrativa en la lengua objeto; esta idea se desprende de que en los análisis realizados de la adquisición de segundas lenguas, la narración aparece como una habilidad más compleja que identifica aptitudes cognitivas complejas adheridas ya a la lengua nueva.

Para alcanzar que los alumnos consigan esta habilidad el programa integra diferentes tipos de actividades: el drama, narraciones vivenciadas a través de la escenificación compartida por los alumnos; los mini-musicales y los cuentos ilustrados, que complementan los dramas tratando de afianzar los contenidos de los dramas por medio de las melodías musicales y las ilustraciones; las actividades suplementarias, u otras actividades; y los formatos concatenados o las oportunidades que la vida cotidiana brinda dentro del aula para efectuar intercambios comunicativos aprovechables para el aprendizaje de la lengua objeto.

Además, se sugiere el diseño de una sesión en la aplicación del programa, los materiales disponibles, y la evaluación estrechamente relacionada con los contenidos que se recogen en las nueve historias a trabajar.

2.3. LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE

El modelo de formación de los enseñantes comienza su andadura junto con los primeros pasos de la aplicación del programa; a medida de que los proyectos de estudio se han ido realizando, han generado las condiciones, requisitos y diversidad de elementos para delimitar la formación del docente que aplica el programa.

A continuación, mostramos la formación del enseñante que participó en la construcción del programa en el inicio de su aplicación; esto es, en la fase de la experimentación.

2.3. LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE

2.3.1. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE

La formación de los enseñantes que se diseñó gira en torno a los siguientes propósitos:

- Mejorar la competencia de los enseñantes en la lengua a enseñar: teniendo en cuenta que la relación que establece el enseñante con sus alumnos ha de ser en la lengua meta, y que la producción del enseñante sirve de modelo para el alumno, parece obvio que éste debe disponer de cierta habilidad en la lengua a enseñar.
- Adquirir ciertas técnicas de representación teatral para escenificar las historias en las actividades llamadas Dramas. Representar un cuento en el aula con los alumnos requiere no solo saber manejar al grupo de alumnos sino también expresar con mímica y con la voz la historia de esos cuentos.
- Colaborar activamente en la creación y mejora de materiales y de las actividades suplementarias. El hecho de participar en la construcción de la metodología es entendido como un factor motivador y un potente aliciente para lograr la implicación de los enseñantes.
- Comprender los principios básicos del programa “H&L”. Se supone que conociendo los aspectos teóricos relacionados con los elementos psicopedagógicos que sostienen la metodología didáctica se optimiza su aplicación.

2.3.2. ENCUENTROS ORGANIZADOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS ENSEÑANTES

Para llegar a estos propósitos se organizaron, principalmente, dos tipos de encuentros, los cursos internacionales y los seminarios de cada país.

A. Cursos Internacionales

Los cursos internacionales consistían en el encuentro de todos los enseñantes, investigadores, y ayudantes de cada país durante dos semanas. Dichos encuentros fueron llevados a cabo en Birmingham, San Sebastián y Roma (J. Arzamendi, F. Etxeberria, D. Lindasay, X. Garagorri, B. Azpillaga; 1996, pág. 62):

a) Reunión de profesores/as de los cuatro países participantes y los responsables del proyecto. Ha sido una experiencia real de interculturalismo y de ajuste de mentalidades diversas para poder funcionar coordinada y adecuadamente. Todas las actividades en común se desarrollaron en inglés de modo que, además de practicar la lengua, se agilizaba la comunicación.

b) Se seleccionaban las ideas para elaborar los formatos y un grupo de teatro, dirigido por una profesora redactaba el guión final.

c) Estos guiones se ensayaban en los cursos, tomando parte los actores como monitores que, a la vez de ensayar los formatos, entrenaban a los profesores/as en estrategias de dramatización y recogían las sugerencias que los profesores/as hacían a los guiones.

d) Otro componente de estos cursos consistía en la contextualización del método introduciendo y explicando los principios psicolingüísticos en que se basa.

e) Se trabajaban los principios de investigación-acción que se llevarían a cabo durante el curso a través de diarios y reuniones.

f) Del mismo modo se les informaba sobre el proceso de grabación y tratamiento de datos lingüísticos y comportamentales que se realizan a través de los programas informáticos “Childes” y “Observer” respectivamente.

g) Se realizaba intercambio de materiales creados en cada país para las actividades complementarias.

B. Seminarios dentro de cada país

A las reuniones internacionales se les suma las reuniones dentro de cada país (quincenales durante el primer curso y mensuales durante el segundo). En ellas se revisó el desarrollo de la experiencia, se planteaban los problemas surgidos y se intercambiaban materiales. Además estas reuniones se llevaron a cabo en inglés con la idea de facilitar la práctica de la lengua objeto. En las actas, recogidas por la persona de apoyo, (Actas de los cursos de formación del programa LINGUA, curso 1994/95 y 1995/96. Documentos no publicados) se especifica detalladamente el transcurso del proceso durante las sesiones.

En la mayoría de los casos encontramos tres grandes bloques:

a) Un bloque dedicado al entrenamiento de los formatos. Con la ayuda de la grabación en vídeo de la escenificación de los actores de las historias en los cursos internacionales se ejercitaba la dramatización. Una vez adquiridos los recursos básicos de expresión corporal relacionados con la historia, se añadían variaciones o se hacían adaptaciones que los enseñantes iban experimentando en su propia práctica.

b) Un segundo bloque para trabajar las actividades suplementarias. Cada enseñante o la persona de apoyo sugería actividades didácticas que enriquecían el programa; se organizaron materiales en torno a estas actividades y se intercambiaban opiniones y vivencias en torno a su realización dentro del aula.

c) Finalmente, no se puede eludir la oportunidad que se les brindaba para compartir impresiones, acordar cuestiones organizativas o incluso lúdicas.

Estas reuniones fueron dirigidas por una persona responsable del apoyo lingüístico y pedagógico, como mencionamos más arriba, fueron realizadas en inglés.

C. Apoyo a los enseñantes en sus centros escolares

Además de las reuniones, la formación fue completada con visitas de la persona de apoyo a los centros escolares, de esta forma podían ser observadas las sesiones de aplicación del programa y se intentaba atender las necesidades de cada enseñante. La figura de la persona de apoyo era muy importante porque:

- Recibe y observa la evolución de la experiencia a nivel individual y la coordina a nivel de grupo.
- Asesora a los enseñantes y les facilita la labor de reflexionar sobre su actividad docente.
- Puede aconsejar a la hora de realizar el proyecto de centro y, más específicamente, en la programación de área.

Esta fue, a grandes rasgos, la formación de los enseñantes que aplicaron el programa “H&L” durante la fase de experimentación. Probablemente, la característica más señalable sea la de la participación en la construcción del programa, ello supone una mayor implicación de los participantes pero también cierta tensión por la inquietud que puede generar la operativización de algo que aún está surgiendo.

2.3.3. SÍNTESIS DEL APARTADO

LA FORMACIÓN DEL ENSEÑANTE

En síntesis, la formación del enseñante perseguía, en la fase de experimentación del proyecto, objetivos relacionados con la competencia lingüística en la lengua meta; con destrezas de representación teatral, implicación en la construcción del programa a través de la elaboración de materiales y, finalmente, la aproximación a las bases teóricas que subyacen al programa.

Para ello, se organizaron diferentes encuentros internacionales y en cada país. Durante éstos encuentros, una quincena anual, se contrastaron e intercambiaron aportaciones, experiencias y materiales. Además, se introducían escenificaciones de nuevas historias para que fueran entrenadas en los grupos de los diferentes países, y se revisaban algunos conceptos teóricos claves en las bases del programa.

Por otro lado, en los encuentros de cada país se realizaba el seguimiento del día a día de la aplicación (en la lengua meta). Supuso crear materiales, revisar dramatizaciones, solucionar algunas dificultades y reflexionar en grupo sobre las diferentes dimensiones de la aplicación.

Todo ello fue llevado a cabo por una ayudante que entabló la relación con los enseñantes en la lengua objeto, lo que permitió que éstos pudieran practicarlo. Además de los encuentros, los enseñantes fueron visitados en su centro por la persona ayudante.

2ªPARTE

CAPÍTULO 3

PLANTEAMIENTO. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En este capítulo describimos, brevemente, la delimitación del estudio empírico que hemos llevado a cabo. Encontramos en su lectura, la justificación de dicho estudio que se sitúa en un contexto determinado.

Además, le sigue la presentación de los objetivos del mismo, y, concluimos con la exposición de las hipótesis que nos planteamos resolver para cumplir los objetivos previstos.

3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio ha sido llevado a cabo en el contexto de un proyecto internacional que arrancó para experimentar la aplicación del programa “H&L” durante los cursos escolares 1992/1993 y 1993/1994. Seguidamente, describimos las características principales de este proyecto en el que germinó la idea de realizar nuestra investigación.

3.1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL

“Un proyecto europeo para la enseñanza de una lengua nueva a niños y niñas de edades entre 4 y 10 años”: algunos aspectos estructurales.

A. Origen de la idea

En 1992, investigadores del ámbito de la psicopedagogía de lenguaje, emprenden la vía de experimentar con la aplicación de un programa de enseñanza de segundas o terceras lenguas basado en los formatos (Taeshner & COL., 1992).

Ya entonces, se habían realizado algunas aplicaciones en Bolzano con niños y niñas de Italia aprendiendo alemán (Taeshner,T.; Artigal, J.M. 1990); en vista de los positivos logros obtenidos, se persigue el enriquecimiento del programa a través de su expansión en contextos diferentes. De esta forma, surge la implicación de diferentes países con diversidad de aspiraciones, aunque con un mismo fin: la mejora de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua en edades tempranas.

B. Objetivos del proyecto de Investigación Internacional

Los objetivos del proyecto eran los siguientes (F. Etxeberria Sagastume, 1994).

▶ Elaboración del material didáctico innovador para la práctica de la enseñanza, y recogida de datos sobre el aprendizaje de la lengua nueva mediante el trabajo cooperativo en la enseñanza e investigación.

1. Mejorar la enseñanza de una nueva lengua poniendo a prueba una metodología específica en escenarios de culturas diferentes .

▶ Proponer vías de mejora para la formación de profesorado de enseñanza de lenguas a niños en el contexto escolar.

▶ Analizar y evaluar el proceso y el producto de aprendizaje a través de la metodología aplicada para la enseñanza y formación del profesorado.

2. Recoger datos en torno a:

▶ La interacción en el aula y aspectos pedagógicos.
▶ Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de la nueva lengua.
▶ Crear un afán de contribuir en el campo intelectual y en el campo educativo, extendiendo nacional e internacionalmente los hallazgos de la investigación.

C. Características de los participantes

Italia, con un rol pionero, proyecta que los alumnos de infantil aprendan inglés en diferentes escuelas de carácter público y privado.

El Reino Unido, inicia la andadura con el ánimo de que niños inmigrantes de infantil adquirieran el inglés más fácilmente con la ayuda de este método.

Holanda, aspiraba al aprendizaje de hijos de familias inmigrantes del holandés y en algún caso del italiano (N. Uilenburg. & COL. en prensa).

El País Vasco pretende la enseñanza del inglés en niños y niñas en primaria en alumnos bilingües escolarizados en el modelo “D” “íntegramente en euskara” (Gipuzkoako Ikastolen Elkarte & Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación, 1993).

D. Instituciones implicadas

El proyecto fue presentado en el marco europeo “Lingua” y subvencionado desde el año 1992 hasta el 1995. El fin de esta ayuda era experimentar y elaborar un programa de formación de enseñantes de segundas lenguas y producir los materiales necesarios. El proyecto quedó aprobado dentro de las acciones 1 y 5 del marco “Lingua” con los siguientes nombres: (Lingua, 1992a) *“Elaborazione di un progetto per lo studio di modelli de formazione in servizio per insegnanti di lingua straniera”* (92-01/0524/I-IB, aprobado el 31 de agosto de 1992) y (Lingua, 1992b) *“Creazione di materiale didattico innovatio per l’insegnamento delle lingue straniere a bambini de età pre-scolare e scolare”* (92-09/0783/I-VB, aprobado el 22 de diciembre de 1992)

Las instituciones implicadas fueron las siguientes:

- La Universidad de “La Sapienza” desde el “Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione” en Roma.
- “Gemeentelijk Pedologisch Instituut” de Amsterdam.
- “School of Education” de Birmingham.
- “La Universidad del País Vasco” desde el “Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación”.

E. Breve descripción del proceso

Con la intención de cumplir los objetivos previamente señalados, el equipo de trabajo se estructuró en dos subgrupos interrelacionados: los líderes y los enseñantes;

los primeros con funciones vinculadas a la creación, la gestión y la dirección de la investigación, y los segundos experimentando, aplicando, y completando el programa.

Para ello, se dieron varios encuentros internacionales de los líderes académicos (P.E.E.C. meetings), aproximadamente cada 3 meses; varios encuentros de formación en cada país (en El País Vasco, quincenalmente durante el primer curso y mensualmente durante el segundo); y tres encuentros globales en los cuales, líderes, enseñantes, guías pedagógicos y ayudantes de investigación coincidieron durante quince días.

Añadimos, a modo de síntesis, un esquema del proceso a través de los encuentros más importantes (Tabla 5).

En la creación y la aplicación del programa “H&L” se diseñó una investigación evaluativa con dos objetivos principales: comprobar la eficacia del programa, esto es, conocer si con la aplicación del programa los alumnos aprendían inglés antes o mejor que con otros programas, y, además se propuso crear un banco de datos que posibilitara estudios posteriores.

Los resultados de esta investigación muestran resultados positivos a favor del programa “H&L” (B. Azpillaga & COL, 2001). En cuanto al banco de datos, sobre todo grabaciones en video y audio, y sus transcripciones, tenemos que señalar que se relaciona con la presente investigación en dos sentidos: uno, porque se han utilizado estos materiales para la consecución de los objetivos específicos que señalamos más adelante, y, dos, porque la autora de esta tesis doctoral y la ayudante de investigación del Proyecto Europeo son la misma persona, lo cual facilitó no solo que durante la experimentación fueran surgiendo reflexiones en torno a las diferencias en la ejecución del programa “H&L” que nos llevaran a plantearnos interrogantes, algunos de los cuales se recogen en el presente estudio, sino que además, el hecho de vivenciar cada uno de las fases del proceso estimuló la implicación y la motivación para poder realizarlo.

3. Planteamiento. Delimitación del estudio empírico

Tabla 3: Encuentros más importantes del equipo durante la experimentación del programa “H&L”

<i>Fechas</i>	<i>Equipo de investigadores/líderes.</i>	<i>Enseñantes de centros escolares del País Vasco, Holanda, Reino Unido e Italia</i>
1992	<i>Surge la iniciativa y es aprobada por LINGUA</i>	
1993, mayo	<i>Presentación del Proyecto a los centros de cada país</i>	<i>Decisión de participación de los centros: constitución de los grupos</i>
1993, julio	<i>Birmingham: primer encuentro internacional</i>	
1993, octubre		<i>Comienza la aplicación en los centros y la coordinación dentro de cada país</i>
	<i>PEEC meeting cada tres meses</i>	
1994, julio	<i>Donostia: segundo encuentro internacional</i>	
1994, octubre		<i>Comienzo de la aplicación en cada país del segundo curso.</i>
	<i>PEEC meeting cada tres meses</i>	
1995, julio	<i>Roma: tercer encuentro internacional</i>	

3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se planteó, básicamente, en torno a dos cuestiones: la primera, sobre si existen diferencias en la aplicación de un mismo programa cuando éste es llevado a cabo por distintos enseñantes, y la segunda, si estas diferencias repercutían, de alguna forma, en los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

El programa de enseñanza de lenguas “H&L” se fundamenta en el concepto de formato descrito por Bruner y expuesto en la parte teórica; como se ha señalado uno de los pilares para el funcionamiento del formato es la atención compartida; ésta, a su vez, implica impulsar el rol cada vez más activo del niño por parte del adulto facilitando así el uso y la creación de su lenguaje. Para ello, el adulto exige cada vez producciones más complejas, más difíciles, pero viables en su uso.

Además, estas peticiones irán acompañadas de recursos comunicativos que contribuyan en el manejo de esa atención compartida; como hemos señalado en el capítulo sobre el formato; la mirada, los gestos y el tono de voz forman parte de estos recursos.

Bruner plantea el aprendizaje a modo de diálogo y narración; enlaza estos términos con el aprendizaje, el significado y la forma dinámica del conocimiento. Suponemos que si lo que persigue el programa a través de la aplicación del formato es la narración, en nuestras hipótesis nos hemos preguntado si existen diferencias en la adquisición de la capacidad para narrar en relación con la forma de aplicación del programa.

Entendemos que el formato es un sistema natural que surge en la interacción entre los seres humanos, pero el formato como concepto metodológico para la enseñanza de lenguas en el entorno escolar implica crear situaciones de intercambio a través de actividades que faciliten la creación de lenguaje provocando situaciones de uso o de atención compartida sin perder de vista la calidad en la interacción y el clima de aula. Esto quiere decir que, por un lado, las actividades y el modo de llevarlas a cabo deben ajustarse a las posibilidades de creación de los alumnos de forma gradual potenciando esas posibilidades para desarrollar capacidades que generan aprendizaje del

lenguaje; y por otro lado, que se debe garantizar la comprensión de los enunciados del enseñante y la adquisición de los alumnos a través de recursos de contextualización dentro de un vínculo de comunicación interactivo compartido por aprendices y adultos.

Suponemos, teniendo en cuenta las premisas mencionadas, que la comprensión y la interiorización de estas ideas por parte de los enseñantes y una consecuente actuación didáctica y conducta comunicativa, provocan mejores logros en la adquisición de los aprendizajes de los alumnos, y al revés, si no se entienden estos fundamentos básicos y se lleva a cabo una aplicación distante a ellos, los aprendizajes de los alumnos son menos buenos.

Sobre esta base, planteamos el siguiente objetivo general que concretamos en objetivos más específicos y exponemos a continuación:

3.2.1. OBJETIVOS

Objetivo general:

Describir algunas diferencias en la aplicación del programa “H&L”, basado en los formatos, en el segundo ciclo de primaria y ver si existe alguna relación con los aprendizajes de los alumnos.

Objetivos específicos:

1. Conocer diferencias en algunas habilidades lingüísticas adquiridas en lengua nueva (inglés) en los diferentes grupos-clase.
 - 1.1. Ver si los alumnos pueden narrar en la lengua meta.
 - 1.2. Explorar la capacidad para la estructuración en inglés de cada grupo-clase.
 - 1.3. Indagar la fluidez verbal en inglés de los escolares de cada grupo-clase.
 - 1.4. Estudiar el nivel de comprensión en inglés que han adquirido en cada grupo-clase.
2. Comprobar si estas diferencias se deben a la aplicación de los enseñantes o a otros factores.
3. Explorar tendencias en la actuación didáctica de los enseñantes en la aplicación del programa “H&L”.
4. Buscar posibles correlaciones entre estas tendencias y los logros obtenidos.
5. Explorar las diferencias en la conducta comunicativa de los enseñantes con sus alumnos en la aplicación del programa “H& L”.

3.2.2. HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

HIPÓTESIS 1: Hay diferencias entre los grupos en las habilidades lingüísticas adquiridas en inglés.

H.1.1.- Hay diferencia en la capacidad narrativa de los alumnos entre los grupos-clase.

H.1.2.- Existen diferencias en la complejidad de las estructuras lingüísticas entre los grupos-clase.

H.1.3.- Existen diferencias en la fluidez verbal de los alumnos entre los grupos-clase.

H.1.4.- Existen diferencias en la comprensión entre los grupos-clase.

HIPÓTESIS 2: Las diferencias entre los grupos en la capacidad narrativa, construcción de estructuras lingüísticas, fluidez verbal, y comprensión en inglés, no están relacionadas con otras características de los alumnos sino con las diferencias en la aplicación de los enseñantes.

H.2.1.- El entorno familiar, las aptitudes intelectuales y diferencias en las actitudes no están interfiriendo en las diferencias en los aprendizajes en la lengua nueva.

HIPÓTESIS 3: Existen tendencias diferentes en la actuación didáctica de los enseñantes en la aplicación y la comprensión del programa “H& L”.

H.3.1.- Algunos enseñantes tienden a realizar las mismas actividades durante el mismo tiempo y en el mismo orden que sugiere el programa, otros, sin embargo, se alejan en mayor o menor grado guardando relación con la forma de entender el programa.

H.3.2.- El reparto de roles, la organización del grupo, y el grado de dificultad de las actividades pueden incidir en la actuación de los enseñantes, y, a su vez, esta actuación está relacionada con la conceptualización del programa.

HIPÓTESIS 4: La tendencia a una actuación más próxima al programa obtiene mejores logros en los aprendizajes de los alumnos.

HIPÓTESIS 5: Los enseñantes con una actuación didáctica de tendencia comunicativa, muestran una conducta interpersonal más comunicativa que los enseñantes con una actuación menos comunicativa.

H.5.1.- El reparto de turnos que realiza un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa favorece, en mayor medida, el uso de la lengua nueva ante el que realiza un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa.

H.5.2.- El enfoque de la mirada que acompaña a las acciones verbales de un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa, es más propicia a la comunicación que el de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa.

H.5.3.- El tono de voz utilizado por un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa es más enfático que el de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa.

H.5.4.- Los gestos que acompañan las acciones verbales de un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa, contextualizan más que los que acompañan las acciones verbales de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa.

H.5.5.- El éxito comunicativo en la aplicación del programa de un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa es mayor que el de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa.

Tabla 4 : Tabla-resumen de objetivos e hipótesis.

Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis
<p><i>Describir algunas diferencias en la aplicación de un programa para la enseñanza de lenguas, basado en los formatos en el segundo ciclo de primaria y ver si existe alguna relación con los aprendizajes de los alumnos</i></p>	<p>1. Conocer diferencias en algunas habilidades lingüísticas adquiridas en la lengua nueva por los alumnos en cada grupo-clase.</p> <p>1.1. Ver si los alumnos pueden narrar en la lengua objeto.</p> <p>1.2. Explorar la capacidad para la estructuración en inglés de cada grupo</p> <p>1.3. Indagar la fluidez verbal en inglés de los escolares de cada grupo-clase.</p> <p>1.4. Estudiar el nivel de comprensión en inglés que han adquirido en cada grupo-clase.</p>	<p>1. Hay diferencias entre los grupos en las habilidades lingüísticas adquiridas en inglés.</p> <p>1.1. Hay diferencia en la capacidad narrativa de los alumnos entre los grupos –clase</p> <p>1.2. Existen diferencias en la complejidad de las estructuras lingüísticas entre los grupos-clase.</p> <p>1.3. - Existen diferencias en la fluidez verbal de los alumnos entre los grupos-clase.</p> <p>1.4. - Existen diferencias en la comprensión entre los grupos-clase.</p>
	<p>2. Comprobar si estas diferencias se deben a la aplicación de los enseñantes o a otros factores.</p>	<p>2. Las diferencias entre los grupos en la capacidad narrativa, construcción de estructuras, fluidez verbal, y comprensión, no están relacionadas con otras características de los alumnos sino con las diferencias en la aplicación de los enseñantes.</p> <p>2.1. El entorno familiar, las aptitudes intelectuales y diferencias en las actitudes no están interfiriendo en las diferencias en los aprendizajes en la lengua nueva.</p>
	<p>3. Explorar tendencias en la actuación didáctica de los enseñantes en la aplicación del programa Hocus y Lotus</p>	<p>3. Existen tendencias diferentes en la actuación didáctica de los enseñantes en la aplicación y la comprensión del programa Hocus y Lotus.</p>

	<p>3.1. Algunos enseñantes tienden a realizar las mismas actividades durante el mismo tiempo y en el mismo orden que sugiere el programa, otros, sin embargo, se alejan en mayor o menor grado guardando relación con la forma de entender el programa.</p> <p>3.2. El reparto de roles, la organización del grupo, y el grado de dificultad de las actividades pueden incidir en la actuación de los enseñantes, y, a su vez, esta actuación está relacionada con la conceptualización del programa.</p>
<p>4. Buscar posibles correlaciones entre estas tendencias y los logros obtenidos</p>	<p>4. La tendencia a una actuación más próxima al programa obtiene mejores logros en los aprendizajes de los alumnos.</p>
<p>5. Explorar las diferencias en la conducta comunicativa de los enseñantes con sus alumnos en la aplicación del programa "Hocus y Lotus".</p>	<p>5. Los enseñantes con una actuación didáctica de tendencia comunicativa, muestran una conducta interpersonal más comunicativa que los enseñantes con una actuación menos comunicativa</p> <p>5.1. El reparto de turnos que realiza un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa favorece, en mayor medida, el uso de la lengua nueva ante el que realiza un enseñante con una tendencia didáctica menos comunicativa.</p> <p>5.2. El enfoque de la mirada que acompaña a las acciones verbales de un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa es más propicia a la comunicación que el de un enseñante con una tendencia didáctica menos comunicativa.</p> <p>5.3. El tono de voz utilizado por un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa es más enfático que el de un enseñante con una tendencia didáctica menos comunicativa.</p> <p>5.4. Los gestos que acompañan las acciones verbales de un enseñante con una actuación didáctica más comunicativa contextualizan más que los que acompañan las acciones verbales de un enseñante con una tendencia didáctica menos comunicativa.</p> <p>5.5. El éxito comunicativo en la aplicación del programa de un enseñante con una actuación didáctica más comunicativa, un enseñante con una tendencia didáctica menos comunicativa.</p>

CAPÍTULO 4.
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente capítulo está dedicado a reflejar la parte metodológica de este estudio. Teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis formuladas en el capítulo anterior, en primer lugar describimos el diseño de la investigación, y posteriormente los elementos que lo componen: variables estudiadas, instrumentos de medida aplicados, muestra, el desarrollo de la investigación y, finalmente, los análisis estadísticos realizados.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

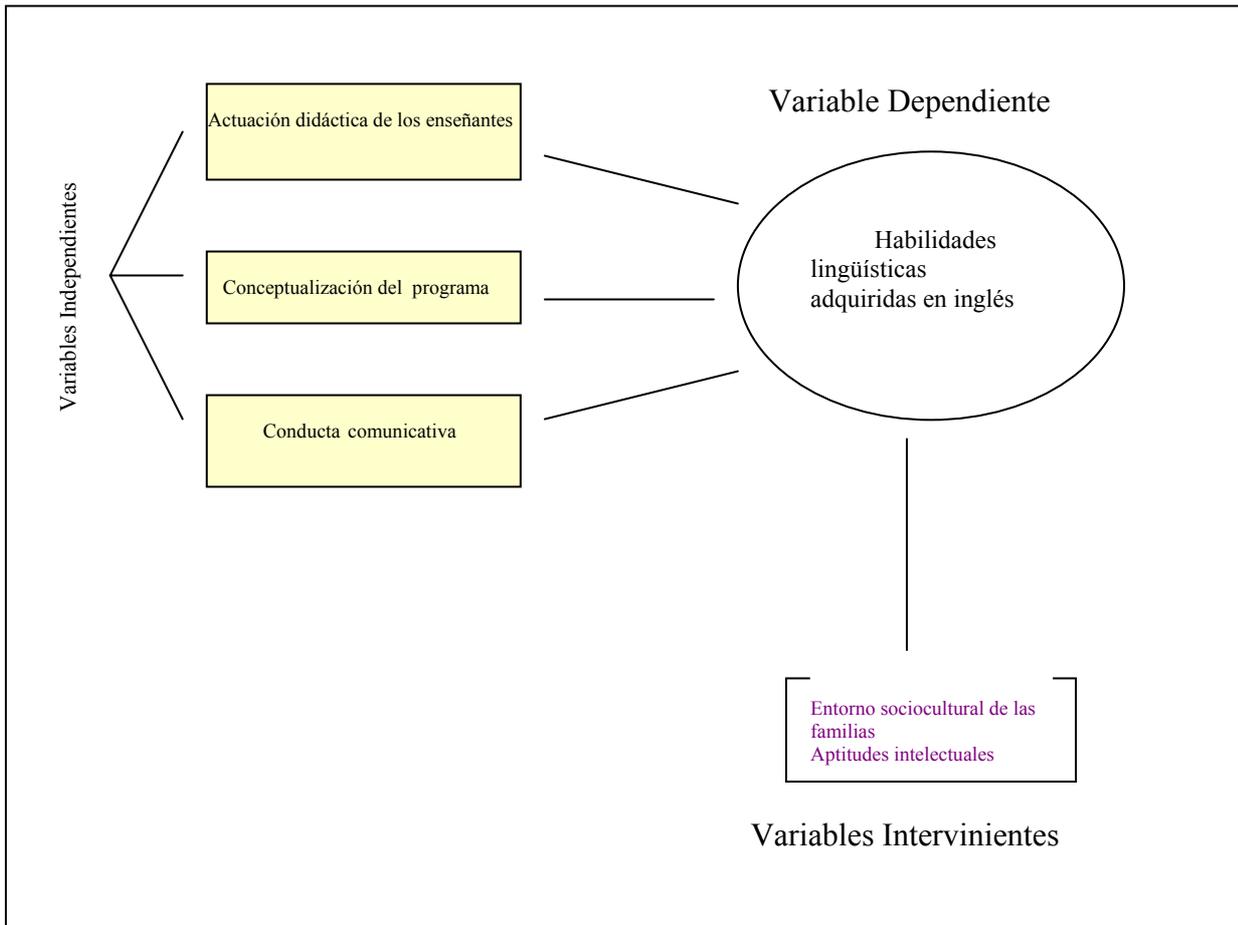
Se trata de explicar la relación entre la variable dependiente, habilidades adquiridas en inglés por los alumnos, y las variables independientes, diferentes modos de aplicación del programa de los enseñantes; es pues un diseño correlacional.

Además, el control de variables intervinientes como el conocimiento de inglés de los alumnos previo a la aplicación del programa, la edad de los alumnos, el tiempo de exposición al programa, sitúa el trabajo en este tipo de investigación.

Lejos de cualquier intervención, describimos la incidencia de los matices diferenciadores en la aplicación de un programa ya diseñado y probado en numerosos grupos. Desde este punto de vista, se puede hablar también de una investigación *expost-facto* como alternativa a la investigación experimental y cuasiexperimental en los casos en que el investigador no puede provocar el fenómeno o variable dependiente pero sí seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables (A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal, 1996). A su vez, nos encontramos ante un estudio de casos teniendo en cuenta que el objeto de la investigación es un programa concreto y de comparación intergrupo puesto que tanto los logros, traducidos en aprendizajes adquiridos, como las diferencias en la aplicación son comparados entre los distintos grupos-clase.

El modelo teórico sería el siguiente:

Figura 4: Modelo teórico.



Se trata de describir las diferencias en la aplicación del programa de los enseñantes en la actuación didáctica, conceptualización de las bases teóricas y conducta comunicativa (variables independientes) y su impacto en las habilidades lingüísticas adquiridas en la lengua nueva por los alumnos (variable dependiente), teniendo en cuenta que aspectos relacionados con el entorno familiar, aptitudes intelectuales, habilidades en otras lenguas y actitudes no estén interfiriendo, de forma significativa, en dicho impacto.

Entendemos que dispone de validez teórica en la medida en que las variables elegidas se desprenden de las bases teóricas que sustentan el programa. Es decir, la variable dependiente se corresponde con el propósito del programa ya que éste pretende la expresión oral narrativa y una comprensión básica en la nueva lengua, aspectos, ambos, recogidos en la variable dependiente (T. Taeschner, 1986, 1993). Por su parte, las variables independientes han sido seleccionadas en torno a la proximidad de la conducta didáctica y comunicativa de los docentes, siendo las bases del programa las teorías de la adquisición natural de la comunicación humana. De este modo, la actuación didáctica se categoriza según las posibilidades de comunicación que los enseñantes provocan con su actuación y lo mismo sucede con la conducta comunicativa (R. Di Pietro, 1987).

En cuanto a la validez externa, aunque no podemos decir que estadísticamente la investigación posibilite la generalización porque no se ha utilizado el azar para elegir a los sujetos; no obstante, sí se da, la generalización, teniendo en cuenta que se observa a 9 de los 18 enseñantes que trabajan con el programa, lo cual es una proporción alta, y a sus correspondientes alumnos. Además, consideramos que en contextos similares la capacidad de generalizar se mantiene; esto es, los resultados de la investigación son generalizables a la aplicación del mismo programa en grupos semejantes a los que componen esta muestra.

Por otro lado, sostenemos que la investigación mantiene validez interna teniendo en cuenta las siguientes razones:

- a. El diseño sirve para responder a las hipótesis planteadas; además se han incluido, para su control, variables importantes que pudieran interferir en la variable dependiente, para hacer las comparaciones entre grupos y describir la relación entre variable dependiente y las variables independientes.
- b. Las pruebas estandarizadas utilizadas disponen de fiabilidad y validez y en las elaboradas, prueba de comprensión y expresión de inglés, se han calculado tanto la fiabilidad como la validez.

- c. Los análisis estadísticos utilizados son los adecuados a las hipótesis planteadas y los datos recogidos.
- d. Los datos serán fiables por el disciplinado cumplimiento en el tiempo, en la cantidad y en la calidad que implica el plan de recogida de datos.
- e. Además esta investigación tiene fiabilidad pues las distintas fases de la misma están claramente descritas con lo que se posibilita su replicación en las mismas o similares circunstancias.

Resumiendo, podemos decir que la metodología de esta investigación está diseñada adecuadamente para los objetivos que se plantean, porque posibilita la descripción de las variaciones en la aplicación del programa aportando aclaraciones válidas para su mejora.

4.2. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

4.2.1. VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ADQUIRIDAS EN LENGUA EXTRANJERA

A La expresión oral

Genéricamente se entiende por expresión oral la declaración de una cosa para darla a entender con la palabra; operativamente contempla las siguientes habilidades comunicativas:

A.1. En primer lugar, **la narrativa** que se define como la habilidad para narrar o contar una historia; operativamente se ha buscado la expresión en inglés que hace referencia a la habilidad de expresar la información en torno a sucesos presentados en forma de cuento ilustrado cuyo contenido conceptual y lingüístico ha sido trabajado previamente.

Además, los enunciados verbales deben indicar que se está estructurando una historia. Para ello, se tienen en cuenta, no solo los acontecimientos de las viñetas, sino también señales lingüísticas propias de la narración. Estas señales son las siguientes:

- a. al inicio : *once day (un día), once up on a time (érase una vez),*
- b. entre viñetas: *and (y), then (luego), after (después), later (más tarde),....*
- c. al finalizar: *and the end (y al final), that's all (esto es todo), finished (acabado),.....*

A.2. En segundo lugar la construcción lingüística o **sintaxis**.

La sintaxis es definida como la manera de enlazar y ordenar las palabras en la oración o las oraciones en el periodo; operativamente, se han clasificado las expresiones

de acuerdo a la siguiente tipología de estructuras siguiendo la propuesta de L. Tesniere (1994).

El nivel más simple que contempla las siguientes estructuras o el

Tipo uno

En este primer tipo consideramos las expresiones de construcciones muy básicas o carentes de otros elementos, tales como:

Predicado: “run” (*corre*)

Predicado ampliado: “run fast” (*corre rápido*)

Argumento: “bird” (*pájaro*)

Argumento ampliado: “a bird, in the park” (*un pájaro en el parque*)

Frases incompletas nucleares en las cuales el predicado está presente.

Ejemplo: “give apple” (*dar manzana*)

Frases incompletas nucleares en las cuales el predicado no está presente:

Ejemplo: “mummy milk” (*mamá leche*)

Un segundo nivel o Tipo dos de frases de construcción completa pero simple; son las oraciones nucleares completas y se componen de un predicado y sus argumentos necesarios.

Ejemplo: “Hocus eats strawberries” (*Hocus come fresas*)

Los *modal verbs* (can, could, must, may, shall, etc.) son considerados como parte del predicado.

Cuando existen ampliaciones de un mismo núcleo también las incluimos en este grupo.

Ejemplo: “Hocus eats a lot of strawberries very fast”

(Hocus come un montón de fresas muy rápido)

El tercer nivel o el *Tipo tres* recoge las estructuras más complejas; es decir las estructuras binucleares. Están compuestas por la combinación de estructuras completas simples de forma coordinada como

Ejemplo: “i go to school and you go to the cinema”

(yo voy a la escuela y tú vas al cine)

o de forma subordinada como

Ejemplo: “You eat an apple because you are hungry”

(tú comes manzanas porque tienes hambre)

Además de estos tres tipos de estructuras, se han hecho las siguientes consideraciones:

▶ Cuando a una frase de estructura binuclear se le omite alguna parte del predicado o algún argumento significativo se considera incompleta binuclear.

Ejemplo: “You walked in the park and ate strawberries”

*(tú caminas en el parque comer fresas * falta la marca del sujeto)*

▶ Cuando una serie de frases comienzan por “and”, una detrás de otra, no son consideradas binucleares sino que serán tratadas como ampliadas.

Ejemplo: “ and then we went to the park and then we saw a duck and we sat near the water...” (y luego fuimos al parque y luego vimos a pato y nos sentamos cerca del agua)

A.3. finalmente, se ha analizado el léxico.

Si se entiende el léxico como vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma o de las que pertenecen al uso de una comunidad determinada, a una actividad determinada o a un campo semántico dado.

Operativamente comprende el número de palabras en inglés utilizadas en la narración.

Por otro lado, se han computado las palabras en otras lenguas atendiendo al pensamiento de que el uso de estas refleja la carencia de recursos en la lengua objeto.

B. La comprensión

Se entiende por comprender el percibir el significado de algo; en este estudio la comprensión supone la percepción del significado de frases oídas con su viñeta correspondiente. Los contenidos de las frases han sido trabajados en el aula y se refieren a: léxico, tiempos verbales, número, adjetivos y preposiciones.

“Entendemos la riqueza de la expresión como el resultado de la relación entre las diferentes variables expuestas. De esta manera, la capacidad narrativa clara debe ir acompañada de riqueza léxica y una buena estructuración; y a su vez, se le supone mejor comprensión a una mejor expresión.”

Tabla 5: Tabla – resumen de la variable dependiente

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ADQUIRIDAS EN LE (INGLÉS)	LA EXPRESIÓN ORAL	Capacidad narrativa
		Construcción * Estructuras básicas * Estructuras simples * Estructuras complejas
		Léxico
	COMPRENSIÓN	Identificación de léxico, tiempos verbales, número, adjetivos, preposiciones.

4.2.2. VARIABLES INDEPENDIENTES

A. Actuación didáctica de los enseñantes

A.1. Tipos de actividades.

Al hacer la descripción de las actividades de las sesiones grabadas, hemos creído conveniente clasificar las actividades en dos grandes grupos:

- Actividades elegidas, programadas y organizadas por el enseñante.
- Los eventos espontáneos.

- **Las actividades programadas**

Se entiende por actividad el conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad; y por actividad escolar, ejercitaciones que, diseñadas en la programación escolar, tienen por finalidad que los alumnos consigan los objetivos propuestos, vivenciando y experimentando hechos y comportamientos, tales como pensar, adquirir conocimientos, desarrollar actitudes sociales, integrar un esquema de valores e ideales y conseguir determinadas destrezas y habilidades específicas.

Operativamente, las actividades se clasifican según la proximidad al contenido lingüístico del programa; de esta forma, y utilizando la misma terminología del programa “H&L”, se puede hablar de tres tipos.

- El drama.
- Actividades complementarias.
- Actividades suplementarias.

- *El drama*

En un sentido amplio, el drama es una obra teatral o un escrito para ser representado.

En el programa “H& L” el drama intenta recoger las características didácticas más importantes del programa, las de los formatos. El drama, es la representación teatral compartida entre alumnos y enseñante de determinados cuentos escritos para ello dentro del aula.

Aunque el programa facilita orientación para la organización, duración, frecuencia, guión e incluso turnos de palabra, es el enseñante quien toma las decisiones en su aplicación.

- *Actividades complementarias*

La actividad complementaria es definida genéricamente como el conjunto de actividades referidas a algún aspecto del curriculum cuya finalidad es completar su mejor desarrollo.

Operativamente, son aquellas que de forma distinta al drama, trabajan el mismo contenido lingüístico; es decir, los mismos cuentos. Se llevan a cabo después de la dramatización; completan con imágenes, ayudan a memorizar los contenidos y refuerzan el uso de estos. Se traducen en las siguientes tres formas:

- a. Contar el cuento (*Telling history*)

Consiste en relatar la historia con el libro ilustrado.

- b. Cantar el cuento (*Singing*).

Trabaja el contenido a través de minimusicales grabados en cintas audio.

- c. Otros que con el mismo objetivo lingüístico han sido preparados por el equipo local:

El mural con recortables

Las marionetas

Diapositivas.

Para su aplicación, cobran especial relevancia los materiales, éstos son facilitados por el programa y su uso varía según el enseñante.

- *Actividades suplementarias.*

Se entiende por actividad suplementaria aquella que sirve para suplir una actividad o completar otra.

En esta investigación son aquellas que no se ocupan del contenido lingüístico de las historias principales más que en una parte pequeña, como puede ser una frase o un diálogo muy corto. Incluso pueden tratarse de otros cuentos, otras canciones u otros temas con muy poca relación con los cuentos del programa.

Los eventos espontáneos

Un evento espontáneo es un acaecimiento, una eventualidad o un hecho imprevisto.

Operativamente, son los sucesos que dentro de la cotidianeidad del aula con una duración mayor a los tres minutos, surgen de manera más o menos espontánea. Pueden ser de los siguientes tipos en base a los objetivos:

- *Organizativo:* tiempos entre actividades, búsqueda de material, etc.
- *Disciplinario:* interrupciones en otras actividades, silencios, etc.
- *Diálogos abiertos:* negociaciones, comentarios sobre las actividades o sobre algo que ha ocurrido, etc....

A.2. Organización del grupo.

La organización del grupo escolar, se refiere al tipo de agrupamiento de los alumnos en el aula; se derivan cuatro tipos: gran grupo, grupo pequeño, grupo medio y estudiante aislado.

Operativamente, se adopta la definición clásica con los siguientes matices:

- El grupo grande: participa el grupo clase en su totalidad.
- El grupo pequeño: (incluiría también el grupo medio) menos de 6 alumnos y más de 2.
- Individualmente.
- Los modelos mencionados combinados en la misma actividad u otros modelos distintos.

A.3. El reparto de roles

Se entiende por rol la función o papel que desempeña alguien en un lugar o en cierta situación.

Operativamente, el reparto de roles, aunque puede ser variada y amplia dentro de la misma actividad, es diferenciada en las siguientes formas.

- El enseñante da las órdenes desde el rol dirigente y los alumnos las cumplen.
- Un alumno da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo, incluido el enseñante, las cumplen.

- Un alumno da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo las cumplen. El enseñante da pistas desde fuera a ambos roles.
- Un alumno da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo las cumplen. El enseñante observa pero no participa activamente.

A.4. Grado de dificultad de las peticiones realizadas por el enseñante

Se entiende por dificultad la exigencia o reparo con que se dificulta una cosa que alguien quiere hacer.

Operativamente se han diferenciado tres grados.

- Peticiones que implican menor dificultad; se realizan de forma automática o manual, (por ejemplo: repetir, cortar, pegar, pintar..).
- Peticiones de dificultad media; requieren un esfuerzo mayor pero son realizables, bien porque ha habido un entrenamiento previo o bien porque las condiciones en las que se hace la petición dan pistas que permiten su realización, (por ejemplo: responder y/o comprender enunciados trabajados, hacer producciones muy habituales,.....)
- Peticiones de mayor dificultad; con pocas posibilidades de ser cumplidas sin ayuda; bien por la novedad o, bien por la longitud y complejidad que conlleva, (por ejemplo: reproducir el cuento a través del drama o la narración, escribir el texto sin modelo,..)

B. Conceptualización del programa de los enseñantes

Genéricamente, se entiende por concepto la idea que se concibe, la forma de entendimiento o el pensamiento expresado con palabras. Operativamente, entendemos que la expresión de conceptos verbalizados más cercanos a los fundamentos teóricos y la relación de éstos con su práctica docente, reflejan un mayor conocimiento del programa.

C. Conducta comunicativa de los enseñantes

C.1. Los turnos de palabra.

Se ha entendido por turno de palabra la pauta comunicativa verbal que implica una petición o responde verbalmente a una petición.

C.2. El contacto visual.

Se diferencian tres tipos :

- La mirada dirigida individualmente a un alumno o alumna.

Cuando la mirada que acompaña a la pauta comunicativa se detiene en un sólo alumno o alumna .

- La mirada dirigida al grupo.

Cuando la mirada que acompaña a la pauta comunicativa pasa de un alumno a otro sin detenerse en ninguno de ellos.

- La mirada sin contacto visual.

El enseñante, pretende comunicar algo a los alumnos mirando objetos o partes del aula pero sin contacto visual interpersonal.

C.3. La contextualización

- El tono de voz.

Se han diferenciado dos niveles en el uso del tono de voz: tono de voz conversacional y tono de voz por encima o por debajo del conversacional.

- Los gestos.

La utilización de los gestos puede aparecer en tres formas:

Gestos representativos: son los que ilustran el contenido del mensaje verbal. Están directamente relacionados con el significado de las palabras (el mimo, la deixis representando objetos o ilustraciones, etc.)

Los gestos no representativos: son aquellos que sin estar directamente relacionados con el significado de las palabras, añaden énfasis o entusiasmo a la interacción (aplausos, movimientos exagerados, pasos de bailes o pautas rítmicas, etc.)

Ausencia de expresión gestual: cuando en una pauta comunicativa verbal no aparecen ninguna de las categorías anteriormente mencionadas.

C.4. El éxito comunicativo.

P. Watzlawick & Col. (1995) señalan que toda conducta implica interacción, por tanto comunicación; así que no es posible la no comunicación como no es posible la no conducta. Sin embargo, toda comunicación oral implica una intención, y que esta se vea cumplida o no está estrechamente ligado a la atención que comparten los participantes de ese escenario. Como hemos expuesto en la primera parte, también lo dice Bruner; por ello, se ha entendido el éxito comunicativo dependiendo del grado de respuesta obtenido

en cada pauta comunicativa verbal. Conviene aclarar que el fracaso comunicativo no se concibe como la ausencia de comunicación, sino como el grado que recoge la dimensión más lejana a la intención que parece que subyace en el enseñante con esa pauta verbal.

- **Éxito total:** cuando la intención principal del enseñante parece que se cumple en su mayor proporción.

La intención principal del enseñante, se agrupa en tres grandes bloques: que un alumno, algunos o todos atiendan; que un alumno, algunos o todos repitan; que un alumno, algunos o todos actúen como agentes.

También pueden aparecer diferentes combinaciones, tales como: que un alumno actúe como agente y el resto atienda; que un alumno actúe como agente y el resto repita; que todos actúen como agente y un alumno atienda.

- **Éxito parcial:** Cuando es evidente que aproximadamente el 50% de los alumnos no responden a la intención del enseñante.
- **Fracaso comunicativo:** Cuando el 90% o más del alumnado no responde a las intenciones del enseñante.

Tabla 6 : Tabla – resumen de las variables independientes

	TIPO DE ACTIVIDAD	Actividades programadas * Drama * Complementaria * Suplementaria Eventos espontáneos * Organizativos * Disciplinarios * Diálogos abiertos
ACTUACIÓN DIDÁCTICA DE LOS ENSEÑANTES	ORGANIZACIÓN DEL GRUPO	Grupo grande Grupo pequeño Individuo
	REPARTO DE ROLES	El E(*) ordena El A(*) ordena y el E participa El E ayuda El E no participa
	GRADO DE DIFICULTAD DE LAS PETICIONES	Dificultad menor Dificultad media Dificultad mayor
CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE LOS ENSEÑANTES	RELACIÓN ENTRE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y LA APLICACIÓN	Aspectos comunicativos, clima del aula, calidad en la interacción, uso de las L1, etc.
CONDUCTA COMUNICATIVA DE LOS ENSEÑANTES EN LA APLICACIÓN	TURNOS DE PALABRA	Intervenciones verbales de los E Intervenciones verbales de los A
	CONTACTO VISUAL	Mirada dirigida al alumno Mirada dirigida al grupo Mirada sin contacto visual
	CONTEXTUALIZACIÓN	El tono de voz * Enfático * No enfático
		Los gestos * Representativos * Abstractos * Sin gestos
	ÉXITO COMUNICATIVO		Éxito total Éxito parcial Fracaso comunicativo

* E: enseñante; * A: alumno

4.2.3. VARIABLES INTERVINIENTES

A. Entorno sociocultural de las familias

Constitutivamente, el nivel social es definida como el conjunto de personas que pertenecen al mismo nivel social y que presentan cierta afinidad de costumbres, medios económicos, intereses, etc. Operativamente, se diferencian dos grupos: por un lado, la formación, y por el otro, la ocupación. Ambos, formación y ocupación, se dividen en tres bloques y generan la siguiente clasificación:

A.1. Estudios de la madre y del padre.

- a. Nivel inferior a E.G.B. , E.G.B. o primarios
- b. Estudios medios: bachillerato, F.P. o equivalente
- c. Estudios superiores: diplomados, licenciados, peritos,..

A.2. Profesión de la madre y del padre.

- d. Ocupaciones que no precisan de formación específica.
- e. Ocupaciones que precisan una formación media (titulaciones paralelas a la formación profesional o similar)
- f. Ocupaciones que precisan formación superior (titulación universitaria o similar)

A.3. Relación con el inglés en el entorno familiar

Operativamente, se entiende la relación con el inglés dependiendo del grado de conocimiento de la madre, el padre, y los hermanos de los alumnos de esta lengua. Se definen tres niveles: Sabe, sabe un poco, y no sabe.

A.4. Uso de lenguas en el entorno familiar

Se han definido tres grupos: lengua familiar, euskara; lengua familiar, euskara y castellano; y, lengua familiar, castellano.

A.5. Actitud de las familias hacia el centro escolar y el programa de inglés.

Genéricamente se define la actitud como la disposición de ánimo de alguna manera manifestada. Operativamente, hemos definido tres tipos: baja (no es del gusto de la familia), media (no es del gusto, pero tampoco disgusta), alta (es del gusto de la familia).

B. Aptitud intelectual de los alumnos

Constitutivamente, se entiende por capacidad intelectual como la habilidad mental general; operativamente, es la puntuación directa obtenida por la prueba de J.C. Raven

Tabla 7: Tabla – resumen de las variables intervinientes

ENTORNO SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS	ESTUDIOS DE LA MADRE Y EL PADRE	Nivel inferior a EGB, EGB o primarios Estudios medios: bachillerato, FP o equivalente Estudios superiores
	PROFESIÓN DE LA MADRE Y EL PADRE	Ocupaciones sin formación específica. De formación media. De formación superior.
	RELACIÓN CON EL INGLÉS EN EL ENTORNO FAMILIAR	La madre sabe, sabe un poco, no sabe El padre sabe, sabe un poco, no sabe
	USO DE LENGUAS EN EL ENTORNO FAMILIAR	Euskera Euskera y castellano Castellano
	ACTITUD DE LAS FAMILIAS HACIA EL CENTRO ESCOLAR Y EL PROGRAMA DE INGLÉS	Centro escolar: baja, media, alta Programa: baja, media, alta
APTITUD INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS		

4.3. LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.3.1. LAS PRUEBAS DE INGLÉS

Las habilidades de expresión oral y comprensión en inglés adquiridas en cada grupo se analizaron con varias pruebas. Aunque los contenidos fueron adaptados según los intereses de la investigación, para la forma se tomaron como referencia los instrumentos elaborados por I.Olaziregi y J.Sierra (1986; 1988; 1991).

Las pruebas para medir las variables descritas son las siguientes:

A. El cuento para la expresión oral narrativa en inglés

Con el fin de medir la capacidad de expresión oral que han adquirido los alumnos con un enseñante u otro, se eligió un cuento representado en ilustraciones o viñetas. Se recogió en video el relato de cada alumno y posteriormente fue analizado.

A.1. La elección de las viñetas.

En la elección de los dibujos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos (anexo1):

- El tema.

El cuento debía resultar cercano para los alumnos; así que el suceso de una niña con un perro que prefiere el juego a tartas y bebidas se consideró adecuado como tema.

- Los contenidos.

Tanto los contenidos conceptuales como los lingüísticos representados en cada dibujo se seleccionaron cuidadosamente. Las acciones representadas (“*wake up*” despertarse, “*get up*” levantarse, “*put on*” vestirse, “*play*” jugar, “*run*” correr, “*cry*” llorar, “*ofer*” ofrecer y “*say no*” decir que no , “*to be happy*” estar contentos,..) debían

ser no solo conocidas, sino también cotidianas o al menos familiares; además los contenidos lingüísticos necesarios para el relato oral forman parte del corpus del programa “Hocus y Lotus”, lo que significa que han sido trabajados dentro del aula; no solo las acciones sino también todo el léxico que rodea a estas acciones (“bed” cama, “ball” balón, “window” ventana, “tedy bear” oso de peluche,.....).

- El desenlace.

Desde la primera viñeta hasta la última era importante que apareciera una unión que le diera sentido global a toda la historia, esto obligó cuidar de forma especial el lugar ocupado por cada dibujo; quiere decir que salvo la viñeta sexta y la séptima, que podrían invertirse, el resto no tendría sentido si no fuera en ese orden; lo cual resulta relevante, ya que garantiza la producción verbal de la representación de cada recuadro dibujado para completar la narración. Los nexos que unen unas viñetas con otras separan los segmentos de descripción de la narración.

Tabla 8: Secuencia narrativa de las viñetas de la prueba de expresión oral en inglés

Viñeta	Acción	Enlace
1	<i>una niña se despierta por la mañana</i>	(“luego”, “y”, “después”)
2	<i>Se pone la ropa, se viste</i>	(“y”,.....)
3	<i>sale a la calle a jugar con su balón,</i>	(“pero”, de repente”, “en ese momento”....)
4	<i>el balón se escapa junto a un árbol y detrás del árbol hay un perro</i>	(“pero”, “y”,.....)
5	<i>el perro está triste , está llorando y la niña quiere ayudarle</i>	(“así que”, “por eso”,.....)
6	<i>le ofrece una tarta, pero el perro no lo quiere</i>	(“más tarde”, “y”,.....)
7	<i>le ofrece un vaso de limonada, coca cola, chocolate, agua,....pero el perro tampoco quiere</i>	(“después”,.....)
8	<i>le invita a jugar con el balón y el perro se pone contento</i>	(“finalmente”, “por fin”,.....)
9	<i>los dos juegan con el balón y están muy contentos.</i>	(y se ha acabado, y ya está...)

Ejemplos o posibilidades para la descripción narrativa de las viñetas empleadas como instrumento de medida de la capacidad narrativa.

- La segmentación.

El desenlace de la historia fluye a través de nueve acciones “clave”, en nueve momentos distintos; cada acción ha sido representada en cada uno de los recuadros, marcando de esta forma las partes de la historia.

- Los dibujos.

Por un lado se buscaron ilustraciones nuevas que fueran desconocidas para los alumnos; por otro lado, con el propósito de dar claridad a las acciones en cada recuadro, la figura central y más importante de cada viñeta corresponde a la representación de la niña, o en su caso de la niña y el perro desarrollando dicha acción. El entorno, queda mínimamente plasmado para aportar más pistas que ayuden a la comprensión de los sucesos, pero sin recargarlos para evitar la dispersión de la atención; razón, esta última, por la que se evitaron también los colores.

Las viñetas fueron presentadas en tres tiras de tres recuadros cada una, y ordenadas de izquierda a derecha en una plancha plastificada tamaño A3.

A.2. La pasación.

La prueba se aplicó individualmente, en cada centro escolar, por la misma persona en un periodo de un mes.

Los alumnos fueron previamente preparados por el enseñante de inglés explicándoles el mecanismo del ejercicio. Así, uno a uno han ido pasando a un espacio improvisado donde, sin interrupciones, realizaron la prueba.

Después de dos cursos viendo a la investigadora quincenalmente en el aula, la relación con esta era relajada y en inglés. Se inició el encuentro con una breve introducción de preguntas fáciles tratando así de reducir tensiones el ambiente; seguidamente, se procedió a mostrar las ilustraciones y pedir que, una vez observados los dibujos, contasen la historia.

La aplicación de la prueba fue grabada en vídeo y audio, de esta manera se evitó el tomar notas; posteriormente, se transcribieron y analizaron las grabaciones.

(Anexo 2: ejemplo de la transcripción de una aplicación de la prueba de expresión)

B. La prueba de comprensión

La prueba de comprensión se constituye de tres subpruebas con diez ítems cada una; los alumnos debieron identificar la frase que escuchaban con la ilustración correspondiente en cada ítem. (Anexo 3)

b.1. La elaboración

- Los contenidos

En primer lugar se eligieron los contenidos sobre los cuales se pretendía buscar información. Estos no solo forman parte del corpus del programa “*Hocus y Lotus*” sino que habían sido trabajados en el aula por todos y cada uno de los enseñantes.

Fueron los siguientes:

Identificar una frase simple con una ilustración reconociendo palabras. “ This is a(esto es un/a.....); se eligieron las siguientes: “flower” (flor), “frog”(rana), “moon” (luna), “living room” (sala de estar), “window” (ventana), “present” (regalo), “comb” (peine), “scissors” (tijeras).

Identificar una frase simple con una ilustración reconociendo palabras y adjetivos; fueron las siguientes:

“The table is small” (la mesa es pequeña)

“The boy is fat” (el chico es gordo)

“He is tired” (él está cansado)

“The man is happy” (el hombre es feliz)

“The door is open” (la puerta está abierta)

“They are angry” (ellos están enfadados)

Identificar una frase simple con una ilustración reconociendo el verbo.

- “The dog is running” (el perro está corriendo)
“He is reading” (él está leyendo)
“The witch is flying” (la bruja está volando)
“They are looking for the ball” (ellos buscan el balón)
“They are waiting for the bus” (ellos esperan el autobús)
“She is going to the shop” (ella va a la tienda)
“He is jumping” (él está saltando)
“She is cleaning the lamp” (ella limpia la lámpara)
“The boy is sitting on the wall” (el chico está sentado sobre el muro)

Identificar una frase simple con una ilustración reconociendo el número del pronombre.

- “The crocodiles are dead” (los cocodrilos están muertos)

Identificar una frase ampliada con una ilustración reconociendo sustantivos, adjetivos, verbos y preposiciones.

- “The little girl is speaking to the teacher” (la chica pequeña habla al maestro)
“The boy who is behind is smiling” (el chico que está detrás está sonriendo)

Identificar una frase simple con una ilustración identificando preposiciones.

- “The things are on the table” (las cosas están sobre la mesa)
“The shoes are near the box” (los zapatos están cerca de la caja)

Identificar una frase simple con una ilustración reconociendo verbos en negativo.

- “She doesn't like the food” (a ella no le gusta la comida)
“The dog can't eat” (el perro no puede comer)

- Los distractores y la dificultad de cada ítem.

Las alternativas pueden añadir dificultad al ítem, así que se intentó buscar el equilibrio formulando posibilidades fáciles, medias y difíciles en una cantidad similar. Las elecciones más fáciles se colocaron al inicio de la prueba para facilitar a los alumnos la confianza en sí mismos, por el mismo motivo se dejaron los ítems más difíciles para el final.

Para cada frase se crearon cuatro posibilidades, una correspondiente al contenido lingüístico y tres distractores

- Los dibujos

Las ilustraciones debían ser, aunque nuevas y diferentes a las referencias utilizadas en el aula, claras y representativas con los contenidos.

- La prueba piloto

Una vez elaborada la propuesta para la prueba de comprensión se efectuó la prueba piloto. Para ello se eligieron dos grupos (30 y 37 alumnos); ambos en centros distintos aunque paralelos a dos de los grupos que constituyen la muestra; ya que la ikastola, el nivel, e incluso el enseñante fueron los mismos.

Una vez llevadas a cabo las correcciones pertinentes se procedió a la aplicación.

b.2. La pasación

La pasación fue llevada a cabo en cada grupo-clase, la duración de esta osciló entre los 20 y los 30 minutos.

Los alumnos fueron situados uno a uno de forma que cada uno pudiera dar la respuesta individualmente. La investigadora, la misma para todos los grupos, indicó con voz alta y clara el número de la tira de dibujos y la frase que los alumnos debían identificar con uno de los dibujos de la tira. El primer enunciado se efectuó a modo de

ejemplo, y una vez aclaradas las posibles dudas se procedió siguiendo el orden desde el primer ítem hasta el número treinta.

b.3. El análisis lingüístico

Para el análisis de la expresión oral se han obtenido las frecuencias de las categorías lingüísticas previamente seleccionadas y mencionadas en la definición de la variable utilizando el programa informático Child Language Data Exchange System (Childes) de B. Mac Whinney y C. Snow (1990).

- El programa informático “Childes”

El programa informático Childes es utilizado para ciertos análisis de lenguaje; para ello, es necesaria la transcripción de la producción cumpliendo unos requisitos preestablecidos.

- Las transcripciones para el programa informático CHILDES

Una vez recogidas las grabaciones en video y audio de las sesiones de inglés y posteriormente de las narraciones de los alumnos de los diferentes grupos-clase se procedió a su transcripción. El programa Childes precisa que se haga en dos columnas separadas por un tabulador; la primera columna identifica la producción transcrita que debe aparecer en la segunda, ambas constituyen la línea a analizar. En la siguiente línea se han de introducir los códigos con su correspondiente identificación (códigos sobre sintaxis, sobre errores, sobre funciones, etc.).

Además la producción oral de cada alumno se ordenó en enunciados relativos a cada viñeta; las posibles interferencias de la investigadora se aislaron entre paréntesis para no ser confundidas con la producción oral del niño. (Anexo 4)

Con cada relato se creó un fichero “.CHA”, y fueron incluidos en un directorio aquellos que pertenecen a un centro. Todos los ficheros, para poder ser analizados con el programa Childes deben estar en código ASCII.

- La codificación (Anexo 4)

La capacidad narrativa se identificó en la transcripción con un “1” y un “2” indica que no aparece tal capacidad.

Se han codificado las construcciones sintácticas de la siguiente forma:

Construcciones de primer tipo

A.....argumento
 Aa.....argumento ampliado
 IN.....incompleta nuclear

Construcciones de segundo tipo

CN.....completa nuclear
 CA.....completa ampliada

Construcciones de tercer tipo

IB.....incompleta binuclear
 CB.....completa binuclear
 CBa.....completa binuclear ampliada

En cuanto a la fluidez verbal solo se codificaron la producción en otras lenguas con los símbolos “< >%lan1”; el resto de las palabras las computó automáticamente el programa informático “Childes”.

4.3.2. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE LAS TENDENCIAS DIDÁCTICAS

Después de haber decidido los aspectos didácticos a estudiar, procedimos a la planificación de la descripción de las sesiones.

A. Las grabaciones en vídeo

Fueron grabadas en vídeo aproximadamente 20 sesiones de cada enseñante durante 2 cursos escolares exceptuando el primer trimestre del primer curso grabado.

Durante el primer curso, las grabaciones se efectuaron cada 15 días y durante el segundo, una vez al mes. Cada sesión de “clase de inglés oscilaba entre 30 y 50 minutos aunque el tiempo oficial fuera de 45’. La duración de las sesiones variaba dependiendo de la puntualidad del enseñante; de la de los alumnos, si tenían que desplazarse de aula; o cuestiones varias como autobuses, turnos de comedor etc. El intervalo en el que los alumnos estuvieran dentro del aula era grabado y considerado como sesión de inglés.

B. La herramienta de descripción de las sesiones de inglés

Con el fin de crear una herramienta que recogiera información sobre los aspectos didácticos que se pretendía estudiar se siguieron los siguientes pasos:

En primer lugar se elaboró una lista de todos los elementos o modalidades correspondientes a cada aspecto didáctico que aparecían en las sesiones grabadas. Posteriormente, se ordenó el listado en base a los siguientes criterios y se asignaron los códigos correspondientes. Surgió así **la codificación** de elementos didácticos.

Tabla 9: La codificación de elementos didácticos

Variable	Criterio	Categoría	Código
<i>Tipo de actividad</i>	<i>Proximidad al programa</i>	<i>Drama.....</i> <i>Complementarias.....</i> <i>Suplementarias.....</i> <i>Eventos espontáneos:</i> <i>Organizativos.....</i> <i>Disciplinarios.....</i> <i>Diálogo.....</i>	<i>.....1</i> <i>.....2</i> <i>.....3</i> <i>.....4</i> <i>.....5</i> <i>.....6</i>
<i>Tiempo</i>	<i>Duración de cada actividad o evento.</i> <i>Superior a 3'</i> <i>Inferior a 45'</i>	<i>Minutos de cada actividad o evento.</i>	<i>Número de minutos.</i>
<i>Organización</i>	<i>Proximidad a la teoría del programa: aspectos comunicativos</i>	Grupo grande: <i>Círculo o semicírculo.....</i> <i>Grupo frente al objeto de atención.....</i> <i>Dos filas, una frente a la otra.....</i> Grupo pequeño..... <i>(-6y+3)</i> Individualmente..... Otros.....	<i>.....1, 2</i> <i>.....4</i> <i>.....6</i> <i>.....3</i> <i>.....4</i> <i>.....7</i>
Variable	Criterio	Categoría	Código
<i>Petición</i>	<i>Prox. teoría del programa: posibilidades de creación.</i>	<i>Fácil.....</i> <i>Medio.....</i> <i>Difícil.....</i>	<i>.....1</i> <i>.....2</i> <i>.....3</i>
<i>Participación</i>	<i>Prox. teoría del programa: posibilidades de creación.</i>	<i>ENS. da las órdenes y ALS las cumplen.....</i> <i>Alumn.da las órdenes y el ENS.cumple dentro del grupo.....</i> <i>Alumn. dirige con ayuda del ENS.....</i> <i>ENS. no participa.....</i>	<i>.....1</i> <i>.....2</i> <i>.....3</i> <i>.....4</i>

A continuación se diseñó una ficha que una vez cumplimentada devolviera el retrato de cada sesión.

Tabla 10: Ficha/retrato

IDENTIFICACIÓN			
ACTIVIDAD	TIEMPO	DESCRIPCIÓN:	MATERIALES
		Organización. Petición Participación.	
1			
2			
3			
	TOTAL:		

Después de obtener la señalada información en las fichas, se creó una matriz de datos con estos códigos y una vez aplicados los estadísticos pertinentes se obtuvieron los resultados (Anexo 5).

C. Las entrevistas a los enseñantes

Al final del seguimiento, durante el último mes (junio de 1995), realizamos una entrevista abierta, semiestructurada a cada una de los enseñantes implicadas. Los temas sobre los que se conversó, durante un mínimo de dos horas y un máximo de 4, fueron los siguientes:

- Datos personales (edad, lugar de nacimiento, domicilio,...)
- Formación profesional (formación académica, formación en/de inglés,.....)
- Experiencia profesional (experiencia en educación, experiencia como enseñante de lenguas,....)

-
- Razones por las cuales están implicados en el proyecto (iniciativa del centro, personal, petición de los padres,)
 - Implicaciones del centro en el proyecto (de apoyo, de obstáculo,)
 - Concepción del programa (cómo entiende las bases teóricas, cómo la aplicación, cómo la formación,....)
 - Opinión sobre su aplicación (características del grupo, dificultades particulares, preferencias, destrezas en inglés ...)
 - Expectativas que tenía al inicio y trayectoria de estas (respecto a su nivel de inglés, de novedad en su práctica profesional...)
 - Facilidades o ventajas de participar en el proyecto , y dificultades u obstáculos
 - La vivencia de ser observado y evaluado

Las entrevistas fueron realizadas en euskera, transcritas y analizadas en base a las necesidades de la investigación: descripción de la muestra, comprensión de las diferencias en la aplicación, influencia del proceso de evaluación, opinión sobre el programa, carencias sentidas de formación, etc.

D. El diario de recogida de datos

Después de realizar cada grabación fueron anotadas sistemáticamente observaciones sobre la sesión recogida. Estas anotaciones se llevaron a cabo pocos minutos más tarde de la grabación y siempre fuera de la vista de los protagonistas; constituía una ficha con la siguiente estructura (Anexo 6):

- a. Identificación de la grabación: Número , fecha, centro, enseñante, hora.

b. Información sobre las actividades: Breve descripción .

c. Información añadida sobre la sesión facilitada por el docente (que estaban nerviosos por algo concreto, que estaban enfadados, que le dolía la cabeza, que era la 5ª vez que realizaban ese drama, etc).

d. Observaciones de la investigadora (impresiones, curiosidades, ideas,..).

e. Calidad de la grabación. (Buena, regular, mala)

4.3.3. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS

A. Las transcripciones

La unidad de análisis es la sesión o clase de inglés. Esta es recogida en una cinta de vídeo y transcrita en un fichero; a su vez, se divide en diferentes actividades y cada actividad ha sido sometida al análisis correspondiente a las tendencias didácticas en la aplicación del programa y se han observado las acciones verbales de dos de los enseñantes para el análisis de las conductas comunicativas.

Los participantes de cada sesión son identificados como Enseñante, alumno/a o grupo.

Añadimos un fragmento de una transcripción a modo de ejemplo.

B. La codificación

Los códigos referentes a las categorías a estudiar sobre los aspectos comunicativos han sido los siguientes:

Los turnos de palabra: se han numerado las intervenciones de cada interlocutor sobre la transcripción.

Tabla 11: Codificación de las conductas comunicativas

VARIABLE	CATEGORÍA	CÓDIGO
Contacto visual	Individual.....	.....1
	Grupal.....	.....2
	Ausente.....	.....3
Contextualización	<i>Tono de voz:</i>	
	tono expresivo.....	.....1
	tono inexpresivo.....	.....0
	<i>Gestos:</i>	
	representativos.....	.....1
	no representativos.....	.....0
Éxito comunicativo	éxito total.....	.....1
	éxito parcial.....	.....2
	fracaso comunicativo.....	.....0

Una vez hecha la transcripción y organizadas las intervenciones orales en turnos, se siguió el siguiente procedimiento para codificar cada turno o intervención:

1. Con la ayuda de la cinta de vídeo se enumeraron los turnos de palabra con intervención oral del enseñante y de los alumnos de cada actividad.
2. En segundo lugar, se detuvo en la observación del contacto visual, y se asignó a cada turno del enseñante el código correspondiente a la mirada.
3. Posteriormente, se observó el tono de voz del enseñante en cada turno y se otorgó el código que lo identificara.
4. A continuación, se fijó la atención en los gestos que acompañan a cada producción oral del enseñante y se asignó el código a cada turno.
5. Una vez más, se vuelve al inicio de la transcripción de la actividad para añadir el código correspondiente al soporte referencial que ilustra la intervención.
6. Finalmente, se observó el grado de éxito de cada turno.

Tabla 12: Ejemplo de un segmento de transcripción codificada.

Participants: TEA Teacher, GRO group, CHI child; <i>Participantes: TEA enseñante, GRO grupo, CHI niño/a;</i> Name of the ikastola: XXXX <i>Nombre de la ikastola: XXXX</i> Filname: YYY <i>Nombre del fichero: YYY</i> Activities: others. <i>Actividad: otros: diálogo abierto.</i> Date: 95-5-11 <i>Fecha: 11-5-95</i> Language: English <i>Lengua: Inglés</i>						
Nº de turno	Transcripción del turno	Visual	Voz	Gestos	Refer.	Éxito
1	*TEA: Good morning everybody!	2	1	2	0	1
<i>Turno nº 1 “*TEA: Buenos días a todos!” Contacto visual en el grupo; tono de voz expresivo; gestos abstractos, de entusiasmo, da una palmada y alza los brazo abiertos; sin referencias que ilustren la palabra; éxito total, todo el grupo parece estar atento.</i>						
1	*GRO: Good morning! *GRO: Buenos días!					
2	*TEA: How are you?	2	1	2	0	1
<i>Turno nº 2 *TEA: Cómo estáis? Mirada dirigida al grupo; tono expresivo de voz, gestos no representativos, implican entusiasmo pero no se refieren directamente al mensaje; sin ilustraciones ; éxito completo, todos los alumnos parecen atentos al enunciado del enseñante.</i>						
2	*GRO: Fine and you ? *GRO: Bien y tú?					
3	*TEA: I´m fine. who is the third in your class ?	2	1	2	0	1
<i>3er turno del enseñante *TEA: Bien. Quién es el tercero en vuestro grupo? Mirada enfocada al grupo; tono de voz expresivo, gritando; gestos no representativos; no hay soportes ilustrativos; éxito total, el grupo entero parece estar atento y todos responden a la pregunta.</i>						

4.3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LAS VARIABLES INTERVINIENTES

A. Cuestionario para las familias

Para recoger los datos referidos a variables referidas al entorno familiar, se elaboró un cuestionario.

a. 1. La elaboración

Comprende los siguientes bloques:

- ▶ Datos personales del alumno.
- ▶ Datos sobre las lenguas utilizadas en la familia.
- ▶ Datos sobre el nivel socioeconómico.
- ▶ Datos sobre la relación de los familiares con la lengua objeto.
- ▶ Datos sobre la actitud hacia el centro y hacia el programa en cuestión.
- ▶ Información sobre el entusiasmo que manifestaba el alumno en casa.

Cada bloque se seccionó en base a la definición de las variables correspondientes constituyéndose un cuestionario de 24 preguntas.

Se añadió una introducción explicativa y, se remitió el cuestionario en euskara y castellano. (Anexo 7)

a.2. La aplicación.

De los 215 cuestionarios aplicados, se devolvieron y analizaron 211; éstos, recopilados y completos, sirvieron para excluir de la muestra a 2 alumnos con el inglés como una de las lenguas familiares, y con el resto, se elaboró la matriz de datos y los estadísticos correspondientes a las preguntas planteadas.

B. La prueba J.C. RAVEN

Para medir la aptitud intelectual , se optó por la prueba de J.C. Raven (1997). Los motivos de esta elección apuntan en dos direcciones: por una parte, en la facilidad de su aplicación y corrección, por su carácter económico en cuanto al tiempo, materiales y personas; y, por otro lado, por la ausencia en los contenidos de aspectos culturales, verbales o manuales.

C. Las pruebas Galbahe

Las pruebas Galbahe (I. Olaziregi, ; J. Sierra, 1986, 1998) son pruebas diseñadas, estandarizadas y publicadas por el Departamento de Educación del Gobierno vasco que miden comprensión y expresión en euskera y castellano, sirvieron de modelo para diseñar las pruebas de inglés en esta investigación.

4.3.5. TIPOS DE VARIABLES Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN. TABLA RESUMEN

Tabla 13: Tipos de variable y recogida de información

Variable estudiada	Recogida de información	Tipo de variable
Habilidades comunicativas en inglés: <i>expresión oral y comprensión</i>	Prueba de expresión Prueba de comprensión	VARIABLES DEPENDIENTE
La actuación didáctica de los enseñantes: <i>tipo de actividad, duración y frecuencia, organización del grupo, grado de dificultad de las peticiones, reparto de roles.</i>	Registros de vídeo y posterior categorización de la actuación didáctica	VARIABLES INDEPENDIENTES
Conceptualización del programa: <i>conocimiento de los fundamentos del programa y vivencias en la aplicación y la evaluación.</i>	Entrevistas semiestructuradas y diario de recogida de datos.	
La conducta comunicativa: <i>turnos verbales, enfoque de mirada, contextualización, éxito comunicativo.</i>	Registros de vídeo y posterior categorización de la conducta comunicativa.	
Entorno sociocultural de las familias: <i>profesión y estudios del padre y la madre, relación con el inglés, uso de lenguas, actitud hacia el centro escolar y el programa de inglés</i>	Cuestionarios para las familias	VARIABLES INTERVINIENTES
Aptitudes intelectuales de los alumnos	Prueba J.C. Raven	

4.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

4.4.1. LA POBLACIÓN

Participaron en el proyecto 10 ikastolas; todas ellas ubicadas en Gipuzkoa, excepto una situada en Bizkaia. Cuatro de estos centros se encuentran en Donostia y los cinco restantes en distintas localidades de la provincia.

Los enseñantes implicados fueron 18, aunque tanto el momento de inserción, las razones y su participación en el proyecto variará de unos a otros. Todos eran enseñantes de inglés, bilingües (euskera-castellano), y todos fueron entrenados, en mayor o menor medida para la aplicación del proyecto. Además todos contaron con la asesoría de la guía pedagógica y los materiales del proyecto.

El tiempo semanal dedicado a la aplicación del programa variaba de 2 a 3 horas dependiendo de la elección y la organización de cada ikastola.

Los niveles de los grupos de alumnos en los que se llevó a cabo el programa correspondían al 2º ciclo y 1er nivel del 3er ciclo de la etapa de primaria; cursos que corresponden a edades entre 7 y 10 años. En cada centro la cantidad de grupos varió según condiciones de centro. En total la población de alumnos fue de 898 repartidos en 36 grupos de diferente tamaño.

4.4.2. LA MUESTRA

Para la selección de la muestra, se tuvieron en cuenta las siguientes condiciones: en primer lugar la disponibilidad de los enseñantes a ser observados, grabados, analizados y , al fin y al cabo, evaluados durante dos cursos escolares. Por otro lado, se eligió el mismo nivel y edad de los alumnos: el 1er nivel del 2º ciclo de primaria.

Además este debía ser el primer contacto con la lengua objeto, y a lo largo de estos dos cursos, debían realizar aprendizajes de/en inglés durante 3 horas escolares a la semana.

Con estas condiciones básicas se hallan por un lado los grupos de alumnos y por el otro los enseñantes que llevan a cabo la aplicación.

Tabla 14: Población y **muestra** (datos en negrita) del *European Project*.

CENTRO	ENSEÑANTE	CURSO Y EDAD DE LOS AL.	NºDE ALUMNOS DE LOS GRUPOS-CLASE	HORAS A LA SEMANA DE CLASES DE INGLÉS	
1	1.1	3A(8-9)	21	3	
	1.2	3B(8-9)	21	3	
		2(7-8)	27	2	
2	2.1	3B(8-9)	22	3	
	2.2	4B(9-10)	24	3	
	2.3	3D(8-9)	29	3	
		4D(9-10)	33	3	
3	3.1	3 (8-9)	16	3	
		4 (9-10)	25	3	
4	4.1	2A(7-8)	33	2	
		4.2	2B(7-8)	33	2
			2C(7-8)	33	2
			2D(7-8)	33	2
		3A(8-9)	32	3	
		3B(8-9)	33	2	
		3C(8-9)	32	2	
		3D(8-9)	31	2	
5	5.1	3A(8-9)	24	3	
	5.2	3B(8-9)	23	3	
6	6.1	3A(8-9)	21	3	
		3B(8-9)	22	3	
7	7.1	3A(8-9)	21	3	
		3B(8-9)	20	3	
	7.2	4A(9-10)	24	2.30	
		3D(8-9)	21	3	
		4B(9-10)	26	2.30	
8	8.1	3 (8-9)	22	3	
	8.2	3 (8-9)	21	3	
9	9.1	3C (8-9)	19	3	
		9.1	2A(7-8)	21	2
		2B(7-8)	18	2	
		2C(7-8)	14	2	
		3A(8-9)	19	3	
		3B(8-9)	20	3	
10	10.1	3 (8-9)	15	3	
		4 (9-10)	33	2.15	

(muestra en negrita)

A. Los enseñantes

Como se ha señalado previamente, los enseñantes que nos ocupan eran bilingües: euskara-castellano; la mayoría de ellos han adquirido el inglés compaginando su profesión con diferentes cursos y viajes al extranjero, y aunque todos estuvieran capacitados para seguir la formación y aplicar el programa íntegramente en la lengua meta, conviene señalar que las diferentes trayectorias habían generado diferencias en las habilidades lingüísticas en inglés. Lo mismo podríamos decir del bagaje profesional, ya que no todos habían sido enseñantes de lenguas extranjeras o de lenguas, ni docentes en la misma etapa a lo largo de su vida en la escuela; por no hablar de diferencias en la cantidad de años de experiencia como maestros y maestras.

A todo ello podríamos, además, añadir que aunque no quepan dudas sobre las diferencias que motivaron la participación en el proyecto, a todos les caracterizaba que se prestaron voluntarios para la realización de la investigación.

Cabe señalar que una enseñante que participó en la investigación y que tuvo que ser excluida a causa de una ausencia significativa por una baja relacionada con su salud, lo que produjo un vacío importante en la base de datos creados para el análisis. Ello hizo que de 10 enseñantes que constituían la muestra pasaran a ser 9.

A continuación, describimos el recorrido de cada uno de ellos teniendo en cuenta los factores mencionados, y, para guardar el anonimato hemos cambiado los nombres por otros ficticios.

A.1. Karmele.

Al finalizar los estudios de magisterio pasó a formar parte de la plantilla de la ikastola donde trabajaba durante la investigación. Cuando se inició la recogida de datos, habían transcurrido 17 años desde el inicio de su labor como maestra y su edad era de 37 años. Trabajó fundamentalmente en la etapa superior impartiendo la asignatura de euskara. Una oportunidad brindada por la Delegación de Educación para

estudiar inglés en el Reino Unido durante 2 meses, le introdujo en el mundo de la enseñanza de inglés. A partir de entonces y hasta ese momento enseñaba lengua extranjera en preescolar y primaria.

A.2. Ane .

De 38 años de edad , había dedicado 17 trabajando en la ikastola. Ejerció como tutora en todas las etapas. Su formación de inglés comenzó cursando el bachiller, que aunque con interrupciones de varios años, fue complementándose con lecciones privadas. Comenzó a ejercer como enseñante de inglés en primaria el primer curso de la iniciación de la recogida de datos.

A.3. Amaia.

A la edad de 40 años había dedicado 22 a la educación en una ikastola. Cursó los estudios de magisterio cuando ya ejercía en preescolar. Después de 11 años en esta etapa transcurrió los siguientes 8 cursos en primaria como tutora. En el año 90 comenzó su aprendizaje de inglés. Ha acudido a diversas academias y efectuado varias estancias en el extranjero. En el momento de la iniciación de la recogida de datos, llevaba 3 años enseñando lengua extranjera en preescolar

A.4. Miren.

39 años; después de finalizar los estudios de magisterio comenzó su labor profesional en una ikastola de Donostia. 3 años más tarde, viajó a Birmingham donde vivió durante 2 años recibiendo lecciones de inglés. En 13 años ha ejercido en todas las etapas de E.G.B. habiendo impartido inglés en los cursos de ciclo superior. Posee la titulación de First por la Escuela Oficial de Idiomas.

A.5. Marta.

Al inicio de esta investigación, este enseñante tenía 29 años. Habiendo finalizado los estudios de magisterio, fue contratado por la ikastola para realizar

“Refuerzo de euskara” en la etapa infantil. Durante sus ocho años de docencia, también ha ejercido como maestro de euskara en ciclos de primaria y en el primer ciclo de secundaria. Ha sido tutora durante varios cursos y fue con el “European Project”, cuando comenzó a impartir inglés en primaria.

Su formación de inglés comienza a los 12 años, en 6º de E.G.B., habiéndose completado con clases privadas durante varios años y estancias en Londres. Posee la titulación de First por la Escuela Oficial de Idiomas.

A.6. Luisa.

A sus 39 años había dedicado 15 a la educación en una ikastola rural. Después de ejercer en Infantil y primaria durante 6 años, pasó a impartir matemáticas e inglés en secundaria. 2 años antes del inicio de este estudio, volvió a preescolar como maestro de inglés. Fue entonces cuando se trasladó a Glasgow por un periodo de un mes y medio para perfeccionar su nivel en esta lengua. Hacía 15 años que había accedido al 3er grado de la escuela oficial de Idiomas y desde entonces no lo había practicado

A.7. Begoña.

Al inicio del curso 93/94 tenía 39 años y había dedicado 19 a la educación en una ikastola de Donostia.

Su experiencia profesional había atravesado todas las etapas de la E.G.B., habiendo impartido 6º, 7º y 8º la asignatura de lengua extranjera (inglés) además de la de euskara. Posee el 4º nivel de inglés por la Escuela Oficial de Idiomas y ha efectuado varias estancias en el Reino Unido recibiendo lecciones de perfeccionamiento.

A.8. Xabier.

En el primer curso de la puesta en marcha del “European Project”, contaba con la edad de 30 años. Durante los 10 años de ejercicio docente, trabajó en una ikastola en primaria.

Compaginó sus estudios de magisterio con clases privadas de inglés. Dos estancias en el Reino Unido complementaban su formación en esta lengua. En el momento de la recogida de datos carecía de titulación alguna

A.9. Lurdes.

Su experiencia profesional como maestra, a la edad de 37 años, comenzó hacía 16 años. La titulación de magisterio le permitió ejercer primero en dos ikastolas impartiendo inglés en primaria y preescolar. En el momento inicial de esta investigación llevaba 3 años en la misma labor. Este fue su primer contacto con estas etapas, ya que hasta entonces su dedicación se había centrado en el ciclo superior, siempre como enseñante de inglés. Su formación en esta lengua, se remonta al período de estudiante en la escuela de magisterio. Posteriormente, ha recibido lecciones privadas tanto en su localidad como en diversos puntos del Reino Unido.

B. Los alumnos

Tal y como se señala en la tabla 2.1., la muestra de alumnos la formaron 10 grupos de 10 ikastolas diferentes cursando el 1er nivel del 2º ciclo de la etapa primaria que no habían tenido contacto previo con el inglés y que dedicaban 3 horas a la semana al programa. Son en total 213 niños de 8 y 9 años.

4.5. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: SECUENCIA Y LIMITACIONES

4.5.1. SECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se han seguido las siguientes fases:

Figura 6 : Esquema de la secuencia de la investigación.

1ª Fase	Elaboración del cuestionario para familias. Recogida de información.
2ª Fase	Grabaciones en vídeo de las sesiones de aplicación del programa. Elaboración del diario de recogida de datos.
3ª Fase	Elaboración y aplicación de la prueba de inglés para medir las habilidades comunicativas adquiridas en inglés
4ª Fase	Elaboración y entrevista con los enseñantes.
5ª Fase	Elaboración de la codificación didáctica y descripción de las sesiones a través de las grabaciones de vídeo
6ª Fase	Elaboración de la codificación de las conductas comunicativas. Codificación de las transcripciones
7ª Fase	Análisis de los datos obtenidos de: cuestionarios a los padres, pruebas sobre los logros, entrevistas, descripción de las grabaciones y transcripciones codificadas.
8ª Fase	Elaboración del documento.

En una primera fase se recogió información sobre los alumnos y sus familiares por medio de un cuestionario a los padres y madres con el fin de controlar posibles variables intervinientes que pudieran incidir en el proceso de aprendizaje de forma significativa.

En la segunda fase se procedió a las grabaciones en vídeo de los 10 grupos y sus correspondientes enseñantes. Las grabaciones se efectuaron con un intervalo de 15 días durante el primer curso, una vez al mes durante el segundo curso. Se debe añadir que en vista de que el programa suponía una forma novedosa de actuación en el aula, y a petición de los propios maestros se dejó sin grabar el primer trimestre para que estos se familiarizaran con la nueva metodología, sin la presión de la cámara. De esta forma, la primera ronda de grabaciones fue efectuada después de las vacaciones de Navidad; en enero. Además, los meses de septiembre de los dos cursos fueron empleados para encuentros formativos locales, de manera que durante el segundo año comenzaron las grabaciones en octubre y finalizaron en junio. Se creó así una base de datos de aproximadamente 200 cintas de vídeo.

Además después de cada grabación se anotaron datos que añadieran información y comprender mejor la aplicación realizada.

Las grabaciones han sido sometidas a dos análisis diferentes: por un lado, se ha aspirado a perfilar la silueta didáctica que los docentes proyectan con su actuación dentro del aula; por otro lado, ha permitido examinar las conductas comunicativas verbales de los dos enseñantes más diferenciados entre sí. Para ello, en las fases 5ª y 6ª, se han transcrito las grabaciones y se han codificado con la ayuda de la imagen.

La tercera fase consta de dos tareas: la elaboración y la aplicación de una prueba que midiera los logros conseguidos por cada grupo de alumnos.

La elaboración de la prueba de inglés se realizó durante el último trimestre del segundo curso observado. Teniendo en cuenta la conveniencia de que todos los alumnos fueran expuestos al programa durante el mismo tiempo, procuramos pasar dicha prueba en el menor intervalo de tiempo posible y por la misma persona; de esta forma, evitábamos que algunos grupos-clase hubieran recibido más clases de inglés que otros.

Por esta razón la prueba fue realizada la segunda quincena de mayo en todos los centros de la muestra.

Las entrevistas a los enseñantes fueron elaboradas y realizadas en la 4ª fase. Considerando que estas precisaban de un ambiente distendido, se desarrollaron en los centros escolares, una vez de haber finalizado la docencia del curso; esto es, a finales de junio.

En las fases finales se han analizado todos los datos recogidos y se ha elaborado el documento explicativo.

4.5.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la realización de esta investigación nos hemos encontrado con las siguientes limitaciones:

Por un lado, creemos que la fiabilidad de las pruebas para medir habilidades comunicativas en inglés es inferior a la deseada aunque ello queda explicado si tenemos en cuenta el carácter del criterio con el que se han comparado los logros obtenidos. Es decir, se ha optado por la calificación asignada por cada enseñante en cada grupo en el área de lengua extranjera; sin embargo, muchas de estas calificaciones no discriminan los aprendizajes adquiridos por los alumnos y en consecuencia la correlación con los logros obtenidos para esta investigación se refleja en un porcentaje bajo.

No obstante, pensamos que al ser una prueba común para todos los grupos, la comparación entre las puntuaciones obtenidas por cada uno refleja diferencias entre estas y por tanto la prueba es válida para el objetivo planteado.

Otra de las limitaciones es la influencia de la recogida de datos en la muestra. El hecho de ser grabados en vídeo, ha podido incidir en la naturalidad o espontaneidad de la aplicación del programa; sin embargo, el número de grabaciones (más de 15 de cada enseñante) y la homogeneidad de este hecho en toda la muestra, aunque no exime de tensiones o artificialidad, si neutraliza la influencia de impartir clases de inglés ante una cámara.

Además, para describir estilos en la actuación didáctica creemos que el número de grabaciones no es suficiente, aunque si para apuntar tendencias. Una investigación que proporcione más información sobre formas de aplicación requiere más recursos humanos y económicos de los que ha carecido la presente investigación; para ello, haría falta mayor número de grabaciones en un intervalo de tiempo menor y a lo largo de más de dos cursos.

Aún así, pensamos que las descripciones realizadas sirven para esclarecer formas de aplicación emergentes que pudieran ser confirmadas y enriquecidas en investigaciones posteriores.

4.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para los datos referidos a las habilidades de inglés adquiridas, las variables cuantitativas se han analizado recurriendo a las técnicas del análisis exploratorio de datos, de una en una, así como en conjuntos homogéneos por medio de las distintas técnicas de análisis factorial. Una vez depurados los datos y examinadas las tendencias, se procede a realizar los análisis inferenciales pertinentes, que en general, consisten en correlaciones, análisis de varianza y de la covarianza así como de tablas de contingencia, según la naturaleza de las variables dependiente e independientes. Así, en los casos en que hay presencia de covariables, se comprueban mediante el análisis de la covarianza las interacciones entre factores y covariables; cuando éstas no son significativas, se procede a un análisis de varianza factorial, incluyendo en el diseño todas las posibles interacciones entre los factores.

El análisis de los datos sobre las tendencias en la actuación didáctica es meramente descriptivo. Se han sintetizado mediante distintas tablas las actuaciones en los diferentes eventos y/o actividades de cada enseñante; descripción de las frecuencias también en las conductas comunicativas de la aplicación de Ane y Lurdes y posterior comparación.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

En estas páginas, recogemos, los resultados obtenidos tras el análisis de los datos.

En la primera parte exponemos los resultados referentes a la muestra, tratando de saber si los grupos-clase son comparables o si existe algún factor diferenciador que pudiera estar interfiriendo en los aprendizajes de forma significativa.

En la segunda parte, mostramos los resultados obtenidos sobre la fiabilidad y validez de algunos instrumentos de medida.

Posteriormente, se presentan los resultados sobre las diferencias en los logros obtenidos en los grupos-clase. A continuación, se exponen las diferentes líneas de actuación que se detectan en los enseñantes que han aplicado el programa “H&L”, y, en la última parte de este capítulo mostramos los resultados referidos a la conducta comunicativa de dos de los enseñantes. La razón por la que les hemos elegido a esos dos enseñantes ha sido que las diferencias halladas entre ambos, tanto en los logros obtenidos por los alumnos como en la actuación didáctica, nos han abocado a realizar el análisis de su conducta comunicativa espontánea para responder a los objetivos que nos hemos planteado.

Para facilitar la lectura hemos denominado a cada grupo con el nombre ficticio de cada enseñante; por ejemplo nos referimos al grupo de Ane o Luisa, como grupo Ane o Luisa especialmente en la presentación de tablas y figuras y en algunas de sus descripciones.

5.RESULTADOS

5.1. RESULTADOS SOBRE LA MUESTRA

Tal y como se señala anteriormente, la muestra de alumnos la formaron 10 grupos-clase de 10 ikastolas diferentes que al inicio de la aplicación del programa “H&L” cursan el 1er nivel del 2º ciclo de la etapa primaria. Estos alumnos, hasta entonces, no habían tenido contacto previo con el inglés y dedicaban 3 horas a la semana al programa. Son en total 213 niños de 8 y 9 años.

Además, se observaron otras variables que pudieran estar incidiendo en las posibles diferencias entre los grupos en el aprendizaje de la lengua objeto; esto es, las variables intervinientes.

5.1.1. NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS

De los 213 cuestionarios remitidos fueron contestados y recogidos 212, y el hecho de que algunos no fueran cumplimentados íntegramente explica los diferentes totales.

Describimos a continuación, las características de la muestra según los datos recogidos.

Hacemos un recorrido de las características de los grupos que componen la muestra de alumnos fijándonos en los porcentajes más altos en cada variable estudiada (anexos 7 y 8)

A. Profesión del padre.

Si nos fijamos en los porcentajes más altos en los grupos-clase con los padres cuyas profesiones requieren de una formación superior, vemos que son los grupos Begoña (50%), Miren (41'4%), y Marta (33'3%) que en este orden muestran las cifras más elevadas; y, Ane (71'4%), Lurdes (58'8%), y Amaia (57'9%) en las profesiones con cualificación media. Por otro lado los 3 grupos con mayor porcentaje de padres con profesiones que no requieren cualificación en su trabajo son Marta (42'9%), Begoña (41'7%), y Karmele (33'3%).

B. Profesión de la madre.

Siguiendo la misma lógica que en la descripción de la profesión del padre, encontramos que los porcentajes más altos de madres con una profesión que requiere de una formación superior se encuentran en los grupos Lurdes (33'3%), Miren (31%), y Begoña (27'3%); mientras que los porcentajes más altos de madres que desempeñan una labor profesional con una cualificación media, se encuentran en los grupos Miren (37'9%), Karmele (31'6%) y Marta (30%). Finalmente, las cifras más altas de madres que trabajan y no precisan una cualificación, se hallan en los grupos Luisa (80%), Xabier (72'2%), y Karmele (68'4%).

C. Estudios del padre

Los porcentajes más altos de los padres con estudios superiores aparecen en los grupos-clase Miren (50%), Begoña (41'7%), y Marta (33'3%); así mismo los grupos con más padres con estudios medios son Amaia (63'2%), Ane (57'1%), y Lurdes (55'6%); y, los tres grupos que muestran los porcentajes más altos de padres con estudios elementales son los grupos-clase Lurdes (38'9%), Karmele (38'1%) y Luisa (35%).

D. Estudios de la madre.

Los grupos-clase donde los porcentajes más altos de madres con estudios superiores son el grupo Miren (43'3%), Begoña (36'4%) y Lurdes (33'3%) en ese orden; los que muestran mayor índice de madres con estudios medios son Amaia (65%), Karmele (52'4%) y Begoña (45'5%); y, los porcentajes más elevados con estudios elementales Luisa (50%), Ane (42'9%) y Karmele (42'9%) con la misma cifra; y Lurdes (38'9%).

Parece que, sobre el nivel socioeconómico de las familias la dispersión en las diferencias en los grupos de las características estudiadas nos lleve a pensar que no existen datos llamativos que pudieran desequilibrar la comparación de los resultados de la investigación.

5.1.2. CONOCIMIENTO DE LENGUAS EN EL ENTORNO FAMILIAR

En cuanto al conocimiento de lenguas en el entorno familiar, se consideró importante recoger la información referida al nivel de inglés y de euskera de los padres y madres y de los hermanos y hermanas de los alumnos de la muestra para descartar interferencias en el aprendizaje con la exposición al programa.

A. Conocimiento del inglés del padre.

Los porcentajes más altos de padres que dicen que tienen un nivel alto de inglés se encuentran en los grupos Karmele y Marta (23'8 %); seguidos de los grupos-clase Begoña y Miren (16'7 %), y los grupos Amaia y Xabier (10'5 %).

En cuanto a los padres con nivel medio de conocimiento de inglés se aprecian los porcentajes más altos en los grupos-clase Miren (26'7 %), seguido de Xabier (26'3 %) y los grupos Luisa y Begoña con la misma cifra (25 %).

Los grupos que muestran porcentajes más altos en los padres con un conocimiento bajo de inglés son el grupo Lurdes (88'9 %), Marta (85'7 %) y Amaia (78'9 %).

Si comparamos los datos señalados, esto es, los tres porcentajes superiores en cada variable, vemos que los índices más altos se dan en los padres con conocimiento bajo; le siguen los padres con nivel de inglés medio y son menos los porcentajes de los que dicen tener un nivel alto.

B. Conocimiento de inglés de la madre.

Los porcentajes más elevados de madres que dicen tener un nivel alto de conocimiento de inglés se dan en los centros Miren (16'7 %), Ane (14, 3 %), y Lurdes (11'1 %); mientras que el de las que dicen tener un nivel medio aparecen en Miren (26'7%), Amaia (25 %) y Begoña (25 %) con el mismo número; y Xabier (10'5 %).

En cuanto al nivel bajo del conocimiento de inglés vemos que Karmele (85 %) aparece en primer lugar, a continuación Xabier (84 %), y muy de cerca, le sigue Lurdes (83'3 %).

Si hacemos la comparación entre los porcentajes más altos en las diferentes variables, observamos que se repite el mismo reparto que en el conocimiento del inglés de los padres; esto es, los índices más elevados aparecen en las madres que dicen tener

un nivel de inglés bajo, les siguen las que apuntan tener nivel medio y las menos son las madres con un nivel de inglés alto.

C.. Conocimiento de inglés de los hermanos y hermanas.

Los porcentajes más elevados (tabla 15) de los hermanos y hermanas con un nivel alto de conocimiento de inglés aparecen en los grupos-clase Amaia (33'3 %), Karmele (31'3 %), y Luisa (27'8 %). Sobre el nivel medio, vemos que son Ane (84'6 %), Xabier (53'3 %), y Begoña (27'8 %) los que muestran los índices más altos. Finalmente, Lurdes (43'8 %), Miren (40 %) y Marta (38'5 %) son los grupos-clase que muestran los porcentajes más elevados en el nivel bajo de inglés de los hermanos y hermanas.

Parece que, según estos datos, la tendencia apunta al predominio del nivel medio de inglés en el conocimiento de esta lengua de los hermanos.

Tabla 15: Datos sobre el conocimiento de inglés en el entorno familiar.

Centr.	Inglés del padre			Inglés de la madre			Inglés de hermanos		
	bajo	medio	alto	bajo	medio	alto	bajo	medio	alto
Karmele	n 14	2	5	17	2	1	6	5	5
	% 66,7%	9,5%	23,8%	85,0%	10,0%	5,0%	37,5%	31,3%	31,3%
Ane	n 10	3	1	11	1	2	1	11	1
	% 71,4%	21,4%	7,1%	78,6%	7,1%	14,3%	7,7%	84,6%	7,7%
Amaia	n 15	2	2	14	5	1	5	5	5
	% 78,9%	10,5%	10,5%	70,0%	25,0%	5,0%	33,3%	33,3%	33,3%
Miren	n 17	8	5	17	8	5	8	9	3
	% 56,7%	26,7%	16,7%	56,7%	26,7%	16,7%	40,0%	45,0%	15,0%
Marta	n 18	3	5	16	3	2	5	5	3
	% 85,7%	14,3%	23,8%	76,2%	14,3%	9,5%	38,5%	38,5%	23,1%
Luisa	n 14	5	1	16	4		6	7	5
	% 70,0%	25,0%	5,0%	80,0%	20,0%		33,3%	38,9%	27,8%
Begoña	n 7	3	2	8	3	1	3	4	2
	% 58,3%	25,0%	16,7%	66,7%	25,0%	8,3%	33,3%	44,4%	22,2%
Xabier	n 12	5	2	16	2	1	5	8	2
	% 63,2%	26,3%	10,5%	84,2%	10,5%	5,3%	33,3%	53,3%	13,3%
Lurdes	n 16	1	1	15	1	2	7	6	3
	% 88,9%	5,6%	5,6%	83,3%	5,6%	11,1%	43,8%	37,5%	18,8%
Total	n 123	32	19	130	29	15	46	60	29
	% 70,7%	18,4%	10,9%	74,7%	16,7%	8,6%	34,1%	44,4%	21,5%

D. Lengua familiar

Sobre el uso de lenguas en el entorno familiar encontramos que en Karmele el 72% habla en euskara y el 27% en euskara y castellano; las familias de los alumnos de Ane, hacen uso del euskara en un 60%, mezclan ambas lenguas un 26% y hablan en castellano el 13%; en Amaia, el 63% habla en casa en euskara, el 18% en ambas lenguas y el 18% en castellano; en el grupo Miren, el 40% habla solo en euskara, el 36% en euskara y castellano y el 23% en castellano; en Marta, el 9% hace uso del euskara, otro 9% en ambas lenguas y el 81% en castellano; en Luisa, el 45% habla solo en euskara, el

50% en ambas lenguas y el 5% en castellano; en Begoña, el 14% habla en euskara, el 71% en ambas lenguas y el 14% en castellano; los alumnos de Xabier dicen hacer uso exclusivo del euskara en un 27%, de ambas lenguas en un 31% y del castellano en un 15%; finalmente, encontramos al grupo Lurdes en el que un 41% de las familias hace uso del euskara, un 33% de ambas lenguas y el 25% en castellano.

Según estos datos, parece que las familias de los alumnos de los grupos que componen la muestra de esta investigación son vascoparlantes a excepción de Marta en el que un 81'8 % dice hablar solo en castellano, y las familias del grupo-clase Begoña en el que el 71 % usan ambas lenguas. En el grupo Luisa es un 50 % el que hace uso de ambas lenguas aunque el 45 % dice hacer uso solo del euskara.

5.1.3.ALGUNOS ASPECTOS ACTITUDINALES

A. Información sobre el programa.

Ante la pregunta a las familias de si estaban satisfechos con la información recibida sobre el programa de inglés se han encontrado las siguientes respuestas:

Vemos que, sin excepción, los porcentajes más altos se encuentran entre los que piensan que la información por parte del centro escolar referida al programa ha sido media.

Las cifras más elevadas las hallamos en los grupos-clase Marta (85'7 %), Begoña (75 %), y Lurdes (72%). Sobre los porcentajes más altos de los que opinan que la información ha sido poca se dan en Xabier (31 %), Karmele y Luisa (30 %), y Ane (21'4 %); y, finalmente, las cifras más elevadas de los porcentajes de las familias que dicen haber recibido mucha información las encontramos en Karmele (39 %), Ane (28'6%), y Miren (26'7 %).

B. Actitud de la familia hacia el programa.

Responde a la opinión de las familias sobre si les parece buena o no la metodología de enseñanza-aprendizaje del inglés de sus hijos.

Se observa que les parece una buena metodología para la enseñanza del inglés al 76'5 de las familias en el grupo Lurdes; en Marta al 72'2 %, y, en Karmele al 64'7 %.

Los porcentajes más elevados de padres que se muestran indiferentes ante el programa, se hallan en Ane y Miren con un 57'1%, Begoña con un 54%, y Luisa con un 47'4 %.

Por otro lado, entre los padres y madres de Xabier y Amaia la opinión más numerosa, con un 13'3 % y un 11'1 % en el mismo orden, consiste en que el programa les parece malo.

Se reparten entre los grupos con los porcentajes más elevados de las familias que piensan que el programa es bueno y los que piensan que les es indiferente, con cierta tendencia a opinar que es bueno.

C. Actitud de la familia hacia el centro.

Al pedir a las madres y los padres que puntuaran entre el 1 y el 10 la educación que reciben sus hijos en el centro correspondiente, vemos que no existe ninguna valoración inferior al 4 , o lo que significa lo mismo, ninguna apreciación negativa.

En el grupo Marta se observa el mayor porcentaje, un 85'7%, de los padres y las madres estiman positivamente el centro; al igual que en los grupos Miren y Karmele, con un 80%. En Amaia, Lurdes, y Ane apenas hay diferencias entre los porcentajes (75%, 72'2%, 71'4%) de las familias que han dado una valoración alta. Con datos similares pero algo más bajos, encontramos las familias de los centros Begoña (66'7%), Luisa (65%), y Xabier (52'6%).

Así mismo, los centros que han recibido un mayor porcentaje de puntuaciones que reflejan indiferencia son Xabier (47'4%), Luisa (35%)y, Begoña (33'3%).

En general, se puede decir que la opinión de las familias hacia el centro es, más bien, positiva en todos los centros escolares.

5.1.4. APTITUD INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS

Si nos detenemos en las diferencias entre los grupos sobre la aptitud intelectual, cabe señalar que por medio de las comparaciones post hoc por el método de Scheffé, las diferencias sólo se dan entre los grupos Ane por un lado y Xabier por el otro.

Tabla 16 Datos referidos a la aptitud intelectual de los alumnos.

Centro	Media	N	Desvia.típica
Karmele	37,95	22	4,613
Ane	45,87	15	4,779
Amaia	41,77	22	7,071
Miren	40,91	33	5,708
Marta	39,95	21	6,297
Luisa	42,50	20	6,909
Begoña	42,31	16	6,140
Xabier	35,82	22	7,366
Lurdes	43,00	19	6,774
Total	41,25	211	6,609

Debido a esta última diferencia los resultados nos indican que no se puede afirmar que haya equivalencia de los grupos según las variables intervinientes y más adelante comprobaremos en qué medida esta diferencia interfiere en otros resultados.

5.2. RESULTADOS SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En el siguiente apartado exponemos los resultados obtenidos sobre la fiabilidad y validez de las pruebas de comprensión y expresión.

5.2.1. LA PRUEBA DE EXPRESIÓN

A. La fiabilidad de la prueba de expresión.

Para calcular el coeficiente de fiabilidad de las cinco subpruebas relacionadas con la expresión, se utilizó el método de las dos mitades llevándose a cabo los siguientes pasos:

1. Dividir el cuento en dos mitades equivalentes.
2. Calcular la puntuación de cada sujeto en cada una de las dos mitades.
3. Calcular la correlación de Pearson entre las dos puntuaciones correspondientes a las dos mitades de la subprueba.
4. Corregir esta correlación mediante la fórmula de Spearman-Brown.

$$\rho_{xx'} = \frac{2\rho_{AB}}{1 + \rho_{AB}}$$

en donde e , ρ_{xx} es el coeficiente de fiabilidad de la subprueba considerada y, ρ_{AB} es la correlación de Pearson entre las dos mitades de la prueba.

De esta forma los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron los siguientes:

1. Capacidad narrativa 0,98
2. Palabras en inglés 0,84
3. Estructuras de primer tipo 0,67
4. Estructuras de segundo tipo 0,67
5. Estructuras de tercer tipo 0,66

Los datos nos muestran que la fiabilidad de la capacidad narrativa y el léxico o palabras en inglés es alta, y, la de las estructuras de los tres tipos aceptable.

B. La validez de la prueba de expresión

Para calcular la validez de criterio de las cinco subpruebas, se correlacionaron las puntuaciones de los sujetos en cada una de ellas con la puntuación en inglés dada por la enseñante. Los coeficientes de validez obtenidos fueron los siguientes:

- Palabras en inglés: 0,614
- Estructuras de 1er grado: -0,295
- Estructuras de 2º grado: 0,328
- Estructuras de 3er grado: 0,374
- Capacidad narrativa: 0,50

En todos los casos, el valor del coeficiente de correlación es significativo al uno por 100.

5.2.2. LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN

A. La fiabilidad de la prueba de comprensión.

Se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0,82, calculado por el método de consistencia interna utilizando el α de Cronbach.

B. La validez de la prueba de comprensión.

Para calcular la validez del criterio se correlacionaron las puntuaciones obtenidas en la prueba de comprensión con las calificaciones referentes al inglés. Se obtuvo una correlación de 0,28. El valor obtenido es bajo porque los enseñantes varían en el modo de calificar a sus alumnos, por tanto el criterio utilizado no es homogéneo y consecuentemente los resultados obtenidos en esta prueba coinciden en una medida baja. Esto no significa que la validez de la prueba de comprensión no sea suficiente sino que el criterio utilizado para calcularlo no ha sido seleccionado adecuadamente.

5.3. DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ADQUIRIDAS EN INGLÉS POR LOS ALUMNOS DE LOS DIFERENTES GRUPOS-CLASE.

En el siguiente apartado presentamos la descripción y el análisis de los resultados sobre las diferencias halladas entre los grupos-clase en las habilidades lingüísticas adquiridas en inglés.

Estos resultados se han ordenado en los bloques clásicos de enseñanza-aprendizaje de lenguas de comprensión y expresión. En la expresión hemos observado la capacidad narrativa o la habilidad de organizar la información en forma de cuento; la capacidad de construcción o la sintaxis, y el léxico; en la comprensión, la identificación de diferentes enunciados lingüísticos con ilustraciones diseñadas para ello.

5.3.1. PRIMERA HIPÓTESIS

Hay diferencias entre los grupos-clase en las habilidades lingüísticas adquiridas en inglés.

A. Subhipótesis 1.1

Hay diferencia en la capacidad narrativa de los alumnos entre los grupos-clase.

Recordamos que la capacidad narrativa hace referencia a la habilidad de expresar la información en torno a sucesos presentados en forma de cuento cuyo contenido conceptual y lingüístico ha sido trabajado previamente.

A modo de ejemplo, presentamos dos de las transcripciones de las pruebas de expresión realizadas (figuras 7 y 8); donde se observa la expresión cuando hay capacidad narrativa y cuando no la hay.

Expresión NO narrativa. (Ver ilustraciones de la las viñetas del cuento en el anexo 1)

Figura 7: Ejemplo de expresión no narrativa

*MIK :	she body ball socks window
%cat :	PRO N N N N
%str :	A+A+A+A+A
TRAD :	ella cuerpo balón calcetines ventana
*MIK :	body ball sun bicycle pencil pen shocks shoes window table toes
%cat :	N N N N N N N N N N
%str :	A+A+A+A+A+A+A+A+A+A+A
TRAD :	cuerpo balón sol bicicleta bolígrafo calcetines zapatos ventana mesa dedos
*MIK :	ballon sun dog sholder knees toes shocks ier mouth nose
%cat :	NNNNNNNNNN
%str :	A+A+A+A+A+A+A+A+A+A
TRAD :	globo sol perro hombros rodillas dedos calcetines oreja boca nariz
*MIK :	dog sad ball tree she shocks body sholder knees tous food ier mouth nose
%cat :	N N N N N N N N N N N N N N
%str :	A+A+A+A+A+A+A+A+A+A+A+A+A+A
TRAD :	perro triste ball tree ella calcetines cuerpo hombros rodillas dedos comida oreja boca nariz
*MIK :	sun window seat down on the floor leg on the fllor door tree dog sholder knees tous ier mouth nose
%cat :	N N N N PREP PREP ART N N PREP ART N N N N N N N N
%str :	A+A+aA+aA+A+A+A+A+A+A+A+A
TRAD :	sol ventana “sentar” sobre el suelo pierna sobre el suelo puerta arbol hombro rodilla dedos oreja boca nariz
*MIK :	basket dog door sun
%cat :	N N N N
%str :	A+A+A+A
TRAD :	bolsa perro puerta sol

Figura 8: Ejemplo de expresión narrativa

*MAI	:	one day a girl wake up
%cat	:	ART N ART N V PREP
%str	:	CN
TRAD	:	un día una chica se levanta
*MAI	:	and dressed
%cat	:	CONJ V
%str	:	CN
TRAD	:	y se viste
*MAI	:	and then go to play of the ball
%cat	:	CONJ ADV V PREP V PREP ART N
%str	:	IB-s
TRAD	:	y luego va a jugar con el balón
*MAI	:	and then sow a dog
%cat	:	CONJ ADV V ART N
%str	:	IN-s
TRAD	:	y luego ve un perro (falta la marca del sujeto)
*MAI	:	and say to the dog do you want a cake ?
%cat	:	CONJ V PREP ART N V PRO V ART N
%str	:	IN-s
TRAD	:	y dice al perro quieres una tarta ? (falta la marca del sujeto)
*MAI	:	and the dog no the cake
%cat	:	CONJ ART ADV ART N
%str	:	IN-p
TRAD	:	y el perro no la tarta
*MAI	:	and say do you want lemonade
%cat	:	CONJ V AUX PRO V N
%str	:	IN-s
TRAD	:	y dice quieres limonada ? (falta la marca del sujeto)
*MAI	:	the dog sais no
%cat	:	ART N V ADV
%str	:	CN
TRAD	:	y el perro dice no
*MAI	:	and the girl sais do you want play of the ball
%cat	:	CONJ ART N V AUX PRO V V PREP ART N
%str	:	CB
TRAD	:	y la chica dice quieres jugar “de” el balón (error de sustitución de la preposición of por with)
*MAI	:	and the dog sais yes
%cat	:	CONJ ART N V ADV
%str	:	CN
TRAD	:	y el perro dice si
*MAI	:	we playing of the ball
%cat	:	PRO V PREP ART N
%str	:	CN
TRAD	:	“nosotros” jugando “de” el balón (errores de sustitución del pronombre nosotros por el de ellos, y el de la preposición of por el the with)
*MAI	:	and finished
%cat	:	CONJ V
%str	:	CN
TRAD	:	y se ha acabado// y fin

En estas dos transcripciones referidas al mismo cuento, y con peticiones idénticas, vemos claramente la diferencia entre la no narrativa y la narrativa. En la primera (figura 7), el alumno nombra los objetos, personajes o acciones conocidas de las ilustraciones pero no existe un hilo conductor que estructure la historia. No hay marcas de inicio, expresiones de desenlace ni final. Sin embargo, en la segunda (Figura 8), aunque se aprecian errores, podemos ver que hay un inicio y un final, que las producciones se refieren a las acciones principales de las viñetas y éstas aparecen concatenadas en una estructura narrativa.

Hemos analizado cada transcripción seleccionando las que mostraban la capacidad para la expresión narrativa y no narrativa. Se han tratado y analizado los datos con objeto de diferenciar los logros estudiados en los distintos grupos clase.

Podemos decir que la diferencia hallada entre los grupos, es significativa (chi-cuadrado=54'404 gl=8 p=0,000), encontrando, a la vista de los residuos corregidos, que los grupos Ane y Amaia por un lado tienen más tendencia a saber narrar que los alumnos de los otros grupos-clase, y, los grupos Xabier y Lurdes por otro, con más tendencia a no saber narrar que los alumnos de los demás grupos.

Este resultado indica la existencia de un continuo en el que se manifiestan dos polos donde uno representa a los grupos-clase de mayor logros en la capacidad narrativa frente a los otros grupos-clase con menor capacidad narrativa.

Tabla 17 Resultados de la capacidad narrativa por grupos-clase.

	Narraciones	No narraciones	Total
Amaia Recuento Residuos corregidos	21 4,0	1 -4,0	22
Ane Recuento Residuos corregidos	14 3,1	1 -3,1	15
Marta Recuento Residuos corregidos	19 3,2	3 -3,2	22
Miren Recuento Residuos corregidos	18 0,1	15 0,1	33
Karmele Recuento Residuos corregidos	10 -1	12 1	22
Begoña Recuento Residuos corregidos	6 -1,0	8 1,0	14
Luisa Recuento Residuos corregidos	8 -1,5	12 1,5	20
Xabier Recuento Residuos corregidos	6 -2,8	16 2,8	22
Lurdes Recuento Residuos corregidos	3 -3,7	16 3,7	19
Total Recuento	105	84	189

Tal y como aparece en esta tabla (tabla 17, el grupo Amaia consigue los mejores resultados ya que de 22 alumnos han narrado la historia 21 (96%), le siguen el grupo Ane con 14 (93%) narraciones y solo 1 no narrativa, y el grupo Marta que de 22 alumnos narran 19 (86%).

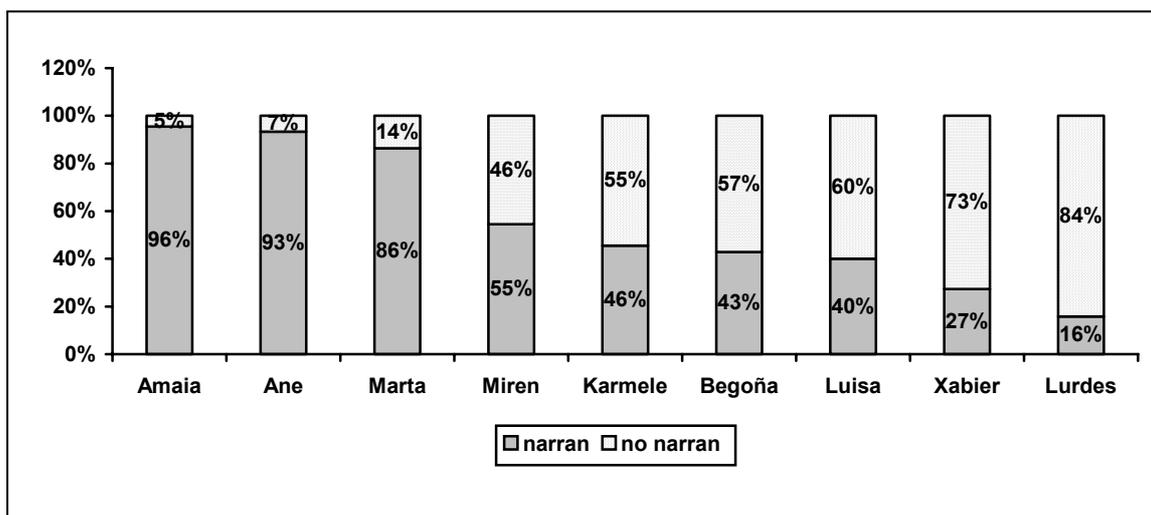
Finalmente, en el otro extremo con cantidades bajas en los alumnos que narran hallamos el grupo Xabier con 6 narraciones (27%) y 16 no narraciones y muy cerca, el grupo Lurdes, en el que sólo muestran tal habilidad 3 (16%) de 19 alumnos. Podemos considerar que estos tres grupos-clase consiguen resultados altos en la capacidad narrativa de sus alumnos teniendo en cuenta la distancia a la que se sitúa el resto de los grupos-clase.

Avanzando en la misma dirección, encontramos el grupo Miren con 18 (55%) alumnos que han demostrado saber narrar y 15 que no lo han hecho. A continuación, y con resultados muy similares, se sitúan el grupo Begoña, 6 (43%) narran, 8 no narran; el grupo Karnele, 10 (46%) narran, 12 no narran; y el Luisa, en cuyo grupo 8 (40%) narran y 12 no narran.

Finalmente, en el otro extremo con cantidades bajas en los alumnos que narran hallamos el grupo Xabier con 6 narraciones (27%) y 16 no narraciones y muy cerca, el grupo Lurdes, en el que sólo muestran tal habilidad 3 (16%) de 19 alumnos.

Para facilitar las diferencias en la comparación mostramos gráficamente los porcentajes de cada grupo-clase (figura 9).

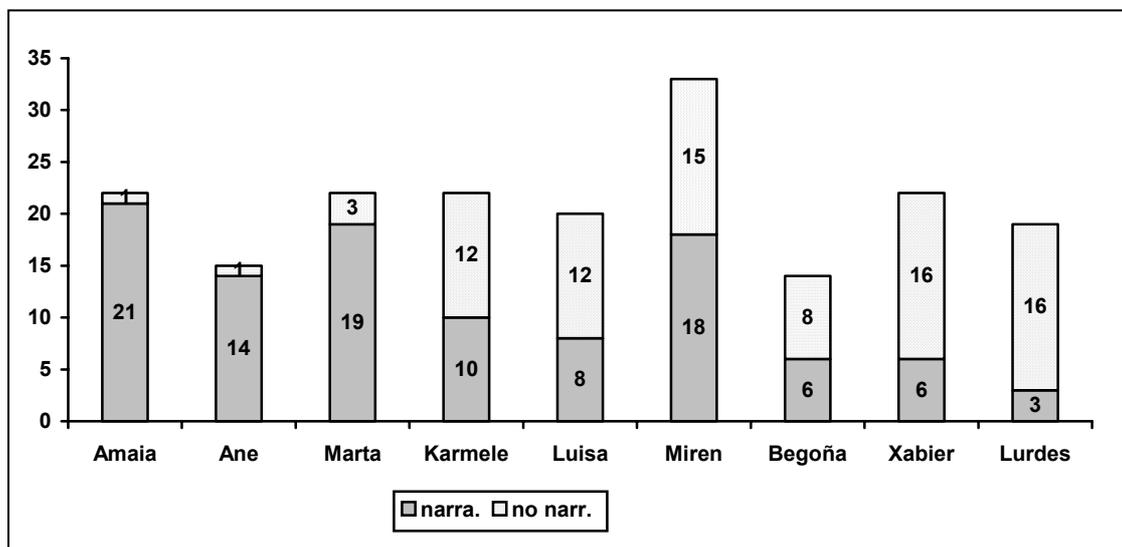
Figura 9 : Porcentaje de número de alumnos por grupo-clase y capacidad narrativa



En este gráfico se observa claramente la diferencia entre los grupos-clase; dos polos entre el grupo Amaia con los mejores resultados, y el grupo Lurdes, con los resultados más bajos; en medio, los grupos Ane y Marta muy cerca del Amaia y del resto, con proporciones más bien bajas en alumnos que han demostrado saber narrar.

Aunque haya variación dentro de cada conjunto de grupos-clase, la importancia de las diferencias en la proporción de alumnos en esta variable genera las siguientes tres agrupaciones: resultados altos con los grupos-clase Amaia, Ane y Marta; resultados bajos en los grupos Xabier y Lurdes, y resultados medios con los grupos-clase Begoña, Karmele y Miren a los que también podríamos denominar como medios-bajos ya que se sitúan más cerca de resultados bajos, por debajo del punto medio entre ambos polos.

Figura 10: Cantidad de alumnos que narran y no narran en cada grupo-clase.



En este gráfico se refleja el número de alumnos que han mostrado saber narrar y los que no lo han hecho; la columna que componen ambos colores representan al grupo correspondiente a cada enseñante.

Observamos que, en principio y según estos datos (figura 10), la variación en el número de alumnos de los grupos-clase no incide en el aprendizaje de la capacidad narrativa; en los grupos Amaia y Marta, con 22 alumnos consiguen narrar 21 y 19 alumnos respectivamente y en Lurdes, Xabier y Karmele con la misma cantidad de alumnos en el grupo-clase, aparecen, en el mismo orden, 3, 6 y 10 narraciones.

En todos los grupos-clase hay alumnos que saben narrar, pero en el de Amaia y en el de Ane las proporciones son considerablemente superiores; por tanto, podemos decir que sí existen diferencias entre la proporción de alumnos de los grupos-clase que consiguen la capacidad narrativa.

B. Subhipótesis 1.2.

Existen diferencias en la complejidad de las estructuras entre los grupos-clase.

La construcción lingüística se ha categorizado en tres tipos dependiendo de su complejidad:

Estructuras de tipo 1 (E1): son las más simples e incompletas (ej.: “run” /corre/ en vez de “the girl runs” /la chica corre/).

Estructuras de tipo 2 (E2): simples pero completas, aunque pueden aparecer con ampliaciones (Ej.: “Hocus eats strawberries very fast” /Hocus come fresas muy rápido/)

Estructuras de tipo 3 (E3): construcciones complejas con más de un núcleo, son las llamadas también coordinadas y/o compuestas; pueden aparecer ampliadas aunque también incompletas (Ej.: “You walked in the park and ate strawberries” /tú caminas por el parque y comer fresas/, falta la marca del sujeto).

Observamos los datos referidos a las medias logradas por los grupos-clase en cada tipo de estructura. En la tabla 20 se presentan las medias de los grupos-clase en cada tipo de estructura tomando como referencia estructuras de tipo 2; las hemos ordenado de mayor a menor y hemos obtenido los siguientes resultados.

Tabla 18: Medias del tipo de estructuras expresadas en cada grupo-clase

Enseñante		E1	E2	E3
Ane	Media N Desv.típ.	0,67 15 1,113	7,73 15 2,55	3,07 15 2,79
Amaia	Media N Desv.típ.	3,36 22 2,55	6,14 22 2,44	2,05 22 1,81
Marta	Media N Desv.típ.	4,59 22 2,46	4,09 22 2,47	0,82 22 1,14
Karmele	Media N Desv.típ.	3,95 22 2,21	4,09 22 2,47	0,27 22 0,55
Miren	Media N Desv.típ.	4,45 33 2,40	3,73 33 2,82	0,42 33 1,03
Xabier	Media N Desv.típ.	4,55 22 2,79	3,68 22 2,63	0,59 22 1,18
Begoña	Media N Desv.típ.	5,29 14 2,23	3,50 14 2,74	0,07 14 0,27
Luisa	Media N Desv.típ.	5,15 20 2,80	3,20 20 3,19	0,2 20 0,52
Lurdes	Media N Desv.típ.	6,16 19 2,17	1,89 19 2,28	0,05 19 0,23
Total	Media N Desv.típ.	4,24 189	4,22 189	0,84 189

Se muestran los resultados obtenidos en las pruebas de significación:

Estr.1	F=6'935	gl=(8, 180)	p=0'000
Estr.2	F=7'37	gl=(8, 180)	p=0'000
Estr.3	F=11'82	gl=(8, 180)	p=0'000

Muestran que sí existen diferencias significativas en la capacidad de construcción o estructuración adquirida por los alumnos entre los grupos-clase.

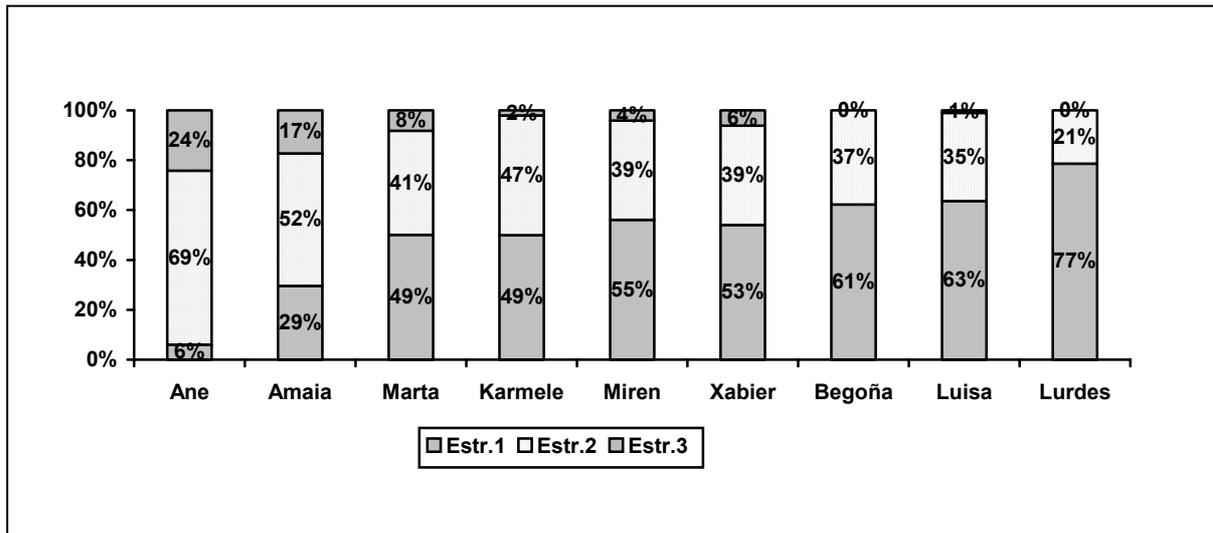
Se observa que los grupos Ane, Amaia y Marta, en este orden, muestran una estructuración más compleja y más rica .

Por otro lado, hallamos a los grupos Lurdes, Begoña y Luisa con los resultados más bajos en las producciones de estructuras más simples; les siguen muy de cerca los grupos Xabier y Miren y, finalmente, en un término medio, encontramos a Karnele.

Además de las diferencias entre las construcciones de los alumnos de los diferentes grupos-clase, se aprecia que hay una relación inversa entre el tipo de estructuración. Es decir: a mayor cantidad de estructuras complejas o binucleares, menor número de producciones incompletas, y al revés; cuantas más producciones de tipo 1, menos estructuras de tipo 3. Lo que aquí se manifiesta es la relación que se mantiene entre las construcciones más básicas e incompletas (E1) y las nucleares completas (E2). Lo cual guarda coherencia con la descripción del proceso de adquisición de lenguas investigado ya por numerosos autores.

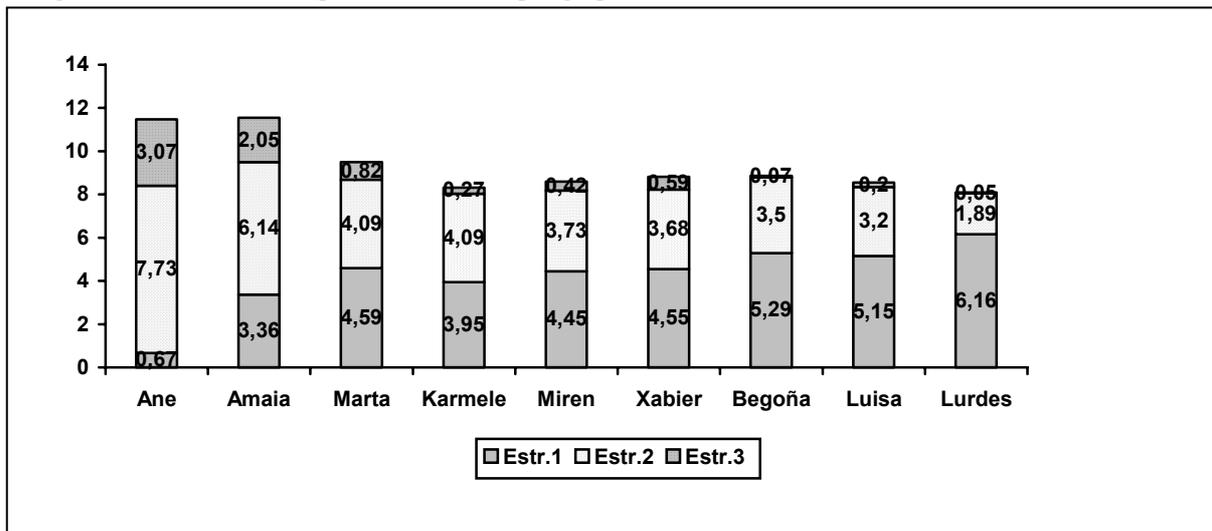
Mostramos la representación gráfica de las proporciones en porcentajes de estos datos (figura 11).

Figura 11: Porcentajes de los tipos de estructuras por grupos-clase.



Gráficamente la representación de las medias obtenidas en los diferentes tipos de estructuras es la siguiente:

Figura 12: Medias de los tipos de estructuras por grupos-clase.



Además de la relación inversa entre los diferentes tipos de estructuras, existe una mayor producción de éstas en las narraciones más ricas. Así, los grupos de Ane, Amaia y Marta muestran medias más elevadas, no sólo en E2 y E3 sino también en el total de las estructuras; a su vez, los grupos Lurdes y Luisa cuentan con menor número de producciones estructuradas y éstas son, sobre todo, de E1.

Sobre la significatividad de las diferencias entre los resultados de las estructuras producidas en los diferentes grupos-clase vemos que según los datos mostrados en las

tablas de comparaciones múltiples (todas las tablas en el anexo 9) es el grupo de Ane el que más diferencias muestra, ya que en E1 con valores negativos se aleja significativamente de 7 de los 8 grupos.

Añadimos los resultados obtenidos por este grupo-clase y las diferencias de estos logros comparados con los resultados obtenidos por los otros.

Tabla 19: Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ane)

(I)GRUPO	(J)GRUPO	Estructuras 1			Estructuras 2			Estructuras 3		
		Dif. de medias	Error típico	Sig.	Dif. de medias	Error típico	Sig.	Dif. de medias	Error típico	Sig.
Ane	Karmele	-3,29*	0,80	0,037	3,64*	0,88	0,036	2,71*	0,42	0,000
	Amaia	-2,70	0,80	0,192	1,60	0,88	0,946	1,02	0,42	0,654
	Miren	-3,79*	0,74	0,002	4,01*	0,82	0,004	2,64*	0,39	0,000
	Marta	-3,92*	0,80	0,004	3,64*	0,88	0,036	2,25*	0,42	0,001
	Luisa	-4,48*	0,82	0,000	4,53*	0,90	0,002	2,87*	0,43	0,000
	Begoña	-4,62*	0,89	0,001	4,23*	0,98	0,021	3,00*	0,46	0,000
	Xabier	-3,88*	0,80	0,004	4,05*	0,88	0,010	2,48*	0,42	0,000
	Lurdes	-5,49*	0,83	0,000	5,84*	0,91	0,000	3,01*	0,43	0,000

(*) Diferencia significativa (0,05)

Si observamos las diferencias entre las medias de E2 y E3 (tabla 19), encontramos que en el grupo Ane estas diferencias se mantienen. Esto es; el grupo Ane en E1 con valores negativos, y, E2 y E3 con valores positivos, se distancia de todos los grupos-clase significativamente; a excepción del grupo Amaia, a quien también supera, aunque con diferencias menos importantes.

Por otra parte, las medias obtenidas en el grupo Amaia no son significativamente diferentes al resto de los grupos-clase en E1, y en E2 aunque se distancia de forma importante solo del grupo de Lurdes. Sin embargo, es en E3 donde se aprecian que las diferencias entre las medias son significativas en 5 de los 8 grupos-clase restantes (Karmeale, Miren, Luisa, Begoña y Lurdes).

En el polo opuesto (tabla 20), con los resultados más bajos en la complejidad de las estructuras mostradas en las narraciones se sitúa el grupo Lurdes. Vemos que éste se distancia significativamente del grupo Ane en los tres tipos de estructuración y del grupo Amaia en las E2 y E3; aunque también se diferencia de la del resto de los grupos-clase, estas diferencias no son significativas.

Tabla 20: Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Lurdes)

(I)GRUPO(J)GRUPO		Estructuras 1			Estructuras 2			Estructuras 3		
		Dif.de medias	Error típico	Sig.	Dif.de medias	Error típico	Sig.	Dif.de medias	Error típico	Sig.
Lurdes	Karmeale	2'20	0'73	0'441	-2'20	0'81	0'606	-0'22	0'37	1'000
	Ane	5'49*	0'81	0'000	-5'84*	0'90	0'000	-3'01*	0'41	0'000
	Amaia	2'79	0'73	0'115	-4'24*	0'81	0'002	-1'99*	0'37	0'001
	Miren	1'70	0'68	0'702	-1'83	0'75	0'737	-0'37	0'34	0'999
	Marta	1'57	0'73	0'869	-2'20	0'81	0'606	-0'77	0'37	0'895
	Luisa	1'01	0'75	0'994	-1'31	0'83	0'981	-0'15	0'38	1'000
	Begoña	0'87	0'83	0'999	-1'61	0'91	0'959	-0'02	0'42	1'000
	Xabier	1'61	0'73	0'847	-1'79	0'81	0'846	-0'54	0'37	0'990

(*)Diferencia significativa (0'05)

Así pues, comparando las expresiones realizadas por los diversos grupos-clase, hallamos estructuras de mayor complejidad y más completas en las producciones de los alumnos de Ane con diferencias significativas con el resto de los grupos exceptuando al grupo Amaia. Frente a estos resultados vemos que en contraposición están los resultados de Lurdes.

Quedan claramente definidos los dos polos, tanto en la capacidad narrativa como en la estructuración de la lengua. Esta división clarifica la existencia de los dos grupos-clase con rendimientos que han marcado los dos extremos.

C. Subhipótesis 1.3.

Existen diferencias en la fluidez verbal de los alumnos de algunos grupos-clase.

Hemos equiparado la fluidez verbal con el léxico, esto es, con el número de palabras diferentes enunciadas en la prueba de expresión.

Si observamos la tabla general de las medias (tabla 21) conseguidas por los diferentes grupos-clase y ordenamos de mayor a menor media se confirma que existen diferencias significativas en el número de palabras entre los grupos-clase ($F=8.743$ gl= (8, 180) $p=0.000$).

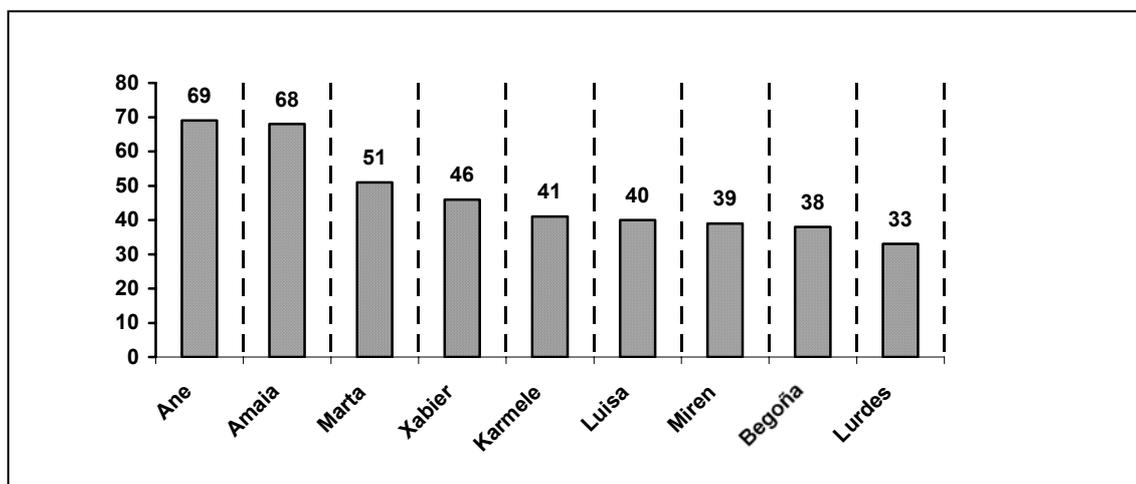
Tabla 21 : Medias de palabras diferentes en inglés por grupos-clase

Grupo de		Media de palabras diferentes en inglés
Ane	Media N Desv. típ.	69'87 15 23'08
Amaia	Media N Desv. típ.	68'23 22 19'55
Marta	Media N Desv. típ.	51'41 22 17'23
Xabier	Media N Desv. típ.	46'55 22 21'00
Karmele	Media N Desv. típ.	41'73 22 20'22
Luisa	Media N Desv. típ.	40'80 20 20'47
Miren	Media N Desv. típ.	39'61 33 17'38
Begoña	Media N Desv. típ.	38'93 14 14'28
Lurdes	Media N Desv. típ.	33'37 19 19'10
Total	Media N Desv. típ.	47'22 189 22'15

Nuevamente, es el grupo Ane, seguido de Amaia y de Marta utilizan mayor número de palabras diferentes en inglés que el resto de los grupos-clase. Les sigue el grupo de Marta (51,41), y, a continuación el resto de los grupos clase con medias gradualmente más bajas (figura 15); finalmente, el grupo de Lurdes vuelve a marcar el polo opuesto o más bajo con una media de 33,37.

Mostramos la representación de los logros en el léxico de los diferentes grupos-clase en el siguiente gráfico.

Figura 15: Medias de la cantidad de palabras diferentes en inglés utilizadas para la narración



Si analizamos las comparaciones múltiples entre los grupos-clase de estas medias (tabla 22), comprobamos que las diferencias entre los grupos Ane son significativas con 5 de los grupos-clase (Marta, Miren, Luisa, Begoña y Lurdes); y, el grupo Amaia también se diferencia significativamente de los mismos grupos salvo del grupo Marta.

Añadimos las comparaciones de estos grupos-clase.

Tabla 22: Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ane, Amaia, palabras diferentes en inglés)

(I)GRUPO	(J)GRUPO	Palabras diferentes en inglés		
		Diferencia de medias	Error típico	Significatividad
Ane	Karmele	28,14*	6,43	0,018
	Amaia	1,64	6,43	1,000
	Miren	30,26*	5,98	0,002
	Marta	18,46	6,43	0,416
	Luisa	29,07*	6,56	0,015
	Begoña	30,94*	7,14	0,020
	Xabier	23,32	6,43	0,115
	Lurdes	36,50*	6,64	0,000
Amaia	Karmele	26,50*	5,79	0,010
	Ane	-1,64	6,43	1,000
	Miren	28,62*	5,29	0,001
	Marta	16,82	5,79	0,398
	Luisa	27,43*	5,93	0,009
	Begoña	29,30*	6,57	0,014
	Xabier	21,68	5,79	0,089
	Lurdes	34,86*	6,02	0,000

(*) Diferencia significativa (0,05)

El resto de los grupos-clase no muestran significatividad en la diferencia de medias exceptuando las mencionadas con los grupos de Ane y Miren.

Sin embargo, conviene señalar las diferencias que presenta el grupo Lurdes desde el extremo opuesto (tabla 23); se diferencia de los grupos Ane y Amaia significativamente con valores negativos, y, también del resto de los grupos-clase aunque estas últimas no sean significativas.

Tabla 23: Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Lurdes, palabras diferentes en inglés).

Palabras diferentes en inglés				
(I)GRUPO	(J)GRUPO	Dife. de medias	Error típico	Significatividad
Lurdes	Karmele	-8'36	6'02	0'992
	Ane	-36'50*	6'64	0'001
	Amaia	-34'86*	6'02	0'000
	Miren	-6'24	5'53	0'998
	Marta	-18'04	6'02	0'443
	Luisa	-7'43	6'16	0'997
	Begoña	-5'56	6'77	1'000
	Xabier	-13'18	6'02	0'850

(*) Diferencia significativa (0,05)

D. Subhipótesis 1.4.

Existen diferencias en la comprensión entre los diferentes grupos-clase

La comprensión es otra habilidad comunicativa importante que se propone el programa como objetivo. Si observamos la tabla 24 vemos que hay diferencias significativas entre las medias entre los grupos-clase.[$F = 9'305$ ($gl = 8, 181$) $p = 0'000$].

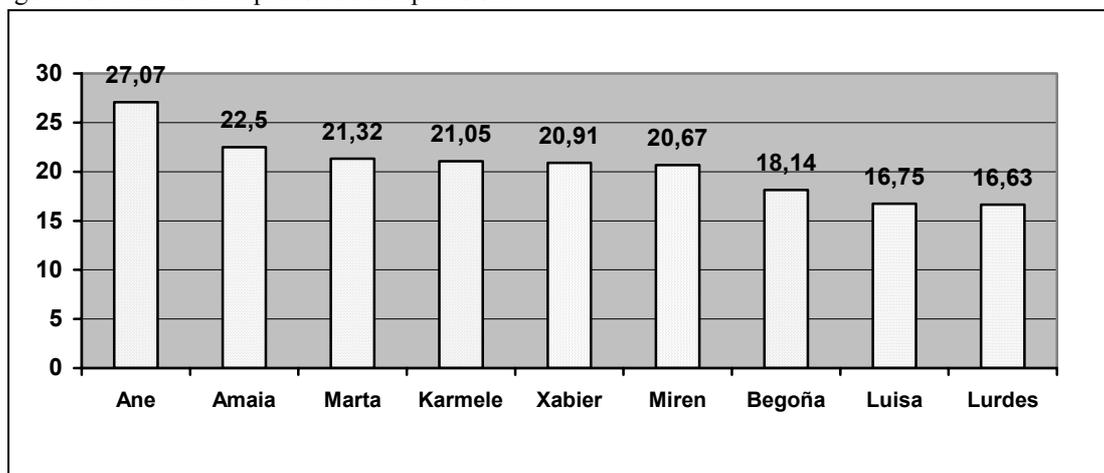
Al igual que en la expresión, comparando las medias obtenidas en la comprensión de inglés por cada uno de los grupos-clase, se observa que es el grupo Ane el que consigue la puntuación más alta: 27,0 (media del número de ítem acertados en la prueba); le sigue Amaia con un 22,5, Marta con un 21,32 y el grupo Karmele con un 21,0; muy cerca quedan el grupo Xabier con 20,9 y Miren con 20,6. Finalmente, obtienen medias más bajas los grupos-clase correspondientes a Begoña con 18,4 y a Lurdes con 16,6 (figura 16)

Tabla 24: Resultados de la comprensión por grupos-clase.

Grupo-clase		Comprensión
Ane	Media N Desv.típ.	27,07 15 1,53
Amaia	Media N Desv.típ.	22,50 22 3,33
Marta	Media N Desv.típ.	21,32 22 4,11
Karmele	Media N Desv.típ.	21,05 22 4,05
Xabier	Media N Desv.típ.	20,91 22 6,04
Miren	Media N Desv.típ.	20,67 33 3,67
Begoña	Media N Desv.típ.	18,40 15 5,77
Luisa	Media N Desv.típ.	16,75 20 4,73
Lurdes	Media N Desv.típ.	16,63 19 4,28
Total	Media N Desv.típ.	20,54 190 5,03

Añadimos la representación gráfica.

Figura 16: Medias en la prueba de comprensión.



Ahora bien, hemos efectuado las comparaciones múltiples entre los grupos-clase. Encontramos los siguientes resultados: En todos los grupos-clase, Ane logra puntuaciones significativamente superiores al resto de los grupos excepto a los grupos-clase Amaia y Marta.

Tabla 25: Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Ane y Amaia en comprensión)

(I)Grupo	(J)Grupo	Comprensión		
		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Significatividad
Ane	Karmele	6,02*	1,45	0,032
	Amaia	4,57	1,45	0,276
	Miren	6,40*	1,35	0,006
	Marta	5,75	1,45	0,053
	Luisa	10,32*	1,48	0,000
	Begoña	8,67*	1,58	0,000
	Xabier	6,16*	1,45	0,025
	Lurdes	10,44*	1,5	0,000
	Amaia	Karmele	1,45	1,304	0,996
Ane		-4,57	1,448	0,276
Miren		1,83	1,190	0,966
Marta		1,18	1,304	1,999
Luisa		5,75*	1,336	0,022
Begoña		4,10	1,448	0,436
Xabier		1,59	1,304	0,993
Lurdes		5,87*	1,354	0,002

(*)Diferencia significativa (0,05)

Como se ve en la tabla 25 el grupo Ane logra puntuaciones significativamente superiores a todos los grupos-clase (Karmele, Miren, Luisa, Begoña, Xabier y Lurdes); excepto a los grupos-clase Amaia y Marta.

A su vez los resultados de las comparaciones múltiples del grupo Lurdes con el resto de los grupos-clase para mostrar las diferencias entre los logros más bajos y los obtenidos por el resto.

Tabla 26: Comparaciones múltiples entre grupos-clase (Lurdes en comprensión).

(I)Grupo	(J)Grupo	Comprensión		
		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Significatividad
Lurdes	Karmele	-4'41	1'32	0'276
	Ane	-10'44*	1'46	0'000
	Amaia	-5'87*	1'32	0'025
	Miren	-4'04	1'22	0'285
	Marta	-4'69	1'32	0'194
	Luisa	-0'12	1'35	1'000
	Begoña	-1'77	1'46	0'997
	Xabier	-4'28	1'32	0'324

(*)Diferencia significativa (0,05)

Observamos que la diferencia de los resultados obtenidos en la prueba de comprensión por el grupo-clase Lurdes es significativa en comparación con los grupos Ane y/o Amaia, pero no con los demás.

Se mantiene la oposición entre los grupos-clase Ane y Lurdes de forma significativa.

5.3.2. SEGUNDA HIPÓTESIS

Una vez comprobado que existen diferencias entre los grupos en los aprendizajes en las habilidades lingüísticas en inglés de capacidad narrativa, destreza para construir estructuras, fluidez verbal y comprensión, avanzamos hacia la segunda hipótesis tratando de ver si estas diferencias están relacionadas con las variables intervinientes, asociadas a las características de los grupos-clase, o si el hecho de que en algunos grupos-clase los logros sean mejores tiene que ver con la forma de aplicar el programa “H&L” de cada enseñante. La segunda hipótesis planteada es la siguiente:

Las diferencias entre los grupos-clase en la capacidad narrativa, en la construcción de estructuras, en la fluidez verbal, y en la comprensión no están relacionadas con otras características de los alumnos sino con las diferencias en la aplicación de los enseñantes.

A. Subhipótesis 2.1.

El entorno familiar, las aptitudes intelectuales y diferencias en las actitudes no están interfiriendo en las diferencias en los aprendizajes en inglés de los grupos-clase.

Después de obtener correlaciones y analizar análisis de varianza y de tablas de contingencia, según la naturaleza de las variables dependientes e intervinientes, los resultados nos indican que aunque no se pueda afirmar que haya equivalencia de los grupos, si se analiza la influencia de las variables intervinientes sobre las habilidades lingüísticas adquiridas en inglés, no hay suficiente evidencia de que haya algún efecto significativo. Así pues, no es preciso controlar las variables intervinientes en los análisis que posteriormente se realizan para estudiar las diferencias entre los grupos en cuanto a habilidades lingüísticas. De ello se desprende la confirmación de la segunda hipótesis, ya que si estas variables no están interfiriendo en las diferencias en la adquisición de los alumnos, es la forma de aplicar el programa la que está relacionada con las diferencias halladas en los aprendizajes de los distintos grupos-clase.

5.3.3. SÍNTESIS DEL APARTADO

Existen diferencias en la capacidad narrativa de los diferentes grupos-clase como vemos en los resultados del apartado correspondiente; por una parte encontramos que en todos los grupos-clase hay alumnos que saben narrar, y, por otra parte vemos que surgen, con relación a esta variable, tres agrupaciones: los grupos-clase Amaia, Ane y Marta con resultados altos porque muestran capacidad narrativa casi todos los alumnos; los grupos-clase Xabier y Lurdes que obtienen resultados bajos porque predomina con fuerza la cantidad de alumnos que no saben narrar; y, los grupos-clase Miren, Karnele, Begoña y Luisa que muestran resultados medios-bajos ya que se sitúan más cerca de resultados bajos, por debajo del punto medio entre ambos polos.

También existen diferencias en la estructuración lingüística de los enunciados expresados por los alumnos entre los grupos-clase. Los alumnos de los grupos-clase Ane, Amaia y Marta no solo son más los que han mostrado capacidad para narrar sino que las construcciones lingüísticas son más ricas que en el resto de los grupos-clase. Las producciones de estructuras más simples corresponden a los grupos-clase Lurdes, Begoña y Luisa; en un punto medio el grupo-clase Karnele. La descripción de las diferencias en la estructuración descrita señala pistas sobre el proceso de adquisición ya que comprobamos que junto con la capacidad narrativa se halla la habilidad para una mejor estructuración; esto es, las narraciones aparecen con enunciados estructurados en mayor cantidad y más complejos; mientras que en las no narraciones los enunciados son menos y más simples.

La mayoría de los alumnos de los grupos-clase Ane y Amaia son capaces de narrar, con mayor número de enunciados, mayor complejidad en la construcción y usando más palabras diferentes. Mientras que en el grupo-clase Lurdes casi ningún alumno ha mostrado ser capaz de narrar, las producciones orales de casi todos los alumnos se expresan con menos unidades construidas y éstas son más simples, y además las palabras diferentes usadas son menos.

Podría decirse que se confirma la idea de la importancia de la función significativa de las palabras señalada por otros autores y expuestos en la primera parte de esta investigación. Dentro de la capacidad para estructurar una narración la necesidad

de articular diferentes elementos impulsa la asimilación de nuevos recursos que aparecen en el uso.

También en la comprensión encontramos no solo diferencias entre los aprendizajes de los grupos-clase, sino también afinidad a las teorías de adquisición de nuevas lenguas revisadas. El grupo-clase Ane es el que mejores resultados obtiene mientras que en el polo opuesto se sitúa el grupo-clase Lurdes.

Además esto nos lleva a inferir que con la aplicación del programa “H&L” la adquisición de la lengua nueva, en este caso el inglés, avanza en un proceso de adquisición natural, porque los datos muestran que la capacidad narrativa, la capacidad de estructuración lingüística, el uso de recursos lexicales, y la capacidad para comprender son aprehendidos de forma global complementándose una capacidad a la otra.

Finalmente hemos encontrado que el entorno familiar, las aptitudes intelectuales y diferencias en las actitudes no están interfiriendo en las diferencias en los aprendizajes de la lengua nueva de los grupos-clase, por lo tanto es la forma de aplicar el programa la que está relacionada con las diferencias halladas en los aprendizajes de los distintos grupos al menos tal y como se ha realizado este estudio de campo. Dicho de otra forma: en el caso que estudiamos, la influencia de la forma de aplicar el programa está incidiendo más poderosamente que las condiciones familiares de los alumnos. Probablemente, si viéramos los resultados de cada grupo en relación con las condiciones del entorno, actitudinales y aptitudinales, esto es eliminando el factor enseñante, veríamos que aquellos alumnos con las condiciones más favorecedoras para los aprendizajes académicos consiguen mejores resultados.

5.4. RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA HOCUS Y LOTUS

En el apartado anterior se ha mostrado que los grupos –clase difieren en los logros en los aprendizajes referentes a las habilidades lingüísticas en inglés; además, estas diferencias no muestran una relación significativa con características familiares, aptitudinales propias de cada grupo, sino más bien parecen estar unidas a la tarea del docente. Por ello, se ha pretendido describir la aplicación del programa “H&L” y detectar diferencias en la actuación de los enseñantes y sus posibles repercusiones en los logros obtenidos por los alumnos.

Los resultados en torno a la actuación didáctica responden a dos subhipótesis: una sobre el diseño de la sesión para el desarrollo del formato, y otra subhipótesis que plantea diferencias en el desarrollo de cada actividad relacionadas al reparto de roles, la organización del grupo y el grado de dificultad que implican, y su exposición sigue este orden:

3ª HIPÓTESIS

- Subhipótesis 3.1.
 - Descripción resumida de la variable estudiada.
 - Criterio de lectura de datos.
 - Descripción de las líneas de actuación: lectura de datos e información explicativa derivada de las entrevistas y diarios.

- Subhipótesis 3.2.
 - Descripción resumida del grupo de variables analizadas.
 - Criterio de lectura de los datos.
 - Descripción de las líneas de actuación didáctica: lectura de datos e información explicativa derivada de las entrevistas y los diarios.

* Descripción de las tendencias de actuación (enlace entre los resultados que responden a las subhipótesis 3.1. y 3.2.

5.4.1. 3ª HIPÓTESIS:

Existen tendencias diferentes en la actuación didáctica de los enseñantes en la aplicación y la conceptualización del programa “Hocus y Locus”.

A. Subhipótesis 3.1.

Algunos enseñantes tienden a realizar las mismas actividades durante el mismo tiempo y en el mismo orden que sugiere el programa, otros sin embargo, se alejan en mayor o menor grado guardando relación con la forma de entender el programa.

Existen tendencias diferenciadas entre los enseñantes en el diseño de las sesiones (actividades, tiempos y orden); aunque éstas sean más claras en unas que en otras.

Recordamos el diseño de la sesión propuesto por el programa y a continuación exponemos los resultados describiendo las líneas seguidas por los enseñantes en el diseño de las sesiones llevadas a cabo, en torno a la proximidad de la forma sugerida por el programa. Además, los resultados de las entrevistas que nos ayudan a explicar la forma de entender el programa.

Figura 17: Diseño de la sesión para el desarrollo del formato sugerido por el programa.

1ª ACTIVIDAD	DRAMA		15-20´
2ª ACTIVIDAD	MINI-MUSICAL (COMPLEMENTARIA)		5-10´
3ª ACTIVIDAD	TELLING-HISTORY (COMPLEMENTARIA)	Suplementaria	10-15´

* Drama: Desarrollo de los formatos basadas en guiones o “script” que cuentan diferentes historias relacionadas con experiencias de los alumnos. Se trata de crear situaciones mágicas, próximas y con cierta dosis de emoción. El enseñante expone y narra a través del mimo estas historias, y el alumno puede deducir, relacionar, y asociar desde su propia experiencia los enunciados que lo acompañan.

*Actividades complementarias.

- Los mini musicales: canciones que complementan el aprendizaje de las historias dramatizadas, el objetivo principal es el de memorizar los textos de una forma amena.
- Cuentos ilustrados o “Telling history”: Complementan el drama a través de estímulos visuales; los eventos más importantes son representados en un cuento ilustrado. Las historias podrán ser narradas con estas referencias ilustradas.

*Actividades suplementarias: son aquellas que el enseñante considera conveniente realizar y no tienen relación con las actividades previamente mencionadas.

- Los eventos espontáneos o los formatos concatenados: Sucesos o eventos espontáneos que transcurren en la cotidianeidad escolar.

Este es el diseño que plantea el programa para su aplicación. La sesión comienza con la actividad principal o el drama, el tiempo que se calcula para esta actividad es de 15 a 20 minutos; a continuación se propone realizar una actividad complementaria, por ejemplo un minimusical relacionado con el drama trabajado previamente, el tiempo para la segunda actividad oscilaría entre 5 y 10 minutos; la sesión terminaría con una actividad suplementaria o con otra actividad complementaria distinta a la llevada a cabo previamente, por ejemplo la narración de la historia dramatizada con las ilustraciones. Para ello, se prevé un tiempo aproximado de 10 o 15 minutos.

Además, la descripción del programa recoge las situaciones propias de la vida escolar cotidiana que acaecen dentro del aula y que pueden ser fuente de aprendizaje en la lengua meta, son los llamados formatos concatenados y no aparecen en el diseño de la sesión sugerida por su carácter espontáneo e imprevisible.

Criterios de lectura de datos.

a) Aproximación a la forma o al diseño del programa “H&L”.

El criterio para la agrupación de la actuación en el diseño de las sesiones en diferentes líneas de actuación gira, en primer lugar, en torno a la proximidad al diseño sugerido por el programa. Esto es: para saber en qué medida el diseño de las sesiones llevado por cada enseñante se parece al sugerido por el programa, se han aislado los datos referidos a la actividad, los tiempos y la secuencia de éstas en cada sesión y se ha comparado con el diseño teórico.

b) Aproximación al fondo del programa “H&L”.

El segundo criterio gira en torno a la mayor o menor proximidad del fondo del programa; es decir, se ha considerado el carácter cualitativo de la actividad realizada, o dicho de otro modo: la cercanía de las sesiones en las actividades, el orden y la duración al concepto de formato.

Se considera que cada tipo de actividad conlleva mayor o menor proximidad al concepto de formato dependiendo de las posibilidades comunicativas que ofrezca (figura 18). Así entendemos que el diálogo espontáneo es la actividad más favorecedora de la comunicación interpersonal junto al drama, luego las actividades complementarias y las suplementarias. Finalmente, se considera que los eventos espontáneos de organización y disciplina son las que menos potencian condiciones adecuadas para la interacción comunicativa.

Figura 18: Tipo de actividades organizadas en base a la aproximación al formato.

Favorece más la comunicación	
1. Diálogo espontáneo	Potencia la intención comunicativa, la participación y el uso de la lengua, garantiza la atención compartida, la vivencia es inmediata y centrada en un interés positivo, real y mutuo, por tanto contextualizada, y, conlleva motivación gratificante facilitando vínculos afectivos y favoreciendo el clima del aula.
2. El drama	Debe potenciar la intención comunicativa, la participación y el uso de la lengua, garantiza la atención compartida. El interés es positivo, compartido; la contextualización depende de la dramatización y conlleva motivación gratificante facilitando vínculos afectivos. Puede favorecer el clima del aula.
3. Actividades complementarias	Puede potenciar la intención comunicativa y el uso de la lengua nueva, no garantiza la atención compartida, la vivencia es referencial o indirecta. El interés puede ser positivo, compartido pero ficticio, la contextualización depende en gran medida de los materiales. Puede favorecer el clima del aula.
4. Actividades suplementarias	Pueden implicar características muy comunicativas o todo lo contrario. La extensa gama del carácter de estas actividades dificulta un encuadre rígido, sin embargo casi todas se sitúan en 4º lugar.
5. Eventos espontáneos de organización	No implican especial interés comunicativo. No garantizan la intención compartida, no implican especial interés.
6. Eventos espontáneos de disciplina	Dificultan la intención comunicativa y el uso de la lengua nueva, la vivencia está lejos de ser positiva, dificulta el clima del aula.
Favorece menos la comunicación	

a. Primera línea:

En una de las líneas diferenciadoras de la aplicación encontramos a una única enseñante: Karnele que sigue el desarrollo de las actividades del programa. Es decir, en la descripción de la aplicación, se observa que el diseño de muchas de las sesiones, el tipo de actividad y la secuencia, sigue el modelo que se sugiere en la descripción del programa.

Mostramos la representación gráfica en las siguientes ilustraciones: Una gráfica por cada curso; en la parte inferior, las sesiones grabadas y analizadas son numeradas en orden cronológico (Del 1 al 8, el primer año, y del 9 al 17 el segundo); en el lateral derecho (0 al 30) aparece el número de los minutos empleados en cada actividad.

Figura 19: Kar mele. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

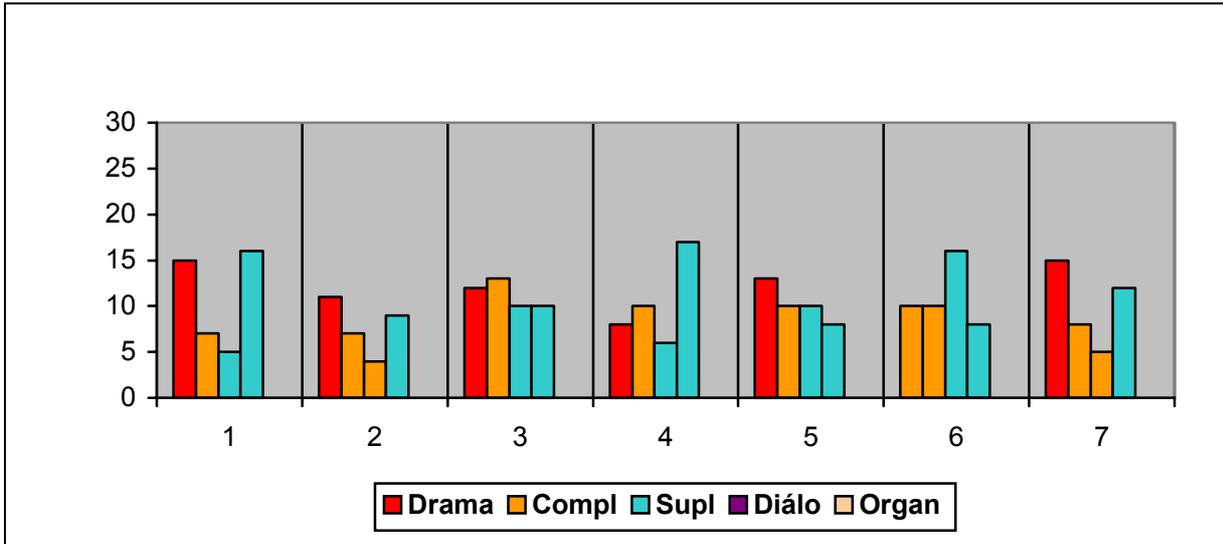
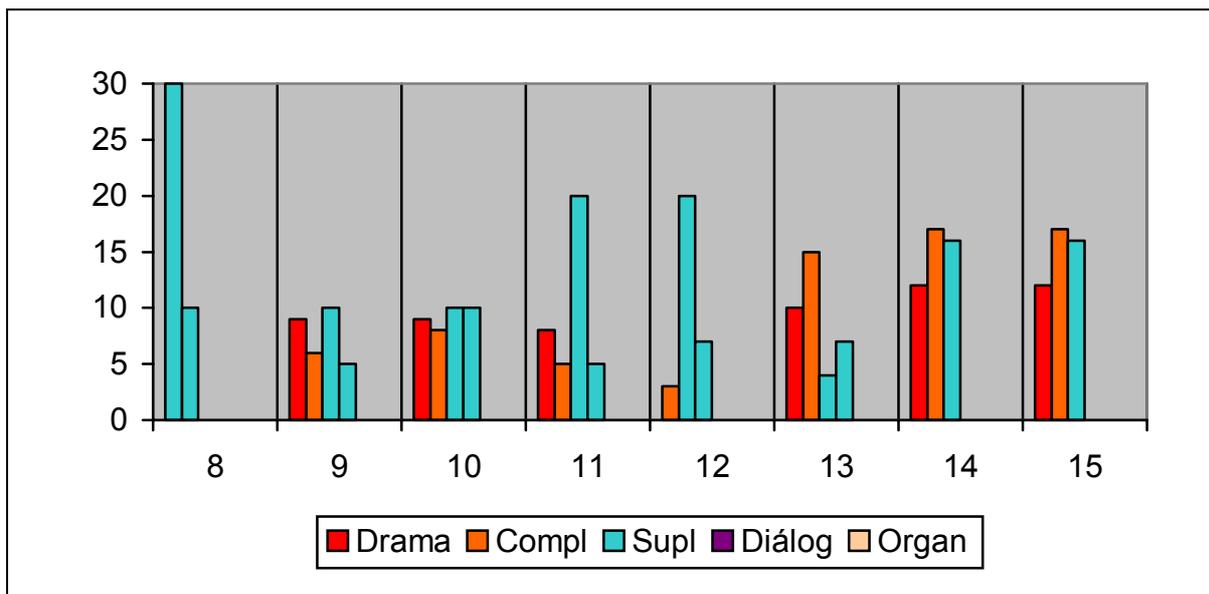


Figura 20: Diseño de las sesiones de Kar mele durante el segundo año.

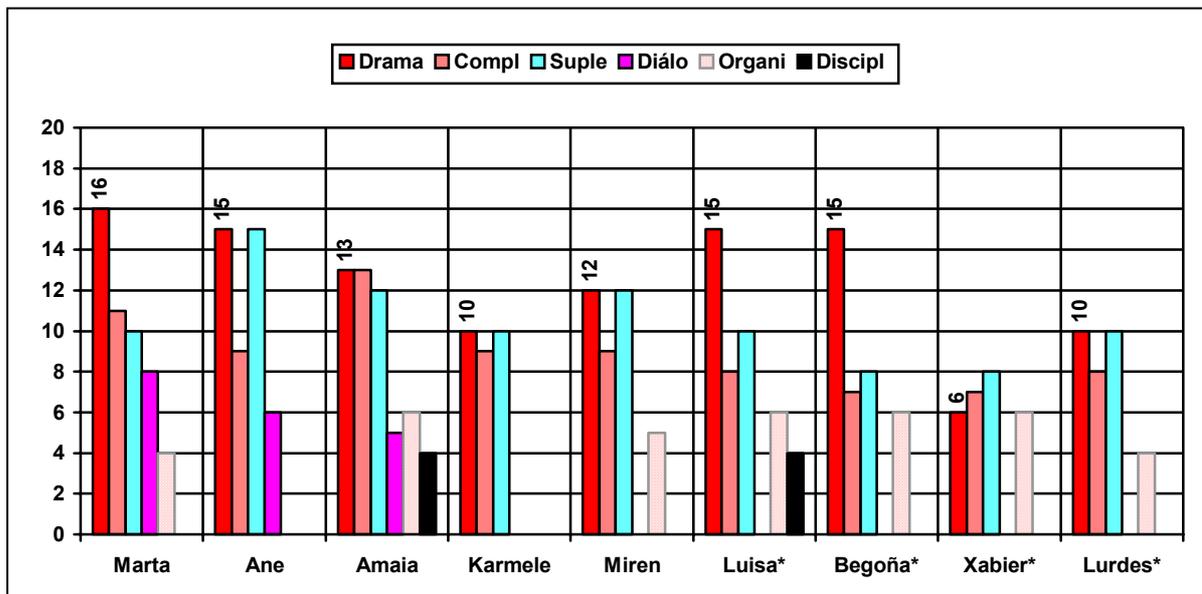


Predomina la secuencia de: drama en primer lugar, complementaria en segundo lugar y suplementaria en el tercero; no aparecen eventos espontáneos, lo que muestra una ocupación continuada del tiempo con actividades organizadas o planificadas.

Si atendemos a la gráfica de la duración media de cada tipo de actividad (figura 21), podemos ver la media de la duración del drama es de 10 minutos y las actividades suplementarias de 9 minutos y la de las actividades complementarias de 10 minutos. El

tiempo invertido en la aplicación del tipo de cada una de ellas es menor a la sugerida en la descripción del programa, Karmele opta por completar la sesión con más actividades suplementarias.

Figura 21: Duración media de cada tipo de actividad



* Los eventos espontáneos de estos enseñantes suceden durante las actividades organizadas, la mayoría de ellos durante el drama.

En síntesis, la línea se caracteriza por aplicar la secuencia sugerida en el diseño mayoritariamente, es decir de forma continuada a lo largo de los dos cursos escolares. Sin embargo, en la distribución del tiempo se aparta del modo sugerido. Prioriza las actividades complementarias alcanzando el tiempo máximo siendo muy inferior al tiempo dedicado al drama.

a) Segunda línea:

En un segundo bloque encontramos a Ane, Amaia y Marta con los siguientes diseños en las sesiones:

Figura 22: Ane. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

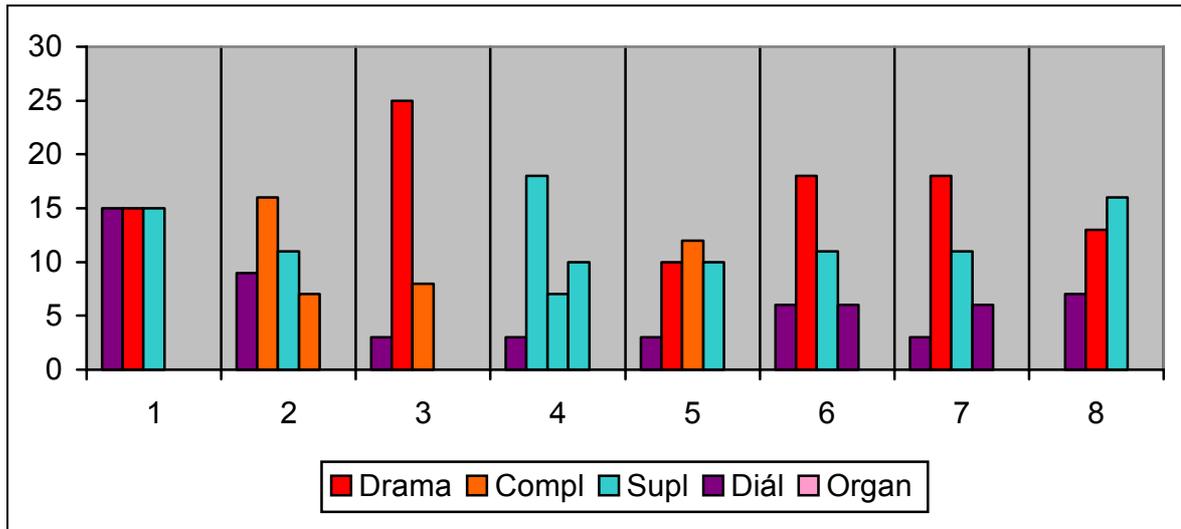


Figura 23: Ane. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

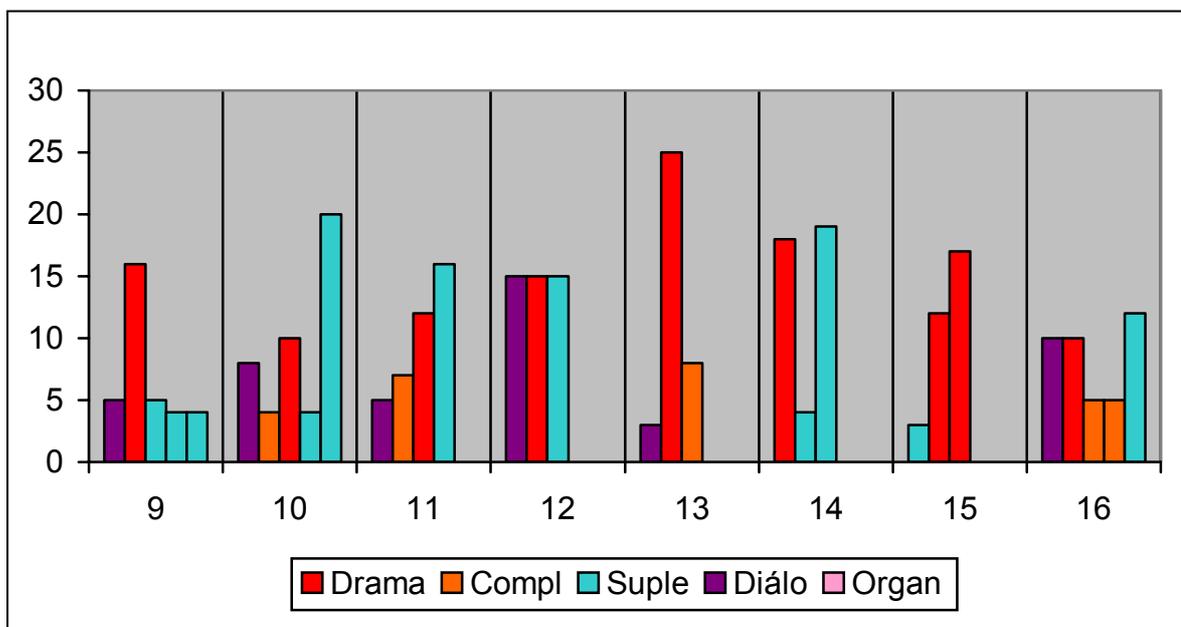


Figura 24: Amaia. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

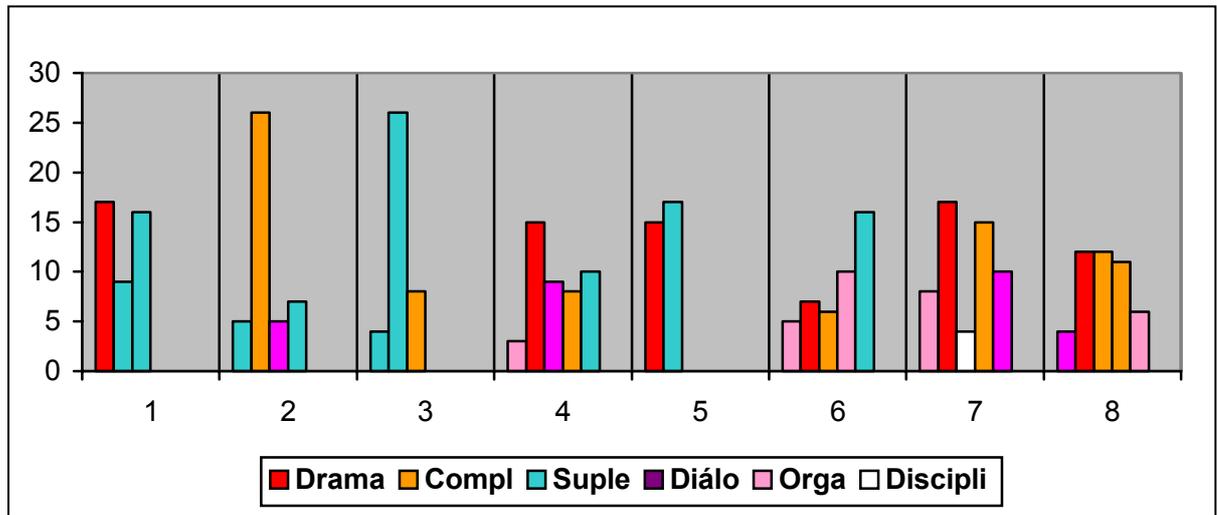


Figura 25: Amaia. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

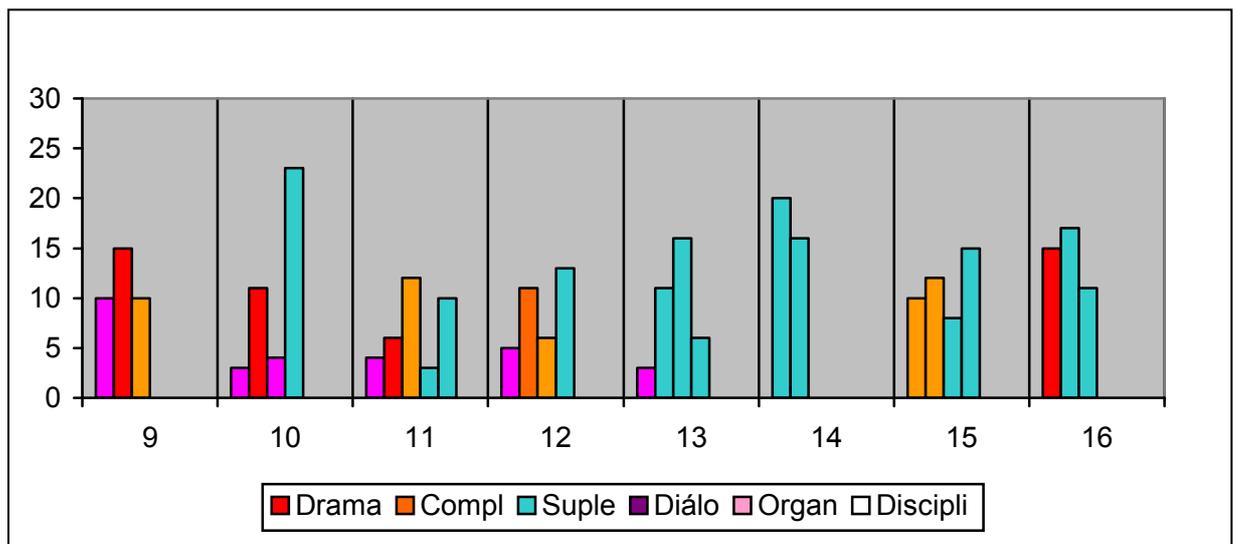


Figura 26: Marta. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

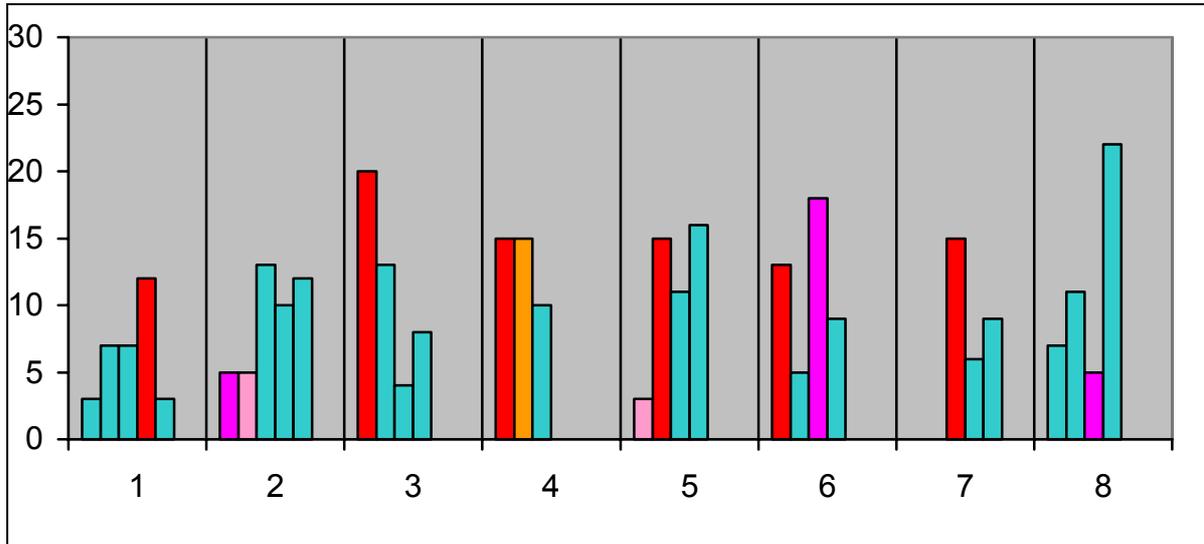
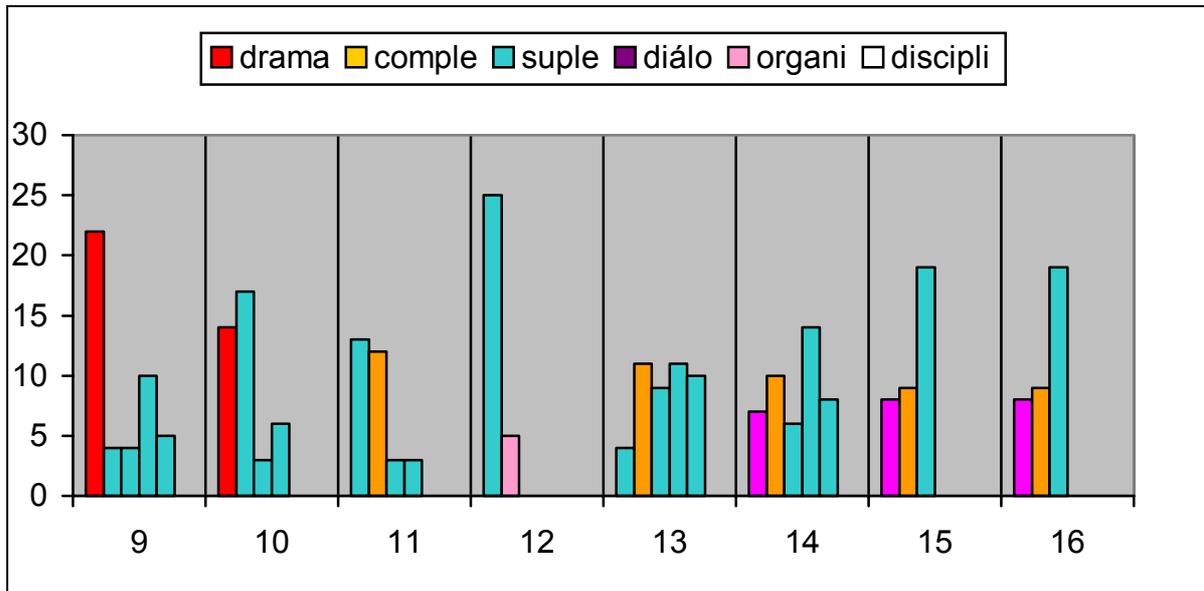


Figura 27: Marta. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.



Una característica que define esta línea es que estas enseñantes incluyen el diálogo espontáneo; es decir, aparecen en su aplicación los llamados en la descripción del programa “formatos concatenados”. En la mayoría de los casos se da al inicio de la sesión, a modo de introducción y siempre con temas muy cercanos a los alumnos y al momento. En el diálogo participan enseñante y alumnos, cada uno con sus estrategias (palabras sueltas, gestos, asociaciones, alusiones, referencias, etc.). El clima es relajado

y distendido siendo para ello necesaria la atención de todos los alumnos y una actitud tolerante por parte de la enseñante. El carácter abierto y espontáneo de estos eventos hace que su duración sea más breve que la de otras actividades (figura 26, Marta: sesión 6).

Junto a la presencia de esta actividad, el diálogo, no se aprecia una línea clara en cuanto a mantener la secuencia del diseño, sí la integración y la variación de las actividades.

A su vez, la distribución del tiempo lo que destaca es el mayor peso que alcanza el tiempo utilizado para el desarrollo de las actividades con un mayor potencial comunicativo (diálogo, drama)

La media de la duración de las actividades complementarias también es mayor a excepción de Ane, que se entiende si tenemos en cuenta lo que dice respecto a las complementarias en la entrevista: “.....no trabajo los mini musicales, no me van bien, lo he probado alguna vez pero nos aburrimos, son demasiado largos y muy lentos, mis clases suelen ser en la mayoría de los casos a primera hora de la mañana y temo que se duerman los alumnos, solo hemos aprendido algunos estribillos que son más alegres y se pueden bailar....” (Entrevista a Ane)

A pesar de ello, su media es de 9 minutos, igualando o superando la de aplicaciones en otras tendencias.

Respecto a la frecuencia de aparición del tipo de actividades, vemos que la suma de las más comunicativas es mayor (drama, complementaria y diálogo), al igual que el tiempo invertido en ellas. Dentro de esta línea de aplicación, Marta es la que muestra valores algo más bajos; el hecho de que sea novel como enseñante de inglés y que terminara la aplicación de todos los dramas antes que el resto de las enseñantes podría explicar que recogiéramos menos dramas, aunque por la duración de las grabadas y el acompañamiento de los diálogos creemos que le sitúa en este grupo.

c) Tercera línea:

El tercer grupo está compuesto de cuatro enseñantes.

Estos son: Lurdes, Luisa, Begoña y Xabier. En el diseño de su aplicación no existe el diálogo y la frecuencia de drama y complementaria es más baja, a excepción de Lurdes (Drama: n=13; compl. : n=11). Sin embargo, la baja duración de estos dramas y complementarias y el ser interrumpidos o acompañados de tantos eventos organizativos le ha situado en este grupo.

Añadimos la representación gráfica del diseño de sus sesiones.

Figura 28: Lurdes. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

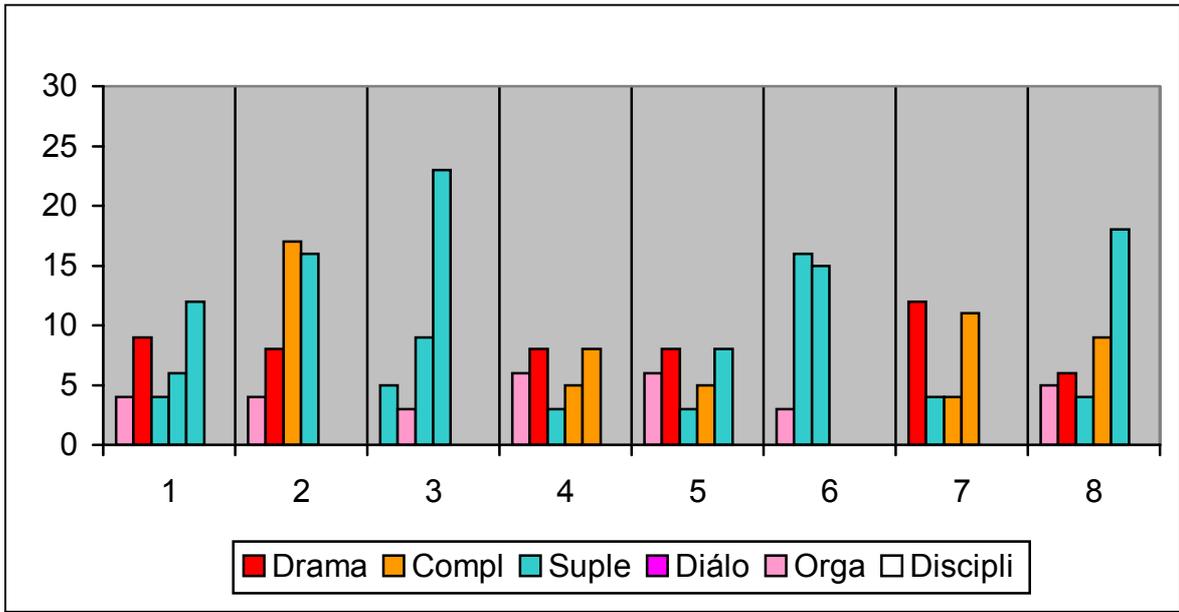


Figura 29: Lurdes. Diseño de las sesiones para el desarrollo de las sesiones durante el segundo curso

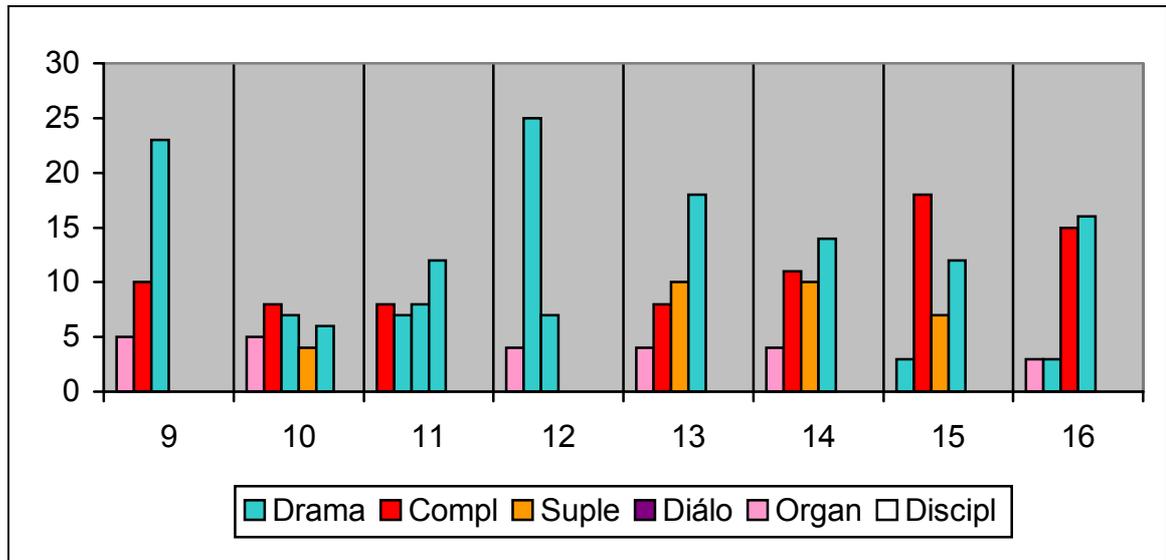


Figura 30: Luisa. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

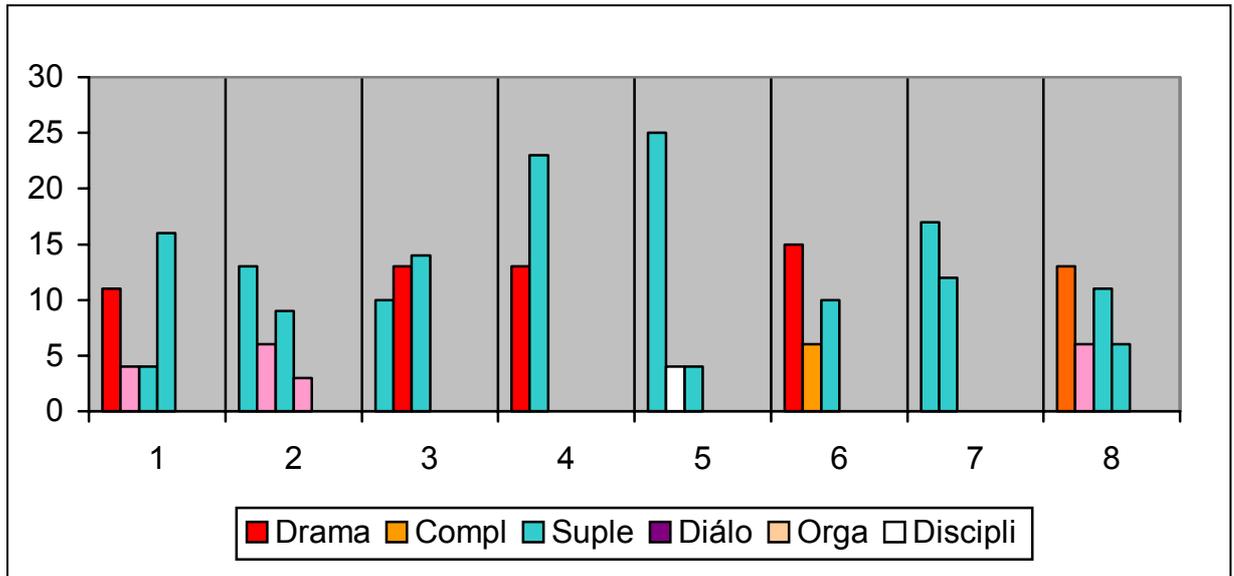


Figura 31: Luisa. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

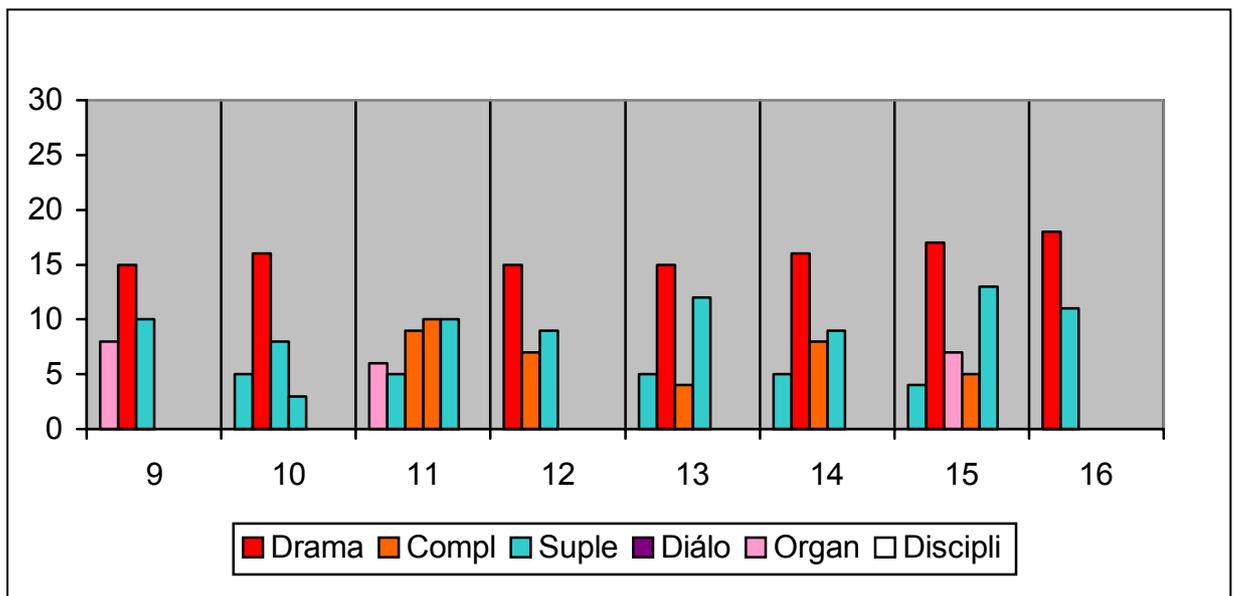


Figura 32: Begoña. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

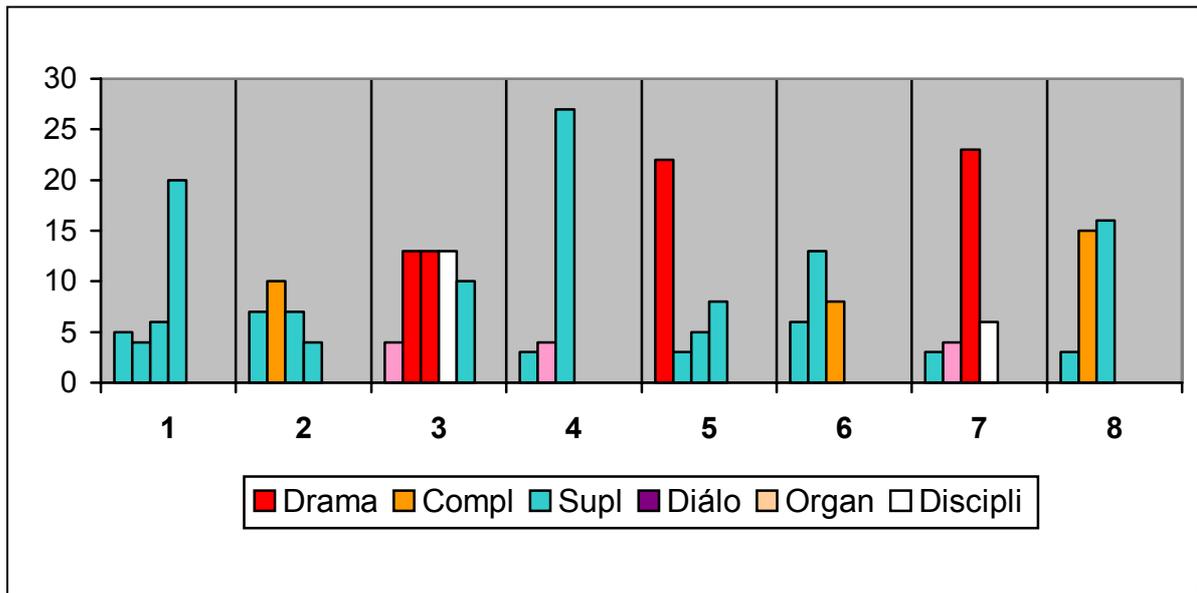


Figura 33: Begoña. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año.

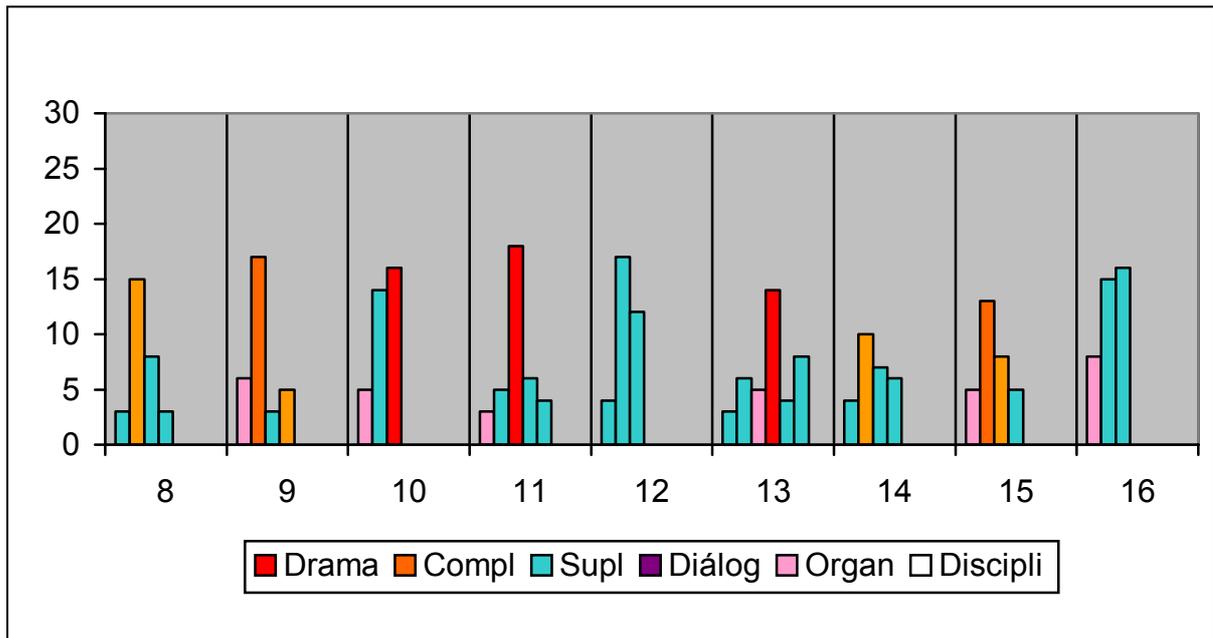


Figura 34: Xabier. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

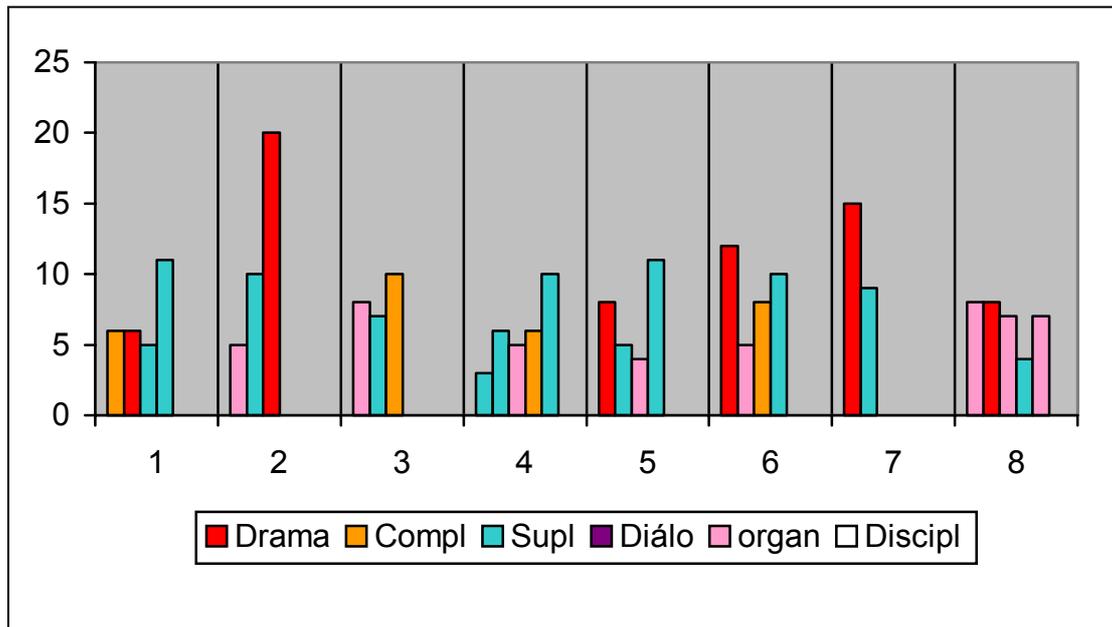
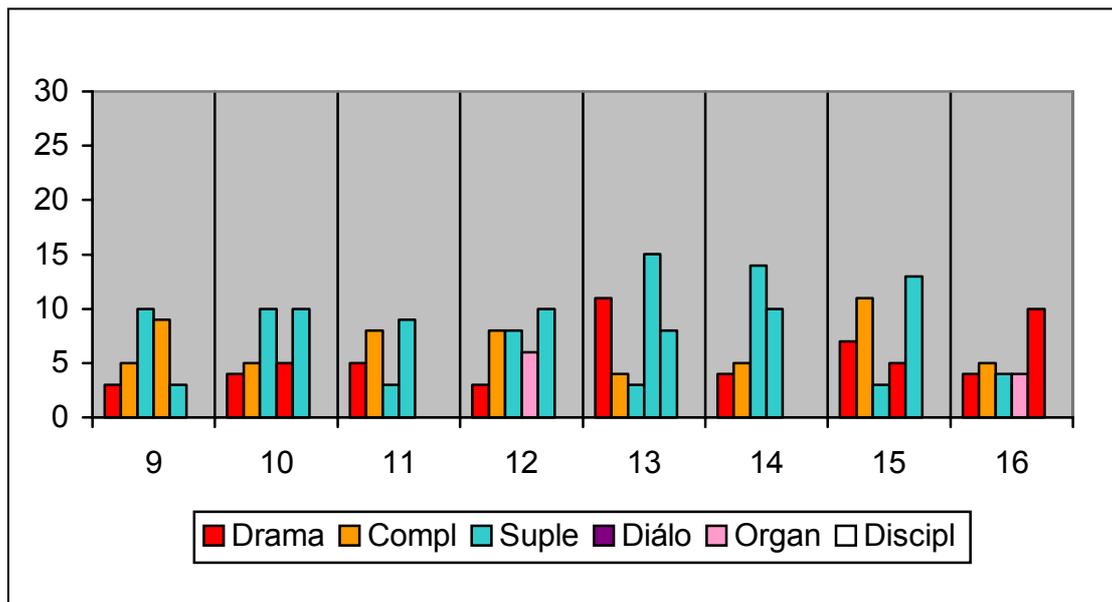


Figura 35: Xabier. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el segundo año



El tiempo de exposición al programa es menor que en las aplicaciones de otros grupos. Aunque a primera vista encontremos que Lurdes ha pasado 610 minutos dedicados al programa, hemos de leer este número teniendo en cuenta que es la suma de las actividades (drama, complementaria y suplementaria) y los eventos espontáneos de organización y disciplina; y que estos últimos restan calidad comunicativa a las sesiones, así que en términos de exposición al programa solo será válida la suma de los

minutos transcurridos durante estas actividades (Luisa: 511; Begoña: 486; Xabier: 442; Lurdes: 562; ver tabla de tiempos en la página). Teniendo en cuenta el efecto contrario, en esta tendencia vemos que los enseñantes aplican en un elevado número, unidades de organización y, aunque en menor medida, también de disciplina. Además, el efecto se incrementa teniendo en cuenta que algunas veces estos eventos suceden en medio de otras actividades interrumpiéndolas, lo cual dificulta su desarrollo. (Luisa y Begoña).

La duración del drama y de las actividades complementarias es menor, (Luisa: $X = 15$ – organ. y discipl.; Begoña: $X = 15$ - organ. y discipl. Xabier: $X = 6$; Lurdes: $X = 10$). Merece aclarar que los dramas de Luisa y Begoña tienen una duración media alta debido a que durante éstos acaecen eventos espontáneos de disciplina y /u organización. A modo de ejemplo tenemos a Luisa que tiende a parar la dramatización para ordenar el grupo en el espacio durante 5 o 6 minutos; cuando habla de la base teórica del programa señala lo siguiente: “.....el espacio es muy importante, deben identificar bien el personaje con la situación, aquí y allí (apunta espacios concretos), no me importa perder tiempo...” (Entrevista a Luisa).

Ejemplo: En una escena de la historia de “Rat is coming back” Hocus y Lotus deben cruzar una carretera; esperan que pasen los vehículos que están circulando y llegado el momento cruzan al otro lado. En el aula, los alumnos se sitúan a un lado de una línea ficticia, la maestra da las pautas y los alumnos repiten los enunciados y la acción. La necesidad de tener a la enseñante en el campo visual de los alumnos, hace que éstos no respeten esa línea ficticia, y en vez de recta como se señala en los entrenamientos, sea más bien curva; Luisa detiene en este momento la historia, lentamente y uno a uno, coloca a cada alumno frente a una línea recta ficticia cogiéndoles del brazo; emplea en ello 6 minutos (Anexo 10: Luisa, sesión 8).

Hemos mantenido el tiempo completo de los dramas en los gráficos porque éstos eventos suceden adheridos a la aplicación, o como forma de llevar a cabo el drama; sin embargo, a efectos de riqueza comunicativa creemos conveniente señalar que interrupciones de esta duración con fines organizativos o disciplinarios durante los dramas no cumplen las mismas condiciones que éstas y por tanto pueden ser

consideradas como eventos espontáneos al igual que los sucedidos antes, entre o al final de las actividades.

Con Begoña sucede algo similar, pero en ella detendrá los dramas con motivos disciplinarios. En la entrevista, hablando de las dificultades encontramos que:

“... no sé otros años, este grupo me parece imposible: nada les gusta, no saben pasarlo bien juntos, son pocos pero muy difíciles, a veces me desespero...” (Entrevista a Begoña)

En otro pasaje sobre las actividades Begoña dice:

“.....creo que las canciones funcionan bien en mi clase, este grupo es muy difícil, ya lo ves; con los mini musicales están tranquilos, les doy los guiones escritos, pongo la cinta, y así pueden leer y cantar los textos de los formatos, creo que es lo mejor que sale.....los dramas, la verdad me resultan muy difíciles...” (Entrevista a Begoña)

c) El caso de Miren:

Finalmente, describimos el caso específico de la aplicación de Miren, cuyo interés radica en la aplicación del programa con los límites para su aplicación. Su actuación está muy condicionada por el número de alumnos del grupo. Las sesiones son menos variadas, porque éstas son más largas; el hecho de que haya tantos alumnos hace que se prolonguen en el tiempo, a pesar de que casi no hay desplazamiento en el espacio como en otros grupos; las peticiones de la maestra son más lentas, las respuestas necesitan más tiempo y la dinámica del grupo se ralentiza por su tamaño.

Diario de recogida de datos: ficha 33

“...en esta clase los alumnos casi no pueden moverse, son 44, no tienen mesas en el aula porque no caben, unos bancos corridos contra la pared hacen un círculo grande, y a veces, las menos, de mesa (en tal caso se sientan en el suelo); los alumnos de pié, cada uno en su sitio y sin salir de su baldosa siguen el drama. Miren se puede mover un poco más frente a la pizarra, donde todos los niños le pueden ver bien. Aún así, las sesiones funcionan, todos siguen las clases y Miren dice estar contenta con este grupo (casi todos los que tiene son muy numerosos).”

Añadimos la gráfica del diseño de sus sesiones.

Figura 36: Miren. Diseño de las sesiones para el desarrollo del formato durante el primer año.

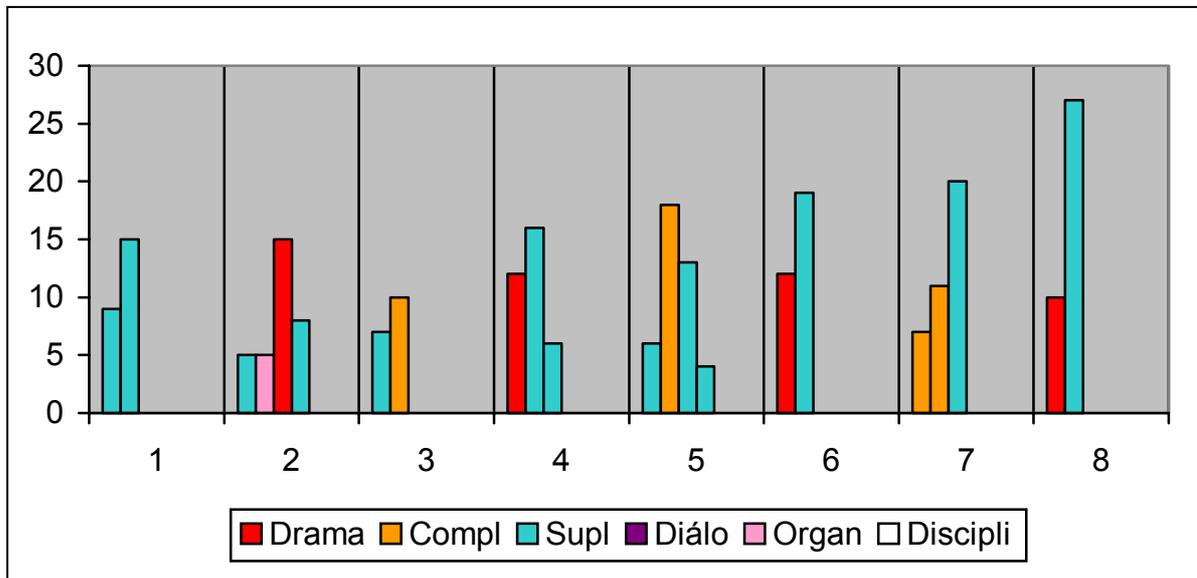
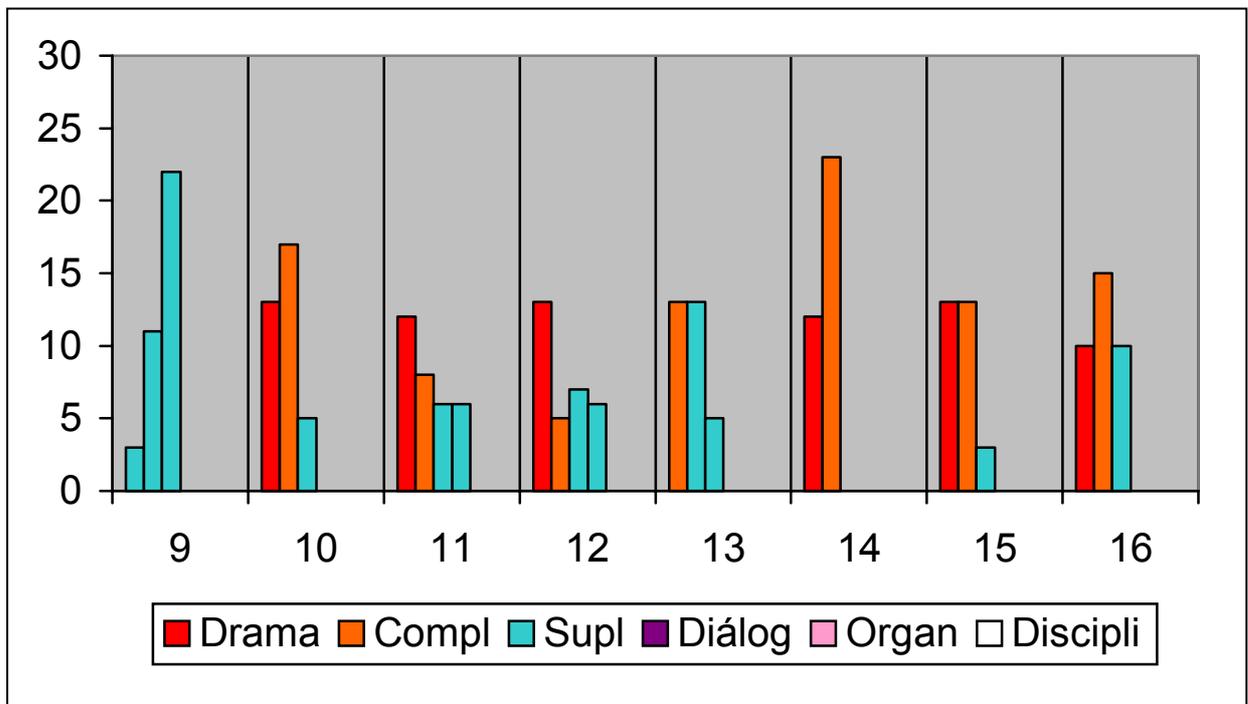


Figura 37: Miren. Diseño de las sesiones para el formato durante el segundo año.



Comprobamos que la mayoría de las sesiones se componen de menor número de actividades que en las sesiones del resto de los enseñantes. Creemos que puede tener relación con el número de alumnos, considerablemente superior que en el resto de los grupos-clase.

Subhipótesis 3.2.

El reparto de roles, la organización del grupo, y el grado de dificultad de las actividades en el desarrollo de la aplicación pueden incidir en la actuación de los enseñantes, y a su vez, esta actuación está relacionada con la conceptualización del programa

Recordamos que el reparto de roles la hemos categorizado en las siguientes formas:

- El enseñante da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo, incluido el enseñante, las cumplen.
- Un alumno da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo, incluido el enseñante, las cumplen.
- Un alumno da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo las cumplen. El enseñante da las pistas desde fuera a ambos roles.
- Un alumno da las órdenes desde el rol dirigente y el resto del grupo las cumplen. El enseñante observa pero no participa activamente.

La organización del grupo la clasificamos en 4 tipos:

- El grupo grande: participa el grupo-clase en su totalidad.
- El grupo pequeño: el grupo-clase es organizado en subgrupos de menos de 6 alumnos y más de 2.
- Individualmente: el alumno trabaja aisladamente
- Los tipos mencionados combinados en la misma actividad, u otros a los ya mencionados.

En cuanto al grado de dificultad diferenciamos tres grados:

- Peticiones que implican menor dificultad: se realizan de forma automática o manual (repetir, cortar, pegar,...)
- Peticiones de dificultad media: requieren un esfuerzo mayor pero son realizables, bien porque ha habido un entrenamiento prvio o bien porque las condiciones en las que se hace la petición dan pistas que permiten su realización (responder o comprender enunciados trabajados, hacer producciones muy habituales,.....)
- Peticiones de mayor dificultad: con pocas posibilidades de ser cumplidas sin ayuda; bien por la novedad o, bien por la longitud y complejidad que conllevan (reproducir el cuento a través del drama o la narración, escribir el texto sin modelo, ...).

En esta segunda parte mostramos que además el reparto de roles dentro de la actividad, la organización del grupo y el tipo de peticiones que realizan los enseñantes para ver si refuerza el fondo que sustenta el programa y favorece la interacción comunicativa.

Así, tal y como hemos expuesto en la parte teórica sobre el concepto del formato y su desarrollo, la actuación didáctica debe posibilitar la comprensión de corpus lingüístico a través de la exposición de los contenidos del enseñante. Esto podría traducirse, en una actuación del enseñante dirigida al grupo grande con peticiones

fáciles como el escuchar o el repetir. Sin embargo, si tal y como aparece en la descripción del formato el grado de actividad y participación debe ir incrementándose para que se dé el proceso de aprendizaje de la lengua nueva, la actuación didáctica debe facilitar la participación de los alumnos en las diferentes actividades; esto es: una vez familiarizados los alumnos con la dinámica y los contenidos, el enseñante facilitará la creación del lenguaje si cede el rol más activo a los alumnos, si los organiza en diferentes modalidades y además si las peticiones implican un incremento en el grado de dificultad aunque dentro del umbral asequible para los alumnos.

Para realizar la descripción de estas variables, hemos analizado cada actividad de cada sesión grabada y las hemos categorizado según la clasificación mencionada anteriormente. Con estos datos hemos realizado gráficas que facilitaran la visión de estos resultados (anexo10). Conviene señalar que no existe una fórmula rígida en estas actuaciones didácticas que refleje un modelo más comunicativo, más bien, entendemos que las pautas más próximas al concepto de formato dentro del aula implican gradación en las dificultades de petición y variabilidad en la organización y la participación del alumnado. Se recoge también las aportaciones de los enseñantes sobre su experiencia en torno al sentido y significado que el programa tiene para ellos.

Teniendo en cuenta ambas fuentes de datos el análisis de los resultados se enmarca y plasma en las distintas líneas ya descritas para ver en qué medida las refuerzan o cuestionan.

a) La primera línea a la luz de nuevos datos:

Según los guiones lingüísticos (“script”), el enseñante da las pautas (P. dirige) y el modelo a unos alumnos organizados en grupo grande (G. grande), que deben repetir la acción y los enunciados verbales (peticiones fáciles). En la aplicación de Karnele, vemos que deposita toda su confianza en el diseño de referencia, especialmente en la aplicación del drama. En esta actividad asume el rol dirigente, siempre se dirige al grupo en su totalidad y siempre pide repeticiones de sus acciones y enunciados, aunque el drama que estén realizando haya sido ya muy trabajado y los alumnos ya se hayan aprendido tanto las situaciones como los guiones. (anexo 10)

En las actividades complementarias, aparece cierta diversidad; cuenta los cuentos con las ilustraciones o cantan los mini musicales en la mayoría de las ocasiones, bajo su dirección, trabajando en grupo grande y pidiendo repeticiones de sus enunciados. En algunas ocasiones, observamos algunas sesiones en las que organiza a los alumnos en grupos pequeños y les pide que se cuenten la historia unos a otros (peticiones difíciles y medias) mientras ella va de grupo en grupo ayudándoles. Sin embargo valora el trabajo en grupo grande. Por ejemplo, sobre la organización de los alumnos explica:

“no creo que en los grupos pequeños trabajen más o mejor el inglés, la relación que hay entre ellos es en euskera, y aunque yo les pida que hablen en inglés puedes oírles decir: -oye, que esto lo has hecho mal, era rojo- y puedes comprobar que has obtenido muy poco de ahí. Yo creo que es en grupo grande cuando realmente consigues cosas. ¿10 minutos? , pues 10 minutos de trabajando inglés ” (Entrevista a Karmele)

Mantiene un objetivo tal y como indica en el siguiente párrafo:

”...creo que ahora lo importante es que trabajen el oído, aprendan estructuras en inglés que asocien a un significado concreto, no me importa que ahora no sepan hablar por si solos, más adelante, no se cuando, ya les saldrán las cosas que han aprendido conmigo...” (Entrevista a Karmele)

Para ello nos viene a decir que: “.....es importante no perder el tiempo, no darles tregua a los alumnos, repetimos, cantamos o contamos el cuento una y otra vez sin dejar margen, es un método muy suelto y se podrían desmadrar enseguida.....me encuentro bien, pero es muy agotador, esto es lo peor, esto y mi nivel de inglés ” y concibe que el alumno aprende a través de la acción “..... aprenden a través de la acción, de la asociación de la palabra con la acción; por eso es importante dar contextos claros y repetir los enunciados.. todo esto y el tiempo, hace falta tiempo para que puedan aprender. También es importante que asimilen la estructura de los cuentos de forma mecánica ”

En su valoración del programa, prioriza el almacenamiento de recursos lingüísticos y el afianzamiento del input, y para la actuación didáctica habla de la importancia de la seguridad del docente: “.....es importante sentirse seguro. A mí me parecía crucial que los niños se hicieran con una lengua extranjera, y además tenía claro que cuanto antes empezaran mejor. El director del centro me dijo que o lo hacía yo, o no se hacía y así entré.” Esto le lleva al compromiso con el programa. Se interroga sobre su práctica docente, “..... al principio viendo mi nivel de inglés, pensaba..... - donde me he metido - y lo pasé mal, estaba tensa en el aula pensando que si los tenía quietecitos y callados aprenderían más, el primer trimestre no me fue bien. Después me di cuenta de que era mi propia inseguridad que estaba interfiriendo y poco a poco he tenido que ir relajándome. Ahora estoy contenta y creo que todo va mejor ”

En torno a otros aspectos básicos del programa, como las relaciones con los alumnos siempre en inglés o la importancia de los grupos pequeños para las actividades suplementarias Karnele piensa de la siguiente manera:

Valora más la calidad de la relación con sus alumnos que la regla de oro de “una persona una lengua” que sugiere el programa; creemos que esto puede estar relacionado con la vivencia explícita de la carencia de fluidez verbal en la lengua meta.

“.....no, yo no he sido demasiado dura con este tema (uso exclusivo del inglés con los alumnos); me conocen de otros años y saben perfectamente que hablo euskera. En el patio y fuera del aula he mantenido la relación que tenía antes, es decir, en euskera; y curiosamente, en el aula, cosas que no estaban relacionadas con el inglés han ido en castellano. Ahora poco a poco, en los últimos meses, hemos introducido ciertas cosas cotidianas también en inglés : “see you tomorrow”, “bye, bye” ,o “Thank you”, etc. Sé que lo ideal sería que mantuvieran una relación en inglés conmigo al 100%, pero en mi caso no lo he visto posible. Creo que si finges no entender pierdes mucho más que si le entiendes y contestas en inglés ”

A partir de las anotaciones y observaciones realizadas durante los dos años de seguimiento se aprecia que el clima en esta aula era bueno, muy dinámico: Esta tensión se va reduciendo a lo largo del tiempo, aunque no el ritmo. Cuando preguntamos a los alumnos si les gustaban su clase de inglés, todos, sin excepción, respondieron que sí.

Se puede entender mejor esta tendencia de la aplicación, siguiendo las pautas, si tenemos en cuenta que Karmele partía, en mayor medida, de los materiales enviados por correo o por terceros. Es decir, no acudía a los grupos de trabajo con las otras enseñantes; aunque si participó en el primer encuentro internacional y mantuvo el contacto con el equipo y con la “guider”.

Cuando le preguntamos la razón por la que no toma parte en la formación Karmele alega vivir demasiado lejos, sentir que pierde el tiempo y entender que el sitio de los profesores está en las aulas. “ Vivo muy lejos, tengo que levantarme a las 6 de la mañana para poder estar a las 9 en la reunión. Demasiadas veces no merece la pena, no hay cosas que me valgan, me parece que se llora mucho: que si a mí me pasa esto y a mí esto otro. Me gusta la gente del grupo pero profesionalmente no me aportan nada”

“.....creo que se deben economizar las reuniones, estoy quemada de tantas reuniones, necesito centrarme en mi trabajo, quedarme en el centro, simplificar mi vida profesionalesa es la vida de un profesional de la educación, cerca de los chavales, en la escuela”

Subyace en estas declaraciones la importancia del concepto del tiempo; parece que el coste y el esfuerzo que requiere la formación no le compensa lo que el grupo puede aportar. En su concepción de aprendizaje destaca la exposición a la lengua.

b) La segunda línea a la luz de nuevos datos:

En la línea de aplicación de los enseñantes del segundo grupo, se detecta que se cede el rol dirigente y ayuda. Durante el segundo curso, va aumentando la participación y la ayuda. Ane introduce un nuevo drama dirigiendo, en grupo grande y

pidiendo repeticiones de sus producciones orales y de sus acciones; sin embargo, una vez realizadas las dramatizaciones varias veces, pide a un alumno o a un grupo pequeño que represente a algún personaje o el drama completo.

Detrás de la actuación de Ane está la idea de provocar el uso por un lado, y la de evaluar por otro tanto en el drama como en la complementaria y en la suplementaria. Da mayor protagonismo al alumno y comprende que la participación del alumno en la realización de las actividades exige más movimiento en el espacio en el aula para su representación. A su vez, se siente libre para usar el espacio, el movimiento, la expresión que requiere el desarrollo del drama. Son algunas de las características que le definen: “..para aprender deben hablar, usando se aprende, yo creo que una de mis funciones más importantes es la de facilitar las herramientas y hacer que las usen. Ya sé que cuando dramatizan solos parece un poco caótico y cometen errores, pero a mí esos errores me sirven para saber como van adquiriendo y como van usando.....creo que los errores son aprovechables para el aprendizaje.....” (Entrevista a Ane)

Marta y Amaia, a diferencia de Ane, dirigen los dramas en grupo grande y realizando peticiones fáciles. Sin embargo, convergen en su actuación en las actividades complementarias (anexo) y en las suplementarias. Se ha observado, que en primer lugar, no existen actividades en las cuales la enseñante se quede al margen o en las cuales no participe, es decir, - bien para dar el modelo, bien para ayudar, bien para participar como uno más en el ejercicio-, y en segundo lugar, parece que el tipo de peticiones son más variadas e implican dificultad alta se ven acompañadas siempre del soporte de la ayuda de la enseñante, cosa que no ocurre en otras tendencias.

Esta participación cobra importancia porque posibilita la interacción comunicativa de los alumnos con sus enseñantes dando cabida a la realización de la acción de una forma compartida y en la lengua que se pretende enseñar. La interacción compartida y repetida como soporte comunicativo y organizada en turnos comprende uno de los pilares principales del concepto de formato. El valor de la comunicación es una característica compartida por el conjunto de este grupo y sus aplicaciones están más cerca de generar contextos de comunicación en el aula.

“... el maestro debe crear dinámicas en las que los alumnos tengan claro lo que tienen que hacer ” (Entrevista a Ane)

“Es difícil crear situaciones naturales en las que el alumno pueda hacer uso de su inglés. A veces yo tengo malos hábitos y me precipito a terminar la frase que él está intentando crear. La paciencia es importante, y no atrincherarse en las actividades que uno llevaba pensados trabajar porque es que así se aprende, si un alumno ha ido al médico y la clase se presta para hablar de ello, invertir tiempo en esa conversación no se debería vivir como tiempo perdido, creo que es justo al revés.”

“Me gusta, porque es diferente y es una gozada ver como van entendiendo cada vez más fácil y después cómo van produciendo, creando comunicación, a veces con gestos y mímica más que con inglés pero creo que esto sirve” (Entrevista a Marta)

“Creo que consiste en compartir experiencias, vivencias que nos digan algo; el inglés es un ingrediente diferenciador. Construir un instrumento a través de un proceso interno y externo, y creo que la parte lingüística es solo una parte” (Entrevista a Amaia)

Así mismo dan importancia a crear un buen clima del aula.

Añadimos algunos fragmentos de las entrevistas realizadas donde se explicita la relevancia de estos aspectos. Por ejemplo sobre el clima de clase:

“...creo que es muy importante el clima de clase, los alumnos deben seguir con cierta intensidad las sesiones, hay que mantener la atención. Creo que el ideal está en mantener un equilibrio entre la exigencia y el tono lúdico” (Entrevista a Ane)

“Procuró crear una dinámica expectante con los alumnos, a veces es difícil, no soporto que se aburran; la relación con los alumnos creo que es importante” (Entrevista a Amaia)

En cuanto a la importancia de mantener la relación en inglés con los alumnos, tal y como proponen las bases del programa, vemos que estos tres enseñantes también

coinciden en defender este criterio. “Es importante mantener la relación en inglés, ayuda a provocar situaciones naturales. Un día una maestra entró en el aula de inglés y le pidió a un alumno que por favor me pidiera las llaves porque ella no sabía inglés; así que éste tuvo que apañárselas; no, no hablo otras lenguas con los alumnos que no sea inglés” (Entrevista a Ane)

“Sabían que hablaba euskera, pero creo que ahora se les ha olvidado. Siempre les hablo en inglés y a veces hago que no entiendo otras lenguas” (Entrevista a Marta)

“Creo que es importante hablar y mantener la relación en inglés, ni se me ocurre hablar otras lenguas” (Entrevista a Amaia)

Sobre la formación, encontramos una valoración positiva aunque destacan aspectos diferentes en algunos casos refuerzan la dimensión teórica y en otros la práctica. Han participado en todas las modalidades a lo largo de la formación (encuentros internacionales, grupos de trabajo dentro del país, seguimiento y colaboración con la guía pedagógica) Ane y Amaia, muestran una opinión más crítica:

“...la formación teórica es necesaria para poder entender mejor lo que sucede en el aula, yo es la que más valoro, porque el “feed-back” y el equipo de trabajo me ha resultado pobre. Aún así es mejor que nada” (Entrevista a Ane)

“La formación ha estado bien, pero yo hubiera necesitado más. Querría haber hablado más de mi práctica, poder pensar con alguien” (Entrevista a Amaia)

Marta refleja haber encontrado un punto de apoyo en el grupo de enseñantes de formación habiéndole aportado seguridad.

“Para mí ha sido muy importante el grupo de trabajo con los otros enseñantes. Creo que haber tenido la oportunidad de compartir cómo va todo, me ha ayudado mucho, seguramente porque soy la más novata” (Entrevista a Marta)

c) Tercera línea a la luz de nuevos datos:

Los enseñantes de la tercera línea muestran actuaciones de no-participación; alguno incluso en el drama. Si retomamos las fichas de descripción vemos que Xabier, durante el segundo curso de grabación no toma parte en ninguno de los dramas grabados; la organización es en grupo grande, y las peticiones, en ese segundo curso, son difíciles. En las grabaciones podemos ver que Xabier realiza otras tareas ajenas al drama en esos momentos (preparar materiales, recoger, mirar por la ventana,... etc.); lo mismo sucede en las actividades complementarias y en las suplementarias.

Si buscamos en la descripción de Lurdes, Begoña y Luisa, vemos que, exceptuando en los dramas, en los que siguen las pautas del modelo (dirigen el grupo grande con peticiones fáciles), se repite la aplicación de actividades complementarias y suplementarias sin la participación de la enseñante.

Cuando hemos hablado con estos enseñantes sobre las bases teóricas del programa hemos encontrado las siguientes expresiones:

“ Las bases teóricas, yo sé que dicen que hay que construir comunicación y que hay que hacerlo a través de los formatos, además el espacio es importante y también la repetición y las historias, pero nunca he entendido cómo podría hacerse en el aula. Yo he tenido problemas de disciplina, tengo problemas con el movimiento de los alumnos en la dramatización, no me responden, no me hacen caso.” (Entrevista a Begoña).

“...el método consiste en hacer algo diferente con los niños en inglés, es que si no, fíjate, volver otra vez al libro de texto otra vez, a esos ejercicios tan aburridos. De todas formas estas historias no tienen emoción, no enganchan a los alumnos, no tienen clímax, no son buenos,.....me parece que son chorradas las que hago en el aula.” (Entrevista a Lurdes).

“...creo que hacemos el drama para que los alumnos asocien el gesto a la palabra y así, poco a poco vayan aprendiendo. Si alguien me habla en chino sin gestos no me enteraré de nada, pero si lo hace señalando los ojos, la nariz, y la boca, entonces, a la tercera me habré aprendido cómo se dice ojos en chino” (Entrevista a Xabier).

Vemos en las expresiones realizadas por estos enseñantes, que puede que se hallen más lejos en la conceptualización de las bases teóricas de lo que pueden estarlo enseñantes de otros grupos.

Se verbalizan sentimientos de inseguridad que pueden interferir bloqueando la actuación del enseñante:

“...algunas veces haciendo el drama en el aula me parecen loritos que repiten y me pregunto: ¿Es esto lo que andamos buscando?, Yo creo que no” (Entrevista a Begoña).

Se prioriza el nivel de inglés o contenidos lingüísticos sobre otro tipo de elementos comunicativos.

“...el nivel de inglés es importante, si tienes un inglés bueno te luces más, te quedan mejor las clases, pero es importante saber hacer drama también; todo ello repercutirá en la seguridad de uno a la hora de dar la clase “ (Entrevista a Lurdes).

“... el maestro debe ser un buen actor, sobre todo un buen actor. Yo tengo muy mal oído, me molesta el ruido y muchas veces me siento muy ridículo haciendo el drama” (Entrevista a Xabier).

Encontramos manifestaciones de malestar en su propia aplicación, tales como nerviosismo, o problemas de disciplina que pueden indicar incomodidad e inseguridad.

“...he sentido ansiedad, mucho nerviosismo y he tenido muchos miedos. La ejecución es difícil, demasiadas veces he pensado que no me ha salido como yo esperaba. ¿Quieres que te diga la verdad? , tú me preguntas sobre lo que me parece

importante a la hora de enseñar con este programa y yo no lo sé; este sentimiento ha sido constante, el de estar perdida..” (Entrevista a Begoña).

“...también he tenido problemas de disciplina, alguna vez les he echado la bronca en euskara...” (Entrevista a Xabier)

Observamos que todos ellos hacen uso de una lengua conocida aunque reconocen el beneficio de una relación puramente en inglés.

“.....sí, casi siempre procuro hablarles en inglés, sé que es mejor, pero a veces me resulta imposible hacerlo al 100%.” (Entrevista a Begoña).

“... yo creo que al principio se puede hablar en alguna lengua conocida; es serio, se ponen muy nerviosos, lloran y tienen miedo, no saben lo que les estás pidiendo, se ponen muy nerviosos, muy nerviosos. Y creo que al principio, hasta que se hagan, hay que hablarles en euskera..” (Entrevista a Lurdes).

“.....procuro hablar siempre en inglés, pero no lo consigo siempre; a veces hago uso del euskara” (Entrevista a Xabier).

Creemos que el uso de las lenguas familiares por parte de estos enseñantes se debe a la falta de conciencia de otros elementos implicados en el acto comunicativo. Esto reduce la puesta en escena de otros recursos empobreciendo la transmisión en la lengua a enseñar y haciendo necesario utilizar códigos verbales compartidos.

En cuanto a la formación, encontramos variedad en sus respuestas pero con el denominador común del sentimiento de no haber aprovechado la formación, especialmente la teórica:

“El grupo de trabajo me ha servido mucho, creo que para hablar y compartir cosas, pero también como referencia de cómo podría estar haciéndolo yo. Conoces a otros maestros y te imaginas cómo trabajan y piensas: - pues creo que puedo parecerme yo a ese estilo o aquel otro. De todas formas podía haber sido mejor, me hubiera

gustado ver grabaciones de otros y pensar entre unos cuantos cómo lo hago yo.” (Entrevista a Begoña).

“La formación teórica es importante, creo que no hemos entendido nada de lo que nos explicó Traute en sus exposiciones. Me hubiera gustado avanzar más por ahí, leer y sentir que aprendes; eso me hubiera ilusionado.” (Entrevista a Begoña)

“La formación no me ha servido de nada, el planteamiento era malo me he sentido explotada y además me ha parecido que perdemos el tiempo, no hemos reflexionado ni hablado de cómo hacemos o dejamos de hacer, yo no me encuentro bien así” (Entrevista a Lurdes).

“...la teoría me queda grande, me aburre, no la entiendo y no sé de qué se está hablando, encuentro las charlas que nos han dado demasiado abstractas.” (Entrevista a Xabier).

“ El grupo con los otros profes me ha gustado, allí se podía hablar de las cosas que te van pasando, a veces cotilleábamos, pero creo que en el fondo era una forma de cargar baterías para seguir, igual nada más ” (Entrevista a Xabier).

Además encontramos especial malestar en Begoña en cuanto a la experiencia de haber sido grabada trabajando.

“...es horrible cuando has venido a grabarme. Una vez te mentí, no había dormido en toda la noche, estaba nerviosa y no sabía qué hacer en clase. Estaba segura de que iba a ser un desastre; así que te llamé a la Facultad para decirte que estaba enferma y que no había clase de inglés. Sirvió para que no me grabaras ese día, aunque volviste otro para recuperar la falta... si ya trabajar con el programa es difícil hacerlo ante una cámara es una tortura....”. (Entrevista a Begoña)

c) El caso de Miren:

Finalmente, en la tendencia a simplificar la aplicación, no vemos que el reparto de roles, la organización del grupo o el tipo de peticiones refuercen la tendencia por estar sujeta a la condición del número de alumnos.

Entre los resultados que responden a la primera subhipótesis y los que responden a la segunda describimos las tendencias halladas en la actuación didáctica y respondemos así a la hipótesis 3^a.

1^a Tendencia: *Valorando el input comprensible*

De la configuración realizada se desprende la primera tendencia, seguir el ejemplo que propone el programa entendiéndolo como modelo de aplicación.

Creemos que hay una conceptualización de las bases del programa que entiende la aplicación de forma estática. Esto es: repetir el mismo diseño de sesiones con el mismo molde (organización, reparto de roles, tipo de peticiones, ...)

De esta manera, esta tendencia se caracteriza por la proximidad al diseño de sesión sugerido por el programa. Predomina la secuencia de: drama en primer lugar, complementaria en segundo lugar, y suplementaria en tercer lugar. No hay actividades espontáneas, ya que solo caben actividades organizadas o planificadas. La duración varía, en esta tendencia en que las actividades son más cortas que las propuestas, y por ello las sesiones son complementadas con alguna actividad suplementaria.

Se repite la referencia dada en la descripción del programa con pocas variaciones en el tiempo, entendiéndolo como una forma para el dominio del input lingüístico (las historias trabajadas) a través de la acción concreta; es importante la repetición de la palabra y del mismo gesto en una misma dirección (el enseñante da el modelo mientras el alumno repite), por eso creemos que el error no tiene lugar.

Es decir: predominan las actividades en grupo grande garantizando el control y la repetición de los actos comunicativos en la lengua objeto; para ello, la figura dominante de éstas, especialmente de los dramas, es la de la enseñante; y el grado de dificultad de las peticiones es, en mayor medida, fácil; porque la enseñante se reduce a pedir repeticiones en la mayoría de los casos, aunque la historia que se esté trabajando ya la conozcan y la sepan los alumnos. No se consideran gradaciones de producción, por lo tanto, no se organizan situaciones para la creación lingüística.

La aplicación que se lleva a cabo se centra en la representación de la acción a través de la palabra, y no se tiene en cuenta la interiorización de la historia ni de la vivencia.

2ª Tendencia: Enfatizando el significado de la comunicación

Teniendo en cuenta la descripción de la aplicación de este grupo de profesores y el análisis de las entrevistas la definimos como la tendencia a una actuación más comunicativa.

Las enseñantes de este grupo muestran una conceptualización más próxima a las bases del programa: entienden el aprendizaje como construcción a través de situaciones que propicien este proceso que debe facilitar el enseñante. Junto a este pensamiento aparece una aplicación que podríamos considerar en consonancia.

La aplicación en esta tendencia está caracterizada por un mayor número, frecuencia y duración de actividades que favorecen la comunicación.

Además, creemos que a mayor exposición al programa mayores serán las oportunidades para desarrollar el formato, así que el tiempo en las enseñantes de esta tendencia está más aprovechado.

Se estima que el diálogo espontáneo en la lengua objeto es el mayor logro comunicativo del aula.

Una de las características de los eventos espontáneos de diálogo es que el enseñante se convierte en un colaborador de la conversación y que los contenidos que negocian están muy cerca cobrando especial importancia el mensaje. Hay, por parte del enseñante, pocas correcciones y sobre todo ofrece modelos o formas de expresión aunque estas no sean siempre habladas. Ello, contribuye a la utilización del lenguaje y por lo tanto a su aprendizaje.

En un mismo nivel, en cuanto a calidad comunicativa, hemos situado la práctica apropiada del drama y de las actividades complementarias, entendidas estas como refuerzo de los dramas; así, leemos que la duración de estas, especialmente del drama, puede indicar el grado de riqueza comunicativa; le sigue el grupo de actividades complementarias y finalmente las suplementarias, que aunque en algunos casos muestran grandes posibilidades para trabajar la comunicación (por ejemplo, juegos que implican crear diálogos en pequeños grupos) en otras, estas posibilidades disminuyen de forma considerable situándose en el extremo opuesto (por ejemplo, ciertas manualidades que los alumnos deben realizar individualmente).

En esta tendencia, a una aplicación más comunicativa, creemos que existe una interpretación y una adaptación del diseño sugerido que facilita la comunicación. Es decir, cabe que tanto en los dramas, en las actividades complementarias e incluso en las suplementarias, el enseñante provoque situaciones en las que los alumnos puedan crear sus propias producciones lingüísticas. Algunas veces, reproducciones de contenidos vistos con anterioridad; otras, usos diferentes de estos, y otras, producciones nuevas. De esta forma son capaces de transferir lo aprendido en el desarrollo de los formatos a situaciones nuevas; son capaces de usar estrategias de extensión de lenguaje aprendido y por tanto ampliar su campo de uso de la lengua.

Para ello, el enseñante deberá proporcionar modelos en algunas ocasiones (dirigiendo las actividades), ayudar (corregir, facilitar elementos puntuales, ayudar a recordar, etc.) en otras, y siempre estar en actitud comunicativa o participativa. De esta forma, las peticiones en las actividades son, fáciles en ciertas situaciones (por ejemplo al inicio, en las presentaciones de los contenidos) y medias y difíciles en otras (por ejemplo, pedirles que reproduzcan la historia desde el rol dirigente, pedir pequeñas variaciones en diálogos conocidos, buscar errores en los modelos, etc.).

En cuanto a la organización del grupo, éste puede ser un elemento más, dependiendo de su combinación, para crear situaciones que intensifiquen la interacción y la producción oral. Por ejemplo, para la introducción de una historia nueva en el drama, puede tener lugar que el enseñante dirija, se trabaje en grupo grande y que las peticiones sean fáciles; pero una vez conocida la representación, un grupo pequeño (3 o 4) de alumnos puede asumir el rol dirigente, y el enseñante puede ayudar (recordar partes del guión, acompañar con gestos, invitar a intensificar partes, reforzar, etc.) desde dentro de la historia (P. participa) o incluso desde fuera de ella. En este caso, las peticiones resultan de mayor dificultad, aunque con la ayuda del enseñante pueden facilitar la creación en la producción lingüística.

En esta tendencia, podemos identificar los criterios sobre los que descansa el concepto de formato (T. Taeshner, 1993) señalados en las bases del programa. Aunque estos elementos aparezcan trenzados en las mismas acciones, desde una interpretación más detallada realizamos el siguiente desglose:

1. Con relación a la importancia de la intención.

Encontramos que en esta tendencia se valoran las oportunidades espontáneas para potenciar la comunicación a través de la intención de los alumnos, más que en memorizar y reproducir enunciados expuestos correspondientes a los guiones lingüísticos. Se refuerzan y se generan intenciones comunicativas dándoles más importancia que a los intercambios lingüísticos.

2. Con relación a la importancia de la alternancia de turnos.

En la aplicación de esta tendencia se facilita la participación de los alumnos, lo que implica más oportunidades de uso para el aprendiz, y a su vez, podría suponer que esta participación esté organizada en turnos; turnos que podrían traducirse en posibilidades de uso comunicativo desde los distintos roles. No obstante, hemos analizado el reparto de turnos de dos de los enseñantes y exponemos los resultados en el apartado 3.5.

3. Con relación a la importancia de las vivencias compartidas.

La búsqueda en esta aplicación de contextos significativos se refleja en la fuerte presencia de los diálogos espontáneos o los formatos concatenados y la de los dramas. Tanto en unos como en otros las enseñantes interactúan en todo momento con sus alumnos, haciendo de estas situaciones vivencias compartidas. Muestra de ello es la ausencia de actividades o eventos espontáneos en los cuales la maestra no participa o se halla fuera de la acción que se establece.

4. Con la relación a la importancia de la contextualización.

Si como hemos señalado previamente, en esta aplicación se prioriza la transmisión del mensaje potenciando la intención comunicativa, parece lógico que recursos no lingüísticos como los gestos, u otras referencias cobren especial importancia. Saber expresar precede a saber hablar, y de la misma forma que elementos lingüísticos se convierten en código compartido, elementos no lingüísticos conforman referencias compartidas (gestos o melodías asociadas a acciones que son introducidas con el drama, rutinas organizativas como el círculo inicial de la sesión, ilustraciones que por medio de la deixis, etc. contextualizan los mensajes).

Al igual que el reparto de turnos, aspectos relacionados con la contextualización de los enseñantes son tratados y expuestos en el siguiente apartado.

5. Con relación a la importancia de la narración.

La narración tiene una presencia más importante en este tipo de aplicación a través del drama y las actividades complementarias, porque estas actividades están estructuradas con forma de relatos; o, dicho de otro modo: el hecho de realizar las historias dramatizadas, cantadas o contadas con la ayuda de las ilustraciones implica facilitar la adquisición de estructuras narrativas en los alumnos.

6. Con relación a crear vínculos afectivos en la nueva lengua.

En el pensamiento que subyace a una aplicación más comunicativa, aparecen como elementos relevantes el clima positivo del aula, aspectos lúdicos de las diferentes actividades, o la relación empática entre la maestra y los alumnos. En la aplicación, encontramos que muchos diálogos con los alumnos, además de tratar temas cercanos al grupo, recogen aspectos vivenciales referidos a las actividades realizadas, lo que permite a la enseñante conocer y regular los vínculos afectivos que se generan en su aula.

3ª Tendencia: *Más lejos del formato*

Encontramos en este grupo características en común que señalan una tendencia a una aplicación del programa menos comunicativa que la aplicación en la tendencia anterior.

En primer lugar, la comprensión del programa se aleja más de las bases en torno a términos de construcción de vivencias, importancia de la comunicación o características de los formatos. No hallamos rasgos que indiquen la importancia de los procesos de vivencia y creación de un mundo imaginario en el que recrearse a través de la nueva lengua.

Además se manifiestan sentimientos de malestar e inseguridad en la aplicación que se reflejan en la aparición de los eventos espontáneos de disciplina y en las explicaciones manifiestas.

Esto es, observamos que en la aplicación en esta tendencia el tipo de actividad, su frecuencia y duración están más lejos de facilitar la comunicación que en otras tendencias.

El tiempo de exposición a las actividades organizadas del programa es menor; la duración de estas, especialmente de los dramas y las complementarias también es más breve y aparece un gran número de eventos espontáneos de tipo organizativo y /o disciplinario que reflejan tensión y dispersión en el clima del aula; no hay diálogos.

Los enseñantes con una tendencia menos comunicativa aplican algunas actividades sin participar; así, las peticiones difíciles cobran otro matiz ya que carecen de ayuda alguna por parte del maestro.

Se valoran los elementos lingüísticos y no se consideran los recursos paralingüísticos, esto conlleva el uso de las lenguas conocidas para cubrir funciones comunicativas básicas ineludibles en la cotidianeidad escolar.

5.4.2. RESUMEN DE RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENTES TENDENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA “HOCUS & LOTUS”.

La 3ª hipótesis plantea la existencia de tendencias diferentes en la actuación didáctica de los enseñantes en la aplicación y la conceptualización del programa “Hocus & Lotus”.

Tal y como señalamos en el planteamiento de la investigación, tratamos de describir la actuación didáctica de los enseñantes en la ejecución del programa en torno a variables relacionadas con el concepto de formato. El tipo de actividad seleccionado, la secuencia de éstas, su frecuencia y duración determinan el diseño para el desarrollo del formato; si se añade a ello, la forma de llevar a cabo estas actividades (cómo organizan el grupo, la dificultad que implican sus peticiones y el reparto de roles en la actividad) emergen tendencias de actuación didáctica dentro del aula, dejando entrever su proximidad al programa.

Así, esta hipótesis se ha desgranado en las siguientes dos subhipótesis:

3.1. Algunos enseñantes tienden a realizar las mismas actividades durante el mismo tiempo y en la misma secuencia que sugiere el programa, otros sin embargo, se alejan en mayor o menor grado guardando relación con la forma de entender el programa.

Y

3.2. El reparto de roles, la organización del grupo, y el grado de dificultad de las actividades en el desarrollo de la aplicación pueden acentuar la actuación de los enseñantes, y a su vez, esta actuación está relacionada con la conceptualización del programa.

Para hallar la respuesta se han seguido los siguientes pasos:

1. Elaboración de la codificación y herramientas pertinentes
2. Descripción de cada sesión grabada
3. Análisis de datos: porcentajes, representaciones gráficas
4. Lectura de datos y exposición de los resultados con la ayuda explicativa de anotaciones y entrevistas de los enseñantes.

De esta forma hemos encontrado que existen tendencias en la actuación didáctica de las enseñantes en la aplicación del programa “Hocus y Lotus”.

Estas tendencias responden, por una parte a la interpretación y posterior aplicación del programa, y por otra al número de alumnos que comprende el grupo.

Detectamos tres tipos de comprensión de las bases del programa:

a. *Valorando el input comprensible*: Seguir el ejemplo de las sesiones sugerido en la descripción del programa sin variaciones.

Se aplica el mismo diseño y de la misma forma casi durante los dos cursos de observación (drama seguida de complementaria y una o dos suplementarias); sólo varían los contenidos lingüísticos; aparecen como constantes el control del tiempo y del grupo a través de repeticiones que no permiten la creación de producciones autónomas por parte de los alumnos. Todas las actividades son organizadas y cobra especial importancia la memorización de los contenidos lingüísticos de las historias.

La enseñante dirige en grupo grande y se asegura de que todos los alumnos repitan y participen en las actividades; pero, no da cabida a eventos espontáneos o formatos concatenados ni a la realización de las actividades con otro reparto de roles que permita la creación y el uso comunicativo por parte de los alumnos.

Los alumnos de este grupo consiguen resultados medios.

- b. *Enfatizando el significado de la comunicación*: La tendencia a una aplicación más comunicativa.

Los enseñantes de esta tendencia están mas cerca, en la comprensión, de las bases del programa o del concepto de formato. Priorizan la transmisión del mensaje a los enunciados lingüísticos utilizados; esto implica fomentar la intención, impulsar la participación, crear situaciones significativas y vivencias compartidas y positivas a través de recursos varios de contextualización. La narración está presente a través de la dramatización y las actividades complementarias además de prestar especial cuidado a aspectos afectivos como la relación entre los alumnos y la enseñante, el clima de aula o el atractivo de las actividades a realizar.

Todo ello se ve reflejado en una mayor presencia de la aplicación del drama, las actividades complementarias y los diálogos espontáneos o los formatos concatenados; la aplicación de las actividades implica gradación sobre la base de potenciar las posibilidades de producción o de creación lingüística; la participación de la enseñante es constante y la organización de los grupos varía respondiendo a la creación de situaciones significativas que desarrollan la comunicación.

La lengua utilizada por el enseñante es siempre la lengua meta, por ello los recursos paralingüísticos cobran especial importancia, ya que son muy utilizados tanto por las enseñantes como por los alumnos.

Los alumnos de los grupos sometidos a la aplicación más comunicativa consiguen resultados altos.

c. *Más lejos del formato*: La aplicación menos comunicativa.

Subyace una conceptualización más distante del programa. Se priorizan aspectos lingüísticos ante los comunicativos; no existe la conciencia de la posibilidad de otros recursos que no sean orales. En las vivencias durante la aplicación aparecen sentimientos de inseguridad, malestar, frustración o falta de credibilidad.

En la actuación didáctica el tiempo está menos aprovechado; las sesiones y la duración de las actividades son más cortas. La presencia de las actividades que implican un mayor uso comunicativo es menor; es decir: los dramas, actividades complementarias son menos aplicados y de los formatos concatenados solo podemos encontrar aquellas con funciones disciplinarias y organizativas.

No hay muestras de que haya planificación alguna para facilitar el uso comunicativo de los alumnos; las peticiones que realiza el enseñante durante las actividades más representativas son en la mayoría de las ocasiones fáciles; y la participación del enseñante apunta a, sobre todo, dirigir el grupo grande y a no participar.

No se contempla la posibilidad de hacer uso de otros recursos que no sean los lingüísticos, lo que conlleva la utilización de lenguas conocidas.

Los alumnos de los grupos que han aprendido inglés con esta aplicación muestran los logros más bajos.

e. Finalmente, hemos observado que el número de alumnos del grupo clase condiciona la aplicación del programa. **Simplifica el diseño**, las actividades requieren más tiempo y la escenificación varía en movilidad y en todas las variables estudiadas que implican aspectos comunicativos. El reparto de roles, el grado de dificultad de las peticiones y la organización del grupo, todas ellas variables que pretenden hablar del grado de facilitación para el uso comunicativo, se ven afectadas ante el hecho de un grupo de 45 alumnos.

5.4.3. CUARTA HIPÓTESIS

La tendencia a una actuación más próxima al programa obtiene mejores logros en los aprendizajes de los alumnos.

Añadimos la tabla de los niveles de aprendizaje alcanzados por cada grupo y la tendencia de la aplicación llevada a cabo.

Tabla 27: Niveles de aprendizaje alcanzados por cada grupo y tendencia en la aplicación

Tendencia a	Enseñante	Nivel de aprendizaje obtenido por el grupo / clase
Valorar el <i>input</i> comprensible.	Karmele	medio
Enfatizar el significado de la comunicación	Ane	alto
	Amaia	alto
	Marta	alto
Más lejos del formato	Begoña	medio
	Luisa	medio
	Xabier	bajo
	Lurdes	bajo
simplificar la aplicación	Miren	medio

Todas las enseñantes con la aplicación con una tendencia más comunicativa consiguen niveles altos de aprendizaje en sus alumnos; y además observamos que los grupos con niveles más bajos en el aprendizaje corresponden a enseñantes que tienden a una aplicación menos comunicativa.

5.5. RESULTADOS SOBRE CONDUCTAS COMUNICATIVAS EN DOS DE LOS ENSEÑANTES MÁS REPRESENTATIVOS

En las siguientes páginas, exponemos los resultados obtenidos sobre algunas conductas comunicativas de Ane y Lurdes. Hemos seleccionado a estas dos enseñantes por las siguientes razones:

El grupo Ane obtiene los mejores resultados en todas las habilidades lingüísticas adquiridas y estudiadas, mientras que Lurdes se ha situado en el grupo de resultados bajos.

Además, Ane muestra una conceptualización y actuación didáctica más cercana al programa y Lurdes se aleja tanto conceptual como didácticamente.

Así, describimos en la aplicación de cada tipo de actividad organizada el reparto de turnos verbales, el tipo de contextualización y el éxito de cada pauta verbal de cada enseñante. Para ello, hacemos un recorrido comenzando por el drama, continuamos con las actividades complementarias y terminamos con las actividades suplementarias.

No analizamos los eventos espontáneos porque en ambos enseñantes son diferentes y no son comparables

5.5.1. QUINTA HIPÓTESIS

Los enseñantes con una actuación didáctica más próxima al programa muestran una conducta más comunicativa que los enseñantes con una actuación más alejada didácticamente del programa.

A. Subhipótesis 5.1.

El reparto de turnos que realiza un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa favorece, en mayor medida, el uso de la lengua nueva frente al que realiza un enseñante con una tendencia menos comunicativa

Recordamos que se ha entendido por turno de palabra la conducta comunicativa verbal que implica una petición o responde verbalmente a una petición.

Se considera que es el enseñante el que organiza los turnos de palabra en el aula, así que depende en gran medida, de él la posibilidad de uso de la lengua nueva de los alumnos. Por ello, describimos el número de turnos de expresión oral concedidos a los alumnos y el número de turnos de uso oral del enseñante.

Se exponen los datos referentes a la descripción del reparto de turnos verbales del primer y del segundo curso por separado para ver las permanencias o las modificaciones a lo largo del tiempo.

Después de analizar las transcripciones hemos encontrado los siguientes resultados.

El drama

Observamos que durante el primer curso, en las sesiones recogidas, Ane realiza cuatro dramas y Lurdes, cinco (anexo 11.a)

Ane, en el primer drama, organiza 232 turnos verbales, de los cuales 135 corresponden a la profesora y 97 a los alumnos; el segundo lo componen 326 turnos; 152 pautas pertenecientes a los alumnos y 174 a la enseñante; en el tercero, 128 turnos, 65 corresponden a los alumnos y 63 a la enseñante y, finalmente, en el cuarto drama encontramos un total de 235 turnos, de los cuales 121 los realizan los alumnos y 114 la enseñante.

Lurdes organiza el primer drama en 431 turnos, de los cuales 185 corresponden a los alumnos y 246 a la profesora; durante el segundo drama encontramos 391 turnos, 143 de los alumnos y 238 de la profesora; en el tercer drama, aparecen un total 313 turnos de los cuales 178 corresponden a los alumnos y 135 a la enseñante. Vemos que en el cuarto drama, el número de turnos total desciende considerablemente hasta 38, con sólo 15 pautas verbales para los alumnos y 18 para la enseñante y finalmente, en el quinto drama encontramos que el número de turnos total es de 79, por tanto, también bajo, en comparación con los tres primeros ejercicios, con el reparto de 25 para los alumnos y 54 para la enseñante.

Mostramos la representación gráfica en las siguientes figuras del reparto de turnos verbales de Ane y Lurdes durante los dramas recogidos en el primer curso.

Figura 38: Reparto de turnos de Ane durante los dramas del primer curso observado.

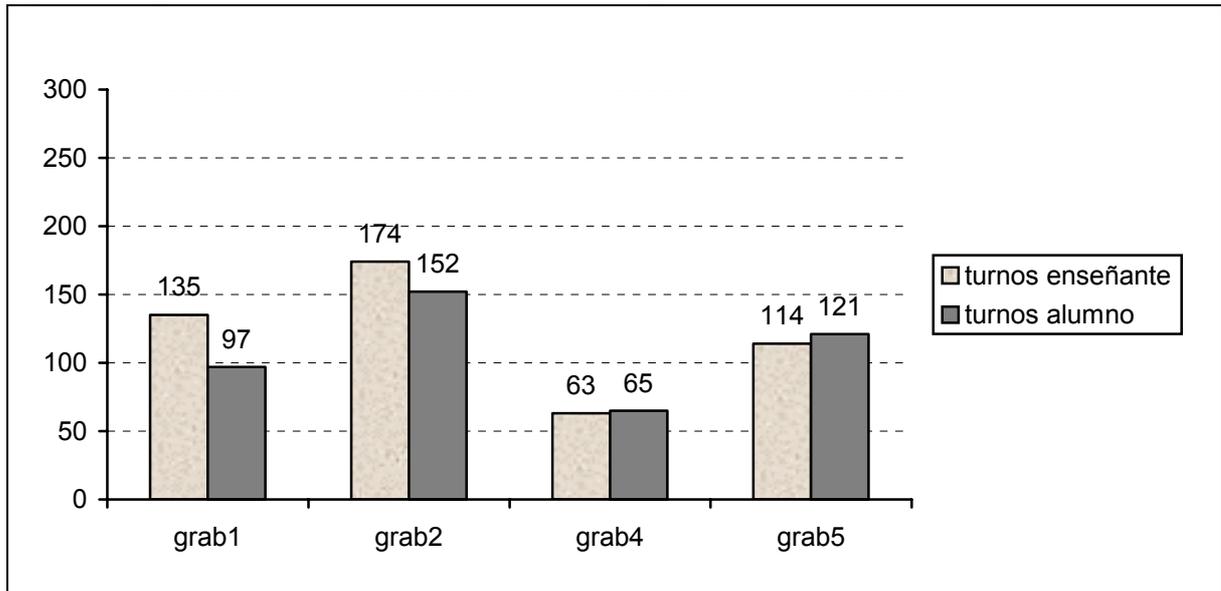
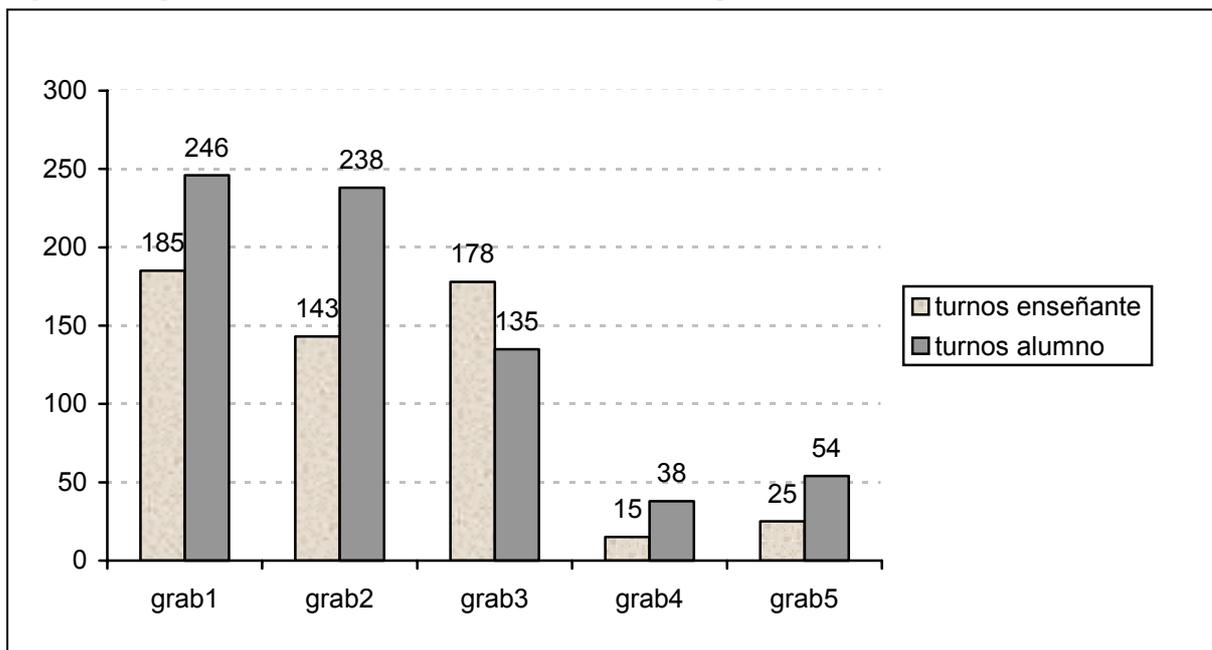


Figura 39: Reparto de turnos de Lurdes durante el los dramas del primer curso observado



Entendemos mejor los datos si consideramos que durante el primer curso acontece el aprendizaje de los primeros recursos lingüísticos y también de las pautas de repetición o de respuesta que conlleva la dinámica de la ejercitación de los dramas. De

esta forma, los dramas 4 y 5 de Lurdes podrían tratarse de aplicaciones realizadas en repetidas ocasiones, por tanto ya aprendidas, y por ello, llevadas a cabo en turnos largos aunque, y por ello, en una cantidad inferior.

Así, también podemos entender que la realización de los dramas durante el primer curso, o en las primeras sesiones requieran de un mayor número de turnos ya que responden a pautas verbales más breves, más numerosas y más proporcionadas entre enseñantes y alumnos, al margen de los matices que diferencian a ambas enseñantes.

No obstante, debemos señalar que estos matices apuntan a que las diferencias en las oportunidades de uso provocadas por una u otra enseñante durante el drama en el primer curso no están claras, ya que aunque Lurdes realiza dramatizaciones muy breves, con muy pocas oportunidades de intervención para los alumnos, también encontramos otras muy extensas en los que hay una fuerte participación de los alumnos. En los primeros dramas de Ane, no encontramos tanto contraste entre las diferentes sesiones, ninguna dramatización muestra un número tan bajo ni tan alto de turnos como los ya mencionados en Lurdes.

En estas figuras vemos que Ane organiza menor cantidad de turnos verbales en total durante los tres primeros dramas que Lurdes; sin embargo, ésta (Lurdes) disminuye el total considerablemente en los dos últimos meses, mientras que Ane, aunque en el cuarto drama muestre, en su aplicación, un descenso del número total, en la última grabación vuelve a organizar la actividad en una cantidad de turnos parecida a la primera dramatización.

Durante el segundo curso de la recogida de datos, encontramos 7 dramas en la aplicación de Ane y 6 en la de Lurdes.

El primer drama del segundo curso, Ane lo ha organizado en 217 turnos verbales, de los cuales 100 corresponden a los alumnos y 117 a la enseñante; el segundo, en 113 turnos y, 61 veces han participado los alumnos y 52 la enseñante; el tercer drama está constituido por 136 turnos y 76 han correspondido a los alumnos y 60 a la docente; el cuarto drama se compone de 85 turnos, de los cuales 39 son de los alumnos y 46 de la enseñante; el quinto se organiza en 147 turnos, 76 de los alumnos y

71 de la enseñante; el sexto, con un reparto de 38 turnos para los alumnos y 59 para la enseñante, lo componen 97 turnos, y, finalmente, el séptimo ha sido realizado con 112 turnos en total, de los cuales 70 corresponden a los alumnos y 42 a la enseñante.

Lurdes en el segundo curso observado, organiza el primer drama en 81 turnos verbales, distribuidos en 12 para los alumnos y 69 para la enseñante; en el segundo drama, observamos 110 turnos de los cuales 26 son para los alumnos y 84 para la maestra; en el tercero, 20 los emplean los alumnos y 105 la enseñante; suman en total, 125; en el cuarto, de un total de 77, 19 los utilizan los alumnos y 58 la enseñante; en el quinto drama, se utilizan 152 turnos en total, 53 corresponden a los alumnos y 89 a la profesora; por último, en el sexto, reparte 36 turnos de los cuales 7 son para los alumnos y 29 para la enseñante.

Mostramos la representación gráfica del reparto de turnos verbales en el drama durante el segundo curso observado en ambas enseñantes.

Figura 40: Reparto de turnos de Ane durante los dramas del segundo curso observado.

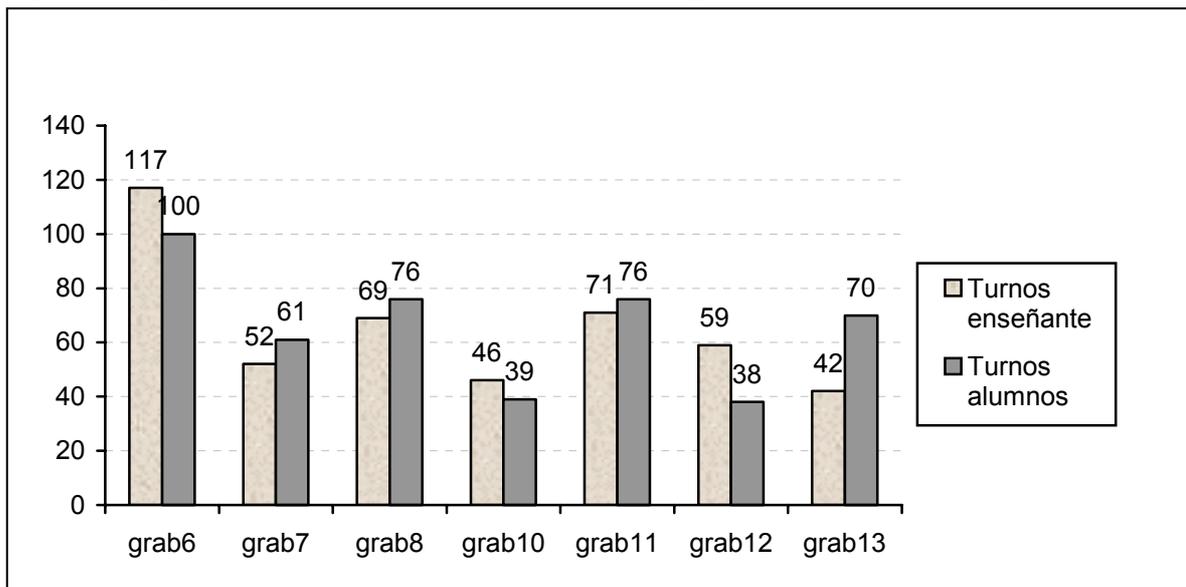
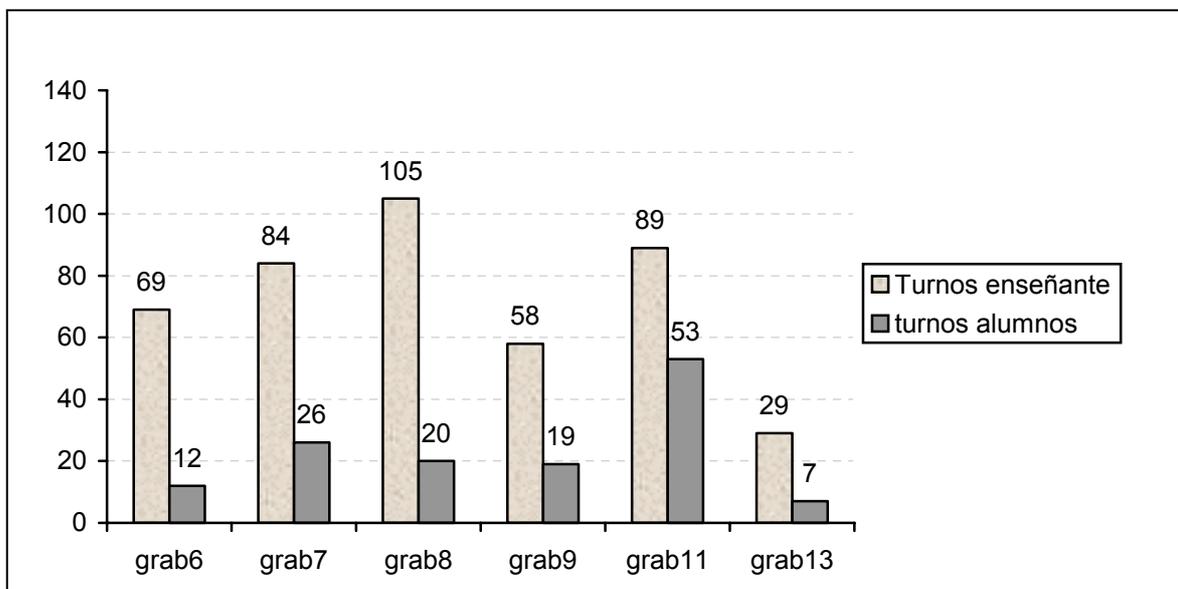


Figura 41: Reparto de turnos de Lurdes durante los dramas del segundo curso observado.



Según estos datos, podemos decir que Ane tiende a dividir los dramas en mayor número de turnos verbales (entre turnos del enseñante y turnos del alumno) que Lurdes.

Pero, sin duda, la diferencia más importante que podemos observar en el reparto de turnos entre ambas enseñantes es que Ane reparte un número considerablemente mayor de turnos de palabra entre los alumnos que Lurdes, y, la diferencia entre la

participación oral entre el enseñante y alumnos es muy pequeña en comparación con la que vemos en el reparto de Lurdes.

Las actividades complementarias

Encontramos que en las grabaciones realizadas en el primer curso, Ane ha realizado una actividad complementaria y Lurdes, dos.

Ane ha repartido durante esa sesión 197 turnos verbales de los cuales 119 han sido para la enseñante y 78 para los alumnos; por su parte, Lurdes, la primera actividad complementaria la ha organizado en 22 turnos, 14 para la enseñante y 8 para los alumnos, y la segunda actividad complementaria, en 80 turnos verbales, todos ellos para la enseñante.

Mostramos estos datos gráficamente.

Figura 42: Reparto de turnos del Ane durante las actividades complementarias del primer curso observado.

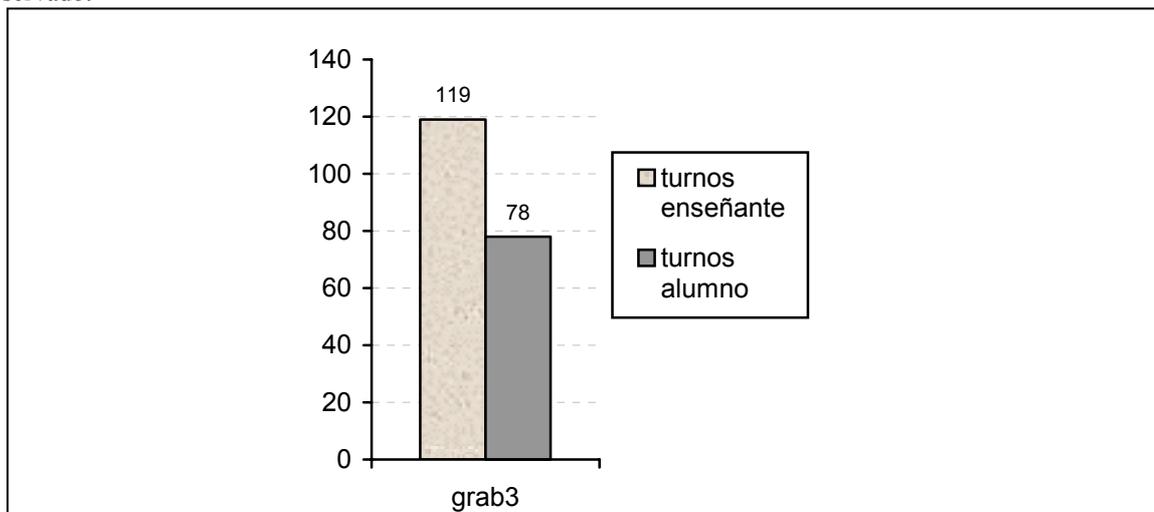
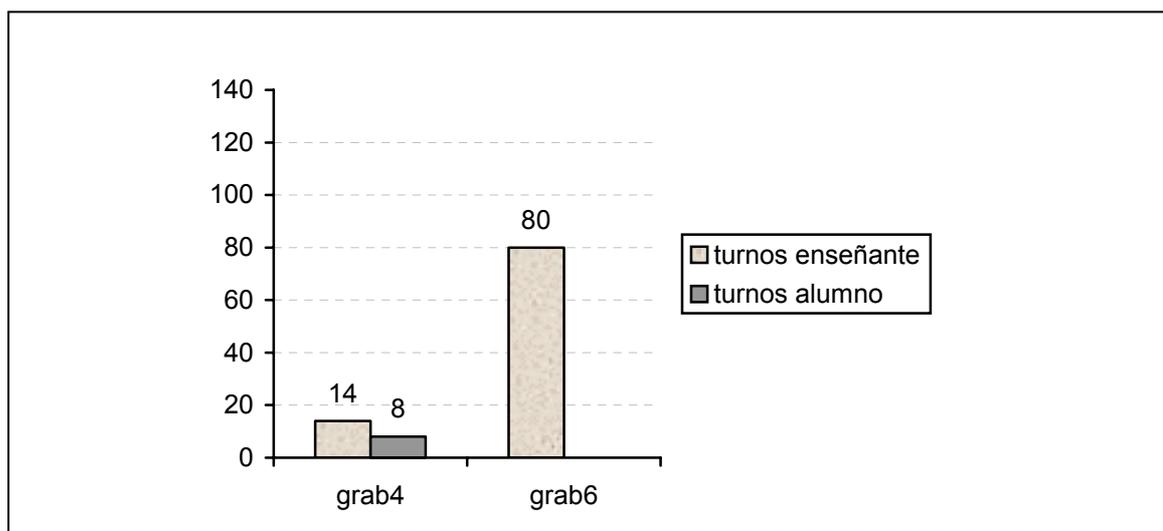


Figura 43: Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades complementarias del primer curso observado.



Aunque el número de actividades complementarias grabadas y analizadas sea muy bajo, Ane organiza la actividad en un número considerablemente mayor de turnos que Lurdes, concediendo a los alumnos más oportunidades para el uso que Lurdes.

Durante el segundo curso, en las grabaciones realizadas y analizadas, hemos hallado dos actividades complementarias en ambas enseñantes. Ane, en la primera actividad, ha empleado 39 turnos verbales, de los cuales 30 han sido utilizados por los alumnos y sólo 9 por la enseñante; la segunda actividad se organiza en 32 turnos, 22 corresponden a la enseñante y 10 a los alumnos.

Lurdes ha empleado 36 turnos en la primera actividad de este tipo, y 43 en la segunda; todos los turnos verbales empleados, tanto en una actividad como en la otra, corresponden al uso exclusivo de la enseñante.

Mostramos gráficamente el reparto de turnos de ambas enseñantes en las actividades complementarias analizadas durante el segundo curso.

Figura 44 : Reparto de turnos de Ane durante las actividades complementarias del segundo curso observado.

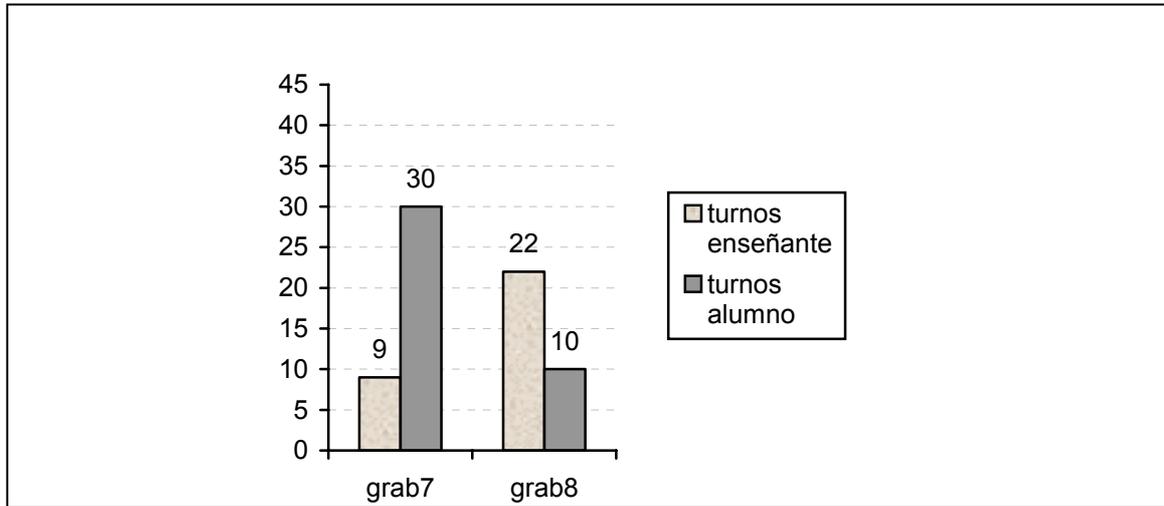
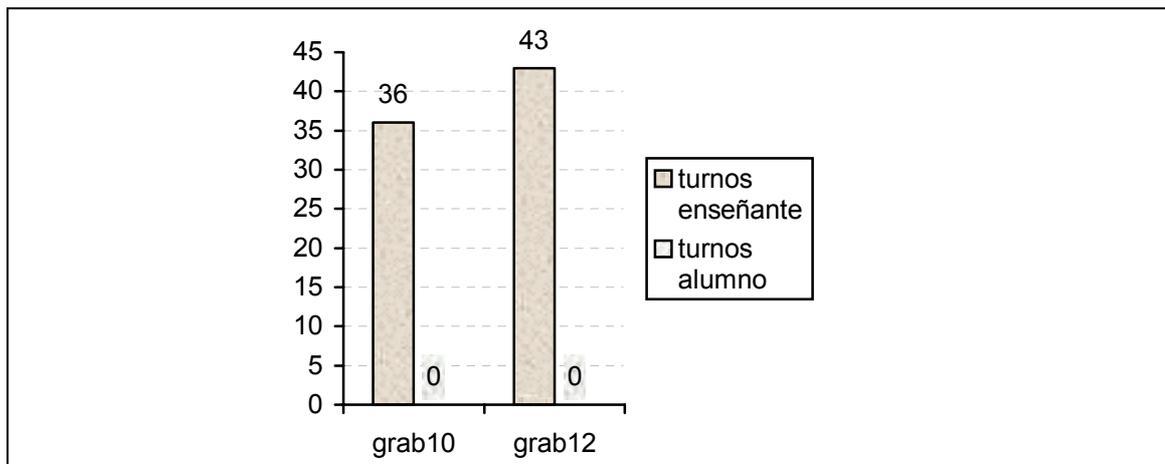


Figura 45: Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades complementarias del segundo curso observado.



Aunque sean solo dos las actividades complementarias realizadas, podemos observar la diferencia clara de que Ane reparte un número considerablemente superior entre los alumnos que Lurdes también durante las actividades complementarias del segundo año.

Actividades suplementarias

Durante el primer curso observado, Ane ha realizado 5 actividades suplementarias y Lurdes, 3.

De las 5 actividades suplementarias realizadas Ane, ha organizado la primera en 267 turnos verbales, de los cuales 135 corresponden a los alumnos y 132 a la profesora; la segunda actividad aparece compuesta por 263 turnos, y de ellos 121 son utilizados por los alumnos y 142 por la enseñante; en el tercero, recogemos 246 turnos, 126 para los alumnos y 120 para la enseñante; en el cuarto, compuesto por 104 turnos, hacen uso los alumnos 65 veces y 39 la enseñante; finalmente, en el último, de 123 turnos, 67 son empleados por los alumnos y 56 por la maestra.

Por su parte, Lurdes, en la primera actividad suplementaria organiza, 269 turnos, de los cuales 122 corresponden a los alumnos y 147 a la profesora; en la segunda actividad, de 76 turnos en total, 34 son utilizados por los alumnos y 42 por la docente; finalmente, hallamos una actividad de 230 turnos y 110 son usados por los alumnos y 120 por la enseñante.

Mostramos la representación gráfica del reparto de turnos durante las actividades suplementarias realizadas durante el primer curso observado.

Figura 46: Reparto de turnos de Ane durante las actividades suplementarias del primer curso observado.

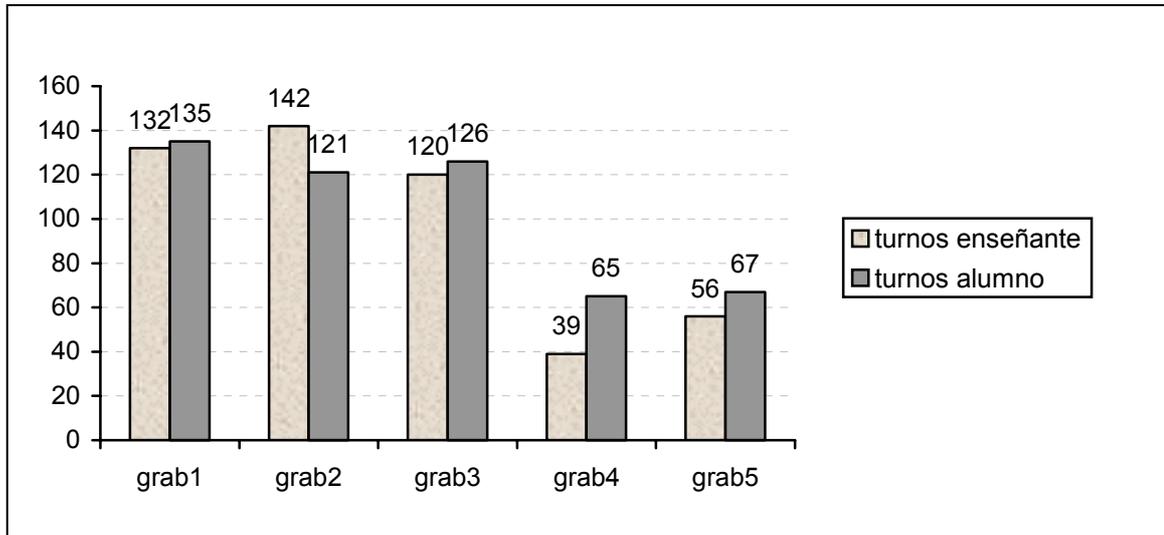
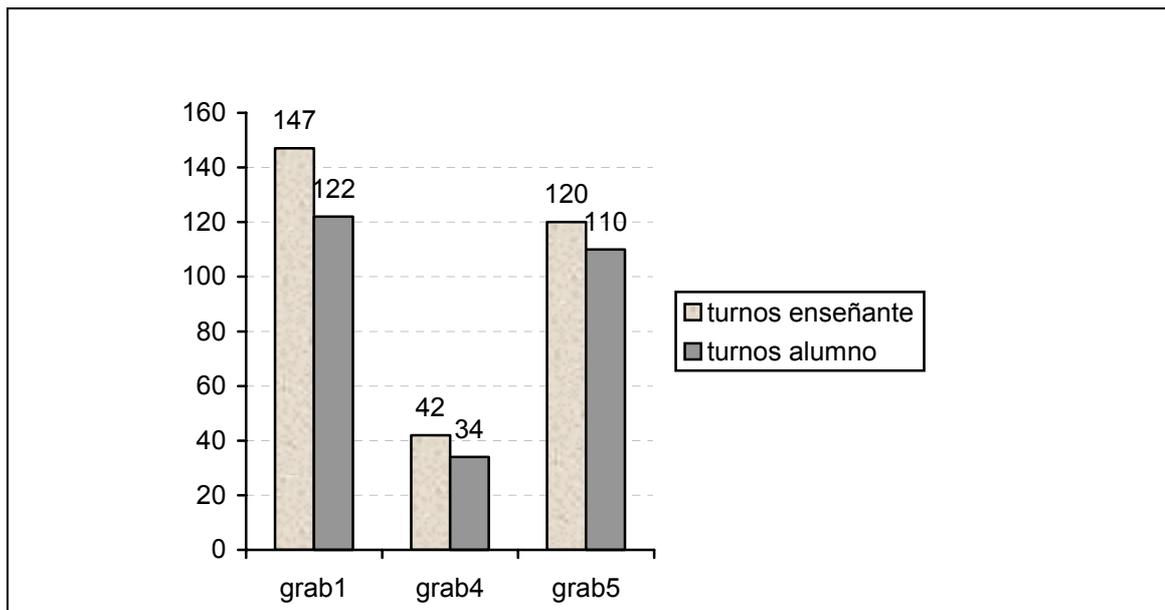


Figura 47: Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades suplementarias en el primer curso observado.



Ambas enseñantes organizan las actividades suplementarias en un número similar de turnos, a no ser por la segunda actividad de Lurdes que sólo cuenta con 76 turnos.

Así que durante las actividades suplementarias del primer curso el uso de turnos verbales, y por tanto la participación es similar en ambos enseñantes.

Durante el segundo curso, ambas enseñantes en las recogidas realizadas han llevado a cabo 7 actividades suplementarias.

Ane distribuye la primera actividad en 260 turnos verbales, de los cuales 87 corresponden a los alumnos y 173 a la enseñante; en la segunda actividad, encontramos 193 turnos en total repartidos en 61 turnos para los alumnos y 132 para la enseñante; en la tercera, 154 en total con 76 para los alumnos y 78 para la docente; en la cuarta actividad, de 226 turnos, 122 son para los alumnos y 104 para la maestra; en la quinta, de un cómputo total de 325 turnos, 124 son para los alumnos y 201 para la enseñante; en la sexta, de 332, 176 están repartidos entre los alumnos y 156 los emplea la docente, y finalmente, de un total de 146, 30 corresponden a los alumnos y 116 a la enseñante.

Lurdes reparte en la primera actividad suplementaria 60 turnos verbales, de los cuales 22 son utilizados por los alumnos y 38 por la enseñante; en la segunda actividad se emplean 144 turnos en total, 65 por los alumnos y 79 por la enseñante; en la tercera actividad, de 67 turnos, 24 son utilizados por los alumnos y 43 por la docente; en la cuarta, aparece un total de 151 turnos, 54 de los alumnos y 97 por la enseñante; en la quinta actividad, el total es de 45, de los cuales 16 corresponden a los alumnos y 29 a la maestra; en la sexta, encontramos un total de 147, 71 de los alumnos y 76 de la enseñante; para finalizar, en la séptima, existen 129 turnos en total, 61 correspondientes a los alumnos y 68 a la enseñante.

Mostramos gráficamente la representación del reparto de turnos realizado por ambas enseñantes en las actividades suplementarias durante el segundo curso observado.

Figura 48: Reparto de turnos de Ane durante las actividades suplementarias del segundo curso observado

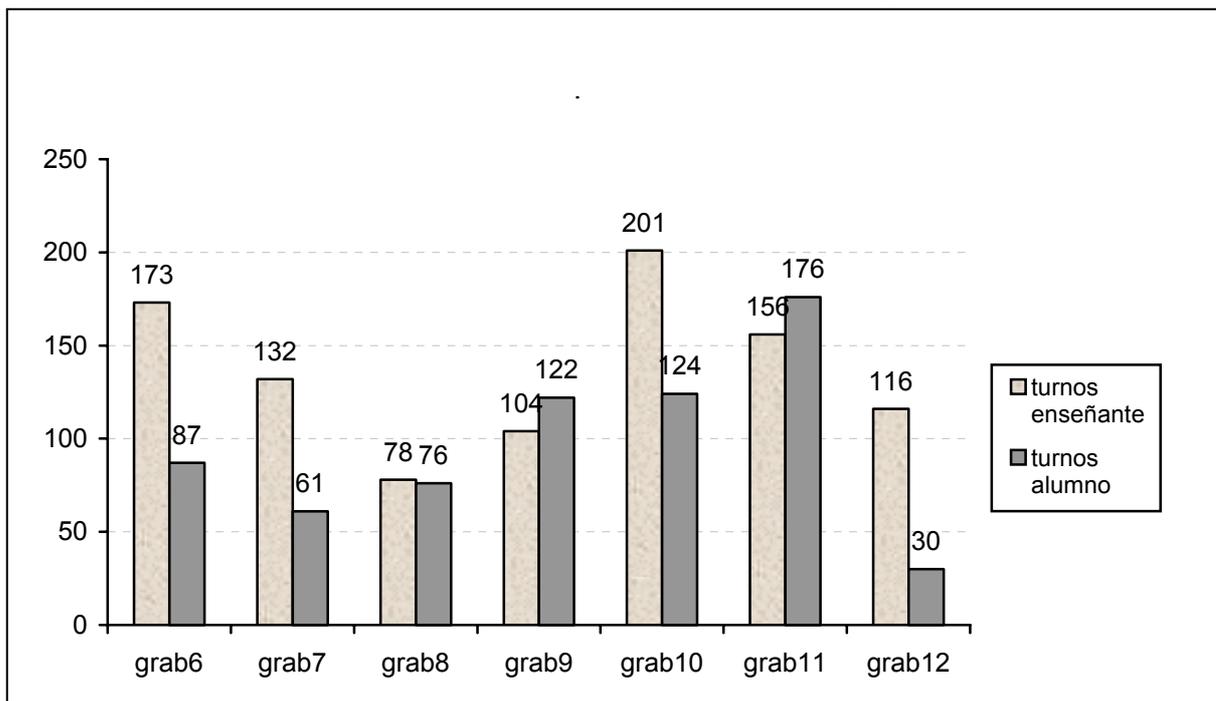
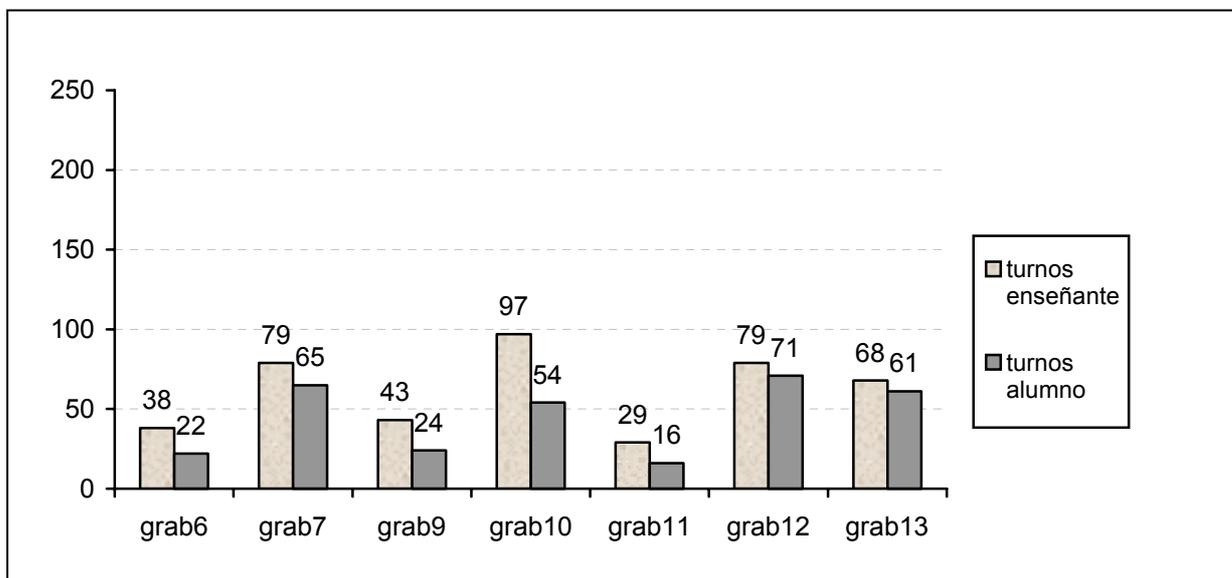


Figura 49: Reparto de turnos de Lurdes durante las actividades suplementarias del segundo curso observado.



Comprobamos que las actividades suplementarias realizadas por Ane disponen de más turnos verbales, en la mayoría de los casos, que las realizadas por Lurdes. Ane lleva a cabo esta actividad con un máximo de 332 turnos verbales si sumamos los

empleados por enseñante y alumno en la sesión 10, un mínimo de 146 en el último ejercicio, mientras que Lurdes dispone en la actividad de más turnos, de un total de 151 turnos verbales en la sesión 10 y un mínimo de 45 en la grabación 11.

Resumiendo, sobre los turnos de palabra o las oportunidades de uso de la lengua nueva de estas dos enseñantes, podemos decir que durante la realización del drama en el primer curso observado, no aparecen diferencias claras en la comparación entre ambas enseñantes, pero durante el segundo curso, Ane aumenta el número de turnos concedidos a los alumnos y reduce su participación oral. Entendemos mejor estos resultados si tenemos en cuenta que durante el primer curso ambas enseñantes se centran en introducir la dinámica, los contenidos lingüísticos y paralingüísticos con el fin de establecer pautas de atención y repetición en la interacción. Sin embargo, durante el segundo curso, una vez aprehendida la dinámica del ejercicio del drama y los contenidos, Ane introduce variaciones que amplían las posibilidades de uso de los alumnos (deja que los alumnos dramáticos solos, cede el rol principal, etc.) mientras que Lurdes parece que repite el modelo del primer curso provocando la reacción contraria: la reducción del uso por parte de los alumnos. Es decir, parece que la repetición excesiva de unos contenidos y una dinámica conocida simplifica la aplicación de la actividad más significativa del programa.

El reparto de turnos en las actividades complementarias varía en ambas enseñantes. Aunque el número de actividades de este tipo sea muy reducido, Ane durante el primer curso organiza el ejercicio en un número de turnos considerablemente mayor que Lurdes, y aunque durante el segundo curso la cantidad total de turnos no varíe tanto, sí aparece sustancialmente mayor la cantidad de oportunidades otorgadas a los alumnos para el uso de la lengua nueva, ya que Lurdes, durante las actividades complementarias del segundo curso no permite ni un sólo turno a los alumnos.

Sobre las actividades suplementarias, las diferencias en el primer curso observado no aparecen tan claras; por un lado, por el reducido número de actividades suplementarias analizadas en Lurdes, y por otro lado, porque en estas recogidas, las cifras no muestran grandes diferencias. Sin embargo, sí apuntan a variaciones que se confirman durante el segundo curso en la realización de este tipo de actividades. Ane en estas actividades suplementarias estimula la participación del alumno en mayor medida,

ya que observamos no sólo más turnos verbales en general, sino también más turnos verbales de uso de los alumnos.

B. Subhipótesis 5.2.

El enfoque de la mirada que acompaña a las acciones verbales de un enseñante con una tendencia didáctica más comunicativa es más propicia a la comunicación que el de un enseñante con una tendencia didáctica menos comunicativa

Hemos clasificado tres tipos de enfoque de mirada: la mirada dirigida individualmente a un alumno o alumna, entendida como la más intensa para la comunicación, y por tanto, la más eficaz; la mirada dirigida al grupo, menos comunicativa aunque de conexión humana y por tanto más canalizadora que la mirada sin contacto visual o el tercer tipo de enfoque.

Aunque para el reparto de turnos se ha considerado relevante analizar las recogidas del primer y del segundo curso por separado por razones señaladas en el apartado anterior, el resto de las conductas comunicativas se describen a lo largo de los dos años observados considerando ambos cursos como una unidad.

Hallamos los siguientes resultados.

El drama

Ane ha realizado en las recogidas efectuadas, durante los dos cursos, once dramas.

Durante la primera dramatización Ane ha intervenido oralmente en 134 ocasiones, de las cuales 1 ha sido sin contacto visual, 68 ha hablado mirando a uno sólo de los alumnos, y 66 veces dispersando la mirada entre los diferentes alumnos que componen el grupo. En el segundo grupo, no ha habido ninguna acción verbal, de las 174 realizadas en la que no haya dirigido la mirada a nadie; 42 han sido de tipo individual y 132 de tipo grupal. En el tercer drama, tampoco encontramos ninguna pauta

verbal sin enfocar la mirada, 12 han sido de tipo individual y 51 de tipo grupal. Durante el cuarto drama, hallamos una sola acción verbal sin contacto visual, 12 de enfoque individual y 101 de tipo grupal. En el siguiente drama, el quinto, Ane ha hablado 117 veces de las cuales 92 lo ha hecho mirando a algún alumno y 15 al grupo.

Durante el drama realizado en la grabación de análisis número 7, ninguna pauta verbal ha sido llevada a cabo sin mirar a nadie, 48 son de tipo individual, y sólo 4 de tipo grupal. En el siguiente drama, vemos que tampoco hay verbalizaciones sin direccionalidad de la mirada, 51 dirigidas a alguno de los alumnos y 9 de tipo grupal. En la sesión número 10, una acción verbal ha sido canalizada a un alumno y 45 al grupo. En el siguiente drama, encontramos 71 acciones verbales de tipo individual y ninguno sin contacto visual o dirigidas al grupo. En el drama de la sesión 12, no hay ninguna intervención sin mirar a nadie, 54 se dirigen al individuo y 5 al grupo. Finalmente, en el último drama, 19 actos verbales se dirigen al individuo, 23 al grupo y ninguna sin direccionalidad. En el recuento total de las pautas verbales vemos que de 933 realizadas, 461 se dirigen al grupo, 470 al individuo y sólo 2 han sido llevadas a cabo sin que Ane dirigiera la mirada a ningún alumno.

Lurdes ha realizado, en las sesiones grabadas, la actividad del drama en 10 ocasiones.

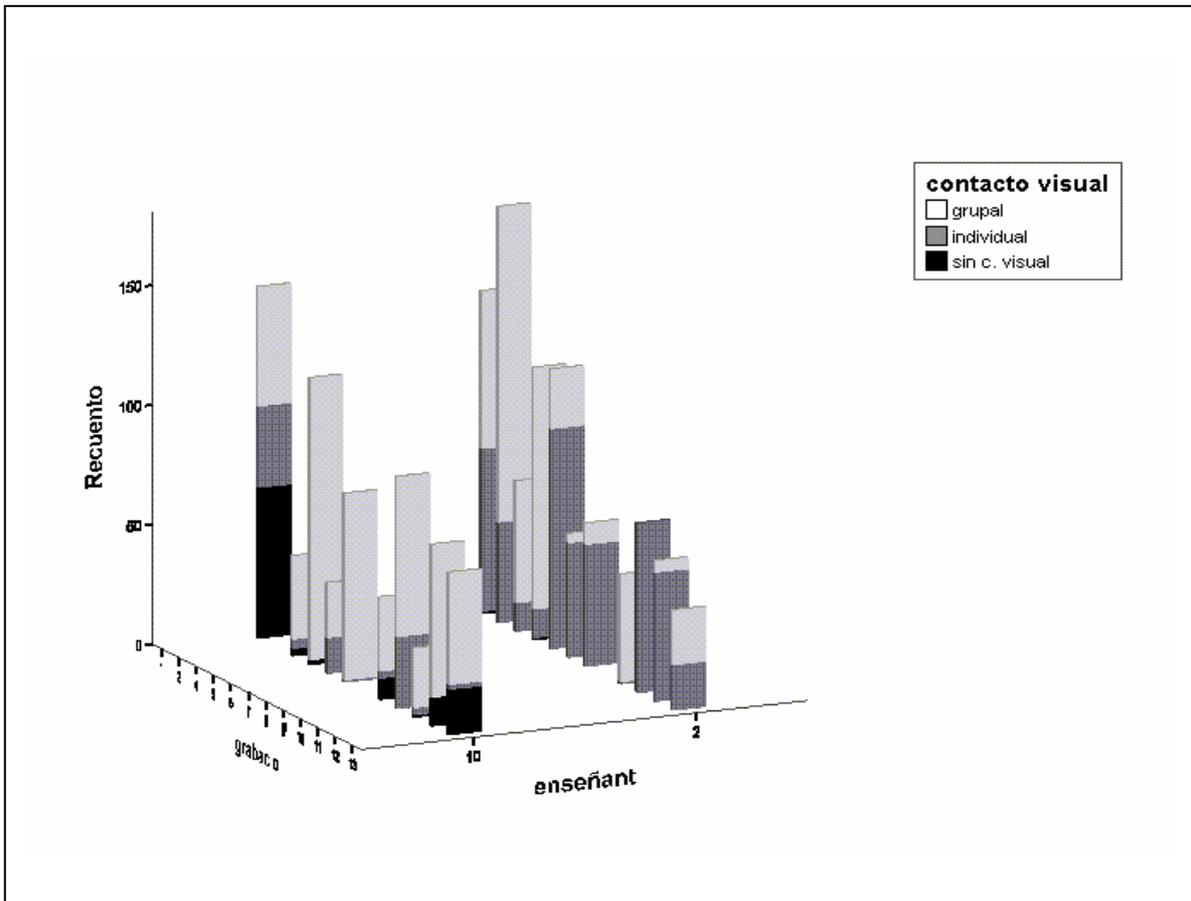
En el primer drama, de 147 acciones verbales 63 han sido llevadas a cabo sin contacto visual, 34 veces enfocando a uno sólo de los alumnos y 50 al grupo. En el segundo drama observado, sesión número 4, 3 veces ha hablado sin dirigirse a nadie con la mirada, 4 con dirección individual y 35 enfocando al grupo. Durante la tercera dramatización, de 120 veces que habla la enseñante nunca se dirige al individuo, 118 al grupo y en 2 ocasiones no hay contacto visual. En el drama de la sexta grabación, de un cómputo total de 38 intervenciones orales de la enseñante 15, han sido dirigidas al individuo y 23 al grupo, no se ha encontrado ninguna sin ningún tipo de enfoque; en la siguiente grabación, número 7, de un total de 79, tampoco hallamos ninguna sin direccionalidad de la mirada, sólo 1 se dirige al individuo y 78 al grupo. En la sesión número 9, 9 acciones verbales se han realizado sin contacto visual, 3 dirigidas al individuo y 31 al grupo. En el drama de la grabación número 10, no hemos detectado ninguna intervención oral sin direccionalidad de la mirada, 30 veces el enfoque ha sido

individual y 67 veces grupal; en el siguiente, sólo 1 vez ha hablado sin dirigirse visualmente a nadie, 3 veces con mirada de contacto individual y 25 grupal. En la sesión 12, Lurdes ha intervenido oralmente en 76 ocasiones, de las cuales en 12 no se ha dirigido a nadie con la vista, nunca ha enfocado al individuo y 64 han ido para el grupo. Finalmente, en la última dramatización analizada, vemos que de 68 acciones verbales ha dirigido 47 al grupo, 2 al individuo y 19 han sido sin contacto visual.

En el recuento del total de cada tipo de mirada señalada que ha acompañado a la actuación oral esta enseñante, encontramos que 109 veces ha hablado sin dirigirse a nadie, 92 veces lo ha hecho enfocando la vista en algún alumno y 538 veces dispersando la mirada entre los diferentes alumnos del grupo.

Mostramos gráficamente el enfoque de la mirada que ha acompañado a las acciones verbales de Ane y Lurdes durante el drama.

Figura 50: El enfoque de la mirada de Ane (2) y Lurdes (10) durante el drama.



Observamos, en esta representación, que Ane apenas habla sin direccionalidad visual, mientras que Lurdes muestra cantidades considerablemente mayores en actos verbales que no acompañan enfoque visual.

Lurdes canaliza sus intervenciones verbales por medio del contacto visual al grupo, y, en Ane prevalece la mirada dirigida al individuo, aunque también encontramos una presencia importante del enfoque visual en el grupo.

Resumiendo, encontramos que las acciones verbales que realiza en la aplicación del drama están canalizadas a través del enfoque visual a los alumnos, frecuentemente al grupo y en más ocasiones al individuo. Si lo comparamos con Lurdes, vemos que ésta, utiliza la mirada enfocada al grupo en la mayoría de las ocasiones, otras verbaliza sin mirar a nadie y son las menos las ocasiones en las que se dirige al individuo.

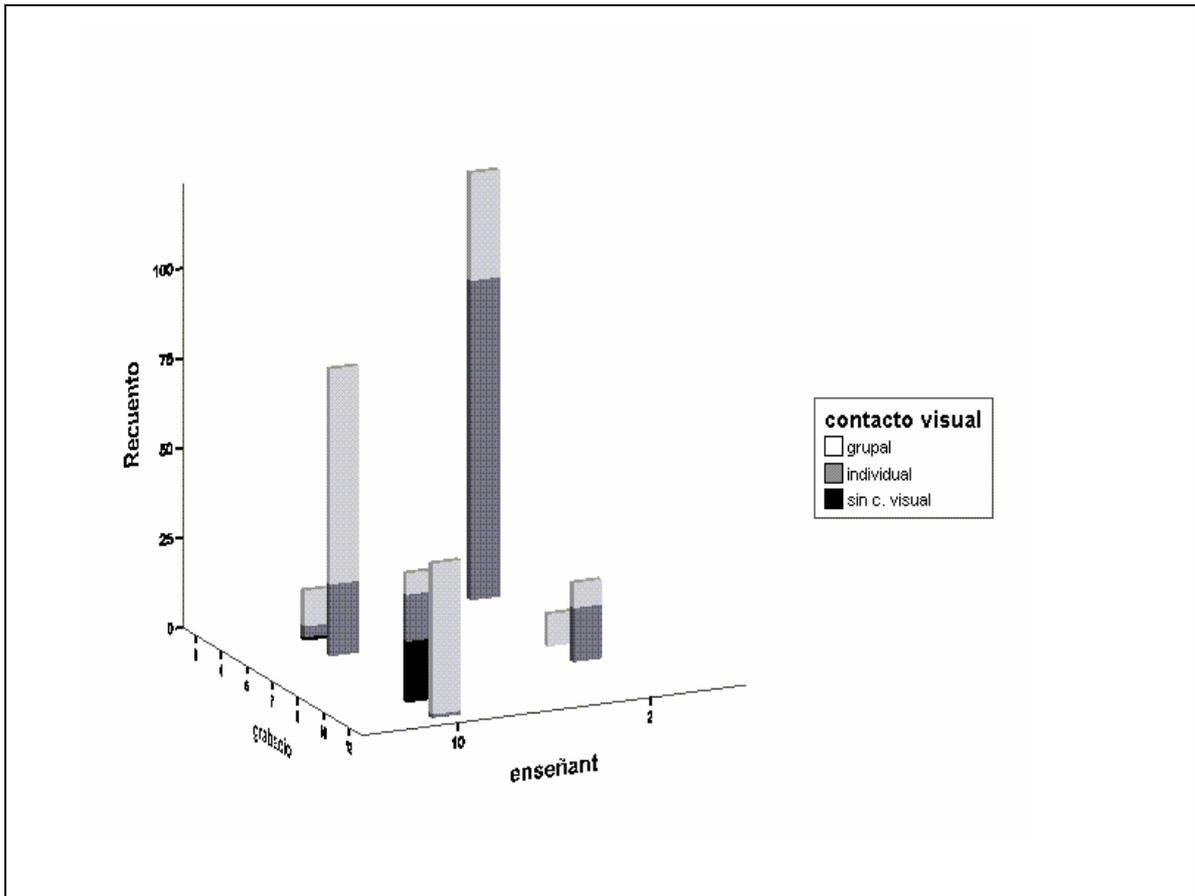
Las actividades complementarias

En las actividades complementarias analizadas de Ane, hallamos en la primera 89 turnos verbales dirigidas visualmente al individuo, 30 al grupo y ninguna vez sin dirigirse a nadie. En la segunda actividad, de 9 intervenciones verbales, los 9 se han canalizado con la mirada al grupo, y, en la tercera actividad complementaria 15 se enfocan al individuo, 7 al grupo y nunca sin contacto visual.

De Lurdes, tenemos cuatro actividades complementarias; en la primera, se dirigen visualmente al grupo 10 acciones verbales, 3 al individuo y 1 se da sin contacto visual; en la segunda, 60 van dirigidas al grupo, 20 al individuo y ninguna sin contacto visual; en la tercera de las 36 intervenciones orales de Lurdes, 17 se realizan sin mirar a nadie, 13 van dirigidas al individuo y 6 al grupo. Finalmente, en la actividad complementaria de la sesión 12, de un total de 43 verbalizaciones, 42 están dirigidas al grupo y 1 al individuo.

Representamos gráficamente la direccionalidad de la mirada de las acciones verbales durante las actividades complementarias en ambas enseñantes.

Figura 51: El enfoque de la mirada de Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades complementarias.



Aunque la aplicación de este tipo de actividad en las grabaciones realizadas sea reducida, podría decirse que los datos apuntan a que el enfoque visual de las verbalizaciones se mantiene como en el desarrollo de las dramatizaciones. Esto es: hallamos que Ane tiende a hablar mirando al alumno individualmente aunque también muestra dirigirse al grupo, sin embargo, no aparece ninguna intervención sin contacto visual. Por otro lado, Lurdes con tendencia a hablar en la mayoría de las ocasiones al grupo, en algunas ocasiones se dirige al individuo y en otras habla sin dirigirse visualmente a nadie.

Las actividades suplementarias

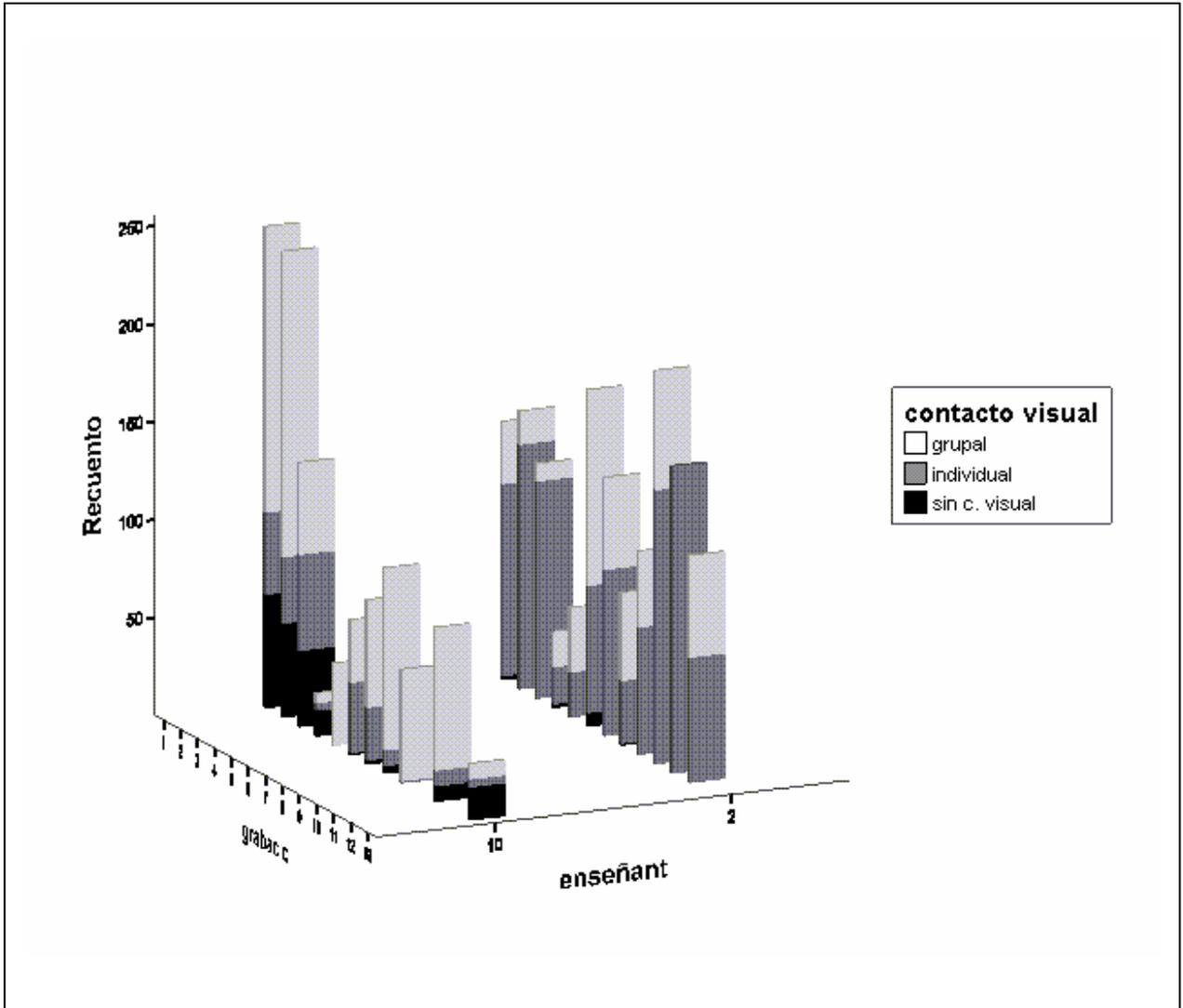
En la recogida de datos realizada para este apartado tenemos 12 actividades suplementarias de Ane y 11 de Lurdes.

Ane, en la primera actividad suplementaria se dirige al individuo 98 veces, 32 al grupo y 2 habla sin contacto visual; en la segunda actividad, en 125 ocasiones interviene mirando individualmente, y 17 al grupo; en la actividad 3, son 111 actos verbales con mirada individual y 9 grupal; en la cuarta 15 veces enfoca la vista en el individuo y 18 en el grupo; durante la quinta actividad, de un total de 56 intervenciones orales, 33 han ido dirigidas al grupo y 23 al individuo; en la sexta, han sido 100 las dirigidas al grupo, 65 al individuo y 7 sin contacto visual; en la actividad suplementaria 7, al individuo ha dirigido 85 verbalizaciones y 47 al grupo; en la siguiente, se ha dirigido al grupo 45 veces, 32 al individuo y en 1 ha intervenido sin contacto visual; en la novena actividad analizada, hallamos 65 intervenciones verbales enfocadas al individuo, 39 al grupo; en la 10, son 140 las dirigidas al individuo y 61 al grupo; en la 11, todas, las 157, están enfocadas en el individuo, y, finalmente, en la última, 64 se dirigen al individuo y 52 al grupo.

Lurdes, en la primera actividad suplementaria, dirige la mirada al grupo en 146 verbalizaciones, 58 habla sin enfocar la mirada en los alumnos y 42 veces lo hace dirigiéndose al individuo; en la segunda, 156 verbalizaciones son de enfoque grupal, 48 sin contacto visual y 34 se dirigen al individuo; en la siguiente, 49 veces la enseñante habla mirando al alumno individual, 47 al grupo y 39 sin mirar a nadie; en la sesión 4, encontramos 13 pautas verbales sin contacto visual, 5 grupales y 4 dirigidas al individuo; en la quinta actividad suplementaria todas, las 42 intervenciones orales de la enseñante se dirigen al grupo; en la sexta, han sido 36 las intervenciones dirigidas al individuo, 32 al grupo y sólo 1 sin contacto visual; en la actividad de la grabación 7 enfoca la mirada al grupo en 55 de las 84 ocasiones en las que habla, 27 en el individuo y 2 en nadie; en la siguiente, 93 veces mira al grupo, 8 al individuo y 8 son sin contacto visual; en la sesión 9, 57 pautas verbales van dirigidas al grupo y 1 al individuo, y, finalmente, 17 las realiza sin mirar a nadie, 4 mirando al individuo y 8 al grupo.

Mostramos gráficamente la representación del enfoque del enfoque de la mirada de los actos verbales de las enseñantes Lurdes y Ane en las actividades suplementarias recogidas en los dos cursos observados.

Figura 52: El enfoque de la mirada de Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades suplementarias.



En este gráfico se observa que Ane en las actividades suplementarias habla, sobre todo, dirigiéndose al individuo y, aunque en menos ocasiones, también se dirige al grupo; sin embargo, casi nunca interviene oralmente sin mirar a nadie. Por otro lado, Lurdes habla, mayoritariamente dirigiéndose al grupo, en menor proporción se dirige al individuo y en una cantidad similar al enfoque individual, vemos que participa verbalmente sin mirar a nadie.

Resumiendo, podría decirse que Ane en los 3 tipos de actividades descritos, en sus intervenciones orales, mayoritariamente, dirige la mirada al individuo, al grupo en menor medida y apenas habla sin contacto visual; sin embargo, Lurdes, sobre todo se dirige al grupo, en menor medida al individuo y muestra un importante número de intervenciones orales sin mirar a nadie.

C. Subhipótesis 5. 3.

El tono de voz utilizado por un enseñante con una actuación didáctica más comunicativa es más enfático que el de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa

Se diferencian dos tipos de tono de voz: el tono conversacional y el no conversacional, éste puede estar por encima o por debajo del tono conversacional: Se entiende que el no conversacional resulta más llamativo y por tanto más enfático y más próximo a la comunicación que el tono conversacional.

Describimos los siguientes resultados según los datos obtenidos a lo largo de los dos cursos.

El drama

Del análisis de los 11 dramas recogidos de Ane, se desprende la siguiente descripción: (ver tabla de datos en el anexo 11, g)

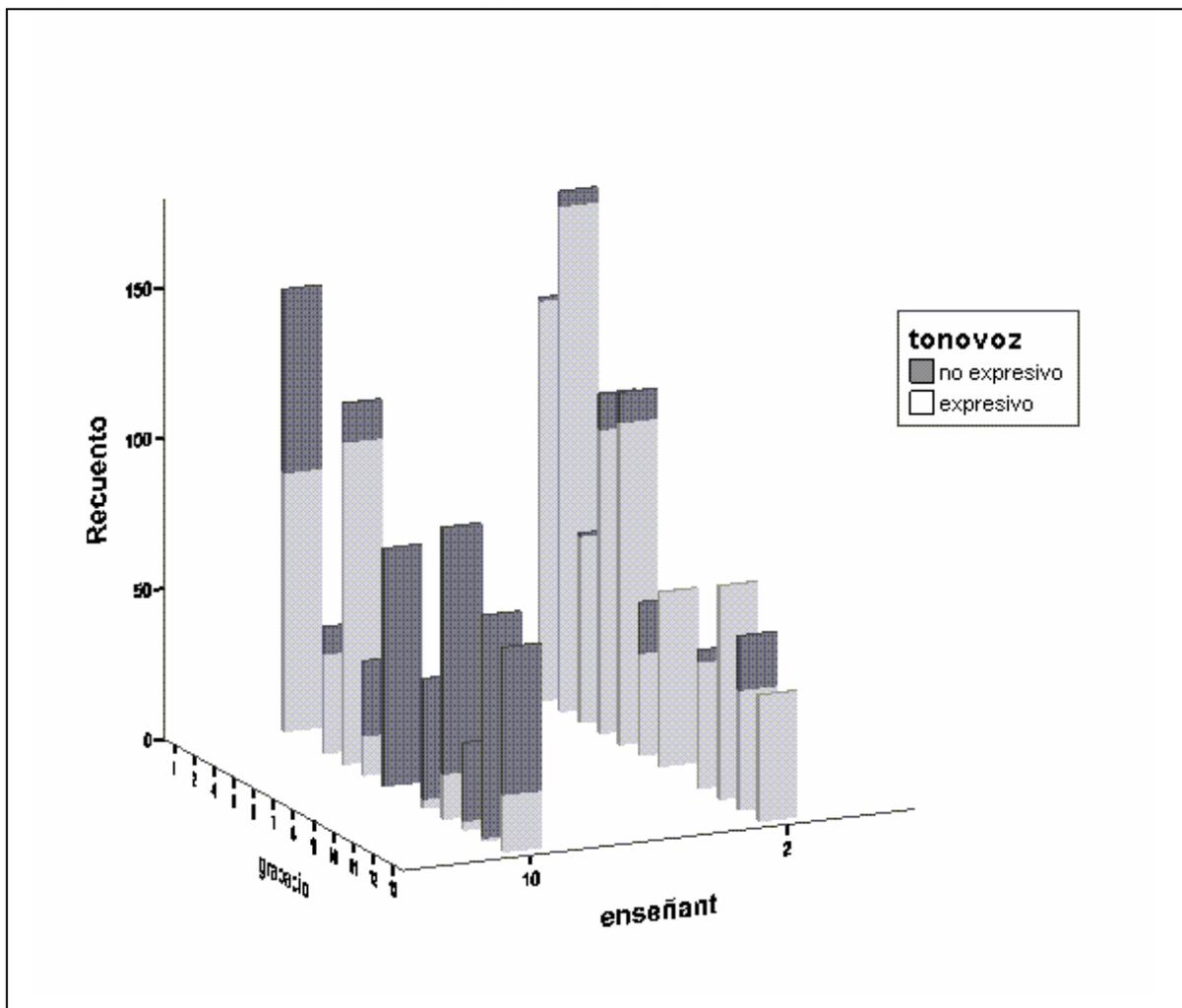
En la primera dramatización 133 actos verbales son de tipo no conversacional y sólo 1 conversacional; en la segunda, 168 no conversacionales y 5 conversacionales; en el drama de la sesión cuatro, de 63 intervenciones todas, menos 1, han sido enfáticas; en la siguiente, encontramos 101 no conversacionales y 12 conversacionales; en la dramatización quinta, sesión 6, observamos que de un total de 117 intervenciones orales 107 han sido categorizadas como enfáticas y 10 menos enfáticas; en el drama de la sesión 7, 34 no conversacionales y 17 conversacionales; en el drama de la grabación 8, séptimo drama, todas las verbalizaciones se consideran expresivas; en la grabación 10, 42 son enfáticas y 4 conversacionales; en la siguiente sesión vemos que todas las intervenciones orales han sido realizadas con tonos de voz por encima o por debajo del conversacional; en el drama de la siguiente sesión se han categorizado como enfáticas 40 verbalizaciones, y 18 como no enfáticas; por último, en la grabación 13 volvemos a encontrar que todas las intervenciones orales de Ane se llevan a cabo con tonos expresivos.

En cuanto a Lurdes, y el tono de voz utilizado en las 10 dramatizaciones realizadas a lo largo de los dos cursos, obtenemos los siguientes datos:

En el primer drama 86 intervenciones se categorizan como enfáticas y no conversacionales 61; en la segunda dramatización, grabación número 4, 33 son más expresivas y 9 menos expresivas; en la grabación 5, 107 aparecen como no conversacionales y 13 son conversacionales; en el siguiente drama realizado, 13 verbalizaciones de la enseñante son expresivas y 25 no expresivas; todas las intervenciones orales del drama de la séptima grabación se realizan en tonos conversacionales o menos expresivos; en la siguiente dramatización, todos, menos 3, se categorizan como no expresivos; en la sesión número 10, 82 actos verbales son expresados en tonos de voz enfáticos y 15 en tonos no conversacionales; en la sesión 11, son 26 los enunciados no expresivos y 3 los expresivos; en la anteúltima dramatización efectuada y recogida encontramos 74 producciones orales no expresivas y 1 expresiva, y finalmente, en la última actividad de este tipo analizado, se hallan 49 producciones orales de tipo enfático y 19 no enfático.

A continuación, vemos estos datos representados gráficamente en la siguiente figura.

Figura 53: Tono de voz utilizado por Ane (2) y Lurdes (10) en el drama



Se observa claramente que Ane utiliza tonos de voz expresivos en las intervenciones orales de las dramatizaciones en la mayor parte de la producción oral, sin embargo Lurdes, salvo en las 3 primeras sesiones, en el resto de los dramas su participación oral se da en tonos de voz conversacionales y por tanto menos expresivos.

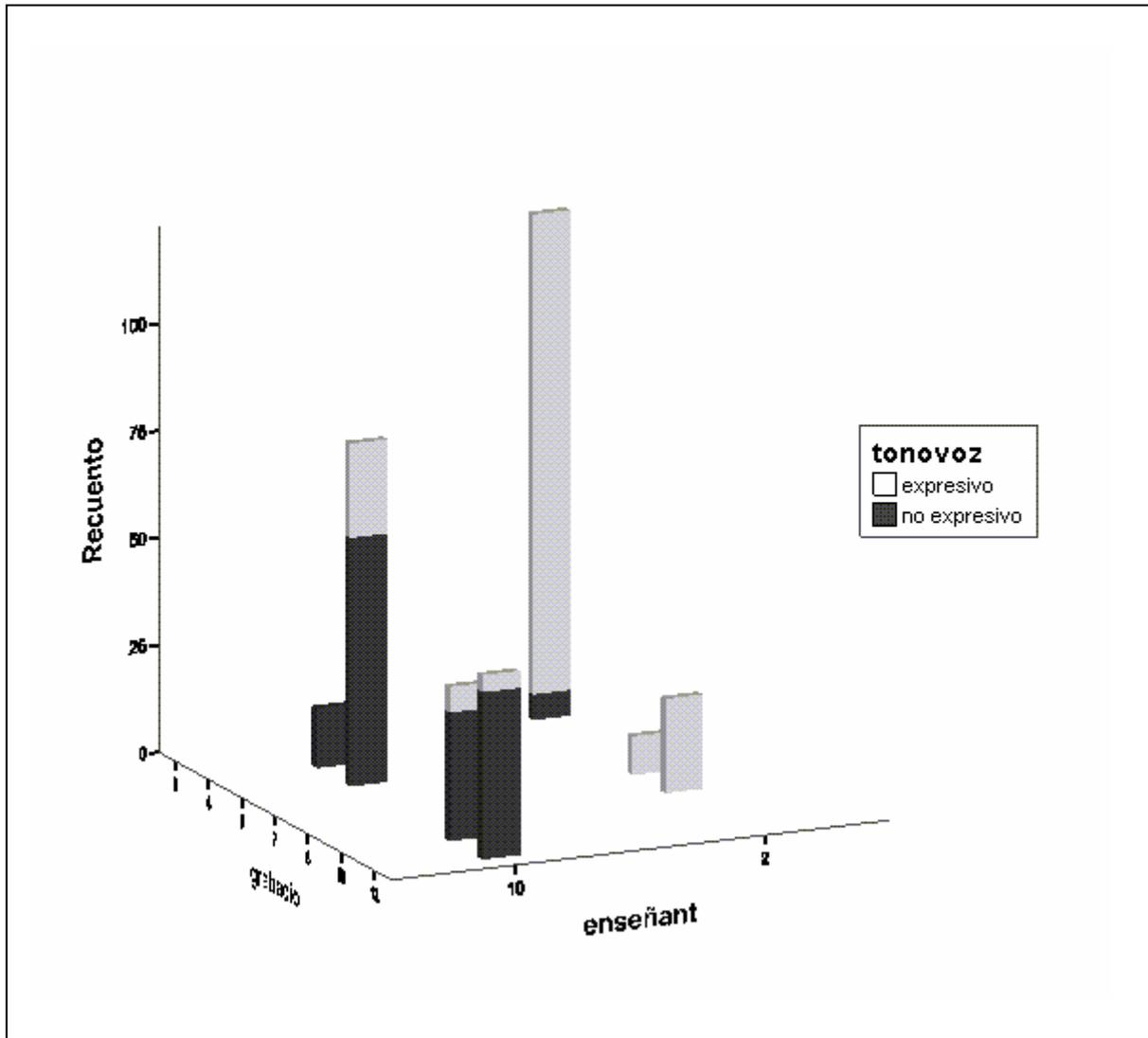
Las actividades complementarias

En las actividades complementarias realizadas por Ane hallamos, en la primera, 112 intervenciones expresivas y 6 no expresivas; en la segunda, todas, 9, expresivas; y en la tercera, también todas de tipo expresivo.

Los actos verbales de Lurdes, en las actividades complementarias se realizan, en la primera actividad, todos, en tonos conversacionales o no expresivos; en la segunda, 58 se identifican como no expresivos y 22 con expresivos; en la tercera actividad son 30 las intervenciones descritas como no enfáticas y 6 como enfáticas, y en la última actividad complementaria hallamos 39 verbalizaciones con tonos conversacionales y 4 no conversacionales.

Mostramos la siguiente gráfica con la representación del tono de voz utilizado por ambas enseñantes en las actividades complementarias.

Figura 53: Tono de voz utilizado por Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades complementarias



Se observa que la tendencia de Ane es hacer uso de tonos de voz diferentes al ordinario o conversacional también durante este tipo de actividades, mientras que Lurdes, aunque algunas veces también utilice estos tonos, en la mayoría de las ocasiones sus intervenciones orales se efectúan en tonos de voz conversacionales y por tanto, más apagadas.

Actividades suplementarias

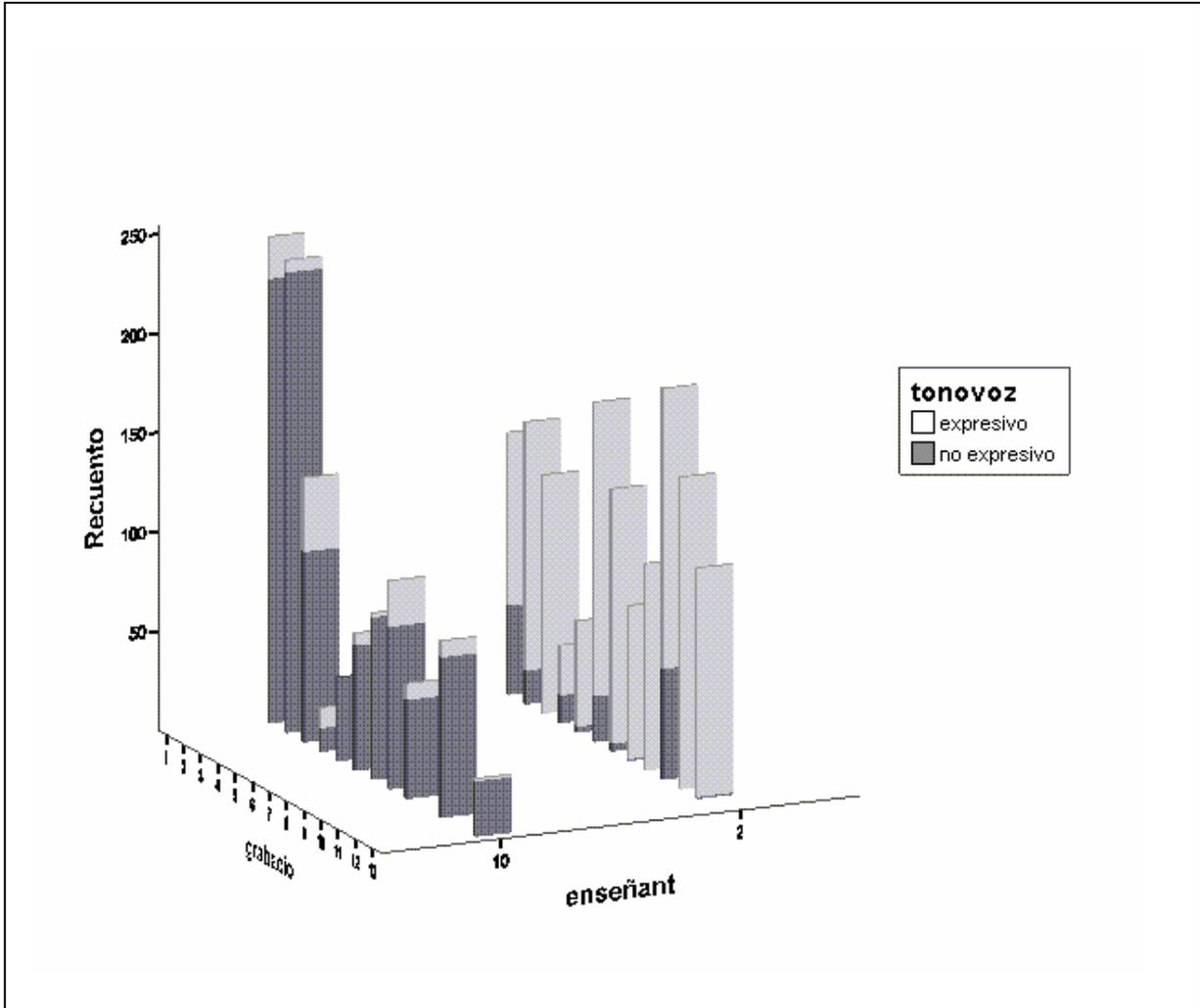
Ane en la primera actividad suplementaria se ha expresado verbalmente con tonos de voz enfáticos 87 veces y con no enfáticos 45. (Ver tabla de datos en el anexo 11 i)

En la segunda actividad los tonos expresivos son 125 y los no expresivos 17; en la sesión número 3 todas las verbalizaciones, 120, son expresivas; en la siguiente, 25 son no conversacionales y 14 conversacionales; los tonos de voz empleados por esta enseñante en la actividad de la sesión 5 son 53 expresivos y 3 no expresivos; en la sesión 6, 148 expresivos y 23 no expresivos; en la 7, los expresivos son 128 y las no expresivos 4; en la octava actividad analizada, sólo 1 es no enfático y 77 son verbalizaciones consideradas enfáticas; en la siguiente, número 9, toda la producción oral es expresiva, en la sesión 10, encontramos 141 actos verbales categorizados no conversacionales o expresivos y 56 no expresivos; en la siguiente actividad toda la producción es expresiva; y finalmente, en la sesión 12 sólo 1 intervención es no expresiva y todas las demás, 115, son expresivas.

Lurdes, en la primera actividad suplementaria, interviene oralmente con tonos de voz menos expresivos 232 veces y con tonos expresivos 21; en la segunda actividad 232 son tonos no expresivos y 6 son expresivos en la sesión número 3, 96 se han considerado no expresivos y 37 expresivos; en la siguiente actividad analizada, encontramos 12 expresivos y 10 no expresivos; en la sesión 5, 42 enunciados son no expresivos y no hay ninguna intervención expresiva, en el número 6, 63 se consideran no expresivos y 6 expresivos; en la siguiente actividad, 82 aparecen como enunciados en tonos conversacionales y 2 no conversacionales; en la sesión 8 son 82 los emitidos en tonos no expresivos y 23 expresivos; en la sesión número 9, encontramos 50 con tonos no expresivos y 8 con tonos expresivos o no convencionales; en la grabación 11, son 81 intervenciones las realizadas en tonos no expresivos y 8 en tonos expresivos y finalmente, en la última sesión hallamos 28 producciones orales en tonos no expresivos y sólo 1 expresivo.

A continuación, mostramos gráficamente el tono de voz empleado en las producciones orales de las enseñantes en las actividades suplementarias.

Figura 54: Tono de voz utilizado por Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades suplementarias.



Ane muestra una tendencia clara a usar tonos de voz enfáticos o expresivos, mientras que Lurdes utiliza el tono de voz conversacional o menos expresivo en la mayoría de las ocasiones.

Resumiendo, sobre el uso del tono de voz, podría decirse que Ane muestra, en todos los tipos de actividades, mayor expresividad que Lurdes, y, por tanto, propicia, en mayor medida, la comunicación.

D. Subhipótesis 5.4.

Los gestos que acompañan a las acciones verbales de un enseñante con una actuación didáctica más comunicativa contextualiza más que los que acompañan a las acciones verbales de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa.

Recordamos que clasificamos la gesticulación en tres tipos.

▶ *Gestos representativos*: ilustran el contenido del mensaje verbal relacionándose directamente con el contenido lingüístico (mimo, deixis, etc.). Los gestos representativos contextualizan el significado de la acción verbal aportando información sobre el concepto.

▶ *Gestos no representativos*: no están directamente relacionados con el contenido lingüístico pero añaden énfasis, entusiasmo, etc. a la producción oral (aplausos, movimientos exagerados, pasos de baile, etc.) Los gestos representativos contextualizan el mensaje en la vertiente más afectiva, aluden a las emociones y sentimientos que acompañan a las palabras.

▶ *Ausencia de expresión gestual*: producciones orales sin gestos.

Describimos los gestos que las enseñantes Ane y Lurdes realizaron en la aplicación del drama, las actividades complementarias y las actividades suplementarias durante los dos años de observación.

El drama

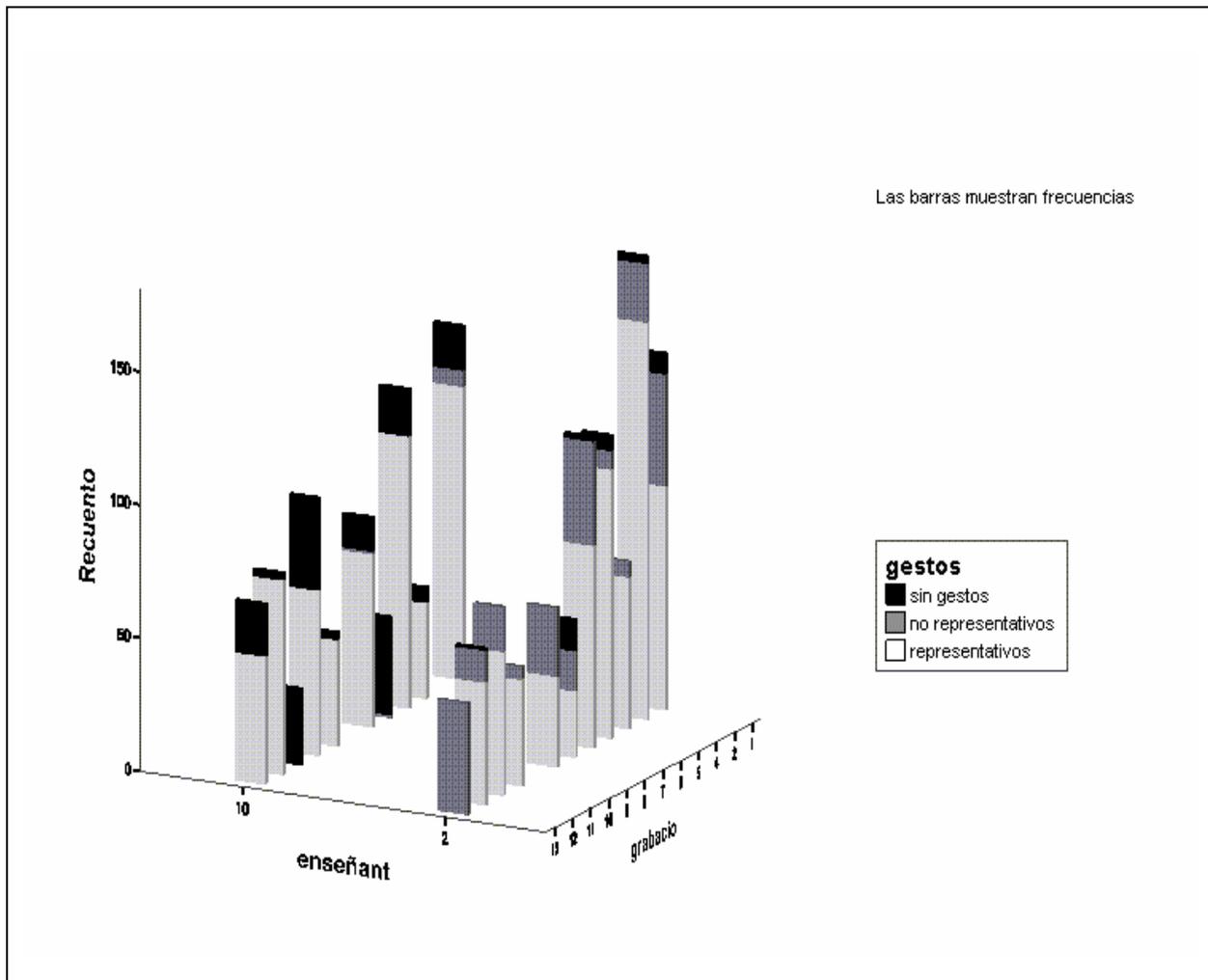
Ane en su primera dramatización interviene oralmente en 84 ocasiones realizando gestos representativos, en 42 ocasiones no representativos y en 8 ocasiones sin gestos; en el segundo drama, se combinan 149 verbalizaciones con gestos representativos, 22 con no representativos o no relacionados directamente con el concepto de la palabra, y 3 se realizan sin gestos; en el drama de la sesión número 4, 57 son gestos representativos, 6 no representativos y no hay ninguna verbalización sin gestos; en la siguiente, 101 acciones comunicativas que conllevan gestos

representativos, 7 no representativos y 6 sin gestos; en la sesión 6, 76 intervenciones orales de la enseñante aparecen junto a contextualizaciones con gestos representativos, 39 con gestos no representativos y 2 sin gestos; en el drama de la sesión número 7, encontramos gestos representativos en 25 de 52 turnos ocupados por Ane, 15 no representativos y 12 sin gestos; en la grabación 8 no hay ninguna verbalización que no esté gesticulada, 34 veces los gestos ilustran el contenido con representaciones directas y 26 veces con gestos no representativos; la siguiente dramatización, en la sesión 10, tampoco hay intervenciones sin gestos, y en los 45 actos verbales, se encuentran 40 gestos representativos y 5 no representativos; en la sesión 11, se repite el esquema con 54 gestos representativos, 17 no representativos y ninguna acción sin gestos; en la sesión 12, 1 acción comunicativa analizada se expresa sin gestos, 12 con gestos representativos y 46 con gestos no representativos; finalmente, en la última sesión recogida vemos que las 42 intervenciones verbales de la enseñante, es decir todas, se expresan con gestos no representativos.

Lurdes en la primera dramatización interviene oralmente en 133 ocasiones, de las cuales 110 lo hace acompañando la palabra con gestos que la representen, 6 veces con gestos más alejados del significado directo y 17 veces sin gestos; en el segundo drama, los gestos representativos que se expresan junto con palabras son 36, 0 no representativos y 6 intervenciones sin gestos; en el siguiente drama, sesión 5, 102 actos comunicativos incluyen gestos representativos, ninguno no representativo y 18 sin ningún tipo de gestos; en la 6, no hay ningún gesto que sea representativo, solo 1 ha sido categorizado como no representativo, y, sin gesticular encontramos 37 intervenciones; en la sesión 7, 13 actos comunicativos verbales se detectan sin ningún gesto, 65 con gestos representativos y sólo 1 con gestos abstractos o no representativos; en la siguiente sesión, grabación 9, 3 son sin gestos, 40 con gestos representativos, y ninguno con gestos abstractos; en la sesión 10, tampoco aparecen gestos no representativos, 62 de representación y 35 sin gestos; en la grabación número 11, no aparecen ni gestos representativos ni abstractos, y sin embargo hay 29 verbalizaciones, esto es, todas, sin ningún tipo de gesticulación; en la 12, representativos 73, 3 sin gestos y ninguno abstracto, y en la última, tampoco hay ningún gesto abstracto, sin gesto alguno vemos 20 y 48 gestos de tipo representativo.

Añadimos la representación gráfica de la gesticulación de los actos comunicativos verbales de Ane y Lurdes durante el drama de los dos cursos observados.

Figura 55: Gestos utilizados por Ane (2) y Lurdes (10) en los dramas



Se manifiestan diferencias claras. En primer lugar, Ane muestra una tendencia considerablemente mayor al uso de los gestos abstractos en sus intervenciones orales que Lurdes; esto es, Ane cuando interviene oralmente durante el drama, combina estas intervenciones con gestos que expresan contenidos relacionados con las emociones, mientras que en Lurdes apenas aparece este tipo de expresiones, vemos que se presentan sólo durante el primer drama grabado y en una cantidad muy modesta entre el resto de los tipos de gestos; en segundo lugar, Lurdes muestra en numerosas ocasiones intervenciones verbales sin gesticular; por ejemplo, en los dramas de las sesiones 6 y 11

no encontramos ni una sola verbalización acompañada de gestos, mientras que en Ane casi no se halla esta conducta.

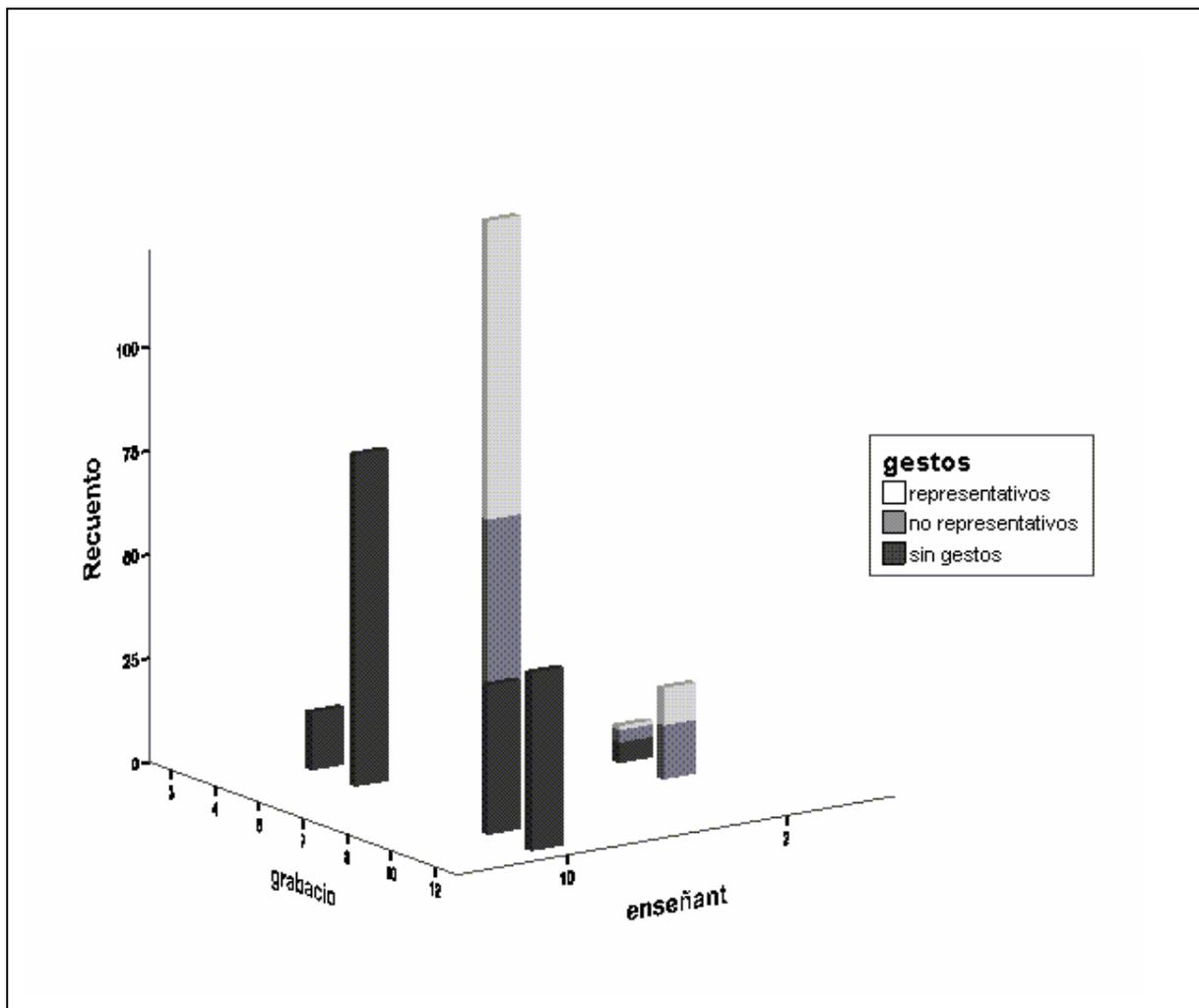
Las actividades complementarias

Ane en la primera actividad complementaria analizada realiza 72 acciones comunicativas verbales con gestos representativos, 44 con gestos abstractos o no representativos y 3 sin gestos; en la segunda actividad, en la sesión 7, aparece 5 sin gestos, 3 con gestos no representativos y 1 con gesto representativo; en la tercera y última actividad complementaria, encontramos 13 intervenciones verbales que conllevan gestos no representativos, 9 gestos representativos y ninguna verbalización sin gestos.

Por otro lado, Lurdes, en ninguna intervención verbal de las 4 actividades complementarias analizadas, ha empleado gestos de ningún tipo.

Añadimos la representación gráfica de la gesticulación que acompaña a las verbalizaciones de ambas enseñantes en las actividades complementarias.

Figura 56: Gestos utilizados por Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades complementarias



Aunque la cantidad de actividades complementarias es reducida, parece que, según estos datos, Ane muestra más variedad en el uso de gestos que Lurdes, ya que ésta sólo ha intervenido oralmente durante estas actividades sin gestos.

Las actividades suplementarias

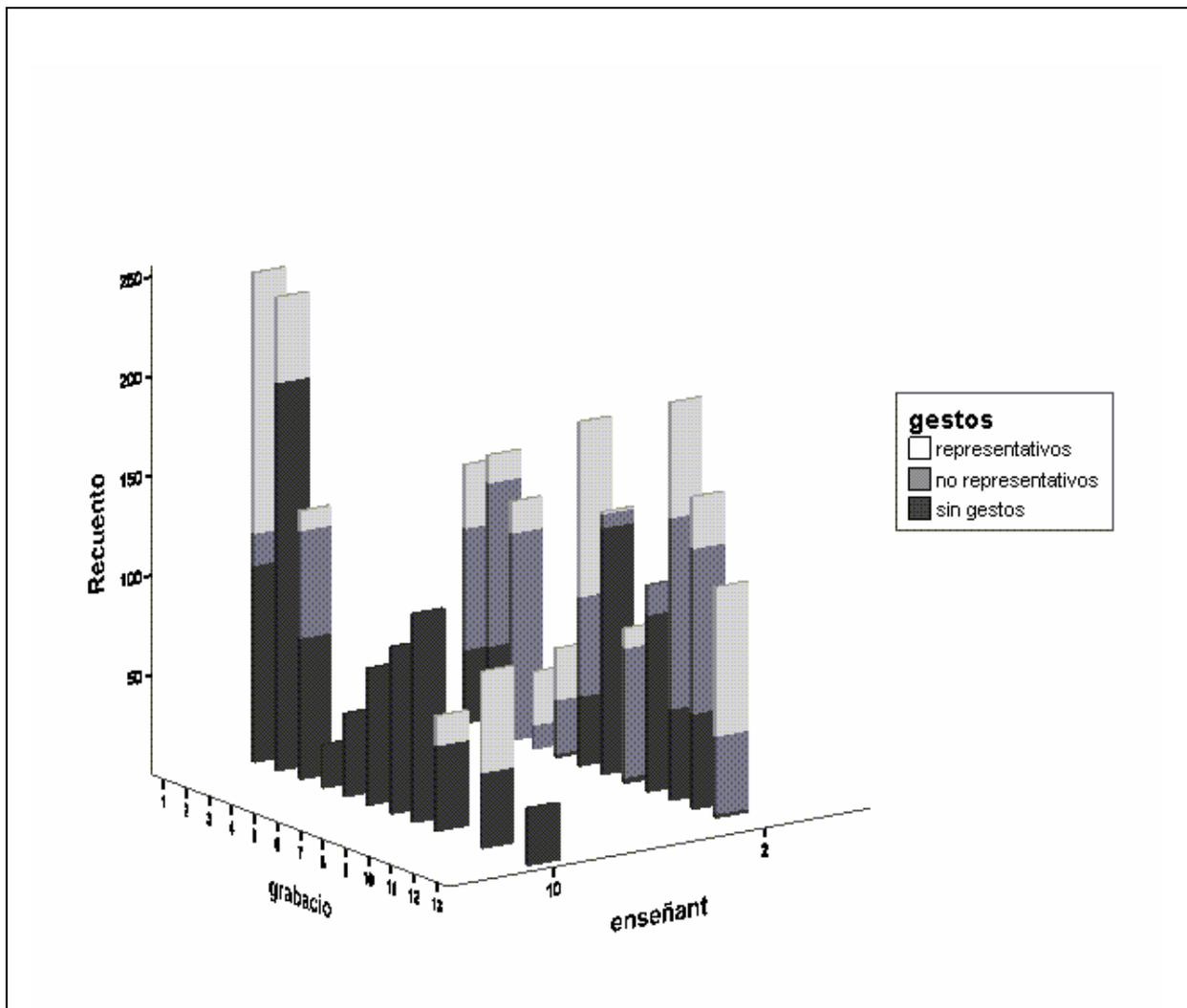
En las actividades suplementarias Ane, en la primera grabación, 61 actos comunicativos los realiza acompañando la palabra con gestos no representativos, 32 con gestos representativos y 37 sin gestos (ver tabla de datos en la página del anexo); en la segunda, 82 son no representativos, 14 representativos y 43 sin gestos; en la actividad suplementaria de la sesión número 3 los gestos no representativos se han identificado en

104 acciones comunicativas de la enseñante, 16 no representativas y ninguna sin gestos; en la siguiente, 27 representativos, 12 no representativos y tampoco aparecen verbalizaciones sin gestos; en la sesión 6, 50 gestos no representativos, 88 representativos, y 35 sin gestos; en la sesión 7, son 124 verbalizaciones sin gestos, 7 con gestos no representativos y con gestos representativos 1; en la siguiente, 65 con gestos no representativos, 10 con gestos representativos y 3 sin gestos; en la grabación número 9, encontramos 89 intervenciones de la enseñante sin gestos, 15 con gestos no representativos y ningún gesto representativo; en la sesión número 10, 96 intervenciones van acompañadas de gestos no representativos, 58 de gestos representativos y 46 sin gestos; en la 11, 83 con gestos abstractos o no representativos, 26 con gestos representativos y 48 sin gestos; finalmente, en la sesión 12, aparecen con gestos representativos 75 intervenciones de Ane, 39 con gestos abstractos y sólo 2 sin gestos.

Ane, por su parte, en la primera actividad suplementaria ilustra 131 verbalizaciones con gestos representativos, 16 no representativos y 99 sin gestos; en la segunda, 195 son sin gestos, 43 con gestos representativos y ninguno con gestos no representativos; en la tercera actividad, 71 sin gestos, 54 con gestos no representativos y 10 con gestos representativos; a partir de la cuarta sesión hasta la última, encontramos que durante toda la actividad, Lurdes en sus acciones comunicativas verbales no incluye gestualización alguna.

Representamos gráficamente la gesticulación de ambas enseñantes durante las actividades suplementarias observadas.

Figura 57: Gestos de Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades suplementarias



En esta figura vemos que Ane muestra en sus intervenciones verbales la presencia importante de gestos tanto representativos pero sobre todo abstractos; sin embargo, en Lurdes no sólo los gestos no representativos apenas aparecen, sino que incluso los representativos se encuentran en menor medida.

Resumiendo, sobre el tipo de gesticulación que utilizan estas enseñantes en sus actos comunicativos verbales, podemos decir que Ane utiliza en todas las actividades, gestos que implican contenidos relacionados con aspectos afectivos, gestos de énfasis, rítmicos o con carga emocional; esto es, gestos abstractos en mayor medida que Lurdes, de los que ésta apenas hace uso. Además, Lurdes muestra una proporción mayor de

verbalizaciones sin gesticular, lo que resta expresividad a sus intervenciones orales en el desarrollo de la aplicación del programa. En cuanto a los gestos representativos, ambas enseñantes manifiestan cantidades similares, aunque también en esta modalidad, Ane supere, levemente, a Lurdes.

E. Subhipótesis 5.5.

El éxito comunicativo en la aplicación del programa de un enseñante con una actuación didáctica más comunicativa es mayor que el de un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa

Hemos relacionado el éxito comunicativo de los enseñantes en la aplicación del programa con el grado de atención de los alumnos. De esta forma, hemos recogido esta información sobre la base de la proporción de alumnos que veíamos en las grabaciones en vídeo que estaban atentos en cada acto comunicativo verbal de los enseñantes, y hemos organizado los datos en tres grandes bloques:

- I. *Éxito total*: cuando la intención principal del enseñante parece que se cumple en su mayor proporción, o dicho de otro modo; cuando la mayor parte del alumnado, más o menos el 90%, está atento.
- II. *Éxito parcial*: cuando es evidente que aproximadamente el 50% de los alumnos no responde a la intención del enseñante.
- II. *Fracaso comunicativo*: cuando el 90% o más del alumnado no responde a las intenciones del enseñante.

La respuesta de los alumnos a las intervenciones orales de las enseñantes Ane y Lurdes, en las diferentes actividades, ha sido la siguiente:

El drama

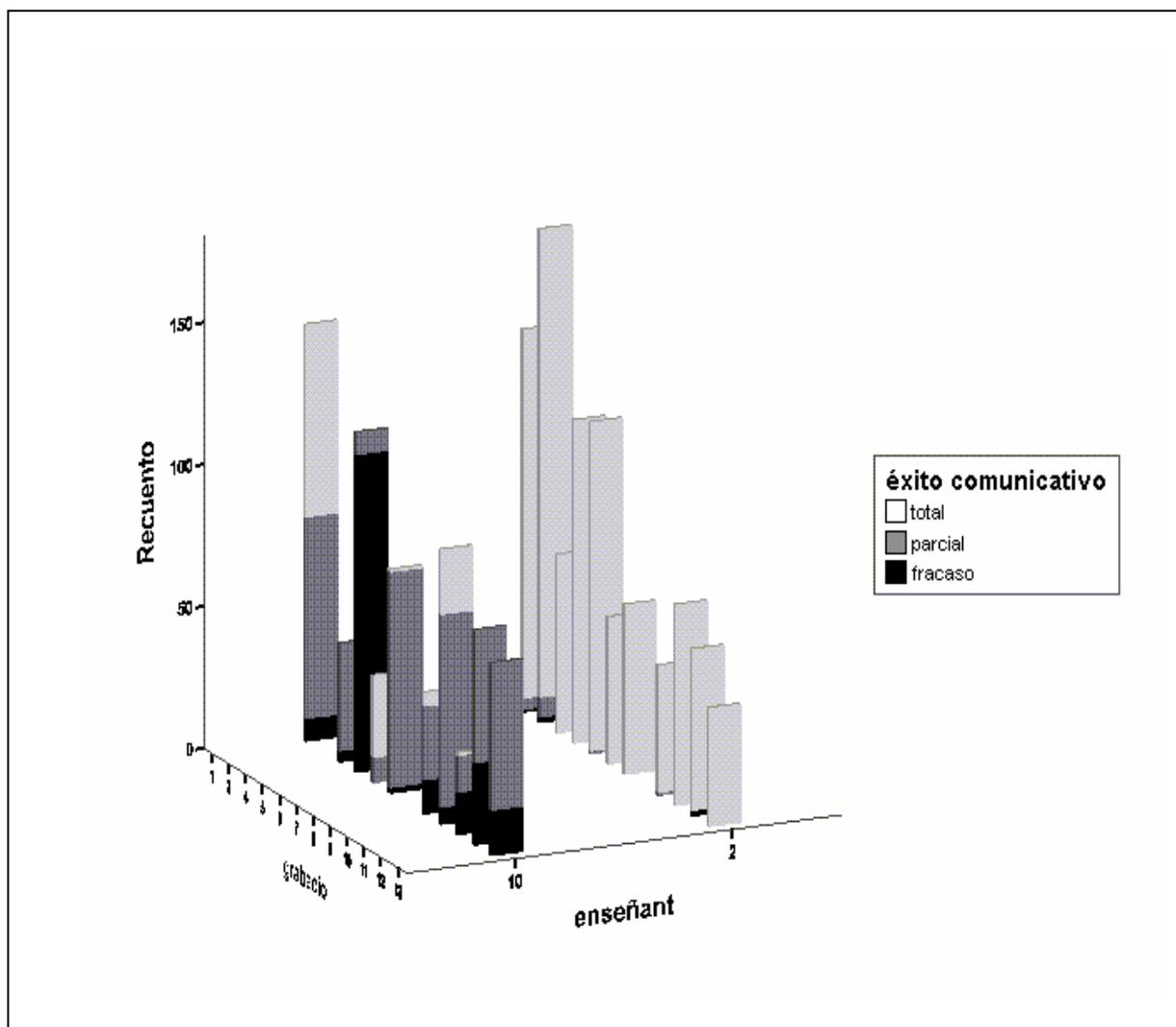
Ane, de las 135 acciones comunicativas verbales en la primera dramatización consigue que todos los alumnos atiendan a 130, 4 parcialmente y en una de ellas ha fracasado (ver en el anexo 11, m); en el segundo drama, 165 son atendidos por la mayoría, 7 por , más o menos , la mitad y 2 por menos del 90%; en el resto de las sesiones , salvo en la 12 , todas las verbalizaciones de la enseñante son atendidas por todos o casi todos los alumnos y no encontramos ninguna intervención en la que el

grupo no haya estado atento parcial o totalmente; en la grabación 12 son solo 2 intervenciones desatendidas por la totalidad de los alumnos y el resto, 57 acciones verbales, obtienen una respuesta por la totalidad del grupo.

En la aplicación de Lurdes, durante los dramas analizados, en la primera actividad en 68 intervenciones orales hay éxito total, en 71 éxito parcial, y en 8 fracaso comunicativo; en el segundo drama, 38 veces éxito parcial, 4 fracaso comunicativo, y no consigue que le atiendan todos los alumnos en ninguna ocasión; en la grabación 5, tercer drama analizado, hallamos 112 intervenciones orales a las que la mayor parte del grupo no atiende, 8 de éxito parcial y ninguna con atención completa; en la siguiente, sesión 6, en 29 ocasiones casi todos los alumnos están atentos, 9 de atención parcial del grupo y ninguna en la que la mayoría de los alumnos no presten atención; en la sesión 7, 76 verbalizaciones obtienen la respuesta de la mitad del grupo, esto es: éxito parcial; en 2, fracaso comunicativo y en 1 ocasión vemos que la mayoría de los alumnos están atentos; en el drama de la grabación 9, en 26 intervenciones se detecta el éxito parcial, en 12 fracaso y en 5 éxito completo; en la sesión 10, 68 con atención parcial del grupo, 23 atención del grupo completo y 6 fracaso; en la siguiente, 15 fracasos, 13 éxito parcial y 1 total; en la sesión anteúltima, 47 obtienen la atención de parte del grupo, 29 fracasan y ningún éxito completo; finalmente, en la sesión 13, se encuentran 52 con la atención de parte del grupo, 16 fracasos y ningún éxito total.

Mostramos gráficamente la representación de la respuesta de los actos comunicativos de las dos enseñantes durante el drama.

Figura 58: Éxito comunicativo de Ane (2) y Lurdes (10) en los dramas



Vemos en esta figura que Ane consigue la atención de sus alumnos en casi la totalidad de sus intervenciones orales, mientras que en Lurdes predominan las acciones comunicativas verbales con la atención de parte del grupo y en una considerable proporción fracasa, ya que la mayoría de los alumnos no muestra interés por muchos de sus enunciados orales.

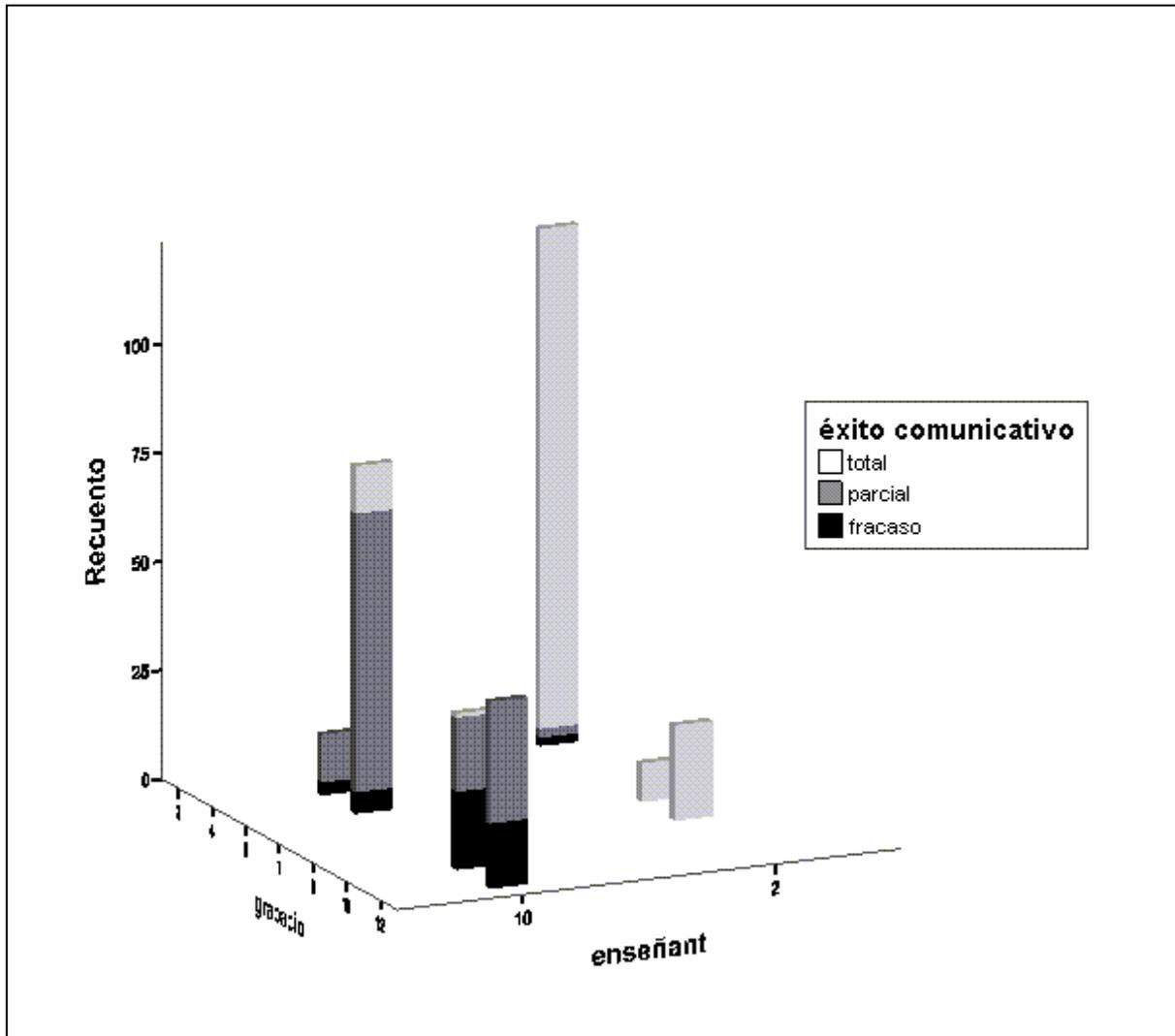
Las actividades complementarias

Ane en la primera actividad complementaria logra el éxito total con la atención del grupo en 115 actos comunicativos verbales, en 2 ocasiones éxito parcial y en otras 2 fracasa; en la segunda y la tercera, consigue el éxito total en todas las ocasiones.

Lurdes, en la primera actividad complementaria, en la sesión 4, consigue la atención parcial del grupo en 11 ocasiones, en 3 fracasa y en ninguna le atiende todo el grupo; en la segunda, grabación 6, obtiene atención parcial en 64 actos comunicativos verbales, en 11 éxito total y en 5 ocasiones no le atiende la mayoría del grupo; en la siguiente actividad, 18 veces fracasa, 17 obtiene éxito parcial y 1 vez le atiende todo el grupo; en la última, sesión 12, consigue que aproximadamente le atienda medio grupo en 28 ocasiones, 15 fracasa y no obtiene éxito total nunca.

Representamos gráficamente estos datos.

Figura 59: Éxito comunicativo de Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades complementarias



Se observa que Ane consigue en la mayoría de sus intervenciones el éxito total con la atención de la totalidad de los alumnos del grupo en las tres actividades analizadas, mientras que en Lurdes predomina el éxito parcial, en numerosas ocasiones fracasa y muy pocas veces obtiene que todos los miembros de su grupo le atiendan.

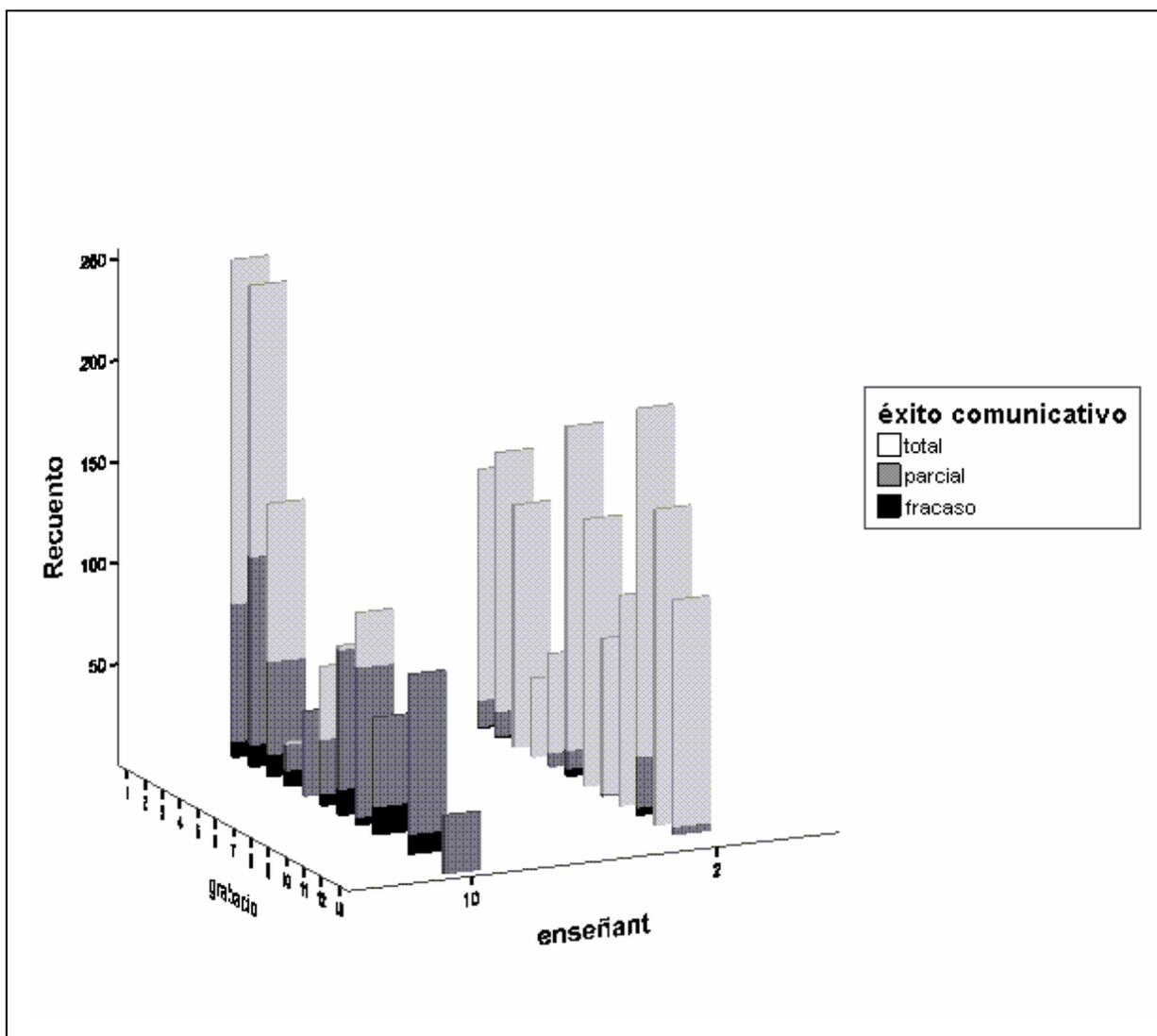
Las actividades suplementarias

En la primera actividad suplementaria, Ane logra el éxito total en 114 actos comunicativos verbales, en 13 le atiende parte del grupo y en 1 ocasión fracasa; en la segunda actividad 128 éxitos totales, 12 parciales y 1 fracaso; en la tercera, cuarta y quinta actividad todas las intervenciones obtienen la atención del grupo entero; en la grabación 6, 160 éxitos totales, 9 parciales y 4 fracasos; en las sesiones 7, 8 y 9 vuelven a ser atendidas todas las intervenciones de la enseñante por la totalidad del grupo; en la actividad suplementaria número 10, encontramos 172 éxitos comunicativos totales, 25 parciales y 4 fracasos; en las dos últimas sesiones consigue el éxito total en todas las intervenciones salvo en 4 de la grabación 12, que son atendidas parcialmente.

Lurdes, en la primera actividad obtiene 170 actos comunicativos con éxito total, 68 parcial y 8 fracasos; en la segunda 134 éxitos completos, 93 parciales y 11 fracasos; en la tercera, 78 con éxito total, 46 parciales y 11 fracasos; en la cuarta, 13 con éxito parcial, 8 fracasos y 1 con atención total; en la grabación número 5, todas las intervenciones obtienen éxito parcial; en la 6, 36 con éxito total, 27 parcial y 6 fracasos; en la sesión 7, 69 con éxito parcial, 13 fracasos y 2 con atención total; en la sesión octava, 74 con éxito parcial, 27 total y 4 fracasos; en las tres siguientes actividades suplementarias no hay ninguna intervención con éxito total, en la grabación 9 encontramos 44 éxitos parciales y 14 fracasos; en la 11, 79 éxitos parciales y 10 fracasos, y en la 13, 29 con éxito parcial.

Representamos gráficamente el éxito comunicativo de Ane y Lurdes en las actividades suplementarias.

Figura 60: Éxito comunicativo de Ane (2) y Lurdes (10) en las actividades suplementarias



Ane, en casi la totalidad de sus verbalizaciones consigue la atención del grupo completo; en Lurdes prevalecen las intervenciones con éxito parcial o atención de, aproximadamente, la mitad del grupo, además los enunciados no atendidos están más presentes y el éxito total o mantener el grupo entero atento, no se consigue en la proporción de Ane en ninguna actividad realizada.

Resumiendo, Ane consigue mayor atención en su grupo en todos los tipos de actividades que Lurdes.

5.5.2. RESUMEN DE LOS RESULTADOS SOBRE CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE DOS DE LOS ENSEÑANTES MÁS REPRESENTATIVOS

El enseñante con una actuación didáctica más comunicativa (Ane) muestra una conducta más comunicativa que un enseñante con una actuación didáctica menos comunicativa (Lurdes) en la aplicación del programa y por tanto se confirma la hipótesis.

Ane facilita más oportunidades de uso que Lurdes en todas las actividades con un incremento gradual en el reparto de turnos verbales para los alumnos en los dramas.

Se aprecia mayor riqueza en la contextualización de las verbalizaciones de Ane, ya que enfoca la mirada, mayoritariamente, al individuo; utiliza tonos de voz más enfáticos y acompaña las producciones orales con más gestos; además, la expresión gestual no solo es representativa sino que, en una proporción importante, es abstracta. El grado de éxito comunicativo logrado por Ane es mayor que el de Lurdes.

Lurdes, en su aplicación del programa, muestra una conducta menos comunicativa en comparación a Ane porque reparte menos turnos verbales entre los alumnos y por tanto organiza menos oportunidades de uso de la LE; en sus actos comunicativos verbales se dirige, sobre todo al grupo, y en muchas ocasiones habla sin enfoque visual humano, los tonos de voz enfáticos son menos, y en la expresión gestual encontramos menos cantidad en aspectos abstractos y más en expresiones con ausencia de gestos. El grado de éxito comunicativo en Lurdes es menor que el de Ane.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como señalamos, el objetivo general de esta investigación consiste en describir diferencias en la aplicación del programa Hocus y Lotus en el segundo ciclo de primaria y ver si existe alguna relación entre estas diferencias y los aprendizajes de los alumnos; con ello, pretendemos llegar a entender el proceso de asimilación y aplicación del programa por parte de los enseñantes y aspiramos a realizar aportaciones que enriquezcan el modelo de formación.

Recordamos que en los objetivos, definidos más específicamente, nos planteamos tratar de conocer diferencias en algunas habilidades lingüísticas adquiridas en la lengua nueva por los alumnos en cada grupo-clase. Así, hemos comprobado si los alumnos pueden narrar en la lengua nueva; hemos explorado la capacidad para la estructuración en inglés de cada grupo-clase; hemos indagado la fluidez verbal de los escolares de cada grupo-clase y también el nivel de comprensión en inglés que han adquirido. Además, hemos visto que estas diferencias están relacionadas, sobre todo, con la aplicación de los enseñantes, y no con otros factores como los relacionados con el entorno familiar o los aptitudinales.

Por ello, hemos querido explorar diferencias en la actuación didáctica entre los enseñantes en la forma de aplicar el programa “H&L”. Hemos examinado variaciones en el diseño de las sesiones y en el desarrollo de las actividades que integran las sesiones; y, hemos buscado, en su pensamiento, elementos que pudieran aclarar las diferencias en la práctica docente.

De esta forma, hemos llegado al punto de relacionar las tendencias en la actuación didáctica y los logros obtenidos.

A la luz de aportaciones realizadas por otros autores que subrayan la importancia de la conducta comunicativa espontánea del docente dentro del aula, hemos analizado

las sesiones de dos enseñantes con diferentes logros (la enseñante cuyo grupo obtiene mejores logros y la que obtiene logros más bajos), una actuación didáctica diferente y un pensamiento alejados entre sí (la que muestra una actuación más comunicativa y comprende mejor el concepto de formato, y la que se acerca menos) llegando, de este modo, a las siguientes conclusiones.

Como punto de partida, nos topamos con aquéllas de carácter más general que no aparecen estrechamente relacionadas con los fines de esta investigación pero que aún así resulta interesante señalar; a continuación describimos, siguiendo el mismo orden de los objetivos planteados, las conclusiones relacionadas con los objetivos y las hipótesis del trabajo; más adelante, exponemos algunas aportaciones a la formación del profesorado de lenguas que enseñan con este programa y, para terminar, indicamos algunos puntos de reflexión sobre las líneas de investigación enlazadas al estudio.

Como conclusión general, nos encontramos con que el modelo de intervención mediante programas, en nuestro caso el programa “H&L”, se manifiesta en este estudio como una intervención eficaz para la enseñanza del inglés como tercera lengua en primaria.

Además, vemos que la metodología desarrollada a través de los formatos narrativos da lugar a la comprensión y expresión de situaciones reconocibles por el alumno.

Concluimos también, que la estructura de los formatos despierta interés por el suceso en los diferentes episodios y posibilita la participación activa del grupo y de cada sujeto considerado individualmente. De modo que los alumnos que siguen el programa comparten conocimientos que ofrecen un contexto significativo para la comprensión y uso del inglés, ya que todos los alumnos tienen una percepción positiva del aprendizaje del inglés dado que todos consideran saber hablarlo y comprenderlo.

En el segundo grupo de conclusiones, relacionadas con los objetivos y las hipótesis planteadas, entendemos que en relación con los logros, se detecta que a mayor competencia narrativa adquirida por los alumnos, le corresponde mayor complejidad en

el uso de la lengua aprendida, en concreto, en la estructuración de enunciados y en la riqueza de la diversidad lexical. La capacidad narrativa conlleva la integración de diferentes componentes gramaticales ya que los resultados muestran que la capacidad narrativa está relacionada con la capacidad de estructuración lingüística y esta relación refleja cierta armonía entre los diferentes elementos estudiados en el proceso de adquisición.

Por otro lado, también encontramos que el modo de aplicación del programa por el enseñante influye en los aprendizajes de las diferentes dimensiones lingüísticas estudiadas.

Teniendo en cuenta que las diferencias halladas entre los grupos sobre características relacionadas con el entorno familiar de los alumnos, y, sus aptitudes intelectuales no están interviniendo de forma significativa en el aprendizaje de la lengua nueva, concluimos que el factor diferenciador clave es el enseñante y por tanto, relacionamos con su forma de aplicación las diferencias descritas en el análisis de los aprendizajes adquiridos.

Los enseñantes que han aplicado el programa muestran formas diferentes en su realización; estas formas diferentes se pueden agrupar en tendencias de actuación didáctica que se aproximan en mayor o menor medida al concepto de desarrollo del formato.

Vemos que en este grupo de enseñantes existen tres tendencias didácticas en la aplicación del programa: enfatizar el *input* y por tanto centrarse en la repetición y memorización del *corpus* lingüístico entendiendo que aplicar el programa consiste en la repetición de un modelo; aplicar el programa buscando la interacción comunicativa significativa y la participación de los alumnos, desde una percepción más comunicativa y dinámica del desarrollo del formato; y el pensamiento más alejado de la comprensión de la fundamentación del formato que subyace a una actuación didáctica menos comunicativa y conlleva vivencias más negativas.

Esto nos lleva a pensar que en la actuación consciente del profesor actúa su pensamiento o la conceptualización que tiene del programa. Es decir, el modo de pensar y de entender las bases teóricas o los fundamentos del programa, en este caso la comprensión del formato, condiciona la “forma de hacer” dentro del aula. De esta forma, comprobamos que los enseñantes que han comprendido mejor el concepto de formato entienden el rol del alumno de una forma más activa y consecuentemente posibilitan la participación creciente de estos. Ello se ve reflejado en que realizan actividades más comunicativas como el drama con más frecuencia y durante más tiempo; aprovechan las ocasiones en las que la cotidianeidad del aula les brinda para entablar diálogos espontáneos centrados en núcleos de interés para los alumnos y así mantener vínculos comunicativos reales y significativos en la nueva lengua. A su vez, desarrollan las actividades entendiendo su papel, y por lo tanto realizándolo, como ayudantes en la producción del alumno en la lengua nueva; asumen un papel dinámico pero dando al alumno un rol activo y participante. Para ello, facilitan el uso de los aprendices con una exigencia a su alcance y tomando parte en todas las actividades. Además, tienen conciencia de la importancia del clima del aula para evitar bloqueos o inseguridades en los alumnos y respetan el criterio básico de no usar las lenguas conocidas y mantener la relación con los alumnos en todo momento en inglés.

Los grupos-clase con mejores resultados en la adquisición del inglés corresponden a los enseñantes que han comprendido la fundamentación del programa y lo han aplicado buscando la riqueza en la interacción comunicativa, por otro lado, los grupos-clase con los logros más bajos son aquellos que han realizado el programa con un enseñante con una aplicación más distante al concepto de formato.

El enseñante que consigue que sus alumnos obtengan los mejores logros en la lengua nueva muestra una conducta comunicativa interpersonal y espontánea más rica y más eficaz que el que obtiene los logros más bajos en los aprendizajes de los alumnos: vemos que las dificultades de relación con los niños en el grupo o las inhibiciones para expresar los sentimientos para poder actuar con éxito en los diferentes papeles que exigen los personajes de los formatos, pueden dificultar la realización del formato narrativo de manera que la práctica puede estar condicionada. Así, favorece más la participación de los alumnos en el reparto de turnos; Facilita la conexión comunicativa

con el enfoque de la mirada dirigida al grupo; optimiza el significado de los mensajes porque contextualiza más con la variedad y el énfasis del uso de la voz y los gestos; y, finalmente, la comunicación con los alumnos tiene más éxito y por tanto es más eficaz ya que sus actos comunicativos verbales tienen mejor respuesta o mayor atención por parte de los alumnos.

De todo ello se desprenden algunas sugerencias para enriquecer el modelo de formación de los enseñantes:

El modelo de formación para la enseñanza con el formato narrativo se basaría en una triple línea formativa: teoría, práctica y conciencia de la propia operatividad didáctica. La práctica didáctica consolida su génesis desde la teoría, y el modelo de formación aportaría los instrumentos necesarios para poner en práctica lo que se ha aprendido: el material, y las estrategias didácticas. Es decir; la formación se realiza al mismo tiempo que el ensayo en la clase; sobre un feed-back en torno a la propia práctica.

La conceptualización óptima del programa surge del conocimiento de las bases teóricas y de la reflexión conjunta de la propia práctica educativa. Cabe potenciar en mayor grado la reflexión, la comunicación entre los diferentes participantes del grupo enfatizando y elaborando situaciones que favorezcan la articulación entre teoría y práctica. La formación del enseñante de lenguas que aplique el programa “H&L” debe erigirse sobre los pilares de: establecer una relación afectiva positiva entre el enseñante y sus alumnos, lo que implica una atención cuidadosa del clima del aula; el proceso natural de la adquisición comunicativa y lingüística desde un enfoque constructivo, que supone conocer el proceso de adquisición natural; y la interacción que fomente esa adquisición; a través de la construcción compartida de la acción de una historia.

Por ello, la actuación didáctica debe estar ordenada en torno a la posibilidad de creación comunicativa de los alumnos; y para esto, conviene organizar, de forma explícita, las diferentes actividades en función del momento del aprendizaje de los alumnos; es decir, explicitar la gradación de los contenidos, entendidos éstos como habilidades comunicativas que están vinculadas a la competencia comunicativa en la

lengua nueva. Esto supone el incremento gradual de la competencia lingüística en la lengua nueva de los propios enseñantes y a su vez la exposición de estos nuevos recursos ante los alumnos, para que ambos, enseñante y alumnos, puedan enriquecer el dominio de las habilidades de expresión y comprensión en la lengua nueva.

A su vez, se desprende de este estudio que la conducta comunicativa se convierte en vía de transmisión importante de los contenidos, pero sucede de forma más espontánea y menos controlada. Afianzar las técnicas de expresión corporal y capacidad comunicativa se detecta como un elemento formativo clave, no solo por su relación con la contextualización, sino también por su relevancia en la vivencia personal que está directamente asociada al tipo de transmisión y su éxito.

Sucintamente, cabría hacer tácitas las vivencias de la escenificación, mejorar las capacidades propias y las relacionales con los miembros del grupo, en este caso de los alumnos del grupo-clase. Conlleva esto, tomar conciencia de la conducta comunicativa propia dentro del aula con los alumnos a través de la reflexión y el análisis que posibilite la mejora y el cambio del estilo comunicativo y expresivo de cada profesional.

Emerge, como otra conclusión, el uso del video como recurso de formación para la visionar y analizar de forma reflexiva la propia actuación didáctica. Individualmente o en grupo, el enseñante puede avanzar sobre su propia experiencia profesional y enriquecer, a la vez, la conceptualización que sustenta la base del programa. Se trata por tanto, de activar una formación dinámica y compartida que facilite las dimensiones mencionadas.

Se confirman de esta forma, las líneas de formación marcadas (T.Taeshner y col., 1999) en una fase posterior a la recogida de datos de esta investigación para la formación del enseñante de lenguas que aplican el programa “H&L”.

En cuanto a las líneas de investigación que se derivan del presente estudio, cabría señalar que una de ellas, apunta a la conceptualización de los enseñantes de su

propia práctica y de las bases y principios teórico-prácticos que sustentan los programas o las aplicaciones de diferentes metodologías que toman cuerpo en diversos programas.

Además, resultaría de gran interés estudiar las diferentes tendencias en la aplicación de programas y su evolución a lo largo del tiempo, tratando de entender los factores que se relacionan con las mejoras.

Por otro lado, la importancia de la relación comunicativa entre el enseñante y los alumnos, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje de una nueva lengua, al parecer mayor que el propio dominio de la lengua meta, conllevaría preguntarse por los recursos de expresión de contextualización y de comunicación de los profesionales de lenguas.

A su vez, encontramos relevante estudiar el perfil de los recursos humanos que apoyen y potencien esta formación.

Además de los humanos, la aplicación del programa requiere recursos que implican nuevos materiales y una inversión importante en la formación y el tiempo dedicado a ello.

Creemos que este estudio aporta para la mejora de la aplicación del programa, además de las señaladas sobre la formación de los enseñantes, instrumentos de evaluación de los logros y también de su aplicación; facilita información para todos aquellos agentes interesados en los aprendizajes de los alumnos, como pueden ser los padres o todos los profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, B. (1976) *Strategies*. Londres: Logman.
- Anzieu, D. y Martin J. (1971) *La dinámica de los pequeños grupos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Arillo, M. (1993) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en primaria.*, Madrid: Longman.
- Arnau, J. (1991) “El feedback conversacional del profesor en un programa de L2”, *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 11, 3; 130-143
- Artigal, J.M. (1983) “Introducción del Inglés - segunda o tercera lengua - en la Educación Infantil” en *Rosa Sensat. Enseñar y aprender una lengua extranjera en el 2º ciclo de la Educación Infantil*, 6, 71-82
- Arzamendi, J.; Etxeberria Sagastume, F.; Lindsay, D.; Garagorri, X.; Azpillaga, B.; (1996) “Proyecto europeo para enseñar lenguas segundas o extranjeras a niños y niñas” en *Rosa Sensat. Enseñar y aprender una segunda lengua extranjera en el 2º ciclo de Educación Infantil*, 6, 59-70
- Austin, J. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Azpillaga, B.; Arzamendi, J.; Etxeberria Sagastume, F.; Garagorri, X.; Lindsay, D.; Joaristi, L.; (2001) “Preliminary findings of a format based foreign language teaching method for school children in the Basque Country”, *Applied Psycholinguistic*, 22, 35-44
- Barriga, S. (1983) *Psicología del grupo y cambio social*. Barcelona: Hora.
- Batteson, G. y otros (1984) *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Bernaus, M. (2001) “El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje”, en L. Nussbaum, y M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- Bernaus, M.; Escobar, C. (2001) "El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar", en L.Nussbaum, y M. Bernaus, *Didáctica de las segundas lenguas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Bialystok, E. (1992) "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas", en J. Muñoz, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Birdwistell, L. (1979) *El lenguaje de la Expresión Corporal*. Madrid: Gustavo Gili.
- Boada, H. (1986) *El Desarrollo de la Comunicación en el Niño*. Barcelona: Anthropos.
- Bogaards, P. (1990) *Gaitasuna eta afektibitatea hizkuntza arrotzen ikaskuntzan*. Donosita: Habe.
- Bronckart, J.P. (1992) "El discurso como acción: Por un nuevo paradigma psicolingüístico". *Anuario de Psicología*, 54, 3-48
- Brumfit, C.J.; Johnson, K. (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J.S. (1981) "From communication to language". *Cognition*, 3, 255- 287.
- Bruner, J.S. (1980); "Sobre el desarrollo cognitivo II", en J.S. Bruner, *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J.S. (1984) "Los formatos de la adquisición del lenguaje", en J.L. Linaza (comp.) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1990) *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S. (1994) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J.S.; Haste, H. (1990) *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Buhler, C. (1980) *Teoría de la expresión*. Madrid: Alianza.

- Calsamiglia, H. (2002) El estudio del discurso oral, en *El aprendizaje del discurso oral* Calsamiglia H. Paidós, Barcelona
- Calsamiglia, H.; Tuson, A. (1999) *Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Canale, M. (1995) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en Llobera, M. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M.; Swain, M. (1996a) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I”, *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 17, Enero-Marzo. 54-62.
- Canale, M.; Swain, M. (1996b) “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos II”, *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 18, Marzo-Junio. 78-89.
- Candlin, C.N. (1978) “Discursal patterning and the equalizing of integrative opportunity”. Paper read at the Conference on English as an International and International Language, The East-West Center, Hawai, Mimeo
- Cassanelli, F. (1988) *Gesticulando* Barcelona: Aliorna.
- Castañer, M. (1996) *Pedagogía del gest y missatge no verbal*. Lleida: Pagés.
- Cazden, C.B. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Cerdán, L. (1997) “Hitzik Gabeko Komunikazioak irakaslearen diskurtsoan eta ikasgelan duen eragina”, en *Hizpide* 40, 53-64
- Chadrón, C. (2001) “Investigación en el aula de L2 en contextos formales de aprendizaje: resultados y aplicaciones para la práctica docente”, en *Cursos de Verano*, Donostia: EHU/U.P.V.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Chomsky, N. (1975) *Estructuras Sintácticas*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1981) *Reflexiones acerca del lenguaje*. **Hiria**: Trillas.

- Clark, C.M.; Peterson, P.L. (1986) "Teacher' thought processes", en M.C. Wittrock (Eds.). *The Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Clark, C.M.; Yinger, R.J. (1979) "Teacher Thinking", en P.Peterson y H.I.Walberg, (Eds.): *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan, Publishing Corporation.
- Coll, C.; Pélach, J. (1994) "Proyecto educativo y concreción de curriculum en el marco de la reforma en grupo-clase y proyecto de centro", en *Cuadernos de educación*.16, 160-193.
- Costs, J.M. (1995) "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa", en *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Del Río, M.J. (1998) *Psicopedagogía del lenguaje oral*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Di Pietro, R. (1987) *Strategic Interactions*, Cambridge: Cambridge University Press
- Domínguez, A. (2002) *Lenguaje y Psicología: conjugando forma y función*. La Laguna: Universidad de la Laguna
- Drallny, I.L. (1990) *La formación del interprete de conferencias*
- Dulay, H.C.; Burt, M.K.(1992) "Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños", en J. Muñoz, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Ellis, R. (1987) "Contextual variability in second language acquisition and the relevancy of language teaching", en R. Ellis, *Second language acquisition in context*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Ervin-Tripp, S.M. (1974) "Is second language learning like first?". *Tesol quarterly* 8.2.: 111-127
- Etxeberria Sagastume, F. (1994) "Un Proyecto Europeo para la enseñanza de una lengua extranjera/segunada a niños entre 4 y 10 años". *II Congreso de la Fundación Gaztelueta*. Vitoria- Gasteiz.

- Etxeberria Sagastume, F. (1997) "Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística". *Revista de Investigación Educativa*, 15.2:273-300
- Etxeberria Sagastume, F. (2003) *Hizkuntzaren psikopedagogia*, Usurbil, Gipuzkoa: Elhuyar.
- Etxeberria Sagastume, F.; Arzamendi, J.; Azpillaga, B.; Joaristi, L. (2000) *Investigación Evaluativa de un Programa de Enseñanza de LE o L2 basado en los Formatos. País Vasco*. (Sin publicar)
- Fawacett Hill, W. (1974) *Grupos de aprendizaje*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Ferguson, C.; Snow, C. (1977) "Baby talk as a simplified register", en *Talking to children: language input and acquisition*, 219-235
- Francia, A.; Mata, J.:1992) *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid:CCS
- Fuêguel, C. (2000):*Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.
- Garton, A.F. (1994) *Interacción Social y Desarrollo de Lenguaje y la Cognición*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1987) *El habla infantil*. Madrid: Morata.
- Gipuzkoako Ikastolen Elkarte, MIDE (UPV) (1993) *Bigarren edo Hirugarren hizkuntzak irakasteko proiektu europarra. Lingua Proiektua*.Donostia (Sin publicar)
- Givon, R. (1979) *On understanding grammar*, Nueva York: Academic Press.
- Goffman, E. (1993) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, E. (1982) *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo XXI,.
- Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the functions of language*, Londres: Arnold.

- Horberger, N.H. (1995) “Trámites y transportes. La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, (Perú)” en M. Llobera (coord.) *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. H. (1968) “The ethnography of speaking” en J. Fishman, *Reading in the sociology of language*. The Hague: Mouton
- Hymes, D. H.: (1995) “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, M., *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Kempson, R.M. (1977) *Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1967) “Some functions of Gaze-Direction in Social Interaction” en *Acta Psychologica*, 26: 22-63
- Kendon, A. (1980) “Gesticulation, Speech and the Gesture Theory of Language Origins”, en Key , *Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. Paris: Mouton.
- Knapp, M. (1995) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Buenos Aires: Paidós.
- Krashen, S. (1978) “Individual variation in the use of the monitor”, en W. Ritchie (ed). *Second Language acquisition research*. Nueva York: Academic Press.
- Krashen, S. (1981) “The fundamental pedagogical principle in second language teaching”. *Studia Linguistica*, 35 (1-2): 50-70
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*, Nueva York: Longman.
- Krashen, S.; Terrell, T. (1983) *The natural approach*, Nueva York: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M.H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A., Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996) *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92.

- Lingua (1992a) Acción 1, “Elaborazione di un progetto per lo studio di modelli de formazione in servizio per insegnanti di lingua straniera” (92-01/0524/I-IB)
- Lingua (1992b) Acción 5, “Creazione di materiale didattico innovatio per l’insegnamento delle lingue straniere a bambini de età pre-scolare e scolare” (92-09/0783/I-VB)
- Lingua, (1994-1995) “Proyecto internacional para la enseñanza aprendizaje de lenguas”. Actas de los cursos de formación del grupo del País Vasco (documento sin publicar); EHU//U.P.V. Gipuzkoako Ikastolen Elkarte.
- Lingua, (1995-1996) “Proyecto internacional para la enseñanza aprendizaje de lenguas”. Actas de los cursos de formación del grupo del País Vasco (documento sin publicar); EHU//U.P.V. Gipuzkoako Ikastolen Elkarte.
- Llobera, M. (1990) “Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE”, en *Comunicación, Lenguaje y educación*, 91, 98, 7-8
- Llobera, M. (1995) “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras” en M. Llobera, *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* Vol II. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona: Paidós.
- Long, M.H. (1983).”Native speakers/non native speakers conversation and the negotiation of comprehensible input”, en *Applied Linguistics*, 4/4: 127-141.
- Long, M.H. (2001) “Investigación en el aula de L2 en contextos formales de aprendizaje: currículo analítico y la enseñanza de idiomas basada en tareas” en Cursos de Verano EHU/U.P.V. Donostia/SanSebastián
- Long, M.H.; Sato, CH.C. (1983) “Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher’s question” En H, Selinger; M. Long. (eds.) *Classroom oriented in second language acquisition*, Rowley: Newbury House

- Loughin, L (1980): *Profesores y alumnos. ¿Comunicación o conflicto?*, Buenos Aires: Librería del Colegio
- Macclelland, J.; Rumelhart, D.; “The PDP Research Group (1986) Parallel Distributed processing: explorations in the microstructures of cognition,” vol.2: *Psychological and biological models*, Cambridge, Mass.:MIT Press
- Macho, P.J. (2002): *Giza taldeak eta taldearen barne dinamikak*. Donostia: Erein.
- Mackay (1977) “The Alberta studies of teaching: a quinquere in search of some sailors.” *CSSE News*, 3, 14-17.
- Macneill, D. (1986) “Iconic gestures of children and adults”. *Semiotica*, 62
- Mailhiot, B. (1973) *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid: Marova
- Mclaughlin, B.(1978) “The monitor model: some methodological considerations”, *Language Learning*, 28: 309-332
- Mcwhinney, B.; Snow, C.; (1990) “The Child Language Data Exchange System: an update” en *Child Language*. 17, 457-472
- Medrano, C. (1995) “Las teorías personales del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista de Educación*. Universidad de Granada 8, 17-28.
- Mehan, H. (1978) *Learning lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Primaria..* Madrid: Ministerio de educación y Ciencia
- Mocciola, P.; Taeschner, T.; (1991) *Il colore delle parole in la scuola si aggiorna*, Roma: ERI.
- Mora, J. (1987) “El programa Comprender y Transformar” en A. Álvarez, (comp.): *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor.
- Moreno, J. (1987) *Psicodrama*, Buenos Aires: Horme

- Morine-Dersheimer; V. (1978) "Planning in classroom reality, an in depth look", *Educational Research Quarterly*, 3, 83-99.
- Morrow, K. (1977) *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. Londres: The Royal Society of Arts
- Morrow, K.; Johnson, K. (1977) "Meeting some social language needs of overseas students". *Canadian Modern Language Review* 33(5): 694-707
- Munby, H. (1988) "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales" en L.M.Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Nelson, K. (1974) "Concept, word and Sentence: Interrelations in acquisition and development". *Psychological Review*, 81 (4) 267-285.
- Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa* Cambridge: Cambridge University Press
- Nussbaum, L. (2002) "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua", en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, L.; Bernaus, M. (2001) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis.
- Ochs, E. (1979) *Developmental Pragmatics*, New York: Scieffelin
- Ogalde, I.; Bardavid, E. (1991) *Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Olaziregi, I.; Sierra, J. (1986) *Galbahe-C1*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritza
- Olaziregi, I.; Sierra, J. (1988) *Galbahe-C2*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritza
- Olaziregi, I.; Sierra, J. (1991) *Galbahe- E1: Hizkuntza testa*, Gasteiz: Eusko Jaurlaritza
- Osborne, R. ; Gilgert , J. (1987) "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", *Investigación en la escuela*. 1.63-69.

- Palacios, J. (1988) “Desarrollo cognitivo y educación en la obra de J.S. Bruner” en J.S. Bruner, *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Parker, K. (1989) “Learnability theory and the acquisition of syntax University of Hawaii”. *Working Papers in ELS*, 8: 49-78
- Pérez Gómez, A. (1985) “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en G. Sacristán; A. Pérez Gómez. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Peterson P.L.; Clark C.M. (1978) “Teachers’ reports of their cognitive process during teaching”, *American Educational Research Journal*, 15: 555-565.
- Piaget, J. (1926) *The language and thought of the child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1987) *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Pica, T. (1987) “Second language acquisition, social interaction and the classroom”, *Applied Linguistics*, 8:3-21
- Pica, T.; Doughty, C. (1985) “Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher fronted and group activities”, in M. Grass; C.Madden, (eds), *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House
- Pichón Rivière, E. et al. (1995) *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Pierre-Clermont, A. (1981) “Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva”, en *Infancia y Aprendizaje*, 16
- Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- Raven, J.C. (1977) *Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual*. Buenos Aires: Paidós
- Real Academia española (2001) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reyzabal, M.V. (1993) *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Muralla

- Roncín, CH. (1995) *Bien vivre la classe*. Paris: Presse. Universitaire de France.
- Rosales López, C. (1991) *Manifestaciones de Innovación didáctica*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.
- Sancho Gil, J. (1987) *Entre Pasillos y clases*. Barcelona: Sendai.
- Santiago, P. (1985) *De la expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Scheflen, A. (1964) "The significance of posture in communication", *Systems Psychiatry* 27/4:316-331
- Segalowitz, N. (1976) "Communicative competence and the non fluent bilingual", *Canadian Journal of Behavioral Science* 8:122-131
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-230
- Serrano, S. (1992) *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Montesinos.
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1983) "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas", en J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Shumann, J. (1978) "The acculturation model for second language acquisition", en R. Gingras (ed.). *Second language acquisition research and foreign language teaching*, Arlington: Center for applied Linguistics.
- Shumann, J. (1983) Art and science in second language acquisition research, en M. Clarke, y J. Handscombe, J. (eds.). On *TESOL '82*, Washington, D.C.: TESOL.
- Siguán, M. (1984) "Génesis y desarrollo de las funciones del lenguaje en la infancia", *Congreso sobre innovación en la enseñanza de las lenguas y la literatura españolas. Para una nueva didáctica en el área de la expresión lingüística*. Madrid: M.E.C.
- Siguán, M. (1986) *Las lenguas minoritarias y la educación*, Barcelona: PPU.

- Siguán, M. (1989) "Sobre lenguas y educación en Europa," en *Comunicación. Lenguaje y Educación*. 2, 69-76
- Siguán, M.; Vila, I. (1998) *Bilingüisme i educació*, Barcelona: Proa.
- Slobin, D.(1967) *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley: Universidad de California. Dpto. Psicología
- Smorti, A. (1994) *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti
- Snow, C. y Ferguson, A. (1977) *Talking to Children: Language Input and Adquisition*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- Sotés, J.P. (1998) *La comunicación profesor/a-alumnos al comienzo de un programa de inmersión al euskera*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Servei d'Informació i publicacions.
- Spolsky, B. (1995) Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua en Llobera, M. *Competencia comunicativa: documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*.Madrid: Edelsa.
- Spolsky, B.; Sigurd, B.; Sato, M.; Walker, E.; Aterburn, C. (1968) "Preliminay studies in the development of techniques for testing over all second language proficiency". *Language learning*, Special Issue, 3: 79-101
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible output in its development", en S. Gass; C.Madden, *Input in Second language acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House.
- Taeschner, T. (1983) *The Sun in femini. A study on language acquisition in bilingual children*. Springer-Verlag. Berlin Heidelberg..
- Taeshner, T. (1986) *Insegnare la lingua straniera*, Bologna: Il Mulino.
- Taeshner, T. (1992) *Insegnare con il Format*. Roma: Anicia.
- Taeshner, T. (1993) "Insegnare con il format", *Educazione al linguaggi*. 1/15-20.

- Taeshner, T.; Artigal, J.M. (1990) Deuts jür kinder, en *Assesorato all'instruzione e cultura in lingua italiana*. Provincia Autónoma di Bolzano. Alto Adige/Süd Tirol.
- Taeshner, T.; Etxeberria Sagastume, F.; Veglione, F.(1999) *Il Modelo di fromazione triennale: imparare la lingua straniera con il format, en Verso un modello europeo: per l'insegnamento della lingua straniera ai bambini*. Roma (Sin publicar)
- Taeshner, T.; Nias, T. ; Ploij, J.; Etxeberria Sagastume, F.; Arzamendi, J. (1992) European Project for Teaching a Second Language to Children between 3 and 7 years old, *Actas del primer encuentro en San Marino* (sin publicar).
- Taeshner, T.; Testa, P.; Cacioppo, M. (2000) La comunicazione in classe: confronto tra due tipi di comportamento comunicativo, quello magico e quello controlante Roma (sin publicar)
- Tesniere, L. (1994) *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.
- Titone, R. (1972) *Bilingüismo precoce ed educazione bilingüe*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1990): *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma: Armando Editore.
- Titone, R. (1996) “Questione di cuore. Il fattore affettivo: una componente fondamentale nell'aprendimento della seconda lingua”, *Educazione al linguaggi*. RAI. DSE. Ministerio della pubblica istruzione. Nueva eri - Edizioni RAI (24-25).
- Torre, S. (1992): *Innovación Curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Publicación interna)
- Tucker, G.R. (1974) “The assessment of bilingual and bicultural factors of communication” *S.T. Carey Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Tusón, A. (2002) “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

- Uilenburg, N.; Ploij, F.X.; Gloper, K.; Damhuis, R. (1997) *Lenguaje Proficiency in a new format-based, second language teaching method for immigrant children learning Dutch in kindergarten*. (Sin publicar)
- Valcárcel, M.S. (1995) *Observación y evaluación en la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van ek, J.A. (1975) *The threshold Level*. Estrasburgo: Coseil de l'Europe, CCC.
- Vayer, P.; Duvala,A. y Roncín, CH.(1993) *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (1987) “Del Gesto a la Palabra: Una Explicación Funcional” en Palacios, Marchesi y Carretero: *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vila, I. (1989) “La metodología en la enseñanza de segundas lenguas” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*; 2: 91-93.
- Vila, I. (1993) “Psicología y enseñanza de lenguas” en *Infancia y Aprendizaje*, 62-63: 219-229
- Villar Angulo L. M.; (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada..
- Villar Angulo, L.M. (1988) “Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores”, Villar Angulo, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Villiers, J.G.; Villiers, P.A. (1978) “Semantic and Syntax in the first two years: the output of form and function and the form an function of the input”, en F.D. Minifie y L.L. Lloyd, (eds.), *Communicative and Cognitive Abilities: Early behavioural Assessment*. Baltimore: university Park Press.
- Villiers, P.A.; Villiers, J.G.(1984) *Primer Lenguaje*. Madrid : Morata
- Volterra, V.; Taeshner, T. (1983) “La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües”, *Infancia y Aprendizaje*, 21: 23-36.

- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT. Press.
- Watzlawick, P.; Beavin, B.; Jackson, D. (1995) *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder.
- Weinberg, K.; Tronick, E. (1994) “Beyond the face: an empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestual, and regulatory behaviours” en *Child development*, 65, 1503-1515
- Widdowson, H. (1972) The teaching of English as communication, *ELT*. 27.
- Widdowson, H. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press
- Willian, M.; Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge.
- Wode, H. (1984) “Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages”, en A. Davies; C. Cripier y A. Howatt, (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zabaleta, F. (1994) *Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan*. Nafarroa: Zubia

ANEXO