

# MEDIODÍA

REVISTA DEL CENTRO DEL PROFESORADO DE OSUNA-ÉCIJA



## Editorial

**M<sup>a</sup> Antonia García Rodríguez. Asesora de Secundaria. Centro del Profesorado Osuna-Écija.**  
(publicado el 08/10/08)

Siento una profunda satisfacción al encontrarme ante estas páginas para contaros el resultado del interesante trabajo que se ha obtenido como consecuencia del proceso formativo desarrollado por un grupo de profesoras y profesores de Enseñanza Secundaria.

Escribir este prólogo es para mí un regalo, pero eso sí, de una gran exigencia y compromiso, porque el texto que se presenta es de una extraordinaria calidad, gracias a la profesionalidad y dedicación que comparten Carmen García Pastor y Soledad García Gomez, dos grandes profesionales de la enseñanza, a las que he tenido la oportunidad de acercarme, y compartir con ellas el entusiasmo por mejorar la escuela, por tratar de avanzar en el concepto de "atención a la diversidad", concepto que debe entenderse en un sentido más amplio y no como un problema nuevo de nuestros centros, como plantean las autoras en esta obra:

*Al abordar la respuesta a la diversidad en el aula, deberíamos tener en cuenta que no nos estamos refiriendo sólo al hecho de que tengamos que aportar nuevas orientaciones para la mejora de la enseñanza centrándonos en problemas nuevos. El currículo escolar tradicionalmente se ha orientado hacia un tipo de alumnado, colocando en situación de desventaja a todos/as aquellos/as que no se ajustan al perfil previsto. De ahí que el nuevo planteamiento de la respuesta a la diversidad deba partir de lo que ha supuesto esta tradición curricular, a pesar de que los planteamientos actuales en política educativa hayan tomado otra orientación.*

El proceso formativo que ha dado como resultado este trabajo se gestó en una reunión que tuvo lugar con Carmen y Soledad, las verdaderas artífices de este libro, con el CEP de Osuna-Écija; en esta reunión pudimos intercambiar distintas visiones de la Escuela de hoy, de los centros de Educación Secundaria, de los retos que tiene el profesorado ante la diversidad del alumnado al que enseña y la necesidad de buscar nuevas estrategias de formación, que atiendan a las demandas que nos plantean como CEP.

Teniendo en cuenta que con procesos formativos tradicionales, en los cuales el profesorado es más receptor que protagonista del proceso, no se generan los resultados que deseamos, la indagación de otros modelos de formación más participativos da lugar al nacimiento de este ilusionante proyecto, que es compartido por dos centros de Secundaria.

Partiendo de la premisa anterior y con el eslogan presente "La solución la tienes tú", se diseñó este curso, con una verdadera implicación del profesorado participante, modelo formativo en sentido ascendente, partiendo de lo que ocurre en la clase, desde la propia observación del profesorado de su práctica, profundizando en la complejidad de las interacciones que se dan en el aula y haciendo visibles las respuestas a la diversidad que se ofrecen a chicos y chicas en el aula, entendiendo la interacción como un toma y dame diario entre el profesor o la profesora y los estudiantes, como un proceso de negociación según el cual las realidades diarias son constantemente definidas y redefinidas.

Mejorar la práctica docente es, en última instancia lo que nos mueve a buscar nuevos modelos de formación, en este sentido la propuesta del curso consiste en recorrer el camino guiado por los puntos siguientes:

1. ¿Cómo es mi clase?
2. ¿Qué hago yo y qué hacen los alumnos/as?
3. ¿Por qué doy así mis clases? ¿Qué podría cambiar? ¿Por qué no lo he hecho hasta ahora? ¿Qué necesito para empezar a cambiar?
4. ¿Por dónde empiezo? Propuestas de mejora.

Partiendo de las observaciones de las profesoras y profesores participantes, Carmen y Soledad han desarrollado un trabajo extraordinario de acompañamiento, tratando de ir más allá de lo que los ojos de los propios docentes ven habitualmente, haciéndoles apreciar aspectos sustanciales de su práctica que están asociados a sus ideas y a su forma de concebir la enseñanza. Este aspecto resulta esencial para mejorar cualquier práctica y para afrontar las que tratan de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Hacer comprender al profesorado que hay otras perspectivas posibles y que el no tenerlas en cuenta puede limitar sus propias posibilidades para afrontar los problemas con los que se encuentra en sus aulas. Este proceso formativo se sustenta gracias a la experiencia en investigaciones de aula y al conocimiento teórico que avalan a las ponentes que ofrecen a lo largo del curso claves para una mejor atención del alumnado, para una mejora de la gestión y organización de la clase y, en definitiva, la consecución de unos mejores resultados educativos para los y las estudiantes.

A lo largo del proceso formativo hay que destacar el intercambio que se ha producido entre los participantes, con el verdadero aprendizaje de las propias prácticas de compañeros y compañeras de aula, dejando constancia de la necesidad que tenemos como docentes de un mayor intercambio de lo que sucede dentro de las aulas, del escaso valor que le damos a nuestras propias rutinas de clase que, sin embargo, pueden ser útiles a otro compañero/a, y siendo conscientes de que por analogía podemos aprender unos de otros, no se aprovecha en la medida en que sería deseable.

Sin querer extenderme en el proceso, que bien explicado y en profundidad se recoge en este texto, quisiera ir terminando este prólogo valorando el resultado obtenido, en el que de nuevo tengo que elogiar la labor realizada por Carmen y Soledad, en un gran esfuerzo por recoger todas las aportaciones realizadas por el profesorado participante en cada una de las unidades, con el valor añadido de la fundamentación teórica, siempre necesaria para aprender y avanzar en un proceso de mejora, así como el análisis y los comentarios a las aportaciones. Estoy segura que va a ser un recurso muy valioso para la formación de muchos compañeros y compañeras que se encuentran en el camino de la búsqueda de nuevas alternativas y soluciones a los problemas de clase y al propósito de que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga el fruto que se merecen nuestros alumnos y alumnas.

Por último, agradecer a los protagonistas de este libro, el grupo de profesores y profesoras de dos centros de Secundaria de la zona de actuación del CEP Osuna-Écija, el IES "Entrepuentes" y el IES "Flavio Irnitano", por su compromiso y dedicación en este proceso de formación que. Sin su curiosidad y ansias de indagar en nuevas propuestas para mejorar su labor docente, así como de compartir su buen hacer con otros compañeros y compañeras, no hubiera sido posible hacer realidad este proyecto, gracias a todos y a todas.

# **Monográfico: Prácticas de Enseñanza y Diversidad**

---

## **Prácticas de Enseñanza y Diversidad**

**Carmen García Pastor, Soledad García Gómez. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.**  
(publicado el 03/12/08)

### **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo está basado en los estudios que venimos realizando centrados sobre la respuesta a la diversidad del alumnado, tomando como unidad de análisis el aula. Hemos desarrollado estudios de caso en aulas de Educación Secundaria Obligatoria considerando la situación de diversidad propiciada (entre otros motivos) por la prolongación de la obligatoriedad en esta etapa, lo que ha supuesto la convivencia en las aulas de estudiantes con diferentes características individuales, culturales y sociales. Presentamos una serie de argumentos para reorientar la investigación sobre cómo se aborda la diversidad en el aula. Nuestros propósitos iniciales se centraron en la descripción de las estrategias de enseñanza que el profesorado desarrollaba para responder a la diversidad, sin embargo, estos propósitos han sido reconsiderados a la luz de la información obtenida, de la cual se derivan una serie de consideraciones que pasamos a exponer.

En primer lugar, debemos señalar que las investigaciones sobre el aula siguen siendo muy escasas en relación con la profusión existente para otros temas. La investigación sobre la práctica de la enseñanza se ha relacionado tradicionalmente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, disociándose las más de las veces del contexto del aula. La investigación sobre la respuesta a la diversidad del alumnado corre el riesgo de seguir centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, intentando buscar las estrategias más eficaces dentro de un planteamiento individual del aprendizaje que no lo considera en situación de grupo. Se ignoran de esta forma los planteamientos de interacción y participación que se han evidenciado como fundamentales para explicar la implicación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en clase. Con frecuencia se anima al profesorado a usar nuevas estrategias, sin tener en cuenta que el contexto de la clase está caracterizado por una historia que acumula experiencias, rutinas y normas que no son fáciles de cambiar.

En segundo lugar, podemos constatar que las prácticas cotidianas en las aulas no suelen reflejar los cambios organizativos que se plantean a nivel de centro. Con respecto a la pretensión de cambiar el modo de actuar del profesorado, Ainscow (1999) se refería a su propia experiencia en el campo de las necesidades especiales y señalaba su equivocación al intentar que los docentes asumieran procedimientos propios del campo de la educación especial, llegando al convencimiento de que el profesorado debe partir de lo que conoce y desde allí abrirse a nuevas perspectivas.

Ainscow (1995) constituye también una referencia necesaria por el énfasis que ha puesto en las ventajas del aprendizaje en grupo en su defensa de un planteamiento curricular y no individual de las necesidades especiales. Sin embargo, el planteamiento de este autor apunta a un enfoque inclusivo que se organiza tomando como referencia una reestructuración de la escuela. En ella el profesorado se implica en un proceso de cambio entendido como un proceso de aprendizaje (la escuela como comunidad de aprendizaje).

En qué medida la reestructuración de la escuela llega a afectar a las prácticas de clase es hoy uno de los aspectos más cuestionables de esta posición, que está respaldada por una línea de investigación sobre organización escolar muy consolidada. Autores como Elmore (1995, 1997), han señalado cómo el carácter simbólico de los aspectos organizativos formales que configuran las propuestas de cambio, en escasas ocasiones trasciende al nivel de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes, ya que no implica una capacitación del profesorado que se vea reflejada en cambios didácticos.

Si posiciones como la de Elmore resultan significativas para nosotras es porque nuestras observaciones sobre la clase vienen a confirmar la dificultad para establecer una conexión entre lo que se contempla en los documentos de planificación del centro y lo que ocurre dentro de la clase. De hecho, el único documento que hemos visto que se toma como referencia en las clases es el ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento), en la medida en que regula el tratamiento de la indisciplina en el aula. Es decir, según nuestras observaciones, existe una relación más visible entre las condiciones que están afectando al profesorado y al alumnado y lo que ocurre dentro del aula, que entre el centro y sus propósitos en relación con el currículo y su contexto de desarrollo en el aula. Todo lo cual nos ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de un marco de análisis más amplio, entendiendo que las propias propuestas de cambio, al plantearse desde un modelo arriba-abajo tienen notables limitaciones (Santos Guerra, 1995), ya que se asocia a una falta de sensibilidad democrática, de cultura de participación, de valentía cívica y de entusiasmo.

En tercer lugar, si como se ha asumido ampliamente, los cambios deben tener un sentido ascendente, de abajo-arriba, es posible que la investigación sea más fructífera tomando también esta dirección, es decir, que parta de lo que ocurra en la clase y trate de mostrar evidencias de por qué observamos situaciones en la práctica tan alejadas de lo que en teoría consideramos que debería ser. Al tomar esta perspectiva abordamos la clase en su conjunto como objeto de investigación (García Pastor y García Gómez, 2003), planteamiento que ha de vincularse a la investigación ecológica, tomando como referencia fundamental los trabajos de Tikunoff (1979) y Doyle (1977), así como los de Jackson (1991, v.o. 1965) y Delamont (1985).

En cuarto lugar, si bien nuestro reencuentro con las ideas de Doyle y con la revisión que realiza sobre la investigación de la clase en 1986, se debe, fundamentalmente, a nuestro interés inicial por investigar sobre el tipo de respuesta, de estrategias de enseñanza, desarrolladas por el profesor para responder a la diversidad dada entre el alumnado de la ESO (partiendo de la observación de las clases desde una perspectiva naturalista), la propia observación nos ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de profundizar, más que en las estrategias, en la complejidad de las interacciones que se dan en el aula. Pues más que hacerse visibles las respuestas a la diversidad, lo que las observaciones hacen visible son formas de organización del trabajo en clase que suponen "sutiles mecanismos de exclusión", como señalara Ainscow (1999) o "prácticas divididas", como señalara Slee (1996). Es decir, formas de organización incompatibles con unas respuestas adecuadas a las necesidades del estudiante, si dentro de éstas situamos las de sentirse miembro de pleno derecho del grupo-clase, la de participar de los intercambios que en ella se producen.

En quinto lugar, tratar de captar los significados ocultos de las interacciones que en las aulas se desarrollan nos ha llevado a retomar las aportaciones de Jackson, considerando algunos aspectos cotidianos de la vida en las aulas que no habíamos tenido en cuenta. Al observar las aulas nos hemos llegado a preguntar cómo pueden soportar alumnos y alumnas tanto aburrimiento y, en este sentido, Jackson nos ha hecho recordar que *la vida en la escuela de muchas personas, al menos como se ha conservado en los recuerdos de adulto, se describe a menudo como vacía y aburrida* (1991:82). Las observaciones de este autor sobre la participación del alumnado en la clase nos han llevado al planteamiento de cuestiones básicas que siempre han estado presentes en la investigación sobre el aula: desde luego, *no existen objetivos educativos más inmediatos que los relativos al establecimiento y mantenimiento del estudiante a la tarea que le asignan. Casi todos los demás objetivos dependen, para su logro, de la consecución básica de este logro* (p. 122).

A este respecto, las aportaciones de Doyle (1986) supusieron un paso decisivo en cuanto a la revisión de las investigaciones precedentes sobre *implicación del estudiante en la tarea*, al considerar la complejidad de la clase y las cuestiones relativas a su organización y gestión. Según Doyle, el profesorado ha de promover el aprendizaje al tiempo que

gestiona la clase para conseguir que haya el orden necesario para que sea posible realizar el trabajo académico propuesto: *para la instrucción es necesario que haya un mínimo nivel de orden, por lo tanto, las clases deben estar suficientemente bien montadas para captar y mantener la atención del estudiante* (p. 395).

Los planteamientos anteriores nos han llevado a formularnos nuevas cuestiones: ¿estamos hablando de la necesidad de conseguir esa *condición básica* cuando nos referimos a dar respuestas a la diversidad? o ¿estamos pensando en esta respuesta, una vez que el profesor/a se ha asegurado el tipo de atención logrado con la orden: *todos mirando hacia delante, por favor?*

Si nos hacemos eco de la perspectiva sobre el orden que mantiene Doyle, no podemos concebir por separado la implicación en la tarea de la propia naturaleza del trabajo académico que se propone y la forma en que el profesorado organiza y gestiona la clase. Obviamente, esta compleja tarea del profesor/a se hace más evidente cuando tiene que afrontar situaciones difíciles. Una situación difícil puede venir representada por la dificultad de la tarea propuesta para una parte del alumnado; entonces se hace visible la fragilidad del orden que algunos docentes consiguen instaurar en sus clases. De ahí que una forma de conseguir el orden sea rebajando el nivel de exigencia.

Esta es una opción que ha sido considerada por Ainscow (1999) al analizar cómo los profesores responden a la diversidad del alumnado. Al abordar Doyle esta posibilidad, sugiere que en estas ocasiones el profesorado distorsiona los propósitos curriculares para conseguir el orden, de tal forma que podemos entender que los procesos de gestión interfieren en la calidad de la enseñanza que los estudiantes reciben. Además, en contra de la idea que puede secundar esta iniciativa del profesor/a, de que bajando el nivel favorecerá a los alumnos en desventaja, las investigaciones consideradas por Doyle concluyen por el contrario que tales estudiantes siguen encontrando pocas oportunidades para la participación, puesto que no se ven afectadas ni la organización ni la estructura de las actividades que se realizan habitualmente. El profesorado que gestiona bien la clase parece ser más proclive a concentrarse en aspectos relativos a la solución de problemas de aprendizaje. Es decir, que un sistema social bien ordenado resulta básico para una enseñanza de niveles cognitivos más altos.

Por lo tanto, si tomamos como punto de partida las conclusiones de estas investigaciones, cuando nos referimos a estrategias para responder a la diversidad, deberíamos tener en cuenta las que se refieren a la **gestión y organización de la clase**, más que a estrategias concretas de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, proponer, por ejemplo, estrategias de aprendizaje cooperativo no tiene sentido si desconsideramos el tipo de interacciones que caracterizan la forma de trabajo en la clase, las más de las veces orientado hacia el éxito individual, sin una estructura que propicie la participación de todos los estudiantes. La falta de éxito de las experiencias en esta línea es explicable porque para el profesorado conducen al desorden, ya que inevitablemente trastocan el orden previamente establecido.

Es desde esta perspectiva desde la que consideramos que debemos plantear cuestiones de investigación más básicas, si entendemos por ellas las que la investigación sobre el contexto de clase ha venido abordando, eliminando el riesgo de caer de nuevo en un tipo de investigación cuyas limitaciones ya han sido cuestionadas, al menos en cuanto a sus implicaciones para mejorar las prácticas de clase.

Jackson (1991), refiriéndose a las estrategias de participación, señalaba entre ellas las dos que se habían adoptado más frecuentemente: la alteración del currículo de manera que acerque el contenido del curso a las necesidades e intereses de los estudiantes y el agrupamiento de los alumnos para crear un "ensamblaje" mejor con el contenido establecido. Ambas estrategias son suficientemente conocidas como modo de responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Frente a éstas proponía la de *proporcionar novedad, humor e "interés humano" en una lección o avivar de algún modo una actividad por lo demás aburrida*, porque para él está claro que el problema de la participación no consiste *en el modo de mantener en orden una clase en donde los*

*alumnos se muestran atentos, sino más bien en la manera de promover un estado más permanente de participación en las materias educativas* (p. 145). Naturalmente, esta forma de vinculación más permanente, como señala Jackson, se extiende fuera de los límites temporales de unas determinadas clases e incluso más allá de las fronteras físicas de la propia aula.

Es así como, tomando como punto de partida lo que ocurre en el aula, debemos encontrar explicaciones fuera de ella, enmarcando la clase dentro de un contexto más amplio. A este respecto, las aportaciones de Delamont (1985) resultan significativas para nuestros propósitos de orientar la investigación desde dentro hacia fuera del aula. De esta autora retomamos la idea del contexto como "marco"; se basa en Strauss y propone que en un enfoque ecológico la interacción debe explicarse dentro de un determinado *marco: Marco se utiliza aquí como un término amplio que cubre todos los aspectos del contexto temporal e institucional en el que se encuentre cualquier clase en particular* (p. 36).

Delamont habla del marco temporal, el marco físico, el marco institucional y el marco educativo. Además de la consideración de estos diferentes marcos, que pueden constituir la base para realizar análisis diferentes, hemos de tener en cuenta que éstos son importantes en cuanto al significado que aportan a las interacciones que se desarrollan en la clase. Es decir, que ofrecen un tratamiento particular sobre la construcción de significados, siguiendo el enfoque del interaccionismo simbólico y, con ello, la posibilidad de un análisis menos estático basado en la noción de los seres humanos como actores reflexivos.

Su aportación nos parece fundamental porque supone un avance con respecto a los estudios anteriores sobre la interacción en clase, al promover un enfoque más interdisciplinar. Este tiene unas consecuencias importantes para explicar las relaciones entre el profesor o la profesora y los estudiantes en la clase como un acto conjunto: *una relación que funciona y se relaciona alrededor del trabajo. La interacción es entendida como un "toma-y-dame" diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas* (p. 34).

Retomar los planteamientos de Delamont significa, pues, no olvidar el carácter interdisciplinar que debe tener el estudio de la clase, teniendo en cuenta no sólo las aportaciones de la Psicología sino también las de la Sociología y las de la Antropología que han servido de base para el progreso de la propia investigación educativa. Sólo así nos será posible *ampliar las perspectivas en los estudios sobre diversidad*, que adolecen en la actualidad de una enorme laguna entre lo que la teoría señala como cuestiones fundamentales a tener en cuenta y los temas sobre los cuales se viene investigando.

Si revisamos las aportaciones teóricas recientes sobre la necesidad de responder a la diversidad en educación, podremos observar, de una parte, que las diferencias humanas son concebidas en términos de diferencias individuales, sociales y culturales; de otra, que el proceso de socialización que se lleva a cabo a través del currículum escolar implica un proceso de creación de la identidad del estudiante, que se entiende de un modo muy diferente a la idea de seguir un guión: el que supone la adaptación del estudiante a la cultura impuesta por la escuela.

Para formar ciudadanos capaces de convivir en un mundo multicultural, se entiende que el proceso de socialización debe ofrecer oportunidades para que el propio estudiante construya su propia identidad en diálogo permanente con las comunidades culturales en las que vive. Escuela y familia se entienden como comunidades culturales diferentes, sobre todo cuando la familia se inserta en contextos que no han sido considerados por el currículum escolar. A este respecto deberíamos recordar con Torres Santomé (1991) que son muchas las voces silenciadas en el currículum, y no sólo aquellas que actualmente nos llaman más la atención, como puede ser la voz de las y los inmigrantes. Aun debiendo requerir éstas toda nuestra preocupación, deberíamos ser conscientes de que, por ejemplo, las que proceden del mundo rural o el marinero, también son desconsideradas, aun cuando en el contexto de nuestro país son muchos los alumnos y las alumnas que

pertenecen a estos.

Es decir, al abordar la respuesta a la diversidad en el aula, deberíamos tener en cuenta que no nos estamos refiriendo sólo al hecho de que tengamos que aportar orientaciones para la mejora de la enseñanza centrándonos en problemas nuevos. El currículum escolar tradicionalmente se ha orientado hacia un tipo de alumnado -o podríamos hablar de un alumno/a "tipo"-, colocando en situación de desventaja a todos aquellos que no se ajustan o acomodan al perfil previsto. De ahí, que el nuevo planteamiento de la respuesta a la diversidad deba partir de lo que ha supuesto esta tradición curricular, a pesar de que los planteamientos actuales en política educativa hayan tomado otra orientación.

Ignorar esta tradición nos impediría responder a preguntas tales como: ¿es posible que puedan seguir encontrando dificultades en la escuela alumnos y alumnas que proceden de comunidades culturales que nos son tan *próximas*, tan *familiares*? Nuestras observaciones de clases ubicadas en centros que pertenecen a comunidades predominantemente rurales nos han hecho reflexionar sobre ello, ya que se ha evidenciado cómo el currículum, a pesar de concebirse con sucesivos niveles de adaptación al contexto, sigue estando más orientado hacia un alumno/a tipo que se corresponde con el/la estudiante urbano de clase media. Las experiencias vitales de los estudiantes y de las estudiantes que viven en zonas rurales, sus formas de vida, intereses y expectativas, les dificultan el adoptar la visión del mundo y la forma de actuar que la escuela les exige. Así, más que desmotivados, deberíamos considerar que están desconectados, fuera de juego.

Tales reflexiones nos han llevado a su vez a un serio replanteamiento de nuestro trabajo, conscientes de la necesidad de que nuestros estudios no pueden obviarlas, y conscientes también de que, en un principio, no tomamos la perspectiva más adecuada para explicar lo que nos resulta ahora tan evidente. Todo ello configura la base teórica en la que se asienta nuestra propuesta de formación que se desarrolla en la primera parte de este trabajo a través de tres capítulos.

En el capítulo primero revisamos la investigación sobre prácticas de enseñanza, entendiendo que sólo desde este ámbito se puede captar cómo se responde a la diversidad en el aula; se señalan los tópicos más relevantes para tratar con más profundidad el de la participación, cuya consideración actual dentro de las perspectivas socioculturales permite estudiar los mecanismos de inclusión-exclusión que se desarrollan en las clases.

El capítulo segundo aporta una perspectiva más amplia de la "atención a la diversidad del alumnado", que tiene el propósito de explicitar las ideas que han dominado hasta ahora sobre las diferencias individuales y su tratamiento en educación, como un obstáculo para el reconocimiento de la diversidad que ha existido siempre en las aulas. Tanto la organización escolar como los planteamientos curriculares han tendido a la homogeneización de los grupos, consolidando un modelo de enseñanza que, aun ahora, sigue impidiendo el desarrollo de las estrategias adecuadas para responder a un grupo heterogéneo. La idea de que "dar a todos lo mismo" es lo más "justo" forma parte de los supuestos inconscientes que rigen la práctica de muchos profesores y profesoras, por lo tanto, revisar estos supuestos resulta fundamental.

El capítulo tercero vincula las ideas desarrolladas en los capítulos anteriores con una concepción del papel del profesor/a que, lejos de responder al enfoque técnico consecuente al modelo de enseñanza descrito, se caracteriza por su responsabilidad en los procesos de enseñanza, como profesional reflexivo capacitado para resolver problemas y tomar decisiones. De ello se desprende una nueva consideración del desarrollo profesional y del modo en que la formación permanente puede contribuir a éste. Dentro de los modelos que se inscriben en esta línea situamos nuestra propia propuesta, caracterizada por el énfasis dado al análisis y a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, a través de un procedimiento de indagación cualitativa.

La segunda parte describe cómo se ha ido configurando el curso de formación, partiendo de la petición que nos hace el Centro de Profesorado Osuna-Écija. En el capítulo cuarto se



detallan las circunstancias que nos llevan a adoptar un modelo semipresencial y su organización inicial en dos fases, que posteriormente se van modificando debido a que nos vamos adaptando a las particularidades del profesorado con el que trabajamos. La forma definitiva incorpora unas unidades de trabajo para la fase no presencial, que se describen en el capítulo quinto, las cuales incluyen orientaciones para facilitar al profesorado la indagación sobre sus propias prácticas. Estas se presentan en documentos a los que el profesorado accede mediante la plataforma de teleformación con la que cuenta el CEP. A través de ella nos comunicamos con el profesorado, que nos va enviando las tareas que le encomendamos.

La tercera parte está dedicada al análisis, interpretación y reflexión sobre las prácticas de clase partiendo de las aportaciones del profesorado, considerando los problemas y las soluciones en los términos en los que los plantean. El propósito en este caso es proporcionar una información amplia, tanto a los participantes como al profesorado de secundaria en general, que facilite el debate y la reflexión sobre la posibilidad de mejorar sus prácticas de enseñanza. Se ha estructurado en cuatro capítulos (sexto, séptimo, octavo y noveno), correspondiendo cada uno de ellos con los informes elaborados a partir de las producciones del profesorado en relación a las tareas propuestas en las unidades de trabajo. El capítulo décimo expone la valoración general que hemos hecho de esta actividad de formación permanente y de los procesos de desarrollo profesional del profesorado implicado.

## **PRIMERA PARTE**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO I:**

#### **LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIVERSIDAD Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

Este capítulo tiene el propósito de plantear cómo podemos avanzar en el conocimiento de las prácticas de enseñanza para generar posibilidades que permitan su adaptación a la diversidad del alumnado, utilizando como marco de referencia el aula. Para ello nos basamos sobre las investigaciones que venimos desarrollando [\[1\]](#) en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.

Nuestro interés por esta etapa comienza con los cambios que sobrevienen como consecuencia de la LOGSE, en relación con la necesidad de conocer las implicaciones que, para el alumnado con necesidades educativas especiales, supone la nueva organización de la enseñanza. Este interés inicial, que conecta con nuestros trabajos previos en el desarrollo de la integración en la extinta Educación General Básica, se amplía al organizarse, a su vez, la respuesta a las necesidades educativas especiales dentro del marco más amplio de las medidas de atención a la diversidad del alumnado. Efectivamente, el hecho de que la obligatoriedad se prolongue ha llevado a considerar la diversidad existente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cifrándose ésta no sólo en las características psicológicas, sino también culturales y sociales, al incluir a sectores de la población que en la situación anterior salían antes de la escuela o eran derivados a los programas de Formación Profesional. El reto de prolongar la escolaridad afecta sobre todo al alumnado que, en la situación actual, se incluye en los cursos de 3º y 4º; pero, también, los dos primeros cursos de la ESO se ven afectados en la medida en que el alumnado ingresa en una nueva etapa en la que la organización de la enseñanza cambia sustancialmente con respecto a la enseñanza primaria. La incorporación del profesorado de Bachillerato a esta nueva etapa arrastra consigo los modos de enseñanza propios de aquella, lo cual ha sido en detrimento de la asunción de los nuevos objetivos de la ESO y las consecuentes formas de actuar en las aulas. Uno de los principales desajustes se ha apreciado al abordar la respuesta a la diversidad del alumnado, por incidir de un modo directo en un cambio necesario en las prácticas de enseñanza.

Todo ello nos lleva a plantear los problemas de investigación asociados a la necesidad de indagar sobre lo que está ocurriendo en las aulas, no ya centrando nuestro interés en el alumnado con necesidades educativas especiales, sino sobre todo el alumnado que, por su heterogeneidad, empieza a demandar un cambio efectivo en las prácticas de enseñanza para culminar con éxito esta etapa. El aumento de fracasos ha hecho aún más evidente esta necesidad, aunque la opinión más generalizada sobre la ESO haga recaer los problemas existentes en el propio alumnado, caracterizado como desinteresado, indisciplinado, etc.

La pregunta que gravita sobre esta etapa es la de por qué el alumnado se comporta así y, efectivamente, es la pregunta más interesante que nos podemos hacer; sin embargo, la respuesta a ella depende del modo en que planteemos el problema: asociado al propio alumnado (son así), o asociado a las relaciones más complejas en las que su propio comportamiento no puede desligarse de las nuevas condiciones en las que la enseñanza se está desarrollando.

Plantearse "cómo se responde a la diversidad en la ESO" no es una pregunta de investigación, al menos esta ha sido la conclusión más clara que extraemos cuando intentamos plantear cualquier forma de indagación sobre ella. Esta es una pregunta retórica que, aunque tiene la virtud de representar el sentido del reto planteado en esta etapa, puede desviar la atención de los problemas de enseñanza sobre los que existe un amplio conocimiento procedente de la investigación sobre enseñanza. La "respuesta a la diversidad" debe asociarse con el tipo de acciones y relaciones que se desarrollan en las prácticas de enseñanza.

Por decirlo de una manera sencilla, no podemos ir a las clases a observar respuestas a la diversidad, ni concluir si se responde a ella o no, lo que podemos observar es qué ocurre y descubrir, eso sí, que determinadas prácticas parece que no favorecen las condiciones deseables para que todos los miembros del grupo que conforman la clase se sientan incluidos e incluidas, tanto en el trabajo académico como en el marco de las relaciones sociales que en ella se desarrollan. Conocer si realmente la diversidad entre los individuos se reconoce en las prácticas de enseñanza, sólo es posible como algo derivado del hecho de que las prácticas que se desarrollen en la clase se asocien a aspectos que se consideren relevantes en relación con la adaptación de esas prácticas a un grupo concreto de estudiantes y a cada uno de ellos en particular.

Cuando se está preocupado o preocupada por lo que ocurre en las clases, sin duda, lo mejor es entrar en ella y observar lo que pasa, porque la propia preocupación sobre el tema que el investigador o la investigadora tiene en mente va haciendo que su atención empiece a girar sobre hechos que le llaman poderosamente la atención: surgen temas que, aun sin saber explicar el porqué exactamente, se relacionan con su preocupación inicial. Este es un proceso en el que los supuestos previos se remueven a la luz de lo que se está observando, al menos cuando se plantea la investigación desde un enfoque con una metodología que Jackson (1991) caracterizaba como "versátil", frente a la que parte de unos supuestos teóricos bien delimitados y plantean una hipótesis a comprobar. Es un enfoque que, en este caso, consideramos necesario, ya que "la respuesta a la diversidad" es difícil plantearla como problema de investigación en estos términos.

Las investigadoras participantes en este trabajo, nos encontramos, pues, ante la necesidad de entender que teníamos una razón para investigar relacionada con la respuesta a la diversidad que se debía plantear asociada a los problemas prácticos y a la necesidad de soluciones inmediatas que demanda la ESO en estos momentos. La búsqueda de una descripción más completa obliga a abandonar el lenguaje literal y técnico a favor de expresiones más figurativas, ya que el contacto con la realidad proporciona una visión nueva de las cosas que amplía el significado de lo que ya conocemos: *Lo que esto supone respecto a las investigaciones educativas es que la práctica de "echar un vistazo alrededor" y tratar de entender lo que vemos en las clases resulta tan legítima como la de intentar resolver uno de los problemas acuciantes de la educación. O al menos lo será así mientras el objetivo de "echar un vistazo" sea lograr una comprensión renovada de lo que*

*se había dado por supuesto (Jackson, 1991:37).*

En nuestro trabajo de campo, realizado en institutos de educación secundaria (IES) de muy distintas características, hemos tenido la oportunidad de observar clases muy diferentes, todas ellas nos han brindado ejemplos con implicaciones que han ampliado nuestra visión y, por tanto, nuestros propósitos de estudio; sin embargo, ninguna nos ha llevado a reflexionar tanto sobre los problemas de enseñanza, como la observación de una clase que podemos caracterizar como *problemática*, si entendemos por esto no sólo su *mala fama* entre el profesorado (García Pastor y García Gómez, 2004a), sino también nuestra incapacidad para describir, en el modo en que lo hemos hecho en otros casos, lo que allí ocurría. Las observaciones y comentarios de las observadoras sobre esta clase, pueden dar una idea más clara de la situación a la que nos referimos:

- *Observo algunos alumnos que no tienen nada encima de su mesa (8-03-2002).*
- *... Tampoco tiene ningún material en la mesa. Me mira y se sonríe, no tiene cuaderno ni hace nada (8-03-02).*
- *Entiendo que están corrigiendo ejercicios, pero el profesor no ha anunciado la actividad. Los demás están callados, algunos no parecen atender, tienen la mesa sin materiales. Una alumna está con los brazos cruzados encima de la mesa y la cabeza echada sobre ellos como durmiendo (3-04-02).*
- *Una alumna escribe apoyada en su carpeta, está de lado apoyada en la pared, parece escribir una carta o algo diferente de lo que se trabaja en clase. Luis está ahora dibujando (...) Carlos juega ahora moviendo el pupitre a un lado y a otro, haciendo rodar el lápiz, bostezando ostentosamente (3-04-02).*
- *Antes de entrar el profesor me comenta que esta clase es muy complicada y que sólo se puede trabajar con tres alumnos (5-04-02).*
- *Casi ningún alumno tiene libros o cuadernos en la mesa (5-04-02).*
- *A los alumnos que no tienen nada sobre la mesa el profesor les pregunta por qué y ellos se encogen de hombros (5-04-02).*
- *A los que no tienen nada sobre la mesa no les pregunta nunca (5-04-02).*

Efectivamente, eran muchos los alumnos y las alumnas que no participaban y que hacían ostentación de ello de distintas formas: incordiando a los demás, hablando, gritando, discutiendo. Un ejemplo es la situación que describe esta observadora:

*Algunos alumnos bostezan descaradamente, otros hablan, otros están discutiendo. Sólo Juan, Gloria y Rafael prestan atención, y el profesor parece que sólo les da la clase a ellos. María habla con Daniel vuelta de espaldas, Gloria habla con Carlos. El alumno que está a mi lado sigue tumbado sobre su mesa. Soraya que estaba callada y parecía que atendía a su libro, al preguntarle el profesor le dice que no ha hecho nada y que no ha atendido nada (...) Daniel comienza a pintar en la mesa con un lápiz y después lo borra todo con la mano que la tiene negra de tanto borrar. Pinta y borra una y otra vez (...) Los dos alumnos junto a la puerta parece que buscan algo en el suelo, pero empiezan a jugar con una bola de papel (...) Eugenio pregunta a Daniel por una camisa, María cierra la ventana violentamente y muy enfadada. El profesor continúa explicando sólo a los alumnos de las primeras filas, los demás no dejan de hablar en voz alta. Empiezan a recoger sus cosas antes de que suene la sirena y a levantarse haciendo mucho ruido y arrastrando las sillas. Suena la sirena. Nadie escucha al profesor que está mandando la tarea para el día siguiente. Sólo anotan Juan, Gloria y Rafael (5-04-02).*

Las propias observadoras llegamos a manifestar nuestra crispación en los comentarios que uníamos a las notas de campo:

*No hacen la actividad prevista, el examen, porque se supone que no saben nada, que no siguen el desarrollo de las clases, están al margen de la materia. No hacen el examen y*

*para llenar el tiempo se les dice que hagan algo pendiente, alegan que está todo hecho. Para tratar de matar el tiempo y que guarden silencio se les dice que lean algo del libro de Lengua, como no lo hacen y se distraen se les expulsa ¿no es esto un sinsentido?, ¿qué posibilidades tienen de integración, qué adaptación a las clases se les ofrece? Podría seguir haciendo preguntas pero me crispa el tema y creo que está clara la idea (6-03-02).*

*¡No salgo de mi asombro, esto es una frustración total! (8-03-02).*

*En mi vida he estado en una clase parecida a ésta, en un ambiente más extraño. El profesor no intenta poner orden, pasa de los alumnos que no intervienen y cuando se dirige a ellos lo hace en un tono entre irónico y despectivo. Interrumpe los ejercicios con comentarios que, a veces, son negativos y alude indirectamente a lo malos que son. Todo lo hace con una flema insufrible. Me ha parecido que la hora no se terminaba nunca. Sigue el libro con poca seguridad de lo que ha mandado para hacer (como deberes) y lo que no, no parece importarle demasiado. No pone el menor entusiasmo (3-04-02).*

*¡Qué terriblemente aburrido, por no decir absurdo, tiene que ser estar todo el día, todos los días, en clase sin hacer nada y escuchando tu nombre sólo para que te recriminen! (6-03-02).*

Podemos pensar que se trata de circunstancias excepcionales, al menos cuando, como es nuestro caso, no habíamos observado hasta ahora una clase así, pero también es posible que no sean éstas las clases que habitualmente son accesibles a la observación. En cualquier caso, debe entenderse que nuestro interés por profundizar en los problemas existentes en la enseñanza no se inscribe en esa visión derrotista que lleva a pensar que hoy las cosas están peor que nunca, más bien al contrario, nuestro propósito ha sido y es tratar de comprender qué ocurre en las clases, y hacerlo teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones que en ellas se desarrollan.

Es frecuente oír o leer comentarios sobre la conducta del alumnado, pero no sobre el trabajo que se desarrolla en las clases, como si todo se debiera a lo que ellos y ellas hacen, independientemente del trabajo que desarrolla el profesorado. Desconocemos en qué situaciones un estudiante irrumpe con un comportamiento que se considera inadecuado. No relacionamos el comportamiento individual con lo que está ocurriendo alrededor del sujeto, especialmente con el propio trabajo que se está desarrollando en clase y con el modo en que se desarrolla, es decir, con todas aquellas variables relacionadas con la enseñanza.

En definitiva, en relación con el propósito de nuestra investigación, de mostrar la relevancia que en la actualidad deberían tener los estudios sobre las prácticas de enseñanza para propiciar una reflexión fundamentada, nos hemos visto obligadas a considerar qué tópicos de investigación podían captar la complejidad de las relaciones de clase y el papel fundamental del profesorado en ellas. Esto nos ha llevado a una revisión de literatura de la cual presentamos aquí algunas de las ideas que han orientado nuestro trabajo.

### **Algunas conclusiones de la investigación sobre las prácticas de enseñanza**

Debemos señalar, en primer lugar que, pese a la importancia que en el campo de la educación se le da a la práctica, las investigaciones sobre el aula siguen siendo muy escasas en relación con la profusión existente para otros temas. La investigación sobre las prácticas de enseñanza se ha relacionado tradicionalmente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, disociándose las más de las veces del contexto del aula. En este sentido cabe destacar que muchas de las investigaciones realizadas han sido de corte psicológico que, bien han partido de la consideración de una relación lineal entre el aprendizaje y la enseñanza, bien han tomando como referencia los modelos mediacionales centrados en el estudiante o en el profesor.

La consideración de la clase en su conjunto como objeto de investigación ha de vincularse a la investigación ecológica, fundamentalmente a partir de los trabajos de Tikunoff (1979) y Doyle (1977). Tal circunstancia ha sido explicada por Pérez Gómez (1994) quien, además

ha caracterizado este enfoque ecológico entre otros rasgos por constituir un intento de captar, desde una perspectiva naturalista, los flujos que configuran la vida real del aula, las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, y la configuración del aula como sistema social, de comunicación e intercambio. Este enfoque ofrece una visión que asume algunos elementos ya considerados en los enfoques mediacionales (recíproca influencia en las relaciones de clase entre profesor/a y alumno/as, importancia de los intercambios que subyacen a los comportamientos, etc.), a los cuales contextualiza en el marco particular del aula.

Nuestro apoyo teórico en las ideas de Doyle (1986), se debió, fundamentalmente, a nuestro interés inicial por investigar sobre el tipo de respuesta, de estrategias de enseñanza, desarrolladas por el profesor o profesora para responder a la diversidad dada entre el alumnado de la ESO, partiendo de la observación de las clases desde una perspectiva naturalista. Se debían considerar aspectos relativos a la organización de la clase, que pudieran hacer visibles las respuestas a la diversidad, o, por el contrario, formas de trabajo que pudieran entrañar "sutiles mecanismos de exclusión", en el sentido señalado por Ainscow (1999). Es decir, formas de organización incompatibles con unas respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado, si por éstas entendemos aquellas encaminadas a que estos/estas se sientan miembros de pleno derecho del grupo-clase, participantes activos de los intercambios que en ella se producen.

La relectura del trabajo de Doyle nos ha proporcionado múltiples claves para avanzar, entre ellas la referida a la estructura de participación. Esta incluye negociaciones, desarrollo e interpretaciones que marcan el modo en que se afrontan determinadas situaciones, como las interrupciones y las transiciones, las tareas que han de realizar los/las estudiantes y su implicación en ellas dependiendo de la naturaleza del trabajo propuesto (el grado de dificultad, por ejemplo).

Nos han interesado de modo particular las relaciones que establece entre el orden que caracteriza la forma en que el profesor/a gestiona la clase y el trabajo académico. Lo que más llama nuestra atención es cómo ya hace treinta años hay cuestiones que parecen estar bastante claras en la literatura sobre prácticas de enseñanza. Por ejemplo, entre las conclusiones de los trabajos previos que Doyle revisa, está la siguiente: cuando el profesorado gestiona situaciones difíciles presiona a los estudiantes a través del currículum como un modo de conseguir y mantener el orden. Las observaciones que hemos realizado evidencian que, efectivamente, una parte del profesorado considera que el orden está implícito en el propio trabajo académico, sin tener en cuenta la necesidad de crear unas condiciones adecuadas para su desarrollo, con unas normas explícitas previamente negociadas. La confusión que se genera con este planteamiento de partida desencadena tensiones y es fuente de conflictos, ya que finalmente el desorden se impone e imposibilita el trabajo académico.

Tales observaciones nos han llevado a considerar la importancia del trabajo del profesorado en relación con **la organización de la clase**, y a interesarnos por el modo en que pone o intenta mantener el orden suficiente para que los/las estudiantes puedan trabajar en las actividades que propone. El trabajo de Doyle plantea la posibilidad de una visión conjunta de las actividades en la que resultan asociados el trabajo académico y la gestión de la clase, teniendo en cuenta que la naturaleza del trabajo de los/las estudiantes juega un papel central para que las lecciones se desarrollen en un tiempo real (p. 416). Esto es algo fundamental, porque el hecho de que los propósitos del profesor/a tengan que ajustarse al tiempo real de la duración de su clase le lleva necesariamente a tomar decisiones sobre la naturaleza del trabajo que propone, teniendo en cuenta la estructura que va a dar a las actividades a desarrollar.

**El orden** entonces se entiende no simplemente como la aceptación pasiva de normas, sino como el acuerdo que señala los límites aceptables para que sea posible el desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta las demandas de interacción entre los miembros de la clase: *Para entender el orden de la clase es necesario, por tanto, examinar los contextos de las clases y cómo éstos los conforman representados profesores y*

*estudiantes* (p. 396).

Una cuestión problemática en la investigación sobre el aula ha sido la elección de la unidad de análisis adecuada. Las opciones tomadas han estado mediatizadas por el interés en documentar el modo en que el ambiente regula las conductas de los participantes, interesándose por revisar la relación entre las actividades y la conducta del profesor, siendo escasas las referidas a la conducta de los alumnos/as. La *implicación en la tarea* ha sido la conducta comúnmente considerada, habiéndose entendido la no implicación en términos de pasividad, conducta inapropiada y formas graves de conducta indisciplinada.

Doyle se separa de estos modos de análisis, considerando **la cooperación un constructo social que enfatiza el hecho de que las actividades de clase se configuren de forma conjunta por los participantes**. Además, para él este constructo puede asociarse al de orden, evidenciando *el hecho de que el orden puede, y a menudo lo hace, descansar sobre una no-implicación pasiva de al menos alguno/as estudiantes* (p. 396). La no implicación como forma de cooperar al mantenimiento del orden nos parece una observación muy interesante, no sólo porque es coherente con las explicaciones actuales sobre los fenómenos de participación/no-participación en las clases, sino también porque evidencia el hecho de que sea algo comúnmente aceptado lo que Doyle advierte entonces: *en el mundo cotidiano de la clase, el orden puede, y a menudo ocurre, que exista sin una total y continua implicación de todos los estudiantes en las tareas de aprendizaje* (p. 396).

Según Doyle (1986), para que las actividades puedan desarrollarse debe participar un número suficiente de estudiantes mientras que el resto, aunque no participe, debe permitir que se desarrollen. Esto nos lleva a plantear las diferentes situaciones que pueden darse en una clase, y entender que, incluso en una clase en la que exista el orden suficiente para que sea posible desarrollar las actividades, el tipo de organización existente puede estar fomentando la no participación de una parte del alumnado. Por lo tanto, y con respecto a nuestra posición inicial centrada en qué prácticas están en línea con lo que se entiende que debe ser una respuesta a la diversidad y cuáles no, era importante tener en cuenta "a costa de qué o de quiénes" se consigue mantener el orden. Este es un punto fundamental que nos fuerza a ir un poco más allá, considerando la posibilidad de que la forma en que se trate de imponer orden en la clase propicie diferentes tipos de relaciones en el grupo: se puede conseguir orden sin considerar que una parte del alumnado permanece al margen o se puede conseguir orden fomentando un tipo de relaciones de participación en el que nadie quede excluido.

En nuestra investigación **la participación** se convierte en un tópico fundamental, que se hace evidente en la medida en que avanzamos en la observación de las aulas y podemos evidenciar cómo existen aulas en las que una parte importante del alumnado permanece al margen de las actividades que se desarrollan. Efectivamente, las observaciones realizadas nos llevaron a plantearnos si era posible entender lo que ocurría en las aulas partiendo de la idea de que determinadas formas de mantener el orden implican la no participación en las actividades de algunos/as alumnos/as. Ello nos hacía barajar la posibilidad de que determinadas formas de establecer el orden implicaban la paulatina deserción de estudiantes que, además, no adoptaban una conducta de cooperación dejando trabajar a los/as demás sino que, en muchos casos, sus conductas iban decididamente encaminadas a que las actividades no se desarrollaran con normalidad. Profundizar en lo que ocurría necesitaba de perspectivas de análisis más amplias.

Estas reflexiones nos llevaron a adentrarnos en cuestiones teóricas buscando nuevos tópicos que pudieran atrapar el significado de las conductas que observábamos tanto en el alumnado como en el profesorado; partiendo de la idea de que el orden de la clase no podía desvincularse de la participación. Por lo tanto, sentimos la necesidad de profundizar en cuestiones relativas a la interacción social en la clase y a la participación/no-participación de los/as estudiantes en las actividades que en ella se desarrollan.

**La participación: tema clave en la investigación sobre la diversidad en el aula**

La revisión de la literatura en torno a estas cuestiones llevó a considerar la participación como un tópico relevante de investigación para analizar los procesos de inclusión/exclusión en las aulas, en los términos en los que se han definido, desde el punto de vista de la atención a la diversidad, la evitación de esos "sutiles mecanismos de exclusión" y la promoción de prácticas inclusivas. Llegando a la conclusión de que lo importante era tratar de descubrir qué mantenía esos mecanismos de exclusión, pues presuimos que en la mayoría de las ocasiones están asociados a prácticas de gestión y organización de la clase que no sólo no consiguen establecer el orden, sino que cuando lo hacen desconsideran el hecho de que lo hacen "eliminando", no los problemas sino a los/as alumnos/as problemáticos/as. La forma más explícita de eliminación es la expulsión, pero hay otras menos explícitas que dejan a algunos alumnos y a algunas alumnas "fuera de juego" (García Pastor y García Gomez, 2006). ¿Cómo podemos hablar de *oportunidades de aprendizaje* haciendo referencia a esa parte del alumnado que permanece al margen, al que la mejor forma de cooperación que se le pide es no molestar, dejando trabajar al resto?

En los últimos años algunos investigadores educativos han considerado las ***perspectivas socioculturales del conocimiento y del aprendizaje en relación con la implicación/no implicación de los estudiantes*** (Hickey, 2003). Esta línea de investigación parte del supuesto sociocultural de que el conocimiento reside en el contexto de su uso, idea que contrasta con los supuestos conductistas y cognitivos convencionales sobre el *engagement* (implicación). La noción utilizada de *engaged participation* considera que los aprendices internalizan estándares y valores cuando participan en prácticas de conocimiento que se definen en determinados contextos (la clase, por ejemplo). Esto significa que el individuo aprende, co-construyendo estos estándares y valores mediante su participación en el contexto de aprendizaje. La idea de aprendiz activo se traduce de esta manera en una forma diferente de entender la implicación, que queda vinculada a la posibilidad de participar.

La vinculación entre implicación y participación supone una revisión de la investigación sobre motivación y aprendizaje, fundamentalmente con respecto a la perspectiva del aprendizaje como proceso individual. Según Hickey (2003) esta perspectiva es consistente con la que se avanza en el informe del *US National Research Council*, titulado *How People Learn* (Bransford, Brown y Cocking, 1999), cuyas orientaciones sugieren que merece la pena que los teóricos de la motivación consideren sus posiciones con respecto a las teorías situacionales de la motivación y las teorías de la cognición.

Dentro de un nuevo planteamiento en la investigación sobre motivación, Hickey sitúa las aportaciones de Wertsch (1991), quien ofrece una perspectiva sociocultural, sociohistórica y socioconstructivista asociada a la teoría de Vigostki. En cuanto a la teoría de la cognición, señala Hickey que es importante que se tengan en cuenta los avances en los estudios sobre aprendizaje cooperativo, los cuales ponen el énfasis en la idea de que la actividad de grupo apoya la adquisición individual de habilidades y conceptos. Es decir, es importante tener en cuenta las aportaciones sobre la construcción del conocimiento en colaboración y los procesos de aprendizaje en grupo. Desde esta nueva perspectiva, los supuestos fundamentales sobre el conocimiento y el aprendizaje que sostenían las concepciones anteriores sobre la implicación de los estudiantes y los correspondientes principios de la motivación, quedan contestados. Las teorías contemporáneas de teóricos situacionales/socioculturales tales como Greeno et al. (1998) y Wenger (1998) ponen mayor énfasis en el significado que tiene el contexto para el aprendizaje y para la implicación de los aprendices, y en el aprendizaje co-regulado.

Esta perspectiva nos separa, pues, de un enfoque centrado en el individuo no sólo en la concepción del aprendizaje, sino también de la motivación, posibilitando analizar las relaciones de clase en relación con la participación, y dando a su vez mayor importancia al papel fundamental de un contexto adecuado para el aprendizaje, en el que no es posible entender que el orden necesario para trabajar unos/as conduzca a la no-participación de otros/as, como algo inevitable.

Para Hickey, las perspectivas empiristas y racionalistas apoyan una relativamente clara distinción entre "tener" conocimiento y "adquirir" conocimiento. Esta distinción entre cognición y aprendizaje no está clara desde una perspectiva más participativa, para la cual la implicación en el aprendizaje supone participar en el significado de uso de las prácticas de conocimiento. Este planteamiento le lleva a caracterizar la implicación en relación con los conceptos de aprendizaje co-regulado, de la especificidad contextual de estándares y valores y la identidad.

Desde la *perspectiva sociocultural*, adoptada por Hickey, el conocimiento no se origina en una estructura del mundo objetivo o en esfuerzos espontáneos de dar sentido a la estructura. Tampoco el conocimiento asume que todo el aprendizaje se origine en las interacciones individuales con el mundo objetivo, sino que se origina en la interacción social y el mundo material, y reside en las herramientas socialmente definidas y en los modos de interactuar (Lave & Wenger, 1991). Tal caracterización del conocimiento asume que todo el aprendizaje tiene lugar por definición en la zona familiar de desarrollo próximo (ZPD), donde los individuos usan las herramientas físicas y sociales para participar con el mayor éxito posible.

Para Hickey, cuando se presume que el conocimiento es producto de su uso, el aprendizaje se caracteriza como una participación progresivamente regular y progresivamente exitosa en las prácticas de conocimiento. De tal modo, el aprendizaje tiene lugar cuando los individuos y los contextos en los que éstos actúan se vuelven familiares con las obligaciones y oportunidades que simultáneamente aseguran y apoyan la participación. Este autor señala cómo en muchas, sino en la mayoría de las clases, las prácticas de conocimiento llevadas a través de profesores, textos y exámenes, tienen una dudosa relación con las prácticas fuera de la clase; de tal modo que el estudiante está actuando en comunidades de prácticas diferentes. No es posible actuar en comunidades de prácticas diferentes (con estándares y valores diferentes), es necesaria una reconciliación entre esas comunidades, pero esta reconciliación no resulta fácil, ya que mientras muchas de las prácticas no académicas asociadas a la cultura del joven parecen irreconciliables, son antitéticas para las prácticas de clase. La no participación es considerada en algunos casos como inevitable, ya que muchos ambientes de aprendizaje ofrecen trayectorias que no se orientan hacia las prácticas de conocimiento que los estudiantes desarrollan habitualmente.

Este modo de concebir la no participación es muy diferente al hecho de considerarla como producto de la falta de interés, achacándola a un problema personal; puesto que sitúa el problema en relación a otro bien conocido: la falta de relación entre la escuela y la comunidad, entre lo que enseña la escuela y lo que el sujeto percibe como necesario para desenvolverse en la vida. Un problema que alude a nivel de currículo a la necesidad de contextualizar los contenidos en el contexto sociocultural en el que se enseñan.

Wenger (1998) distinguía entre *no participación periférica* y *no participación marginal*. Distinción que resulta de lo más oportuna para la consideración de los procesos de exclusión dentro de la clase. La *no participación periférica* no incapacita la participación, expresa oportunidad y expectación para una participación más plena. En contraste con aquella, la *no participación marginal* está asociada a una trayectoria fuera del límite de una particular comunidad de práctica, es decir, no expresa ni oportunidad ni expectación para una participación más plena. En otras palabras, significa "estar fuera de juego". Para Hickey, la *no participación marginal* parece particularmente útil porque ilumina la realidad motivacional compleja de los/las estudiantes en desventaja que están profundamente en riesgo de fracaso escolar. Aquí el punto más importante es que la no participación de los estudiantes en las prácticas de conocimiento de un dominio está totalmente legitimada en las prácticas curriculares dominantes.

Debemos tener en cuenta, por tanto, que si los aspectos fundamentales de la no participación residen fuera del control y de la conciencia del individuo, parece difícil considerar la no participación como un problema que está "dentro" de los/las estudiantes; planteándonos, en consecuencia, el modo en que deberíamos hablar de oportunidades



para aprender en la escuela, como la posibilidad de participar, de gestionar la clase de manera que el orden necesario para trabajar sea producto de una asunción de estándares y valores negociados, aprendidos como modo de trabajar en el contexto de la clase y de la escuela, necesariamente reconciliables con los de la vida fuera de ellas.

Nuestra investigación, al proceder con una metodología cualitativa, utilizando la observación de situaciones naturales, además de entrevistas al profesorado y al alumnado, permite ofrecer "escenas" de las clases en las que se pueden captar situaciones de enseñanza muy diferentes. De hecho, lo que puede resultar más sorprendente es la coexistencia de prácticas que favorecen la participación y prácticas que favorecen la no-participación de una parte del alumnado. Pero, además, estas situaciones de clase permiten que asociemos la participación /no-participación al modo en que el profesor o la profesora organiza el trabajo, sabe mantener el orden, crea un ambiente de trabajo adecuado y consigue que el alumnado se interese por las tareas propuestas.

Ocurre que, junto al ejemplo de la clase problemática que expusimos al comienzo de este trabajo, revelador de situaciones que pueden darse y, que de hecho se dan, podemos poner otros muchos que nos sorprenderían por todo lo contrario: por el orden que reina en la clase, el interés que muestra el alumnado por las explicaciones, el nivel de participación, etc. Y ambas situaciones se pueden dar en un mismo centro, en una misma aula, con el mismo alumnado. Eso sí, con diferentes profesores/as. La influencia del profesor, su papel como mediador resulta aquí evidente, pero nuestro propósito no es, como se hacía en el modelo de investigación tradicional, señalar características que puedan convertirse en previsibles indicadores de eficacia docente, sino evidenciar cómo los casos particulares pueden llevarnos a plantear problemas más generales. Es decir, en el sentido señalado por Eisner (1998), el análisis, la interpretación y la valoración de las situaciones de clase tendría poco interés si no las enlazáramos con "temáticas", con problemas que pueden ser considerados más ampliamente, teniendo en cuenta el conocimiento pedagógico existente. Y todo ello con una finalidad: mejorar la práctica.

El conocimiento teórico del que partimos será expuesto en los capítulos siguientes, lo que nos interesa ahora es avanzar en las implicaciones de nuestra indagación sobre las prácticas de clase, para mostrar de qué forma se plantean como problemáticas determinadas cuestiones. Estas surgen como "temas" que se interpretan dentro de la información que nos proporcionan los contextos analizados, en este sentido gozan de toda la indeterminación proporcionada por la "localidad"; la interpretación que realizamos no puede tener el afán de generalizar. Aun así, y como plantea Doyle (1997), pueden tener la capacidad de llevar a plantear modelos provisionales que son útiles al profesorado porque les lleva a entender los eventos y acciones de las situaciones de clase, y a reconocer y producir nuevas comprensiones. Es decir, que si bien no les ayudan específicamente a saber lo que tienen que hacer para ser eficaces, pues de este tipo de investigación no se desprenden "prescripciones", sí les ayuda para documentar su análisis e interpretar los eventos locales, proporcionando poderosos constructos que guían la interpretación de escenas de clase y la invención de medios para resolver problemas.

## **CAPÍTULO II:**

### **UNA PERSPECTIVA MÁS AMPLIA SOBRE LA DIVERSIDAD: CUESTIONAR LAS IDEAS DOMINANTES**

Mejorar la práctica es el fin que, en última instancia, nos mueve. Para ello queremos ir, como plantea Eisner, más allá de lo que los ojos de los propios profesores y profesoras ven habitualmente, hacerles apreciar aspectos sustanciales de su práctica que están asociados a sus ideas y a su forma de concebir la enseñanza. Esto resulta esencial para mejorar cualquier práctica pero, sobre todo, para afrontar las que están implicadas en la respuesta a la diversidad del alumnado. Esto nos ha llevado a plantear la necesidad de partir de una visión más amplia sobre el significado de la "atención a la diversidad del alumnado". Se trata fundamentalmente de que el profesorado pueda comprender que hay

otras perspectivas posibles y de que sea consciente de que no tenerlas en cuenta puede limitar sus propias posibilidades para afrontar los problemas que encuentra en sus aulas.

Es particularmente importante que tomen conciencia de que la diversidad en las aulas ha existido siempre y que ellos y ellas, irremediablemente, han tenido que hacer frente a ellas con determinadas estrategias. Se trata, por tanto, de partir de lo que ya hacen. Nosotras podemos poner ejemplos de lo que hemos visto y utilizar nuestras propias interpretaciones y valoraciones, argumentadas con el conocimiento teórico al que recurrimos necesariamente pero, en definitiva, son ellos y ellas quienes tienen que hacer uso de su conocimiento práctico e investigar sobre nuevas soluciones.

Lo que fundamentalmente nos sugiere el trabajo desarrollado, tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior, es que al hablar de respuesta a la diversidad o de adaptación a las necesidades del alumnado, lejos de adentrarnos en un campo específico de la enseñanza, nos enfrentamos a cuestiones cruciales en el desarrollo de la misma. No es posible hablar de enseñanza en grupo cuando ésta no va dirigida a todo el grupo y, por tanto, cuando no se toma conciencia de su natural heterogeneidad. En este sentido, la diversidad no es algo nuevo, siempre ha estado ahí, lo que es nuevo -y es una exigencia que responde a los valores de justicia y equidad- es su reconocimiento. Lejos éste de ser un planteamiento teórico alejado del quehacer docente, el reconocimiento de las diferencias nos fuerza a cambiar de perspectiva y a entender que si existen en un grupo alumnos y alumnas que están al margen, no es "su problema", es un problema de enseñanza que implica cambios efectivos en la práctica.

En este capítulo abordaremos algunas cuestiones teóricas en relación con ideas que, a pesar de no estar respaldadas por el conocimiento pedagógico, persisten y subyacen a las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las clases, las cuales son obstáculos en los procesos de formación de profesorado. Ser conscientes de ellas es el primer paso para poder superarlas. Se trata de:

- Las ideas dominantes sobre las diferencias individuales.
- La idea de que la enseñanza es más eficaz en grupos homogéneos.
- La idea de que lo más "justo" es dar a todos lo mismo (la misma dedicación del profesor o la profesora a cada uno de sus alumnos/as).

### **Las ideas dominantes sobre las diferencias individuales**

Se ha defendido en un trabajo anterior (García Pastor, 2005) que el uso de la diversidad en educación debería ser el de su poder simbólico para oponerse a las ideas dominantes, ahí reside su poder transformador que debería traducirse en una ruptura con el modo en que, en la práctica, se han considerado las diferencias individuales. Debiéndose entender que la acción humana está mediatizada por el modo en que los problemas se plantean y resuelven y, por tanto, entender también las profundas repercusiones de esta transformación, que suponen una representación diferente de la realidad.

Esta otra forma de ver la realidad debe incluir una dimensión ética obviada sistemáticamente en la respuesta educativa a estas diferencias, de ahí la necesidad de una reconsideración de la relación entre los fines y los medios, que sirva de base para dotar de sentido la misión compensadora de la escuela ofreciendo igualdad de oportunidades para todos y todas. No se trata de adoptar una nueva terminología, la utilidad de los conceptos que se han incorporado a la educación reside en su capacidad para hacernos pensar sobre la necesidad de ir más allá de una "igualdad de oportunidades burocráticamente garantizada", a través de respuestas técnicas que no cuestionan a qué fines institucionales está sirviendo una organización que sigue generando situaciones de desigualdad y exclusión.

Si observamos la situación actual de nuestras escuelas, podemos constatar que lo que fundamentalmente ha cambiado es el lenguaje organizativo, no la propia organización: se elaboran proyectos educativos, proyectos curriculares, documentos que, en la mayoría de

las ocasiones, más que orientar la práctica tienen una finalidad meramente burocrática. El discurso institucional adopta una imagen en la que lo que se nos representa, la imagen que se nos da, no se corresponde con la situación real. El discurso institucional de la diversidad se vacía de contenido, queda inmerso en esta confusión, así muchos de los problemas que afrontan las escuelas se hacen visibles en términos inadecuados, transmitiendo imágenes negativas del profesorado y del alumnado -se critica tanto la irresponsabilidad del profesorado como la del alumnado, que aparece ahora como más desinteresado que nunca, indisciplinado y resistente a los esfuerzos del profesorado.

Se habla poco sobre los problemas del profesorado, sobre sus condiciones de trabajo, tanto laborales como las que afectan a su formación y desarrollo profesional, aunque los estudios que consideran estas dimensiones sean muy claros en el planteamiento de demandas de cambio. Unas demandas que no se quieren asociar con cambios que afectan al planteamiento del currículum y a la pedagogía, es decir, al qué enseñar y al cómo hacerlo, y no se considera la incidencia que esta omisión tiene en la disposición del alumnado. ¿De qué cambios educativos estamos hablando cuando en las aulas se sigue trabajando de la misma manera que a principios de siglo? ¿Qué cambios sociales y culturales se están teniendo en cuenta para orientar el currículum hacia la diversidad reconocida entre el alumnado de las aulas? ¿Para qué proyecto de sociedad se está trabajando? ¿En qué espacios de participación se debaten estos asuntos trascendentales para la educación?

Señala Apple en la Introducción de la obra de Liston y Zeichner (1997:15) que, *en un sentido puramente físico, la enseñanza puede ser un trabajo "ligero", pero en términos de lo que podríamos llamar trabajo emocional, es uno de los más exigentes. A diferencia de los demasiado frecuentes estereotipos de profesores descuidados e irresponsables que actúan en forma mecánica y sólo les importa cobrar a fin de mes, la realidad de la participación efectiva de la mayoría de los docentes es radicalmente distinta*. Este autor nos invita a pensar sobre lo que significa trabajar con un grupo de estudiantes la mayor parte del día y en el transcurso de todo un año, tratando de enseñarles; y cómo eso, el "fracaso" de los/las estudiante, influye de forma tan devastadora sobre los profesores. Por eso para él, un factor fundamental en las experiencias de muchos profesores consiste precisamente en esto: la posibilidad de fracaso.

En la medida en que los docentes se consideran responsables del aprendizaje de los alumnos y alumnas, el hecho de que muchos no progresen lo suficiente constituye una auténtica carga para su moral, entusiasmo y autoestima. Seguir trabajando en estas condiciones resulta difícil, de ahí que para Apple sea necesario plantear, en relación con la formación del profesorado, algunas cuestiones tales como:

\* ¿Cómo podemos formar a los docentes de manera que unan a su conciencia crítica las destrezas y disposiciones que les permitan salir airoso en sus asuntos cotidianos y ser capaces de reestructurar estas realidades de forma más democrática?

\* ¿Cómo combinar todo esto con una ética de preocupación por el alumno?

En la misma línea que venimos defendiendo, para Apple, el primer paso consiste en comprender lo que ocurre en la realidad de las aulas, las complejas, densas y a veces agotadoras experiencias cotidianas de los docentes. Para él toda propuesta de formación del profesorado que no se base en la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas de su vida carece casi de sentido.

Nos interesan especialmente estas referencias porque lo que enfatiza Apple (1997) es su acuerdo con el planteamiento de Liston y Zeichner en cuanto a la posibilidad de reestructurar las realidades de una forma más democrática, entendiendo que la gestión democrática de la enseñanza no es posible si el profesor o profesora no es consciente de las condiciones sociales en un sentido amplio. Tanto en este como en otros trabajos, Zeichner (Zeichner y Tabachnick, 1985; Zeichner, 1993; Zeichner y otros, 1998, Melnick y Zeichner, 1998) se ha centrado en la formación del profesorado en relación con la diversidad, considerando la necesidad de afrontar la necesidad de que los docentes

examinen el contexto social de la escolarización, lo cual debería llevar a revisar la mayor parte de los programas de formación: *Básicamente la idea de enseñanza en cuanto a práctica contextualizada (situated) constituye una visión de los profesores como actores sociales comprometidos en determinadas prácticas en un contexto concreto (...) Cuando se examina la enseñanza como una práctica contextualizada, se dice que las acciones y prácticas de los profesores se producen (están situadas dentro de) contextos institucionales y sociales...* (p. 141-142).

Estos contextos, a veces muy alejados de las experiencias vitales de los/las docentes, evidencian las limitaciones de los programas de formación, las de los formadores y las de los propios docentes que, inmersos en su propio mundo, no son conscientes de la orientación *monocultural* que reproducen, ésta que históricamente ha beneficiado a las clases medias urbanas en detrimento de otros grupos sociales.

La concepción de las diferencias individuales desde esta orientación monocultural ha insistido en asumir el fracaso en la escuela de muchos/as estudiantes como consecuencia de una falta de capacidad individual, un problema de adaptación a la escuela, que ha hecho eludir responsabilidades sobre los efectos de la enseñanza y a pedir "tratamientos especializados". Dada esta situación, ampliar nuestra perspectiva sobre la diversidad significa tomar conciencia de nuestras limitaciones para mirar a los otros, para colaborar y comunicarnos con ellos, para comprender sus diferencias y su impacto sobre las relaciones dentro de la clase, sobre el aprendizaje, etc. Es decir, tomar conciencia de que nosotros y nosotras mismas debemos socializarnos de manera que nuestras habilidades y actitudes traduzcan estas necesidades de responder a propósitos más amplios que relacionen el desarrollo profesional con la educación en una sociedad democrática.

Necesitamos evitar la confusión existente sobre el sentido de la diversidad, de la diferencia, en tanto que no se puede hablar de ellas independientemente de la consideración que tienen como realidades estructurales de esta sociedad. Para ello hemos de pensar, como sugería Amy Guttmann (2001) que la separación entre ideal moral e ideal político es difícil de aceptar y que sería deseable encontrar las mejores vías para conciliar nuestros desacuerdos, porque ello enriquecería nuestra vida colectiva con un debate democrático (cfr. p. 27). Esto quiere decir que no podemos confundir nuestro distanciamiento o posición crítica de determinadas políticas, con el compromiso moral que tenemos con respecto a los propósitos de una educación democrática. La deliberación racional y la no discriminación deben constituirse como principios de acción. Es esa dimensión moral de la enseñanza la que se debe hacer presente con el reconocimiento de la diversidad.

Estamos en un terreno siempre peligroso, en el que es posible que llegue a utilizarse la diversidad como una nueva categoría ("los diversos", "los de diversificación"...), considerando la diversidad como el conjunto de los grupos definidos por determinadas características que resultan problemáticas para la escuela. Parece obvio que si el concepto de diversidad no nos sirve para ampliar la perspectiva desde la que se han considerado las diferencias individuales, si no nos lleva a una nueva representación de la realidad, en la que sea posible entender la diferencia como aquello que nos hace singulares y únicos, como una característica esencial de lo humano, este concepto no sólo resultará vacío de significado sino que contribuirá a mantener un trato injusto con los grupos sociales más desfavorecidos.

### **La idea de que la enseñanza es más eficaz en grupos homogéneos**

No podemos extendernos en la explicación de las ideas sobre las diferencias que han fundamentado la organización de la escolarización en el siglo XX, pero resulta necesario aludir, al menos, a la relación establecida entre aprendizaje del alumno y teorías del aprendizaje, considerando el volumen de trabajos de investigación generado. Las explicaciones vertidas se basan en teorías psicológicas que se traducen en prescripciones técnicas que orientan la enseñanza, asumiendo la idea de que si se conoce cómo aprenden los individuos, se pueden hacer prescripciones de cómo enseñar. La influencia

de todo este conocimiento proporcionado por la investigación dominante y transmitida al profesorado a través de la formación que recibe en la universidad, se traduce en un modo de enseñar en el cual el buen ejercicio de la profesión se entiende como la correcta aplicación de los materiales instruccionales.

La generación de tales materiales -que llega hasta nuestros días como "libros de texto"- es necesaria para que el profesorado siga un determinado programa de acción, respondiendo a los objetivos marcados, habitualmente para unidades quincenales, con una serie de actividades previstas. Dar clase significa seguir el libro, el libro es el programa. En teoría, la estandarización de los programas permitiría el control del aprendizaje, pruebas estandarizadas podrían ser utilizadas para conocer el rendimiento del alumnado siendo más fácil comprobar la eficacia de la enseñanza. En este modelo se ignora tanto el papel mediador del profesor/a como la necesidad de contextualizar la enseñanza.

No es posible cambiar el modelo de enseñanza, pretender que la enseñanza sea más "comprensiva", esto es, no excluyente, adaptada a las necesidades contextuales, y trabajar con los mismos materiales instruccionales. Como hemos mantenido en el capítulo anterior, además de esta incoherencia teórica, la incompatibilidad entre el seguimiento del libro de texto y la adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado se hace evidente en nuestras investigaciones sobre prácticas de enseñanza.

Las ideas en las que se fundamenta esta perspectiva siguen estando presentes, además de por el uso de los libros de texto, porque el modo en que se evalúa al profesorado y se le otorgan las credenciales para el ejercicio de la profesión no se basan sobre la constatación práctica de unas habilidades y actitudes para la enseñanza, sino en la habilidad de presentar y defender una programación para una clase virtual en la que se omite precisamente la diversidad de necesidades a las que, en las clases reales, hay que dar respuesta. La idea de que una buena programación asegura una buena enseñanza, transmite igualmente el modelo técnico del que los discursos reformadores han querido separarse.

En definitiva, al profesorado no se le prepara para analizar las necesidades del grupo con el que trabaja, más bien al contrario. Mediante las ideas que se les transmiten explícita o implícitamente en los requerimientos burocráticos, aprende que lo importante es controlar el trabajo individual con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos. De este modo acepta, consciente o inconscientemente, unos supuestos que respaldan una concepción técnica de la enseñanza con las siguientes características: la desconsideración de las implicaciones de los contextos institucionales y sociales, el ignorar las necesidades de grupos de estudiantes que no responden al modelo cultural dominante, la defensa del uso de estándares que tienen poco que ver con sus situaciones particulares...

Dicho lo cual, y a pesar de que las críticas a estas ideas dominantes han sido muy numerosas desde las más variadas perspectivas, no es extraño que el profesorado se encuentre ante ciertos dilemas y contradicciones cuando trata de responder a la diversidad. Pero la perspectiva técnica se despliega a un nivel más específico en el caso de la respuesta a la diversidad, viniendo con ello a arruinar toda posibilidad de que en la clase se funcione planificando la enseñanza para todos y cada uno de los alumnos y alumnas que forman el grupo: las medidas oficiales para responder a la diversidad. Estas son las que más genuinamente sustentan una concepción de las diferencias individuales, según la cual si en una clase, con un mismo programa y un mismo profesor, un alumno/a no aprende, éste o ésta tiene un problema.

La traducción de los problemas de enseñanza en problemas de aprendizaje de alumnos o alumnas particulares es la más genuina representación del carácter homogeneizador de la organización escolar que asume la diferencia como una desviación de la norma. De ahí que las medidas desplegadas para responder a la diversidad hayan derivado en respuestas técnicas que, lejos de conducir a un replanteamiento del currículum, reproducen la respuesta tradicional que la escuela ha dado a las diferencias individuales, categorizando a aquellos sujetos que, considerados incapaces de seguir los programas establecidos, serán derivados a itinerarios alternativos con pocas posibilidades para

alcanzar la certificación de la escolaridad obligatoria.

Se vuelve a legitimar la necesidad de que determinados alumnos y alumnas salgan de sus clases, una medida que se asume como una "descarga" para el profesorado del alumnado más difícil. Sin embargo, y paradójicamente, esta "descarga" no parece contribuir significativamente a que la situación en las clases mejore ni a que la enseñanza sea más eficaz. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se hace evidente el descontento del profesorado ante las dificultades que encuentra para enseñar a un alumnado cuyos problemas fundamentales se cifran en la falta de interés y en que plantea continuos problemas de disciplina.

Con respecto a esta situación que venimos describiendo, el trabajo de Hargreaves, Earl y Ryan (1998) resulta significativo porque se plantea la necesidad de una educación para el cambio, centrándose precisamente en la educación secundaria. Para ellos uno de los grandes obstáculos que caracterizan a la educación secundaria es la orientación académica del profesorado, algo que se halla estrechamente relacionado con su orientación hacia la asignatura, hacia el contenido de esta, lo cual tiene profundas implicaciones en su enfoque pedagógico. Las consecuencias son, por una parte, la polarización de los estudiantes a través del agrupamiento por capacidades; por otra, el aislamiento causado por la negligencia con la que se afrontan sus necesidades personales y su desarrollo social.

Estos autores también señalan que la importancia por el éxito en el dominio de los contenidos persiste, a pesar de contar con muchos indicios de que las necesidades futuras de la sociedad van más allá de las limitaciones del contenido académico tal cual está estipulado. Además, la capacidad de los/las estudiantes se sigue valorando, a pesar de que cada día está más generalizada la concepción de que la inteligencia es algo más complejo y multidimensional de lo que se había creído en otro tiempo. Todo ello contribuye a que se actúe de forma incoherente agrupando a los/las estudiantes, contribuyendo a que persistan mecanismos de separación y selección. La incoherencia fundamental, sostienen, se da en la incompatibilidad de estos planteamientos con respecto a un compromiso con objetivos educativos más amplios.

Un argumento recurrente a favor de la clasificación es que cuando se juntan estudiantes similares, se perciben mejor a sí mismos y consiguen mayores logros. Sin embargo, las conclusiones que se derivan de la investigación no confirman esta teoría. Colocar a los/las estudiantes en grupos con capacidades medias y bajas parece disminuir su autoestima, y no elevarla, mientras que los/las estudiantes situados en grupos con capacidades elevadas se muestran más entusiasmados, y los estudiantes de grupos con menor nivel, más alienados (cfr. Hargreaves, Earl y Ryan, 1998:54). Las diferencias tienden a agudizarse y no se da movilidad entre grupos, al contrario éstos tienden a estabilizarse.

Además, en la medida en que los estudiantes asignados a grupos de bajo nivel se asimilan a subculturas poco valoradas por la escuela, son propensos a ser excluidos (por venir a representar algo diferente a la propia cultura de la escuela). Así, resulta según estos autores que, en general, los estudiantes de niveles más bajos dedican menos tiempo al aprendizaje, se les enseñan habilidades de dificultad inferior, y se benefician de una gama más reducida de materiales de enseñanza. En resumen, no se les dan tantas oportunidades de aprender. Tal situación no sólo falta al principio democrático de no discriminación, al que antes hemos hecho alusión, sino que, como estos autores señalan, significa una "pérdida de dignidad" que el sistema de educación secundaria inflinge de un modo no intencionado a sus estudiantes.

Así sucede, según estos autores que, aunque sea habitual que las escuelas y el profesorado se muestren de acuerdo con el principio del agrupamiento heterogéneo, no sea tan común este acuerdo cuando se trata de su enseñanza, es decir, de cómo se deberían impartir las clases. Esto explica dos importantes conclusiones a las que la investigación ha llegado. La primera se refiere a la importancia de la actitud del profesorado, insistiendo en su influencia en el rendimiento, según conciba la necesidad de seleccionar o no a los/las estudiantes. La segunda se refiere a la evidencia de que en las

clases heterogéneas el profesorado sigue enseñando como si no lo fueran, haciendo uso de los mismos métodos de enseñanza. De estas conclusiones se desprende que el tema fundamental no es tanto el modo de agrupar a los/las estudiantes, sino el modo de enseñarles. Los agrupamientos heterogéneos crean la posibilidad (mayores oportunidades de aprendizaje para todos/as), pero eso, por sí solo, no soluciona ningún problema.

La fórmula de enseñanza tradicionalmente utilizada en grupos heterogéneos ha sido la individualización, una solución a problemas de gestión de la enseñanza que, sin embargo, puede contribuir al aislamiento de los/las estudiantes. La cultura del individualismo es una preocupación constante en la experiencia que los estudiantes tienen en las escuelas, representando también una preocupación a largo plazo con respecto al tipo de adultos en que se convertirán. La búsqueda de la autorrealización se ha visto sumida en un mar de individualismo y aislamiento en muchos aspectos. Así, muchos/as estudiantes de secundaria sufren la desigualdad de un sistema claramente decantado por la valoración en función del mérito y que favorece a los/las estudiantes académicamente brillantes. Experimentan esta soledad en la cultura del individualismo, o dentro del refugio que representa una contracultura estudiantil, y echan en falta más atención, despertar preocupación o un sentimiento de comunidad. Con su dignidad dañada y su vinculación rota, no es extraño que estos estudiantes opten por las salidas más inmediatas que les ofrece el mercado laboral (Cfr. Hargreaves, Earl y Ryan, 1998: 60-61).

En último término, para estos autores, será en el currículum y en la enseñanza donde se encuentren las soluciones a estos problemas fundamentales, a estos fracasos en la tarea de satisfacer las necesidades personales, sociales y de desarrollo de la adolescencia; esas soluciones se encontrarán, se deberían encontrar, en lo que enseñan las escuelas secundarias y en cómo lo enseñan. Además se pueden adoptar medidas para procurar mejor atención, más apoyo adulto y un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad a los estudiantes.

### **La idea de que lo más "justo" es dar a todos lo mismo**

Responder a la diversidad del alumnado, tal y como venimos argumentando, va mucho más allá de una respuesta técnico-pedagógica e implica el reconocimiento de ciertas variables:

- El papel del profesor dentro del contexto institucional en el que trabaja.
- Las diferencias entre los estudiantes dentro de un contexto social más amplio, que incluye las condiciones en las que desarrollan sus vidas.
- La desigualdad y el fracaso escolar en relación a problemas estructurales de la sociedad.

Y todo ello partiendo de un reconocimiento básico importante al que alude Connell (1999) en la introducción a su obra: *Todos nosotros y nosotras los que estamos implicados en la educación, como universitarios somos, casi por definición, personas que de hecho hemos sido bien tratadas por el sistema educativo y no nos deberíamos olvidar de aquellas otras que han sido peor tratadas*. Tomar conciencia de esto que nos diferencia de otras personas, nos hará preguntarnos por las razones de que los beneficiarios del sistema educativo vayan disminuyendo a medida que avanza la escolaridad y por quiénes son los que llegan a los niveles más altos. Es fácil comprobar cómo es en la etapa de educación secundaria donde se da la mayor tasa de estancamiento y abandono, así como cuál es la procedencia social de los que abandonan. De esta información se deduce una desigualdad de oportunidades para los grupos sociales más desfavorecidos.

Esta desigualdad de oportunidades descansa en un sentido de justicia en el que "lo justo es dar a todos lo mismo". Dar a todos lo mismo significa ignorar el punto del que cada uno parte, las diferencias y desventajas que marcan la posición inicial del sujeto. Estas diferencias y desventajas no son cuestión de cantidad, de si saben más o menos, sino de las características culturales de aquello que unos y otros saben, más o menos alejadas del modelo cultural representado por el currículum escolar. La propia escuela tiene un

significado diferente para diferentes estudiantes, que no es imputable a factores individuales sino sociales. Esto nos obliga a considerar el currículo en relación con el tema de la justicia, de ahí que Connell (1999) se refiera al concepto de "justicia curricular".

El currículo no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los estudiantes, sino que marca las exigencias y necesidades que se hacen explícitas en el propio sistema de evaluación: los sistemas de evaluación tienen poder porque configuran la forma del currículo a la vez que sus contenidos más evidentes (p. 48). Todo ello tiene importantes consecuencias para la justicia, en la medida en que valora el aprendizaje como apropiación individual de conocimientos y habilidades, independientemente del significado que tengan para cada cual; sin estimar que el aprendizaje se puede dar a ritmos diferentes y por caminos diferentes.

Reflexionar sobre la diversidad nos remite, no sólo a la constatación de la heterogeneidad de cualquier grupo humano (frente a la tendencia a la homogeneización), sino a la revisión de nuestras propias ideas sobre las diferencias, que pueden apoyar en las prácticas cotidianas de enseñanza acciones que en absoluto son neutras en relación con la equidad y la justicia. Es importante, sobre todo para los profesores y profesoras que viven sus primeros años de docencia, tener en cuenta que la articulación de los roles de profesor/a no puede consistir en una simple afirmación de concepciones y prejuicios sostenidos con anterioridad; sino que, por el contrario, deben poner a prueba ideas muy arraigadas sobre la docencia y la escolarización, para ser capaces de responder a las necesidades del contexto en el que desarrollan su profesión.

Con independencia de las ideas dominantes en la formación del profesorado y en la organización de la enseñanza que se le trasmite al profesorado, cuando nos referimos a "ideas previas" sobre la enseñanza o sobre lo que significa ser un buen profesor, hacemos alusión a las que cada cual tiene como resultado de su propia experiencia personal, del proceso de socialización vivido.

Como veremos en algunos de los ejemplos que tendremos la oportunidad de analizar más adelante, existe la idea de que un profesor puede ser muy brillante y si sus estudiantes no quieren aprender, resultará imposible enseñarles. Un profesor decía esto a sus propios estudiantes, con la intención de hacerles ver la imposibilidad de enseñarles si ellos/as no ponían de su parte. Este profesor nos confesaba que la frase se la decía a él un profesor. El se la había repetido a sus estudiantes, sin más. Sin embargo, al recapacitar sobre su significado, fue consciente de lo absurdo de considerar brillante a un profesor que no enseña. La idea no sólo formaba parte de su experiencia, sino de cierta tradición que, en el mismo sentido al que aludían Hargreaves, Earl y Ryan (1998) confiere a la enseñanza secundaria una orientación muy centrada en los contenidos.

Esas tradiciones transmitidas por la experiencia de educación recibida, del ambiente familiar, por las ideas religiosas y/o políticas, conforman el credo particular de cada cual sobre el que las nuevas ideas han de acomodarse, en un proceso de reflexión, de deliberación, de toma de conciencia, sobre la propia posición y rol de profesor/a. Este es el terreno propicio para hablar de lo que consideramos justo e injusto en el ámbito de las acciones cotidianas que se desarrollan en la clase.

Al considerar lo justo o lo injusto no debemos separar los problemas de los/as estudiantes y los del profesorado. Esto es, no podemos juzgar las situaciones que viven en clase determinados alumnos y alumnas, independientemente del contexto institucional en el que se producen, en el que también determinados profesores y profesoras trabajan asumiendo unas condiciones laborales poco propicias para asumir las exigencias de unas reformas que hacen gravitar su éxito fundamentalmente sobre ellos y ellas.

Connell (1999) presta especial atención a la situación del profesorado, haciendo hincapié en que tienen intereses laborales perfectamente legítimos: *Al igual que cualquier grupo de trabajadores tiene el derecho a unas condiciones justas, a un trabajo satisfactorio, al control de su propia actividad, a un salario justo, no es procedente que otros responsables en los asuntos educativos esperen de los profesores que paguen los costes de la reforma*



*renunciando a tales derechos* (p. 84).

A pesar de que el profesorado es una fuerza vital para el cambio, frecuentemente se omite su participación en las decisiones fundamentales, sin asumir que, como también señala Connell, más que cualquier otro grupo de adultos relacionados con la escuela, *saben dónde aprieta el zapato - dónde no funcionan bien las cosas: Disponen de un enorme caudal de experiencias y de ideas que, si se aprovechan, constituyen unos recursos inestimables...* Es, por tanto, tener en cuenta que frente a los análisis sobre la reticencia del profesorado hacia los cambios, debería prevalecer la idea de que, como sostiene este autor, la mayoría de los profesores y las profesoras se preocupan por los/las estudiantes con los que trabajan y quieren obtener mejores resultados; de ahí que, cuando se convencen de que determinados cambios favorecen los intereses de sus estudiantes, y no repercuten negativamente en sus condiciones laborales, surja una fuerza poderosa para el cambio (cfr. p. 84).

Al tener en cuenta los aspectos institucionales, más allá de considerar la enseñanza como actividad laboral, resulta necesario analizar el carácter de la escuela como lugar de trabajo, el *orden político* en la escuela como institución, es decir, el conjunto de disposiciones y de divisiones que definen quién tiene la autoridad o el poder, y sobre qué: *El orden político de la escuela determina, ampliamente, la forma en que esta abordará las reformas educativas (...) cuanto más democrático es el orden político de la escuela, más probable es que aborde de forma efectiva los temas de justicia social* (Connell, 1999: 90-91). Mantienen Liston y Zeichner (1997) que la "economía emocional" se convierte en una característica muy destacada de la enseñanza: *Cuando un profesor comprometido con la educación se encuentra con unas condiciones de trabajo intolerables, la consecuencia no sólo es la de un "obstáculo" más, sino la sensación de frustración personal y profesional. Cuando se encuentra con situaciones en las que el esfuerzo que hace para crear sus relaciones educativas se ve frustrado continuamente, experimenta una pérdida...* (p. 119).

Como señalábamos más arriba, se torna necesario reflexionar sobre lo que significa ser profesor o profesora, porque no es sólo cuestión de poseer un cuerpo de conocimientos y capacidad de control del aula, la carga emocional implícita en el tipo de relaciones que establece con sus estudiantes es una de las características de esta profesión, por el hecho de estar basada sobre una capacidad básica anterior: la de establecer relaciones humanas con las personas a las que se enseña.

*No se ha investigado mucho la dimensión emotiva de la enseñanza, pero creo que tiene gran importancia. Los profesores establecen relaciones con sus alumnos por medio de sus emociones, de la simpatía, el interés, la sorpresa, el aburrimiento, el sentido del humor, a veces el enfado o el disgusto (...) es, desde luego, uno de los trabajos más exigentes que conozco* (Connell, 1999: 91).

En un trabajo anterior, Connell (1985) señalaba que el límite de los profesores y profesoras no suele ser la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, sino que estaba pura y simplemente en las otras demandas de tiempo y energía. El mantenimiento del orden y el hecho de conseguir que los/las estudiantes aprendan requiere trabajar sobre sus emociones, a través de las suyas propias, quedando inmersos en su trabajo de forma muy personal. De tal manera que cuando escogen una determinada estrategia de enseñanza o de gestión, se comprometen e implican en un conjunto concreto de emociones. Connell alude al ejemplo de una profesora principiante que "al enfrentarse al problema de mantener el orden se sitúa al borde del ataque de nervios hasta que consigue establecer una estrategia de supervivencia".

En las reuniones que mantenemos con profesores y profesoras son múltiples los ejemplos que nos exponen de situaciones semejantes. También nuestras observaciones de clase evidencian cómo se ponen en marcha estas estrategias de supervivencia, y la impresión que recibimos es "que lo pasan bastante mal". Les hemos pedido que nos cuenten por qué lo pasan mal más que explicarnos qué hacen mal sus estudiantes como causa fundamental de su desánimo y ellos y ellas nos han respondido contándonos lo que

sienten. Un profesor nos decía que le hacía sentirse mal el hecho de decir a un alumno o alumna "tienes que hacer...", porque se le venía a la mente que estaba haciendo lo mismo que hacían con él cuando era estudiante y no le gustaba. La imposición se contraponía a una gestión de la enseñanza más deliberativa pero... ¿cómo hacerlo?

Por todo ello, estos autores mantienen, y nuestra posición concuerda con esta afirmación, que el profesorado ha de tomar conciencia de que su trabajo tiene una importante carga emocional para poder adquirir un conocimiento mucho más profundo de su propio trabajo, de su propia experiencia y, también, una visión más clara de sus relaciones con el alumnado.

La importancia que tienen estas consideraciones para nuestros propósitos es la de mostrar cómo la situación de los profesores y las profesoras en las clases se corresponde con un modo de abordar el trabajo con un conjunto de capacidades que Connell caracteriza como "artesanales", por oposición al tipo de capacidades técnicas que se derivan de los programas de formación. Estas habilidades incluyen la transmisión de información, estrategias de dirección de grupos, de relacionar alumnos entre sí, de distribución del tiempo y de control de las propias emociones. En definitiva, todo aquello que se hace tan patente en los primeros años de experiencia docente.

Nuestro trabajo de investigación ha tenido en cuenta como un factor fundamental las condiciones de trabajo de los profesores, señalando sus relaciones con las situaciones que se viven en sus clases (García Pastor y García Gómez, 2004b). La visión comprometida con la educación y, a la vez, crítica con estas condiciones no se consigue fácilmente y muchas veces los resultados más probables son, como señalan Liston y Zeichner (1997), *la adaptación y posterior aceptación de la situación, o el cinismo, la desesperanza y el abandono de la enseñanza* (p. 120). De ahí que estos autores consideren la "economía emocional" como una característica muy destacada de la enseñanza. Por eso señalan que cuando el profesorado percibe y concibe su trabajo como un proceso laboral *emocionalmente cargado* adquiere un sentido mucho más profundo de su trabajo, de su experiencia y también una visión más clara de las relaciones con sus estudiantes.

Lo dicho hasta ahora debe dejar clara nuestra posición, coincidente con la de Liston y Zeichner, de que debemos evitar dar la impresión de que pensamos que la crisis de desigualdad, manifestada en el tratamiento diferencial y en los resultados escolares del alumnado, se origina en las escuelas y surge de las actitudes y prácticas del profesorado, de las estructuras organizativas o de ambas. Del mismo modo rechazamos el punto de vista predominante en los ambientes educativos de que las causas del fracaso escolar se encuentran en deficiencias inherentes a los propios alumnos y alumnas o a sus padres. Los problemas de desigualdad y fracaso escolar son un reflejo de una crisis general del conjunto de la sociedad que la educación por sí misma no puede resolver, pero sí puede hacer algo al respecto. Por tanto, trabajamos con ese margen dentro de nuestras posibilidades, que es lo suficientemente importante como para determinar el futuro vital de los niños y las que tenemos en las aulas.

De ahí la necesidad de conocer y comprender las perspectivas de los alumnos y alumnas y ser capaces de sentir las cosas desde esas mismas perspectivas: *Cuando enseñamos, debemos ser capaces de introducirnos en las vidas de nuestros estudiantes y comprender cómo estructuran su mundo* (Liston y Zeichner, 1997: 122). Esto es lo que realmente significa el reconocimiento de la diversidad: conocer quién es cada uno de los alumnos y alumnas a los que enseñamos y no simplemente qué sabe.

Liston y Zeichner hacen referencia a la narración de una profesora que cuenta cómo puede vivir un alumno su llegada a la escuela, el relato resulta revelador respecto al argumento que venimos exponiendo:

*Cuando un niño llega a la escuela ya ha aprendido qué características suyas son vistas como debilidades por quienes le cuidan en casa. De repente un extraño a quien llaman "profesor", pretende descubrir qué sabe y no quién es. Cuanto más alejado se encuentre*

*éste del ambiente cultural o temperamental del niño, más probable será que haga preguntas erróneas. El niño se da cuenta instintivamente de que las preguntas son inadecuadas, pero pronto se percata del que el inadecuado debe ser él mismo. Así comienza a gastar sus energías en tratar de encubrir sus diferencias...*

No sólo los alumnos y las alumnas tratan de encubrir las diferencias (esto es, ser quienes no son), el profesorado también lo hace; de hecho, esta profesora que daba clase a un grupo de niños de los Estados Unidos en la que había niños blancos y negros, reconocía que tanto ella como sus compañeros aceptaban que había que dejar por completo de lado el color. Negaban así las diferencias existentes, recortando las posibilidades de conocer a sus estudiantes tal y como cada uno de ellos era realmente, blanco o negro, lo que suponía desconocer diferencias culturales importantes que estaban influyendo, no sólo en sus acciones educativas, sino también en las reacciones de los alumnos y alumnas ante ellas.

Nos puede parecer este ejemplo extraído de un contexto extraño al nuestro, pero la práctica de ignorar las diferencias está muy generalizada, incluso a los y las estudiantes con discapacidad. Como señala Vlachou (1999), tendemos a tratarlos "como si fueran normales", como si al igualarlos propiciáramos un trato más justo, sin entender que la falta de reconocimiento de las diferencias es una forma de opresión: de obligar a los otros a ser lo que no son. De nuevo volveremos a nombrar las frases de que los alumnos no tienen interés, están desmotivados y son indisciplinados... Decimos esto a pesar de conocer los ambientes de los que proceden, imputando a esta circunstancia su condición de malos estudiantes, omitiendo la propia responsabilidad de la escuela en compensar estas desventajas, de cada profesor o profesora en satisfacer prioritariamente las necesidades de los estudiantes más desfavorecidos. Para Liston y Zeichner, aquellos profesores que no estén abiertos a hablar sobre cómo pueden influir estas diferencias en la enseñanza y en los estudiantes que la reciben, carecerán de la habilidad para adaptarse a las mismas.

Nuestros trabajos de investigación evidencian tres cuestiones clave, cuya desconsideración impide cualquier intento de adaptación de la enseñanza a las diferencias del alumnado:

- El uso del libro de texto.
- El significado de los temas que se imparten.
- La contextualización de los contenidos.

Estos tres temas no por casualidad se revelan como importantes. Desde el punto de vista de la justicia curricular a la que se refiere Connell, esto es así por las siguientes razones:

- *Apegarse al libro de texto* supone asumir una versión de los contenidos y la forma de trabajarlos, la cual desconsidera las diferencias no sólo culturales, sino también individuales (psicológicas) en cuanto a la posibilidad de ritmos y caminos diferentes para aprender lo mismo.
- *El significado de los temas que se imparten* es fundamental para conseguir interesar a los/las estudiantes, pero esto no es posible si se impone un único significado, si este significado no se negocia, oyendo las voces de los propios estudiantes.
- *La contextualización de los contenidos* significa situar el punto de mira en el aula para, partiendo de lo que allí ocurre, tratar de establecer relaciones con lo que sucede fuera de ella. Es decir, situar el contexto del aula en un contexto más amplio. Lo que ocurre en el aula debe llevar a indagar sobre las comunidades a las que pertenecen los estudiantes y al modo particular en el que ello/as resuelven las diferencias entre los diferentes usos del conocimiento, el propio significado de su experiencia escolar y los límites o fronteras que no quieren o no pueden cruzar.

La consideración por parte del profesorado de que tiene ante sí un grupo heterogéneo, el reconocimiento de las diferencias existentes, le lleva a plantear estrategias encaminadas a

**adaptar el currículum.** Las **rutinas** de presentación e introducción, así como las del final y conclusión de cada tema, se derivan de la necesidad de este planteamiento. En los casos observados en que el profesor o profesora persigue que toda la clase participe, no sólo se explica el plan de trabajo, la secuencia de actividades que incluye cada tema, sino que, además, se hace explícito el significado de cada una de ellas con respecto al propósito del tema en cuestión.

Dentro de las rutinas de introducción se desarrollan aquellas que tratan de enlazar el tema con las experiencias y conocimientos previos de los/as estudiantes, mostrando el profesor o la profesora interés por lo que dicen sus estudiantes; las rutinas de final y conclusión del tema animan a seguir considerándolo a partir de ese momento, no simplemente a pasar página. Veamos algunos ejemplos:

*Antes de comenzar un tema nuevo el profesor indaga sobre los conceptos previos de los alumnos.*

*Prof.: Empezamos un tema nuevo que es muy importante, empezamos el tema del sistema métrico decimal. A ver, Miguel ¿tú qué sabes del sistema métrico decimal? A ver, ¿quién se acuerda de algo? Que levante la mano el que quiera hablar... Vamos a ir poniendo en la pizarra lo que vosotros creéis que es el sistema métrico decimal...*

*El profesor les anima para que se adentren en el tema.*

(Clase de Matemáticas de 1º de ESO)

*Para iniciar el estudio de Egipto, el profesor lanza una pregunta muy general: "¿con qué cosas relacionáis a Egipto?", los alumnos empiezan a decir cosas, pero de forma ordenada, siempre levantando la mano y sólo cuando el profesor les dirige la mirada ellos hablan y dicen: "Moisés, las momias, el desierto..."*

(Clase de Ciencias Sociales de 1º de ESO)

El profesor de esta clase de Ciencias Sociales, a la vez que daba el tema por concluido les incitaba a conocer, a explorar, a descubrir más sobre él, diciendo a sus estudiantes: *Tener en cuenta que sólo hemos abierto algunas ventanas de todo lo que se puede saber de Egipto...*

En las situaciones observadas de profesores y profesoras en cuyas clases trabajan todos/as los estudiantes, la **planificación de las actividades** no sólo se despegan de los ejercicios que incluyen las lecciones de los libros de texto, sino que incluye un control del tiempo, éste se negocia sin estar ausente la presión habitual por completar lo previsto, así resulta más fácil que las exigencias y necesidades del trabajo académico puedan cumplirse. Esto incluye una atención especial hacia aquellos/as estudiantes que tienen más dificultades.

*Entonces, normalmente, hago una presentación del plan de trabajo, lo que yo pretendo se lo doy por escrito, lo que vamos a aprender, me parece muy importante que ellos sepan hacia donde caminamos, y que ellos sean parte de ello. Que me reflejen también si ellos han llegado a comprender el objetivo que se pretendía o no. Yo les hago ver que éstas son las preguntas del examen, cosa que les llama mucho la atención: "Ya sabemos las preguntas del examen que va a poner Laura", que los objetivos deberían salir, es decir, esa complicidad conmigo, entonces luego les planto una serie de actividades, ejercicios del libro, trabajo en grupo, exposiciones en clase de los trabajos, etc. Y luego cómo se lo voy a evaluar. Es decir, que en un plazo, los plazos los marcan ellos: el día tal vamos a entregar tal, el día cual vamos a llevar tal, el día cual es la presentación o la evaluación. Ése es el primer día, ponemos los plazos. Los grupos al principio hay que hacer un poco de todo, unas veces dejaba que los hicieran ellos, entonces se reúnen los de siempre y no se puede, entonces hago algún truco que se me ocurre...*

(Entrevista a la Profesora de Lengua de 1º de ESO)

Las **estrategias** para responder a estos casos pueden ser muy diferentes. En una clase

de Lengua de 1º de ESO, los comentarios de la observadora ponen de manifiesto que, aunque existen diferencias en el trabajo de los/las estudiantes, no lo ha notado hasta el final cuando algunos/as se han quedado un poco más de tiempo con la profesora aprovechando que era la hora del recreo. La profesora, cuando le pregunta la observadora al respecto, le comenta que aunque tiene planes diferentes con algunos/as cuida de que no se note que hay mucha variación, y que prefiere llegar a acuerdos con ellos cuando los demás no están delante. Sin embargo, hemos observado en la clase de otro profesor cómo la estrategia de apoyo a determinados/as estudiantes era explícita e implicaba al resto de la clase. Las siguientes observaciones son un ejemplo de ello:

*Hay un alumno que va a la mesa del profesor, le pide ayuda y éste le explica, cuando acaba, el alumno se echa a reír y le dice que no se ha enterado de nada. Ambos ríen, y le vuelve a explicar de una forma más fácil.*

*Hay un chico que se sienta en una de las mesas de delante que se acerca a la mesa del profesor y éste le dice que él tiene que hacer sólo el ejercicio número 2 y el dibujo de la página 140.*

(Clase de Ciencias Sociales de 1º de ESO)

*El profesor presta especial atención a un alumno que se distrae con mucha facilidad, siempre está intentando llamar la atención. Todos/as en la clase parecen conscientes de ello. El profesor se acerca a él para preguntarle cómo se llaman las palabras según dónde llevan el acento. El alumno lo explica muy bien y el profesor lo felicita dándole la mano, algún compañero aplaude.*

(Clase de Lengua de 3º de ESO)

Los profesores y profesoras que prestan atención especial a determinados/as estudiantes entienden esta tarea como parte de la actividad que están desarrollando, no como una interrupción de la misma. Esta observación es importante porque el profesorado que percibe la ayuda individual como algo no previsto suele asociar el tiempo que dedica a determinados/as estudiantes como un tiempo que no dedica a los demás; llegando a plantearse si es justo dedicar más tiempo a unos que a otros. La **gestión del tiempo y del espacio** evidencia el trato diferencial que se proporciona a grupos diferentes de estudiantes.

La sensación de falta de tiempo es algo común a todo el profesorado, como señalaba Hargreaves (1996), el tiempo es el enemigo de la libertad o así se lo parece a los profesores, porque el tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. En todo caso es fundamental para la configuración de su trabajo: *lo viven como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas. "No tengo tiempo", "no hay bastante tiempo", "necesito más tiempo", son guantes que los profesores lanzan reiteradamente al paso de los innovadores entusiastas* (p. 119).

Como señala este autor, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de limitaciones subjetivamente definido, lo que quiere decir que, realmente podrían tomarse las cosas con más calma. Esta dimensión subjetiva resulta interesante en la consideración de lo que ocurre en la clase: ¿cómo en algunas clases a pesar de que no da tiempo a hacer casi nada, da la sensación de que la hora no se termina nunca? *El sentido interno del tiempo de una persona puede estar en contradicción con el tiempo de reloj y, en comparación con él, puede "volar" o "alargarse"* (Hargreaves, 1996: 125).

Nuestras observaciones evidencian cómo la necesidad de controlar el tiempo se traduce en una presión continua para completar las tareas previstas. Esta presión se hace más evidente cuando el trabajo propuesto es excesivo o las tareas difíciles, surgiendo problemas de resistencia por parte de los/las estudiantes. Una situación muy común para la mayoría del profesorado con poca experiencia, quienes parecen operar en lo que Hargreaves denomina un *marco temporal monocrónico*, caracterizado por centrarse en

hacer una sola cosa cada vez, en serie y siguiendo una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas. Justamente como ha operado el modelo dominante de programación de la enseñanza. *En este marco temporal la sensibilidad a las particularidades del contexto o las necesidades del momento es pequeña. El programa y su realización satisfactoria tienen prioridad* (p. 127).

Puede comprenderse entonces que un marco temporal semejante conlleva serias dificultades para atender a las demandas de determinados/as estudiantes o para improvisar actividades que contextualicen y den sentido al trabajo. Por lo tanto, e inevitablemente, la consciencia sobre la necesidad de atender a estas exigencias debe llevar a un cambio en la concepción del tiempo, ya que si no es así se estará dando, no sólo prioridad al programa, sino al aprendizaje de aquellos/as estudiantes que están en disposición de seguirlo a ese ritmo, en detrimento de los que no están en disposición de hacerlo.

La consideración del tiempo desde esta perspectiva nos permite desvelar que la sensación de lo que es justo o injusto en su gestión, no se hace considerando las necesidades del alumnado que se tiene, sino de aquel que debería adaptarse al programa propuesto. Considerar a los alumnos y alumnas reales que forman el grupo de clase requiere una gestión del tiempo diferente, lo que Hargreaves denomina un *marco temporal policrónico*, caracterizado por la posibilidad de hacer varias cosas a la vez, la realización de negociaciones, una elevada sensibilidad al contexto, el control de la descripción y evaluación de las tareas y una clara orientación hacia las personas y relaciones.

Nuestras observaciones vienen a confirmar estas diferencias en el uso del tiempo asociadas a esas características. De tal manera que la gestión del tiempo se convierte en un indicador del modo en que se puede responder a las diferencias en el contexto de clase. De igual modo podemos referirnos al espacio, aquí obviamente de modo más visible: la disposición de los/las estudiantes en el espacio de la clase varía cuando se tiene la intención de que nadie esté al margen o cuando esto no constituye una preocupación. En las clases observadas en que se presta atención especial a determinados/as estudiantes, estos están en un sitio preferente, cerca de la mesa del profesor/a; en las otras clases están en los márgenes, bien al final de la clase, bien en una parte lateral de la misma, la contraria a donde se sitúa la mesa del profesor/a. Las evidencias de un trato diferente quedan confirmadas cuando en las observaciones estos grupos resultan sistemáticamente ignorados, raramente se les invita a participar y la relación con ellos se centra fundamentalmente en las llamadas al orden.

Si como mantenía Jackson (1991) no existen objetivos educativos más inmediatos que los relativos al establecimiento y mantenimiento del estudiante a la tarea que se le asigna, y si casi todos los demás objetivos dependen, para su logro, de la consecución básica de éste (p. 122), la motivación que se relaciona con esta implicación debe ser un importante elemento de reflexión, teniendo en cuenta los aspectos culturales y sociales asociados a ésta.

No ha sido casual que las observaciones de las clases nos hayan remitido al estudio de estas cuestiones, ya que nos hemos tenido que plantear el porqué parte del alumnado permanecía al margen de las actividades que se desarrollaban en algunas asignaturas. La comprensión de estas situaciones no era posible sin atender a un análisis más amplio que el que abarcaba el contexto del aula: era necesario relacionar lo que pasaba dentro con lo que pasaba fuera. A este respecto, tanto las informaciones proporcionadas por profesores conocedores del contexto, como las aportadas por los propios estudiantes, han sido claves para ayudarnos a comprender la distancia que llega a existir entre la propuesta curricular que se les ofrece y sus experiencias y necesidades vitales.

Como consecuencia de lo dicho anteriormente, debemos insistir en la idea de que las opiniones que se vierten sobre el alumnado no son justas, no sólo porque no se atienden a un análisis de la realidad, sino también porque ignoran el efecto que tienen sobre el alumnado. Sus intereses legítimos, su modo de vida, no son valorados por la escuela, de tal modo que tienden a separar la escuela del mundo de sus experiencias vitales,

convirtiéndose en un lugar al que tienen que ir. Parte del profesorado esgrime entonces el argumento de que la obligatoriedad no es conveniente para los alumnos que no quieren estar, sin considerar que si no quieren estar es porque no le encuentran sentido. Que sean determinados alumnos los que no le encuentren sentido es muy lógico, que además sean alumnos que fastidian porque no siendo capaces no trabajan, también lo es, porque piensan que podrían estar haciendo otras cosas: *la escuela es simplemente otra de las cosas inevitables de la vida, hacia la que se adopta una actitud de "lo tomas o lo dejas"* (Jackson, 1991). No es que dentro de su realidad no valoren que necesitan tener el certificado de estudios, esta es la razón esgrimida por la mayoría para continuar, pero esta necesidad se hace dura en el día a día, precisamente porque parece existir más complicidad en el hecho de que alumnado y profesorado están allí porque no tienen más remedio, que en el empeño por crear un marco compartido de experiencias que de significado al fin que les reúne en el espacio de la clase.

### **CAPÍTULO III:**

#### **EL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

El propósito de nuestro trabajo de investigación es la mejora de la enseñanza, propósito que no es posible conseguir si no compartimos nuestras conclusiones con el profesorado e iniciamos un proceso de colaboración que, tal y como aquí se concretará, se ofrece como una propuesta de formación.

Esta propuesta formativa, además de asumir las ideas que hemos venido desarrollando en los capítulos anteriores, tiene implícito un enfoque del desarrollo profesional del profesorado centrado en la indagación sobre su práctica, desde el que se potencian procesos en los cuales el profesor o profesora es considerado agente activo de su aprendizaje. Son los profesores y profesoras los que mediante la colaboración con los demás pueden emprender procesos de análisis, reflexión e investigación sobre su quehacer cotidiano en las aulas para reformular sus actuaciones.

La formación del profesorado orientada a la indagación pone el acento en el desarrollo de habilidades de investigación sobre la enseñanza, así como en los contextos multidimensionales que la conciernen. En este enfoque, si bien se reconoce la importancia de las habilidades técnicas de enseñanza, no se las considera más que como medios para unos objetivos más importantes. De este modo, se pone el mayor énfasis en la valoración de las cuestiones relacionadas con el propósito y se considera que la reflexión crítica constituye un aspecto necesario para el logro de tales objetivos. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se propone dotar a los/las profesionales no sólo de capacidades técnicas para enseñar, sino también de habilidades de investigación adecuadas para el análisis de las consecuencias de lo que están haciendo en relación con su alumnado, con la escuela y con la sociedad. Entendiendo que cuanto más conozca el profesorado sobre la etimología de sus acciones, así como sobre los constreñimientos sociales que las condicionan, mayor será la probabilidad de que llegue a controlar su vida profesional (Kincheloe, 2001: 244).

Para acompañar a profesoras y a profesores en sus procesos de desarrollo profesional es necesario conocer y tratar de comprender cómo actúan en clase, qué hacen, cómo viven su trabajo. Así pues, como ya se ha plasmado en este documento, el enfoque teórico del que partimos entiende que es necesaria la comprensión de lo que ocurre en las clases, y que para ello se han de describir las características más relevantes de casos concretos aula-profesor/a, interpretando en particular las acciones que se desarrollan en relación a los tres temas fundamentales ya anunciados: la organización-gestión de la clase, el ambiente de aprendizaje y la planificación y el desarrollo de las actividades. Y, todo ello, otorgándole una relevancia singular a las variables contextuales que condicionan lo que ocurre en las aulas, en relación tanto con el alumnado como con el profesorado.

La perspectiva adoptada considera que el avance en el conocimiento sobre las prácticas de enseñanza pasa por la indagación cualitativa desde la que se han de analizar casos

concretos de profesores/as y aulas contextualizados en sus coordenadas sociales, espaciales y temporales, ya que la investigación que ha predominado siguiendo el modelo de las ciencias empíricas, no ha estado orientada para contribuir al desarrollo profesional de los docentes desde el cuestionamiento de su quehacer cotidiano. Así, frente a la pretendida objetividad del conocimiento científico, característica de esa perspectiva positivista, asumimos la subjetividad, los sentimientos y las emociones como parte del conocimiento de las situaciones que se analizan para tratar de comprenderlas y, desde ahí, cambiarlas (perspectiva hermenéutica).

Se suscribe que los hechos educativos, las prácticas de enseñanza, son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos, y tan importante son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que hacen los participantes en el o, lo que es lo mismo, el significado que tiene para quienes lo viven. La comprensión es, por tanto, resultado de la interpretación, de un diálogo con la realidad que se construye desde la intersubjetividad.

Se entiende que el conocimiento que tenemos sobre la realidad de lo que ocurre en las aulas no es tanto fruto de un descubrimiento como de la producción, de la construcción personal y subjetiva que hacemos en función de las circunstancias que la rodean. Estos planteamientos sitúan a la enseñanza como una actividad práctica, abierta y reflexiva, con un alto componente moral, frente a la imagen de la enseñanza como actividad técnica. Por lo tanto, el conocimiento tiene que alimentar la sabiduría práctica de quienes han de tomar decisiones en la práctica escolar, para que se haga de forma razonada y contextualizada.

Desde estas premisas, cuando utilizamos la expresión "prácticas de enseñanza" se hace en un sentido diferente al que los tópicos "prácticas" y "enseñanza" han tenido en la investigación positivista. Queremos enfatizar, como hace Gudmundsdóttir (2001), que la unidad de análisis ha de ser ampliada, que no puede limitarse a lo que el profesor hace, sino también a lo que los alumnos aprenden como resultado de su experiencia escolar y al contexto donde todo esto sucede.

Este propósito cuenta con antecedentes dentro de la investigación educativa: el modelo mediacional centrado en el profesor/a, preocupado por el papel de mediador que hace el profesor o profesora en la clase. Este modelo vino a tratar de superar las deficiencias cada vez más notorias de un modelo proceso-producto inspirado en los postulados positivistas -cuyo origen se sitúa en los años treinta en el ámbito anglosajón y cuya predominancia ha sido total hasta bien entrados los años setenta-, cuya premisa fundamental situaba la conducta del docente como la variable central del intercambio didáctico. Durante muchos años, sus seguidores han tratado de explicar las estructuras del conocimiento utilizadas por el profesorado experto. Esto ha sido así porque confiaban en que si se llegaba a conocer lo que el profesorado experto sabía, esos conocimientos podrían ser trasladados a otros docentes. De hecho esta ha sido la forma de proceder durante muchos años: descubrir esas pautas que aseguran el éxito académico para luego poder traspasarlas, transferirlas a los nuevos profesores/as, quienes tendrían ante sí la tarea de aplicarlas en las clases.

En la medida en que nuestra propuesta formativa forma parte de lo que ya constituye una tradición, diferente a la que se basa sobre la mera aplicación del conocimiento derivado de la investigación desarrollada por expertos, hemos de explicar tanto algunos supuestos fundamentales de la misma, como el modo en que nuestra propia investigación (hasta ahora desarrollada sólo por expertas) se implica en un proceso de colaboración con el profesorado, que propicie un diálogo entre "conocimiento experto" y "conocimiento práctico".

### **La imagen del profesor y la concepción de su desarrollo profesional**

Nos hemos referido más arriba al modelo mediacional centrado en el profesor, predominante a partir de la década de los ochenta, como el punto de partida de una línea de investigación cuyo objeto pasan a ser sus procesos mentales, su actividad intelectual interna; así, han sido objeto de numerosos estudios las teorías implícitas, los constructos



personales, las creencias, las concepciones, el proceso de toma de decisiones, las metáforas, los dilemas, etc. Mientras desde el modelo proceso-producto el interés estribaba en recabar información para poder definir los comportamientos docentes más eficaces, para éste el interés radicaba en indagar en los procesos cognitivos de los docentes para tratar de comprender su comportamiento en las aulas.

Los avances que se iban produciendo al hilo del desarrollo de este tipo de estudios llevaron a prestar especial atención a lo que se ha venido a denominar el "conocimiento práctico" de los profesores, es decir, el adquirido a través de su propia práctica profesional (Elbaz, 1981; Connelly y Clandinin, 1985). Este conocimiento se entiende como el fruto del proceso de aprendizaje del profesorado, se trata por tanto de una construcción subjetiva que está ligada a la práctica.

La importancia de este constructo, "conocimiento práctico", no sólo radica en el reconocimiento de que existen diferentes formas de conocimiento, sino también en el reconocimiento de que las acciones del profesorado se rigen fundamentalmente por un tipo de conocimiento que no es el que se desprende de la investigación educativa y que se transmite a través de los programas de formación del profesorado. Esto lleva a planteamientos muy diferentes de la formación del profesorado, sobre todo de la formación permanente, puesto que, en cualquier caso, lo que se les trate de transmitir entrará en conflicto con unas ideas previas que habrán incorporado el conocimiento práctico a través de la experiencia docente.

Esto ello lleva a considerar el desarrollo profesional del profesorado por sí mismo, independientemente del impacto de la formación, entendiendo que profesores y profesoras van atravesando por una serie de fases en el mismo, que han sido descritas por diversos autores, los cuales aluden a múltiples factores para caracterizar cada una de ellas (por ejemplo, la confianza en sí mismo, las habilidades para tomar decisiones, las relaciones con los demás, la capacidad para superar problemas...). Tales consideraciones, a la vez que reconocen la existencia de un desarrollo profesional "autónomo", insisten en las diferentes posiciones a las que este desarrollo puede llevar. Es decir, que en el mismo sentido expresado en capítulos anteriores, las dificultades que encuentra el profesorado pueden llevarle a adoptar posturas acomodaticias, poco propicias a que su desarrollo profesional quede vinculado al compromiso con un proceso de mejora de la enseñanza.

Si el desarrollo profesional acontece como resultado de reconstrucciones significativas a partir del aprendizaje que se deriva, tanto de las propias ideas previas como de la experiencia profesional, estas reconstrucciones deberían ser consideradas, y la reflexión debería contribuir a que su explicitación diera oportunidad al diálogo sobre la orientación que tienen y la que deberían tener para estar orientadas en una dirección compatible con la mejora de la enseñanza.

Mejorar la actuación docente no es posible si no se está dispuesto/a a evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el saber y en el saber hacer. Y todo ello debe hacerse desde un modelo, un ideal de un modelo de escuela, un modelo de desarrollo humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. De ahí que el desarrollo profesional deba ser sentido, demandado y protagonizado por el propio profesorado. De ahí, también, que el punto de partida de nuestra propuesta resida en el deseo y en el compromiso de cada uno/a con la mejora de la enseñanza.

Debería partir de una demanda interna, sentida desde el planteamiento de la aspiración de vivir la profesión de otra manera, de tratar de cambiar, de mejorar, de disfrutar más, y eso no pasa por contabilizar con cronómetro cuánto tiempo se dedica a la formación. Creemos que si se cambia, si se es más feliz en el desempeño del trabajo, esto va a redundar en el proceso que se desarrolla en la clase. El desarrollo profesional orientado a la mejora de la enseñanza no se limita a hacer las cosas de otra manera en la clase, pasa también por modificar las relaciones personales y, sobre todo, laborales con el resto de compañeros, significa cambiar las relaciones con la comunidad educativa, con el contexto en el que se

trabaja, aproximarnos desde otros parámetros al conocimiento y a la comprensión de los estudiantes, etc. Todo ello, además, no es ajeno a las condiciones concretas del puesto de trabajo que se desempeña.

Como señalábamos en el capítulo anterior, somos conscientes de que todo el peso no recae sobre el propio profesorado de manera exclusiva, tenemos que cuidar el no caer en el espejismo de la falsa autonomía que se atribuye al profesorado, ya que las coordenadas de la estructura burocrática que controla el sistema educativo en todas sus facetas actúan como inductoras de la *proletarización del profesorado* (Densmore, 1987). Precisamente hemos señalado, a este respecto, la necesidad de que el profesorado disponga de una plataforma de análisis para identificar las claves del contexto en el que se desenvuelve, para que sea consciente tanto de lo que se le exige como de lo que le condiciona. Es por esto que nuestra propuesta formativa no está al margen de las variables que caracterizan las condiciones en las que se trabaja en los centros.

En este caso concreto, nuestra propuesta se ofrece a centros de nueva creación, en municipios donde no había tradición de estudios de secundaria, donde las presiones para desempeñar trabajos fuera de la escuela están a la orden del día, y de donde el profesorado (en muchos casos) aspira a salir lo antes posible, por su ubicación lejos de las ciudades, por las características de los propios contextos (tan diferentes a los contextos urbanos), así como por sus propios deseos e intereses personales. Esta situación provoca tanto un desarrollo profesional marcado por la itinerancia, que no sólo provoca la falta de arraigo necesaria para que puedan desarrollarse las relaciones personales; sino también una falta de estabilidad de los equipos docentes que afecta a las posibilidades de consolidación del propio centro.

A estas circunstancias, más propicias de la proletarización que de la profesionalización, el profesorado suele responder de distintas maneras, hay quien se acomoda y hay quien se resiste. Las acomodaciones son más "peligrosas" porque, bien el profesorado puede llegar a pensar que las parcelas de su trabajo sobre las que carece de poder y autonomía no son importantes (y que lo que sí es importante es lo que está bajo su control); bien el profesorado llega a identificarse con los propósitos y objetivos de quienes ostentan el poder, haciéndolos propios, para evitar así la esquizofrénica convivencia con planteamientos que pueden llegar a ser muy discrepantes entre sí. Sea como fuere, en los continuos contextos de reforma educativa, es fácil reconocer, y constatar visitando centros escolares, que el profesorado tiene una gran capacidad para actuar de forma un tanto camaleónica o mimética: sin modificar el interior, varía el exterior para adaptarse al contexto inmediato (Popkewitz, 1994).

Si no queremos caer en este tipo de procesos, o actuar sin ser conscientes de ello, hemos de cambiar el ángulo de visión en relación a la profesión docente y acercarnos al desarrollo profesional considerando:

- el carácter dinámico y flexible de los procesos; que valora la divergencia, los dilemas, las dudas y la incertidumbre como elementos propios de las actuaciones artísticas;
- que no entiende o desprecia los hechos y pensamientos si carecen de contextualización;
- que concibe la teoría y la práctica como dos parcelas inevitablemente relacionadas; que prima el carácter moral de la enseñanza; que antepone la reflexión en la acción frente a la reflexión externa sobre la acción;
- que enfatiza el carácter práctico del conocimiento; que defiende la investigación orientada desde planteamientos interpretativos implicando al profesorado.

Cuando se enfatiza la idea de que *el desarrollo profesional es un proceso bastante complejo*, no se puede olvidar que tal complejidad está implícita y es definida sobre la base de sus características. Se trata de un proceso que conlleva el cambio de ideas y de actuaciones en la práctica docente. Pero este cambio no se da de forma mecánica ni automática, ni igual en todas las personas. Vamos a caminar juntos y solos al mismo tiempo. Vamos a reconocer la heterogeneidad del propio colectivo de profesores y

profesoras, aun trabajando en el mismo centro y, por lo tanto, en el mismo contexto, puesto que cada quien lo ha de vivir y experimentar desde sus propias coordenadas, desde sus propias reestructuraciones de la realidad en la que se desenvuelve.

Se ha de entender, además, que supone un proceso gradual y lento, que requiere del trabajo en equipo y que implica un compromiso personal e intelectual por parte de quien lo vivencia. Un proceso al que con dificultad le vamos a vislumbrar el final, sabemos que lo iniciamos y lo protagonizamos, pero es imposible saber a dónde nos lleva, cómo llegaremos ahí y cuánto tiempo es preciso para obtener no sabemos qué resultados concretos.

### **Desarrollo profesional y formación del profesorado**

El planteamiento que asumimos, más que identificarnos con ningún modelo concreto de formación en relación a esta concepción del desarrollo profesional, considera y asume características de los modelos descritos habitualmente en la literatura: el individualizado, el centrado en la observación y valoración de la actuación docente, el vinculado a procesos de mejora en o del centro escolar, el desarrollado a través de entrenamiento y el basado sobre la indagación.

El **modelo individualizado** proclama la conveniencia de que cada profesor o profesora sea consciente de sus intereses y necesidades, de tal forma que tenga cierto margen de autonomía para embarcarse en actividades o actuaciones que entiendan que le pueden ayudar. Entiende que el individuo es agente activo y protagonista de su propio aprendizaje. Tal planteamiento coincide con el requisito de nuestra propuesta de que cada participante se implique voluntariamente y lo asuma como un proceso personal, sin menoscabo de su colaboración con otros colegas de su centro, que hayan decidido participar.

Coincidimos con el modelo **centrado en la observación y la valoración de la actuación docente** en el punto de partida de la actuación, ya que este modelo pone su énfasis en otro aspecto clave del desarrollo profesional: la reflexión y el análisis de la práctica docente. Hemos propuesto la posibilidad de que unos profesores puedan observar a otros, incrementándose así desde un inicio un análisis compartido de lo que ocurre en la clase; pero insistiremos de modo especial en la descripción de lo que ocurre en la propia clase para posteriormente compartir su análisis y su interpretación.

Aunque nuestra actuación se centra en el aula, no desconsideramos lo que ocurre en el centro, puesto que, como venimos manteniendo, una de las claves para la mejora es tomar consciencia del papel que el propio profesor o profesora desempeña en el contexto institucional en el que desarrollan su trabajo y las relaciones más amplias con el contexto social en el que se ubica el propio centro. Por tanto, coincidimos con el modelo **vinculado a los procesos de mejora con el centro educativo** en la necesidad de concebir al propio instituto como algo más que la suma de aulas, procurando que de la experiencia formativa se desprendan iniciativas para trabajar con propósitos comunes, considerando las peculiaridades del centro y del contexto en el que se trabaja.

Pero quizás lo más característico de nuestra propuesta es el modo de **indagación sobre la práctica** que sugiere, en relación con las argumentaciones expuestas en los capítulos anteriores, la asunción de un tipo de reflexión deliberativa y crítica. Deliberativa porque se preocupa por resolver los problemas reales mediante la cuidadosa revisión de alternativas diversas, de cuya consideración y análisis se deberían desprender concepciones y actuaciones más ricas y complejas que las iniciales. Reflexión crítica porque implica la preocupación por la dimensión ética, personal y política como algo consustancial al análisis de la práctica educativa.

Smyth (1989), entre otros autores/as, especificó algunas etapas en la reflexión deudoras de las aportaciones de Freire, estas podrían identificarse con el siguiente tipo de preguntas:

1. ¿Qué hago? (descripción).

2. ¿Qué significa lo que hago? (información).
3. ¿Cómo he llegado a hacer esto? (confrontación).
4. ¿Cómo podría hacer las cosas de otra forma? (reconstrucción).

Apple (2002) recordaba que cuestiones como estas pueden ser el inicio de un **diálogo crítico** con el que se comience a hablar de educación y recordaba también a Freire, pues estando trabajando con él en Brasil le dijo que estas dos palabras eran esenciales para él, puesto que: *la educación debe cuestionar con rigor nuestras instituciones dominantes en la educación y en la sociedad en general y, al mismo tiempo, este cuestionamiento se debe centrar principalmente en quienes menos se benefician del funcionamiento actual de estas instituciones. Las dos condiciones eran necesarias porque la primera sin la segunda era totalmente insuficiente para la tarea de democratizar la educación* (p. 203).

### **La indagación como herramienta para la formación del profesorado**

Tal y como se ha señalado anteriormente, la perspectiva adoptada considera que el avance en el conocimiento sobre las prácticas no sólo es posible desde la investigación que ha predominado en educación, siguiendo el modelo de las ciencias empíricas, sino que existen otros tipos de conocimiento, entre ellos el conocimiento que se adquiere a través de la propia experiencia. También es posible un conocimiento en el que esta experiencia llegue a constituirse en conocimiento experto, en el momento en que pueda ser comunicado y puesto en relación con determinadas tradiciones, teorías y/o esquemas conceptuales previos que permiten incorporar determinadas explicaciones encaminadas a comprender lo que sucede en ciertos contextos. Se trata de una concepción del conocimiento en la que frente a la pretendida objetividad del conocimiento científico, se asumen la subjetividad, los sentimientos y las emociones como parte del conocimiento de las situaciones que se analizan, que se asemeja más al conocimiento experto característico del crítico de arte, como defiende Eisner (1998). Se trata, como en el caso del crítico de arte, de ir más allá de lo que habitualmente se suele percibir, de captar cualidades de la obra que los demás no vemos y, de ese modo, ayudarnos a que la comprendamos, valoremos y apreciemos.

El análisis de situaciones prácticas de enseñanza requería una forma de hacer investigación diferente a la que adoptaba una metodología cuantitativa. Era preciso un método diferente capaz de captar "cualidades" relevantes de las situaciones o casos objeto de estudio. El tipo de información a la que se pretendía acceder se caracteriza por lo que se llamaron desde entonces "datos blandos", frente a los datos duros (numéricos) propios de la investigación cuantitativa. Se definían los "datos blandos" como aquellos no discretos, expresados en un lenguaje narrativo, ricos en matices, muy diferente al utilizado hasta entonces en la investigación educativa.

El propósito fundamental que se plantea esta forma de investigación es comprender lo que los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas hacen en los grupos en los que trabajan, pues necesitamos saber qué ocurre en las escuelas. Se trata de crear un retrato de las situaciones que capte tanto las cualidades del contexto, como las relaciones, y más allá de esto, experimentar "lo que allí se vive": Para saber cómo son las escuelas, conocer sus puntos fuertes y débiles, necesitamos ser capaces de ver lo que ocurre en ellas, y ser capaces de contar a otros/as lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz (Eisner, 1998). Sólo valorando la calidad de la enseñanza y la significatividad del contenido de lo que se enseña podremos tener criterios para orientar su mejora:

*"...el estudio cualitativo de aulas 'concretas' y profesores 'concretos' en escuelas 'concretas' hace posible proporcionar una retroacción a los profesores, que es fundamentalmente diferente a la información que ellos reciben en los programas educativos de perfeccionamiento o a través de las publicaciones periódicas" (p. 29).*

Lo que sucede en la práctica puede estar muy lejos de lo que el currículum oficial prescribe o de lo que el profesorado afirma que son sus propósitos al enseñar. De hecho,

la investigación educativa evidencia que a menudo existe una discrepancia entre lo que los profesores dicen, y pretenden conseguir, y lo que hacen cuando trabajan con los/las estudiantes. Esto quiere decir que aunque las "intenciones", es decir, los propósitos y los objetivos que se comunican, sean verdaderamente "educativos", lo que se hace y se consigue puede no serlo. De ahí la importancia de analizar lo que se hace y plantearse las cuestiones a las que nos hemos referido más arriba.

Pero ¿cómo procederemos para que este análisis sea posible? La observación es la herramienta más importante de la indagación cualitativa, debemos aprender a ver más allá y a enfocar nuestra mirada hacia aspectos verdaderamente relevantes. La sensibilidad nos advierte de las cualidades matizadas y el esquema se relaciona con un dominio y con la significatividad de lo que se busca y se ve. Sin la sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad.

El esquema es el almacén conceptual que empleamos y que dirige nuestra atención a maneras particulares y, por tanto, lo que experimentamos se forma a través de este almacén. Las consideraciones teóricas expuestas en los capítulos anteriores deben servir de base para centrar la atención en tres temas: organización de la clase, ambiente y actividades. Sin que esto signifique que junto a estos no puedan emerger otros que se consideren relevantes en relación con los conceptos que maneja cada observador/a. Tanto la sensibilidad como el esquema proporcionan el método mediante el cual damos sentido a la formación cualitativa compleja (Eisner, 1998).

Una vez recogidos los datos tenemos que reconstruir la realidad observada. El texto, la narración, nunca será la realidad misma, sino un modo de transmitir con palabras lo que se ha percibido. La tarea es cómo representar lo que hemos llegado a saber. El medio más común es el lenguaje, pero hay que tener en cuenta que el texto no es el suceso. Esto nos lleva a plantear la necesidad de considerar la forma de representación que deseamos utilizar. Para conseguir precisión en el lenguaje las ciencias empíricas lo utilizan intentando evitar los rasgos afectivos y personales, incluso en algunas ciencias sociales se trata de neutralizar el "tono", considerándose éste un rasgo inconveniente. Por el contrario, para compartir lo que se experimenta en una situación, hay que utilizar el lenguaje del mismo modo que lo hacen los escritores: con un estilo narrativo. Esta contiene todos aquellos rasgos necesarios para reconstruir la experiencia: "La revelación de una situación concreta requiere, primero, conciencia de sus rasgos distintivos. La percepción es todavía primordial, pero además se requiere la aptitud para interpretar esos rasgos distintivos a través del texto" (Eisner, 1998: 56).

Siguiendo a Eisner, podemos señalar algunas de las características más relevantes de los estudios cualitativos, resumiendo lo expuesto hasta ahora (1998: 49 y ss.):

- Deben estar *enfocados*, no son manipulativos y tienden a estudiar situaciones y objetos intactos.
- Tienen que ver con *el yo como instrumento*: La explotación positiva de nuestra propia subjetividad está relacionada con el yo como instrumento. Sensibilidad y percepción son fundamentales. Los investigadores e investigadoras deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. Debiéndose tener en cuenta que la intuición personal es importante como fuente de significado, no como licencia para tomarse libertades.
- Tienen un carácter *interpretativo*: relacionado con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo. La indagación cualitativa atraviesa la superficie, su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan. Los significados se construyen y la forma que adopten se debe en parte a las herramientas que se utilicen, así como también a los factores antecedentes.
- Usan un *lenguaje expresivo* para fomentar el entendimiento.
- *Atienden a lo concreto*: Es a partir de lo concreto como se pueden localizar temas

generales.

Llegar a comprender un caso concreto significa tratar de captar lo particular, lo idiosincrásico, la "firma personal del profesor", como señala Eisner, *los profesores enseñan con ejemplos, con señales encubiertas, enfatizando algunos aspectos del contenido más que otros, preguntando a los estudiantes directa o indirectamente, con la animación y el entusiasmo que muestran en clase, con el nivel de afectividad que proporcionan a los estudiantes, y más* (p. 98). Todo ello hace que cada profesor o profesora utilice métodos y recursos de manera idiosincrásica. Este ir más allá y descubrir la "firma personal del profesor" es uno de los objetivos del análisis de casos.

La tarea de preparar al profesorado, como también señala Eisner, no es intentar transformar la "firma pedagógica" de cada cual, sino ayudarles a utilizar sus propios recursos como un desarrollo natural de su propia forma de enseñanza. La diversidad debe ser también una característica a tener en cuenta en el profesorado, no intentando imponer formas de mejora iguales para todos/as. Aquí cobra sentido nuestro eslogan "la solución la tienes tú", nosotras sólo podemos ayudar a que la encuentres.

Teniendo en cuenta todo lo explicitado hasta el momento y retomando los modelos de formación del profesorado descritos en el apartado anterior, podemos destacar algunos rasgos particulares del enfoque que subyace a la propuesta que realizamos:

- Incluir la implicación del propio profesorado no sólo en el planteamiento de las soluciones de mejora, sino en el propio análisis de las situaciones de enseñanza en las que está implicado/a. Esto lleva a que el proceso formativo proporcione recursos para ir adquiriendo ciertas habilidades para analizar las situaciones, expresarlas y poderlas comunicar al "otro". Se convierte en un "enseñante que investiga" (según la expresión que utilizan Cochran-Smith y Lytle, 2002).

- El modelo implica el uso de la colaboración con las expertas, primero, y con sus compañeros/as más tarde, para que el diálogo sea un medio de mejorar el conocimiento de las situaciones y de promover la reflexión previa a la toma de decisiones sobre los problemas de enseñanza.

- Más allá de la mejora puntual de una situación concreta en una clase concreta, que ya de por sí sería un magnífico resultado, el propósito es que los casos particulares enlacen con "temas generales", con los grandes temas de la educación, pues es aquí donde nos parece particularmente importante fomentar la crítica reflexiva.

Se puede advertir que nuestra propuesta necesariamente tiene que enfrentarse al aislamiento profesional y fomentar la comunicación. El modo de hacerlo es compartiendo las situaciones de clase como experiencias vividas, experiencias que pueden seguir vivas en forma de texto que otros/as pueden leer.

## **SEGUNDA PARTE:**

### **CONFIGURACIÓN DEL CURSO "PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y DIVERSIDAD"**

#### **CAPÍTULO IV: PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CURSO**

Este curso surge como respuesta a la iniciativa del Centro de Profesorado Osuna-Écija, ante la demanda de muchas profesoras y profesores de Educación Secundaria Obligatoria, de promover actividades formativas centradas en la atención a la diversidad del alumnado en las aulas.

Una asesora y un asesor del CEP contactaron con nosotras (primer trimestre del curso 2006/07) y en una reunión inicial intercambiamos puntos de vista y concepciones acerca tanto del tema central en cuestión como de una posible estrategia a seguir. Entendíamos que la clave no radicaba en organizar un curso partiendo de la asunción de que el profesorado puede cambiar su práctica como resultado de recibir la información proporcionada por expertos y transformarla en pautas concretas de acción, como si de un mero problema técnico se tratara. Los supuestos en los que sustenta nuestra propuesta

son contrarios a esta concepción tradicional de la formación del profesorado, y parte de la necesidad de conocer y reflexionar sobre el trabajo cotidiano que se realiza en las aulas.

Es preciso que el profesorado se cuestione qué hace, cómo lo hace y por qué lo hace. Es necesario identificar cuáles son las situaciones que se consideran problemáticas y, mediante la reflexión y el diálogo, tratar de descubrir el porqué de aquellas e intentar plantear otras formas de actuar que permitan avanzar en la solución de tales problemas.

Es decir, la actividad formativa no debía seguir un enfoque transmisivo, sino constructivo: el reto es que los profesores y las profesoras asuman realmente esta dinámica tomando conciencia de su propia práctica para, partiendo de un mejor conocimiento de lo que hacen, plantear soluciones de mejora. "La solución la tienes tú" fue el eslogan elegido para enfatizar que la actividad no iba a ofrecerles soluciones, iba a ofrecerles la oportunidad de buscar las soluciones.

La propuesta formativa inicial

La propuesta formativa partió del consenso alcanzado y se fue concretando en su propio desarrollo. La propuesta inicial se concibió en dos fases:

FASE I	FASE II
<p align="center"><b>Actividad presencial</b></p> <p align="center"><i>Celebración de las I Jornadas "Prácticas de enseñanza y Diversidad" (14 noviembre 2006)</i></p>	<p align="center"><b>Actividad presencial</b></p> <p align="center">Sesión de seguimiento del proceso. Intercambio de ideas a partir de la lectura del primer informe</p>
<p align="center"><b>Actividades no presenciales</b></p> <p align="center"><i>Descripción de situaciones de clase (por escrito, enviar vía correo electrónico) (15 nov. a 15 dic. 2006)</i></p> <p align="center">- Trabajo individual del profesorado-</p> <p align="center"><i>Elaboración y envío de un primer Informe provisional donde se dan respuestas y se formulan preguntas a partir del análisis de los escritos (15 dic. a 15 enero 2007)</i></p> <p align="center">- Trabajo de las asesoras-</p>	<p align="center"><b>Actividades no presenciales</b></p> <p align="center"><i>Propuesta de hipótesis para mejorar situaciones problemáticas de clase (por escrito, enviar vía correo electrónico)</i></p> <p align="center">- Trabajo individual del profesorado-</p> <p align="center"><i>Aseoramiento atendiendo a las situaciones planteadas, bien por escrito bien mediante la observación directa de las clases</i></p> <p align="center">- Trabajo de las asesoras-</p>

El propósito global de la actividad de formación se desglosó en varios objetivos en la primera actividad presencial, la cual se concretó en una sesión de tres horas de duración celebrada en la sede del CEP. Tales objetivos eran:

- 1) Cambiar de perspectiva: considerar la "respuesta a la diversidad del alumnado" como el reto del profesorado ante la enseñanza de un grupo heterogéneo.
- 2) Presentar las bases para una propuesta de formación del profesorado centrada en las prácticas de enseñanza, reflexionando sobre el significado del orden en las clases, el ambiente y las actividades.

3) Redefinir estos tópicos (orden, ambiente y actividades) en los términos en que el profesorado expresa los problemas a los que se enfrenta en su práctica y considerar los procedimientos más adecuados para iniciar un proceso de formación centrado en la resolución de problemas.

A tenor de estos objetivos, la exposición se organizó tratando de argumentar nuestro interés por el cambio de perspectiva del profesorado con respecto a cómo debe ser entendida la respuesta a la diversidad del alumnado. Para ello, se partió del planteamiento de algunas preguntas:

o Por qué hablamos de cambiar de perspectiva: plantear la respuesta a la diversidad como un problema de mejora de la enseñanza.

o Qué hemos aprendido investigando: los temas de referencia que sirvieron de punto de partida para la investigación y los temas emergentes.

Tras ello se procedió a la presentación de la propuesta de formación del profesorado que considerábamos pertinente, al objeto de recabar la opinión de las 25 profesoras y profesores asistentes a las I Jornadas (de las 35 personas inscritas) sobre la viabilidad y el interés de la misma. Insistimos en remarcar algunos de los que habrían de ser sus principales rasgos:

- Centrada en la práctica de la enseñanza.
- Centrada en la resolución de los problemas: "la solución la tienes tú".
- Planteando las soluciones como hipótesis de trabajo.
- Potenciando la reflexión sobre la acción.

Tras la celebración de estas Jornadas comenzaron las actividades no presenciales. Por tanto, quedamos a la espera de recibir por correo electrónico, tal y como estaba previsto en el programa de las mismas, la descripción de aquellas situaciones problemáticas que el profesorado experimentaba en sus habituales prácticas de enseñanza. Este era el primer paso para acometer una propuesta de formación según se presentó en las mismas Jornadas, de tal modo que el proceso se basara sobre los problemas reales de la propia práctica y sobre una reflexión del profesorado sobre los mismos que llevara a tomar soluciones para mejorarla, como ya hemos comentado.

Se dio un plazo de un mes para que el profesorado participante enviara las descripciones para, a partir de ellas, elaborar un informe que posibilitara un conocimiento general sobre los problemas más frecuentes y el modo en que el profesorado los estaba afrontando, tomando siempre como punto de partida la reflexión que hacen sobre su propia práctica, en línea con el lema que nos servía de orientación al modelo propuesto: "la solución la tienes tú". A lo largo de ese mes se fueron recibiendo algunos correos, un total de 9 de los 25 profesores/as respondieron a la petición de que describieran su clase, los problemas que encontraban en su práctica cotidiana.

### **Análisis de las aportaciones del profesorado y resultados obtenidos**

A partir de los correos electrónicos que nos envía el profesorado participante y tras realizar un análisis cualitativo del contenido de los mismos, diferenciamos dos tipos de casos:

- Los que contienen algunos comentarios que no responden a lo pedido, sino que se refieren a los problemas que tienen con los/las estudiantes, en términos muy generales, insistiendo en su falta de interés, la falta de motivación y la indisciplina (3 casos).
- Los que se aproximan a la tarea que les encomendamos, que permiten, partiendo de situaciones concretas, llegar a plantear los temas fundamentales que subyacen a muchos de los problemas que plantean profesoras y profesores (6 casos).

En estos casos se procede, mediante un análisis cualitativo, a caracterizar las situaciones



problemáticas sobre las que trabajar y a devolver la información al profesorado utilizando estos casos como ejemplos.

### **Caso A: "Experiencia con sistema de puntos"**

*He intentado motivarles con los problemas haciendo una especie de competición (el que acabe antes el problema 2 positivos).*

El profesor cuenta que la primera reacción de los alumnos fue muy positiva, sin embargo, al darse cuenta los/las estudiantes de que los puntos positivos se los llevaban siempre los mismos empezaron las quejas. El profesor explica que no sólo pone positivos por resolver bien los problemas: *pongo positivos por otras cosas como salir a la pizarra, o por mantener silencio*. A pesar de ello las quejas han continuado, parece que los alumnos no tiene claro los criterios para otorgar los puntos. El mismo profesor dice: *la cuestión es si es un buen sistema de motivación para trabajar en clase, si seguir con el y se puede perfeccionar, haciendo unas normas con criterios de lo que es positivo y lo que es negativo, o si es mejor dejarlo porque abre brecha entre ellos y esa competitividad puede crear malos rollos*.

El mismo profesor ha caído en la cuenta de que lo más importante es negociar unas normas, este parece un fallo importante en el sistema que ha establecido. Una segunda cuestión que sugiere su experiencia es que al implantar el sistema no se ha diferenciado entre dos cuestiones importantes: las propias normas y el trabajo académico. Este es un aspecto fundamental con respecto a la consideración de la diversidad existente en clase: cada estudiante parte de una situación académica diferente, que habría que considerar a la hora de otorgar puntos, pues si no se tiende a mantener y a ampliar la situación de desventaja inicial de los "peores" estudiantes.

Como aspecto positivo podemos observar cómo cualquier iniciativa lleva a reflexionar al profesor sobre aspectos esenciales de la gestión de la clase, en este caso, sobre las normas y los criterios de valoración del comportamiento del alumnado. Al mismo tiempo se crean oportunidades para que estos temas se discutan. El caso sirve de ejemplo a la sensibilidad de los/las estudiantes ante el trato justo/injusto que recibe de sus profesores/as. Ello muestra su interés por determinados temas vinculados a las relaciones que se desarrollan en la clase y que son fundamentales para crear un ambiente adecuado de trabajo.

### **Caso B: "El uso del ordenador como premio/castigo"**

Se trata de una clase de "alternativa" en la que se parte de la idea de que allí no se hace nada. Idea que tiene su lógica en el hecho de que realmente es un espacio horario en el que no hay nada previsto de antemano para realizar. Es una situación propicia para que cada cual haga lo que le parezca oportuno. Sin un programa, el profesor ha tratado en este caso de que trabajen o estudien algo, premiando a los que trabajen con el uso del ordenador. El resultado es que no ha conseguido con este sistema de premio/castigo mejorar la situación, incluso señala el profesor: *si a los que no trabajan les castigo con no usar el ordenador, muchas veces resulta contraproducente y hacen menos aun*.

Este caso sirve de ejemplo de lo problemático que resulta la instauración de un sistema de premios y castigos que, como en el caso anterior, está a falta de unos criterios precisos que indiquen a los alumnos cómo comportarse. Además, para instaurar un sistema de premios se debe contar con la disponibilidad de los recursos suficientes para que los premios se puedan hacer efectivos, condición que ni siquiera se da en este caso.

No es de extrañar que el resultado de todo ello no sea más orden sino que los que resultan "castigados" tiendan a portarse peor todavía.

### **Caso C: "Separar para integrar"**

En este caso se hace una distinción entre la situación de aula y la del aula-taller puesto que se trata de una clase de Tecnología. El profesor señala que tiene un grupo de alumnos

en cada uno de los cursos que imparte que no trabaja y que altera el desarrollo de las clases. Como estrategia separa a estos alumnos en el aula e intenta involucrarlos sacándolos a la pizarra, preguntándoles y manteniendo conversaciones que enlacen con temas de su interés, aunque no estén relacionados con la materia. En el aula-taller la situación es más complicada porque las prácticas conllevan riesgo en el uso de las diferentes herramientas que hace que el profesor tenga que estar muy atento al trabajo de cada alumno/a. En esta situación no le resulta posible desarrollar las mismas estrategias que en el aula y la estrategia utilizada es la inclusión de cada uno de estos alumnos en diferentes grupos de trabajo.

Esta estrategia ha permitido que algunos consigan trabajar mejor: *he notado que cuando alguno saca una buena nota o un trabajo lo hace bien, su atención y ganas de trabajar aumentan. No obstante, "esta subida" no suele perdurar mucho tiempo. En algún momento he intentado hacer algún trabajo (actividades específicas) para ellos, pero sólo he obtenido resultado positivo de pocos alumnos y, como ya comenté anteriormente, de manera transitoria.*

En la valoración que hace el profesor de los resultados, cifrada en el tiempo de dedicación a estos alumnos, *que no son todo lo bueno que yo quisiera*, pesa la consideración de que está otorgando un tiempo extra a estos alumnos en detrimento del que dedica a los demás.

Este caso constituye un ejemplo de cómo los profesores y las profesoras llegan a valorar los resultados de algunas iniciativas que emprenden para mejorar determinados problemas que se les plantean en sus clases. Este profesor no considera los resultados obtenidos del todo positivos porque su valoración está mediatizada por una consideración previa sobre el uso del tiempo. Parece que tiene una concepción acerca de lo que es una distribución justa del tiempo, según la cual, debe dedicar la misma cantidad de tiempo a cada estudiante. Esta concepción previa entra en contradicción con la necesidad de dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que tienen más necesidades o que están en situación de desventaja. Como muestra el ejemplo, los que incordian son los que peores resultados académicos obtienen.

Este ejemplo nos sirve, además, para mostrar cómo los casos concretos nos remiten a "temáticas generales". Aquí nos llevaría a plantear al menos dos temas generales de gran importancia: el significado de atender a la diversidad y el uso del tiempo.

#### **Caso D: "Una lucha sin tregua"**

Esta es la expresión que le sirve a este profesor para describir cómo percibe lo que tiene que hacer en su clase para que los estudiantes no se distraigan, interrumpen, molesten, etc.

Como estrategia para conseguir un mejor comportamiento ha adoptado un sistema de evaluación en el que otorga un 33% de la calificación a la actitud o comportamiento. Este sistema se lo ha explicado a los estudiantes insistiendo en la importancia de una actitud positiva hacia el aprendizaje. Tanto es así que llega a decir: *les ponía el ejemplo de los alumnos que no quieren aprender aunque estén frente al mejor profesor del mundo, nunca aprenderían; sin embargo, los que sí quieren, aunque el profesor no sea brillante, su interés y afán de aprendizaje les hace asimilar cuantos contenidos se planteen.*

Como en el caso anterior, el profesor parte de una idea preconcebida sobre los que es un "profesor brillante", parece, según se deduce de sus palabras, que un profesor puede ser brillante aunque no consiga enseñar a sus alumnos y alumnas. Esto nos lleva a pensar que un profesor brillante puede ser aquel que domina el contenido y lo expone "brillantemente" con independencia de que los alumnos aprendan o no. Es cierto que si un alumno/a no quiere aprender nadie le puede enseñar, pero una de las tareas fundamentales del profesor es precisamente persuadir a sus alumnos sobre la importancia del contenido que se les pretende enseñar.

El premio que reciben los alumnos que se van comportando mejor en las clases no es

realmente una nota mejor, sino la disponibilidad del profesor para ayudarles a mejorar su rendimiento académico:

*Concretamente con dos alumnos que sólo abrían las mochilas en el recreo y para sacar el desayuno, he conseguido que superen la evaluación: sacándolos a la pizarra (prácticamente obligándolos ya que no querían, aunque al final accedieron, cosa que los demás no han consentido), quedándome con ellos al final de clase, mandándoles que me pasaran a ordenador los apuntes que doy en clase y realizándoles un último control al final de la evaluación).*

Como puede observarse, la verdadera estrategia de mejora no se centra en la evaluación, sino en la tarea de persuadir a determinados alumnos para que se impliquen en las tareas académicas. Esto sí que es una tarea genuina del docente, él mismo lo hace contradiciéndose con su propia imagen de "profesor brillante". La discrepancia entre lo que se piensa y lo que se hace es algo habitual, incluso, como en este caso, lo que se hace va más allá sin tener plena conciencia de ello. La "falta de coherencia" puede obstaculizar el avance en la mejora, ya que manifiesta centrarse en la evaluación cuando en la práctica se centra realmente en un apoyo a determinados alumnos.

Nos llama la atención en este caso cómo la descripción que hace el profesor se plantea en términos negativos, lo observamos en el siguiente párrafo:

*Para facilitar a los alumnos el aprendizaje, en cuanto termino un tema o considero que tenemos suficiente materia, realizo un control eliminatorio y al final de la evaluación sólo tienen que presentarse en el examen del trimestre, aquellos que no han superado los eliminatorios y sólo de los temas que tienen pendiente.*

Realmente podría expresarse esta iniciativa poniendo mayor énfasis en lo que caracteriza ese "facilitar a los alumnos el aprendizaje", que consiste en que los que no superen las evaluaciones de los temas tengan una segunda oportunidad en el examen trimestral.

El lenguaje utilizado en la descripción es importante ya que hay que tener en cuenta que los lectores/as van a percibir no sólo los hechos objetivos que se narran, sino el "tono". Ejemplo de uso del lenguaje lo constituye también en este caso el modo en que cuenta el inicio de la sesión: *inicio la sesión con algún dato que creo interesante a la vista de los alumnos, para de esta forma, intentar captar su atención, reconduciendo el tema a tratar, dependiendo del interés de los alumnos...* El decir *empiezo con algún dato* nos lleva a los lectores/as a percibir la situación con poca claridad, no sabemos exactamente cómo empieza, no sabemos si es un comentario sobre un tema actual, si son preguntas que plantea al grupo que actualizan los contenidos, etc. Igualmente cuando termina la sesión comenta que *además de las actividades y ejercicios de clase suelo mandarles que busquen en el diccionario la definición de palabras en el diccionario...* Dicho así, parece una acumulación de tareas que él "manda" cuando puede ser la forma que considera más adecuada para cerrar una sesión y enlazar con el inicio de la siguiente, además de mostrar su preocupación porque aprenden con sentido.

### **Caso E: "Ser profesor de Formación Profesional"**

Este caso no constituye un ejemplo de descripción de lo que sucede en la clase, pero sí de cómo puede describirse el contexto institucional (antecedentes). Además, la descripción que hace el profesor incluye algunas de sus ideas sobre los alumnos a los que tiene que impartir clases.

Con respecto al contexto institucional, el profesor hace la siguiente descripción: *El IES es un centro actualmente TIC de reciente implantación, lo que está suponiendo al equipo educativo del centro un ingente esfuerzo psico-pedagógico y una ruptura real con el método de enseñanza tradicional. Además, este centro está situado en una zona humilde de la población, donde existe un alto porcentaje de alumnos con total desinterés hacia la enseñanza y escaso apoyo familiar al profesorado. Ello supone un importante y constante esfuerzo por parte del claustro hacia la integración de los mismos en la comunidad educativa...*

También da cuenta de la situación actual de la formación profesional: *en teoría no debería plantear ninguna dificultad, pues los alumnos/as están aprendiendo un oficio, y por ese hecho tienen que estar más entusiasmados: ¡ya no es una educación secundaria obligatoria donde existen materias de todas las áreas! Aquí el alumno está especializado en el área que más le gusta y que él mismo ha elegido... Pero, la realidad no es así, las edades que tienen los alumnos son muy difíciles y frecuentemente nos encontramos con alumnos/as que no han terminado la ESO (han accedido al ciclo mediante una prueba de acceso), o que habiéndola terminado han necesitado mucho esfuerzo en el aprendizaje, o que no quieren un bachiller y se encaminan en un ciclo formativo, en algunos casos empujados por sus padres, pero no saben si es el escogido el que más les gusta y piensan que en los ciclos formativos no hay tanto que estudiar como en bachiller.*

Este profesor no sólo comenta la situación "objetiva", sino que nos va dando datos significativos de una realidad vivida en un contexto determinado en el que las suposiciones previas sobre los alumnos de formación profesional quedan matizadas. Está desmitificando la idea de que cuando los alumnos acuden voluntariamente al instituto existen menos problemas de enseñanza, lo que se utiliza como argumento para explicar los problemas de la ESO (su obligatoriedad). Además, en este caso, se desarrollan otras consideraciones para justificar la situación del alumnado, tales como la edad:

*Respecto a la edad, considero que es un dato importante en el tema que expongo ya que nos encontramos alumnos y alumnas confusos, que no tiene n interés por el aprendizaje, incluso en algunos casos son mayores de edad y viven en casa de los padres, pero se niegan a dar cuenta de los estudios a sus padres, basándose en el hecho de que tienen más de 18 años y la ley los ampara, son alumnos/as en ocasiones que vienen a aparentar que estudian y así se quitan de tener que incorporarse a trabajos duros en temprana edad (albañiles, jornaleros del campo...).*

Este profesor mediante la descripción de estos antecedentes explica la situación que puede vivirse en el aula. Así, pasa a afirmar que *resulta difícil sobrevivir cada día en clase.*

Algunos logros y limitaciones de la propuesta inicial

El proceso seguido en este primer momento evidencia algunos logros y también algunas limitaciones. Con respecto a los logros, algunos de los textos remitidos por profesores tienen suficiente potencial para, partiendo del análisis de casos particulares, enlazar con temas generales de educación. Es decir, que los problemas que se presentan en las prácticas cotidianas de clase están necesariamente vinculados con problemas que afectan a muchos profesores/as y clases. Esto quiere decir que el propósito de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza puede y debe partir de las experiencias vividas y que sólo así es posible tomar conciencia de cuestiones relativas a la enseñanza que subyacen a problemas que a primera vista son imputables exclusivamente al alumnado. A este respecto en la medida en que las descripciones mejoren y tengamos textos más significativos contaremos con un material más valioso para fomentar el diálogo.

Las limitaciones se centran, precisamente, en la validez de la mayoría de los textos que nos han proporcionado. La tendencia a expresarse en términos muy generales y vagos, haciéndose eco de análisis incompletos y superficiales sobre la situación de la educación secundaria, se ha hecho notar quizás como una vía rápida para tratar de cumplir el requisito de la actividad propuesta.

El hecho de pararse a pensar sobre la propia práctica, sobre la forma de actuar en clase y las razones que así lo avalan, se ha mostrado como una tarea complicada para muchos profesores y profesoras. Han intentado evadir el sentido de la tarea, anteponiendo el comportamiento y las actitudes del alumnado de secundaria a la descripción de sus prácticas de enseñanza y de sus principios pedagógicos. Es este un dato muy relevante a tener en cuenta tanto en el ámbito de la formación permanente como de la investigación educativa.

***La propuesta definitiva.***

Los resultados obtenidos nos llevaron a hacer un replanteamiento de la propuesta inicial. Convenimos que era necesario trabajar con el profesorado los procedimientos básicos para hacer descripciones narrativas de lo que ocurría en sus clases para partiendo de éstas proseguir con el proceso de reflexión sobre la práctica, a través del análisis y de la interpretación de lo descrito.

### ***Replanteamiento de la propuesta***

Este nuevo planteamiento partía de la consideración de las necesidades detectadas en la primera fase, a la vez de que trataba de incorporar nuevas posibilidades para su desarrollo. Así pues con respecto a la anterior esta propuesta incorpora:

a) La elaboración de unos materiales que orientaran las distintas tareas implicadas en el proceso de reflexión sobre la práctica, a saber:

- Descripción narrativa.
- Análisis.
- Interpretación.
- Propuesta de cambio.

Con este fin elaboramos cuatro documentos (unidades de trabajo) para facilitar al profesorado la tarea en cada paso. En estas unidades de trabajo se fundamenta la importancia de cada paso en el proceso seguido, se concretan las tareas a realizar y se ofrecen ejemplos.

b) La vinculación el desarrollo de estas tareas a un contacto con el profesorado que debía desarrollarse en sus propios centros, no en el CEP, de manera que el proceso de formación se vinculara a los contextos donde se desarrollaban las prácticas y hubiera la posibilidad de crear equipos de trabajo. Por ello celebraríamos las sesiones presenciales en los centros.

c) La sistematización de la propuesta se sirve además, esta vez, de la utilización del "Aula TIC", inscrita en la Red de Centros TIC de Helvia, que tiene el CEP ([www.ceposunaecija.net](http://www.ceposunaecija.net)) dentro de la cual se configura la plataforma de teleformación con la que trabajamos. A través de esta plataforma es posible que el profesorado acceda a los documentos que queremos facilitarles, además de permitirnos una comunicación tanto a nivel individual, como a nivel colectivo. De está forma se desarrollará la parte no presencial del curso.

### ***Profesorado participante en la nueva propuesta***

A la vez que sistematizamos la propuesta, se nos pide que ésta pueda extenderse a profesores y profesoras de otros centros de la zona a la que atiende el Centro de Profesores. Esta propuesta era razonable ya que el profesorado que se inscribe voluntariamente en la propuesta representa una minoría del total del claustro de los centros a los que pertenecen y que, por otra parte, los que siguieron participando en las actividades presenciales (sólo 9 de los 25 participantes que asisten a la actividad presencial) pertenecen a centros diferentes. La propuesta inicial consideraba el trabajo de profesores asociados a determinados centros en los que se iría introduciendo esta forma de trabajo que podría extenderse con el apoyo del propio personal del centro (equipo directivo, servicio de orientación, etc.). Por lo tanto, consideramos esta nueva posibilidad, contando con que la asesora del CEP seleccionara e informara a los centros seleccionados antes de que el profesorado se inscribiera en el curso.

Esto era una condición importante ya que, de hecho, el profesorado asistente a la primera fase parecía no tener claro que inscribirse y asistir a la actividad presencial suponía comprometerse en una determinada propuesta formativa, diferente de otras iniciativas de formación que adoptan la forma de cursos o jornadas. La asesora del CEP, lejos de que la propuesta no hubiera suficientemente aceptada, considerando que se trataba de informar

mejor a los centros, presentarles la propuesta y que se incorporara el profesorado que estaba dispuesto a trabajar; sugiriendo la incorporación de dos IES de la Sierra Sur de la provincia de Sevilla.

Como nuestra intención inicial era en la segunda fase proyectada tener la oportunidad de ir a los centros y observar "in situ" las diferentes realidades a la que harían referencia las descripciones del profesorado, consideramos que trabajar con grupos de profesores asociados a los centros, nos ofrecía una buena oportunidad para adaptar en cada caso el proceso de formación a las peculiaridades de cada IES, estando más presente las referencias contextuales centro-comunidad escolar- características sociales del entorno. Así como también para que el diálogo y la reflexión que pretende potenciar el proceso de formación, pudiera desarrollarse en grupo entre profesores de un mismo centro.

Los dos centros seleccionados están localizados en la Sierra Sur de Sevilla, uno de atiende a la población escolar de dos pueblos vecinos, es de nueva construcción y tiene cuatro líneas de ESO. Los/as estudiantes de este centro tras terminar la ESO, si quieren seguir estudiando, tienen que desplazarse para hacer Bachillerato o Ciclos Formativos a otras localidades. Al otro centro asisten estudiantes del pueblo en el que está ubicado y de dos localidades vecinas que no cuentan con centros donde se imparta la ESO, pero además al ser un centro donde, además, se imparte Bachillerato y Ciclos Formativos, acuden también estudiantes de algunas otras localidades de la zona (incluidas las que cursan la ESO en el primer centro).

La zona en la que se ubican ambos centros es agrícola, siendo su principal cultivo el olivo. y, también, aunque en bastante menor medida, de la cría de animales (cerdos, aves...), y otros trabajos temporales, como la construcción. Se trata, principalmente, de pequeñas fincas de cultivo familiares transmitidas de generación en generación, lo que conlleva a que, en muchos casos, y en distintas épocas, sea muy frecuente el que los alumnos / as, por tradición y mentalidad familiar y también, a veces, por necesidades económicas, tengan que trabajar junto a sus padres en las labores propias de este tipo de cultivo y/o tengan que colaborar en otras actividades laborales que contribuyen al sustento familiar. El paro registrado es mínimo.

*El Equipo Directivo de uno de los IES considera estas circunstancias un importante obstáculo para las tareas académicas y una disminución, en muchas familias y, sobre todo, con respecto a los alumnos varones, de la concienciación de la importancia del ámbito cultural y académico. También es frecuente que, ante el desinterés y apatía mostrado por muchos alumnos, algunas familias, con el objetivo de que "no pierdan el tiempo", ante la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años y con el fin de que "vayan aprendiendo un oficio", realicen alguna actividad productiva, les conminen a ayudar en las actividades laborales y económicas de la familia.*

Basándose sobre los datos académicos de cursos anteriores, el Equipo directivo de este mismo centro señala que *la mayoría de alumnos que han abandonado o no obtienen la titulación básica son, principalmente, aquellos que han repetido curso en algunos de los niveles de educación primaria y que llegan al instituto con una base académica muy deficiente, lo que les dificulta continuar en estos niveles superiores y, por tanto, también suelen repetir curso en el primer ciclo de secundaria. Parece ser que, en la mayoría de los casos, este hecho de la falta de base académica y de la repetición de cursos viene motivado por el contexto socio-económico descrito anteriormente y el escaso hábito adquirido, desde edades tempranas, en el desarrollo de las actividades y tareas propiamente académicas.*

A los motivos anteriores, hay que unir, según también nos informa el Equipo Directivo, la inexistencia de un horizonte académico motivador para el alumnado: *Nuestro centro, hasta el curso 04-05, no disponía de una oferta educativa amplia y motivadora para el alumnado que no fuera a cursar bachillerato. Así, aunque, desde ese curso escolar, en nuestro centro se puede cursar el Ciclo Formativo de Grado Medio de "Actividades Físico Deportivas en el medio natural", consideramos que la oferta educativa aún es escasa y no contempla los principales intereses profesionales y académicos de la comarca.*

*Ciertamente, la Consejería de Educación y Ciencia nos concedió para el curso académico 2002/03 un Programa de Garantía Social denominado "Instalador eléctrico de baja tensión". Este programa no se pudo llevar a cabo debido al insuficiente número de alumnos inscritos, porque, en verdad, era muy poco interesante para los alumnos de la zona, ya que se realizan cursos y talleres muy similares al mismo, dotados, además, con una contrapartida económica.*

*Por todo ello consideran que esta comarca, tal vez, podría ser considerada zona de actuación preferente, lo que supondría una mayor dotación económica de las ayudas y de los medios humanos y materiales para atender la diversidad y disminuir el absentismo escolar<sup>[2]</sup>, el número de abandonos y de no titulación.*

En ambos centros la plantilla de profesores se caracteriza por tener un número importante de profesorado interino; en el primero de los IES está formada por 36 profesores/as, de los cuales 20 son interinos. El Director y la Jefa de Estudios son maestros procedentes de los Centros de EGB existentes con anterioridad del IES. En el segundo de los centros la plantilla está compuesta por un total de 40 profesores, de los cuales sólo algo más de un tercio (16 de 40) es personal funcionario con destino definitivo. El resto lo componen, principalmente, profesores interinos, que cambian casi totalmente cada curso. Con respecto al profesorado con destino definitivo, únicamente siete viven en la zona y, por tanto, sólo ellos pueden ser considerados definitivos, pues todos los demás, lógicamente, participan en el concurso de traslado anual, con el deseo de acercarse a sus localidades de residencia. Ha de tenerse en cuenta que estos centros están situados a más de cien kilómetros de la capital de la provincia y separado de la autovía que une estas localidades con otros pueblos o ciudades.

Todo esto, unido a otros factores, supone, en muchos casos, que el grado de implicación en el centro y de integración en la localidad y, en consecuencia, con el alumnado, las familias y los propios compañeros, sea menor al deseado, sin menoscabo de la profesionalidad del profesorado.

### **Configuración de la propuesta definitiva: Actividades y tareas**

La incorporación de este nuevo profesorado a la propuesta nos llevó a plantear la necesidad de una sesión presencial, con los mismos propósitos que la anterior, en el propio CEP, además de otra en cada uno de los centros que nos serviría para adentrarnos en el proceso de formación partiendo ya en la misma sesión de un diálogo de los profesores sobre los problemas que afrontaban en las aulas, y de las posibilidades de mejora a través del seguimiento de nuestra propuesta. Además de la sesión presencial, se nos ofrecía la oportunidad de conocer cada uno de los centros, entrar a observar las clases de algunos profesores y profesoras y, por tanto, de trabajar con un mejor conocimiento mutuo. Posteriormente a la largo del proceso creímos necesario una nueva sesión presencial, en un momento que suponía un punto de inflexión importante: el profesorado había recibido materiales que debía haber trabajado para afrontar las dos últimas unidades de trabajo; además, las dos últimas unidades implicaban un nivel de compromiso mayor y había que persuadir al profesorado de la necesidad de un mayor esfuerzo.

Todo ello lleva a que nuestra propuesta se configure definitivamente atendiendo a la siguiente secuencia de actividades y tareas:

ACTIVIDADES	TAREAS
Reunión presencial inicial en el CEP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición teórica sobre el tema del curso.</li> <li>- Presentación del curso.</li> </ul>
1ª Reunión presencial en los IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de las unidades de trabajo.</li> <li>- Presentación de la plataforma.</li> </ul>
Visita a los IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio del contexto</li> <li>- Observación de las clases</li> </ul>
Primera unidad de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de la primera unidad</li> <li>- Recepción de trabajos</li> <li>- Elaboración de Informe</li> </ul>
Segunda unidad de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de la segunda unidad</li> <li>- Recepción de trabajos</li> <li>- Elaboración de Informe</li> </ul>
2ª reunión presencial en los IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión sobre los resultados del primer informe: temas emergentes</li> <li>- Discusión sobre la necesidad de mayor compromiso para afrontar los cambios en la práctica</li> </ul>
Tercera unidad de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de la segunda unidad</li> <li>- Recepción de trabajos.</li> <li>- Respuesta individualizada a los trabajos.</li> <li>- Elaboración de Informe.</li> </ul>
Cuarta unidad de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de la segunda unidad</li> <li>- Recepción de trabajos.</li> <li>- Elaboración de Informe.</li> </ul>
Finalización del proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de los informes de las unidades tercera y cuarta.</li> <li>- Envío de las conclusiones.</li> <li>- Contactos con el profesorado que está interesado en seguir trabajando.</li> </ul>

## CAPÍTULO V:

### LAS UNIDADES DE TRABAJO

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la primera fase supuso una base inestimable para detectar las necesidades asociadas a una propuesta de formación en la que el profesorado debe reflexionar sobre su práctica y para ello partir de sus propias descripciones de lo que ocurre. El método se vuelve aquí un elemento fundamental y, algunos de los procedimientos requeridos no deben darse por sabidos, al contrario mientras más clara sea la información concerniente a lo que realmente se está pidiendo, más posibilidades de contar con una documentación sobre la que poder trabajar posteriormente. De ahí que la elaboración de las unidades de trabajo tuvieran este propósito y se desarrollaran incorporando, en algunos casos, tareas más concretas para facilitar el trabajo del profesorado.

En la elaboración de estas unidades de trabajo tuvimos en cuenta que, como Eisner (1998) señala, *la mayoría de los profesores están muy cerca de sí mismos para conseguir una perspectiva adecuada*, y que cuentan con poco tiempo y espacio para la reflexión. Partiendo de la idea de este mismo autor de que la crítica educativa debe tener una estructura para organizar lo que se ha experimentado, tomamos como punto de partida las que él mismo señala, considerando las siguientes: descripción, interpretación, evaluación y temática.

La descripción permite visualizar un lugar o un proceso y no sólo eso, sino darle sentido.



La descripción es el punto de partida fundamental y, en este sentido, ya que el profesorado no está familiarizado con el tipo de descripción narrativa que se le pide, se hizo necesaria incluir la posibilidad de analizarla y completarla, antes de proceder a una valoración e interpretación de las situaciones descritas.

A diferencia de las cuatro dimensiones señaladas por Eisner, no sólo introdujimos esta referida al análisis, sino que convertimos la temática en identificación de situaciones problemáticas (siempre en torno a temas fundamentales) y propuestas de cambio, ya que en nuestro caso no se planteaba la crítica educativa desarrollada por un experto, sino por el propio profesor/a (autocrítica) con el fin de mejorar su práctica. De tal forma las cuatro unidades de trabajo propuestas quedaron organizadas de la siguiente manera en relación con sus propósitos y contenidos:

Unidades de trabajo	Propósitos	Contenidos
<b>Unidad 1</b>	Describir las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la clase  <i>¿Cómo es mi clase?</i>	Estrategias para observar las clases: <i>¿Qué tengo que observar y anotar?</i> <i>¿Cómo tengo que describir?</i>  El estilo narrativo
<b>Unidad 2</b>	Analizar las descripciones <i>¿Qué hago yo y qué hacen los/las estudiantes?</i>	Estrategias para analizar las prácticas de enseñanza: - Características más relevantes en relación a los temas previstos. - Temas emergentes (otros temas que surgen).
<b>Unidad 3</b>	Interpretar y valorar las prácticas de enseñanza  <i>¿Por qué doy de esta manera las clases?</i> <i>¿Qué podría cambiar?</i> <i>¿Por qué no lo he hecho hasta ahora? (antecedentes)</i> <i>¿Qué necesito para empezar a cambiar? (recursos no materiales)</i>	La reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus implicaciones para la mejora: - El contexto institucional. - Los antecedentes (experiencia y desarrollo profesional). - Conocimiento teórico y práctico. - Los esquemas teóricos que rigen las acciones del profesor o profesora.
<b>Unidad 4</b>	Planteamiento de mejoras <i>¿Por dónde empiezo?</i>	El planteamiento de mejoras como hipótesis de trabajo: <i>¿Qué quiero hacer exactamente?</i> <i>¿Qué debo tener en cuenta? (consecuencias)</i> <i>¿Cómo debo introducir el cambio? (explicación y negociación con los/las estudiantes).</i> Registrar las incidencias del proceso para poder evaluarlo.

### Unidad de trabajo 1: Elaboración de descripciones narrativas sobre las clases

**Propósito:** Describir las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la clase

*¿Cómo es mi clase?*

**Contenido:** Estrategias para observar las clases

- Qué tengo que observar y anotar
- Cómo tengo que describir: estilo narrativo

La observación de lo que ocurre en una sesión de clase es una herramienta muy valiosa para promover la reflexión sobre la práctica docente, tanto a nivel individual como colectivo. Una vez que lo hemos asumido y hemos decidido embarcarnos en la tarea, el primer escollo que nos podemos encontrar es no saber qué mirar, a qué prestar atención. Todo nos puede resultar tan familiar que no nos parezca digno de tenerlo en cuenta, sin embargo, enseguida empezaremos a encontrar algunas diferencias con respecto a nuestra propia experiencia, esto captará nuestra atención: las relaciones del profesor o profesora con sus estudiantes, el modo en que se dirige a ellos/ellas, el tono que emplea, la

respuesta de los estudiantes, lo que hacen unos y otros, la forma de introducir el trabajo, de pasar de una tarea a otra, los incidentes que se van sucediendo y la forma de irlos manejando... Pero vayamos por pasos.

Cuando tengamos que describir la clase empezaremos diciendo **cómo es**, haciendo una descripción física de lo que hay en ese espacio, pero hemos de ir más allá, ya que se trata de transmitir las sensaciones que proporciona ese ambiente físico. Podemos poner como ejemplo la siguiente descripción:

*El aula donde se imparten las clases es pequeña, hay colocadas 19 mesas individuales con sus correspondientes sillas, más la mesa y el sillón del profesor/a que se sitúan al lado derecho de la pizarra. Está bien iluminada por las cinco ventanas que cubren gran parte del lateral derecho del aula que da al exterior del centro, desde donde se divisan la carretera y amplias extensiones de campo. En la pared izquierda está la puerta que da al pasillo, junto a ella hay un armario vacío, con algunas baldas rotas, y un perchero. En la pared del fondo, en la que hay una puerta anulada que da a otra clase, hay un tablón de corcho y un cuadro de los Reyes de España. No hay calefacción general, sólo un pequeño calefactor al lado de la mesa del profesor/a. Las paredes están revestidas de azulejos hasta media altura. Junto a la pizarra hay un mural de cartulina con el eslogan: "Para un mundo mejor". No hay más adornos, no hay trabajos de los alumnos, o cualquier otro detalle que personalicen la vida dentro de este aula fría y destartada. No da la impresión de que el aula conforme un espacio físico que genere un ambiente agradable, es poco acogedora.*

Esta descripción del aula nos expresa las sensaciones que la persona que observa siente al estar allí. Este es un aspecto a tener en cuenta, puesto que la intención de lo que transcribiremos es que otros y otras capten esas características que van a influir en el ambiente de la clase. En este sentido, desde el principio, debemos constatar que los detalles son importantes (percepción de cualidades y características), así como la forma de utilizar el lenguaje en la descripción. Naturalmente las notas que tomemos han de ser corregidas, trataremos de buscar las palabras más adecuadas a las sensaciones que deseamos transmitir. Nuestra tarea, a veces, cuando redactamos las notas de campo, se asemeja mucho a la de un escritor/a.

Como señala Eisner (1998), para llevar a cabo este propósito se debe ser capaz no sólo de apreciar las cualidades, sino también de "utilizar el lenguaje para revelar lo que las palabras, paradójicamente, nunca podrán expresar" (p. 17). La primera consideración que hace se refiere al hecho de que la experiencia depende de las cualidades: el mundo empírico es cualitativo. La tarea es cómo representar lo que hemos llegado a saber...El medio más común es el lenguaje, pero hay que tener en cuenta que *el texto no es el suceso* (cfr. p. 43-44). Efectivamente, lo que sucede "in vivo" tratamos de captarlo a través de las notas que vamos tomando sobre la marcha, veremos enseguida ejemplos extraídos de las "notas de campo" sobre las cuales trabajaremos para elaborar el texto de forma narrativa.

En las descripciones podemos/debemos introducir comentarios que aludan a las ideas y concepciones que tenemos que subyacen a las acciones que ponemos en práctica. Para no interrumpir el sentido de la narración, podemos introducirlas con notas a pie de página. También los factores antecedentes son relevantes para dar sentido a lo que escribimos. Nuestra percepción e interpretación de los hechos está influida por una amplia gama de conocimientos, que creemos atañen a ese aula o a esa situación, por tanto deben incluirse, pueden ser una especie de introducción a la descripción.

Debemos tener en cuenta, con respecto a la precisión en el lenguaje, que si en las ciencias empíricas éste intenta evitar los rasgos afectivos y personales, y que incluso en algunas ciencias sociales se trata de neutralizar el "tono", considerándose éste un rasgo inconveniente, nuestra pretensión es la contraria: para compartir lo que se experimenta en una situación hay que utilizar el lenguaje del mismo modo que lo hacen los escritores en sus obras literarias. En este sentido, la narración contiene todos aquellos rasgos necesarios para reconstruir la experiencia.

La descripción es la base del trabajo posterior que permitirá a los lectores/as visualizar cómo es un lugar o un proceso. Podría ayudarles a "ver" la escuela o el aula, se trata por tanto de una fuente de datos, de saber. Además, debe comunicar las emociones, las sensaciones; lo que vamos sintiendo cuando estamos en el aula es fundamental, enseguida percibimos cómo hay acciones que podríamos suscribir sin más y otras que tenemos claro desde el principio que haríamos de otra manera. Incluimos un ejemplo de cada situación:

*Aunque sonó la campana todos siguen trabajando. Terminan y dejan el teatro para el día siguiente. Le comento a la profesora que estoy sorprendida de lo pronto que se concentran en el trabajo, del silencio que hay mientras trabajan, etc. Le digo que veo que son muy participativos.*

*Las explicaciones que da el profesor me parecen complejas, se dan tantos conocimientos por supuestos que no sé qué llegarán a pillar realmente. Parece que trata de conseguir exposiciones eruditas, no sé con quién cree que está hablando, se da cuenta de que sus alumnos/as no tienen base para entender lo que les plantea, habla entre dientes y con aire de resignación pero no cambia el método. Parece que se convence a sí mismo de que es imposible pretender enseñarles, que con alumnos así su enseñanza no tiene sentido, como si fuese un problema de los alumnos en sí mismos...*

Observar situaciones de clase que nos agradan es lo más atractivo y gratificante pero, evidentemente, también puede ocurrir que nos sintamos incómodos/as ante otras acciones que se desarrollan en las clases. Todo ello contribuirá a que nos empecemos a preguntar el porqué de estas sensaciones y a descubrir cosas sobre nosotros/as mismos/as y nuestra forma de entender y practicar la enseñanza. Ello nos permitirá, además, tener la ocasión de ponernos, incluso, en el lugar de nuestros alumnos y de nuestras alumnas, de cambiar el ángulo de visión. Veamos un ejemplo que incluye una valoración de una observadora en relación con el alumnado a raíz de la intervención de un profesor:

*El profesor se dirige a Laura, ésta no participa en la clase, no ha hecho el examen y le dice: Laurita, Laurita ¡qué hora más mala me das! Le pide que se ponga derecha (...) ¡Qué terriblemente aburrido, por no decir absurdo tiene que ser estar todo el día, todos los días, en clase sin hacer nada y escuchando tu nombre sólo para que te recriminen!*

En estos fragmentos apreciamos que al observar una sesión de clase no son sólo las acciones concretas lo que estamos percibiendo, sino que hay algo más complejo y difícil de definir, es como cuando decimos refiriéndonos a una situación cotidiana "había un buen ambiente" o "la cosa se puso fatal". Por eso, las descripciones de lo que sucede, a pesar de ser exhaustivas, pueden no transmitir el "ambiente reinante" en la clase, que es lo que verdaderamente nos hace sentir de un modo u otro (el tono en que se habla, los gestos, todo aquello que acompaña a las acciones y que le da un especial significado en un momento y en un lugar determinado). Un ejemplo de descripción "aséptica", que no transmite el ambiente de la clase, es:

*Dice a la clase que va a explicar un tema nuevo. Pone en la pizarra la página por donde van y pregunta a la clase si se han leído el tema. La mayoría dice que se le ha olvidado. Pregunta a una alumna sobre la pregunta nº 1 de la página 80. Avisa a la clase que todo el mundo se la lea. Dos alumnos empiezan el trabajo pero enseguida empiezan a hablar. Va explicando, el resto de la clase atiende, van subrayando y participando verbalmente o le hacen preguntas...*

En el siguiente párrafo apreciamos una observación que trata de captar el ambiente, que incluye alusiones al tono de voz, a las formas...

*A casi todas las intervenciones la profesora hace gestos de asentimiento, diciendo que están bien las respuestas dadas al examen. Un alumno le pregunta sobre la corrección y ella dice que los corregirá en casa, parece querer decirle a éste indirectamente que no se meta en su vida, que no los va a corregir en clase, que la deje. A las preguntas responden en voz alta de forma salteada, se pisan el turno de palabra, casi siempre intervienen los*

*mismos que lo hacen en voz alta. Responde rápida y brevemente a las preguntas. Se pasa de una cosa a otra con rapidez, no se profundiza en nada, se aportan pocas razones. Parece que cada vez hay más gente desconectada de la clase. La profesora sigue, lee el libro con mucha tranquilidad, les hace preguntas en voz alta, comenta respuestas, pone ejemplos, concreta en cosas de su localidad...*

Hemos de resaltar que **el hacer una observación de una clase es un proceso que requiere un aprendizaje, requiere práctica**, por lo tanto, las observaciones van a ir cambiando a medida que vayamos haciendo más. En cada nueva ocasión podremos partir de lo anterior e ir introduciendo más aspectos a observar o ir centrándonos en alguna cuestión que nos resulte de especial interés como pueda ser, por ejemplo, el tipo de relación que mantiene entre sí un pequeño grupo de alumnos/as. Además, tanto el profesor/a observado/a como el alumnado se habrán acostumbrado a esa presencia extraña en el aula, nos sentiremos todos/as más cómodos/as y las notas tomadas durante las observaciones serán más ricas.

Seguimos avanzando. **La unidad de análisis que en principio nos interesa son las actividades**, ya que en ellas se materializan todos los elementos del currículum. Identificar las actividades que se realizan en clase nos permitirá conocer cómo y cuántas son, cómo se introducen, cómo se pasa de una a otra, qué contenidos abordan, qué materiales precisan para su realización, qué organización del espacio y agrupamiento del alumnado requieren, qué papel desempeña el profesor o profesora, qué hacen alumnos y alumnas, etc. Y todo ello sin perder de vista esas otras claves que identifican el ambiente de la clase.

Una sesión de clase nos permite observar, si ese es nuestro interés, muchos aspectos y situaciones. Sea cual sea el foco **es siempre conveniente registrar el tiempo** para que después podamos apreciar cómo se distribuye, qué actividades llevan más tiempo, cuántos minutos se dedican a los rituales de entrada y salida, etc. Aunque no es necesario registrar el tiempo de cinco en cinco minutos -como se hace en el ejemplo que sigue-, es conveniente estar atentos/as a la secuencia temporal, ya que esta puede dar cuenta de una determinada situación que se quiere resaltar. En este caso la profesora consigue en diez minutos un silencio absoluto, a pesar de que los/las estudiantes han llegado alborotados de la clase de Educación Física. Se trata de una actividad de trabajo individualizado que exige silencio y una continua implicación en la tarea, aun así, los que necesitan ayuda esperan a que la profesora les atienda en silencio. Desde las 12.05 a las 12.45, esta clase de 1º de ESO ha trabajado en silencio.

*11.55 - Los alumnos llegan alborotados de la clase de Educación Física y la profesora organiza el trabajo, se trata de un trabajo individual sobre el tema 9.*

*12.05 - El silencio ahora es absoluto, la profesora va de mesa en mesa atendiendo a los alumnos. Los alumnos hacen el resumen del libro ayudados de una fotocopia.*

*12.10 - La clase sigue en silencio, la profesora sigue pasando por las mesas supervisando el trabajo, dando explicaciones o atendiendo las preguntas de quienes levantan las manos.*

*12.15 - Algunos alumnos se distraen. La clase sigue en silencio. La profesora se interesa por el trabajo que están haciendo. La profesora interrumpe el trabajo de los alumnos para explicarles qué es un resumen.*

*12.22 - Los alumnos trabajan mientras esperan que la profesora los atienda. La forma de hablar entre la profesora y los alumnos y las alumnas es de confianza y respeto.*

*12.35 - La profesora advierte que va a poner en el tablón del final la ficha de ampliación del tema. Enseguida que la profesora deja de hablar vuelven a la tarea.*

*12.40 - Silencio absoluto.*

*12.45 - La profesora anuncia que se van a dedicar los últimos minutos al teatro.*

Venimos destacando la necesidad de registrar el tiempo para determinados propósitos,

uno de ellos es el de anotar el inicio y el paso de unas actividades a otras, ello nos dará información del peso específico que se le da a cada una de las actividades realizadas, cómo se ordenan las actividades dentro de la clase, la coincidencia de determinadas tareas más o menos difíciles con el inicio, punto medio o final de la sesión, etc. Anotar el tiempo nos puede llevar a descubrir episodios que parece increíble que hayan sucedido en tan solo cinco minutos:

*10 h. Ejercicio de la fotocopia. Hay mucho ruido y el profesor se dirige al grupo revoltoso...*

*P.- Atender un momentito que voy a explicar una cosa muy importante, dejar de charlar...*

*Se vuelve a explicar pero todos hablan, sólo dos o tres atienden. El profesor tiene que hablar muy alto, lo hace dirigiendo la mirada a la pizarra o al infinito. Lanza una pregunta y le contesta una alumna de la primera fila. El más revoltoso interviene cuando el profesor pide la solución a uno de los problemas que le sirven de ejemplo para la explicación, lo dice bien, pero no le hace caso.*

*Entra un alumno que debía haber salido al servicio (yo ni me he dado cuenta con tanto jaleo), y lo hace diciendo que no ha venido el profesor de E.F., se dedican a comentarlo.*

*El que ha salido a la pizarra anda despistado y le van dictando los de la primera fila. El revoltoso ahora está cantando, tiene en la boca un chupa-chups. Hay muchos/as hablando y riendo, sólo atiende la mitad de la clase. El profesor nombra a algunos de los que hablan por sus nombres reclamando silencio. Se ríen. La alumna de siempre grita: "callarse ya, respetar" (no consigo distinguir si va en serio o es puro teatro...)*

*El profesor pregunta a una alumna que está trabajando si le está saliendo bien y la alumna le contesta que lo tiene hecho de casa. La que pedía respeto habla como si nada.*

*10.05 (todo lo anterior ocurre en 5 minutos) El profesor vuelve a la pizarra y avanza con el nuevo ejercicio.*

Las notas de campo de estos cinco minutos de clase podrían constituir uno de los núcleos de una descripción de la misma, pero al utilizar el estilo narrativo deberíamos reconstruir la situación tratando de que el lector/a capte la sensación que produce la simultaneidad de sucesos, la posición del profesor, la actitud de los/las estudiantes. En este ejemplo se ha obviado de qué materia se trata, de qué curso, de qué centro y las circunstancias en las que trabaja este profesor, es decir, todos los elementos que nos ponen en "antecedente". Como se ha señalado anteriormente, los antecedentes llevarían a contextualizar esta situación, a darle sentido. No obstante imaginemos que hemos redactado ya esos antecedentes y que nos referimos a ella. Lo podríamos hacer de la manera siguiente:

*En esta clase, el hecho de que se les permita a los/las estudiantes un trabajo más o menos independiente, mientras se corrigen y explican los problemas en la pizarra, hace que pasen muchas cosas al mismo tiempo. En cinco minutos además de explicarse un problema, puede comentarse que no ha venido el profesor de Educación Física, mantenerse una amena conversación por parte de grupos de alumnos/as diferentes, ayudarse unos a otros. Así, la actividad académica no aparece como la única o la más importante: alumnos y alumnos parecen aprovechar este tiempo para otras muchas cosas, mientras revisan e intervienen de vez en cuando en relación con lo que se hace en la pizarra.*

*Aunque hay un grupo que parece caracterizado como más revoltoso, realmente lo que les diferencia del resto, que combinan la atención con la charla, es que se hacen notar más, no porque hablen mas fuerte, sino por la forma en que intervienen cuando el profesor pregunta, o porque paradójicamente reclaman silencio o respeto para el profesor. El profesor ignora estas intervenciones, cuando se dirige a ellos es para amonestarles.*

*El ritmo que imprime el profesor a la corrección, a pesar de que no lo parece, es rápido, lo hace como si no tuviera más remedio que revisarlo todo. Al hacerlo se centra en la pizarra, en el alumno o alumna que ha sacado, y a contestar a los/las que le hacen alguna*

*pregunta. La atención selectiva de los/las estudiantes es la característica más llamativa, pero esta forma de trabajar hace que la convivencia de la actividad académica con otras actividades produzca un ambiente poco propicio para la tarea que se quiere desarrollar.*

*Cuando el profesor pregunta, la forma de contestar de los/las estudiantes es poco respetuosa, como si existiera la norma explícita de que si se tienen hechos los problemas lo demás no importa. El profesor manda silencio, pero aunque no lo consigue, la actividad académica avanza en medio de conversaciones cruzadas, noticias que se comentan, explicaciones de unos a otros sobre los problemas... de tal forma que hay veces que el profesor no mira a la clase, mira sólo al alumno/a que está en la pizarra o se vuelve sin mirar a nadie en concreto.*

Como hemos señalado antes, el texto no es el suceso, el texto contiene la propia perspectiva del que escribe, por lo tanto, la narración precedente hecha por un observador externo será muy diferente a la narración que pueda hacer el propio profesor. Pongamos un ejemplo imaginando la narración que puede hacer el profesor de la clase que se ha descrito:

*Hoy he dedicado la clase a la corrección de los problemas que hemos venido haciendo días atrás. Como siempre, mis alumnos/as hablan demasiado, sobre todo el grupito del fondo que es el que más me altera, no sé nunca qué hacer con ellos, los demás también hablan, pero estos lo hacen siempre y cuando intervienen, son bastante descarados, así que trato de no enfrentarme a ellas. No me importa que hablen, cada uno debe ser responsable de la corrección, y como unos dominan los problemas mejor que otros, puede ser que incluso que los que lo hacen bien no tengan la necesidad de corregirlo todo. Según pasa la hora de clase tengo que mandar callar a más de uno que está hablando demasiado. Trato de seguir aunque me doy cuenta de que debería haber más orden, más silencio; pero si me dedico a poner orden se lío todo y se me pasa la hora. Según pasa la hora de clase me siento cansado, agobiado, temo que suene la campana y no haber terminado la corrección y deseo que suene para que todo termine... ¡pero el curso de la hora próxima es aún peor!*

Las dos narraciones representan una realidad que se vive de forma muy diferente; sin embargo, en las dos se resalta alguna característica de la clase: mientras se desarrolla la corrección de los ejercicios, los estudiantes hablan. La primera narración ignora el porqué se habla tanto, sólo da cuenta de que el profesor consiente esta situación "hasta cierto punto". En la narración del profesor éste manifiesta explícitamente que "no le importa que hablen hasta cierto punto". Ese "punto" es en el que coinciden ambas narraciones y parece determinante de la posición del profesor. Esta característica de la clase, común a las dos narraciones, puede sugerir al lector o lectora algunos interrogantes:

- ¿Es posible combinar la actividad académica con actividades paralelas?
- ¿Se pueden mantener otras actividades siempre que se piense que los/las estudiantes trabajan (cada uno según su nivel académico y su responsabilidad)?
- ¿No ha de afectar el nivel académico y de responsabilidad de los/las estudiantes al tipo de tarea propuesta y a la forma de desarrollarla?
- ¿Debe ser prioritario que se termine la tarea aunque esto implique obviar los problemas de orden en la clase?
- ¿No se está dando más importancia a lo individual que al trabajo en grupo, aun permitiendo que se ayuden unos a otros?
- ¿No podría organizarse más formalmente la ayuda mutua?

Estas u otros preguntas pueden llevarnos a plantear ciertos dilemas que ya están presentes en la narración del profesor: *no me importa que hablen/hablan demasiado, si me dedico al orden no termino las correcciones*. Las implicaciones entre el tipo de actividad académica y el orden son evidentes, como también lo son las referencias a algunas ideas implícitas del profesor sobre la forma de trabajar en clase.

Tanto los interrogantes como los dilemas planteados han de dar paso al diálogo con el propio profesor y a una interpretación de lo que sucede en la clase (Unidad 2).

## **Trabajo práctico correspondiente a la Unidad 1**

Para desarrollar este trabajo utilizaremos como **unidad de análisis una sesión de clase**. Esto no quiere decir que con sólo tomar notas de una única sesión podamos tener datos suficientes para elaborar la narración, lo que sólo será posible tomando notas en sesiones sucesivas. Se debe tener en cuenta que cada profesor o profesora debe ir anotando en primer lugar lo que hace habitualmente, es decir, que como hemos indicado en esta unidad, debe registrar rutinas de entrada y de salida, tipos de actividades, señalando el tiempo que dedica a cada una de ellas. Esto llevará a elaborar un esquema que facilitará el que se puedan describir situaciones concretas de clase en determinados momentos del transcurso de la misma, no como sucesos aislados sino contextualizados dentro de la sesión de clase.

La secuencia podría ser la siguiente:

### **1. Anotar rutinas hasta elaborar una secuencia habitual de una hora de clase.**

Ejemplo:

*9.30 - Entro en clase y me voy hacia la mesa para pasar lista. Tengo que mandar callar para que me hagan caso y poder empezar a trabajar. Les pido que saquen el material.*

*9.40 - Por fin tienen todos el material sobre la mesa y empezamos a corregir los ejercicios del día anterior.*

*9.55 - Terminamos la corrección y empiezo a explicar un nuevo tema.*

*10.10 - Les pregunto si tienen alguna duda para resolverla y pongo ejercicios para comprobar que se ha entendido lo explicado.*

*10.20 - Empiezo a decir los ejercicios del libro que tienen que hacer para mañana. A los pocos minutos suena la campana. Salen de estampida del aula y no sé si han anotado todo lo que he dicho.*

### **2. Describir lo que sucede en la clase.**

Ejemplo:

*Le digo a Pablo que saque la tarea y no hace nada, habla con el compañero y no se inmuta. Voy hacia su mesa y le digo de nuevo que saque la tarea, Pablo saca un folio y lo pone encima de la mesa pero sigue comentando cosas con un compañero. Diez minutos más tarde vuelvo a insistirle, Pablo hace caso omiso, se va a la papelera y tira algo al mismo tiempo que habla con un compañero de otra mesa. Vuelve a su sitio y sigue sin hacer nada, tiene el trabajo sobre la mesa y aunque le llamo la atención sigue hablando (esta situación continúa a lo largo de toda la hora de clase).*

### **3. Contextualizar sucesos concretos dentro de la sesión de clase (en qué momento, con qué actividad, quiénes participan...).**

Ejemplo:

*A los diez minutos de comenzar la clase he conseguido que todos saquen la tarea. Todos menos Pablo al que comento que saque su material. Lo dejo a ver qué hace y sigo trabajando con los demás. Se trata de corregir los ejercicios que ayer mandé para casa ya que es lo que hago siempre al inicio de la sesión. Todos participan menos Pablo que no me ha echado cuenta y sigue sin sacar el material y hablando con el compañero. Me fastidia porque además de no trabajar él molesta al otro, por eso me voy hacia su mesa y le insisto, al final consigo que saque un folio. Sigo corrigiendo con un poco de prisa porque hoy tengo que explicar un tema nuevo...*

### **4. Describir antecedentes relevantes para la comprensión de tales sucesos.**

Ejemplo:

*En general, la clase no es problemática pero tengo algunos alumnos que siempre se me escapan como por ejemplo Pablo. Pero no sólo él, a veces parece que se turnan para incordiar. No sé lo que hacer con ellos pero me doy cuenta de que mi insistencia es incluso contraproducente...*

*La directora del IES me ha dicho que hay chicos en la clase que tienen algunos problemas, pero que en cursos anteriores han conseguido ir resolviéndolos. Ella conoce mejor a los alumnos porque lleva muchos años en el centro, conoce a las familias y, sobre todo, su trayectoria escolar anterior. Me ha insistido en que son alumnos a los que se tiene que ayudar especialmente...*

**5.** Con toda la información anterior **elaborar la narración de una sesión de clase**, destacando en éstas características más relevantes y las situaciones consideradas más problemáticas. No hay que contar todo, hay que seleccionar lo que se estime verdaderamente importante.

## **Unidad de trabajo 2: Análisis de las situaciones de clase**

**Propósito:** Analizar las descripciones

*¿Qué hago yo y qué hacen los/las estudiantes?*

**Contenido:** Estrategias para analizar las prácticas de enseñanza

- Características más relevantes en relación a los temas previstos.
- Temas emergentes (otros temas que surgen).

El análisis de las descripciones no debe perder de vista el fin de nuestro trabajo (vuestro interés y necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza) y, desde esta perspectiva, vamos a revisarlas. Se trata de verificar la información que habéis aportado sobre lo que ocurre en vuestras clases y, sobre el propio texto, tratar de ver las características más relevantes.

Para ayudaros a desarrollar el análisis, una vez revisadas las descripciones de las clases que nos habéis enviado, hemos desarrollado un sistema de categorías que os puede servir de guía para que os preguntéis por las características que definen vuestra forma de enseñar. Aunque el análisis se realiza sobre vuestra propia descripción de la clase, debéis tener en cuenta que, en algunos casos, echareis en falta haber sido más explícitos/as con respecto a algunas cuestiones. La necesidad de una descripción más detallada de lo que ocurre en la clase puede llevaros a completar el texto que nos habéis enviado. Puesto que el análisis se debe centrar en las relaciones, es importante completar aquellas descripciones que sólo consideran lo que hace el profesor o profesora. El estilo narrativo ayudará a describir determinadas situaciones de clase mediante las cuales se haga visible lo que hacen los/las estudiantes.

Las categorías de análisis son inductivas, es decir, proceden del análisis de las descripciones que nos habéis enviado. Por ello, si bien no se dan todas en cada uno de los casos, sí es útil considerarlas como instrumento para completar las descripciones realizadas y para tener una visión del conjunto de situaciones que se dan en las clases del profesorado participante en el curso. Es importante recordar que estas categorías se organizan en torno a tres temas básicos que hemos planteado como punto de partida, lo cual no significa que no se acojan otros temas emergentes:

- Organización de la clase.



- Ambiente (relaciones).

- Actividades.

Partir de estos tres temas básicos es importante para compartir un marco conceptual que resulta necesario para avanzar, por eso podéis acudir para aclarar algunos conceptos a la *Fundamentación Teórica* que os hemos enviado como documento de trabajo. No se debe tomar este marco conceptual como una limitación, sino más bien como un esquema provisional que, en la medida que avancemos, nos permitirá irlo llenando de contenido con vuestras propias teorías (conocimiento práctico), y con vuestras propias palabras.

El procedimiento a seguir, la actividad a realizar correspondiente a la Unidad 2, consiste en revisar el listado que os ofrecemos con las categorías de análisis que corresponden a cada uno de los temas. La finalidad es ahora que este análisis nos lleve a plantear a continuación por qué lo hacemos y desvelar los criterios que subyacen a *nuestra forma de enseñar*.

Temas	Categorías de análisis
<b>Organización de la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Las rutinas de inicio y final de la clase.</li><li>- La organización del espacio.</li><li>- La organización del tiempo.</li><li>- El orden en la clase.</li><li>- Mecanismos de control.</li></ul>
<b>Ambiente en la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relaciones entre profesor/a y estudiantes.</li><li>- Relaciones entre estudiantes.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipos de actividades.</li><li>- Secuencia de las actividades.</li><li>- Propósito y contenido de las actividades.</li><li>- Actividades para casa.</li><li>- Uso del libro de texto.</li></ul>

El análisis de vuestra forma de enseñar nos ha de llevar a desvelar algunas ideas previas que determinan formas de actuar, que deberían ser revisadas para mejorar la enseñanza, partiendo de la base de que si nos hemos implicado en este proceso es porque los resultados que obtenemos con nuestros estudiantes no nos resultan tan satisfactorios como desearíamos. Se trata de comprender qué ocurre. La comprensión no da una respuesta concreta sobre cómo tenemos que actuar, pero una acción adecuada debe basarse sobre una comprensión previa. Este es, en definitiva, el propósito del análisis.

La descripción de vuestro comportamiento en la clase revela lo que estáis dispuestos a tolerar. Dónde señaláis los límites revela también lo que habitualmente permitís. Si observáis el comportamiento de vuestros/as estudiantes, encontrareis que conocen esos límites y algunos/as los desafían constantemente. ¿Cómo lo hacen? Algunas de las situaciones que experimentamos en las aulas pueden servir de ejemplo para analizar en qué términos se plantean los conflictos, qué consideráis unas condiciones mínimas para que la clase funcione y por qué y, en definitiva, qué les estáis exigiendo a vuestros estudiantes, además de que hagan las actividades previstas y estudien los temas. Para ayudaros a desarrollar el análisis os planteamos algunas preguntas en relación con las categorías consideradas, que hemos organizado atendiendo a los tres temas considerados:

Categorías del tema ambiente	Preguntas a título de ejemplo
Relaciones entre profesor/a y estudiantes	<p>¿Cómo caracterizaría las relaciones con mis estudiantes?</p> <p>¿Considero que mis expectativas se hacen explícitas y esto influye positiva/negativamente en mis estudiantes?</p> <p>¿Qué comportamientos fomento y cuales trato de que no se den?</p>
Relaciones entre estudiantes	<p>¿Cómo se llevan entre ellos?</p> <p>¿Cómo caracterizaría sus relaciones?</p>

Categorías del tema orden	Preguntas a título de ejemplo
Las rutinas de inicio y final de la clase	<p>¿El silencio debe ser absoluto para empezar?</p> <p>¿Explico lo que vamos hacer al comenzar la clase?</p> <p>¿Cálculo el tiempo para terminar la clase recapitulando antes de que suene la campana?</p>
La organización del espacio	<p>¿La manera en que se sientan los/las estudiante en la clase favorece el trabajo?</p> <p>¿La manera en que se sientan los estudiantes en clase favorece el control sobre lo que hacen?</p> <p>¿He pensado en la ubicación de mis los/las estudiantes en relación con el tipo de actividades que están realizando?</p>
La organización del tiempo	<p>¿Qué queremos conseguir en los 55 minutos que dura una clase?</p> <p>¿Hasta dónde queremos llegar y por qué?</p> <p>¿Son las prescripciones oficiales las que me presionan?</p> <p>¿Todas las tareas previstas son imprescindibles?</p> <p>¿Todos y todas los/las estudiantes deben completar tareas de la misma dificultad en el mismo tiempo?</p>
El orden en la clase	<p>¿Normas explícitas o implícitas existentes?</p> <p>¿Qué no estoy dispuesto/a a tolerar?</p> <p>¿Qué puedo comprender?</p> <p>¿Cómo controlo la asistencia, la realización de actividades, la atención a las explicaciones...?</p>

Categorías del tema actividades	Preguntas a título de ejemplo
Tipos de actividades	<p>¿Cuántos tipos de actividades hago en clase?</p> <p>¿Por qué se suelen repetir las mismas actividades?</p> <p>¿Por qué selecciono esas actividades y no otras? ¿Con qué criterio las selecciono?</p> <p>¿Para qué las utilizo realmente?</p> <p>¿Se adecuan el espacio y el tiempo a los requisitos de cada actividad?</p> <p>¿Saben los/las estudiantes porqué se hacen esas actividades?</p> <p>Las actividades ¿aseguran el control del grupo?</p>
Secuencia de las actividades	<p>¿Cuál es la secuencia habitual en mis clases?</p> <p>¿Qué criterios sugieren ese orden y no otro?</p> <p>¿Qué espero conseguir con esa secuencia?</p> <p>¿Qué tipo de aprendizaje se promueve con esa secuencia de actividades?</p>
Propósito y contenido de las actividades	<p>¿Tengo claro el propósito de cada actividad?</p> <p>Varias actividades ¿abordan el mismo contenido?</p> <p>¿Conocen los/las estudiantes el sentido de cada actividad?</p> <p>¿Conocen mis estudiantes cuál es el contenido que se trabaja en cada actividad?</p> <p>¿Cómo contribuye a su aprendizaje?</p>
Actividades para casa	<p>¿Por qué se mandan tareas para casa todos los días?</p> <p>¿Tienen recursos para realizarlas?</p> <p>¿Por qué no se hacen en clase?</p> <p>¿Qué factores inciden en la realización o no de las actividades para casa?</p>
Uso del libro de texto	<p>¿Qué uso hago del libro?</p> <p>¿Qué modificaciones introduzco?</p> <p>¿Por qué he elegido ese libro?</p> <p>¿En qué medida me presiona el libro?</p> <p>Las actividades que realizo ¿las propone el libro?</p>

### La unidad de trabajo 3: Valoración e interpretación de lo que ocurre en la clase

**Propósito:** Interpretar y valorar las prácticas de enseñanza

*¿Por qué doy de esta manera las clases?*

*¿Qué podría cambiar?*

*¿Por qué no lo he hecho hasta ahora? (antecedentes)*

*¿Qué necesito para empezar a cambiar? (recursos no materiales)*

**Contenido:** la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus implicaciones para la mejora.

- El contexto institucional.
- Los antecedentes (experiencia y desarrollo profesional): conocimiento teórico y práctico.
- Los esquemas teóricos que rigen las acciones del profesor o profesora.

Las tareas realizadas al hilo de las unidades 1 y 2 han estado centradas en la descripción y el análisis de vuestras prácticas de enseñanza. El trabajo ha sido individual porque el propósito era que cada profesora y cada profesor se "parase" un tiempo a pensar sobre su quehacer cotidiano. A menudo, el ritmo trepidante de trabajo que seguimos nos impide dedicar un tiempo a pensar, a revisar, a cuestionar aquello que nos tiene tan ocupados/as. Este objetivo creemos que se ha cubierto plenamente, las tareas de la unidad 2, además, son bastante más extensas que las correspondientes a la unidad 1, han profundizado y ampliado las primeras producciones. Confiamos en que el tiempo dedicado a ambas tareas y los esfuerzos por caracterizar las prácticas de enseñanza os hayan servido para tomar más conciencia de vuestra forma de proceder. De haber sido así, es previsible que hayáis identificado aspectos de vuestra práctica de los que estáis especialmente satisfechas/os, y otros respecto a los que estimáis que se deben/pueden cambiar.

Ese trabajo individual había de complementarse con la lectura del Informe de la Unidad 1, en el cual están presentes las voces de las compañeras y de los compañeros. Entendemos que el Informe es un recurso muy útil en la medida en que os permite conocer qué hacen otros colegas, qué problemas tienen, qué recursos manejan, etc. Además, todas esas voces han sido hilvanadas en un discurso en el cual hemos pretendido hacer visibles distintas formas de actuar en la clase, identificando los puntos débiles y los puntos fuertes de vuestras prácticas de enseñanza. Sin olvidar que, desde el inicio de este proceso, está a vuestra disposición el documento de Fundamentación Teórica, donde se exponen conocimientos sobre los fundamentos de la propuesta, sobre las ideas que subyacen a los planteamientos prácticos que pretendemos abordar.

Llegados a este punto, estamos en condiciones de emprender el trabajo correspondiente a la Unidad 3, cuyo propósito, según el programa de esta actividad de formación permanente, era "Interpretar y valorar las prácticas de enseñanza"

Nuestra percepción e interpretación de los hechos está influida por una amplia gama de conocimientos, que creemos atañen a ese aula o a esa situación. En la medida en que nos hemos apoyado en el conocimiento teórico y hemos utilizado nuestro propio "conocimiento práctico", es posible que hayamos ampliado nuestra conciencia sobre las situaciones que vivimos en nuestras clases. Y, como afirma Eisner (1998), en la medida en que estos tipos de saber amplían nuestra conciencia de la situación, es probable que nuestra experiencia se haga cada vez más diferenciada (p. 85).

### ***¿En qué consiste la interpretación?***

Se trata ahora de explicar el significado de lo que se ha revivido en las narraciones. Este objetivo requiere situar lo que se ha descrito en un contexto en el que se puedan identificar los antecedentes. También significa aclarar las consecuencias potenciales de las prácticas observadas y proporcionar razones que justifiquen lo que se ha descrito. La tarea consiste ahora en interpretar las acciones del profesor o la profesora y las actividades de los/las estudiantes, y emplear, donde sean aplicables, las ideas teóricas que las justifican.

Se pretende identificar cuáles son las ideas, los presupuestos de partida que hacen que nuestras clases sean como son y no sean de otra manera. Nuestras prácticas docentes

pueden estar influenciadas por los conocimientos pedagógicos que hemos ido elaborando, por la huella de las formas de enseñar de nuestros/as profesores/as, por el tipo de trabajo que se potencia desde el Departamento, por variables institucionales, por los libros de texto... Sería conveniente que fuésemos capaces de identificar qué premisas rigen nuestro trabajo, cómo hemos llegado a este punto, cuál es la validez de las mismas.

Saber en qué medida el contexto institucional, así como nuestros antecedentes (tanto a nivel de formación como de experiencias) y las variables de contexto vital en el que trabajamos nos afectan es un paso primordial para acercarnos a nuestra práctica desde otra perspectiva, para ser críticos/as con lo que hacemos y con las razones que nos llevan a ello.

### ***¿En que consiste la valoración?***

Describir el trabajo de los estudiantes, o los procesos de la vida del aula, sin ser capaz de determinar si el trabajo que se realiza educa o maleduca, es describir un conjunto de condiciones sin saber si esas condiciones contribuyen a una buena o mala educación. La razón para valorar es clara: no podemos cambiar el estado de la educación si no tenemos una idea clara de lo que tiene valor educativamente.

### ***Los temas***

La clase se ha descrito de manera que cada cual (y otros posibles lectores/as) pueda visualizar la escena, ahora se trata de explicar el significado de las acciones dentro del aula y de discutir el valor educativo de los hechos descritos e interpretados.

Cada caso no sólo se muestra a sí mismo, sino también los rasgos que tienen en común con otros institutos, aulas, profesores/as, estudiantes, grupos o edificios. En este sentido, lo que se ha aprendido sobre algo concreto puede tener relevancia para la clase a la que pertenece. El tema, empapado de la situación particular, se extiende más allá de la propia situación. Este tema se aplica a otras situaciones.

La formalización de temas significa identificar los mensajes recurrentes que domina la situación objeto de estudio. En cierto sentido, un tema es como una cualidad dominante que tiende a impregnar y unificar situaciones y objetos. Los temas son destilaciones de lo que se ha encontrado y, en cierto modo, sintetizan el conjunto de los rasgos esenciales.

Por lo tanto, la tarea correspondiente a la Unidad 3 consiste en responder a las siguientes preguntas, centrándose cada cual en los temas que considere más relevantes y utilizando en las argumentaciones tanto las ideas personales como las que se desprenden de la lectura de la parte teórica y de los informes de las unidades 1 y 2:

*¿Por qué doy de esta manera las clases?*

*¿Qué podría cambiar?*

*¿Por qué no lo he hecho hasta ahora? (antecedentes)*

*¿Qué necesito para empezar a cambiar? (recursos no materiales)*

### **Unidad de trabajo 4: Propuestas de cambio**

El programa de formación del profesorado que venimos desarrollando ha tenido muy claro desde sus inicios cuáles eran las premisas en las que se sustentaba. Hemos de recordar, una vez más, el eslogan que sintetiza una idea clave de este planteamiento: "la solución la tienes tú". El propósito ha sido desde el principio que cada profesora y cada profesor en particular iniciase un proceso de reflexión, de documentación, de análisis, de intercambio... sobre su práctica docente. Los resultados derivados de ese proceso complejo y comprometido habrían de hacerse visibles en las clases de cada quien.

### **Unidad 4**

**Propósito:** Planteamiento de mejoras

*¿Por dónde empiezo?*

**Contenido:** El planteamiento de mejoras como hipótesis de trabajo

- Qué quiero hacer exactamente
- Qué debo tener en cuenta (consecuencias)
- Cómo debo introducir el cambio (explicación y negociación con los/las estudiantes).
- Tratar de registrar las incidencias del proceso

### **TERCERA PARTE:**

## **ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

### **CAPÍTULO VI:**

#### **LAS PRÁCTICAS DE CLASE. (INFORME BASADO SOBRE LAS DESCRIPCIONES NARRATIVAS APORTADAS POR EL PROFESORADO)**

El análisis de las 22 narraciones enviadas se ha desarrollado teniendo en cuenta los tres grandes temas que nos sirven de referencia, según hemos explicado en la parte teórica: organización, ambiente y actividades; dentro de ellos se ha procedido inductivamente, considerando todas aquellas situaciones que sirven para caracterizar las clases según las acciones que se desarrollan habitualmente en ellas. Procediendo de este modo, como veremos enseguida, adquieren relevancia determinados temas que serán fundamentales para seguir trabajando, una vez que el informe se haya discutido con el profesorado implicado.

En el proceso que se desarrolla, este informe se elabora mientras el profesorado está trabajando la unidad 2. Esto significa que estamos todos y todas analizando a la vez, cada profesor o profesora volviendo sobre su propia narración, nosotras ofreciendo la visión de conjunto, para finalmente establecer un diálogo sobre aspectos concretos de las prácticas de enseñanza.

#### **Organización de la clase**

El análisis de las narraciones en lo que se refiere a la organización de la clase ha hecho emerger como temas relevantes los siguientes:

- Las rutinas de inicio y finalización de la clase.
- La distribución de los/as estudiantes en el espacio de la clase (con quién se sientan y en qué lugar).
- La organización del tiempo.
- El orden en la clase.

En torno a estos cuatro temas vamos caracterizando las situaciones de clase, teniendo en cuenta las que se dan con más frecuencia, tratando de matizar las diferentes formas de actuar para evidenciar cómo cada clase, aun con un mismo grupo de estudiantes, puede ser muy diferente. Las excepciones al modo más generalizado de actuar son muy interesantes porque muestran que se puede actuar de otra manera y cómo hacerlo. Así, la manera de empezar y de terminar la clase, la ubicación del alumnado en el espacio del aula, el uso del tiempo y la manera de poner orden, nos adentran en la vida cotidiana del aula en la que vemos reflejados no sólo los problemas, sino también los estados de ánimo

y las diferentes percepciones que se pueden mantener sobre una misma realidad.

### **Rutinas de inicio y de finalización de la clase**

Las rutinas de inicio y de finalización de la clase indican posiciones diferentes del profesorado. Sobre todo nos parece importante el inicio de la clase porque crea ya desde el principio un ambiente determinado, en algunos casos ya se empieza con tensión, con amonestaciones; mientras que en otros se procura la calma, se tienen en cuenta las circunstancias, se pregunta por su situación a determinados/as estudiantes, etc.

Esto parece indicar que el **inicio de la clase** para parte del profesorado se asume como un momento difícil porque ha de conseguir el orden necesario para poder trabajar, sin percatarse de la importancia de crear un ambiente adecuado para el desarrollo del trabajo. Simplemente la clase ha de comenzar y en sus descripciones se constata que la estrategia más utilizada es ir pasando lista mientras los/las estudiantes se van sentando, sacando los materiales y callando. En algunas situaciones no responder cuando se nombra a un estudiante se asimila a que no está, también se dan situaciones en que los retrasos en la entrada a la clase se sancionan.

La mayoría de las descripciones realizadas por el profesorado que empieza así la clase da a entender que en cuanto ellos/as entran el grupo debe quedar en silencio y dispuesto para trabajar. En algunos casos se manda a callar explícitamente o se dice que se saque el material. Parece entenderse que este comportamiento ordenado tenga que darse de modo natural, en general no se mencionan las circunstancias, el trabajo o el cansancio de los/las estudiantes, si se trata de la primera hora de la mañana o de la última, etc.

*Cuando entro en la clase me dirijo normalmente a la mesa del profesor, **dejo mis cosas encima y paso lista**. Casi todos los días, antes de pasar lista tengo que mandar entrar a alumnos rezagados, cerrar las puertas y llamarles la atención para que escuchen. Hay días que los alumnos se sientan rápidamente y no es necesario decirles nada.*

*Cuando entro en clase **me hago notar, intento captar su atención**. Seguidamente paso lista con tranquilidad, exijo el máximo silencio, si se altera me paro. Mientras tanto ellos organizan el material en su mesa.*

*Entro y me encuentro a los alumnos ¡muy relajados!, unos hablando entre ellos, otros encima de las mesas, otros en el pasillo, otros peleándose (según ellos, de broma)... **cierro la puerta de frente a la mesa de la profesora y comienzo a pasar lista**.*

En ninguno de estos casos se hace mención a normas explícitas que se hayan negociado con los/las estudiantes. Simplemente se entiende que "debe ser así". El hecho de que ya desde el inicio las clases empiecen bien con amonestaciones, bien con un murmullo de fondo, que al fin y al cabo se consiente, marca el ambiente de trabajo que determinará el transcurso de la sesión (el carácter de las relaciones entre profesor/a y estudiantes). En muchas clases se empieza pasando lista, una tarea burocrática que no resulta necesaria para todo el profesorado y que, al menos de la forma como se suele llevar a cabo, no favorece un clima de distensión al hacerse el control de la asistencia más presente que la preocupación por lo que pueda ocurrirles a los/las que faltan. Por ello resulta difícil entender por qué se ha de pasar lista seis veces en un mismo día. ¿No se puede controlar si falta alguien simplemente observando los pupitres vacíos o preguntando a la clase? Las descripciones de una parte del profesorado muestran que esto es posible y que puede flexibilizarse el control de asistencia, haciendo menos duro el inicio de la clase.

*Mientras se van sentando y sacando el material, ellos lo hacen con tranquilidad sin alterarse, me dirijo a la mesa del profesor, me siento y anoto las faltas, **no es necesario pasar lista, con un vistazo es suficiente**...*

Tal y como señalábamos al principio una parte del profesorado afronta el inicio de la clase de forma diferente a la mayoría, así en sus descripciones mencionan las circunstancias en las que se desarrolla, la hora en que se da y situaciones particulares de algunos/as estudiantes. Las siguientes situaciones que se muestran son ejemplos de cómo las rutinas

de entrada en clase pueden estar rodeadas de un clima tranquilo y amable.

*...2 de las 3 horas semanales que tiene esta asignatura, los alumnos vienen de clase de Música (Aula de Música) y de EPV (Aula de Plástica), por lo que **suelo esperar para subir a esta clase y darles tiempo para que se acomoden.***

*El timbre tocó hace cinco minutos y, aunque **yo he esperado un par de minutos para dirigirme a la clase**, aún hay algún rezagado/a que entra en el aula. Celia<sup>[3]</sup> me dice de nuevo que se ha quedado dormida, mientras Olmo entra cabizbajo y se sienta sin decir nada (...)*

Los/las estudiantes hacen una sugerencia que la profesora acepta y comienza la clase con ese clima de tranquilidad que sugiere la lectura individual. Es importante destacar cómo en algunos casos se toma el inicio de la clase con calma, se espera a que los/las estudiantes se acomoden y se les saluda:

*Me dirijo a la clase cinco minutos después de haber tocado el timbre, avanzo por el pasillo lleno de alumnos y alumnas de otros cursos. A lo lejos alguna cabecilla de 2º de ESO A me ve, lo anuncia y se meten para dentro del aula. Siempre se quedan esperándome Javier y Juan, los miro y tocándoles en el brazo **los meto para dentro suavemente por la puerta de atrás y yo sigo despacio hacia la de delante, dándoles tiempo de que se sienten. ¡Buenos días! digo bien alto mirándolos e intentando sonreír**, digo intentando porque descubro que me da cierta vergüenza, me contestan en un tono alto, que a ellos y a ellas les gustaría que llegaran a ser gritos, pero saben que me enfadaría.*

*Aunque es la última hora de la jornada, voy con buen ánimo y, a la vez, un poco "en guardia" a ver qué me encuentro y, efectivamente, como es de esperar, casi todos los alumnos están fuera del aula y a algunos incluso les ha dado tiempo de subir a la planta de arriba. **Entro, saludo: "good afternoon"** y varios alumnos van entrando. Después de cinco minutos esperando a que se sienten hasta el más "desafiante" de los alumnos y todo vuelve a la normalidad, saludo de nuevo y empezamos la clase. He de decir que no siempre consigo el orden sin alterarme (todos somos humanos) y depende del día y las circunstancias (...)*

En otro de los casos el profesor al inicio de la clase va llamando a cada estudiante siguiendo la lista y éstos se van acercando a su mesa para recoger las actividades del día anterior que éste les entrega corregidas. Este profesor tiene en cuenta que son seis horas de clase sentados en un pupitre...

*...se van levantando ordenadamente cuando ve que se retira el inmediatamente anterior en la lista. Creo que **esto les sirve para desconectar un poco entre clase y clase**, ya que son seis horas sentados en un pupitre con la edad que todos sabemos que tienen...*

En algún caso se intenta iniciar la clase de esta manera, pero parece que no se consigue, así lo describe uno de los profesores:

*Yo acudo a clase un par de minutos después de que haya sonado el timbre con la idea de que se desfoguen un poco. Cuando llego tienen invadido el pasillo, así que tengo que ir metiéndolos uno a uno, a veces los voy metiendo por una puerta y van saliendo por otra. Al entrar en clase saludo y dejo la maleta encima de la mesa. **Al saludo responden muy pocos, y al hecho de verme entrar menos aún, es como si no hubiese entrado nadie en el aula.** Después de batallar unos diez minutos con ellos consigo un silencio ruidoso que me permite empezar a hablar de la clase propiamente dicha.*

*Cuando entro en clase, **lo primero que hago es decir "buenos días"**, algunos ya han entrado y me contestan y otros están de pie, gritando, hablando... Les tengo que decir que se sienten y en ese momento paso lista, pero algunos siguen charlando.*

Con respecto a la forma de **finalizar la clase**, en pocas descripciones se evidencia que se recapitule sobre lo hecho haciendo hincapié en lo que se ha aprendido, aunque sí se hace en algunos casos:



*Para terminar hacemos varios esquemas en la pizarra como resumen de los contenidos más importantes. Ahora sólo quedan cinco minutos que aprovechamos para planificar las tareas que tienen que hacer en casa para el día siguiente.*

En la mayoría de los casos se termina mandando tareas para hacer en casa y se apura el tiempo, coincidiendo la última actividad con el toque de sirena; en otros casos, el profesorado es más sensible a las muestras de impaciencia de los/las estudiantes por terminar antes, justificadas porque están pendientes de un examen o es la última hora de la jornada.

*Una vez que termino la explicación les indico los ejercicios que deben hacer para el próximo día y realizo en la pizarra tantos ejemplos de lo que he explicado como pueda **hasta que falten un par de minutos o toque el timbre.***

***Si falta tiempo para que suene el timbre, empiezan a realizar la tarea.***

*Son las 14.35 y algunos alumnos (los que no hacen nada) ya empiezan a recoger, están impacientes porque las clases terminan a las 14.45. Comprendo que quieran marcharse ya, han sido 6 horas de clase y están cansados, pero **quizás unos 5 minutos más son necesarios para terminar lo que tengamos entre manos en ese momento**, tarea muy difícil puesto que los que ya están preparados para marcharse hacen que estos minutos se conviertan en una batalla campal.*

*Algunos/as ya me piden salir porque según ellos/as es la hora, o porque tienen un examen a segunda y no les da tiempo de ir al servicio. No les he respondido aún y ya José, Ramón y varios alumnos y alumnas más están guardando las cosas en las mochilas. **Los viernes a última hora es aún peor, y tengo que buscar alguna actividad final que les enganche**, o al menos les tenga entretenidos/as, para que no se levanten y se agolpen junto a la puerta para presionarme y que les deje salir.*

*Hemos terminado de copiar, ya hay alumnos que empiezan a recoger sus libros. **Les pido que esperen y que me escuchen**, hemos terminado por hoy, les pido que repasen verbos para el próximo examen y que recuerden traer el libro de lectura. Ya la mitad de la clase está en pie. Les digo hasta mañana y les deseo suerte para el examen... pero sólo me escuchan cuatro de la primera fila. Suena el timbre.*

*Normalmente, **si toca el timbre y estoy explicando o mandando actividades**, los alumnos/as que trabajan no se mueven de su sitio, pero los otros salen en estampida, pero vuelven a su sitio después de regañarles.*

Como podemos observar, **en general se apura hasta el último minuto**, se inician actividades aunque falten cinco minutos y, en algunos casos se les pide que no se muevan a pesar de que el timbre haya sonado. Sólo en algún caso se dejan los últimos cinco minutos de la clase para que los/las estudiantes tengan un momento de respiro antes de empezar la clase siguiente:

*Finalmente, las alumnas se levantan de sus respectivos pupitres para "estirar las piernas" y esperar al profesor siguiente.*

### ***Distribución de los/las estudiantes en el espacio de la clase***

En las descripciones se hace alusión al espacio de la clase en relación con diferentes aspectos. En primer lugar, y en todos los casos, se hace mención al **espacio físico** como un entorno agradable. Esto ya de por sí es algo positivo. La única queja es con respecto a la pizarra que por su ubicación refleja la luz, lo que dificulta la visión desde algunas zonas en algún aula. Esta dificultad es importante porque gran parte de la actividad de clase se basa sobre el uso de la pizarra.

En segundo lugar, y como algo que tiene trascendencia en la organización de la clase, en relación con el espacio hay que considerar la **ubicación de los/las estudiantes**. Las descripciones no hacen mención a ninguna disposición de los/las estudiantes que no sea

la tradicional. Esto es, los pupitres se colocan mirando hacia la pizarra y hacia la mesa del profesor/a (antes situadas en una tarima, como ocurre en las aulas universitarias) en hileras que, aun tratándose de pupitres individuales, se unen por parejas.

Habría que partir del hecho de que la colocación tradicional responde a un enfoque tradicional de la enseñanza en el que el profesor o la profesora habla y los/las estudiantes escuchan. Esa estructura impide la comunicación entre los estudiantes, sólo los que se sientan juntos (formando pareja) pueden comunicarse con facilidad, pues su proximidad hace que se pueda hablar disimuladamente, hacerse oír sin ser oído por el resto de la clase o por el profesor o profesora. Si reflexionamos sobre ello caeremos en la cuenta de que esta disposición que marca diferentes niveles de lo que se considera un mal comportamiento, de menor a mayor nivel de incorrección podemos considerar:

1. Hablar con el compañero en tono bajo mientras se mira hacia el frente.
2. Hablar con el compañero en tono bajo sin mirar hacia el frente.
3. Hablar con el compañero sin mirar hacia el frente en tono más alto.
4. Hablar con el compañero sentado de medio lado en tono bajo o alto.
5. Hablar con el compañero de la otra fila en tono bajo.
6. Hablar con el compañero de la otra fila en tono alto.
7. Hablar con el compañero situado delante (supone que el otro se gire).
8. Hablar con el compañero situado detrás (supone girarse).
9. Hablar con el compañero situado en otro punto de la clase, lo cual significa una posición incorrecta y un tono elevado.

Esto significa que la distribución en sí misma implica un patrón de comportamiento, impone un orden. Dentro de este orden el profesor o la profesora puede permitir diferentes niveles de tolerancia que, a veces, no son fijos. La flexibilización de esta disposición, sin alterar la estructura básica, no afecta al orden normativo impuesto, eso sí, lo dificulta. De hecho, las alusiones que aparecen en las descripciones así lo confirman. Los/las estudiantes suelen unir sus pupitres, incluso en algunas clases las hileras de pupitres se pegan más a un lado que a otro con pretextos varios (la ventana, la calefacción, el reflejo de la pizarra).

*El aula dispone de calefacción central, situada en el muro en el que están las ventanas exteriores. Esta disposición crea a veces conflictos entre los que se sientan cerca y los que están lejos, casi siempre porque los primeros tienen calor y abren las ventanas y los segundos se quejan por el frío.*

*Junto a las ventanas se concentra la mayor parte del alumnado, porque, además de poder mirar hacia el exterior (se ve el campo, sólo algunas casas, y una gran extensión de terreno estructurado en diversos solares sin construir), están cerca de las únicas fuentes de calor de las que disponemos. Hay tres filas de bancas en las que el alumnado se sienta de dos en dos. La fila que se forma en el lateral de las ventanas y los radiadores, tiene las mesas literalmente pegadas a la pared, sin dejar ningún pequeño pasillo o espacio para pasar.*

También se observa cómo la disposición de los pupitres en las clases altera la estructura básica por la proximidad de la primera fila a la mesa del profesor/a que reduce el espacio de éste al mínimo. De hecho, los primeros pupitres están unidos a la mesa del profesor/a mientras siempre sobra espacio al final de la clase. El efecto que genera es de cierto "desorden" o "transgresión" por parte de los estudiantes que parecen ir "ganando espacio". En esta nueva disposición, estar situado/a al principio o al final de la clase cobra un énfasis especial: los "buenos" se pelean por estar pegados al profesor/a, mientras los "malos" se pelean por estar lo más alejados posible.

*El ritmo de las actividades es muy lento por las interrupciones que realizo ante la falta de atención del **grupo de detrás** (...) Seguimos corrigiendo con el **grupo de delante**.*

*A medida que voy avanzando, van llegando a la clase y van entrando por la puerta del final de la clase. Algunos sin llamar, van llegando poco a poco hasta que finalmente, aparece el remolón y alguno más del grupo que **se sienta con un grupo de compañeras que sigue su dinámica, al final de la clase**.*

Los grupos revoltosos se sitúan al final para escapar al control del profesor o la profesora, una situación que se consiente porque se les puede ignorar con más facilidad. En uno de los casos se hace constar que tal ubicación obedece a una decisión del tutor:

*Son 27 alumnos repartidos en tres dobles filas de mesas. Según el maestro se coloca de frente a los alumnos, tiene a su derecha una pared llena de ventanas y, a su izquierda, dos puertas, una en la parte delantera y otra detrás. El tutor ha colocado **la mitad de la clase que "atiende" delante y la otra mitad detrás**, la idea es que los alumnos con más "interés" puedan oír al maestro.*

Tanto si es una decisión de los propios estudiantes como si lo es del tutor o tutora, la situación de cada cual marca el estatus en la clase y cambiarlos de sitio se convierte en un problema.

*Yo no les obligo a sentarse en un sitio fijo pero esto me está causando problemas porque últimamente **se sientan demasiado juntos**, lo que hace que se distraigan más y me dificulta el paso entre las mesas. Esto ha generado, como suele ser habitual, una serie de protestas: "yo estoy en mi sitio", "otros maestros no se quejan", "cambiar sólo para esta clase, vaya rollo". Hoy **les he obligado a sentarse como yo quiero** (casi todos estaban ya sentados de forma correcta cuando entré en el aula) **lo que ha provocado la correspondiente discusión** con los alumnos que no estaban bien sentados.*

*Cambia de sitio a tres alumnos y reubica los pupitres (los alumnos rechistan como siempre pero obedecen a la profesora)*

*La clase está habitualmente desordenada y siempre encuentras papeles en el suelo, **suelen colocarse donde quieren** (...) normalmente se colocan alineados al lado de la pared de la derecha ya que es el lugar donde están colocados los radiadores, y aunque sentados no alcanzan a ver el patio, suelen levantarse en alguna ocasión a echar una miradita a otros alumnos que están en clase de Educación Física en el patio, entonces empiezo y llamo la atención a Pedro que está al final del todo y escondiéndose un poco detrás de sus compañeros **y les indico que se coloquen en primera fila**, ya tengo un frente difícil de combatir (están continuamente distraiéndose y diciendo payasadas en voz alta).*

Del espacio, además de esta característica fundamental que es el mantenimiento de una disposición tradicional, con concesiones que originan sensación de desorden, debemos señalar cómo aun siendo conscientes los/las profesores/as de que los/las estudiantes utilizan el orden espacial para "saltarse normas", éste no es objeto de un tratamiento adecuado, de una negociación en la que se expongan los criterios de por qué deben estar sentados de una manera y no de otra.

El espacio ha de adaptarse a las diferentes actividades, la colocación de los pupitres debería ser diferente cuando se trabaja individualmente que cuando se trabaja por parejas, por grupos, etc. Cabe la posibilidad de evitar las primeras o las últimas filas con la disposición de los pupitres en círculo, cosa que sería posible sobre todo en alguno de los grupos descritos en los que sólo hay catorce estudiantes.

Finalmente, tendremos que asociar la estructura tradicional de colocación del alumnado a la ausencia de actividades que requieran otro uso del espacio, tal y como se expondrá en el apartado correspondiente, sólo en un caso se asocia la colocación a la forma de trabajo, sin que afecte a la estructura tradicional de filas.

*Se encuentran situados por parejas en tres filas para permitir el paso, así cuando trabajan puedo acceder fácilmente a todos.*

### **Organización del tiempo**

La pauta básica que se aprecia con respecto al uso del tiempo de duración de la clase es que todos a un tiempo deben transitar por una secuencia en la que se suceden una serie de actividades hasta que suena el timbre. Tal y como se expuso antes, el tiempo suele agotarse hasta el final, sin que en la mayoría de los casos haya una conclusión o recapitulación, siendo frecuente que sean los/las estudiantes los que decidan terminar (salir en estampida). Como señalamos en el documento de fundamentación teórica, la sensación de falta de tiempo es algo común a todo el profesorado, nos presiona de manera que impide el cumplimiento de nuestros deseos. *"No tengo tiempo", "no hay bastante tiempo", "necesito más tiempo"*, son expresiones habituales del profesorado. Sin embargo, la pregunta fundamental sería: tiempo ¿para qué? ¿Qué queremos conseguir en los 55 minutos que dura una clase?, ¿hasta dónde queremos llegar y por qué?, ¿son las prescripciones oficiales las que nos presionan?, ¿todas las tareas previstas son imprescindibles?, ¿todos y todas los/las estudiantes deben completar tareas de la misma dificultad en el mismo tiempo?... son interrogantes a los que debemos tratar de responder.

Señalábamos también que una situación muy común para la mayoría del profesorado con poca experiencia es operar con un *marco temporal monocrónico*, caracterizado por centrarse en hacer una sola cosa cada vez, en serie y siguiendo una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas. Esta es la situación generalizada que aflora del análisis de las descripciones. Y, a este respecto, deberíamos tener en cuenta que, tal y como ya se señaló, es una forma de organizar el tiempo que muestra poca sensibilidad a las particularidades del contexto o a las necesidades del momento. El programa y su realización satisfactoria tienen prioridad.

La característica que aparece asociada a esta pretensión de "todos a una" es la presión que sienten los/las estudiantes, sobre todo los que están en mayor situación de desventaja que tienden a autoexcluirse, a quedar al margen. No quedan al margen sin más, sino que su disconformidad la hacen evidente con todo tipo de conductas con las que intentan llamar la atención e interrumpir las actividades que los demás hacen. En las descripciones hay casos de estudiantes que consiguen ser líderes de los disconformes:

*...debido al comportamiento de determinados alumnos de la clase (que son los que habitualmente no colaboran nunca) la lectura es interrumpida varias veces para llamar la atención al alumno correspondiente. El día anterior ocurrió algo parecido: los alumnos no seguían las explicaciones del tema. Tuve que interrumpir varias veces la explicación para dar el sermón (cosa habitual en este grupo).*

La lectura de las descripciones trasluce la idea de que naturalmente unos/unas estudiantes "se enteran" mejor que otros, pero que este problema puede resolverse dedicando un tiempo a las "dudas" (a veces un tiempo muy corto).

*En ocasiones, si he detectado que en los ejercicios que he entregado realizados por los alumnos el día anterior, existen en los contenidos lagunas generalizadas, **dedico 5 minutos** a aclararlas para su correcta comprensión*

*... faltando sólo 5 minutos para que acabe la sesión, intento detectar cuáles son las carencias de la misma preguntando insistentemente qué dudas tienen de lo visto en la misma*

Puede comprenderse entonces que un marco temporal semejante conlleva serias dificultades para atender a las demandas de determinados/as estudiantes o para improvisar actividades que contextualicen y den sentido al trabajo. Por lo tanto, e inevitablemente, la consciencia sobre la necesidad de atender a estas exigencias debe llevar a un cambio en la concepción del tiempo, ya que si no es así se estará dando, no sólo prioridad al programa, sino al aprendizaje de aquellos/as estudiantes que están en

disposición de seguirlo a ese ritmo, en detrimento de los que no están en disposición de hacerlo. En las descripciones analizadas encontramos ejemplos de un "tiempo bien aprovechado" que coincide con situaciones en las que se trata de incorporar a determinados alumnos o alumnas "un poco más flojos". Como en este caso en que se inicia la clase revisando lo que hicieron en la sesión anterior.

*Pregunto a ciertos alumnos como Mario o Fidel un poco más flojos, también a Emilia advirtiéndole antes que no me diga que esto es un "follón" (su coetilla particular) porque sabe hacerlo y puede mirar su cuaderno. Me aseguro de que, aunque aun no lo dominan, son capaces de localizar el vocabulario en los cuadernos y libros, para que cuando vayan a estudiar sean capaces de buscarlo. Toda esta introducción nos ha llevado **15 minutos muy bien aprovechados** porque ahora se sienten preparados para continuar.*

El valor concedido al tiempo aquí, revela la prioridad que se da al hecho de que el conjunto de la clase esté preparado para afrontar la tarea siguiente, partiendo de esa dedicación a determinados/as estudiantes que, de otro modo, quedarían rezagados o al margen.

### **El orden en la clase**

En algunas ocasiones el orden en la clase se traduce, no en el establecimiento y el mantenimiento de las normas que permiten un adecuado ambiente de trabajo, sino en la explicitación de lo que no hacen y deberían hacer o de cómo quiero que estén los estudiantes. Las respuestas que hemos encontrado en las descripciones son estas:

*Empiezo a decirles a los alumnos que "viven" en los pasillos que entren en clase y les repito una y otra vez que deben permanecer dentro de ésta y que **quiero que cuando entre yo estén dentro.***

***Quiero que la clase esté en silencio** cuando se explica, cuando se corrige y cuando estoy revisando la tarea de los cuadernos (...) El trabajo que realizamos requiere una mínima concentración que pasa por estar **adecuadamente sentados y atentos...***

*...paso lista, con tranquilidad, **exijo el máximo silencio** (...) Paso a corregir las actividades en la pizarra. Durante ese tiempo, **quiero el máximo silencio...***

***Mientras hablo no soporto que nadie mas lo haga**, si lo hacen yo me callo, miro a quien ha interrumpido y después sigo, a veces esto es muy pesado, pienso que debería acostumbrarme a seguir sin parar pero es superior a mi, en realidad no lo hago porque mis alumnos y alumnas se enteren mejor, sino porque es superior a mi.*

Como observamos en la última cita, hay profesoras y profesores que se plantean el dilema de seguir sin hacer caso a los que hablan o parar y regañarles. En las narraciones se manifiestan las dos posiciones, y también es frecuente que se opte por la primera hasta que se hace imposible seguir y se pasa a la segunda.

Si tenemos en cuenta que, como se verá en el apartado correspondiente al tipo de actividades, las que se realizan de forma más generalizada son la explicación de las lecciones y la corrección de ejercicios, a los/las estudiantes se les exige silencio prácticamente en todo el tiempo que dura la clase y durante todas las clases que tienen a lo largo de la mañana. Deberían tenerse previstas actividades que permitieran a los/las estudiantes alternar momentos que requieran silencio con momentos en los que puedan hablar, aportando sus propias ideas, opiniones, etc. En general, las descripciones muestran que sólo pueden hablar cuando se les pregunta directamente o cuando se pregunta a la clase si hay alguna duda. Aunque hay excepciones que muestran cómo las cosas pueden hacerse de otro modo, como en los casos siguientes:

*Pregunto todos los días y suelen salir tres o cuatro voluntarios. Salen a la pizarra y son sus propios compañeros los que les hacen las preguntas, con lo que se genera un ambiente muy distinto al que se crearía si fuese yo la que les preguntara directamente...*

*Atiendo a las preguntas de los alumnos. Pido que las preguntas se hagan en voz alta, van a ser repetitivas y pueden ayudar a los demás...*

Estos casos evidencian cómo las intervenciones de los/las propios/as estudiantes sirven como recurso, cómo el trabajo genera relaciones entre ellos. Pero, en general, el conjunto de las descripciones evidencia que el profesorado parece pensar más en las condiciones que requiere su trabajo, que en las condiciones que les está exigiendo a sus estudiantes. La condición del silencio es la más notable, y aunque se da cierto grado de comprensión, que lleva a tolerar que este no siempre sea absoluto, los límites de lo que se permite o no resultan muy confusos, generando un continuo "tira y afloja". Cuando se considera que los/las estudiantes se "están pasando" afloran diferentes **estrategias para mantener el silencio**:

*A los 10 o 15 minutos vuelve a escuchar murmullos y la profesora regaña a los que pilla desorientados. Se pone seria y dice que ya son bastante grandes para tener que recordarles cada diez minutos que no hablen y atiendan a la explicación; más irritada todavía dice que ya no vuelve a repetir y que al próximo/a que pille hablando le **pone un parte por interrumpir la clase**. Silencio absoluto.*

*Tengo que llamar la atención a muchos, ya que no se colocan en fila y sobre todo siguen charlando. Así que **paro la clase** y mando a todos a dar dos vueltas otra vez al campo de deportes.*

*...cuando hablan mucho tiempo y de manera elevada **suelo dar un golpe con un objeto contundente** (...) El resultado es que se callan de inmediato y es el momento de intentar llevármelos a mi terreno, es decir, de arrancar (hay que tener cuidado de no dar muchos golpes por sesión que se familiarizan con el golpeteo y termina por no afectarles, incluso lo demandan ellos mismos).*

La falta de silencio se asocia al desinterés, sobre todo en el caso de determinados estudiantes o grupos de ellos, cuyas conversaciones al margen del trabajo que se realiza en la clase es tolerado hasta el punto en que ya resulta imposible seguir trabajando.

*En definitiva, la clase es ruidosísima, hay veces que pienso que no me atiende nadie, y a pesar de que cambio de actividades, de dinámica y hasta de talante, no consigo nada de nada...*

*Tuve que interrumpir varias veces la explicación para dar un sermón (cosa habitual en este grupo). Curiosamente cuando tengo que hablar de este tipo de cosas (el comportamiento de los alumnos, el mal ambiente que hay a veces en el grupo, etc.) los alumnos escuchan y participan ordenadamente. Sin embargo, cuando comenzamos de nuevo con la materia, los alumnos vuelven a comportarse de la misma manera...*

Esta descripción resulta representativa en cuanto a cómo los estudiantes parecen atender y estar interesados según el tema que se trate en clase. En este caso, efectivamente, lo que parece quedar claro es que el tema que se estaba explicando no les resultaba interesante. El profesor que describe esta situación se pregunta en consecuencia si este comportamiento está relacionado con su forma de dar clase o es la propia materia. La pregunta en cuestión debería ser: ¿qué interesa a mis estudiantes? Sin este conocimiento será difícil adaptar la forma de enseñanza de manera que los temas de la asignatura estén más próximos a sus intereses.

En el caso anterior el profesor decidió cambiar de actividad y, a pesar de que hubo alguna protesta, los/las estudiantes se pusieron a trabajar:

*Después de que algún alumno se quejara se pusieron a trabajar en silencio hasta que sonó el timbre. Incluso después de que finalizara la clase algunos siguieron trabajando para finalizar la tarea.*

Un aspecto que resulta importante destacar a partir de este ejemplo es la relación entre la **naturaleza y la dificultad de las tareas que se desarrollan en la clase y el orden**: lógicamente, cuando el profesor o la profesora explica, la clase debería estar atenta y por tanto en silencio. La falta de atención y/o silencio debe relacionarse no sólo con el interés

que suscita el tema en general, sino con su significado dentro del propio proceso de aprendizaje de los/las estudiantes (lo que requiere previamente la explicitación de su importancia) y, por tanto, con la implicación que el comprender la explicación tiene para poder realizar las tareas que vendrán después. En este ejemplo se intuye que los/las estudiantes prefieren empezar a realizar las tareas prescindiendo de la lectura que se está haciendo del tema, lo cual parece indicar que para ellos la lectura no es clave y pueden hacer los ejercicios al margen de esta.

En uno de los casos la falta de atención se llega a desligar del comportamiento, ya que aunque aparentemente los/las estudiantes trabajan, la profesora sabe que no están atendiendo:

*En general, conecto con el alumnado, pero hay algunos que no me hacen ningún caso:*

- *No sacan el material.*
- *Si lo sacan, no atienden y/o no copian.*
- *Algunos sólo copian sin atender, con tal que no les regañe.*
- *Algunos alumnos/as (casi siempre son chicos) muchas veces no dejan dar clases, no les importa nada.*

Este caso ilustra "grados" diferentes de desatención, la referencia a la atención o al interés parece considerarse independientemente de la naturaleza del tema y de la tarea propuesta. La expresión "*no me hacen ningún caso*", parece tener implícito el "haga lo que haga", puesto que "no les importa nada". ¿Realmente se les ha preguntado qué les interesa?, ¿se ha buscado la conexión entre los temas que se trabajan y eso que les importa?

El hecho de que los/las estudiantes no traigan hechas de casa las tareas que se les han mandado realizar es un hecho que se repite como problema en muchos casos. Tal problema ha de relacionarse con el hecho de que la actividad que se desarrolla en clase consista en la corrección de lo hecho en casa, de lo que resulta que el/la que no las ha hecho entiende que no las puede corregir y "se desconecta". **El control de quien hace o no las tareas** es un modo de iniciar la sesión que crea una clara división en el grupo de clase, más si este control se acompaña de expresiones como "los de siempre", "como es habitual", etc.

*...comienzo a corregir las actividades de repaso de la actividad didáctica (...) nombro a dos alumnas para que me indicaran los resultados, éstas los comentaron entre ruidos y charlas del grupo de atrás. Al citar a otros alumnos, observo que no todos lo han realizado. Teniendo en cuenta que la actividad era muy cercana al propio alumnado (...) decido repasar alumno por alumno, para confirmar quién ha hecho el ejercicio. Voy mesa por mesa e indico positivos a los alumnos que lo han realizado. Han realizado los ejercicios los alumnos esperados, es decir, el grupo que tiene más interés por aprobar, mientras que el grupo de las chicas repetidoras y el citado Enrique, no lo han hecho ¡como siempre!*

La descripción de estos hechos da a entender que las tareas deberían de haberse realizado porque el tema debería ser del interés del alumnado, pero esto no pasa de ser una mera suposición, la realidad es que no interesa a todo el grupo. El esfuerzo por acercarse al interés de los/las estudiantes no puede basarse sobre la suposición de lo que les debería interesar, sino sobre lo a ellos y a ellas les interesa realmente y para saberlo hay que dejar que lo expresen. El desánimo por la falta de acogida del tema elegido tampoco debería traducirse en una decisión drástica, porque ésta parece responder más a la propia frustración de la profesora que al comportamiento de los/las estudiantes que, como se señala, parece ser la habitual. El problema real es cómo conseguir que "los de siempre" se impliquen en las tareas.

A veces, no sólo el profesor o la profesora manifiesta su desánimo, sino que, al hacerlo, da la impresión de tirar la toalla con respecto a determinados/as alumnos/as, incluso cuando estos manifiestan que no hacen las tareas porque son difíciles o demasiadas:

*...reviso los ejercicios del día anterior para comprobar quién los ha hecho, nunca más de la*

*mitad de la clase, pido explicaciones de por qué no los han hecho y siempre es la misma: "Son muy difíciles", "Eran muchos", todo ello sin turno de palabra y uno tras otro. Saco a los alumnos a aquellos ejercicios más fáciles y resuelvo yo los que considero más difíciles, dejo algunos sin corregir para el próximo día y así procuro que aquellos que no los han hecho lo intenten, suele ser inútil.*

*Una vez el material en la mesa empezamos a corregir la tarea del día anterior, la mitad de la clase sé que no lo ha hecho, pero no digo nada.*

Parece que la solución más lógica sería reconsiderar las tareas que se mandan para casa teniendo en cuenta su dificultad y su cantidad, y considerando las quejas de los/las estudiantes **negociar y lograr un acuerdo**. Un problema que debe tenerse en cuenta, especialmente si consideramos la diversidad existente en cualquier grupo, es que **el grado de dificultad de la tarea es diferente para cada estudiante**, por lo tanto, también debería tenerse en cuenta al mandar las tareas la dificultad que entraña para cada estudiante en particular.

En alguna situación, como la que se ha descrito más arriba, la profesora o el profesor se queja de cómo responden los/las estudiantes todos a la vez, sin orden, cuando pregunta por qué no han hecho las tareas. Habría que señalar al respecto que cuando se lanzan preguntas a toda la clase, es lógico que todos/as contesten a la vez, si no se ha establecido la regla de levantar la mano para pedir la palabra y que cada uno responda sólo cuando se le dé. Por lo tanto, **la estrategia de preguntar a toda la clase debe estar asociada a determinadas normas para responder o generará desorden**. Si se ha establecido la norma de levantar la mano, también implicará que cualquier estudiante que levante la mano debe ser atendido y que se debe practicar y aprender a no levantar la mano cuando no proceda.

Se debería, por tanto, tener en cuenta las consecuencias de determinadas estrategias que son tan habituales, pues como podemos observar en esta otra descripción cuando se propicia el desorden se generan situaciones conflictivas:

**Responden todos a la vez**, yo trato de hacer partícipe a todos dirigiendo algunas preguntas a ellos, no lo consigo, escribo rápido en la pizarra sus opiniones para que vayan copiándolo en su cuaderno y no les dé tiempo a hablar demasiado. Andrés cada vez habla más fuerte, ahora juega con el móvil, le he pedido varias veces silencio, no consigo nada, finalmente le expulso de clase y se me dirige en tono amenazante, como ha hecho otras veces.

En alguna de las situaciones descritas se intenta preguntar a cada estudiante, pero se considera que esta práctica consume mucho tiempo. Efectivamente, es imposible dedicar tanto tiempo para una sólo pregunta, por eso es mejor a veces preguntar directamente a determinados/as estudiantes, aunque se pueda escuchar al mismo tiempo a aquellos/as que levanten la mano para aportar algo interesante sobre el tema que se está tratando. Así se puede animar a que participen los que no lo hacen habitualmente y que se establezcan discusiones o debates sobre determinados temas.

Es importante tener en cuenta que el hecho de que las clases se desarrollen entre múltiples formas de control por parte del profesorado indica una forma de trabajo en la que los/las estudiantes tienen muy poco autocontrol. En alguna de las narraciones se alude al autocontrol del propio grupo, como en el caso en que ante la falta de silencio el profesor o al profesora de Educación Física, después de mandarles a dar dos vueltas al campo de deportes a todo el grupo, contesta a las protestas de los que no estaban molestando que como grupo deben mandarse callar unos a otros. Pero no se trata de que se riñan unos a otros, lo que puede crear nuevos conflictos, toda vez que entre ellos y ellas tienen claro quién habla y atiende y quién no.

La responsabilidad por parte del alumnado significa un traspaso del control que ejerce el profesor o la profesora, trabajando con estrategias que posibiliten que ellos/ellas adquieran ese autocontrol necesario. Ello requiere un replanteamiento de su conducta en relación



con sus posibilidades de aprendizaje. No es sólo un problema de orden.

De ahí la necesidad de reflexionar en cada situación, contando con el contenido y la naturaleza de la tarea propuesta y con las exigencias concretas que implica ésta. En ningún caso se puede conseguir mayor responsabilidad sin un acuerdo previo sobre qué papel juega cada cual en el control de la propia situación.

El orden no puede considerarse aisladamente, a la vez que desplaza nuestra atención a los requerimientos de las tareas académicas, nos lleva a considerar las implicaciones que el intento de mantenerlo tiene para las relaciones que se desarrollan en el aula, tanto entre el profesorado y el alumnado como entre el alumnado. Es decir, el ambiente de las clases, el hecho de que experimentemos una clase como distendida, nos sintamos relajados y tengamos la sensación de que todo marcha, está relacionado con el modo en que se organiza la clase, siendo las normas que rigen las relaciones uno de sus aspectos fundamentales. En algunos casos las descripciones muestran que algunos profesores y profesoras han reflexionado sobre ello:

*Pienso que muchas veces el problema está en la organización de la sesión, ya que en aquellas ocasiones donde tengo que parar a los alumnos/as continuamente para explicar las diferentes actividades, dan más problemas.*

### **El ambiente de las clases (las relaciones)**

El ambiente es un aspecto difícil de captar a través de las descripciones. Los profesores y las profesoras imbuidos en los ambientes de clase no tienen la distancia suficiente para abarcar el conjunto de lo que ocurre, esto es más fácil de captar por un observador/a que puede atender a la simultaneidad de los intercambios que se producen entre los miembros de la clase. Así, ocurre que las narraciones son ricas en cuanto a las relaciones entre profesorado y alumnado, pero son escasos los ejemplos que nos permiten caracterizar las relaciones entre los/las estudiantes o la respuesta de diferentes estudiantes en determinadas situaciones.

Las narraciones dan cuenta de "tonos" diferentes en las relaciones con los/las estudiantes, hay descripciones que muestran cierta distancia, mientras otras anuncian más cercanía. Se nota esta cercanía en el modo en que se describen las peticiones del alumnado y la respuesta del profesor o la profesora:

***Me piden** que escribamos en la pizarra y empezamos a hacerlo (...) algunos como Jaime y Esteban van un paso por detrás, les animo a darse prisa...*

***Les he pedido** dos veces que saquen el libro de lectura de este trimestre y que comiencen a leer. **Me piden** leer en voz baja (supongo que quieren tranquilidad). Cuando este mismo grupo lo tengo el viernes a última hora, demandan lo contrario, leer en alto. Eso no ayuda a todos y a todas, incluida a mí, a mantener la atención.*

El tono se manifiesta en cómo se usa el plural incluyéndose el propio profesor o profesora como parte del grupo. En ocasiones incluso se transmite un tono amable en la forma en que se regaña:

*Cada vez que **cambiamos de actividad** se alborotan un poco, les dejo unos segundos y si la cosa se prolonga empiezo a regañar: "Carmen siéntate bien y deja en paz a Marina" "Judith ¿para cuando vas a dejar lo de abrir el libro?" "Micaela ¿has terminado porque **te estamos esperando**? ¿Quién quiere leer?"*

En esta clase se percibe, además, la relación que se establece entre los/las estudiantes:

*Cuando Rafael termina nos explica a todos lo que ha leído, se atasca un poco, así que **su amigo Claudio le ayuda** (casi siempre necesitan una ayudita, no tienen muy buena lectura comprensiva, y menos cuando leen en alto, pero a mi me sirve para ir resaltando los puntos más importantes).*

Este es un buen ejemplo de cómo se consiguen varios objetivos a la vez, pues la

profesora tiene en mente lo que quiere que aprendan, utiliza una estrategia que hace participar a los estudiantes, a ayudarse entre ellos/as. La atención hacia determinados/as estudiantes muestra sensibilidad hacia situaciones particulares:

*Pido que participen voluntariamente y hay bastantes que se ofrecen, aun así pido a Matilde que lo corrija ya que **estaba un poco insegura**.*

*Suelo cambiar el esquema general muy a menudo **dependiendo del estado de ánimo de los alumnos y del mío**, dependiendo del interés que tengan por el tema, si tenemos que hacer actividades, si están nerviosos o cansados por haber hecho un examen, etc.*

En contraste con esta situación, muchas descripciones traslucen desánimo por parte del profesorado; a veces da la impresión de que más allá de ver el comportamiento del alumnado como reacción a las propuestas de trabajo que se les hace, se percibe como algo personal.

*No dejan de interrumpir y eso es algo que **me molesta mucho** (...) Es muy difícil mantener silencio y orden, me canso de estar constantemente diciendo: toma apuntes, cállate, siéntate; y a todas esas órdenes siempre hay réplicas, no sólo de los implicados sino también de sus compañeros (...) **Me empiezo a enfadar**, no tienen interés y tengo que estar constantemente tirando de ellos e intentando que participen en las exposiciones para comprobar si me siguen.*

Evidentemente, el tipo de relación establecida, ese "estar tirando de ellos" sugiere un esfuerzo poco gratificante. Se trasluce el ambiente de las clases sobre todo a través de expresiones como éstas o la ya citada de "ya tengo un frente difícil de combatir" o la del profesor que habla de una "lucha sin tregua". En algunos casos las descripciones ofrecen muestras de una distancia entre profesorado y alumnado que pesan sobre el ánimo...

*Hay que ver sus caras de fastidio y oír su mascullar entre dientes (¿qué dirán?). Y yo por otra parte mascullando también entre dientes (¿qué diré?), **pues trabajar de esta manera es agotador y descorazonador**...*

Esta profesora, al reflexionar sobre lo que ocurre en su clase, se plantea que no puede estar cada dos por tres parando la clase para recriminar la actitud de "los unos"...

*¿Y "los otros"? pobres míos, ya hemos perdido el hilo otra vez ¿verdad? Y el tiempo va pasando...*

En algún caso se reconoce que las expectativas con las que se afronta la clase, fruto del desánimo existente, no se cumplen y que la clase funciona, va funcionando cada vez mejor:

*Voy al aula pensando que va a ser muy duro explicar el tema que toque, que no van a querer hacer las actividades, que voy a pelearme con determinados alumnos, etc. **La mayoría de los días mis expectativas con respecto al grupo no se cumplen**: lo que hoy creía que no iba a funcionar no va tan mal y el alumno que menos esperaba es con el que tengo problemas. De todas formas mi relación con el grupo ha mejorado notablemente desde el inicio del curso.*

El ambiente suele parecer perturbado por la existencia de determinados estudiantes o por un grupo de ellos que, no obstante, no parecen comportarse siempre de la misma manera, siendo bastante sensibles al comportamiento que muestra hacia ellos el profesorado. Veamos un ejemplo:

*Los alumnos que te comento formaban parte de un grupo de alumnos "problemáticos" y actualmente sólo quedaban en el grupo dos de ellos (...) Sólo les tuve que decir que confiaba en ellos y que comprendía que fueran más atrasados (...) no los he visto trabajar tanto y tan comprometidos como ese día. De hecho su actitud, sin ser ni mucho menos aceptable, sí que presenta cierta tendencia a la mejoría (...) Sin embargo el esfuerzo necesario comparado con los "resultados" obtenidos nos da un "rendimiento" muy bajo (aunque no negativo).*

El profesorado utiliza algunas estrategias para que los/las estudiantes más reticentes reaccionen:

*Para los que parece que no va con ellos, suelo preguntarles si lo han entendido para llamar su atención, y de esta forma intentar que atiendan y que dejen atender a los compañeros.*

*Concretamente con dos alumnos que sólo abrían las mochilas en el recreo y para sacar el desayuno, he conseguido, sacándolos a la pizarra (prácticamente obligándolos, aunque al final accedieron cosa que los demás no han querido), quedándome con ellos al final de la clase y realizándoles un último control al final de la evaluación, que superen la evaluación.*

*En alguna ocasión, alguna alumna se ha mostrado reacia a seguir el ritmo de la clase y, como profesora y tutora, la he citado fuera de la clase para hablar personalmente de la situación. En general esto ocurre de manera muy aislada y puntualmente...*

Pero no siempre las estrategias parecen acertadas para cambiar la conducta de los/las estudiantes, uno de los profesores confiesa que el que cambia de conducta es él:

*Hay un grupo de alumnos muy reducido en cada curso que prácticamente siempre llega tarde. La teoría dice que se le ponga retraso (el tercer retraso significa automáticamente un parte disciplinario), pero no hace mucho efecto, de hecho, creo que algunos retrasos los borran ellos mismos del parte de faltas con "type". Algunas veces lo que hago es cerrarles la puerta y dejarles fuera de la clase durante un rato, la medida parece que, sobre todo las primeras veces, les desconcertaba algo, pero los efectos no suelen durar demasiado, a lo sumo una clase; incluso con alguno/a ni eso. No he conseguido aun que estos alumnos cambien de actitud, he cambiado yo la mía y suelo empezar sin que ellos estén.*

El mismo comprueba que el desconcierto no le lleva a una solución efectiva, por el contrario hace que su posición tienda a "dejar de contar con ellos", lo que puede reforzar la idea de que la clase no vaya con ellos. Hay casos en que la personalidad de algún estudiante de los que no participan en la clase se hace especialmente significativa por el liderazgo que llega a tener. Llaman la atención las diferentes percepciones del profesorado con respecto a un mismo estudiante:

*Este grupo de repetidores está sagazmente liderado y custodiado por X (les presento a X), un auténtico "jean dean" provinciano, rebelde por muchas causas, huérfano de padre y madre; listo como el hambre y centro de desquiciamiento de tíos, primos y abuela. Es un chico con un interesante bagaje cultural, que sólo saca a relucir cuando le viene en gana, porque a él no le gusta destacar académicamente (eso es cosa de empollones integrados) y reconoce en el aula y en la calle su rol y máscara de muchacho apocalíptico y transgresor con el corazón rizado de sospechas y cada vez que quiere escupe las bilis de su alma contra el mundo y la escuela, que también es mundo, no lo olvidemos. X ha aprendido de la vida casi todo lo que tenía que saber: que no es noble, ni buena, ni sagrada, y a mí también, magistralmente, me lo enseña cada día. Ha tenido serios problemas con algunos profesores, pero yo considero que este alumno, próximo a los 17 años, con su perspectiva desarraigada, su cosmovisión des-referenciada, su derrumbe de absolutos, su inteligencia aislada y contracorriente, al margen de la "manada", es la salsa educativa y pedagógica del curso...*

El mismo alumno es el protagonista de la situación que se describe en estos términos:

*Han realizado los ejercicios los alumnos esperados, es decir, el grupo de alumnos que tiene interés por aprobar, mientras el grupo de chicas repetidoras y el citado X, no lo han hecho ¡como siempre! (...) cito el nombre de los de siempre (...) Ellos siguen con su charla, algunas vueltas hacia atrás (...) En el intento de poner orden, le indico a Amadeo que se separe de Begoña, a Cecilia que se separe de Delia y a Eduardo de Felipe. Lo hacen todos menos X. Seguimos corrigiendo hasta que una voz desde el fondo, interrumpe de nuevo la clase:*

*-¡Le han tirado el estuche a Amadeo por la ventana! Déjale señorita que baje por él.*

*La respuesta de la profesora fue:*

*-¡No se baja hasta que finalice la clase! ¿Quién ha sido? ¿Por qué?*

*X responde:*

*- Se lo he tirado yo porque no me daba la botella de agua que era de mi compañera ¡se lo dije antes, si no me la daba, se lo tiraba!*

*Amadeo calla.*

*Ante el silencio de éste, interpreto que otorga la razón al "líder negativo y agresivo de la clase" y para evitar otro enfrentamiento con dicho alumno, decido no interrumpir más y seguir con la clase. El resto de los alumnos/as, miran con resignación hacia el fondo y esperan continuar la sesión. Terminadas las correcciones, finalizamos la sesión con la lectura, explicación y esquema de una página del libro de texto.*

*El próximo día, le preguntaré a Amadeo si encontró el estuche. X ha salido impune...*

El tono desesperado de la descripción de este incidente habla por sí mismo, a la vez que permite hacer vívida una situación crítica que nos permite apuntar un tema crucial de las relaciones entre el profesorado y los estudiantes, el que se refiere a la autoridad. Pero, además, antes de entrar en él, debemos detenernos en el modo en que el protagonista principal es descrito.

Sin poner en duda lo problemático que puede llegar a ser un muchacho tal y como era descrito por el otro profesor, el desafío que procura en uno y en otra es de muy distinta índole. El acepta el desafío como "*la salsa educativa y pedagógica del curso*", ella como el enfrentamiento al "*líder negativo y agresivo de la clase*". Esta diferente imagen de X condiciona el comportamiento de ambos. La profesora separa al líder de su grupo y él muestra su autoridad sobre el, por encima del de la propia profesora, cuando Amadeo calla y ella decide reanudar la clase sin intervenir en el conflicto.

La profesora se pregunta tras describir la situación: *¿qué hago yo ante este tipo de clase?* La pregunta más concreta es: *¿qué hago yo ante este tipo de conflictos?* Teniendo en cuenta que, como describe, el conflicto empieza cuando decide la separación del grupo. El conflicto debe resolverse, esto es incuestionable, el problema es cómo. Y este cómo no puede aislarse de la dinámica que se ha establecido en la clase. Una clase que se describe asumiendo la existencia de dos grupos bien definidos y reconociendo la autoridad de este líder, que tiene poder no sólo sobre los/as repetidoras, sino sobre toda la clase.

La descripción de esta clase muestra cómo el líder llega con retraso a la clase y se sienta al final con su grupo, lo que nos remite a unas de las primeras cuestiones a la que nos hemos referido en el apartado de la "*organización de la clase*". De tal modo, un incidente crítico como este nos hace revisar el conjunto de lo que ocurre en la clase: *¿por qué se sienta todo el grupo junto y al final?* La profesora en su descripción se muestra decepcionada porque les ha mandado una tarea que creía que les iba a motivar y "*los de siempre*" no la han hecho. Su decepción parece necesitar la comprobación de "*confirmar quién verdaderamente ha realizado el ejercicio*" y describe cómo va mesa por mesa poniendo positivos a los/las que lo han realizado. La clase empieza marcando las diferencias entre los dos grupos, lo que refuerza la imagen de "*buenos*" y "*malos*" según sus expectativas.

Debemos recordar que las expectativas del profesorado con respecto a alumnas y alumnos moldean su comportamiento hasta el punto de comportarse según lo que se espera que hagan. Sólo este hecho refuerza de por sí la posición del "*líder negativo*" a quien, según la descripción del profesor, no le gusta destacar académicamente (eso es cosa de empollones integrados). Que no le pongan un positivo a X es algo, por tanto, acorde con sus pretensiones, otra cosa es que lo separen de su grupo, es decir, que lo

aíslen, y reacciona parando la clase, echando un pulso a la profesora. El problema no es cómo solucionar un conflicto semejante, sino cómo evitar que se dé, porque nadie sale impune de esa situación, ni siquiera X, que vive una experiencia que no se puede llamar "educativa". X es el que más pierde siempre.

### **Las actividades que se desarrollan en las clases**

Las descripciones que se han realizado para tratar de caracterizar cómo son las clases han generado abundante información. El análisis de ésta, guiado por las pretensiones de esta etapa del plan de formación permanente del profesorado puesto en marcha, nos ha llevado a organizar el discurso en relación a las actividades en varios apartados. Se comienza con la identificación de tres tipos de secuencia de actividades que son las más habituales en las clases consideradas, para pasar a delinear y reflexionar sobre los tipos de actividades que se realizan en el marco de tales secuencias, no sin antes pararnos para ordenar la información aportada concerniente a los propósitos explícitos y los contenidos de las mismas. Una vez caracterizadas las actividades que se realizan con mayor frecuencia, nos detenemos para recabar y cuestionar la información que se ofrece acerca del uso del libro de texto en las clases. Finaliza este bloque con un apartado centrado en las relaciones que se establecen entre las actividades y la evaluación de alumnas y de alumnos.

### **Secuencia de actividades**

Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza es una tarea que requiere, de entrada, conocer cómo son las clases; precisa pararse un momento y pensar y reconstruir cómo son las jornadas lectivas: qué se hace en el aula, qué actividades se desarrollan y cómo se llevan a cabo. Después de ello podremos identificar cuál es la secuencia o cuáles son las secuencias de actividades más habituales. A partir de aquí podremos plantearnos las razones que nos llevan a delinear tales secuencias y no otras, y a hacerlo de una u otra manera.

En la mayor parte de las descripciones realizadas se explicita una única secuencia tipo. Sólo en escasas ocasiones hay profesoras y profesores que aluden a que han descrito una secuencia tipo, lo que ocurre en una jornada, pero que comentan al mismo tiempo que sus clases suelen variar según el horario, los grupos, los ánimos...

*Esto es una clase más o menos cotidiana, aunque suelo cambiar el esquema general muy a menudo dependiendo del estado de ánimo de los alumnos y del mío, dependiendo del interés que tengan por el tema, si tenemos que hacer actividades, si están nerviosos o cansados por haber hecho un examen, etc.*

*Pasamos a corregir las actividades en la pizarra... paso luego a explicar el nuevo tema... Es evidente que esta sucesión de actividades varía dependiendo de la dificultad de las actividades a corregir.*

El análisis de las descripciones de clases que venimos analizando (de diversas materias en los distintos cursos de la ESO en dos I.E.S.) nos ha llevado a identificar tres tipos de secuencias:

a) *secuencia general-lineal* (común, con algunas variaciones, a diversas materias), se caracteriza por el gran peso que tiene la corrección de los ejercicios realizados en casa,

b) *secuencia particular-dinámica*, se caracteriza por incluir actividades que promueven la participación del alumnado, por hacer ejercicios en clase, por combinar más actividades diferentes,

c) *secuencia específica de Educación Física*, se caracteriza por la realización de numerosos y variados ejercicios que previamente son explicados e, incluso, van precedidos por demostraciones por parte de los/las profesores/as.

a) *Secuencia general-lineal*

Esta secuencia es, básicamente, el resultado de la combinación de tres tipos de actividades, teniendo cada una de ellas distinta presencia en las clases según la materia de que se trate y quien la imparta. Las actividades, que serán analizadas en el siguiente apartado, son: a) explicación del tema (lectura, comentarios, resolución de dudas...), b) realización de ejercicios en clase y c) corrección de los ejercicios realizados en casa.

El orden en el que se suceden estas actividades en las clases suele variar, aunque el más frecuente es iniciar la sesión con la corrección de los ejercicios realizados en casa. Inicio que suele estar precedido por distintas intervenciones por parte de profesoras y profesores. En algún caso se retoma lo realizado en una sesión anterior, en otro se comentan los resultados de un partido de fútbol...

*Al inicio de la clase empiezo a recordar con los alumnos lo que vimos el día anterior.*

*Les pregunto si falta alguien y si vieron el partido del Barça eliminado en la Champions, así consigo captar la atención de la mayoría, hago una pequeña broma a Jorge...*

Al revisar las descripciones hemos podido apreciar que la secuencia que se desarrolla con más asiduidad a lo largo de los 55 minutos de clase correspondientes suele ser: corrección de ejercicios realizados en casa, explicación de un nuevo tema, realización de ejercicios en la clase.

*Se corrigen los ejercicios, algunos días en silencio y otros es un no callar. Una vez corregidos, explico nuevos conceptos, dudas y mando ejercicios.*

*Terminada la corrección pregunto si hay alguna duda... si la hubiera, dedico el tiempo necesario a su explicación y ejemplificación... seguidamente explico la parte correspondiente del tema... concluida esta digo los ejercicios que hay que realizar para la clase siguiente...*

*Una primera fase de contacto, con un gran contenido disciplinar... la siguiente fase es el "momento de las actividades de casa"... Tras las actividades suelo desarrollar el tema correspondiente... Hacia el final de la sesión, aproximadamente los últimos cinco minutos, los utilizamos para definir las actividades para el próximo día.*

Es frecuente que se dediquen a las diversas actividades periodos de diez o veinte minutos. En algunas ocasiones se alude a cinco minutos, que se ocupan en resolver dudas o proponer ejercicios. En cualquier caso, atendiendo a las estimaciones de tiempo que se han consignado en las descripciones, parece que en muchas de estas clases se dedican bastantes minutos a la corrección de ejercicios y, en menor medida, a su realización en la propia aula.

Las descripciones apenas delimitan cómo son esos ejercicios, pero podemos suponer que se ajustan a los perfiles habituales: ejercicios denominados de "lápiz y papel" que se hacen a nivel individual (la mayoría), que no precisan otros materiales aparte del libro de texto y que pasan por la consulta de la información que se ofrece. Suelen ser tareas que no implican poner en marcha procesos cognitivos complejos ya que se ocupan del reconocimiento de la información tras "echar un vistazo" al texto.

Los enunciados de los ejercicios suelen estar formulados de tal forma que se trata de mirar y encontrar en el texto esos términos para pasar a transcribir la información pertinente al cuaderno. Estas pautas cambian en algunas materias, sobre todo en aquellas que trabajan contenidos más procedimentales. En Matemáticas, por ejemplo, los ejercicios suelen consistir en la realización de múltiples operaciones algorítmicas o en la resolución de problemas.

A veces la secuencia enunciada varía, bien porque se modifica el orden de las actividades que antes expusimos, bien porque se introduce alguna otra actividad. Sólo en una ocasión se hace explícito que la variación depende de la "dificultad" de las actividades.

*Al inicio de la clase empiezo a recordar con los alumnos lo que vimos el día anterior... A*

*continuación empezamos a corregir estos ejercicios haciendo que toda la clase participe... Una vez que hemos corregido los ejercicios pasamos a leer el libro de lectura adaptado... Hay otros días que en lugar de trabajar con el libro de lectura explico parte del tema...*

*Una vez que termino la explicación les indico los ejercicios que deben hacer para el próximo día y realizo en la pizarra tantos ejemplos de lo explicado ese día como pueda...*

*(8.40) Les he pedido dos veces que saquen el libro de lectura de este trimestre y que comiencen a leer. (8.55) Comienza a elevarse un murmullo de fondo. Les pido que guarden el libro de lectura y que saquen de sus mochilas el material de trabajo, o sea el libro... (9.00) Corregimos una actividad que les mandé para el fin de semana... (9.10) Explico un nuevo epígrafe del tema, que es muy breve, y hacen una actividad de reflexión.*

Una modificación del orden de las actividades es justificada, por la persona que lo ha descrito, con estas palabras:

*Quizá es poco lógico que explique en cada sesión antes de haber corregido las actividades del día anterior, pero para mí supone un aprovechamiento completo de la hora de clase y una mejor atención a las dificultades que presenta el alumnado, ya que, mientras trabajan, puedo revisar la tarea antes de que la corrijan, y observar si han corregido bien las de días anteriores.*

Apreciamos con facilidad que esta secuencia de actividades, tan habitual, corresponde a un enfoque metodológico centrado en la transmisión de una información, e incluso, más que en esta, centrado en la realización de ejercicios sobre una información que aparece en el libro de texto. Sin embargo, con ser la opción mayoritaria no es la única, como comprobaremos en el siguiente apartado.

Las clases donde prevalece este tipo de secuencia suelen reunir los siguientes rasgos o características:

- propician una comunicación centrada en los intercambios verbales entre el profesor o la profesora y cada alumno/a en particular o entre el profesor/a y el grupo en su conjunto; apenas hay evidencias de comunicación entre compañeros/as al hilo de la realización de las actividades,
- los/las alumnos/as afrontan las actividades de manera individual, no se propone que se trabaje con los demás,
- la secuencia se limita (en la mayoría de los casos) a la combinación de las tres actividades enunciadas a lo largo de los 55 minutos; cada sesión de clase es, previsiblemente, muy similar a la anterior en su estructura,
- las actividades son las mismas para todos/as, sólo en algunos casos se menciona que se haga (o se plantea que se debería hacer) algún tipo de adaptación para alumnos/as particulares,
- el trabajo que se ha de desarrollar en casa es fundamental para el "adecuado" devenir de la sesión de clase; ese trabajo marca en gran medida el que se hace dentro del aula,
- la mayor parte de los ejercicios sólo precisan para su realización del libro de texto, el cuaderno y la pizarra,
- la organización del espacio en el aula es bastante estática, no se aprecia que esta sea flexible; los habituales flujos de comunicación y la rutina en la secuencia metodológica lleva a ese tipo de organización.

#### *b) Secuencia particular-dinámica*

Hay profesores y profesoras en estos IES que se plantean de otra manera las sesiones de clase y, aunque también se corrijan tareas, se consulte el libro y se hagan ejercicios, la secuencia que se sigue es distinta, está aderezada por otras modalidades de trabajo que conllevan una mayor implicación del alumnado:

*Dejo un par de minutos para que repasen y luego preguntamos... Salen a la pizarra y son sus propios compañeros los que les hacen las preguntas... Pasamos a abrir los libros para seguir con la materia ¿quién quiere leer? También tengo que poner turnos de lectura... [Un alumno] lee en voz alta y los demás escuchan... cuando termina nos explica a todos lo que ha leído... cuando terminamos les hago una serie de preguntas para ver si han comprendido lo esencial y para hacerlos razonar un poco... Para terminar hacemos varios esquemas en la pizarra como resumen de los contenidos más importantes... Ahora sólo quedan cinco minutos que aprovechamos para planificar las tareas que tienen que hacer en casa para el día siguiente.*

*Empiezo la clase pidiendo que le echen un vistazo a lo que vimos en la clase anterior... Es el momento de tantear qué recuerdan, copiamos en la pizarra el vocabulario que ellos van diciendo. Pregunto a ciertos alumnos... Ahora vamos a realizar el ejercicio siguiente del libro... Pido que abran su libreta... pido un voluntario, sale y sus compañeros le corrigen y le ayudan sobre la marcha. Leemos en voz alta el enunciado del ejercicio, compruebo que lo comprenden. Antes de hacerlo, explicamos el contenido... Para hacerlo me desplazo delante de la pizarra y avanzo entre las mesas. Pregunto quién se acuerda de ciertas frases del ejercicio anterior y juntos deducimos la gramática. Ahora por parejas, pueden empezar a trabajar. Mientras ellos trabajan, me paseo entre las mesas. Atiendo las preguntas de los alumnos... Empezamos a corregir el ejercicio. Pido que participen voluntariamente y hay bastantes que se ofrecen.... Volvemos a explicar la gramática ya que hay dudas sobre lo visto ese día.*

Estas clases no están condicionadas por la corrección de los ejercicios realizados en casa, aunque estos ocupen su lugar, las citas muestran cómo se trabaja en la clase, hay una mayor interacción entre la nueva información y los ejercicios. Parece haber más interacción también entre profesoras/profesores y estudiantes. Es un proceso más dinámico el cual, a veces, se reconoce que está condicionado por variables (horario, interés y capacidades del alumnado...) que llevan al profesor o profesora a plantear otro tipo de actividades que se adecuen mejor a la situación.

*Los viernes a última hora es aún peor, y tengo que buscar alguna actividad final que les enganche, o al menos les tenga entretenidos/as, para que no se levanten y se agolpen junto a la puerta para presionarme y que les deje salir.*

*No sé si el hacerlos participar lo más posible, preguntándoles directamente, acercándome más veces que al resto, etc., será del todo acertado, pues pienso que puede que por un lado los esté atosigando demasiado, y por otro, al resto de alumnos puede no sentarle muy bien.*

Algunos de los rasgos que caracterizan a las actividades que se realizan en el marco de una secuencia particular-dinámica, que configuran un tipo determinado de clases, son:

- la comunicación se establece mediante intercambios verbales entre el profesor o la profesora y cada alumno/a en particular o entre el profesor/a y el grupo en su conjunto, así como entre compañeros/as; también se hace mención a otras formas de comunicación como la gestual, se hace referencia a tonos de voz, a énfasis al hablar, etc.,
- se presta una especial atención a las interacciones verbales que se dan entre actividades, a los momentos de distensión, a los saludos, a las bromas,
- los/las alumnos/as afrontan las actividades tanto a nivel individual como a nivel de pequeño y gran grupo; se manejan diversas formas de agrupamiento para su desarrollo combinándose las distintas modalidades,
- las actividades, aunque básicamente sean las mismas para todos/as, tienen en cuenta la diversidad del alumnado, se mencionan consideraciones especiales a las que se trata de atender,
- se cuida el paso de una actividad a otra: que estén preparados, que hayan comprendido



la tarea, que se de el orden adecuado, que tengan los materiales precisos,

- el trabajo fundamental y básico es el que se desarrolla en el aula, no depende de lo que se realice en casa, que queda más como complemento, no como elemento determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje,

- la mayor parte de las actividades precisan para su realización del libro de texto, otros libros, el cuaderno y la pizarra, pero tanto aquel como esta son usados por alumnos/as y profesores/as.

### *c) Secuencia específica de Educación Física*

Las peculiaridades de esta materia hacen que la secuencia que se sigue en las clases sea diferente a las anteriormente descritas. Dado que en este curso participan bastantes profesores y profesoras de esta área hemos decidido prestar atención a la secuencia más habitual que desarrollan.

Una de las principales notas características radica en la realización de numerosos ejercicios físicos en las pistas deportivas, que previamente son explicados para el conjunto de la clase que se arremolina junto al docente y, en ocasiones, son ejemplificados por este. Estos ejercicios constituyen el grueso de la sesión, la cual está precedida del calentamiento inicial y acaba con estiramientos y relajación.

*Realizamos el calentamiento o animación. Realizamos la parte principal de la sesión. Cada vez que pasamos de una actividad a otra, reúno a los alumnos/as para explicarlas, se forman los grupos y finalmente se realiza la actividad. Realizamos la vuelta a la calma...*

*Acabamos de llegar a las pistas deportivas y tengo que volver a pegar voces para que comiencen a calentar. Todos dan dos vueltas al campo de deportes... Terminamos el calentamiento y comienzo a explicar la clase de hoy... comienza el ejercicio... mando a todo el mundo que me atiendan ya que vamos a cambiar de ejercicio... una vez que todos atienden coloco conos en zig-zag y les explico verbalmente y después para que lo vean lo hago yo...*

*Empezamos a calentar... al terminar esta primera parte de la sesión nos reunimos en el centro y les explico el primer juego o actividad y se marchan a hacerla... cuando levanto las manos y digo "vale" vuelven al centro para cambiar de juego. Mientras que están en sus grupos voy pasando corrigiendo... terminamos en círculo estirando.*

La secuencia específica que se desarrolla en Educación Física suele dar lugar a un tipo de clases que se caracterizan por:

- las indicaciones que dan los y las docentes para la realización de los ejercicios,
- la ejemplificación por parte de los/las profesores/as de lo que se espera que hagan,
- la adaptación de los ejercicios para quienes tienen alguna limitación, así como las continuas llamadas al orden de quienes intentan no hacer lo que les corresponde sin justificación oportuna,
- la constitución de grupos o equipos para ejecutar determinados ejercicios,
- la repetición y la insistencia en determinados aspectos propios del dominio de los ejercicios físicos,
- la ubicación del grupo en las pistas deportivas,
- la flexibilidad para permitir que hablen entre sí mientras realizan los ejercicios en contraposición con el silencio obligatorio cuando se les explica qué han de hacer, cómo y/o por qué.

### **Propósito y contenido de las actividades**

Las descripciones aportan escasa información acerca de cuáles son los propósitos

concretos de cada una de las actividades que se realizan en las clases, así como de cuáles son los contenidos que abordan. Sólo en algunas ocasiones se hace mención a algún contenido en particular, y sólo en un caso se mencionan los términos *contenido conceptual* y *contenido procedimental*, como muestra de que se trabajen distintos tipos de contenidos.

Esta ausencia puede estar justificada por el hecho de que en el guión para orientar la narración de una sesión de clase no habíamos destacado la relevancia de enunciar qué contenidos se trabajan. Sin embargo, en el caso de los propósitos es posible que el esquema metodológico adoptado en muchas clases convierta en secundario el pensar y explicitar los propósitos concretos de cada actividad. Esto puede rebelar la concepción de que para ciertos profesores y profesoras (no para la totalidad) el esquema "normal" y "viable" a seguir para dar clases consista en explicar la información, hacer ejercicios sobre esa información, corregir tales ejercicios y vuelta a empezar, en ese orden o en otro.

La revisión de estos aspectos es imprescindible para poder reflexionar y profundizar sobre las prácticas de enseñanza. Pararse a pensar cuál es el sentido, el objetivo de cada actuación que se emprende y de cada tarea que se propone a las/los estudiantes es un primer paso para dialogar con el modelo didáctico implícito en la forma de actuar en el aula. Quizás de esa reflexión se deduzca que hay actividades que se realizan sin saber muy bien para qué se hacen, otras que no contribuyen a conseguir lo que nos hemos propuesto, otras que deberían estar y no están, otras que parece que persiguen un fin y en el fondo su finalidad última permanece más oculta, etc.

Por ejemplo, el corregir los ejercicios realizados en casa al inicio de la clase sirve, además de para que alumnas y alumnos comprueben si lo han hecho bien, para insistir en ciertas explicaciones, para detectar dificultades, para controlar el trabajo de las/los estudiantes...

*Pasamos a corregir las actividades en la pizarra. Durante ese tiempo quiero que estén en silencio, ya que aprovecho para aclarar muchas dudas y también detecto cuáles son sus mayores dificultades.*

*Salvo excepciones siempre necesitan una ayudita, no tienen muy buena lectura comprensiva, y menos cuando leen en alto, pero a mí me sirve para ir resaltando los puntos más importantes.*

*... al corregirlas puedo conocer dónde necesito reforzar los conocimientos y veo también si algún alumno/a se queda muy atrás.*

*A los que parece que no va con ellos [la actividad], suelo preguntarles si lo han entendido para llamar su atención, y de esta forma intentar que atiendan y dejen atender a los compañeros.*

*... reviso los ejercicios del día anterior para comprobar quién los ha hecho...*

El propósito o sentido de cada actividad no sólo ha de ser explícito para los/las docentes, es necesario que los/las estudiantes sepan qué sentido tiene lo que hacen. Las descripciones no muestran que haya ningún tipo de negociación acerca de las tareas a realizar, lo cual nos lleva a plantear en relación a los/las estudiantes: ¿saben cuál es el propósito de lo que hacen en cada momento?, ¿son conscientes de la contribución de cada actividad a su proceso de aprendizaje?, ¿se les transmite la idea de que da igual lo que se haga y por qué se haga, ya que lo fundamental es que "cumplan con las obligaciones"?, ¿están de acuerdo con las justificaciones que se les aporta en relación a lo que deben hacer?, ¿se hacen explícitas las razones que justifican las decisiones que se toman, las cuales afectan a lo que se espera que ellas y ellos hagan?

En general hemos comprobado que no se suele anunciar el propósito de la actividad, aunque hay excepciones (la mayoría de docentes de Educación Física):

*... les explico el objetivo de la clase que es el pino, les demuestro lo que quiero que lleguen a hacer...*

*Explico a los alumnos/as el contenido que vamos a trabajar, qué pretendo con ello y cómo trabajaremos.*

*Me coloco en medio de la clase, delante, y empiezo a explicar qué es lo que vamos a hacer, haciendo referencia a lo que hicimos y a lo que haremos, a veces creo que es inservible porque sólo escuchan qué es lo que vamos a hacer y les da igual que les diga por qué, para qué o cómo.*

La tónica general, que consiste en plantear, en imponer, en mandar lo que se ha de hacer sin aportar más información al respecto, sin implicarles, se constata en estos fragmentos de las descripciones:

*... **decidí interrumpir** definitivamente la lectura y mandarles realizar las actividades relacionadas con el texto a pesar de no haber terminado la lectura.*

*... digo los ejercicios que **hay** que realizar...*

*A esta hora **he decidido** no hacer audiciones (porque no se escuchan), evitar explicaciones gramaticales (porque tienes que levantar demasiado la voz para que te escuchen), y me centro en actividades más amenas que les permitan interaccionar más entre ellos.*

*Normalmente leemos el texto y **yo voy cortando** la lectura cuando **considero** que hay una palabra que presenta alguna dificultad de comprensión.*

Algunas citas textuales dan fe de en qué medida suele ser el profesor o la profesora quien toma las decisiones de forma unilateral, sin explicar los motivos de las mismas, esto sitúa al alumnado al margen de lo que ocurre en la clase: no se le consulta ni se le informa de las razones para hacer o dejar de hacer una actividad: ¿por qué se toman las decisiones de forma unilateral?, ¿por qué no arbitrar los mecanismos para favorecer la participación del alumnado?

Además, como comentamos en un apartado anterior, se suele actuar presuponiendo lo que necesitan y lo que les ha de interesar (por ejemplo, por ser "cercano"), no generando una situación en la cual sean más protagonistas, donde alumnas y alumnos puedan intervenir.

*Teniendo en cuenta que la actividad era **muy cercana** al alumnado, puesto que era "su" población y "sus" datos poblacionales, [al comprobar que no la han hecho] decido repasar alumno por alumno, para confirmar quién verdaderamente ha realizado el ejercicio.*

*Sigue corrigiendo y al cabo de unos diez minutos decide cambiar la dinámica de la clase, para ello la profesora se sitúa al final de la clase y va sacando a la pizarra a los alumnos/as en los que ayer se fijó porque dejaban en blanco los ejercicios porque dijeron que no sabían hacerlos.*

También se aprecia en algunas descripciones cómo, cuando se intenta justificar que "tienen que hacer lo que se les dice", las explicaciones adoptan el estilo de un discurso formal y distante. Probablemente se asemeje al que muchos y muchas reciben en casa cuando desde sus familias se les insta a estudiar para "poder llegar a ser alguien el día de mañana", siendo la resistencia a este tipo de discursos una de las características de los comportamientos en la adolescencia. Habría que buscar otras razones y otra forma de presentarlas que realmente conectase con ellos/ellas, que partiesen de un respeto a su situación en esos momentos, alejándonos de la imagen de los "jóvenes adultos que se han de labrar un futuro" ignorando, en muchos casos, el presente.

*Intento explicarle que debe trabajar y hacer las tareas todos los días, que **eso va en su beneficio**, le ofrezco mi ayuda, que por supuesto él rechaza.*

*Suelo dedicar, sobre todo al principio de curso, más de una sesión a debatir sobre las posibilidades que ellos tienen tanto profesional como socialmente de integrarse en una sociedad cada vez más competitiva sin estudios, pero ellos responden que no les faltará el*

trabajo...

*Dedico un tiempo a comentarles y recordarles la importancia de mantener la concentración para conseguir un buen nivel académico de cara a futuros estudios o trabajos.*

La misma indagación relativa a los propósitos de las actividades conviene realizarla en relación a los **contenidos** que se abordan en ellas (aunque esto lo posponemos para una fase posterior): ¿por qué esa información?, ¿por qué redactada de esa forma?, ¿qué tiene que ver con las personas que han de aprenderla?, ¿por qué ese procedimiento?, ¿por qué esas actitudes?, ¿cómo se conectan los contenidos con quienes han de aprenderlos?, ¿cuál es su funcionalidad?

Aunque no suele ofrecerse mucha información sobre el contenido que se trabaja con las actividades, en un caso se aborda el sentido de los contenidos de una de las materias ya que la profesora intenta que sus estudiantes entiendan el valor de la misma. Sus palabras son:

*Les cuesta comprender que lo cotidiano, lo que tiene que ver con la vida diaria, con su educación como personas, pueda ser explicado y evaluado como una asignatura más... Yo intento comunicarles la importancia que tienen los valores humanos, o la dignidad, el respeto, la tolerancia, la convivencia en sociedad, los desafíos de las nuevas tecnologías y sus consecuencias positivas y negativas...*

### **Tipos de actividades**

Las actividades que se realizan en el marco de la secuencia que hemos denominado general-lineal son muy similares en los diversos cursos y materias. No se aprecia una gran diversidad de ellas, ni en la misma materia ni en materias diferentes. En muchas ocasiones son las mismas actividades con matices particulares. Atendiendo a la información registrada en las descripciones podemos decir que las actividades más frecuentes (a excepción de las clases de Educación Física) son:

- explicación de un nuevo tema o de un fragmento de este
- realización de ejercicios en la clase
- corrección de ejercicios realizados previamente en casa.

Estas parecen ser pasos ineludibles en un camino trazado de antemano. Es decir, la secuencia de actividades que se realiza en una sesión de clase, así como cada una de ellas en particular, parecen responder a un esquema prefijado de antemano poco flexible. No se explicita el sentido que tienen en cada momento, no se cuestiona su idoneidad, se entiende que es así porque no puede ser de otra manera. De esta forma se están ignorando otras modalidades de trabajo acordes con planteamientos metodológicos no tradicionales, que bien podrían ser los que caracterizaran los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Secundaria, a los que se acercan más quienes siguen una secuencia más dinámica.

Se suceden actividades que no sólo reflejan una secuencia repetitiva y rutinaria en una materia, sino en la mayoría de ellas. Esto debe hacernos pensar que sometemos a ciertos grupos de alumnos y de alumnas al mismo esquema a lo largo de toda la mañana, todas las mañanas del curso (y todos los cursos). En otros casos les "sometemos" a la combinación de distintos tipos de secuencias a lo largo de la jornada según materias y profesores/as, lo cual les conmina a adaptarse en minutos de uno a otro esquema sin mediar explicación alguna de por qué las cosas son de una manera o de otra, asociándose la mayoría de las veces a diferentes formas de ser de sus profesores/as.

Cuando en un centro prevalece la secuencia general-lineal, cada profesor/a pasa de grupo en grupo a lo largo de la jornada y repite un esquema similar en todos ellos, teniendo todas las clases algo en común: el área de conocimiento. En el caso de alumnas y alumnos, pasan de hora en hora a lo largo de toda la jornada por un esquema similar de clases de distintas materias, la rutina se repite, el grupo humano se repite, varía el

contenido y el profesor o profesora.

Este patrón debe servirnos para pararnos a pensar en el sentido que tiene la enseñanza, pensar qué es enseñar, pensar qué es necesario para aprender, cómo se puede aprender, qué puede aportar el grupo de personas que convive en el mismo espacio, qué relación hay entre los distintos profesores/profesoras que hora tras hora pasan por el mismo aula y están con el mismo grupo de alumnos/as, por qué docentes que imparten la misma materia lo hacen de forma diferente...

#### *a) Explicación de un nuevo tema*

Esta actividad, presente en todas las clases, apenas aparece caracterizada en las descripciones aunque sí citada. Esto nos lleva a pensar que quizás se considera que sólo hay una forma de explicar, por lo que no es preciso entrar en detalles, se puede presuponer que todos y todas lo harán de la misma manera. Ni siquiera se suele hacer referencia a las condiciones o requisitos para realizar las explicaciones, lo más habitual es limitarse a decir que se da alguna explicación en algún momento de la sesión. La excepción la constituye este profesor:

*Esta aula no está especialmente diseñada para desarrollar conocimientos teóricos. Las mesas se prestan más al trabajo grupal que al individual y, además, la colocación de parte del alumnado respecto al encerado no es del todo adecuada (me dan la espalda). No obstante, desarrollo alguna que otra clase magistral en la misma.*

Sólo en escasas ocasiones se hace referencia a la implicación de alumnas y alumnos en las explicaciones, consiguiendo así que sean más dinámicas y flexibles. Además, se llega a reconocer que al implicarles se motivan más, participan más y aprenden más. ¿No sería conveniente, por tanto, prodigarse más en esta línea que algún compañero/a está comprobando que consigue mejores resultados y es más apreciada por alumnas y alumnos?

*Seguidamente explico la parte correspondiente del tema, intentando que las alumnas colaboren y participen con ejemplos...*

*...suelo desarrollar el tema correspondiente. Esta parte es la más complicada. Es la de mayor duración y conseguir un grado de atención elevado resulta complicado. No obstante, lo que hago, que me funciona relativamente bien, es intercalar explicaciones orales con información gráfica en la pizarra, poner algún ejercicio en clase que puedan realizar en parejas (el poder hablar les ayuda), hago leer a algún/a alumno/a, pequeños sondeos de conocimientos ¿qué sabes de...? (esto es donde más participan todos); en definitiva, hacerla lo más variada posible.*

*...explicamos el contenido, para hacerlo me desplazo delante de la pizarra y avanzo entre las mesas. Pregunto quién se acuerda de ciertas frases del ejercicio anterior y juntos deducimos la gramática.*

Al margen de los casos anteriores, la tendencia mayoritaria es a sustentar la explicación de un tema nuevo en el libro de texto, como recurso único e incuestionable, esto nos hace pensar que en muchos casos la explicación de los contenidos pasará por "ponerle voz" al libro, comentando aquello que se considera que es posible que no entiendan los alumnos y las alumnas, al objeto de facilitar la posterior realización de los ejercicios del propio libro.

Acerca del uso concreto que se hace de los libros de texto en las clases se podría destacar que se incluyen menciones más centradas en su utilidad como fuente de ejercicios que como compendio de contenidos (nos ocupamos de esta cuestión con más detalle en otro apartado). Hay profesoras y profesores que explican los temas en las clases, pero desconocemos cómo se realizan esas explicaciones y el papel concreto del libro en ellas.

*Normalmente leemos el texto y yo voy cortando la lectura cuando considero que hay una palabra, una expresión, etc., que presenta alguna dificultad de comprensión. De esta*

*manera, cuando tienen que contestar a las preguntas relacionadas con el texto les resulta más fácil.*

*Explico la materia del día siguiente y les digo cuáles son las actividades que deben hacer...*

*Terminadas las correcciones, finalizamos la sesión con la lectura, explicación y esquema de una página del libro de texto.*

Al concretar cómo se hacen las lecturas hemos podido percibir, al menos, tres modalidades: el profesor o profesora lee el tema en voz alta, el profesor o profesora pide a alumnos/as concretos que lean siguiendo un orden, el profesor o profesora pide voluntarios para realizar esta tarea. También en alguna ocasión se comenta que el tema se lee en silencio.

*Pasamos a abrir los libros para seguir con la materia... ¿quién quiere leer? También tengo que poner turnos de lectura, hoy están muy participativos y son muy picajosos con lo de "fulanito lee siempre, yo también quiero leer".*

*En la lectura del libro pasa lo mismo que con la corrección de los ejercicios, va participando el que quiere, pero también hay voluntarios "forzosos".*

De confirmarse estos presupuestos se está otorgando, en cierta medida, poca relevancia a los contenidos conceptuales. Los libros de texto suelen ser cada día más parcos en la presentación de información, los contenidos conceptuales se tratan como contenidos factuales, la diversidad de perspectivas está ausente de ese conocimiento que se presenta como el único posible y, además, fruto del consenso, la información suele ser escasa y taxativa... por ello, cabe plantearse: ¿qué información se ofrece cuando se explica un nuevo tema?, ¿cómo se presenta al alumnado?, ¿cómo se introduce?, ¿cómo se les acerca a esos conocimientos?, ¿para qué y por qué abordar el tema con esa información y no otra?, ¿coinciden los criterios de selección de los contenidos con las finalidades educativas?

De todas formas, no en todas las clases de todas las materias descritas las explicaciones se realizan apoyándose en el libro de texto. En ocasiones se hace referencia a estas dando a entender que, previamente, el profesor o profesora ha seleccionado la información o los procedimientos pertinentes y los expone valiéndose, a veces, del soporte de la pizarra o del proyector de transparencias.

#### *b) Realización de ejercicios en la clase*

Al igual que sucedía en el caso anterior, con respecto a la realización de ejercicios en la clase durante la sesión, las descripciones no son muy extensas ni detalladas. Estos ejercicios suelen ser los que aparecen en el tema correspondiente del libro de texto. En otras ocasiones (no muchas) son ejercicios planteados directamente por profesoras y profesores, esto ocurre más en las aulas donde se sigue una secuencia más dinámica. En estas clases se "trabaja", alumnas y alumnos afrontan tareas más allá de escuchar, leer el libro o corregir ejercicios realizados en casa.

*Empiezo la clase pidiendo que le echen un vistazo a lo que vimos en la clase anterior. Era un ejercicio en el que escuchamos las preferencias en televisión de distintas personas. Volvemos a escuchar una parte, les interrogo al respecto. Es el momento de tantear qué recuerdan, copiamos en la pizarra el vocabulario que ellos van diciendo.*

*El primer proyecto que realizamos fue el de elaborar con materiales metálicos las letras del nombre del centro.*

Hay que tener en cuenta que las materias en las que se realizan con más frecuencia este otro tipo de ejercicios son aquellas que trabajan más contenidos de tipo procedimental (Educación Física, Matemáticas y Tecnología). De todas formas, el formato es diverso, a menudo los profesores/las profesoras hacen demostraciones o ponen ejemplos en la pizarra y piden al alumnado que lo hagan en sus cuadernos y a alguno de ellos/ellas les conmina a que salga a la pizarra para hacerlo allí.

*Hacen los tríos para la primera actividad, mientras la realizan yo corrijo y les animo a colocar el cuerpo recto, les explico algunos "trucos"... Estos ejercicios los hago en dos grupos, porque tengo sólo ocho colchonetas y la clase es de 25 alumnos, con lo cual no caben todos a la vez...*

*Sobre las 9:10 horas, si el tema a tratar tiene aplicaciones prácticas (que afortunadamente en la mayoría de los casos es así) realizo algún ejercicio aclaratorio a modo de ejemplo y pido algún voluntario para hacer alguno en la pizarra.*

*Si el ejercicio era de tipo procedimental intentaba hacer yo el primer ejemplo y luego hacer que algunos de los menos adelantados saliera a la pizarra....*

*Suele ocurrir, con casi todos los alumnos que no trabajan habitualmente, que en las actividades prácticas me es más fácil conseguir su colaboración. Creo que se debe a este carácter práctico de las mismas. Sí que es verdad que siguen necesitando mayor motivación que el resto, pero los resultados obtenidos son mejores... no los he visto trabajar tanto y tan comprometidos como ese día.*

*Esta última cita evidencia no sólo que se hagan actividades prácticas en clase, sino que estas son más motivadoras para el alumnado, especialmente para quienes suelen estar más al margen en un desarrollo más tradicional de la enseñanza.*

*Las descripciones parecen mostrar en líneas generales que los ejercicios son los mismos para todos y todas. Prácticamente en la totalidad de los casos los ejercicios son fijos, son comunes a todo el alumnado, las diferencias estriban en la actitud y el comportamiento de alumnas y alumnos ante ellos. Es decir, se habla de diversidad para decir que hay quien los hace y quien no los hace, quien los suele hacer bien y quien los suele hacer mal, etc. Sólo en el aula de diversificación y en un grupo de 2º de ESO se explicita que, dada la diversidad del alumnado, las tareas también son diversas: no se les pide a todos lo mismo. Sobre esto ya hablamos largo y tendido en el documento de Fundamentación Teórica.*

*...contamos con diversos programas de trabajo que permiten mayor adaptabilidad y flexibilidad en nuestra propuesta de trabajo... Debido a la diversidad del alumnado no se sigue un esquema fijo en el desarrollo de las sesiones, debiéndome adaptar a los diversos momentos, realizando explicaciones, puesta de ejemplos, aclaraciones, resolución de dudas personales...*

*Para motivarles, he intentado darles protagonismo en clase e incluso pensé en elaborarles actividades más asequibles...*

*En ocasiones los ejercicios que se hacen en clase son aquellos que se han planteado para casa, los cuales se inician para ocupar el tiempo que queda entre la actividad anterior y el toque del timbre que indica el final de la sesión.*

*Los alumnos y alumnas dejan de hacer las actividades que estaban realizando para el día siguiente... cuando queda tiempo después de corregir las actividades, se utiliza el tiempo para seguir con la tarea del día siguiente.*

*...digo los ejercicios que hay que realizar para la clase siguiente. Si falta tiempo para que suene el timbre, empiezan a realizar la tarea.*

### *c) Corrección de ejercicios realizados previamente en casa*

*Una cuestión que queda muy clara al analizar el contenido de las descripciones es que en todas las materias **es habitual el realizar actividades en casa**. Es evidente que se entiende que esta es una tarea imprescindible y, además, buena parte de lo que ocurre en el aula, en las clases de cada jornada, gira en torno a tales actividades: a las ya realizadas y a las que habrán de realizarse. La corrección de los ejercicios tiene una incuestionable presencia en las aulas.*

*Considero que la realización de actividades para casa todos los días que tengo clases con ellos es muy importante para que todo lo que en clase estemos viendo lo **refuercen** con*

dichas actividades.

*[Una alumna] me comenta, como casi siempre: "maestro a mí no me sale", con lo que yo le digo, que no sólo se aprende en clase, que en casa, después de un mes que llevamos dando fútbol, también se puede practicar.*

Hemos visto en un apartado anterior cómo estas actividades que se han de realizar en casa determinan en gran medida la secuencia que acontece en cada sesión de clase.

*... pido a los alumnos y alumnas que saquen el material... explico la materia del día siguiente y les digo cuáles son las actividades que deben hacer, se explican las actividades... los alumnos y alumnas dejan de hacer las actividades que estaban realizando para el día siguiente. Iniciamos la corrección de las actividades que traíamos para esta sesión...*

*Una vez empiezo a pasar lista uno a uno se va acercando a recoger las actividades del día anterior ya corregidas por mí y a entregarme las que corresponden a esta sesión...*

La realización o no de las actividades que se mandan para casa parece ser en muchos casos la excusa para poner en marcha un importante **mecanismo de control**, el cual condiciona en gran medida el ambiente de la clase, como ya hemos tratado con más profundidad en el apartado correspondiente. La revisión de tales actividades se erige en un pilar clave en la clase: comprobar quién las ha hecho, tomar nota de esos datos, corregirlas y saber quién las ha hecho bien, comunicar cuáles hay que hacer para el próximo día...

*Antes de acabar la sesión anoto en la pizarra las actividades para el próximo día.*

*Pregunté quién había traído las actividades. El objetivo es comprobar que el mayor número de alumnos lo tiene.*

*Anoto en mi cuaderno casi diariamente las incidencias con respecto a las actividades que mando para casa. Pasamos a corregir las actividades en la pizarra.*

*Con la lista donde anoto todos los incidentes, notas, actividades entregadas, etc., ya por delante y el parte de faltas de clase que me ha entregado el delegado, comienzo a pasar lista.*

*Tengo como sistema mandarles una nota manuscrita en su cuaderno avisando a los padres que no hacen las actividades, cuando en dos o tres ocasiones no las traen hechas.*

Con respecto a las actividades para casa también hemos de enfatizar cierta paradoja que se produce: en el aula se suele hacer la **corrección en grupo de los ejercicios realizados de forma individual**. Es decir, plantear ejercicios para realizar en casa, por término general, implica que estos habrá que desarrollarlos "en soledad". Es de suponer, además, que en muchos casos estas alumnas y alumnos puedan recibir poca ayuda por parte de sus familiares, por lo tanto, no es extraño pensar que será cada uno/una quien tendrá que coger su libro y su libreta y disponerse a hacer los ejercicios de materias diversas.

Este proceso requiere que se tenga muy claro qué hacer; sólo en algunos casos en las descripciones se comenta que se insiste en la clase en explicar en qué consisten las actividades: *se explican las actividades y se resuelven dudas sobre el proceso que se debe seguir para realizarlas*. Sin embargo, esto no asegura que en el momento de afrontar la tarea no surjan problemas. El grueso del trabajo es hacer los ejercicios y ello se hace fuera del instituto, al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las clases.

Así pues, constatamos que en la mayoría de las clases la primera actividad consiste en la corrección de los ejercicios que en la sesión anterior se pusieron como "deberes" para realizar en casa. En los escritos no siempre se describe cómo se desarrolla esta actividad. A pesar de ello, deducimos que, básicamente, el procedimiento que se sigue para la



corrección consiste en que una alumna o un alumno sale a la pizarra y escribe las respuestas a las cuestiones planteadas, la profesora/el profesor revisa la tarea realizada y comenta si está bien o no, el resto del grupo ha de contrastar las respuestas correctas con las que han puesto en sus cuadernos y corregir lo que sea oportuno. En ocasiones parece que la corrección de ejercicios puede devenir en una tarea complicada para los alumnos y las alumnas. En alguna clase hemos apreciado cómo el profesor o profesora exige silencio y aclara dudas y, al mismo tiempo, hay alumnos/as que están haciendo y corrigiendo los ejercicios: ¿qué significa hacer y corregir a la vez?

Otra modalidad de corrección de ejercicios consiste en que los alumnos y las alumnas realizan los ejercicios en casa y los entregan al profesor al inicio de la clase, este los corrige en casa y se los devuelve corregidos en la siguiente sesión. Esta forma de proceder quizás "ahorre tiempo de clase", lo cual puede ser objeto de análisis para profundizar en las prácticas de enseñanza, es decir, si los ejercicios se hacen en casa y en clase se recogen ya corregidos: ¿qué relación se establece entre las clases y los ejercicios?

*Les mando hacer las actividades con carácter voluntario (igual que los cuadernillos), me las entregan, se las corrijo y se las devuelvo.*

*Una vez empiezo a pasar lista uno a uno se va acercando a recoger las actividades del día anterior ya corregidas por mí y a entregarme las que corresponden a esta sesión.*

Al hacer la descripción de esta actividad también se han hecho explícitas en algunos casos ciertas concepciones sobre diversos aspectos relacionados con la enseñanza, con el alumnado, con la materia... En ocasiones se realizan **valoraciones o prejuicios** con respecto a ciertos alumnos y alumnas. El que las hagan o no, y el que haya reincidencia en quien las hace y quien no, da pie a referirse al alumnado en unos términos que los convierten en responsables únicos (culpables) de su forma de proceder. No se ofrecen discursos alternativos que pongan el énfasis en otros elementos o variables que puedan explicar lo que ocurre, soslayando por tanto el realizar un análisis de las razones que llevan a esa situación.

*Saco a algunos alumnos a aquellos ejercicios más fáciles y resuelvo yo los que considero más difíciles*

*Pasamos a corregir las actividades en la pizarra. Durante este tiempo quiero que estén en silencio, ya que aprovecho para aclarar muchas dudas y también detecto cuáles son sus mayores dificultades. Los alumnos que no traen la tarea hecha, que no son muchos, las van haciendo y corrigiendo durante este tiempo*

*Reviso los ejercicios del día anterior para comprobar quién los ha hecho, nunca más de la mitad de la clase.*

*...son alumnos con poca motivación, muy despiertos pero muy flojos, con pocas ganas de trabajar...*

*[La revisión del cuaderno] unido a la corrección de actividades, donde se puede ver si un alumno no ha dicho la verdad sobre si ha hecho su trabajo hace que, al pasar lista y preguntar digan generalmente la verdad.*

*Han realizado los ejercicios los alumnos/as esperados, es decir, el grupo de alumnos que tiene interés por aprobar...*

En alguna ocasión se registran en las descripciones muestras explícitas de desacuerdo de parte del alumnado en relación a las actividades de casa o al control que se ejerce sobre ellos con este motivo.

*... uno de los alumnos se molesta mucho cuando mando la comunicación a sus padres. En la última ocasión se enfadó mucho ya que él considera que si se porta bien en clase con eso es suficiente...*

La corrección de los ejercicios permite a profesoras y profesores, según sus declaraciones, conocer en qué medida se está aprendiendo, quiénes son los que ponen más interés, así como tratar de estimular para que se "enganchen" quienes hayan perdido el ritmo...

Cuando el profesor o la profesora pregunta al alumnado por qué no ha hecho los deberes, estos suelen responder diciendo que *eran muchos, son muy difíciles...*, por lo que parece evidente que se proponen ejercicios con distinto grado de dificultad. Cabría plantearse los motivos y, sobre todo, la finalidad de ello. Que sea el docente quien los realice en la pizarra porque presupone que son ejercicios difíciles, parece dar a entender que se asume que nadie los ha hecho en casa, no parece que se de opción a que quien haya intentado hacerlos lo comunique y explique dónde tuvo problemas, hasta dónde consiguió avanzar, qué es lo que no se entiende, etc.

Cabría pensar si tiene sentido poner tareas para casa que se sabe de antemano que muchos/as no van a poder realizar: ¿puede esto causar desmotivación?, ¿qué pensará el alumno/la alumna cuando trate de hacer los deberes y compruebe que no sabe cómo hacerlos?, ¿qué sensaciones tendrán?, ¿qué pensarán de sí mismos?, ¿por qué no se hacen en clase?

En ocasiones, la opción de dejar ejercicios sin corregir se esgrime como una forma de dar otra oportunidad, sin embargo, cabría plantearse también qué sentido tiene esta medida. ¿Sabemos por qué no los han realizado?, ¿se trata de un problema de conocimientos, de comprensión de la información, de comprensión del formato de la actividad?

Si la corrección de los ejercicios realizados en casa sirve al profesor/a para detectar las dificultades que presenta el alumnado, podemos formularnos algunas preguntas más que nos ayuden a profundizar en esta cuestión: ¿serán ellos y ellas conscientes igualmente de dónde están sus dificultades?, ¿hay patrones similares entre alumnos/as?, ¿es útil esta información para tratar de atender a la diversidad?, ¿cómo se actúa ante tales dificultades?, ¿se tienen en cuenta en el desarrollo de la sesión?

### ***El uso del libro de texto***

Como ya se ha enfatizado, el libro de texto dirige bastante las actividades que se realizan en las clases, especialmente cuando se ha adoptado una secuencia como la que hemos denominado en este Informe "general-lineal". El transcurrir de las sesiones se torna demasiado dependiente del libro de texto como recurso único y emblemático. Se lee y explica la información que el libro ofrece de cada tema, se realizan en los cuadernos los ejercicios que el libro propone, se corrigen tales ejercicios. El libro de texto es el protagonista: ofrece información organizada por temas, imágenes y aporta ejercicios para abordarla.

*El motivo de hacerlo así es que quiero probar de esta nueva forma, entre otras cosas porque el libro tiene muchas imágenes muy buenas, que creo que no verían si nos los obligo a utilizarlo.*

Como destacamos en la Fundamentación Teórica, el libro de texto es el recurso didáctico que más lleva al profesorado a prescindir de sus conocimientos didácticos, suplantando su papel en muchas situaciones. No en vano hay autores como Torres Santomé (1994) que plantean el paralelismo existente entre el trabajo de los obreros y las máquinas y el trabajo de los profesores/as y los libros de texto, entendiendo que estos conllevan a la descalificación profesional.

Si se explica la información que viene en el libro (la misma para todos los alumnos y alumnas de esa clase y de todas las clases que lo utilicen: instrumento perfecto para la homogeneización y el cultivo de un pensamiento único), se hacen los ejercicios que vienen en el libro, se corrigen esos ejercicios, se asegura uno/una de que no queden dudas con respecto a lo que se ha hecho, se pregunta en los exámenes sobre esa información, etc., etc., ¿qué trabajo realizan los/las profesionales?, ¿su misión es controlar que están en

clase, controlar que trabajan fuera de clase lo que el libro propone?, ¿asegurarse de que "dominan" la información contenida en el libro?, ¿que cada quien lleve el libro y el cuaderno a la clase?

Bastantes descripciones confirman que el libro de texto se erige como **recurso habitual** y cotidiano en muchas clases. Con frecuencia no se le nombra directamente pero sí de forma indirecta. Se alude a menudo a este como el "material" necesario para dar las clases. En ningún caso se hace mención a la editorial que se utiliza, lo cual parece reificar aun más al recurso didáctico por antonomasia. Hablar **del** material o **del** libro le da a este un carácter inexpugnable, deviene su uso en una acción más incuestionable aun. Una evidencia de la preponderancia de este recurso es el hecho de que **cuando está encima de los pupitres, es cuando se entiende que puede iniciarse la sesión.**

*En primer lugar entro en clase invitando a las alumnas a guardar silencio y a preparar el material correspondiente del área... Observo que todas las alumnas tengan preparado su material para empezar la clase.*

*Lo primero que les pido es que saquen el material, a algunos se lo tengo que decir dirigiéndome específicamente a ellos. Una vez el material en la mesa empezamos a corregir la tarea del día anterior...*

*Entro en clase y pido a los alumnos y alumnas que saquen el material.*

*Cuando se sientan, les pido que saquen el material, mientras yo hago lo mismo.*

*Mientras se van sentando y sacando el material, ellos lo hacen con tranquilidad sin alterarse, me dirijo a la mesa del profesor.*

Está bastante claro y así lo hemos expuesto antes que, con mucha frecuencia, los ejercicios que se realizan, tanto en las clases como en casa, son los que aparecen en los libros de texto. Ejercicios que en muy pocos casos se registra en las descripciones que se adecuen a la diversidad del alumnado. Se "mandan" los mismos para todo el grupo, muestra de la uniformidad y homogeneidad implícita en el uso del libro, principal enemigo de la atención a la diversidad.

*En el último tema que estamos desarrollando le he dado un poco de más importancia al libro de texto... he desarrollado los conceptos y procedimientos de la U.D. teniendo en cuenta las actividades propuestas por el mencionado libro de texto.*

*Les digo las páginas y el material que vamos a utilizar.*

*Es importante escribir en la pizarra, para que lo vean, las actividades propuestas, el día que han de entregarlas y "la página del libro" donde se encuentran.*

*... [un alumno] tenía que hacer un esquema de dos páginas del libro de texto y varias actividades.*

Son muy escasas las descripciones de las clases que enuncian el **uso de otros recursos** aparte del libro de texto (dejando Educación Física al margen, como es obvio). En varios grupos de Inglés, en Francés y en Vida moral y reflexión ética, se usan libros de lectura, aparte del libro de texto.

*Con la idea de cambiar de dinámica les había pedido que comprasen el cuento "The Prince and the Pauper" para empezarlo en clase.*

*Les pido que esperen y que me escuchen, hemos terminado por hoy, les pido que repasen verbos para el próximo examen y que recuerden traer el libro de lectura.*

*Les he pedido dos veces que saquen el libro de lectura de este trimestre y que comiencen a leer... El tiempo que hemos dedicado a la lectura han estado en silencio.*

*Una vez que hemos corregido los ejercicios pasamos a leer el libro de lectura adaptado...*

Junto a los libros suele nombrarse con frecuencia (lo apreciamos en citas textuales

anteriores) la *pizarra* como lugar donde se realizan ejercicios para su corrección por parte de alumnas y alumnos, o donde se muestran ejemplos, se anotan datos y palabras de las explicaciones o de las actividades...

En algún caso se alude a alguna alternativa al libro para abordar ciertos temas o unidades didácticas, o bien a la combinación de aquel con otros materiales. Ello suele implicar un cambio en el tipo de actividades que se realizan, las cuales tienen un significado diferente para el alumnado. Se comprueba en ese caso cómo dejar el libro y realizar otras actividades con otras fuentes de información produce efectos positivos en el grupo, mostrando alumnas y alumnos más interés y agrado ante las tareas propuestas.

*De cada tema suelo preparar un cuaderno de actividades, apoyándome en el libro de texto mayoritariamente y en otras fuentes (no quiero que el libro de texto sea el pilar donde se base su aprendizaje, hago un recopilatorio de varios libros y otras fuentes como Internet), donde intento desarrollar los diferentes conceptos y procedimientos...*

*Además de estas actividades y ejercicios para casa, en ocasiones, suelo mandarles que busquen en el diccionario definiciones de palabras... [realizo] explicaciones (en pizarra, fotocopias y apuntes en general)...*

*Intento dentro de mis posibilidades romper la rutina general de trabajo, para ello en alguna U.D. he probado a hacer uso de las nuevas tecnologías y hemos desarrollado una sesión utilizando un proyector de imágenes. El resultado fue muy satisfactorio. El grado de atención fue muy alto y la comprensión de los conceptos y procedimientos explicados mayor que utilizando el encerado.*

### **Actividades y evaluación**

Al describir las sesiones de clase hay profesores y profesoras de ambos centros que han aludido a ciertas relaciones entre las actividades que se realizan en clase y la evaluación que se hace de la materia.

Podemos comprobar que las menciones que se hacen a la evaluación, vinculadas a las actividades, son diversas:

- Actividades "directas" para preparar el examen

*...el objetivo de la sesión era preparar un control que los alumnos tenían que realizar la semana siguiente... el alumnado sabe de antemano, porque yo se lo digo, que de esas actividades salen las preguntas del control*

*...les mando que realicen las actividades y me las entregan antes del examen. Se las corrijo y devuelvo para que puedan estudiar y preparar el examen... es muy importante corregir y devolver con suficiente antelación los cuadernos (con algún grupo que les cuadró días festivos y excursiones noté mucho el retraso, llegando a reflejarse, en cierta medida, en los resultados del control)*

- Actividades "indirectas" para preparar el examen

*Me aseguro de que aunque no lo dominan, son capaces de localizar el vocabulario en los cuadernos y libros, para que cuando vayan a estudiar sean capaces de buscarlo.*

*La profesora dice que va a corregir los ejercicios que había que hacer para ese día, y que estén muy atentos porque son muy similares a los que caen la semana que viene en el examen (parece que con lo dicho logra captar la atención de los alumnos/as...)*

- Actividades extra para "tratar de recuperar" a ciertos/as alumnos/as

*...les hice ver cómo si su actitud era la adecuada me comprometía a intentar sacar adelante la asignatura con cada uno de los alumnos y alumnas, repasando dudas en el recreo, corrigiendo con ellos/as las actividades de casa...*

*A algunos/as les digo que si no les sale pueden dejar que el balón bote y después lo*

*golpeen, lo vuelvan a dejar botar y vuelvan a golpearlo y así hasta conseguir los cinco toques de balón que les voy a pedir en el examen*

- Apreciación de resultados positivos de las actividades que les anima a continuar

*Algunos/as alumnos/as están muy motivados/as porque han conseguido algo increíble en ellos/as, con lo cual en la clase se genera un ambiente de afán y de superación que muchos me piden más actividades para mejorar esto y lo otro*

- Evaluación de la actitud y del comportamiento ante ciertas actividades

*...el alumno insiste en que sólo hará la actividad por escrito [la profesora le ha pedido que lo haga de forma oral]; le digo que en ese caso haré la anotación en su ficha y que, mientras pregunto a sus compañeros y compañeras, vaya pensando en lo absurdo de no querer demostrar oralmente lo que sabe.*

*Pido que abran su libreta y que pongan la fecha, pido un voluntario que tendrá un positivo por escribirla en la pizarra.*

En una ocasión se expone que se recurre a los exámenes como forma de "castigo" cuando no se comportan de la manera esperada. También en algún caso anterior hemos podido comprobar cómo se mencionaban en clase los exámenes para tratar de captar su atención ante las actividades, aflorando una imagen del examen como algo "temido" que el profesor o la profesora utiliza ejerciendo su poder en la clase.

*Unos días atrás, después de intentar en repetidas ocasiones que se callaran para empezar, puse un examen de formas verbales. Solemos hacer estas pruebas frecuentemente y sin avisar. Les de dicho que si no podemos trabajar bien en clase, aprovecharemos el tiempo para estas pruebas.*

Apreciamos que, aunque en el guión para elaborar la tarea correspondiente a la Unidad 1 no habíamos hecho mención explícita a las relaciones entre la evaluación y las actividades, estas han salido de una u otra manera en algunas de las descripciones remitidas que venimos analizando en este informe. Es este un tema, pues, en el que habría que profundizar tanto a nivel individual como colectivo.

## **CAPÍTULO VII:**

### **LO QUE OCURRE EN LAS CLASES. (INFORME BASADO SOBRE EL ANÁLISIS QUE EL PROFESORADO REALIZA DE SUS PROPIAS NARRACIONES)**

El profesorado ha respondido a esta unidad ampliando significativamente la información aportada en la unidad de trabajo anterior. Las preguntas que les hemos planteado, organizadas en torno a los temas propuestos y a las categorías inducidas de sus propias narraciones parecen haberles ayudado a realizar esta tarea. Una descripción más precisa en torno a las cuestiones propuestas nos lleva a exponer los resultados del análisis atendiendo a cuestiones no consideradas en el informe anterior.

Lo más destacable del análisis de la información relativa al tema "**organización de la clase**" es la constatación de lo vertido en el informe en cuanto a las rutinas de inicio y final de la clase, así como en cuanto al uso del tiempo. Es en la **organización del espacio** donde aparece una información cualitativamente diferente a la aportada anteriormente, por ello aludiremos a ésta. En relación con la cuestión del orden, las aportaciones más interesantes se refieren a las **normas que rigen en la clase**, así como al modo en que se trata de conseguir el orden. Finalmente, una cuestión que emerge y es importante considerar en relación con el orden es el de la **autoridad** al que se hace referencia en varios casos.

En cuanto al tema del "**ambiente**" debemos señalar que se ha incrementado significativamente la información que proporcionaban las primeras narraciones, no sólo en las **relaciones entre profesorado y alumnado**, sino también con respecto a las **relaciones entre el alumnado** a las cuales no se hacía mención; es por ello que

volvemos a considerarlas, sobre todo por resaltar aspectos mucho más positivos que los que vertidos en el primer informe.

Las "**actividades**", que constituyeron el tercer gran bloque de información, también las abordamos en esta ocasión, centrándonos, igualmente, en aquellos aspectos más novedosos o más argumentados. El sentido de las actividades, las razones que llevan a plantear unas actividades u otras, la falta de tiempo para la realización de estas y la conveniencia de trabajar en casa, son algunos de los temas que se abordan en este segundo informe, en el que se evidencia (en ciertos casos) la distancia que separa el discurso pedagógico de las prácticas cotidianas. La defensa de planteamientos constructivistas no se suele ver reflejada en la forma de proceder. Es esta una cuestión fundamental de la que hay que tomar conciencia y sobre la que conviene reflexionar.

El **libro de texto** vuelve a cobrar un notable protagonismo en las descripciones y en los análisis que se realizan de las clases. El atenerse al guión aportado ha llevado a muchos profesores y profesoras a exponer qué uso hacen de este recurso didáctico, cómo es seleccionado y cuáles son las alternativas que emplean. Sobre todo ello escribimos en las últimas páginas de este documento.

### **La organización del espacio**

En cuanto al espacio se precisa el hecho de que la ubicación de los/las estudiantes no siempre sea responsabilidad del profesor o de la profesora sino del tutor/a o del equipo educativo, en algún caso se exponen los inconvenientes de esta medida. Sin embargo, se hacen más explícitos los casos en los que el profesor o la profesora vincula la ubicación de los/las estudiantes al tipo de actividad que realizan y cambia a los/las estudiantes de sitio en su clase, o bien considera que es necesario cambiarlos para que trabajen mejor.

*Soy "anti" sentar de dos en dos a los alumnos. Tarde o temprano se distraen entre ellos y pierden el hilo de la clase. Cuanto mayor es el curso en el que entro, más anárquicos son para sentarlos como yo disponga. Aunque no plantean mayor problema que exclamar un ¡Ojú, maestra! Sólo permito que algunos se sienten con otros compañeros cuando se realizan actividades del libro y dicen que no lo han traído...*

*Antes los alumnos se sentaban unos tras otros todos pegados a la pared (donde se encuentran los radiadores) ahora los he colocado en las dos primeras filas en líneas de 6 alumnos y los dos restantes que no quieren estar en el grupo se han colocado al final (no quieren estar en pareja, prefieren estar solos).*

*Los alumnos están situados en tres filas de dos en dos lo que me deja espacio suficiente para acercarme a ellos si lo necesito y así poder ayudarlos y controlarlos.*

*El alumnado se sitúa por parejas, en mesas individuales dispuestas frente a la mesa del profesorado y a la pizarra. En situaciones concretas y puntuales se cambia la distribución anterior para las actividades en grupo o por otros motivos (menor asistencia del alumnado...).*

*Organizo a los alumnos en función de su comportamiento en clase. Trato de emparejar de manera que los resultados de las uniones me permita un desarrollo mas o menos aceptable de la sesión...*

*No hago cambios en la distribución de la clase, se sientan de dos en dos. Solamente si hay alguna actividad de grupo se permite el movimiento de sillas y mesas para formarlos y que puedan trabajar.*

*Respeto la distribución de los alumnos en el aula que el tutor ha dispuesto, ya que él previamente ha llegado a un acuerdo con ellos en su tutoría, a veces permito algunos cambios por cuestión de falta de material o algún motivo que yo vea lógico para ese cambio.*

*En las clases numerosas los alumnos se sientan de dos en dos diariamente, aunque si en algún momento lo veo necesario, los cambio de sitio sobre la marcha...*

## Las normas que rigen la clase

En la mayoría de los casos se hacen explícitas una serie de normas que, como veremos, se expresan de forma muy diferente dando lugar a un amplio listado de exigencias para el alumnado sobre las que deberíamos reflexionar. Sería lógico que en cada curso se discutieran estas normas, no sólo entre profesorado y alumnado, sino también entre el propio profesorado para mantener criterios comunes. Tanto en la unificación de criterios como en su puesta en práctica el tutor o tutora debería tener un papel fundamental.

*Lo que sí se lleva a rajatabla en mis clases son el tema de la conducta y buen comportamiento (...) Existe una nota final de trimestre con la que hace subir o bajar la nota en la evaluación, ésta consiste en **no molestar en clase y atender cuando el profesor explica.***

*Las normas explícitas se basan en **el respeto que deben mostrar y en la tolerancia.** Saben que deben **trabajar a diario en la clase, que deben traer sus tareas y el material.***

*El alumnado conoce las normas de la clase ya que **al principio de curso las consensuamos** entre todos y todas.*

*Para mí es esencial el **silencio absoluto** en la clase **cuando estoy explicando** (...) Si estamos haciendo ejercicios **no me importa que hablen si es para ayudarse unos a otros** (...) Lo que más me indigna es tener que perder un segundo con aquellos que "pasan" de todo lo que tenga que ver con la asignatura y encima buscan polémica para perder más tiempo.*

*Los alumnos **conocen perfectamente las normas básicas como no comer en clase, no insultar, respetar al compañero y al maestro, etc.** Cuando estas normas se saltan el alumno sabe perfectamente que puede acabar expulsado de clase y con un parte de disciplina.*

*Las normas **me gusta dejarlas claras al principio de curso**, siendo muy estricta con ellas al principio y luego las cosas se van relajando, aunque de vez en cuando se tenga que hacer algún recordatorio.*

*Aunque considero que deberían ser normas implícitas, a principios de curso, sobre todo con los primeros, dedicamos algún tiempo a comentar algunas normas que deberíamos cumplir todos, estas son: **antes de levantarnos a tirar un papel, sacar punta a un lápiz, etc. debemos pedir permiso, si estamos dictando algo y nos quedamos retrasados o no nos hemos enterado, no gritar "repíte", sino que debemos pedirlo por favor en tono agradable, levantar la mano cuando quieren hablar** (...) Como norma implícita, la **falta de respeto a cualquier miembro de la comunidad educativa, injurias, ofensas, amenazas, actuaciones incorrectas, uso de aparatos electrónicos, comer o beber, pintar la mesa o silla, y perturbar insistentemente el desarrollo de la clase** no tolero bajo ningún concepto.*

*No estoy dispuesta a tolerar **la falta de respeto por parte de un alumno hacia mi o hacia los compañeros.***

*Desde que empezamos a trabajar juntos en clases existen ciertas normas implícitas como **el nivel de ruido que no debe pasar ciertos límites** aunque esto depende siempre de la actividad que estemos desarrollando. Saben que **no podemos tolerar los gritos, insultos, sacar apuntes de otras asignaturas en clase**, cosas así. Deben atender y no hablar durante las explicaciones...*

- El alumnado debe estar sentado, en actitud de trabajo y respeto hacia los demás...
- Debe haber silencio mientras se explica, se corrige o se intentan resolver dudas.
- Se debe solicitar la palabra para hablar en voz alta cuando está hablando otra persona.
- Las mesas deben estar ocupadas exclusivamente por el material necesario para trabajar

en cada momento...

- El suelo debe estar limpio de papeles y otros objetos...

(...) *Procuro en cualquier caso que sean críticos, pero educados y respetuosos, limpios y responsables, y **que no ignoren o muestren desprecio hacia lo que hacen o dicen sus compañeros.***

*Desde el principio de curso tenemos unas normas explícitas que ellos conocen y que saben que deben respetar. Yo hago hincapié a lo largo de todo el año en aquello que me parece fundamental: primero, para que la convivencia entre un grupo de personas sea la adecuada, y segundo para que su rendimiento sea lo mejor posible (...) **No permito que sean irrespetuosos con sus compañeros (...) No pueden comer en clase, ni hablar en voz alta, ni salir al servicio, deben pedir permiso para levantarse y mantener limpia la clase...***

*Les he inculcado que **para levantarse de su asiento deben pedírmelo antes** (...) Saben que no me gusta **cualquier acción de menosprecio o falta de respeto** (collejas, insultos risas, etc.), sobre todo hacia sus compañeros...*

*Al inicio del curso doy la primera clase de normas básicas de la clase de E.F., los negativos, los positivos, **los retrasos, las faltas sin justificar, la ropa deportiva, la higiene deportiva, la importancia del calentamiento, las normas de respeto básicas entre iguales, entre el profesor y los alumnos, etc...***

En las tablas siguientes presentamos un listado de las normas que se hacen explícitas en las distintas materias, organizadas en dos apartados: "lo que se debe hacer" y "lo que no se debe hacer".



## LISTADO DE NORMAS QUE SE HACEN EXPLÍCITAS

### LO QUE SE DEBE HACER

- Si estamos dictando algo y nos quedamos retrasados o no nos hemos enterado, no gritar "repíte", sino que debemos pedirlo por favor en tono agradable.
- Antes de levantarnos a tirar un papel, sacar punta a un lápiz, etc. debemos pedir permiso.
- Levantar la mano cuando quieren hablar.
- Respetar al compañero y al maestro.
- Silencio absoluto en la clase cuando estoy explicando.
- Deben mostrar respeto y tolerancia.
- Trabajar a diario en la clase.
- Mantener limpia la clase.
- Para levantarse de su asiento deben pedírmelo antes...
- Traer sus tareas y el material.
- Atender cuando el profesor explica.
- El alumnado debe estar sentado, en actitud de trabajo y respeto hacia los demás...
- Debe haber silencio mientras se explica, se corrige o se intentan resolver dudas.
- Se debe solicitar la palabra para hablar en voz alta cuando está hablando otra persona.
- Las mesas deben estar ocupadas exclusivamente por el material necesario para trabajar en cada momento...
- El suelo debe estar limpio de papeles y otros objetos.
- Deben pedir permiso para levantarse.
- La ropa deportiva, la higiene deportiva, la importancia del calentamiento.

## LISTADO DE NORMAS QUE SE HACEN EXPLÍCITAS

### LO QUE NO SE PUEDE HACER

- Faltar al respeto a cualquier miembro de la comunidad educativa (injurias, ofensas, amenazas).
- Actuaciones incorrectas.
- Usar aparatos electrónicos.
- Comer o beber.
- Pintar la mesa o silla.
- Perturbar insistentemente el desarrollo de la clase.
- Comer en clase.
- Insultar.
- Molestar en clase.
- Atender cuando el profesor explica.
- No podemos tolerar los gritos.
- No podemos tolerar insultos.
- No podemos tolerar sacar apuntes de otras asignaturas en clase.
- No permito que sean irrespetuosos con sus compañeros.
- No pueden comer en clase.
- No pueden hablar en voz alta.
- No pueden salir al servicio.
- Cualquier acción de menosprecio o falta de respeto (collejas, insultos risas, etc.), sobre todo hacia sus compañeros.
- Los retrasos.
- Las faltas sin justificar.
- Las normas de respeto básicas entre iguales, entre el profesor y los alumnos.
- Que no ignoren o muestren desprecio hacia lo que hacen o dicen sus compañeros.

Sobre la consideración de estas normas que el profesorado explicita, podríamos construir el perfil del alumnado ideal caracterizándolo como:

- Respetuoso con el profesor/a y sus compañeros/as, y que practica la tolerancia. Esto significa que no profiere insultos, injurias, ofensas, amenazas, collejas o risas, que no ignora o muestra desprecio por los compañeros/as.
- Mantiene un comportamiento adecuado en clase, esto es, entra en clase a su hora (no se retrasa), no molesta ni perturba el desarrollo de la misma, no grita, o habla en voz alta; se mantiene sentado en actitud de trabajo...
- Sabe que en clase no se puede beber ni comer, no se pueden pintar las mesas o sillas, no se deben tirar papeles al suelo y, en definitiva, se debe mantener la clase limpia.
- Sabe que no debe salir al servicio en el transcurso de ésta y, en cualquier caso, debe pedir permiso para moverse (para tirar un papel a la papelera, sacar punta al lápiz...), para hablar.
- En clase de E.F. debe llevar la ropa adecuada y asumir tanto las normas de higiene como realizar el calentamiento.
- Debe mantener silencio absoluto y atender cuando el profesor explica, en caso de quedar retrasado pedir por favor, y no gritando, si puede repetir; debe traer el material correspondiente a cada asignatura y las tareas hechas en casa.

Excepto en el último apartado en el que apreciamos que las normas se mezclan con la obligatoriedad de cumplir con determinadas tareas académicas, los apartados restantes aluden a aspectos concretos relacionados con el orden. Parece claro que el **respeto y la**

**tolerancia** deben estar presentes en el tipo de relaciones que caracterizan la clase; y que el alumnado debe mantener un **comportamiento adecuado**, que significa que asume el respeto y la tolerancia, manteniendo una actitud adecuada de trabajo y no molestando a los demás ("trabajando y dejando trabajar").

Sin embargo, hay otras normas que no pueden situarse al mismo nivel que éstas, tales como las que aparecen en el tercer apartado, aunque se deban mantener y su no cumplimiento implique algo más que una amonestación (por ejemplo, la restitución de los daños causados o la limpieza de lo que se ha ensuciado). Finalmente, hay normas que no pueden generalizarse, como el tener que pedir permiso para moverse o el no poder ir al servicio en el transcurso de la clase. Es decir, que son más o menos arbitrarias y se imponen por la inexistencia de un autocontrol del propio alumnado, que es lo que sería deseable conseguir. Lo lógico es que el alumnado aprenda a comportarse y que se argumente el porqué de determinadas normas de convivencia.

Hay conductas deseables tales como exigir silencio absoluto, la atención, el traer las tareas hechas, etc. que forman parte de los requisitos de las propias actividades, más que del orden necesario para desarrollarlas. Esto quiere decir que tales actividades deben planificarse teniendo en cuenta las propias características del grupo para que puedan desarrollarse en unas condiciones oportunas.

Por último decir que, de la misma manera que en este informe se recoge las normas que hacen explícitas cada uno de los profesores y profesoras y se ponen en común, podría hacerse para cada grupo-clase, llegándose a unas normas comunes consensuadas entre profesorado y alumnado. El tutor o la tutora del grupo tendría aquí un papel fundamental.

### **La autoridad**

A la autoridad se hace mención explícita en algunos trabajos, aunque no siempre se incluye asociada al tema del orden, aparece a veces en el análisis de las relaciones entre profesores/as y estudiantes.

*Procuró que la relación con mis alumnos/as llegue al plano de lo afectivo, ya que cuando conseguimos que exista afecto es más fácil el respeto, o al revés ¡no sé! Pero quiero que tengan claro, y desde el principio se lo hago saber, que **existe en clase un referente de autoridad y soy yo.***

*Me siento mejor cuando la comunicación con los alumnos se realiza casi de "igual a igual", es decir, no imponiendo sino convenciendo. Aunque ocurre que unas pocas veces, más de las que me gustaría, **en ciertas ocasiones no tengo más remedio que imponer la autoridad que se me supone.** Esto se traduce en que tengo que elevar el tono de voz o, lo que es lo mismo, "pegarles un par de gritos".*

*En cuanto al **control entendido como autoridad**, intento que interioricen que el respeto y la educación por sí solos deberían conseguir que ellos y ellas mantuviesen la clase en una actitud adecuada.*

Esta última cita es muy interesante porque asocia autoridad y control. Lo que da a entender que la autoridad está relacionada con la posición institucional que ocupa el profesor que se hace visible en el ejercicio del control. A los mecanismos de control nos referimos en el informe anterior, en el que se puso de manifiesto cómo se ejercía, fundamentalmente, en el control de la asistencia, del silencio y de la realización de las tareas de casa. No se debe considerar en los mismos términos la supervisión de las actividades que se desarrollan en la clase.

La profesora o el profesor tienen la posición de autoridad que le otorga la institución y se debe tener en cuenta que, en este sentido, la autoridad marca una jerarquía en la relación que hace visible el poder que el profesorado tiene sobre el alumnado. Así, el profesor que señala en una cita anterior: "en ciertas ocasiones no tengo más remedio que imponer la autoridad que se me supone", establece una diferencia entre la posición que quiere mantener "de igual a igual" y esta otra en la que ejerce el poder que se le otorga y que,

naturalmente, no entra en contradicción con la anterior.

En la primera de las citas expuestas se hace mención a que "existe en clase un referente de autoridad" que se identifica con el profesor o la profesora. Este referente que es institucional, hace explícito el poder que la institución le otorga para tomar determinadas medidas.

Este tema es interesante en cuanto que, en primer lugar, se plantean dilemas en el tipo de relaciones entre profesorado y alumnado; en segundo lugar, en cuanto a la posible confusión en las funciones del profesorado, pues también podría plantearse, más que el ejercicio de la autoridad (legítima, por supuesto), el de la responsabilidad que posibilita la relación entre iguales, sin menoscabo de los diferentes tipos de funciones de cada cual. Esto debe tenerse en cuenta en relación con la organización y gestión de la clase, en el sentido de que ésta no tiene por qué estar basada sobre la autoridad (la posición jerárquica) sino sobre el diálogo y el consenso. Además, esta forma de responder a los requerimientos de una organización democrática supone un proceso de aprendizaje en el comportamiento democrático, en el que las normas adquieren un sentido diferente, asociado tanto a los valores que deben regir la convivencia como a los que posibilitan un ambiente adecuado para el aprendizaje.

A este respecto, en muchos casos, aunque no se haga mención explícita a la autoridad, la manera en que se expresan las normas o el cómo se desea que se comporte el alumnado denota el ejercicio de la misma, asumiéndose que el profesorado tiene poder para imponerlas y sancionar en el caso en que no se cumplan. De nuevo en estos casos el tono en que se utiliza y el uso de la primera persona resultan significativos. Si revisamos las citas que hemos expuesto en el apartado anterior dedicado a las normas, podremos observar algunos ejemplos en los que se utilizan expresiones tales como "no estoy dispuesta a tolerar", "no permito", "sólo permito", "no me importa que" o "no me gusta". Expresiones que marcan una diferencia con respeto a aquellas otras en las que se utiliza el plural indicando que se ha llegado a acuerdos previos sobre lo que se debe hacer y lo que no. Además, el hecho de personalizar parece dar a entender que las normas en ocasiones dependen más del gusto del profesor/a que de la necesidad de tener unos criterios que hagan posible la convivencia y el trabajo.

Decía Hanna Arendt (2003) que la autoridad siempre demanda obediencia y que por este motivo se la confunde con cierta forma de poder o violencia; sin embargo, la autoridad *excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa*. La autoridad se basa sobre una relación de jerarquía, cuya pertinencia y legitimidad es reconocida entre los que ocupan un puesto predefinido y estable (como ocurre entre profesorado y alumnado). El ejercicio de la autoridad no es necesario cuando se opera a través de un proceso de argumentación: *Cuando se utilizan los argumentos la autoridad permanece en situación latente. Si hay que definirla la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por la argumentación*. Debemos pues tener en cuenta que, como señala Arendt, *autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone la igualdad...*

Diferenciar entre estas formas de relación resulta de lo más conveniente para caracterizar las relaciones de clase. La confusión entre autoridad y coacción es bastante frecuente. Siendo esto así debemos entender que hacemos uso de la autoridad, que siempre está latente, cuando no sabemos/podemos utilizar argumentos, persuadir; y se hace uso de la coacción cuando no sabemos/podemos hacer uso adecuado de la autoridad.

Sobre la base de estas ideas podemos plantearnos qué tipo de conductas marcan nuestras relaciones con el alumnado, dicho de otro modo: ¿las estrategias que utilizamos, de las que hasta aquí hemos mostrado con diferentes ejemplos, se basan en el uso de la argumentación, en la relación de autoridad (obediencia debida) o en la coacción?

### **Las relaciones entre profesorado y alumnado**

Lo que más llama la atención es, sin duda, la afirmación de que las relaciones entre el

profesorado y el alumnado son buenas, muy cordiales, y que, en algunos casos, buscan el afecto y la cercanía. Tal afirmación se hace explícita en 11 de los 22 casos:

*Personalmente pienso que **las relaciones con mis alumnos/as son buenas**, sobre todo porque intento tener confianza con ellos, ser sincero y abierto, no obstante, la principal dificultad que me puedo encontrar es que a veces me sitúo demasiado a su nivel y puedo correr el riesgo de que me falten el respeto, aunque todavía no se me ha dado el caso.*

**Muy buena**, ellos no se cortan en absoluto en decirte todo lo que puedan pensar sobre la clase, sobre ti.

**Existe un buen ambiente de clase**, son bromistas y cariñosos entre compañeros, se conocen bien aunque eso también provoca que se hagan bromas un poco pesadas o que sea más difícil ponerse a trabajar.

Respecto al grupo de alumnos con los que trabajo en mi aula **las relaciones son agradables creándose un ambiente de trabajo cómodo y relajado**, exponiéndose a los alumnos mi función en el centro y mi trabajo de apoyo-refuerzo educativo en sus necesidades de enseñanza-aprendizaje preferentemente en las áreas de lenguaje y matemáticas. Esto es posible debido a los grupos reducidos de alumnos con los que intervengo permitiéndome un mayor conocimiento de sus intereses y propuestas de trabajo a corto y medio plazo.

**La relación con los estudiantes suelen ser muy cordiales**, ya que al ser profesor de Educación Física, existe mucho contacto, juegos, etc. A veces, hay que explicarles que no soy "un colega", ya que se toman muchas confianzas, pero por lo general, el ambiente es muy bueno.

En general calificaría mi relación con la mayoría de manera **bastante satisfactoria** y me gustaría mejorar la que tengo con los menos colaboradores.

**Mi relación con mis alumnos y alumnas va de muy buena a excelente**. Baso mi relación en algo más que en lo académico porque además de profesora soy (y me siento) educadora. Para mí no fue ningún trauma este aspecto en el que se hizo tanto hincapié con la LOGSE. No tengo una imagen de persona autoritaria, fuerte, la imagen de alguien a quien ellos y ellas deban temer, más que respetar. Yo les doy confianza, siempre dentro de unos límites y, el utilizar la mano izquierda en vez de la derecha me ha dado buenos resultados. El inconveniente es que a veces confunden esta cercanía y debo recordarles que soy su profesora y dónde están los límites. La disciplina, o la falta de ella, también es un inconveniente en mi forma de ser y estar con mi alumnado.

**En general es cordial y agradable**. En algunos casos tienen una actitud de verdadero afecto. Suelo mostrar autoridad, pero también procuro que sientan seguridad y confianza a la hora de pedir mi ayuda. Me muestro dispuesta a resolver sus dudas cuantas veces sea necesario, dentro o fuera de clase. Hago lo posible porque haya un ambiente de respeto y cordialidad en el aula y dejo claro que hay que cumplir mínimamente con las responsabilidades diarias, y que no desistiré en ningún momento en mi labor para conseguirlo. La mayoría acepta y hasta aplaude este planteamiento, aunque algunos/as consideran que soy muy exigente y estricta.

**En términos generales estoy muy contento con la relación que tengo con ellos**. Soy de fuera y vivo de alquiler aquí en el pueblo, cuando los veo por la calle se me acercan y me saludan con cierta efusividad, lo que me hace pensar que no me consideran una persona "mala gente" como dicen ellos.

**Las relaciones con mis alumnos y alumnas son muy cordiales**, siempre salvando la distancia y respetando el rol de cada uno de nosotros. Esta relación da pie a muchas resoluciones de problemas dentro y fuera del aula, ya que hablamos en el mismo idioma, y se les hace ver los posibles conflictos desde su mismo punto de vista.

Creo que las relaciones con mis alumnos **se caracterizan por la cercanía** pero sin olvidar

*quién es la profesora y quién es el alumno. Suelo ser más amigable conforme pasan los días y los alumnos me van conociendo (aunque reconozco que en los primeros días soy áspera y distante, hasta que noto que ya no me están echando un pulso. Siempre me ha pasado al empezar el curso con un grupo que no me conociera de otro año, no sé si por mi físico o por ser mujer (aunque parezca sexista, estoy segura de que los niños diferencian entre clase dada por profesor y clase dada por profesora)...*

Es interesante la alusión a la cuestión de género ya que, evidentemente, las relaciones personales están mediatizadas por todas aquellas condiciones que determinan la identidad de cada cual, y el alumnado también en los primeros contactos trata de saber a quién tienen delante. El hecho de que una profesora considere este hecho nos lleva a apuntar el interés de que reflexionemos sobre esta cuestión.

Como podemos observar según todos estos testimonios, las relaciones entre docentes y estudiantes distan mucho de la opinión generalizada que existe sobre el mal ambiente reinante en las clases de la ESO. El profesorado no se muestra descontento y, en la mayoría de los casos, su esfuerzo por fomentar una relación cercana se ve recompensado. En algunos casos se revela la importancia de los primeros contactos, la necesidad de salvar ese pulso inicial que echa el alumnado para probar al profesor o a la profesora. Estos primeros momentos resultan especialmente duros cuando se trata de profesores/as que están empezando:

*La relación con mis alumnos es básicamente profesional, con esto quiero decir que no los conozco demasiado y rara vez tratamos otros temas. Empecé hace poco mi experiencia como profesor y no tengo todavía la soltura que quisiera, así que me centro en la materia de mi asignatura. Siempre hay tiempo para alguna broma o para preguntarles cómo les ha ido el trimestre.*

Con todo, en algunos casos, el dilema fundamental que se plantea el profesorado es cómo fomentar una relación de cercanía a la vez que se mantiene "cierta distancia", la que viene marcada por la diferente posición que caracteriza el hecho de ser profesor/a o alumno/a. insistiéndose en la necesidad de que los estudiantes conozcan los límites y se respete el rol de cada cual.

Hay que señalar que la explicitación de este buen ambiente reinante en la mayoría de las clases contrasta con los incidentes que se registraron en algunas de las primeras narraciones, por lo que dada la importancia del tema deberá ser tratado en las sesiones presenciales para que realmente conozcamos los términos en que estas relaciones se desarrollan. Recordemos que en el informe anterior las relaciones están marcadas por las diferencias entre determinados grupos de estudiantes, tal y como se insinúa también ahora en algunos casos. A este respecto resulta significativo lo que nos cuenta esta profesora que expresa en términos muy sinceros cómo se plantea el conflicto de intereses que hace que las relaciones sean tensas, incluso desagradables:

*En casos concretos (2 o 3 alumnos) la relación es tensa y a veces desagradable. Probablemente mi nivel de exigencia hace que no avancen lo suficiente, incluso que se nieguen a trabajar, sobre todo por su falta de interés, de hábito de trabajo y de voluntad de superación frente a mi tozudez para que lo hagan. Mi insistencia en conseguir que trabajen lleva a la apatía total de estos alumnos (...) Con estos alumnos ponemos a prueba nuestra paciencia y nuestra capacidad de imaginación cada día para mantenerlos enganchados a la materia y que no perjudiquen a los demás.*

Es importante señalar en este caso cómo se vincula la relación con el nivel de exigencia que se mantiene, el tipo de análisis que hace esta profesora es un ejemplo de cómo su propia posición propicia un determinado tipo de relación. En este sentido, es obvio que lo ideal es que todo el grupo responda al nivel de exigencias que consideramos adecuado, sin embargo, la realidad es que cada estudiante parte de un nivel diferente y que cuando la propuesta se aleja de sus posibilidades la probabilidad de que se desconecte es muy alta. Esto afecta naturalmente a las relaciones, ya que favorece la no-participación (en los términos en que explicamos en la parte teórica). En el siguiente caso también se asocia el

tipo de relaciones que se mantiene con el alumnado con las expectativas, aunque aquí parece que la responsabilidad de no responder a ellas recaiga sólo en ellos/as.

*...Tengo que decir que con ciertos alumnos no es buena (...) con otros es regular y con varios alumnos es muy positiva. Creo que mis expectativas se hacen explícitas cada vez que estoy con este grupo y espero que todos los alumnos colaboren y participen y, puesto que no es así, se producen situaciones tensas ya que, no sólo no colaboran sino que molestan continuamente, lo que hace que constantemente esté parando la clase para llamarles la atención. Estas situaciones me exasperan bastante y en ocasiones (cuando considero que la situación ha llegado a un límite) se producen enfrentamientos profesora-alumno...*

Hay casos que sirven de ejemplos de cómo se resuelven algunas situaciones de tensión que tienen su origen en un conflicto con un alumno particular. Son interesantes porque nos sirven para reflexionar acerca de cómo lo que ocurre en clase -aunque se presente como un conflicto personal- afecta a la totalidad del grupo:

*... con un alumno tuve un enfrentamiento en clase, me dejé llevar y entré en su juego. Este error hizo que durante dos sesiones más el clima fuera muy tenso, porque mis alumnos y alumnas me vieron muy enfadada. Al día siguiente, hablé con él y le pedí disculpas, él terminó reconociendo también su culpa y me pidió perdón. A partir de ahí, hace ya dos meses, ha mejorado su actitud en clase y he ganado respeto.*

El ejemplo siguiente nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de aunar criterios, en este caso el profesor manifiesta que sus estudiantes parecen pedirle un comportamiento más autoritario, es como si les molestara que el profesor no se comporte como los demás, el no ser tratados de la forma a la que ya están acostumbrados...

*Mi relación con ellos no es mala, es decir, no he tenido conflictos graves, pero sí me cuesta imponer orden, justamente por esta tendencia que tengo a no gritar, no poner partes, etc. Algunos alumnos incluso me lo recriminan: creen que debería poner más sanciones, expulsar de clase, gritar... pero por supuesto nunca a ellos individualmente, siempre al compañero. Sin embargo creo que a la mayoría de los alumnos esta forma de tratarlos les gusta. El problema de este sistema es que tardo tiempo en hacerme con los chicos. Supongo que debería ser más duro con ellos en ocasiones pero no puedo. Algún día sí he tenido que dar algún grito y la verdad es que los alumnos se sorprendieron mucho porque no suelo hacerlo.*

En este caso el problema que se le plantea al profesor es que llega un momento en que no le hacen caso, entonces lo resuelve "desconectando"...

*Lo que sí hago a veces es desconectar: cuando veo que no me dejan dar clase me siento (jamás me siento, siempre estoy de pie siguiendo una máxima de un profesor que tuve en la facultad que nos decía que no había que fiarse de los profesores que daban las clases siempre sentados) y dejo de hablar. No lo hago muy a menudo porque el truco consiste en desconcertarlos de alguna manera para que vean que hay algo que no marcha bien en el aula y si te repites muchas veces, el truco deja de funcionar. Del mismo modo, cuando uno abusa del grito o de la sanción el alumno "se acostumbra".*

La desconexión marca un "tiempo fuera" que puede ser interesante para que la tensión disminuya y el orden se reestablezca, pero no se trata de "desconcertar", no es un truco, es una estrategia que el alumnado debe conocer y valorar. Tanto en este caso como en el siguiente podemos observar cómo las relaciones están mediatizadas por el tema del orden:

*Por otro lado la relación con ellos es difícil ya que si bajo la guardia (por decirlo de alguna forma) empiezan a hablar de deportes, política, lo que hicieron el fin de semana... También suelen insultarse o reírse entre ellos (¿de qué?, ¿con qué?), les regaño cuando se insultan, cuando no hacen las actividades, me hablan con frecuencia sin guardar las formas y siempre tienen que replicar y ser ellos quienes digan la última palabra, siempre están protestando.*

En este caso la relación se expresa claramente en unos términos en que el propio profesor parte de una situación de tensión constante, de necesidad de control de la que al parecer el alumnado se evade con facilidad. Que hablen de lo que les gusta es lógico, lo mismo lo es que se rían o bromeen, mas el problema es que no están marcados los límites de dónde y cuándo se puede hacer. El hecho de que siempre están protestando parece indicar que se ha establecido una dinámica en la que se plantea un pulso constante que no lleva a ninguna parte.

### **Las relaciones entre estudiantes**

Tampoco las relaciones entre estudiantes parecen conflictivas, en la mayoría de los casos se señala que los/las estudiantes se llevan bien entre sí, aunque el profesorado suele quejarse de las bromas que se gastan, algunas de ellas pesadas:

*Existe un buen ambiente de clase, son bromistas y cariñosos entre compañeros, se conocen bien aunque eso también provoca que se hagan bromas un poco pesadas o que sea más difícil ponerse a trabajar.*

También señalan la existencia de discusiones, de comportamientos en los que se incordian (dándose collejas, por ejemplo), y de una rivalidad entre grupos de distintos pueblos, de distintos equipos de fútbol, etc.

*En clase suelen tener muchas discusiones, existiendo casos contados que si no intervengo creo que podrían incluso haber llegado a las manos (los de 1º), pero tienen la facilidad de olvidarse del conflicto en minutos, ya que acto seguido siguen hablándose como si no hubiese ocurrido nada.*

*En general la relación entre ellos no me parece mala, aún teniendo en cuenta lo comentado antes. Si que es verdad que existe y se nota cierta rivalidad entre los alumnos de los dos pueblos pero no es excesiva. De hecho, andan casi todos "rebujados" y me comentan que, en alguna que otra fiesta, van al pueblo vecino.*

*En general, se llevan bien entre ellos. Cuanto más edad tiene los alumnos (por lo menos en este instituto) noto que hay como "grupitos" compuestos por alumnos más afines, pero a veces un poco cerrados (sobre todo entre las niñas). Pero estos grupos son variables a lo largo del curso, ya que son muy frecuentes los enfados y riñas entre ellos.*

*A pesar de mis reprimendas, suelen tirar mucho de "la colleja" (ellos) y del grito (ellas). Si bien casi siempre no pasa de ahí.*

*Sin embargo resulta curioso que, cuando decido tomar cartas en el asunto, la importancia se la doy yo; llegando, a veces, a preguntarme los alumnos: ¿que es lo que pasa maestro? (tanto quien da la "colleja" como quien la recibe parece que no se hayan dado ni cuenta del hecho).*

*Más de una vez, cuando he presenciado alguna pelea y he intermediado, el alumno que ha sido agredido sale en defensa del otro.*

*Las relaciones entre estudiantes se caracterizan por riñas que duran diez minutos y después tan amigos.*

Como se deduce de estas citas los conflictos entre estudiantes parecen no ser importantes, además se olvidan inmediatamente, lo que da a entender que para ellos/as carecen de importancia. Algún profesor/a piensa que de no intervenir irían a más, mientras que otros/as piensan todo lo contrario. En todo caso parece que los/las estudiantes entienden que el profesorado da demasiada importancia a estas situaciones y se extrañan de ello.

*Aunque como he comentado anteriormente el respeto entre iguales es fundamental para que se dé una convivencia adecuada, esto no siempre se produce, ya que el trato entre ellos deja bastante que desear, pero yo en este aspecto "no dejo pasar ni una" e intervengo siempre que creo que se está vulnerando el derecho de algún niño/a, incluso*



*aunque el incidente no se produzca en clase, si me entero, intervengo.*

Nos da la impresión de que las percepciones entre profesorado y alumnado varían mucho acerca de la forma en que se tratan. La forma en que se hablan no parece ser respetuosa aunque para ellos/as sea normal hablarse así. De ahí que el profesorado pueda darle mayor o menor importancia y su respuesta vaya desde la no intervención hasta este "no dejar pasar ni una".

Algún profesor/a señala que el grupo a veces es compacto y solidario, mientras que otras las diferencias de intereses les hace hablarse mal. Lo que parece es que no saben dialogar, discutir, negociar, por ejemplo, para llegar a una fecha de consenso para un examen:

*En cuanto a la relación entre ellos y ellas, es variable. Pasan de ser un grupo muy compacto y solidario, a ir cada cual a lo suyo. Esto suele pasar cuando hay divisiones para fijar la fecha de un examen o discrepancias para cambiar el día (siempre quieren retrasarlo lo más posible). Cuando hay un conflicto tienden a hablarse mal y hay que mediar porque todo les parece gravísimo e irremediable. Las pequeñas venganzas consisten en intentar perjudicar a quien antes te ha perjudicado a ti, por ejemplo no queriendo cambiar una fecha aunque a ellos mismos les convenga porque antes se han visto en la misma situación. Demuestran también envidia hacia los que tienen un mayor rendimiento y valoran positivamente, pero sólo de cara a la galería, que alguien sea capaz de aprobar sin estudiar, por ejemplo, por haber copiado.*

Sin embargo, el profesorado aprecia en determinadas ocasiones una actitud de colaboración entre ellos/as, de afecto y de generosidad:

*Cuando realizan sus tareas suelen colaborar entre ellos y ayudarse en la resolución de los ejercicios, salvo a los que les cuesta más centrarse en su trabajo, que aprovechan cualquier situación para generar conflicto.*

*Fuera de clase, en las actividades extraescolares que he realizado con ellos, me ha llamado la atención el vínculo tan afectivo que tienen entre ellos, pero no en pequeños grupos sino en general, incluso de distintas clases, creo que al ser dos pueblos de menos de 4.500 habitantes se conocen como si fueran familia. Concretamente en el autobús los móviles, mp3, baterías, ropa que se habían comprado, etc., iban y venían de asiento a asiento sin ningún tipo de egoísmo ni nada parecido.*

*Muchos de ellos actúan generosamente con sus compañeros/as, defendiéndose entre ellos, ayudándose en las tareas de clase, acompañándolos y llevando su material cuando se encuentran mal, recogiendo información o tareas para los que no han podido venir a clase, mostrando admiración por lo que hacen o dicen, pidiendo con alegría que se le suba la nota o se le ponga un positivo a alguien por su labor...*

Se señalan algunos conflictos de mayor importancia entre grupos que pertenecen a clases diferentes o entre chicos y chicas:

*Dentro de los 55 minutos de la clase, la relación entre los estudiantes suele ser cordial y amistosa, aceptan las normas y actúan con respeto. En algunos casos puntuales se insultan o muestran desprecio y rechazo hacia el otro, aunque de forma muy infantil. En ocasiones denuncian que algún compañero los molesta y acto seguido expresan que sólo es broma. Las situaciones de ese tipo que se dan dentro de la clase se solucionan con facilidad y sin problemas, pero las que ocurren entre una y otra clase son más problemáticas, ya que muestran cierta agresividad en sus juegos.*

*Sí que existen ciertos problemas de relación entre niñas y niños, que se ven como bichos raros. Parece que no tienen nada que ver entre ellos y ellas; aunque observo que les gusta coincidir en los grupos, pero tienen que verse obligados a estar juntos y juntas, porque por propia iniciativa no se unen.*

Las relaciones entre estudiantes revisten un especial interés en las clases de Educación

Física en las que hay diferencias importantes entre el comportamiento de chicos y chicas, o entre grupos con diferentes habilidades:

*Los alumnos entre ellos se llevan bien, siempre y cuando sean del mismo sexo y sean del mismo pueblo o equipo de fútbol. En cuanto se plantean tareas de coeducación donde los niños tienen que mezclarse con las niñas, hay tremendos conflictos que se solucionan con negativos o positivos, lo cual afecta a la nota, y suspender la E.F. sería aberrante, según les he explicado.*

*La verdad es que la relación entre ellos también es buena. Debemos de tener en cuenta que se encuentran en una edad donde el grupo de amigos/as tiene para ellos mucha importancia, influyendo en sus vidas incluso más que los propios padres. No obstante sí que hay que controlar, y esto se ve sobre todo en el área de E.F. que hay casos en los que se discrimina o abandona a un determinado alumno/a por sus características físicas o cognitivas, esto es algo que se aprecia mucho en nuestra área a la hora de realizar juegos en pareja, en grupo o equipo.*

En algunos casos se hace mención explícita al liderazgo que ejerce sobre la clase un alumno o grupo de alumnos/as:

*Algunos alumnos (dos o tres) muestran, en casos puntuales, una actitud de prepotencia e imposición sobre sus compañeros/as obligándolos a soportar sus impertinencias y molestándolos de manera evidente. Cuando ocurre algo así soy contundente en la imposición de un cambio de conducta por parte de quien molesta, que normalmente suele preguntar al compañero/a: "¿Te estoy molestando?, ¿a que no?". La respuesta puede ser sí si el alumno o la alumna en cuestión no se siente amenazado/a, pero algunos/as se sienten un poco cohibidos y no responden o, con una cara de no creérselo ni ellos, dicen que no. Normalmente les digo que no hace falta que le contesten, que no se puede negar la evidencia. A veces la situación se resuelve con un pequeño razonamiento, pero otras es necesario cambiar al alumno de sitio, actuar observándolo continuamente y citarlo para corregir su actitud fuera de clase.*

*Los alumnos de este grupo se llevan bastante bien entre sí. Hay un chico que ejerce claramente de líder del grupo (para bien y para mal) que académicamente es muy flojo, como dicen aquí. Observo que hay un pequeño grupo formado por tres alumnas y un alumno que tienden a sentarse juntos y que van un poco por libre.*

Sólo en uno de los casos se hace mención explícita a una alumna a la que suelen molestar sus compañeros/as y el tutor dice haber solucionado esta situación:

*Lo que no permito es que exista mal ambiente entre ellos, ya que tengo una alumna, con la que se suelen meter y como tutor y profesor de ellos, he puesto cartas en el asunto y se ha solucionado.*

### **Los propósitos de las actividades**

Las secuencias de actividades que se desarrollaban en las clases de las diversas materias y en los distintos cursos no estaban explícitas en las descripciones desarrolladas en la Unidad 1. En esta ocasión sí se hacen explícitas las secuencias aunque apenas se aporta información diferente a la conocida, ya que no se ha sido, en general, muy prolijo en la tarea de análisis. Por este motivo nuestra atención se ha detenido en aquella información que amplía la ya conocida o que plantea otras dimensiones de análisis de las situaciones de clase. Nos hemos centrado en mayor medida en las razones, en los argumentos que se exponen al justificar, o simplemente al enunciar lo que se hace en las clases.

Los argumentos y razones que se esgrimen para **justificar la realización de unas actividades** u otras en las clases (y en casa) son muy variados. Existe cierta tendencia a aportar respuestas genéricas, vagas, que no precisan la finalidad educativa concreta que se presupone a tales actividades. No obstante, muchas de las afirmaciones que se hacen podrían ser cuestionadas al objeto de desentrañar cuáles son las premisas pedagógicas que las sustentan.

*Se intenta con las actividades conseguir un manejo adecuado de la lengua y un desarrollo de la capacidad de aprendizaje y superación. Se pretende que adquieran hábitos y estrategias de estudio que les permitan sentirse seguros y autónomos.*

*A la hora de seleccionar las actividades tengo en cuenta una serie de variables, entre las que destaco las siguientes:*

- Que me ayuden a conseguir los objetivos planteados en la sesión.*
- Que se adapten a las características psicoevolutivas de los alumnos/as.*
- Que sean motivadoras para ellos/as y variadas.*
- Que no supongan peligro para su salud.*

*Las utilizo porque en definitiva son las que me van a ayudar a conseguir los objetivos que me he planteado en mi Unidad Didáctica.*

*Tipos de actividades: Principalmente son de reflexión y comprensión, y sólo algunas de afianzamiento del contenido, porque no es muy denso lo que tienen que asimilar. En cuanto a las actividades de reflexión y comprensión, mi propósito es afianzar los conceptos y ponerlos en relación con la vida diaria, su vida social, familiar, etc.; conectar lo académico con la realidad.*

*Un primer tipo de actividades que realizo para que los alumnos/as adquieran los contenidos que hemos fijado en los objetivos de la unidad (...) El resto de actividades tienen el objetivo de afianzar los conocimientos adquiridos.*

Hablar del sentido de las actividades se convierte para la mayoría de los docentes en hacer un alegato de las bondades de los **planteamientos constructivistas** tan en boga en el discurso pedagógico desde la década de los años 90. Estos han experimentado un continuo proceso de simplificación y, por qué no decirlo, de trivialización, a partir de los presupuestos epistemológicos originales. Ciertos términos han pasado a ser muy cotidianos en los escenarios escolares. Hablar de ideas previas, de aprendizaje significativo, de aprender a aprender e, incluso, de andamiaje o de la zona de desarrollo próximo, es muy frecuente. Desde hace varios años se vienen publicando escritos especializados que denuncian el "mal uso y abuso" que se viene haciendo de estos conceptos (muy auspiciados desde la administración educativa), al tiempo que se reclama la recuperación de su esencia.

La defensa de los principios constructivistas y el trabajo que se realiza en muchas aulas no son, en demasiados casos, procesos incardinados entre sí y coherentes. Es decir, es fácil hablar de exploración de ideas previas y limitarnos a preguntar a alumnos y alumnas qué saben o qué quieren saber de un tópico determinado al iniciar un tema. Es frecuente hablar de aprendizaje significativo y asumir que no hay tiempo bastante en las clases para hacer actividades más allá de los ejercicios que proponen los libros, es más, podemos hablar de construcción de conocimientos y seguir al píe de la letra el libro de texto.

*Siempre tengo presente que la secuenciación de mis actividades sirvan para promover en el alumnado un aprendizaje significativo. Por ello, partir de la experiencia del propio alumnado, intereses... o partir de sus conocimientos previos sobre el tema considero que es fundamental.*

*Los aprendizajes que se promueve con las actividades que propongo son "significativos", es decir, que en un futuro puedan aplicar lo que les he enseñado en alguna faceta de su vida cotidiana.*

*Creo que nuestra intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir que sean capaces de aprender a aprender. Ellos/as son los verdaderos protagonistas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.*

En ocasiones parece que se asume que el aprendizaje es un proceso un tanto "inconsciente" que resulta de la realización de ejercicios una vez escuchada, leída y/o comprendida una información. Sólo en aquellos casos en los que ese proceso es insuficiente se hace necesaria la realización de actividades, que no son para construir o reconstruir conocimientos, sino para "reforzar" o "fijar" los contenidos presentados. Esta forma de proceder se aleja bastante de los presupuestos constructivistas. Por ello debería ser objeto de documentación y reflexión, para así tratar de aproximarnos a identificar cuáles son realmente nuestras concepciones sobre el aprendizaje y cómo inciden en nuestra manera de dar clases.

*Las tareas que se realizan no son siempre imprescindibles, de hecho muchas de ellas se descartan, pero sí ayudan a afianzar conocimientos, procedimientos y actitudes, sobre todo en los/as estudiantes que se esfuerzan poco o tienen dificultades.*

Los párrafos que siguen muestran el pensamiento de algunos docentes que entienden que las actividades tienen una estrecha relación con la gestión y organización de la clase en un sentido contrario al que expusimos en la Fundamentación teórica. Se da por supuesto que la propia **actividad genera el orden** necesario para realizarla, por ello, cuando este no es el deseado la reacción es anular la actividad. En otros casos, el valor de la actividad no es más que el de obligar a ciertos alumnos o alumnas a permanecer quietos y callados.

*Anulo algunas actividades que considero que no benefician a la estabilidad del grupo como pueden ser las dramatizaciones que aunque teóricamente parecen de lo más pedagógico, en este grupo no son nada recomendables.*

*Los alumnos están informados de porqué se hacen las actividades: son o para repasar y reforzar lo estudiado o para profundizar en determinados conceptos, procedimientos o actitudes. Dependiendo de las actividades me aseguran bien o regular el control del grupo.*

*Les animo a que copien lo escrito en la pizarra si están distraídos, aburridos o perturbando el normal desarrollo de la clase.*

### **Las actividades "reducidas" a ejercicios**

En muchas ocasiones las actividades se identifican única y exclusivamente con la realización a nivel individual por parte del alumnado de los **ejercicios de lápiz y papel** que propone el libro de texto u otro material didáctico empleado por el profesorado. De esta manera se tiene una visión muy limitada de qué pueden y deben hacer alumnas y alumnos en las aulas de educación secundaria. Muchas formas de actuar, muchos procedimientos, muchos tipos de comunicación, análisis e investigación, están ausentes en las clases. El alumnado debe escuchar, atender y comprender las explicaciones que se dan, y luego debe hacer ejercicios para poner en práctica (la mejor de las veces) la información "asimilada".

*La mayoría de las actividades las propone el libro, pero también complemento con otras actividades.*

*Las actividades del libro las planteo como refuerzo de la explicación de un tema concreto.*

*Las actividades las saco del libro de texto, que ellos utilizan, pero sólo como recurso, ya que utilizo también apuntes para ampliar los temas que creo conveniente.*

Aparte de ello, pero muy conectado con lo anterior, la tónica general en la mayor parte de las clases es que las actividades sean las mismas para todo el alumnado, sólo en ocasiones se alude a modificaciones en estas en función de características particulares de algunas alumnas o alumnos. En estos casos el nivel de análisis es prácticamente inexistente, se comenta la necesidad de **"adaptarse" al alumnado** pero no se concreta en qué consisten tales adaptaciones ni a cómo se deciden. Ya insistimos en la Fundamentación teórica y en el informe anterior que el principal enemigo de la diversidad es el libro de texto.

*No todos los/as estudiantes deben completar tareas de la misma dificultad en el mismo tiempo, algunos/as tienen material diferenciado y trabajan actividades adaptadas a su nivel curricular.*

*No todos los alumnos realizan las mismas actividades, ya que tengo dos alumnos con adaptación y su trabajo está en función de los objetivos a conseguir con ellos.*

*Una misma actividad puede plantearse con muchas variantes y con distintos niveles de dificultad.*

### **Las tareas para casa: una forma de "ampliar el tiempo"**

Las razones que llevan a la mayoría del profesorado a solicitar a alumnos y alumnas que, además del trabajo que se desarrolla en clase, se realicen **tareas en casa** son variadas. Se explicitan argumentos diversos que van desde "el ahorro de tiempo en clase", hasta el "promover hábitos de estudio", "ayudar a recordar"... En muchos casos se habla de "fijar", "afianzar", "consolidar" o "reforzar" los contenidos que se trabajan en las clases sin entrar en más detalle de cómo suponen que se realizan estos procesos.

*Mando actividades para casa y temas para estudiar. Considero que son necesarias para afianzar los conceptos que se han estudiado en clase y para promover el hábito de trabajo diario.*

*Creo que estas actividades [las que manda para casa], más que contribuir a su aprendizaje, hacen que desarrollen habilidades de búsqueda de información y hacen que asuman sus responsabilidades.*

*En determinados momentos les exijo la resolución de algunas actividades en casa relacionadas con la temática explicada en clase con objeto de reforzar los contenidos explicados.*

*Las actividades para casa las considero actividades complementarias para que el alumnado repase lo desarrollado en clase.*

*En determinados momentos les exijo la resolución de algunas actividades en casa relacionadas con la temática explicada en clase con objeto de reforzar los contenidos explicados.*

En algún caso excepcional la postura es la opuesta a las anteriormente mencionadas, se hace explícito que no se considera que las actividades de casa redunden en los aprendizajes del alumnado.

*Casi siempre trabajamos las actividades en clase, porque los alumnos en casa difícilmente las llevarían a cabo, primero por desidia demostrada y en segundo término porque necesitan constante guía y orientación para abordarlas tal como ha estado sucediendo a lo largo de este curso.*

Cuando sí se piden estas tareas, es frecuente que se justifique la petición como una opción que "permite ganar tiempo" en clase. Se considera que el tiempo disponible es insuficiente, por ello se precisa del trabajo de casa.

*En clase es imposible realizar todas las actividades que necesitan para consolidar los conceptos, en la clase gran parte del tiempo se va en mantener un orden, en casa pueden trabajar con más intimidad y pueden preguntar sus dudas luego en clase.*

*No se hacen en clase porque perderíamos más tiempo del que ya se pierde en llegar, sentarse, abrir el libro, hacer esquemas.... Y porque así la profesora también puede valorar el trabajo que el estudiante hace individualmente en casa.*

*No todos los días mando ejercicios para casa, pero sí cuando por falta de tiempo en clase, necesito que el alumno practique en su casa para fijar los conceptos.*

*Mando siempre actividades para casa, ya que necesitamos un tiempo extra para avanzar*

*en la materia; ellos lo saben y lo aceptan. Además me interesa mucho que ellos se enfrenten solos a la actividad ya que es en ese momento cuando les surgen las dudas; que evidentemente resolvemos al día siguiente.*

### **El peso de las prescripciones oficiales y/o de las editoriales**

La falta de tiempo, sin embargo, no parece estar asociada en muchos casos a la presión sentida de "cumplir con el currículum oficial". Se arguye que les falta tiempo pero que no suelen sentirse muy presionados por la administración. Hay excepciones. Los pronunciamientos con respecto a la presión que sienten (o no) en el desarrollo cotidiano de su trabajo se refieren tanto a la que pueda ejercer la administración educativa como a la que promueven los libros de texto, o sea, las editoriales. En varios casos se enuncia de forma un tanto categórica que no hay presión alguna al realizar el trabajo cotidiano.

*El libro no me presiona en ninguna medida.*

*En absoluto me siento presionada por cumplir el temario, aunque tengo claro que si no hay dudas y se realizan suficientes ejercicios, continúo con otros temas.*

*En ninguna [medida me presiona el libro de texto], nada ni nadie me presiona en este centro en mi trabajo.*

*No me siento en absoluto presionada por el libro de texto, es un material más y no me importa aparcarlo si pienso que debo trabajar otra cosa en ese momento.*

En otros casos sí se aprecian tensiones. El principal conflicto se da cuando se pretenden seguir las prescripciones oficiales y las profesoras y los profesores perciben que si trabajan todos los contenidos ello implica un ritmo en la clase que repercute negativamente en los aprendizajes de alumnos y alumnas. Es decir, es habitual que se "sacrifiquen" contenidos al objeto de realizar actividades que promuevan el aprendizaje, las cuales precisan un tiempo que en ocasiones no se sabe "de dónde sacar", recurriendo en algunos casos a las tareas para realizar en casa, como ya hemos anunciado.

*Con respecto a las prescripciones oficiales, intento cumplir el programa lo más fielmente que puedo, pero me doy cuenta de que con este grupo es difícil hacer eso (...) A pesar de todo, vamos viendo todos los temas aunque más despacio y un poco adaptado con respecto a los otros dos grupos (...) Considero que tres horas a la semana de clase no son suficientes si se pretende abordar todo lo que aparece en el currículum oficial y reconozco que esto me condiciona bastante para mandar tareas todos los días que tenemos clase.*

*Las prescripciones oficiales, es decir, la programación sí que me presiona, pero muchas veces se que voy más lenta para que asimilen mejor los conocimientos (...) El libro no me presiona, es una guía, nada más.*

*No me obsesiono demasiado con el contenido del libro de texto pero procuro seguirlo como guía para las clases (...) Una vez que comienza la clase me voy amoldando al ritmo de los alumnos: en función de lo que están dispuestos a "tragar" voy avanzando en la materia, sin obsesionarme demasiado por el programa.*

*No me siento en absoluto presionada por el libro de texto, es un material más y no me importa aparcarlo si pienso que debo trabajar otra cosa en ese momento.*

*No es el libro el que me presiona, pero sí lo extenso del programa, que casi nunca terminamos (...) Es evidente que en la materia de matemáticas, la asimilación de los conceptos requiere de un proceso complejo, por lo que es necesario repetir la misma explicación muchas veces y realizar muchas actividades para que los alumnos adquieran el automatismo en la realización de las tareas; esto me dificulta completar el temario oficial, que es muy extenso, por lo que debo decidir si ir más rápido, aunque una parte del alumnado no responda adecuadamente, o ir un poco más lento a costa del sacrificio de algunos temas; casi siempre opto por lo segundo, pero supongo que en mi práctica diaria se nota mi nerviosismo por intentar avanzar lo máximo posible.*

En algunas citas podemos constatar que se distingue entre las prescripciones oficiales y los libros de texto, pero esto no ocurre siempre así. Con respecto a los casos en los que se identifican las prescripciones legales con los contenidos que ofrecen los libros de texto, es de interés recordar en este punto lo ya expuesto en la Fundamentación teórica y también mencionado en el informe anterior: los libros de textos son mercancías, son productos elaborados por empresas a partir de una información que debería ser conocida (y manejada) por el profesorado. Las leyes, los reales decretos y las órdenes que se publican, tanto en el BOE como en el BOJA, son las referencias con las que cuentan las editoriales para confeccionar sus proyectos educativos, y esta confección se ajusta a los intereses de los grupos de poder a los que aquellas pertenecen.

Contamos en nuestro contexto con estudios que evidencian las diferencias entre editoriales, partiendo todas ellas, como es obvio, de la misma normativa. Por tanto, no podemos creer que los libros de texto u otros materiales curriculares sean "neutros", "objetivos", "ajustados a lo legislado"... Como bien indica Torres Santomé (1994), los libros de texto son productos políticos y tienen muchos sesgos que en ocasiones pasan desapercibidos (sesgos centralistas, religiosos, sexistas, militaristas, urbanos...).

Los libros ofrecen los contenidos que la legislación plantea pero... ¿cómo lo hacen? ¿Qué visión dan de cómo se elabora el conocimiento?, ¿qué papel otorgan a la ciencia?, ¿cuál es y cómo la presencia femenina?, ¿qué ejercicios plantean?, ¿qué lugar dejan a los conflictos?, ¿qué papel adjudican al "progreso" en la sociedad?, etc.

*Con respecto a lo que indica el currículo, en mi caso no creo que me provoque mucha presión. Un ejemplo claro es que en los terceros tengo algunos grupos que ya comenzado el tercer trimestre aún no he comenzado el tema 4.*

Este mismo profesor, en otra parte de su escrito, al insistir en que no siente presión alguna al realizar su trabajo, dice:

*Los contenidos del currículo los marca la Ley siendo prácticamente similares todas las editoriales.*

Los libros de texto que en buena medida determinan lo que ocurre en las clases y que presionan o no al profesorado en su trabajo han de ser seleccionados por parte del profesorado de los departamentos correspondientes al finalizar el curso anterior, como prescribe la normativa, y el profesorado interino lo conoce cuando llega al centro a principios de curso, o una vez que este ya se ha iniciado. En estas circunstancias hay libros de texto que han sido adquiridos por el alumnado sin que el profesor o la profesora que lo va a utilizar en sus clases hayan tenido nada que ver. Es esta una cuestión sobre la que conviene reflexionar ya que se da con mucha frecuencia en aquellos IES con profesorado no estable. Se puede esgrimir el argumento de que no se puede esperar a que se incorporen todos los docentes para decidir si se va a utilizar libro de texto o de qué editorial va a ser. La distribución de los libros de texto sólo se hace en unas fechas determinadas del año. En octubre ya es difícil encontrar libros en las librerías o en las grandes superficies, pero es de suponer que empresas editoriales potentes no deberían tener problemas para surtirlos allí donde fuesen necesarios una vez comenzado el curso.

En otras ocasiones se argumenta que no se puede esperar a que la plantilla docente esté completa para resolver el tema de los libros ya que el centro "ha optado" por el proyecto curricular de una determinada línea editorial. En estos casos "no está bien visto" que se cambie de editorial en alguna asignatura a petición del profesor o la profesora que se incorpora provisionalmente a un centro. También se aduce que el profesorado estable es el que puede decidir al respecto. Todo ello tiene parte de razón, el problema es que al considerar estas situaciones como normales, se está legitimando una determinada forma de proceder que afecta a muchas dimensiones del asunto. Se desprofesionaliza al profesor o profesora que llega a un centro nuevo ya que se asume que no va a conocer ni va a participar del proyecto curricular de ese IES (que no el de la editorial), se asume asimismo que puede trabajar con cualquier material y que, obviamente, su docencia va a

estar ligada a este tipo de recursos que perfectamente podría ser prescindible. Se da el caso de que hay profesores y profesoras que ya han utilizado los libros de muchas editoriales diferentes porque cada curso se ven condicionados a manejarse con libros decididos por otras personas en los centros donde son destinados. En otros casos los libros están ahí y se hace escaso uso de los mismos, lo cual tiene evidentes repercusiones económicas.

*La elección del libro ha sido impuesta por el Departamento.*

*El libro estaba elegido cuando llegué al centro.*

*Comenzar diciendo que el libro de texto no lo he elegido yo, si bien tampoco cuestiono su validez.*

*El libro es elegido por el Departamento de Matemáticas.*

*El libro de texto es el elegido por el Departamento, y se escogió el de Anaya porque es el que mejor respondía a los objetivos que nosotros nos marcamos en nuestra programación de área y el que estaba más en concordancia con el nivel inicial de nuestro alumnado.*

*En el curso anterior el departamento de Tecnología decidió que el libro que se iba a seguir sería ese, por lo que en este aspecto nos ha sido impuesto.*

*No he elegido este libro pero tampoco creo que ningún libro se adapte 100% a una clase determinada, así que los cambios son previsibles.*

*El libro lo he elegido porque es el que me parece más idóneo y porque es un soporte que a ellos y ellas les da seguridad. Sólo con apuntes u otros materiales, se dispersan.*

*Cambiamos de editorial a finales del curso pasado y lo acordamos entre todos los profesores del departamento por considerarlo más actualizado a los momentos actuales y más atractivo.*

### **Los usos de los libros de texto**

Constatamos que el libro de texto puede ser negociado o impuesto, anhelado o soslayado, usado o ignorado. A pesar de lo cual cabe preguntarse: cuando se maneja libro de texto ¿qué uso se hace de él? Hemos vislumbrado que en ocasiones el libro se sigue al pie de la letra, en otras es una fuente de actividades, en otros casos se identifica como una guía que orienta el trabajo a desarrollar y en otros sólo se tiene de referencia como material complementario, de ampliación. En relación a los distintos usos que se comentan se plantean virtudes y limitaciones de este recurso.

*El libro me marca hasta cierto punto la línea a seguir, ya que si considero una actividad innecesaria, muy difícil o redundante no la hago y paso a otra más adecuada y entretenida para los alumnos. Por otra parte, en ocasiones "dejo aparcado el libro" para explicar algo que no está en él y creo necesario repasar. Cuando lo considero necesario proporciono a los alumnos fotocopias para profundizar sobre algún tema.*

*El libro lo tenemos como guía aunque en algunos temas introduzco materia que considero importante, relacionada con el mismo y no se incluye en el libro.*

*Utilizo el libro de texto como herramienta de apoyo, me sirve de guía pero introduzco continuas modificaciones para adaptarlo a mi realidad.*

*El libro lo utilizo como referente. De él extraigo las actividades que me convencen. En él subrayan lo más importante, y es de dónde sale el contenido de las pruebas de evaluación. ¿Qué modificaciones introduzco? Normalmente suelo ampliar algunos temas con referencias a cuestiones que me gustan de otros textos y de distinto material que he ido acumulando y utilizando en mis clases.*

*No me obsesiono demasiado con el contenido del libro de texto pero procuro seguirlo como guía para las clases.*



*El libro de texto sólo me sirve de guía y amplío con apuntes lo que creo necesario. Las actividades las saco del libro de texto, que ellos utilizan, pero sólo como recurso, ya que utilizo también apuntes para ampliar los temas que creo conveniente.*

Hay ocasiones en que se hace clara alusión al alumnado para justificar el uso del libro, al destacar que su uso es positivo para ellos y ellas, sobre todo porque se asume que les facilita seguir las clases al saber dónde está la información.

*El libro de texto lo utilizo como apoyo para realizar los ejercicios, lo conozco bien y trae bastantes ejercicios en todos los temas. Procuro seguir el orden del éste por si necesitan consultarlo.*

*No siempre utilizo el libro de texto, es decir, es un guía pero no hago todo lo que aparece ni de la misma forma. Intento limitarme a los contenidos del libro para que los alumnos no se pierdan pero incluyo actividades y elimino otras.*

*Intento que el libro de texto sea una herramienta de consulta y apoyo para ayudar al alumno en el desarrollo de la asignatura (...) Cuando necesito algún ejemplo para aclarar algo (fotografía, gráfico, etc.), utilizo siempre los que proporciona el libro de texto, ya que están al alcance de los alumnos/as y también procuro mandar alguna de las actividades propuestas en él, sobre todo las que necesitan o se basan en información de tipo gráfica.*

Como se viene destacando se aprecian en algunos fragmentos niveles diferentes de dependencia del libro en las clases por parte de ciertos profesores o profesoras.

*En mi clase el libro de texto es fundamental, porque ellos tienen que tener un referente, pero no es el único recurso utilizado. A veces, suprimo contenidos o parte de ellos y amplío o introduzco otros nuevos.*

*El libro de texto es material de uso diario, junto con un cuadernillo de ortografía. Parte de los contenidos se dan por fotocopias o se completan con ellas, pero solemos seguir la estructura marcada por aquel. A veces dejamos atrás determinados contenidos que no consideramos necesarios y, a veces, apporto material adicional para completar los que resultan escasos (...) Reconozco que me gustaría depender menos del libro de texto, pero me siento más segura con él.*

*Sólo lo uso [el libro] para mandar las actividades en casa. Yo tengo mi propio temario de matemáticas realizado por mí. No todas las actividades que realizo son las propuestas por el libro.*

*Libro de texto como tal no utilizan mis alumnos/as. Cuando tienen que trabajar un contenido teórico elaboramos unos apuntes o bien fotocopiados de diferentes textos, sobre todo, porque no existe a nivel teórico, un libro que se adapte a las características de mis alumnos/as, ni al contexto donde se encuentran (...) Personalmente me elaboro mis unidades didácticas tomando como referencia algunos libros, páginas de Internet o fichas de sesiones o actividades.*

En aquellos casos en los que hay menos dependencia del libro de texto de forma habitual o excepcional, las **alternativas** pasan por usar **otros recursos** como dispositivas, proyecciones con el cañón, prensa, etc. En algunas circunstancias el dejar de usar el libro de texto se convierte en un problema, ya que se aprecia que el alumnado tiene dificultades para adaptarse a una situación excepcional, al tiempo que el profesor o la profesora también tiene más inconvenientes pues ningún recurso es igual o más cómodo que el libro.

*Con respecto al libro de texto, no solemos tener, preferimos apuntes fotocopiados, fichas para rellenar, reglamentos de los distintos deportes que se dan en la programación del departamento, es decir, el resultado de un trabajo de recopilación de información actualizada sobre los contenidos de la Educación Física.*

*Siempre apporto como actividad básica y fundamental noticias y reportajes de actualidad*

*informativa y a partir de ellos intentamos elaborar y desarrollar la teoría, en muchas ocasiones con poco éxito o productividad. No utilizamos libro de texto, nosotros confeccionamos nuestro propio temario y busco, sobre todo, la formación de un pensamiento crítico y constructivo, a partir de lo que acontece diariamente en la realidad que nos circunda, llegando a la conclusión de que mis alumnos de 15, 16 y 17 años, en buena medida, viven descontextualizados, a pesar de estar a la vanguardia de todo, y no tienen conciencia de la realidad a la que estamos sometidos.*

*Es curioso observar cómo cuando me salgo del libro (les entrego unas fotocopias, les mando algún ejercicio que no está en el libro) los alumnos suelen protestar. Están acostumbrados a seguir los libros de texto al pie de la letra y si te sales del guión se pierden. En la segunda evaluación trabajé con ellos dos actividades no relacionadas con el libro: vimos una película sobre la que tenían que responder una serie de preguntas que yo les planteé y leyeron un relato (que no estaba en el programa de la asignatura ni era de una autor castellano) sobre el que tenían que trabajar. Pues bien, estas dos actividades fueron las que más problemas me dieron. Los alumnos exigen saber exactamente cuanto puntúa para la nota final, protestan porque es una actividad muy difícil, no saben hacerlo, etc. Es decir, si no está en el libro el alumno se siente perdido, no está acostumbrado. Creo que en 3º de la ESO deben acostumbrarse a trabajar otro tipo de documentos pero cuesta mucho hacérselo comprender. Reconozco que gran parte del problema está en el hecho de que para nosotros es más cómodo trabajar sólo con el libro.*

## **CAPÍTULO VIII:**

### **POR QUÉ LAS CLASES SON ASÍ. (INFORME BASADO SOBRE LA VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LO QUE OCURRE EN SUS CLASES)**

El trabajo correspondiente a la tercera unidad de trabajo fue realizado por 17 de los 22 docentes que venían participando en el curso. En este caso, y dado que el avance en el proceso de formación planteado exigía cada vez un mayor compromiso, el contenido de las tareas entregadas ha hecho emerger dos tipos de posicionamiento del profesorado participante ante nuestro requerimiento. Esto es lógico si pensamos que ya en esta unidad de trabajo se exigía la confrontación de la práctica con los documentos aportados: de una parte, la fundamentación teórica del curso y, de otra, los informes de las unidades de trabajo 1 y 2. Así se lo hicimos saber al profesorado participante mediante la inclusión de este mensaje en el foro de la plataforma:

Tras una semana de haberse cumplido el plazo para la realización de la actividad 3, hemos recibido 17 trabajos.

Hemos revisado los trabajos y hemos constatado que son muy diferentes en cuanto al modo de responder a las cuestiones planteadas y de asumir el compromiso con los propósitos del curso. En muchos casos (afortunadamente hay excepciones que nos animan a seguir), no se ha tomado en cuenta lo que hablamos en la reunión presencial, en ella insistimos en la necesidad de leer la parte teórica y el informe elaborado a partir de vuestras narraciones. En aquella reunión algunas profesoras y profesores hicieron explícito cómo la lectura de esos documentos, el informe sobre todo, les había ayudado a pensar sobre sus clases y, creíamos que estas opiniones habían animado a los/las demás a su lectura; sin embargo, los trabajos muestran que muchos/as lo han hecho sin una lectura previa, lo que significa que no se ha respondido a lo que se pedía para la unidad 3. La interpretación exige reflexión sobre lo hecho anteriormente, no comentarios generales y superficiales sobre el estado de la educación, en los que el profesor o la profesora que escribe parece no tener arte ni parte.

Las preguntas para desarrollar la unidad 3, había que responderlas en relación a los problemas planteados en las actividades anteriores. En la reunión se hicieron evidentes algunos de ellos, por ejemplo el tema de las actividades que se mandan para casa. También se comentaron situaciones fáciles de cambiar y se pusieron ejemplos, como en el tema de las rutinas de inicio de la clase. Surgieron temas relativos a los contenidos y su

significado. Nuestra impresión es que ese clima de reflexión y diálogo no ha llevado en estos casos a que se plantee posteriormente a nivel individual la posibilidad de introducir algún cambio para mejorar la enseñanza. Esto es fundamental respecto al propósito del curso, porque nos hace dudar del sentido que puede tener éste para algunos/as de los participantes.

El problema es que la actividad siguiente sólo tiene sentido para los/las que han reflexionado y planteado posibilidades de cambio. A quienes animamos a pensar sobre aspectos más concretos para que podamos plantear una ayuda personalizada y formalizar la hipótesis de trabajo que se sugiere en la actividad 4.

### **Aportaciones del profesorado que no se siente identificado con los propósitos del curso**

El profesorado que no se ha sentido identificado con los propósitos del curso tiende a repetir lo dicho en las unidades anteriores y a responder a las cuestiones planteadas en esta unidad tercera con ideas generales sobre la educación y el sistema educativo, la administración educativa, el alumnado, los padres, aludiendo a las dificultades que se plantean, sin responder a lo que cada cual podría cambiar en la práctica cotidiana de su clase que es lo que se pedía. Estos son algunos ejemplos de esta posición:

*En definitiva, creo que nuestro sistema educativo adolece de muchas cosas que serían fundamentales para poder ejercer mejor nuestro trabajo. Necesitamos más implicación por parte de los padres, de los profesores y de los alumnos. Pero también necesitamos más implicación por parte de la Administración y que nos ayude a formarnos en temas de Pedagogía, que nos den orientaciones sobre cómo tratar a la Diversidad en una clase de treinta alumnos sin medios ni materiales humanos.*

La cita resulta de lo más contradictoria, ya que reclama una implicación que no parece ponerse en práctica, al menos en un proceso de formación como el que le proponemos, que está respaldado por la administración educativa. Quizás lo que se pretende, como parte del profesorado nos insinuó en las sesiones presenciales, es que se les aporten estrategias concretas para resolver los problemas que viven en sus clases; lo que evidencia no haber entendido el propósito explícito en nuestro lema "la solución la tienes tú". Esta posición queda más clara en lo que dice este otro profesor:

*Es curioso cómo en la gran mayoría de los cursos sobre atención a la diversidad te siguen dando mucho teoría y poca práctica, siempre te dicen que no existe recetario pero, a veces, sí que vendría bien...*

*(...) la mayoría de los cursos me aportan muy poco, y lo que aportan ya lo puedo leer en los libros. Me gustaría que me contasen experiencias, o bien, vivenciarlo yo mismo con simulaciones o realmente.*

El hecho de no haber leído los documentos facilitados le ha privado de conocer experiencias de otros compañeros/as; además, él mismo ha podido plantear cambios en su práctica contando con asesoramiento y no lo ha hecho. En otros casos la posibilidad de cambio no se plantea porque se considera que no hay nada que cambiar que dependa del propio profesor o profesora, así, a la pregunta ¿qué podrías cambiar?, una profesora responde lo siguiente:

*No sabría cómo contestar a esta pregunta, porque como he dicho anteriormente creo que estoy en lo correcto. A lo más que llego es a reflexionar en todo el temario que tenemos que impartir en un curso...*

Aun reconociendo que no se dan todos los temas que hay que dar, el problema para ella es *la falta de tiempo, el desconocimiento de los focos de interés del alumnado, el poco o nada interés por la asignatura...* Condiciona el conocer los focos de interés del alumnado a tener menos temas y más tiempo. Por tanto, nada parece que se pueda hacer al respecto, pues no depende de ella.

Otros profesores y profesoras también se muestran satisfechos/as con la forma en que imparten sus clases, aunque estas no vayan bien, así al menos lo manifiesta un profesor que busca explicaciones y sugiere que podría cambiar todo lo que hace; sin embargo, no muestra intención de empezar analizando ningún aspecto que considere problemático para iniciar algún cambio, da la impresión de estar "quemado", aunque sólo lleva dos años dedicado a la enseñanza:

*(Doy de esta manera la clase) porque creo que para estos grupos es la forma más apropiada. Aunque, evidentemente, yo mismo veo que el devenir de la clase no va como debería...*

*(¿Qué podría cambiar?) Todo, desde la entrada en clase hasta la salida. Podría buscar una rutina de entrada que les llamara más la atención porque la actual no les dice nada. Podría pasar más del libro de texto y preocuparme más por los conocimientos previos del grupo respecto al tópico a tratar, luego también podría tratar de tocar más los temas que más les preocupan o les ocupan, y molestarme yo más en la elaboración del tema, podría tratar de trabajar más el video y el ordenador, podría armarme de más paciencia de la que tengo, podría ser más comprensible con ellos y sus problemas, podría tratar de llevar una vida más sana para llegar plétórico todos los días al trabajo, podría contactar más con sus padres y podría coordinarme con los compañeros/as que trabajan con el mismo grupo.*

*(...) A veces pienso que da igual lo que intentes, nada parece interesarles... a veces casi sin quererlo contactas con ellos y la clase es muy gratificante, y yo me quedo sin ver la clave, porque trato de repetirlo y no resulta igual...*

Este tono general que viene a decir que las cosas se pueden hacer de otra manera, pero que la forma en que lo vienen haciendo es la mejor posible, se repite en otros casos:

*Estoy segura que habrá otras formas de dar clases estupendas, pero yo sólo puedo aplicar las que a mí se me ocurren, o las que otros compañeros me explican que ponen en práctica. Pero cambie lo que cambie tengo claro que mi objetivo es dar mi materia.*

*Mi reflexión acerca de dicha pregunta (¿por qué doy la clase de esta manera?) se centra en una respuesta sencilla y esperada, pero compleja a la vez: "Creo que es la mejor forma y, hasta el momento, no me va demasiado mal"*

*Con mayor o menor dificultad en cada área he ido realizando esquemas o tomando hábitos que han funcionado más o menos bien. He revisado lo que no ha funcionado e intentado evitar los errores cometidos. Nadie ha dirigido mi práctica docente.*

*Las clases, en mi opinión, se podrían dar de muchas maneras diferentes. Pienso que mi manera es lo suficientemente válida, ya que a final de curso suelen aprobar todos los alumnos...*

Cuando contestan a las preguntas de qué podrían cambiar y por qué no lo han hecho hasta ahora, se alude a la cantidad de materia que deben impartir: *me siento obligada por el "Currículo oficial" a impartir unos contenidos mínimos para conseguir de mis alumnos los objetivos mínimos fijados*. En este caso se entiende que tiene unos contenidos que impartir y no los va a descuidar, *no faltar al Currículo establecido* es uno de los motivos a los que se alude para no intentar cambiar. En otros casos es la falta de formación y de tiempo:

*La dinámica laboral, la distancia del domicilio familiar (dos horas diarias de desplazamiento al centro), las responsabilidades familiares (dos hijos) y las oposiciones pendientes de aprobar... hacen de esta asignatura pendiente "misión imposible".*

A este grupo de docentes se les respondió individualmente al objeto de explicarles los motivos por los cuales su respuesta no se adaptaba a las exigencias de la actividad. En algunos casos, animándoles a reflexionar y a intentar plantear en los términos acordados la siguiente unidad de trabajo, en otros, a que al menos se leyesen los documentos y los comentasen, ya que se nos instaba desde el Centro de Profesores a dar una alternativa

para certificar el curso a estos profesores y profesoras.

### **Aportaciones del profesorado que asume los propósitos del curso**

Frente a este grupo, otros docentes respondieron a los requerimientos de la unidad de trabajo 3. Las respuestas a las cuestiones planteadas muestran una amplia diversidad de factores o situaciones que explican **por qué son así sus clases**, entre otras razones porque su experiencia profesional también es diversa. En este grupo hay profesores/as con bastantes años de experiencia frente a otros/as que acaban de iniciar su vida profesional en el ámbito de la enseñanza. En general, los argumentos más frecuentes para explicar por qué dan las clases de una manera u otra son del tipo: las clases recibidas como alumnos/as, la formación específica para ser docente (tanto la licenciatura, como el CAP, el período de prácticas o las actividades de formación permanente), la observación de cómo lo hacen otras personas o la observación de lo que cada quien hace. Así ocurre en el caso de este profesor principiante.

*Partiendo de que mi experiencia como docente, quitando pequeñas escaramuzas en ámbitos muy diferentes a la ESO, es muy escasa, mis estrategias y formas de dar las clases se basaban básicamente en mis propias vivencias como alumno, las fundamentaciones teóricas recibidas en el CAP y lo comentado con gente conocida del "gremio".*

*Hay varios factores que influyen en cómo me planteo la práctica diaria en el aula:*

*- Por un lado estamos impregnados de las conductas y las actitudes en que fuimos educados...*

*- La carga teórica asimilada en los años de formación como profesora, los principios de psicología y pedagogía unidos a la iniciación en la práctica didáctica.*

*- La formación posterior en los cursos y grupos de trabajo realizados a lo largo de los años de docencia (muchos de ellos nos han permitido iniciar prácticas educativas beneficiosas para todos/as).*

*- Mucho de lo que hago tiene que ver con los aciertos y errores cometidos, a mi entender, a lo largo de una serie de años en la docencia...*

También esta profesora, con bastantes años de experiencia, incluye entre los motivos que le llevan a plantear así sus clases la experiencia de cuando era alumna, además de la experiencia acumulada a lo largo de los años y la observación del quehacer de compañeros y compañeras.

*Bueno, la verdad es que, nunca hasta ahora, me he parado a pensar por qué lo hago, supongo que por un conjunto de cosas que he ido acumulando desde que inicié mi labor como educadora. En un principio, me ha influenciado en mi práctica, cómo las recibí yo (en su estructura académica: explicar el tema, hacer actividades en clase, corregir...). Cómo trabajaban los profesores a los que observé y con los que colaboré, en mis prácticas de carrera. Y, lo fundamental, yo creo, mi experiencia diaria, que me ha hecho equivocarme muchas veces y rectificar lo que he podido.*

En algunos casos se es consciente de que este modo de enseñar tomando como ejemplo las clases recibidas, responde a un modelo de enseñanza tradicional; se llega a reconocer que están repitiendo prácticas que, como alumnos, no valoraban ni aceptaban:

*En principio creo que doy la clase de una manera tradicional, como me dieron las clases de Lengua a mí (...) En mi caso la tradición ha influido de manera decisiva. Incluso me he dado cuenta de que hago cosas como profesor que no me gustaban como alumno y que me hubiese gustado cambiar. El problema es que el sistema tradicional (por llamarlo de alguna manera) está muy arraigado tanto entre el profesorado como entre el alumnado.*

Algunos aspectos relativos a las vivencias personales se suman a los motivos que se alegan, como en el caso de este profesor que empezó a trabajar en un centro privado:

*... En cuanto a dar clases en un colegio privado, como primera experiencia en la docencia, pues me ha influenciado de manera determinante. En primer lugar, la "autoridad", que era lo que se respiraba en el centro, y eso al menos se me ha contagiado. También el "respeto", tanto al profesor como entre el alumnado.*

Quienes llevan más tiempo ejerciendo la profesión entienden que la experiencia les permite conocer mejor al alumnado así como el identificar con más facilidad las necesidades de este adaptándose continuamente a las circunstancias de nuevos grupos de alumnos, porque lo que sirve para unos puede no funcionar con otros:

*... En segundo lugar, mi bagaje profesional. He aprendido año tras año, instituto tras instituto, qué temas no les interesan, qué actividades no les gustan, o cómo plantear algo, tema o actividad, para que entiendan qué es lo que les pido que hagan.*

*A lo largo de toda mi carrera, he ido modificando cosas en función de los resultados que he ido obteniendo, no grandes cosas, pero sí algunas que me han funcionado bien para ir mejorando aquellos aspectos en los que yo estaba descontenta, pero lo que sí es verdad es que lo que me sirve para algunos grupos no me sirve para otros, por lo que debo adaptarme a las condiciones particulares de cada alumno y de cada clase.*

En los casos en los que el profesor o profesora tiene menos experiencia docente, se alude al hecho de estar pendiente de lo que se hace, cómo se hace y cómo acontece para tratar de variar lo que se considere necesario. Así lo expresa un profesor novel:

*Tras mi corta experiencia en el mundo docente, no supero los 8 meses trabajando en la enseñanza, he observado cómo los alumnos/as se percatan del dominio y la seguridad que tú tienes del tema que estamos tratando. Sobre todo al principio, detectaba como cuando los alumnos cortaban la clase con comentarios fuera de tono, o con preguntas que no venían al caso, me costaba retomar el hilo de la clase y de eso ellos se dan cuenta perfectamente.*

Otros determinantes de las prácticas de enseñanza, que también son citados por otros y otras docentes son, aparte de la forma de ser del profesor/a, las características intrínsecas de las materias o del propio entorno socio-cultural.

*En tercer lugar, las características de la zona en la que se ubica nuestro centro... Pero, sobre todo, en la forma que tengo de dar mis clases (...) incide mi talante, mi forma de ser...*

*Me condiciona en gran medida el contenido de la unidad didáctica que toque, pero la forma de darla, el ambiente que se crea, lo trabajo de esta manera porque va con mi forma de ser (abierto, extravertido, alegre, positivo, optimista...).*

*En primer lugar las clases de Educación Física son especiales, en el sentido de "dar la clase", ya que la distribución de los alumnos, el aula es el patio, los materiales, las actividades, la interacción de los alumnos, la dinámica de clase, el esfuerzo requerido (físico e intelectual), la resolución de problemas, etc.*

*El entorno del IES (rural, muy cerrado, etc.) no favorece el aprendizaje, muchos alumnos lo ven como una condena hasta los dieciséis años. Pero yo como docente no he sabido adaptarme a estas condiciones. ¿Cómo se hace? Francamente, no lo sé.*

Tanto la propia comodidad del profesorado como las consideradas exigencias administrativas emergen como factores que limitan, que oprimen al docente, conduciéndole a una práctica de enseñanza que no es la deseada.

*También debo reconocer que mi manera de dar clase está condicionada por la comodidad. Es mucho más difícil y trabajoso salirse de la tradición y buscar formas alternativas de dar las clases. Supone un esfuerzo extra que muchas veces uno no está dispuesto a hacer: hablar con los alumnos, escucharles, razonar con ellos, es terriblemente cansado.*

*Otro factor que influye en mí es el miedo a no dar los contenidos mínimos, que cuando*

*pasen al siguiente curso tengan carencias por no haber dado todo lo que se supone que hay que dar en ese nivel.*

Parte de este grupo de docentes ha llegado a explicitar cuáles son los propósitos educativos de aquello que hacen en sus clases:

*Mis clases se dan de la manera en que lo hago porque considero que el aula debe ser dinámica en relación a la expresión de ideas, a la utilización del pensamiento como el principal motor del desarrollo del alumnado; quiero decir con esto que desde mi punto de vista lo principal es conseguir que los/las adolescentes se impliquen en una tarea que cree inquietud, que provoque interés y que, si es necesario, produzca discrepancias e incluso rechazos, pero jamás apatía (esto es lo que me propongo, otra cosa es que lo consiga). Organizo cada clase con la intención de que cada alumno y alumna se implique en una tarea que desarrolle hábitos de trabajo y estudio que les ayuden a reflexionar y a organizarse...*

*Considero muy importante el estar centrado en el desarrollo de la sesión, pero contando con las iniciativas y los comentarios relacionados con el tema que ellos/as hacen. Esto suelo tenerlo en cuenta para "engañarlos", tomando si puedo eso que a ellos aparentemente les interesa, y utilizándolo para encauzar el tema a tratar en la sesión. Creo que de esta forma llamo su atención y les resulta más interesante la clase.*

En algunos casos han hecho explícitas también parte de sus preocupaciones como docentes. En la mayoría de los casos los protagonistas de sus reflexiones son sus alumnas y sus alumnos; están preocupados por cómo conectar con ellos/as, han comprobado que parte de sus problemas radicaban en el hecho de pensar más en ellos mismos que en su alumnado. Veamos algunos ejemplos:

*Antes de terminar suelo parar un poco antes para cerciorarme de que todo les ha quedado lo suficientemente claro para abordar las actividades a realizar. Creo que preguntándoles una y otra vez suelen tener la confianza suficiente para lanzar las dudas. Lo hago de esta manera para confirmar que el mensaje ha llegado a su destinatario aunque luego, cuando corrijo las actividades, veo en qué punto están las carencias.*

*Lo que sí he comprobado es que siguiendo un patrón clásico, yo explico un tema que no interesa al alumno y el alumno se examina de dicho tema, los contenidos se convierten en moneda de cambio: si el examen se acerca más o menos a lo que yo he explicado tienen una nota más o menos alta. Transformamos a los alumnos en rumiantes.*

*Cuando golpeaba con el objeto contundente, elevaba la voz, o recriminaba a un alumno de manera directa, estaba intentando imponer mi autoridad sin parar previamente a preguntarme el porqué de lo que estaban haciendo. Presuponía un respeto hacia mí, como profesor, como el que yo tenía a mis profesoras/es en mi época de estudiante. De hecho, el recriminarles o elevarle la voz era debido a que, en cierto modo, me enfadaba por esta aparente falta de respeto que en esos primeros momentos creía sólo hacia mí. Intentaba que cuando yo creyera conveniente el silencio fuera absoluto (craso error). Actualmente no pretendo un nivel de silencio tan excesivo y, salvo en ocasiones muy especiales, se me han terminado los problemas en este aspecto (algo que ya he cambiado).*

Apreciamos cómo hay profesoras y profesores que se han parado a analizar qué hacen en sus clases, no sólo a nivel metodológico (como se aprecia en el primer fragmento), sino a nivel personal. Es decir, han revisado cómo hablan a sus alumnos/as, qué valores intentan mostrar con su comportamiento, qué actitudes deben regir las relaciones de comunicación que se dan en el aula.

*Si descubro que los alumnos tienen dificultades con la conjugación verbal, ¿es perder el tiempo dedicar unas sesiones a explicar qué es un verbo antes de seguir con la sintaxis? ¿Le hecho la culpa al profesor del año pasado y sigo adelante? Este problema ha condicionado mi forma de dar clase por la obsesión de dar los contenidos mínimos oficiales. La experiencia demuestra que en general esto no debería ser un problema: los alumnos olvidan los contenidos rápidamente. La literatura que se ha dado en el primer*

*trimestre y de la que se han examinado, en el tercer trimestre está olvidada (salvo los alumnos a los que les gusta especialmente la literatura).*

*Me siento cómoda siendo una profesora conciliadora y que tiene cierta cercanía con mis alumnos y alumnas. Además de no querer ser de otra manera, creo que mi actitud favorece el aprendizaje, que no es sino una parte de un proceso más global que me incluye como parte activa: el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*Además de observar y controlar su trabajo, procuro que el mío no genere malos hábitos o actitudes y comportamientos inadecuados (...) La intención de crear un espacio participativo y dinámico es algo fácilmente representado en la imaginación que, sin embargo, choca generalmente con los inadecuados hábitos de uso de la palabra, de respeto a los puntos de vista ajenos, de dirigirse al oponente en el tono más o menos adecuado, etc. (por parte del alumnado), y con la falta de paciencia (por parte del profesorado). En este punto nos encontramos con una de las tareas que requieren una especial dedicación y que, con paciencia, nos permite utilizar elementos fundamentales para el aprendizaje: escuchar, organizar ideas y expresarlas, ser críticos desde un punto de vista constructivo, reflexionar, rectificar, etc.*

Podemos observar cómo en muchos casos se explicita la incertidumbre del profesorado que llega a plantearse cuestiones concretas sobre algunos aspectos de su enseñanza; de ahí que cuando les preguntamos sobre **qué podrían cambiar** tuviesen ya en mente aquellos que les resultaban más problemáticos. En la mayoría de los casos se enuncian las actividades que se desarrollan en las clases (y en casa) para trabajar los contenidos, a la forma de plantearlas, el número de ellas, su conexión con los contenidos, el ritmo que imprimen a las sesiones.

En las reflexiones que se desarrollan se explicitan alusiones a aspectos relativos a la organización del tiempo y del espacio, de manera que parece haberse incluido en los propósitos de cambio una visión más amplia de las prácticas de enseñanza, tal y como se sugiere en nuestros documentos e informes.

*Creo que dentro de la organización del tiempo, podría separar las tareas imprescindibles de las que no lo son, sin preocuparme tanto de la materia que llevaba preparada para los 55 minutos de sesión que no me ha dado tiempo de exponer. Pensar en qué es verdaderamente "aprovechar" bien ese tiempo, que seguro que no es el dar el temario completo, cosa que considero una utopía (por lo menos en tercero). En lugar de ir poniendo el guión de lo que estamos explicando a medida que lo estamos tratando, podría escribirlo antes de comenzar la sesión y que vieran exactamente que se va a tratar en esta clase.*

Sin duda el problema que más preocupa al profesorado es, como ya se planteó más arriba, la implicación del alumnado, es decir, qué hacer para mantener su interés y que no se aburran. Para ello están dispuestos/as a que sus clases sean de otra manera:

*Mi firme propósito es plantearme las clases de otra manera. Sin olvidar los contenidos propios de la materia procurar enfocar mis clases hacia otro tipo de aprendizaje. Por ejemplo, enseñar a los alumnos a redactar. Es curioso cómo los profesores de Lengua se quejan (vale, nos quejamos) de que los alumnos no saben escribir. Pero nadie dedica un tiempo a enseñar a los alumnos a algo tan sencillo como redactar un simple párrafo con una cierta coherencia. ¿Cómo van a aprender a redactar si nadie les enseña? El problema es llevar esta idea al aula, cosa nada fácil.*

*Me gustaría cambiar las rutinas diarias que pueden resultar monótonas, sobre todo cuando tocamos temas lingüísticos, pero me cuesta salirme de esa línea, ya que los/las estudiantes conocen el proceso y yo tengo la sensación de que adquieren mayor seguridad tal como lo hago (explicación, planteamiento de actividades, corrección de actividades oralmente o en la pizarra, con nueva explicación, que sirve de repaso durante el proceso de corrección). Para conseguir que mis clases sean más flexibles, menos previsibles, menos monótonas, tendría que permitirme gestionar con menos rigidez el*



*tiempo del que disponemos, hacer una selección más variada y dinámica de los contenidos y de las actividades, y plantear más a menudo la necesidad de que sean los/as estudiantes los que aporten material e iniciativas de trabajo.*

*Lo que yo necesito es buscar la manera de no aburrir a mis alumnos con actividades que para ellos resultan muy alejadas de sus intereses. Debo encontrar la forma de enseñar mi materia de manera que los alumnos la perciban como útil en su vida. Hoy esto no pasa. Si se le pregunta a un alumno la respuesta más común es que la Lengua que se enseña no sirve para nada. Una de mis alumnas un día que hablábamos precisamente de esto, de la presunta utilidad de la materia, me sorprendió contestándome que a ella ¡nadie le había enseñado a hablar mejor en las clases de Lengua! ¿Cómo es posible que una alumna de 3º tenga esta percepción de mi materia?*

*Creo que la solución está en la MOTIVACIÓN de los alumnos, ya que el profesor es el mismo, la tarea es la misma, el día es el mismo, casi todo es igual. Por lo tanto la motivación que ya trae el alumno, la que le aplico yo como profesor, la que le aplica la actividad y la que le aplican los compañeros, es lo que, "creo", cambiaría por completo esas clases desastre que siempre hay en un curso tres o cuatro. ¿Cómo motivo a los alumnos y a las alumnas? Según mi conocimiento y mi experiencia, puedo MOTIVAR a los alumnos de muchas formas... [enuncia formas concretas]*

En estos casos se ha hecho visible cómo nuestros esfuerzos porque adopten la visión de sus propios estudiantes, revisando y repensando las actividades que desarrollan en sus clases y la probable falta de interés de las mismas, abriendo paso a otras que tengan más potencial educativo. También las relaciones entre la disciplina, la autoridad y la confianza, ocupa un lugar importante en las cuestiones a considerar con respecto a las intenciones de cambio:

*He llegado a la conclusión de que lo que puedo y quiero cambiar es cómo buscar un mayor equilibrio entre la disciplina, la autoridad, y la confianza (...) Esto se concretaría en un ahorro de energía en las cuestiones de orden y disciplina pero, quisiera que este cambio se produjese sin cambiar mi estilo, y sin ser autoritaria e inflexible en la forma de convertirme en alguien a quien respeten pero por que les inspire temor. Otra cuestión que quiero mejorar es que entiendan mejor la conexión entre la teoría, un poco atípica de mi materia, con las actividades que les propongo.*

En algunos casos el proceso de cambio ya se ha iniciado cuando se emprende la unidad de trabajo 3, por lo tanto, en sus escritos, comentan los aspectos que ya han ido modificando, incluyendo valoraciones al respecto. En estos cambios han tenido una repercusión importante las consideraciones desarrolladas en los informes sobre el modo de plantear las actividades en clase: el hecho de que la mayor parte de ellas se hayan de realizar en casa y que se destine el tiempo de clase para corregirlas. Este fue, además, un tema que se planteó en la última sesión presencial.

*Generalmente, no tengo grandes problemas de disciplina en clase y noto que la mayor parte de mis alumnos trabajan relajados y se interesan, pero sí que he observado, que el desinterés de algunos alumnos se produce cuando no tienen trabajo que realizar; me explico: si estoy explicando atienden como el resto de sus compañeros, y si hacemos actividades en clase lo intentan, en muchas ocasiones, con mi ayuda, es cuando tenemos que corregir actividades, que yo mando para casa cuando, ponen más de manifiesto su desinterés y su falta de ganas, porque ellos no las hacen, por tanto no tienen nada que corregir; a raíz de esta observación y desde hace un mes aproximadamente, he disminuido el número de actividades que mando para casa y he incrementado el tiempo que dedicaba para trabajar en clase (...) Otra modificación que he hecho, a raíz de esta observación, es que esos alumnos con más dificultades los he puesto con los que pueden ayudarlos a resolver dudas que se les puedan presentar al hacer las actividades en la clase.*

*Puede parecer un cambio poco importante, y quizás una tontería, pero verdaderamente dedicar tanto tiempo a la corrección en clase me resultaba un poco aburrido, a mí y creo*

*que también a mis alumnos, ya que la clase es más pasiva; mientras uno corrige en la pizarra los demás están sentados, inactivos, esperando la solución final, con esta nueva distribución del tiempo noto que "se aprovechan más de mí", ya que puedo resolver más dudas personalmente, hacemos menos actividades, pero en general todos cometen menos errores al realizarlas, porque estoy yo para dirigirlos, cosa que no puedo hacer cuando las hacen en casa. En fin, la medida creo que ha sido beneficiosa para todos (incluida yo) aunque cuando me propuse el cambio sólo pensaba en mejorar la situación de 5 o 6 alumnos. Qué cosas ¿verdad?*

En nuestros informes dimos también importancia a la forma de empezar la clase, comentando nuestra extrañeza sobre el hecho de que hubiera que pasar lista en cada una de las sesiones. Uno de los profesores ha decidido cambiar esta rutina inicial y lo comenta de esta manera:

*Actualmente no paso lista, salvo cuando doy la primera clase, sino que me limito a ver que realmente están todos. No es muy complicado y creo percibir que a ellos les resulta más agradable que el tener que contestar a su nombre cada hora. Además, este ratito se "lo presto" para que se relajen.*

Este mismo profesor ha introducido otros cambios en su forma de dar la clase. Ha considerado que ayudándose de recursos audiovisuales sus estudiantes estarán más atentos, repetirá menos y podrá aclarar dudas en el tiempo que ahorra:

*En el último tema, he introducido algunos cambios más. Utilizo el "cañón" para exponer el tema y, además, en el cuadernillo de actividades les he incluido el comentario de cada una de las diapositivas para que no tengan que copiar mucho, se centren en atender mis explicaciones. Esto a veces da resultados contradictorios, sobre todo con algunos alumnos/as "aventajados" que cuando lo han captado se aburren. Por otro lado sí que puedo dedicar más tiempo a comentar las dudas y a un mayor número de alumnos/as.*

Las preguntas de la unidad de trabajo 3 han pretendido ir profundizando en las condiciones previas a la asunción de que la práctica docente se puede mejorar si conocemos qué hacemos, qué queremos hacer y por qué. La idea reiterada una y otra vez de que los problemas docentes no se solucionan desde fuera de las aulas, que no se solucionan de la mano de otras personas, que no se solucionan con medidas legislativas, ha enfatizado el papel protagonista de cada profesora, de cada profesor, para mejorar su trabajo cotidiano si realmente lo desea y se compromete y responsabiliza para que así sea.

Sin embargo, debemos cuestionar la oportunidad del planteamiento de alguna de las preguntas formuladas, en este sentido, las preguntas "¿por qué no has cambiado hasta ahora?" y la de "¿qué necesitas para cambiar?", han sido una invitación a enumerar pretextos argumentados superficialmente en la mayoría de los casos. En algunas ocasiones no se supera la tendencia de hacer recaer las responsabilidades y los cambios en el alumnado:

*Lo que expongo ha dependido en un porcentaje importante del lugar en el que se ubicaba el centro, en las ciudades se complicaba un poco. Ahora, tras cuatro años [en el mismo pueblo] puedo valorar más los cambios porque me enfrento al mismo tipo de alumnado año tras año (si bien es verdad que las dificultades, inexistentes antes, ahora se hacen patentes como en todos los lugares). Hay una tendencia a no respetar la figura del profesor o profesora o, a abusar de su confianza cuando se tiene un talante conciliador (...) Juega en mi contra que ellos y ellas desvinculan casi absolutamente todo lo académico de su vida cotidiana y real.*

En otros casos se hace explícito el miedo a las repercusiones desconocidas de la puesta en marcha de ciertas modificaciones en el patrón cotidiano de las clases. A pesar de lo cual, cuando se han acometido, se han disipado:

*Dentro del aula soy seria, exigente y bastante estricta, sobre todo en las primeras semanas; luego me relajo un poco y permito cierta distensión. Creo, erróneamente quizá,*

*que esto hace que los/las estudiantes trabajen más y mejor. Esta creencia hace que no me plantee demasiados cambios al respecto (...) También reconozco que voy aplazando continuamente el cambio por miedo a que los/as buenos/as estudiantes pierdan posibilidades de aprender, y que el alumnado que debería beneficiarse no lo haga. Por otro lado, quiero tener continuamente el control de la situación; ser más flexible en las clases me da la sensación de pérdida del mismo.*

La presión que se siente en el día a día por la multitud de tareas a desarrollar que lleva a que no se tenga clara cuál es la situación ni los aspectos problemáticos ni los objetivos del cambio:

*En principio, creo que por no tener lo suficientemente clara la situación, es decir, no tener identificados claramente los puntos de partida, los objetivos realmente perseguidos y el estado en que se encontraba el proceso y si el camino seguido era el más adecuado.*

*Quizás, como nos habéis manifestado durante el curso, por la sencilla razón de no habernos puesto a analizarla. Si bien no analizarla puede estar motivado por la presión que el propio proceso conlleva.*

*Tengo que terminar el temario.*

*Tengo que preparar las clases.*

*Tengo que rellenar las actas.*

*Tengo que preparar los controles y las recuperaciones....*

*Tengo...*

*Tengo...*

Cuando planteamos la pregunta de "qué necesitaría para cambiar" nuestra intención era qué considerarán la viabilidad del cambio propuesto, no las condiciones ideales en la que "todo iría mejor". Les pedíamos mirar hacia el futuro y tratar de conseguir las condiciones, sentar las bases de aquello que se quiere lograr o, al menos, de la senda que se quiere emprender. También aquí los testimonios son breves. Además, en algunas ocasiones se vuelve a apreciar lo costoso de concretar el trabajo a desempeñar, lo costoso de asumir que hay cosas que están en nuestras manos y que se pueden acometer...

Quizás se pueda destacar de estos escritos la toma de conciencia de que se puede cambiar y de que cada docente tiene algo que puede cambiar. Digamos que nos encontramos en una de las fases iniciales de los procesos de cambio, la toma de conciencia. Sin embargo, aun no se está en la situación de poder/saber concretar qué voy a cambiar y, por lo tanto, qué necesito. Si desconozco lo que necesito no voy a procurarlo, por lo tanto, es un momento delicado.

*No es demagogia decir que necesito un cambio en la dinámica y en el ambiente escolar...*

*Creo que lo más importante y primordial es tomar conciencia de lo necesario y positivo del cambio. Es decir, saber reconocer los beneficios que puede reportarnos tanto a nosotros como a nuestros alumnos.*

*El convencimiento de la necesidad de todo cambio para mejorar, que considero que lo tengo, el asegurarme de que el cambio va a ser para mejor, (aunque eso considero que lo dirá el tiempo, en este aspecto siempre tendré la posibilidad de buscar otras opciones que demuestren la idoneidad del mismo).*

*El primer paso para cambiar es ver el problema y creo que eso ya lo he hecho. Este curso me ha ayudado a reflexionar por escrito, y de forma oral con mis compañeros, sobre cosas que yo ya me planteaba. Es decir, que no estoy solo. De hecho ya he comenzado a cambiar ciertos hábitos y comportamientos que he visto que resultan eficaces en compañeros.*

## CAPÍTULO IX:

### EN QUÉ SENTIDO PODRÍAN CAMBIAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. (INFORME BASADO SOBRE LAS PROPUESTAS DE CAMBIO QUE REALIZA EL PROFESORADO)

El programa de formación del profesorado ha tenido muy claro desde sus inicios cuáles eran las premisas en las que se sustentaba. Hemos de recordar, una vez más, el eslogan que sintetiza una idea clave de este planteamiento: "la solución la tienes tú". El propósito fue desde el principio que cada profesora y cada profesor en particular iniciasen un proceso de reflexión, de documentación, de análisis y de intercambio sobre su práctica docente. Los resultados derivados de ese proceso complejo y comprometido habrían de hacerse visibles en las prácticas de clase del profesorado implicado. En la medida en que esta implicación ha sido muy desigual, los resultados deben tener en cuenta que las 22 personas que finalmente han constituido el grupo de trabajo, han seguido el proceso de muy diferentes formas. Han sido minoría las profesoras y los profesores que desde el principio han mostrado interés por el enfoque del curso, que han asistido y participado en las sesiones presenciales y que han ido realizando las actividades propuestas. Pero es este grupo el que ha dado sentido al curso, tal como se evidencia en la última unidad, centrada en la identificación de hipótesis de trabajo para cambiar algunas de las prácticas de clase que en cada caso se han considerado problemáticas.

La necesidad de cambiar

Para estos profesores y profesoras el proceso seguido les ha llevado a asumir la necesidad de cambiar y lo explicitan de esta manera:

*...después de leer la fundamentación teórica y de la última sesión presencial, tenía bastante claro qué cambio podía introducir, y quería hacerlo cuanto antes. Era algo que llevaba intentando bastante tiempo, pero no lo había llevado a cabo por temor a que perjudicara a una mayoría de la clase, pero afortunadamente no ha sido así, sino todo lo contrario.*

*En primer lugar me gustaría destacar la gran utilidad de la que me ha sido el Informe 1 y 2 de este curso, gracias a ellos he podido reflexionar sobre aspectos en los que podría mejorar, detectando la organización del tiempo, como uno de los principales, como ya os comenté en la última sesión presencial (...) Aunque yo valoraba como positivo el planteamiento de mis clases, me he dado cuenta lógicamente que puede haber mejoras significativas.*

*Tras haber analizado e interpretado mi práctica docente detecté, tal como les expuse en anteriores actividades, ciertas dificultades y problemas, que sería necesario resolver si quería desempeñar mejor mi labor como profesora.*

Los cambios están centrados en aquellos aspectos que se han revelado problemáticos tanto en sus narraciones como en nuestros informes. Algunos profesores y profesoras se ven reflejados en ellos y su lectura les lleva a reflexionar, como se hace explícito en las citas anteriores. Cuando se proponen acometer cambios se dan cuenta de que por pequeño que este parezca cambia la dinámica de la clase, como señala esta profesora:

*...lo que sí es verdad es que este pequeño cambio ha modificado bastante la dinámica de la clase en general y ahora, como consecuencia de ello, y después de la observación y reflexión y de la reacción de mis alumnos y alumnas, se me plantean otras cuestiones que tengo que resolver, para el próximo curso...*

En general, aunque han empezado a introducir algunos cambios, el hecho de que el curso esté a punto de terminar les hace situar estos cambios como un objetivo para el curso próximo:

*Creo que al principio de curso es el mejor momento, ya que se puede negociar con los alumnos (...) Identificando por un lado posibles problemas que se podrían dar y sus*

*soluciones, cambios que estamos introduciendo con respecto al año anterior con todos los argumentos que avalen ese cambio y, por supuesto, cómo no, los resultados y las consecuencias que nos hacen llevar a cabo estos cambios.*

Algo que nos satisface especialmente es el hecho de que los cambios se plantean como un proceso consensuado con el alumnado:

*Podría dedicar una o dos sesiones al inicio del curso en la que trabajando con los alumnos redactemos un pequeño guión de cómo vamos a enfocar la asignatura y cómo van a transcurrir los 55 minutos de trabajo de cada sesión, y también demostraremos entre todos que contar con un ambiente agradable en clase influye tanto en el trabajo como en sentirnos a gusto con los compañeros.*

*Desde luego el consenso es esencial. Y no me refiero a que sean ellos y ellas los que pongan las normas o dicten los procedimientos a seguir, sino que conozcan en todo momento lo que vamos a hacer y por qué.*

*Por la naturaleza del tipo de cambio que persigo es obvio que debo introducirlo al principio del próximo curso. Evidentemente entiendo y creo muy positivo, en la medida que los objetivos marcados me permitan, comentarlo y concensuarlo con ellos.*

Sólo cuatro docentes, de los ocho que realizan la tarea de la unidad 4, lo hacen en los términos previstos explicitando los cambios a desarrollar.

### **Caso 1: Menos tareas para casa y más trabajo en la clase para conseguir mayor participación**

El cambio definido por esta profesora se centra en una disminución del número de ejercicios que los/las estudiantes deben realizar, sobre todo como "deberes" para hacer en casa. Ejercicios que, por lo demás, son los que vienen en el libro de texto, por lo que existe una marcada dependencia de este, como la propia profesora reconoce, que entra en conflicto con la necesidad de adaptar la enseñanza:

*...cuando me planteo adaptarles los objetivos y contenidos, me encuentro con la rigidez del libro de texto, que lo utilizamos como guía, aunque ampliando u obviando aquellos contenidos que yo considero fundamentales, pero que he observado que nos limita, sobre todo a estos alumnos y alumnas que presentan estas dificultades (...) Para el próximo curso voy a intentar tener una menor dependencia del libro de texto, aunque no se muy bien cómo hacerlo porque siempre he trabajado con él y sé que esto me va a costar bastante trabajo. No pretendo eliminarlo, pero que no sea el libro el que nos marque las pautas de trabajo, que es lo ha sucedido hasta ahora.*

Esta profesora, que sobre la propia marcha del curso ha intentado reducir el número de ejercicios que manda a sus estudiantes, dice mostrarse sorprendida de las implicaciones de este cambio, en principio, tan sencillo:

*Bueno, lo que me sorprende es que de algo tan sencillo como disminuir el número de actividades que mando para casa, me surjan tantas cuestiones importantes como replantearme la evaluación y la utilización de otro tipo de materiales.*

La profesora entiende que puesto que el cambio persigue una mayor participación del alumnado, ya que pretende que los ejercicios se hagan en la propia clase, esta participación debe evaluarse como algo positivo:

*Cuando hablo de la evaluación me refiero a ¿cómo evaluar a estos alumnos que mejoran bastante y que se han implicado en la dinámica de clase, como consecuencia del cambio introducido? (...) ¿Debo adaptarles a ellos los objetivos que me propongo y evaluarlos en función de su progreso?; pero ¿qué sucederá si esto no tiene continuidad en 3º?, eso es lo que verdaderamente me preocupa.*

El cambio no sólo tiene, pues, implicaciones sobre otros aspectos importantes de la enseñanza, como es la evaluación, sino sobre lo que hacen otros profesores, saliendo del

marco de la propia clase para convertirse en un tema de departamento:

*Por este motivo, en la próxima reunión de Departamento, ya para el curso próximo, me propongo explicar claramente a mis compañeros de matemáticas cuál ha sido la estrategia que he utilizado en este último trimestre y los resultados que he obtenido, porque creo que la continuidad es fundamental, para que estos chicos y chicas que presentan alguna dificultad sigan "enganchados".*

El cambio pergeñado buscaba sobre todo la implicación de los/las alumnos que se estaban desenganchando, en concreto se trataba de tres alumnos. Por lo tanto, era importante para la profesora la mejora en la participación y rendimiento de éstos, y no sólo eso, sino que también se beneficiara el conjunto de la clase. La profesora señala que:

*Uno de ellos ha superado la asignatura sin ninguna dificultad, otro ha llegado a resolver ecuaciones de 1er. grado sencillitas, sin paréntesis, ni denominadores (algo que yo nunca hubiera imaginado que sucedería, (una sorpresa ¡vamos!) y con el tercero no he conseguido todo lo que me hubiese gustado, pero seguiremos intentándolo. El resto del alumnado ha obtenido unos resultados similares a los que venían obteniendo.*

## **Caso 2: Una mejor organización del tiempo**

Este profesor se ha propuesto introducir modificaciones en sus clases relacionadas con una mejor organización del tiempo, separando las tareas imprescindibles de las que no lo son. Para ello ha tenido que reconsiderar su posición anterior:

*Pensar en qué es verdaderamente "aprovechar" bien ese tiempo, que seguro que no es el dar el temario completo, cosa que considero una utopía (por lo menos en tercero y cuarto). Los alumnos, en ocasiones, se pueden perder a lo largo de la clase y no tener claro exactamente lo que estamos explicando dentro de qué apartado del tema está, o no ver de manera esquemática y clara dichos apartados por lo que en lugar de ir poniendo el guión de lo que estamos explicando, a medida que lo estamos tratando, podría escribirlo antes de comenzar la sesión y que vieran exactamente qué se va a tratar en esta clase.*

El profesorado parece haber entendido la necesidad del esfuerzo por "engancharse" al alumnado. En este caso, como en el anterior, se explicita este propósito:

*Antes de comenzar con los contenidos conceptuales pretendo iniciar la sesión con datos de interés para ellos, con los que pretendo "engancharlos" en la materia que estemos viendo y acto seguido de manera explícita intentar demostrarles EL POR QUÉ Y PARA QUÉ "SIRVE" eso que vamos a ver, de esta manera considero que será algo cercano para ellos y tomarán un grado mayor de interés frente a la misma.*

El profesor reconoce que su "obsesión" hasta ese momento era que los alumnos/as tomaran conciencia de la importancia, no sólo de su asignatura, sino de la educación en general...

*...intentar transmitirles a todos, dependiendo de sus capacidades, los contenidos que he marcado en mi programación para que de esta forma adquieran las capacidades y objetivos que nos hemos propuesto, todo ello sin plantearme si esta forma de dar las clases era la mejor.*

Ha reconsiderado la presión que se ejerce sobre al alumnado pretendiendo dar toda la materia:

*Esa "ansiedad" que en ocasiones mostramos ante los alumnos por querer terminar de dar la materia que teníamos preparada para cada sesión, incluso después de haber sonado el timbre, provocando que sean los propios alumnos los que den por acabada la clase, con el consiguiente malestar nuestro, debemos evitarlo también. Con ello los alumnos sentirán una menor presión de cara a nuestra materia.*

Este profesor utiliza la siguiente metáfora para explicar lo que es o lo que no es "perder el tiempo":

*...considero imprescindible "parar para afilar el hacha cada 8 o 10 árboles". Muchos creen que si paras para afilarla, estás perdiendo el tiempo frente a otros que no paran y siguen cortando, pero es evidente que llega el momento en el que esos tienen el canto del hacha romo y necesitan 100 golpes para cortar un árbol igual al nuestro, en el que sólo necesitamos 25 golpes. ¿Dónde está verdaderamente esa pérdida de tiempo?*

Además de *desgranar los contenidos que sean verdaderamente imprescindibles*, para de esta forma ganar tiempo. Este profesor se propone conseguir que el espacio de la clase resulte atractivo para los alumnos. Porque considera que para que haya un buen ambiente son muy importantes las condiciones materiales del lugar y el cómo se relacionan las personas que están en él. Esto es una implicación del cambio que quiere acometer puesto que ha entendido que no puede hacerlo si no lo consensúa con el alumnado, para lo cual ha de conseguir un clima propicio a la negociación.

*En la negociación que tengamos profesor-alumnos, llegaremos a la conclusión que a veces, para garantizar la convivencia, y un fluido curso de las sesiones, se hace necesario adoptar ciertas normas. En nuestra vida cotidiana estamos rodeados de normas: normas de tráfico, normas para la salud, normas en casa... gracias a las normas, cuando las cumplimos, estamos favoreciendo que se respeten los derechos de las personas que nos rodean... Estableceremos unas normas que permitan regular las relaciones dentro de la clase.*

Lo interesante en este caso es la vinculación que se establece entre el trabajo académico, el ambiente necesario para desarrollar ese trabajo y, por tanto, el establecimiento de unas normas consensuadas que favorezcan este ambiente necesario para trabajar. Reconociendo que son normas propias de este grupo, que no pueden sin más ser las que se aplican de modo general en el centro.

*En nuestro Instituto ya existen (normas): las que recoge la Ley para todos los centros escolares y las que marca nuestro Reglamento de Organización y Funcionamiento, pero esas no son tan cercanas como las que pudiéramos establecer entre todos en nuestra clase de puertas para adentro y sentirlas como verdaderamente nuestras. Siempre es mucho más fácil cumplir una norma que tú mismo has establecido y consensuado, que las que vienen impuestas.*

Para este profesor la adopción de este cambio implica objetividad y firmeza a la hora de aplicar las normas e incluso al sancionar cuando no se cumplen. Entiende que en la medida en que las normas son asumidas, también se asumen las implicaciones de su no cumplimiento, se trata de evitar *réplicas inadecuadas* y de *no permitir "batallas" verbales entre el alumno/a y el profesor*.

*Implicación del grupo. Siempre tiene que ser el propio grupo el que imponga la sanción, consensuada con anterioridad, llegando a inculcarles la normalidad de esta acción (...) Cefñirse a la sanción sin negociaciones. Una vez incumplida la norma, la aplicación de la sanción a la misma es automática, estando preestablecida por el grupo. No se debe volver a discutir ese incumplimiento ni la sanción.*

Al concebirlo de esta manera el profesor parece querer escapar de las repercusiones que tiene el continuo cuestionamiento de las normas que vienen impuestas, entendiendo que:

*Al aprobar las normas de una clase contando con los alumnos/as, éstos dejan de sentir las como algo "extraño e impuesto" desde fuera, con lo que aumenta mucho la probabilidad de que las asuman e interioricen.*

### **Caso 3: Enseñar mejor, sentirme mejor**

Esta profesora se plantea la mejora de su práctica docente con dos propósitos:

*En primer lugar para sentirme más realizada con mi trabajo, más confiada al estar más segura del enfoque que le doy a mi práctica docente. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, enseñar mejor. O sea, que el rendimiento de mis alumnos u alumnas*

sea mayor.

Entiende que cumplir los objetivos que dispone la ley y que se traducen en las diferentes programaciones didácticas de los diferentes departamentos, no debe ser un acto burocrático sino estar siempre inspirado por lograr aprendizajes en sus alumnos y alumnas: *De lo que se trata es de que aprendan, pero que lo hagan bien, si es que hay otra manera de aprender y por tanto de enseñar.* Este planteamiento tendrá unas consecuencias en su práctica habitual:

*Debo ser consciente de que habrá cambios, y esto siempre supone un comienzo incierto y en el que no se termina de controlar cien por cien lo que se hace porque nos estamos saliendo de los parámetros que hasta ahora nos han servido para dar nuestras clases, equivocados o no.*

Se preocupa por el devenir del proceso de cambio, ya que entiende que una vez iniciado no podrá interrumpirse:

*...eso sería muy perjudicial ya que desconcertaría al alumnado por una parte, y por otra les daría una imagen de mí como profesora que sería negativa ya que verían que no cumpla las cosas que digo, perdiendo entonces su confianza en mí. También se cuestionaría mi profesionalidad ya que ellos y ellas lo verían como una debilidad, un paso atrás, verían a alguien que duda de lo que hace.*

Se evidencia en esta cita uno de los motivos que llevan al profesorado a temer la introducción de cambios. Mucho más si, como en este caso, el cambio que se propone es ambicioso. Esta profesora se propone conseguir que sus estudiantes vinculen lo académico con su propia vida. En este sentido considera que su asignatura es diferente a las demás y que las estrategias de enseñanza deben ser diferentes.

*No es una asignatura tipo al modo de las matemáticas, la lengua o la biología. Hablamos de derechos humanos, de tolerancia, de responsabilidad, etc. En definitiva, de conceptos que nos deberían caracterizar como los seres humanos que somos. Esto imprime carácter y yo no puedo pretender llegar, por ejemplo, dictándoles una definición de dignidad y esperar que la memoricen sin más. Se trata de otra cosa, y es difícil conseguir que reflexionen sobre estos aspectos de la vida conectando la teoría y lo académico con la realidad en la que están inmersos e inmersas.*

A pesar de lo cual el problema parece ser que no consigue que sus estudiantes entiendan la singularidad de esta materia. De ahí que se plantee explícitamente los siguientes objetivos:

- Conseguir que entiendan que los contenidos de esta asignatura están íntimamente relacionados con ellos/as.
- Abrirles expectativas diferentes de vida a la que conocen, cuestión que pasa porque continúen sus estudios académicos.
- Trabajar en un ambiente relajado y de confianza pero donde el orden de la clase se respete.

Sin embargo, estos objetivos no se traducen en una explicitación de cambios concretos en la práctica cotidiana, excepto en cuanto al ambiente, que para ella se traduce en actuar de una determinada forma o, más bien, no hacerlo de otra:

*No mantendré el orden a base de gritos, tampoco manteniendo una actitud desafiante o prepotente; tampoco basaré esta búsqueda del orden en continuas amenazas. Aunque eso sí, les informaré de las sanciones que inevitablemente habrán de asumir si incumplen las normas que, previamente habremos pactado y que conocerán desde el inicio de las clases.*

Esta profesora sigue considerando como una dificultad las características de la zona en la que se ubica el instituto en el que trabaja: *una zona rural, con padres y madres*



*mayoritariamente dedicados/as al campo y a las tareas domésticas, respectivamente. Con niveles académicos y de formación no muy altos y con un vocabulario limitado, en general... Si esto no fuera así no se plantearía los objetivos en los términos en que lo ha hecho; sin embargo, el tópico de señalar las características de sus alumnos y alumnas (no tienen excesivas expectativas académicas ni profesionales, y es muy difícil luchar contra esa desmotivación o ese conformismo, ya que reducen el mundo a la realidad en la que se mueven y que conocen bien) como un obstáculo y no como un reto sigue estando presente, a pesar de que "esta asignatura no sea como las demás".*

Esta cierta contradicción parece revelar algo que se deja translucir en sus palabras que expresan una diferencia entre sus funciones como profesora y su consciencia de ser educadora. Mientras que los objetivos enunciados se corresponden con el reto que supone educar (y ser educadora), la descripción de las dificultades se corresponden con las dificultades que señala el profesorado en el desarrollo de sus funciones.

Realmente, aunque los objetivos se expresen en la forma en que se ha mostrado más arriba (y se considere que con respecto al alumnado *no se trata de dirigirles o condicionarles, sino de ofrecerles alternativas y abrirles puertas para que sean ellos y ellas mismas quienes puedan elegir con más conocimiento de causa*), el cambio que se pretende llevar a cabo se explicita del modo siguiente:

*Lo que puedo y quiero cambiar es cómo buscar un mayor equilibrio entre la disciplina, la autoridad, y la confianza. Esto es, conseguir que además de una confianza recíproca, hubiese un respeto en toda la extensión de la palabra, que se tradujese en asumir el papel de profesora que tengo como un criterio de autoridad. Esto se concretaría en un ahorro de energía en las cuestiones de orden y disciplina pero, quisiera que este cambio se produjese sin cambiar mi estilo, y sin ser autoritaria e inflexible en la forma de convertirme en alguien a quien respeten pero porque les inspire temor.*

En este, como en otros casos, se hace necesario seguir trabajando antes de acometer cambios concretos; pues, si lo comparamos con los casos anteriores, la preocupación por ciertos aspectos de la enseñanza no se puede traducir aun en estrategias singulares de cambio con repercusión en las prácticas cotidianas.

#### **Caso 4: Otra manera de afrontar el orden y la disciplina**

El núcleo del cambio que se plantea este otro profesor concierne también al orden y a la disciplina:

*...me planteo para el próximo curso conseguir que el número de alumnos/as que no atienden o molestan en clase sea "cero". Sí, he dicho bien, que todos los alumnos atiendan y trabajen en clase, sin interrupciones o intervenciones "poco positivas".*

Si lo comparamos con el caso anterior, en este se aborda el tema de modo rotundo, sin enunciar objetivos más amplios y/o ambiciosos. El énfasis en la forma de plantearlo parece ser muestra de la conciencia de la necesidad de un planteamiento "sin rodeos" de un tema conflictivo. Sin embargo, el punto de partida en tanto que consiste en plantear la cuestión analizando las situaciones de enseñanza, los escenarios y los personajes, como señala el propio profesor, parece incorporar algo fundamental de lo que hemos trabajado en este curso: la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica. De esta reflexión surge la idea de que *un mismo alumno/a reacciona y se comporta de distinta manera según el cómo y el cuándo, e incluso el porqué*. Y es que así lo ha experimentado como consecuencia de introducir algunos cambios, advirtiendo reacciones sorprendentes en la conducta de sus alumnos más problemáticos:

*Concretando, recuerdo a "J" y "A", alumnos que, salvo excepciones, no sólo no trabajan sino que molestan; cierto día les mande una tarea y "curraron" más en dos horas de taller que en todas las horas del resto del curso. Además mostraron actitudes de respeto, compromiso, etc., que me sorprendieron. Otro ejemplo: "S". Este alumno se ha llegado a dormir en clase, no me enorgullece reconocerlo, pero es cierto. He intentado durante todo el curso abordarle de mil formas diferentes con la idea de despertar en él algún tipo de*

*interés; todo en balde. Cierta día también, le "encomendé" la misión de controlar el uso de una de las máquinas del taller, concretamente cómo pegar una pieza con la pistola de silicona. ¿Saben cuál fue el resultado? (...) "S" no sólo controló bastante bien al resto de sus compañeros, por ejemplo: impidiendo las típicas reuniones de sociedad alrededor de la zona; sino que se permitió dar consejos y corregir incluso a compañeros/as de nivel académico superior a él.*

Cuando este profesor analiza estos hechos concluye que la conducta de los chicos cambió porque él les encomendó tareas que consideraban útiles, que les permitían tener control sobre una parcela del trabajo que se realiza en la clase, que les invitaba a ser responsables y a hacerlas con éxito. La experiencia con estos y otros alumnos *que, sin llegar a ser "conflictivos", no obtienen buenos resultados en la asignatura*, le ha enseñado que:

*La clave principal en este caso creo que está en la "frustración" que les produce el no entender y/o controlar bien los conceptos desarrollados, lo que les lleva a la falta de esfuerzo y finalmente al abandono de la asignatura.*

Por lo tanto, el propósito de que todos atiendan y no molesten, lo ha relacionado con los cambios que él, el profesor, debe hacer para que sus estudiantes no se sientan frustrados y se queden al margen, consciente de que cuesta mucho recuperarlos cuando pierden el interés y la confianza. Incluso "el grupo de los buenos", que se caracteriza porque se *adaptan a lo que les echamos*, tiene sus necesidades. Como el mismo profesor señala: *en definitiva, de lo que realmente hablo es de la heterogeneidad del alumnado con el que he trabajado; de lo que llaman los expertos la Diversidad. Y su reflexión se hace crítica al considerar que si el resultado con algunos/as de sus estudiantes no ha sido bueno, ha podido ser porque él no ha conseguido elaborar o dar respuestas adecuadas a las diferentes necesidades del alumnado: No he logrado responder totalmente a la Diversidad. Por todo ello ha previsto introducir una serie de cambios muy concretos, tales como:*

- Reducir al mínimo el tiempo necesario en las actividades de explicación de nuevos contenidos (*si hablo yo, no hablan los alumnos/as. Si necesito poco tiempo para exponerles los nuevos contenidos, más tendré para otras cosas; como por ejemplo intentar hacerlo más activo/participativo*) y para ello utilizar recursos como el retroproyector (transparencias) y, mejor aún, el proyector (presentaciones animadas) (*he comprobado personalmente que de esta forma se "gana" mucho tiempo, ese del que todos hablamos que tanto nos falta*).

- Tener un bagaje de actividades/ejercicios lo suficientemente extenso para que cada alumno/a pueda tener los suyos, y conseguir una gradación adecuada que les permita el éxito. (*Espero que, por un lado, los resultados positivos les motiven y, por otro, que copien menos ya que no les debe hacer falta; de esta forma, haciéndolo ellos/as mismos creo que asimilarán mejor lo estudiado y de mejor grado*).

Este profesor asume, como consecuencia de lo anterior, la necesidad de incorporar una prueba inicial que de una información suficiente y adecuada que permita determinar el nivel inicial. Es decir, un control de conocimientos previos en general y uno para cada unidad didáctica (*tengo algunas ideas pero aún sigo trabajando*). También se hace necesario para este profesor, elaborar y seguir "un protocolo" de evaluación del proceso. La mayor dificultad la centra en el modo de adaptar las explicaciones al nivel de la clase (presentaciones ayudadas de nuevos recursos audiovisuales) sobre todo por su falta de experiencia.

### **Caso 5: Mayor flexibilidad**

En este caso la profesora considera que sus clases son rígidas y, por tanto, se plantea la necesidad de ir cambiando esta situación, al entender que:

*El seguir metódicamente una estructura de clase poco flexible lleva a muy buenos resultados en algunos/as estudiantes, pero muchos simplemente se someten al sistema (mis métodos) por pura obligación, con resultados diversos.*

Aspira a que esta situación cambie, *sin perjudicar su formación*, y esto cree que puede conseguirlo con *una organización temporal más flexible y relajada, que permita mayor atención a los planteamientos del alumnado y a la participación*.

No es que no haya hecho nada hasta ahora, pero señala que *la rapidez con que se desarrollan los acontecimientos en las clases provoca un estrés en mi trabajo que se transmite al alumnado y hace que algunos de mis estudiantes se frenen en seco, y decidan que es imposible cumplir con las exigencias planteadas*.

A esta profesora le gustaría cambiar otras cosas como, por ejemplo, conseguir que la mayoría de las actividades fuesen atractivas y que el trabajo fuese menos rutinario, pero cree que todo debe hacerse a su tiempo. De hecho considera que la forma de empezar a cambiar *le permitirá abrir puertas a otras posibilidades*.

Es el único caso en que se plantea el cambio en forma de hipótesis tal y como les habíamos sugerido, y lo hace de la forma siguiente: *La implicación de todo el alumnado en las tareas de clase se consigue cuando los límites temporales en el desarrollo de las mismas son flexibles y adaptados al grupo*.

Son interesantes las consideraciones que hace a partir de las reflexiones a las que ha llegado tras leer la fundamentación teórica:

*... he tenido la sensación de que, a pesar de llevar muchos años trabajando con adolescentes, no he dejado de ser una novata, persiguiendo cumplir los programas establecidos por la administración y preocupándome más por la formación que por la manera en que los/as estudiantes viven su situación en el aula. No obstante, esta preocupación por alcanzar los objetivos no me ha impedido una atención personalizada diaria al alumnado que lo ha requerido, pero siempre ha ido unida a una aceleración continua que probablemente ha restado eficacia a la acción*.

No es que quiera cambiar completamente la dinámica de sus clases, ya que sigue manteniendo los mismos planteamientos, sino que desea modificar el modo de desarrollar las actividades otorgándoles *el tiempo que sea necesario para que todos enganchen con ella*. Como en el resto de los casos que han llegado hasta el final del proceso, el "enganchar" al alumnado se convierte en la cuestión central de sus aspiraciones de futuro.

Es habitual que en las clases de esta profesora las actividades se realicen por escrito, pero como no es posible terminarlas en clase se mandan para casa y al día siguiente se corrigen y se comentan. Lo que suele ocurrir, además de que no todos/as hacen las actividades, es que cuando se corrigen al día siguiente, se hace con cierta prisa... *porque hay que continuar explicando y comenzar con la realización de otras tareas, que debemos empezar con un margen de tiempo suficiente para resolver las dudas iniciales en cuanto a su ejecución*.

La estrategia de cambio que plantea para cambiar esta situación es la siguiente:

*Para trabajar adecuadamente, realizando las mismas actividades, pero sin prisas, deberíamos hacer algunas actividades entre todos/as y otras por escrito. De esta manera parte del tiempo empleado para realizarlas por escrito lo ganaríamos para extendernos en la explicación de las mismas, con la participación de todos. El planteamiento tendría que implicar que la lectura y realización de las actividades en grupo, verbalizando, se realizase en la misma sesión, aunque en determinados casos (un interés especial por el tema, ampliación de información, etc.), si faltase tiempo y se considerase necesario, continuaríamos en la siguiente (así lo hemos hecho hasta ahora, aunque con actividades por escrito la mayoría de las veces). Si, por el contrario, el interés del alumnado disminuye y los contenidos no son especialmente relevantes, se continuará con lo que toque en la siguiente clase*.

Podemos observar cómo la estrategia de implicación de los/las estudiantes está asociada indefectiblemente a la consideración de su interés hacia determinados contenidos. Este es

el punto más difícil, ya que la profesora se plantea que, *en cualquier caso, los contenidos que se trabajen deben garantizar la consecución de los objetivos y mantener los niveles de exigencia en el rendimiento del alumnado.*

También este cambio va a repercutir en la evaluación, ya que, tal y como señala la profesora, *actualmente muchos alumnos y alumnas se preocupan básicamente de que sus actividades escritas estén hechas como prueba irrefutable de su implicación en el aprendizaje, pero esto no es garantía de mucho, ya que en bastantes ocasiones las copian de sus compañeros/as o se despistan a la hora de corregirlas porque consideran que su trabajo termina cuando las hacen.*

Es decir, la profesora es consciente de que la forma habitual de realizar las actividades no promueve verdaderamente el aprendizaje sino "otras habilidades". La profesora está segura de que el cambio será positivo porque, ella misma señala que *en realidad las correcciones que hacemos de las actividades demuestran que la atención del alumnado en las mismas es mucho más rentable que la propia realización sobre el cuaderno; luego, muchas de ellas no necesitan ser escritas para ser efectivas.*

Como en los casos anteriores el establecimiento de un consenso con el alumnado se convierte en una parte esencial de la estrategia:

*Parte de la implicación y participación de todo el alumnado en las tareas previstas tendrá relación con acuerdos establecidos desde el principio. En estos acuerdos se pactará un porcentaje de tareas escritas que se mantendrá a cambio de dicha implicación y que se modificará, aumentando, si las actividades en grupo no se siguen.*

Esta exigencia hacia el alumnado se acompaña de exigencias hacia sí misma:

*Para conseguir que toda la clase participe tengo que adoptar una actitud menos dominante, poner algo de humor a mis intervenciones (en ocasiones lo hago y funciona) y relajarme, no pensar continuamente en que se nos va el tiempo y nos quedan muchas cosas por hacer.*

Tras analizar las consecuencias posibles, tanto negativas como positivas, concluye que, teniendo en cuenta que las actividades en grupo favorecen la adquisición de conceptos y habilidades, probablemente los resultados puedan ser mejores que los conseguidos hasta ahora, aunque entienda que la implicación de todos/as en la tarea no sea total y plena: *soy consciente de que eso es poco probable en cuanto a la totalidad, y que los problemas seguirán surgiendo y continuaremos buscando remedios para los mismos, en ocasiones con éxito y en otras sin él.*

## **CAPÍTULO X:**

### **VALORACIÓN DEL CURSO**

El curso semipresencial "Diversidad y Prácticas de Enseñanza", puesto que se ha presentado como una alternativa a los cursos tradicionales, debe valorarse tanto en relación con los objetivos de formación que le han orientado como en relación al modelo y a los procedimientos adoptados. Por lo tanto, en este capítulo, incluimos las valoraciones de estas tres dimensiones.

#### **El modelo de desarrollo profesional**

En el capítulo II, dedicado a perfilar los presupuestos desde los cuales fue concebida y desarrollada la propuesta formativa que nos ocupa, explicitábamos nuestro interés por llevar a cabo un proceso en el cual el profesorado implicado asumiese la necesidad de pensar sobre su trabajo cotidiano, que se aproximase a la formación permanente desde su práctica docente. La apuesta era ambiciosa, pues estábamos convencidas de que cualquier "tema novedoso" que pueda surgir en el ámbito educativo es irrelevante para el trabajo de las profesoras y de los profesores, si no llega a conectar con su desempeño del día a día en las clases. Por lo tanto, la estrategia pasaba por conseguir que el foco de atención siempre fuesen las prácticas de enseñanza. Sólo desde este ángulo se pueden

"mirar" los tópicos que surgen en coyunturas específicas para que los esfuerzos que se realizan para asumirlos o para desarrollarlos, se inserten y redunden realmente en la vida de las aulas, en el alumnado para quien trabajamos.

A tenor de lo acontecido a lo largo del proceso que en esta obra se ha descrito podemos afirmar que este propósito se ha cubierto parcialmente. Es decir, hay profesoras y profesores que han protagonizado un interesante proceso de desarrollo profesional de la mano del análisis y de la reflexión de sus propias actuaciones en las clases, que ha dado sus frutos con tentativas de cambio de aspectos parciales, mientras hay otros profesores y profesoras que se han resistido (por motivos diversos) a cuestionar y revisar su quehacer docente como una vía para tratar de aprender más, de mejorar y de avanzar en su trabajo.

Como ya hemos descrito, la propuesta de formación fue presentada y argumentada ante el colectivo de profesoras y profesores que se habían inscrito en este curso semi-presencial. En la presentación se hizo una reiterada alusión a las premisas de la misma, conscientes las asesoras de las diferencias que había entre esta propuesta y otras ofertas formativas que habitualmente organizan los Centros de Profesorado, que no requieren una implicación tan directa, activa, continuada y comprometida por parte del profesorado. Estos requisitos previstos sólo fueron cubiertos por una parte del profesorado, lo cual ha condicionado en distinta medida el nivel y el tipo de participación de unos y otros. Como hemos señalado anteriormente, la implicación de los veintidós docentes ha sido desigual; de hecho, ha habido profesores y profesoras que no han completado el proceso. Las dos reuniones presenciales tampoco fueron plenas.

Se ha hecho evidente que tal presentación, y la posterior asunción de las profesoras y de los profesores de las premisas de partida, no ha evitado la presencia de quienes no las habían asumido realmente, camuflando otros intereses y motivaciones durante estos meses. No podemos olvidar que para nosotras era una alternativa a la oferta habitual que se realiza desde los CEPs, pero para algunos de ellos era otro curso que la institución les ofrecía; por lo tanto, se podía encuadrar en una ocasión más para "consumir" el tipo de formación permanente que revierte en otro tipo de beneficios: certificados, puntos para traslados, para promoción, para aumentar el salario...

Hay que contar, además, con el hecho de que incluso el profesorado interesado por el tema planteado en el curso, podía ser reticente a introducir cambios en la práctica, por lo que entendemos que los propósitos del curso pueden tildarse de ambiciosos, si tenemos en cuenta las conclusiones de la literatura al respecto. Tenemos pues a una parte del profesorado interesado que no obstante era reticente. En los casos en los que a pesar de estas reticencias iniciales, se decidió acometer ciertas modificaciones, los resultados les han mostrado que no había que temer las supuestas repercusiones negativas. Se ha comprobado cómo los cambios introducidos en relación con los aspectos catalogados como problemáticos, no sólo no han perjudicado a los mejores estudiantes del grupo, sino que han beneficiado al conjunto de la clase. Este hecho nos parece de una importancia fundamental para el desarrollo profesional tanto de estos profesores, que estarán más dispuestos a introducir cambios para mejorar sus prácticas en el futuro, como para sus compañeros más reticentes, a los que ellos y ellas servirán de ejemplo.

Pero, ciertamente, han existido también dificultades de otra índole: para parte del profesorado los frenos para afrontar replanteamientos en las clases han estado en el temor a alejarse o a abandonar en cierta medida las prescripciones legales, lo que han denominado "no cumplir con el programa oficial". Ello no les ha llevado lamentablemente a desentranar en qué consiste esto, pues su argumentación no ha dado pie a un análisis del tipo de programa al que se refieren, ni de cuáles son las consecuencias de guiarse exclusivamente por esta presión, ni de cómo se podrían abordar tales contenidos desde otros presupuestos metodológicos sin que ello lleve a pensar que no va a haber aprendizajes relevantes, cuando el tipo de clases que se desarrollan ya muestra que estos no siempre se dan y/o no se dan para parte del grupo.

Las declaraciones de profesores y profesoras, tanto en las sesiones presenciales como en los escritos de las distintas tareas, confirman la complejidad que acompaña a las tentativas

de cambio. Hay muchos docentes que declaran que quieren mejorar sus clases, que hay aspectos que han de revisar, pero, pasar de esas explicitaciones a asumir el compromiso necesario para trascender lo que se dice es difícil. El cambio genera inseguridad, se tambalean las rutinas establecidas, se teme el fracaso personal, se temen las reticencias del propio alumnado e, incluso, de compañeros y compañeras. Aun así, hay profesoras y profesores que consiguen reunir el impulso suficiente para dar el paso.

Las diferentes etapas de los procesos de desarrollo profesional, así como los diversos ritmos y estilos de desarrollo son una realidad que no ignoramos, por tanto, cabe pensar que habrá profesoras y profesores que han realizado este curso que recogerán sus frutos en otros momentos, en otras circunstancias. En ocasiones, es necesario cambiar las coordenadas en las que se trabaja para poder madurar ideas o para tener el estado anímico propicio para enfrentarse a uno mismo, a una misma, en su desempeño profesional. Confiamos en que habrá ideas, reflexiones, preguntas y dudas que rondarán el pensamiento de estos docentes y que en algunos casos serán el acicate para iniciar procesos de cambio en otro momento y/o en otro lugar. Y es que, como sabemos, el impacto de las actividades de formación permanente no es inmediato ni permanente.

El desarrollo profesional no es un proceso lineal, automático ni homogéneo, lo cual nos lleva a pensar que a medio o largo plazo el trabajo realizado al hilo de este curso tendrá repercusiones en las clases de los participantes (García Gómez, 2002).

Lo que parece evidente es que plantear el curso de formación como un proceso de reflexión sobre la práctica exige del profesorado un compromiso que puede eludir en otros cursos de formación, en los que pueden abordarse los objetivos con otro tipo de trabajos, fundamentalmente basados sobre la teoría e incluso la presentación de alguna experiencia práctica. En el enfoque que nosotras hemos adoptado se les exige no sólo adquirir ciertas habilidades, como se hizo patente en el planteamiento de la propuesta inicial del curso (y de ahí el desglose de las unidades de trabajo, con la información necesaria para saber cómo proceder), sino también tener la intención de mejorar la práctica partiendo de la autocrítica que es, en definitiva, a lo que conduce la reflexión.

Este curso, tal cual se ha desarrollado, se ha mostrado como una herramienta valiosa para favorecer el desarrollo profesional de un sector del profesorado que lo ha realizado. El impacto inmediato, plasmado en la formulación de hipótesis de cambio en las prácticas de enseñanza, no ha sido generalizado; sólo algunos profesores y profesoras han terminado el curso declarando lo que venían cambiando ya en sus formas de trabajar en el aula.

### **En relación con el formato del curso**

Como se ha descrito en el capítulo IV, el curso se ha ido diseñando a partir de una propuesta inicial de trabajo que hemos ido reformulando para adaptarnos tanto a nuestras premisas como a las circunstancias en las que se habría de desarrollar. Allí explicamos las razones que nos llevaron a introducir cambios en relación al diseño inicial.

En general, creemos que el diseño adoptado en forma de unidades de trabajo ha sido valioso por cuanto nos ha permitido realizar un trabajo gradual con el profesorado, en el que se ha ido construyendo a partir de sus propias aportaciones un trabajo conjunto plasmado en los informes que hemos ido elaborando de cada una de estas unidades. Esta fórmula de intercambio ha permitido que el trabajo individual pasara a ser colectivo en la medida en que estos informes expresaban las voces de todas las profesoras y los profesores participantes.

El curso se inicia con la primera sesión presencial centrada en la exposición de las premisas teóricas que lo fundamentaban. A posteriori creemos que la presentación de la Fundamentación teórica fue excesivamente breve. Esto ha sido así porque pensábamos que era mejor pasar directamente a trabajar sobre la práctica, a la vez que el profesorado iba leyendo la Fundamentación teórica que se había colgado en la plataforma on-line. Descubrimos que esto no había sido así en la segunda sesión presencial, en la que era evidente la posición de aquellos profesores y profesoras que se la habían leído y,

posteriormente en la forma en que estos se enfrentaban a las unidades de trabajo 3 y 4. A este respecto hay que tener en cuenta que, aunque el planteamiento del curso se basa en la reflexión sobre la práctica, la reflexión y la autocrítica requieren una "perspectiva documentada". Como señalaba Eisner (1998), para desarrollar la crítica es necesario proporcionar el material mediante el cual la percepción se incremente y se profundice el entendimiento. La Fundamentación teórica que respondía al propósito de "ampliar la perspectiva sobre la diversidad", que consideramos sería consultada por propia iniciativa, no ha sido entendida de esta forma por una parte del profesorado participante. Sí creemos, no obstante, que puede haber ayudado a otra parte del profesorado, que lo ha hecho explícito tanto en las reuniones presenciales como en sus propios escritos. Por lo tanto, es una cuestión que debe replantearse en lo sucesivo.

Con respecto a **las unidades de trabajo**, la realización de las tareas correspondientes a las cuatro unidades en las que quedó estructurado el curso, ha sido bastante dispar: encontramos escritos extensos frente a otros breves; escritos genuinos para cada tarea frente a escritos repetitivos; escritos que se ajustan a las tareas solicitadas frente a escritos que divagan sobre cuestiones no vinculadas a aquellas.

El primer cometido del curso consistía en describir las prácticas de enseñanza. Esta se consideraba una tarea sin mucha complejidad, pues requería reconstruir qué se hace en un día cualquiera de clases en uno de los grupos de alumnas y alumnos con los que se trabaja y, sin embargo, se ha erigido como una de las principales dificultades que no todo el profesorado ha afrontado. En algunos casos, la propensión a pensar la enseñanza y los problemas sentidos desde la perspectiva exclusiva del alumnado ha hecho que cambiar el ángulo de visión para centrarse en uno mismo, en una misma, en lugar de centrarse en el alumnado haya supuesto un considerable obstáculo de partida.

Se comprueba con esta circunstancia que, en una relación que debe pautar el profesor o profesora por ser la persona adulta responsable del grupo, por ser quien tiene el deber y la responsabilidad de enseñar, la tendencia a eludir esta responsabilidad y cargar el peso de la situación en alumnas y alumnos es muy habitual. Esto conlleva un distanciamiento respecto del papel que aquellos deben desempeñar y el cargar las tintas en quienes ocupan una posición más débil en el sistema: el alumnado.

En la medida en que ha ido avanzando el proceso y han ido comprendiendo mejor el tipo de actividad en el que estaban implicados/as, así como que se han ido superando ciertas barreras iniciales, hay profesoras y profesores que han aprovechado esta coyuntura para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Se han preguntado por qué son así y no de otra manera, qué consecuencias tienen sus actuaciones para el alumnado (a nivel general y particular), qué podría ocurrir si cambiaran algunas pautas de intervención, etc. No obstante, en este curso también se han apreciado reticencias del profesorado ante el cambio, algunas veces traducidos en argumentos recurrentes, como cuando se dice que acometer cambios en las prácticas de enseñanza para conseguir una mayor participación del alumnado que no participa podría "perjudicar" a quienes van bien y no generan problemas en clase.

El hecho de que parte del profesorado tratara de seguir el curso cubriendo los requisitos mínimos sin leer ni la Fundamentación teórica ni los informes correspondientes a las unidades de trabajo desarrolladas, fue un importante punto de inflexión en el proceso, que nos hizo plantearnos la necesidad de una segunda sesión presencial. Puesto que nos dimos cuenta de que esas profesoras y esos profesores no estaban en las condiciones adecuadas para continuar respondiendo a los requerimientos de las unidades de trabajo 3 y 4. No habían incorporado la información, tanto teórica como práctica, que les hubiera permitido ampliar y replantear sus conocimientos, formularse nuevas preguntas, analizar y evaluar sus prácticas.

Ha de tenerse en cuenta que los informes incluían el análisis tanto de sus producciones como de las de todos los compañeros y compañeras, por lo que suponían una fuente de información pertinente y relevante, que permitía enfrentar la práctica de cada uno y de cada una con las de los demás. En los informes se incluían muchas interpretaciones de

hechos cotidianos de las clases, se enlazaba la información con la teoría, se invitaba a seguir reflexionando sobre ciertas cuestiones y, en definitiva, se devolvía a cada docente una imagen de su forma de proceder. Además, cada informe suponía un paso más en este complejo proceso, pues a partir de la descripción de las prácticas de enseñanza se iba pasando a su interpretación, a la identificación de cuestiones problemáticas, a delinear tentativas de mejora...

**Las sesiones presenciales**, así como la lectura de los informes correspondientes a las unidades de trabajo 1 y 2, han permitido a las profesoras y a los profesores conocer las formas de enseñar de los demás, así como cuáles son sus argumentos, sus problemas y sus emociones. El trabajo que adopta un formato no presencial carece, si no se arbitran otros procedimientos que lo palien, de escenarios donde primen los intercambios, las interacciones entre unos y otros. Por ello, tanto las reuniones como los informes elaborados a partir de todas las contribuciones han resultado cruciales para evitar el individualismo; han favorecido el conocimiento de aquellas personas con las que se trabaja cada día implicadas, al menos en teoría, en un proyecto educativo común.

La pretensión de seguir el curso sin asistir a las sesiones (o haciéndolo de forma parcial) y/o de realizar la tarea de la unidad 3 sin leer los informes 1 y 2 es una muestra de la falta de asunción de los rasgos básicos del proceso. Ha sido un proceso que se ha ido construyendo sobre la marcha a partir de un esquema previo, a tenor de su propio devenir. Cada paso se ha construido sobre el anterior y ello no puede ser ignorado por parte de profesoras y profesores. Cuando así ha sido se ha hecho palpable en el trabajo desarrollado por estos, ya que no se ha integrado el sentido de las tareas subsiguientes.

En el proceso que supone describir, analizar, interpretar y valorar la propia práctica profesional, hemos evidenciado la importancia de que el profesorado se sienta apoyado y, a este respecto, deberíamos tener en cuenta que el formato on-line del curso, si bien permite una comunicación individual y confidencial con cada profesor/a, debe ser compensado con sesiones presenciales, en las que se fomente la comunicación y el diálogo entre el profesorado. En este sentido creemos acertada la fórmula semipresencial del curso.

Las sesiones presenciales han tenido diferentes objetivos. Obviamente, las iniciales tienen claros los objetivos de presentación del curso, planteando tanto los supuestos teóricos sobre el tema, como el por qué del modelo de formación elegido y el programa de trabajo a desarrollar. Las desarrolladas en los centros no sólo incluyen el acercamiento al contexto y con ello, un mejor conocimiento por parte de las asesoras de las características tanto del centro como de su entorno, sino también la reunión de un grupo de profesores y profesoras que se conoce y que comparte una serie de problemas.

Las reuniones mantenidas han resultado ser muy convenientes. En ellas se generaron debates que difícilmente se pueden conseguir mediante el foro de la actividad; además, como sabemos, la comunicación directa va acompañada de múltiples registros que ofrecen valiosa información al objeto de valorar el propio desarrollo de la actividad, así como la implicación y el sentir del profesorado. Nos referimos con ello a la denominada comunicación no verbal: los gestos, las miradas, la intensidad de la voz, sus inflexiones, las reacciones ante comentarios y críticas, las formas de interpelarse unos a otros, las posturas corporales, la propia presencia en el espacio (las salidas y entradas durante las reuniones), etc.

Las sesiones presenciales han sido tensas en algunos momentos: nuestra posición de no ceder ante la inconveniencia de interpretaciones estereotipadas sobre la causa de los problemas, chocaba con la tendencia de parte del profesorado de hallar en éstas su propia imposibilidad de mejorar determinadas situaciones de clase. El "no puedo hacer nada" se convierte en una posición de resistencia difícil de conciliar con los propósitos que guían nuestra propuesta y, no obstante, constituye nuestro principal desafío. Hemos de decir, en todo caso, que el profesorado participante, excepto en casos puntuales, se ha mostrado generoso tanto en el tiempo dedicado a estas sesiones (que casi siempre ha sobrepasado el tiempo prefijado), como en sus aportaciones, siendo éstas de muy diferente índole.



En este sentido, habría que diferenciar el carácter de las sesiones iniciales en las que el profesorado trata de verbalizar los problemas que vive en el aula, y la sesión que se plantea tras haber desarrollado las unidades de trabajo 1 y 2, en la que, además, contábamos con que el primer informe había sido leído, pues para ello se había colgado en la plataforma con suficiente antelación. Si en las sesiones iniciales parecen lógicas las respuestas en las que aparecen interpretaciones que utilizan los estereotipos al uso; en la sesión que se desarrolla tras haber manejado el material generado, éstas deberían haber cedido terreno a otras más documentadas en la realidad descrita por el profesorado. Esto no es así para aquella parte del profesorado que no ha leído los documentos y que, en esta sesión, no sólo lo pone de manifiesto sino que hace causa común con el grupo que intenta hacer valer su posición inicial. Quienes han leído el informe manifiestan que les ha servido no sólo el hecho de verse reflejados/as sino el saber qué pasa en otras clases, qué hacen sus compañeros/as. La lectura les ha llevado a reflexionar sobre algunos aspectos de su enseñanza y, de hecho, ya en esta reunión manifiestan su deseo de cambiar algunas cosas.

El hecho de que sean estos profesores y profesoras los que responden a los requerimientos de la unidad 3, pone de manifiesto la importancia del proceso de reflexión promovido mediante las dos primeras unidades, para plantear posteriormente algún cambio encaminado a la solución de una situación considerada problemática. Como hemos señalado, la unidad 3 tampoco es viable sin la lectura de la documentación facilitada, quizás sea este un punto muy a tener en cuenta en cursos sucesivos, puesto que ha sido en esta unidad de trabajo donde una parte del profesorado se ha descolgado definitivamente del curso.

Hemos de tener en cuenta que a ello han podido contribuir circunstancias tales como la proximidad del final del curso escolar, pero también es cierto que precisamente el proceso se ha demorado por la lentitud con la que hemos recibido los trabajos, a los que se había dado un plazo bastante amplio. En todo caso, entendemos que un curso de estas características podría extenderse a lo largo de todo un año escolar y no sólo eso, sino que algunos cambios, tal y como planteaba parte del profesorado, deberían plantearse para el curso siguiente. En este sentido, pensamos que sería conveniente formalizar una segunda fase de asesoramiento en relación con los cambios emprendidos que, en estos momentos, está planteada informalmente para quienes lo deseen.

Prestamos atención ahora a otros dos aspectos que resultan fundamentales en la configuración y diseño del curso: el papel desempeñado por el CEP de Osuna-Écija (Sevilla), institución que ha organizado este curso, y la utilización de la plataforma de teleformación que el CEP pone a nuestra disposición y se ocupa de facilitar su uso entre el profesorado participante.

La revisión del papel desempeñado por el CEP nos lleva a realizar una serie de consideraciones. En primer lugar, resaltar que la asesora del CEP, que trataba de satisfacer la demanda realizada por profesorado de ESO de la zona, consistente en organizar un curso para "aprender a atender a la diversidad", ha suscrito en todo momento los presupuestos explicitados por las asesoras de la actividad. Es decir, ha apoyado el enfoque dado a ésta que, en gran medida, se aleja de las actividades habituales que organizan los CEPs; por lo tanto, hemos contado con su apoyo en todo momento. Sí habría que explicitar que la parcela en la que la asesora ha actuado de forma más autónoma ha sido en todo lo concerniente a la selección de los institutos con los que hemos trabajado.

En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, hemos de enfatizar la apuesta realizada desde el CEP por llevar a cabo esta actividad de formación permanente concebida desde un modelo de desarrollo profesional que aboga por la reflexión y la indagación sobre las prácticas de enseñanza. Se trata de una oferta formativa que no atiende a un número elevado de docentes y que requiere un trabajo continuado a lo largo de varios meses, se aleja así de criterios habituales como son la rapidez, la inmediatez, y la atención simultánea a muchas profesoras y profesores.

En tercer lugar, aun cuando la actividad que venimos describiendo ha sido ajena a algunas de las premisas más frecuentes de las actividades de formación permanente que se realizan desde los CEPs en la actualidad, sí se ha visto influida por algunos aspectos. Destacar que se ha desarrollado en un marco institucional que hace que no esté al margen de la política de incentivos que se sigue mediante la certificación de horas dedicadas a la formación permanente. Esto ha influido, por ejemplo, en el hecho de que haya habido profesores y profesoras que han pretendido realizar este curso sin asumir sus presupuestos teóricos y su forma de proceder, legitimados por el entramado administrativo que cambia horas por puntos. A pesar de lo cual hemos de recalcar el papel desempeñado por la asesora del CEP, que en todo momento ha apoyado y respetado nuestros criterios.

En cuanto a la utilización de la plataforma de teleformación puesta a disposición de este curso por parte del Centro de Profesorado se ha erigido como una herramienta muy valiosa en todo el proceso. Exceptuando las dos reuniones celebradas en los institutos, el curso ha tenido un carácter no presencial en el cual ha sido clave el uso de la plataforma. Por lo tanto ha de considerarse un gran acierto dadas las numerosas ventajas que ha supuesto, algunas de las cuales pasamos a comentar.

En primer lugar, a las asesoras nos ha permitido poner a disposición de todos y todas los documentos que hemos ido elaborando (Fundamentación teórica e informes de las unidades 1, 2, 3 y 4). En el caso de los informes de las unidades éstos se han confeccionado a partir de las tareas correspondientes realizadas por profesoras y profesores, quienes nos las enviaban utilizando las prestaciones de la plataforma. Por lo tanto, la principal virtud de ésta ha sido el posibilitar el intercambio de información entre las asesoras y cada participante en particular.

En segundo lugar, la plataforma ha permitido a las asesoras disponer de información relevante bien organizada. Al quedar registrado cada participante en el curso disponíamos tanto de cierta información particular de cada quien (no en todos los casos), como de datos acerca del uso que estaban haciendo de la plataforma para acceder a los documentos, así como de sus producciones al hilo del desarrollo de las tareas correspondientes a las unidades de trabajo.

En tercer lugar, la plataforma permite contar con un foro que posibilita el intercambio de opiniones, comentarios y críticas por parte de todas las personas implicadas. Hemos de reseñar esta ventaja a pesar de que haya sido utilizado en contadas ocasiones y, en la presente edición del curso, no haya desempeñado un papel relevante en el proceso como vía de comunicación grupal. Creemos que no obstante debe potenciarse su uso en ediciones sucesivas.

Finalmente, y a pesar de las bonanzas que venimos resaltando del uso de la plataforma de teleformación, una vez más hemos de expresar nuestro convencimiento de que procesos de este tipo han de ir acompañados, siempre que sea posible, de sesiones presenciales.

### **En relación a los propósitos formativos del curso**

Si nos situamos ante nuestro propósito inicial de **ampliar la perspectiva desde la cual se trata el tema de la "respuesta a la diversidad del alumnado"**, podemos considerar que en términos generales éste se ha conseguido. El foco de interés han sido las prácticas de enseñanza y, como se ha mostrado en los diferentes informes, de ellas ha hablado el profesorado, estando siempre presente la heterogeneidad de los grupos de clase y la preocupación por una mayor implicación de todos los estudiantes. Todo ello teniendo en cuenta las limitaciones expresadas mas arriba en lo que se refiere al desigual compromiso asumido en cuanto a los propósitos últimos de introducir, como consecuencia del cambio de perspectiva, cambios en las prácticas de enseñanza.

Como hemos podido observar, en las descripciones de lo que ocurre en las clases y en las interpretaciones que de ello hace el profesorado, el término "diversidad" no aparece. Lo cual viene a evidenciar que las dificultades que se encuentran en clase pueden tener otros nombres posibles, sin que la diversidad se convierta en el "tema". Esto es importante

porque, tal y como hemos considerado en trabajos anteriores, es difícil traducir la "atención a la diversidad" en una serie de prácticas concretas que conformen un tipo de respuesta nueva a las necesidades del alumnado; en una serie de estrategias que se sumen a las que se desarrollan habitualmente en las clases. Se da por supuesto que el profesorado ignora que tiene ante sí un alumnado heterogéneo o que no tiene conciencia de ello, cuando lo que ocurre es que tanto la propia organización del sistema educativo, como los procedimientos y recursos que se ponen a disposición del profesorado tienden a la homogeneización y se asocia la diversidad a situaciones problemáticas que provocan determinados estudiantes.

Lo que evidencian las voces del profesorado es que las tendencias homogeneizadoras son coherentes tanto con el propio sistema como con el tipo de enseñanza que el propio profesorado ha recibido a la largo de su experiencia escolar y que está arraigada la creencia de que la existencia en cualquier grupo de buenos estudiantes es una evidencia de que quien estudia, se esfuerza, atiende, etc., puede tener éxito. Por lo tanto, todo el que no lo hace es que no estudia, no se esfuerza, no atiende, etc. lo suficiente. Las explicaciones para el fracaso siempre están en los fallos del alumnado, obviando la responsabilidad del propio sistema y del profesorado, como una parte fundamental del mismo, en tomar medidas para minimizar este fracaso. La estigmatización de un grupo de estudiantes dentro del grupo de clase es frecuente, como lo es que este grupo se haga fuerte uniéndose y tratando de incordiar lo más posible, una vez que se encuentra al margen de la actividad propiamente académica ocupando los últimos pupitres. Así pues, la distribución espacial del alumnado en la clase llega a ser significativa en cuanto a la posición que ocupa cada cual con respecto a la participación/no participación en las actividades académicas.

Lo que nosotras sostenemos, y en ello hemos trabajado con el profesorado, es que no es posible mejorar la situación de aquellos estudiantes que se vinculan a la necesidad de introducir "respuestas a la diversidad" (es decir, los peores estudiantes, pues este tipo de respuestas nunca hacen referencia a los buenos estudiantes), si no desaparecen de las aulas estas situaciones que refuerzan la marginalización, la no participación de un grupo de estudiantes. A este respecto, nos parece muy positivo el hecho de que el profesorado que ha completado todas las unidades de trabajo tenga como principal preocupación el conseguir una mayor participación de quienes tienden a "descolgarse".

Nos parece también muy positivo que cada profesor o profesora haya ideado sus propias estrategias para procurar una mayor participación. Esto es en los casos en que se ha completado la última unidad planteando cambios concretos en las prácticas de enseñanza, cada profesor o profesora ha decidido cómo introducirlo, haciendo valer nuestro eslogan de "la solución la tienes tú". Lo que viene a evidenciar que no se trata de introducir estrategias específicas de atención a la diversidad, sino más bien de estar convencidos y convencidas de su propio papel como profesor o profesora en la mejora de las prácticas de enseñanza y de las implicaciones que esta mejora tendría en el propio rendimiento de sus alumnas y alumnos.

Habría que precisar que los profesores y profesoras que desarrollan propuestas de cambio no deben identificarse con los que tienen en sus clases a un grupo de estudiantes que permanece habitualmente al margen. Por tanto, deberíamos pensar que el profesorado que llega a plantear propuestas de mejora es un profesorado que es de por sí más sensible a las diferencias existentes entre sus estudiantes. De facto, sus descripciones incluyen hechos que evidencian su preocupación por aquellos/as estudiantes que no participan o se quedan descolgados, y el propio lenguaje utilizado denota esta mayor sensibilidad. Ello nos lleva a pensar que nuestra propuesta formativa tiene un mayor impacto, al menos un impacto más inmediato, en aquellos profesores y profesoras que sienten una mayor preocupación por los efectos de su propia forma de enseñar en sus estudiantes y, por tanto, reflexionar sobre ello les ha ayudado. El impacto es menor en aquellos que muestran estar más preocupados por problemas menos vinculados a su propia forma de enseñar (el desinterés, la desmotivación o la falta de disciplina del alumnado).

En definitiva, lo que parece diferenciar al profesorado participante en el curso es la necesidad de cambiar sus prácticas, y este compromiso parece tener relación con el modo en que conciben el fracaso de una parte del alumnado. De ahí que podamos pensar que, efectivamente, una perspectiva más amplia del significado de la diversidad, diferente e incluso contraria al que se maneja oficialmente, puede ayudarles a verse implicados en un proceso de mejora de la enseñanza más que a demandar respuestas específicas de "atención a la diversidad".

El tipo de cambio que propone el profesorado que completa la cuarta unidad de trabajo, tal y como ha podido leerse en el capítulo IX, incide en los temas que se han mostrado importantes en los informes que les hemos ofrecido una vez analizadas sus aportaciones. Se han referido tanto a la organización de la clase (por ejemplo, la gestión del tiempo), como al modo de afrontar los problemas de orden y disciplina, o a reconsiderar las actividades que se mandan para casa, que ha sido uno de los temas emergentes que se han revelado más importantes como veremos enseguida. En todos los casos parece haberse llegado a la conclusión de que no es posible pretender que todo el alumnado trabaje en las mismas tareas, con el mismo nivel de dificultad, a un mismo ritmo (esto es, dándoles el mismo tiempo para cumplimentarlas).

Resulta también evidente cómo el profesorado que no propone cambios exige cambios en todo los órdenes en los que no está implicado. En la tercera unidad de trabajo, más que valorar e interpretar su propia práctica, derivan hacia la valoración del sistema educativo en general. Llama la atención cómo profesores tan críticos con el sistema sean tan celosos a la hora de cumplir con las prescripciones oficiales, utilizándolas como pretexto u obstáculo para no cambiar, pues consideran que tienen poco margen para hacer las cosas de otro modo. Parecen refugiarse en la homogeneización que supone el seguimiento de los contenidos, estandarizados en los libros de texto, para eludir la posibilidad de adaptar las prescripciones curriculares a las circunstancias de cada grupo y de cada estudiante (último nivel de concreción del currículo) desconsiderando que la respuesta a la diversidad se cifra en una mayor flexibilidad de la propuesta curricular.

Una de las creencias del profesorado que parece entrar en conflicto con la necesidad de flexibilización del currículum, en el sentido de su adaptación a las características particulares de la propuesta curricular para cada grupo y estudiante en particular, es la de un sentido de la justicia que se cifra en la idea de que lo justo es dar lo mismo a todos/as y que, por el contrario, que las tareas puedan tener diferente grado de dificultad, que puedan ser menor en número, que se pueda dar más tiempo para cumplimentarlas o, sencillamente, que el profesor o la profesora dedique más tiempo a un estudiante que a otro/a, llega a ser considerado injusto. Esto nos lleva a plantear la necesidad de que una perspectiva más amplia sobre diversidad incluya cuestiones éticas relacionadas con la equidad y la justicia, que haga recapacitar al profesorado más reticente sobre el papel compensador de ha de tener la escuela con respecto a las desigualdades sociales existentes, agravadas cuando los estudiantes pertenecen a grupos socialmente marginados.

En definitiva, es evidente que el trabajo que hemos realizado con estas profesoras y profesores nos ha permitido conocer mejor las prácticas de enseñanza que se desarrollan actualmente en las aulas de la ESO. Entendemos que esta información ofrece muchas claves para comprender lo que en ellas ocurre, para acercarnos a las vivencias que tiene el alumnado en las clases y para identificar los problemas que encuentran muchos profesores y profesoras para desempeñar su trabajo docente. Ello es un resultado coherente con nuestro propósito inicial de redefinir los tópicos que nos servían de referencia para el análisis de lo que sucede en las clases en la investigación precedente, en los términos en que el profesorado expresa los problemas a los que se enfrenta en su práctica y considerar los procedimientos más adecuados para iniciar un proceso de formación centrado en la resolución de problemas.

Al plantear los propósitos de esta actividad de formación permanente identificábamos tres tópicos que pensábamos tenían mucho potencial para orientar y replantear los problemas

que el profesorado dice tener en sus clases. Estos eran: la organización de la clase, el ambiente que hay en ellas (las relaciones personales) y las actividades que se realizan. Así, las prácticas de enseñanza retratadas por el profesorado participante en este curso permiten ser estructuradas en estos tres tópicos:

**a) La organización de la clase:** La manera de empezar y de terminar las clases, la ubicación del alumnado en el espacio del aula, el uso del tiempo y la manera de poner orden... se han erigido como las variables (los elementos) que plasman las formas de organización de las clases. Cada uno de ellos ha aportado información relevante acerca de las prácticas de enseñanza.

En algunas clases los problemas aparecen desde el primer momento. La ausencia de rutina de entrada o la inadecuación de la misma para conseguir un buen ambiente de trabajo marcan en gran medida el acontecer de la sesión. Apreciamos que el mismo grupo de alumnos y alumnas vive rutinas de inicio de las clases bien diferentes según el docente que entre en el aula. No se siguen los mismos patrones, aunque sí suele ser común que en los primeros minutos se pase lista para comprobar quiénes están presentes.

La explicitación y negociación de las normas de comportamiento tampoco es lo más habitual. En muchos casos el profesorado da por supuesto que alumnas y alumnos saben cuáles son "sus reglas" (que no son las mismas para todos). Esta situación no favorece el cumplimiento de las normas por parte del alumnado. Como se recoge en el segundo informe, la relación de normas que cada docente "tiene en mente" origina un amplio listado de exigencias, a veces, demasiado diversas para el alumnado, sobre las que habría que reflexionar. Sería lógico que en cada curso se discutieran estas normas, no sólo entre profesorado y alumnado, sino también entre el propio profesorado para mantener criterios comunes. Creemos que, tanto en la unificación de criterios como en su puesta en práctica, el tutor o la tutora debería tener un papel fundamental.

Constatamos que la explicitación, asunción y cumplimiento de las normas adquirirían otro sentido si fuesen reflejo de una forma de organizar y gestionar las clases cuyas claves estuviesen en el diálogo y en el consenso, en lugar de en el uso jerárquico de la autoridad. Es decir, pensar y hablar sobre las normas para decidir cuáles son adecuadas y cuáles no, es una labor fundamental que se debe hacer en las clases. Se responde así a los requerimientos de una organización democrática, que supone un proceso de aprendizaje en el comportamiento democrático. Las normas adquieren un sentido diferente asociado tanto a los valores que deben regir la convivencia como a los que posibilitan un ambiente adecuado para el aprendizaje.

La información aportada al profesorado tras la realización de la tarea de descripción de sus clases (Informe de la unidad de trabajo 1), donde se explicitaban rutinas diversas de entrada e inicio de la sesión y se analizaban sus consecuencias para el devenir de la clase, ha sido muy relevante para algunos docentes. A partir de la lectura y reflexión del primer informe ha habido profesores y profesoras que han replanteado sus formas de comenzar las clases.

Una intervención de este tipo, una modificación de la forma de proceder que podría parecer tan secundaria o irrelevante se ha mostrado, en cambio, como catalizador de un mejor ambiente general, lo cual beneficia los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estos casos, los propios profesores y profesoras se han sorprendido de que cambios tan puntuales generen tantos efectos positivos en el clima de clase. Se constata, por tanto, la necesidad de ser conscientes de todo lo que se hace en la práctica para que, tras su análisis e interpretación, se pueda proceder a modificar aquello que se estime pertinente. Los grandes problemas generales pueden abordarse desde pequeñas soluciones concretas.

El mismo discurso podemos mantener en relación a las rutinas de finalización de las clases. En este caso, el principal problema estribaba en los intentos por "aprovechar" los últimos minutos para tareas que requieren más tiempo, más atención y más sosiego. Ver reflejadas estas cuestiones en el informe también ha llevado a modificar la forma de

proceder en los minutos finales de las sesiones, permitiendo momentos de encuentro y de desahogo, tanto para el alumnado como para el profesor o profesora, facilitando el tránsito al trabajo con otra materia (y otro/a docente).

En relación a la organización de las clases, la distribución del alumnado en el espacio del aula ha sido uno de los aspectos que se ha mostrado más relevante. Es de destacar, sobre todo, su vinculación con el tema de la participación, abordado en otro apartado. La distribución, ya en sí misma, implica un patrón de comportamiento, impone un orden. Además, dentro de este orden, el profesor o la profesora suele permitir diferentes niveles de tolerancia de ciertos comportamientos. Es, por tanto, un aspecto sobre el que conviene reflexionar.

Hemos constatado en los escritos iniciales del profesorado que el hecho de que el alumnado que califican de "bueno" ocupe las primeras filas y el calificado como "malo" ocupe el final del aula no supone problema alguno para aquél. Se entiende que es la mejor situación para poder "trabajar con los que de verdad quieren trabajar". Se ignoran (o se quieren ignorar) las implicaciones de este modelo de organización. Tener control sobre los primeros y poder "prescindir" de los segundos pasa a ser una forma de proceder que se considera normal. Adentrarnos en los significados y en las implicaciones de esta forma de organizar y agrupar al alumnado ha sido costoso. De hecho, al plantear los cambios a emprender para el curso siguiente, esta cuestión no ha sido referida por las profesoras y los profesores.

Junto a la organización del espacio hemos prestado atención a la organización del tiempo en las sesiones de clase. Este tópico ha resultado ser más significativo para el profesorado que lo ha tratado más en sus reflexiones y escritos. La organización del tiempo está inevitablemente unida al tipo de actividades que se realizan. En los informes el profesorado ha visto reflejado cómo unos y otros organizan el tiempo en función de las actividades que plantean y el ritmo que le dan. Se evidencia el intento de apurar el tiempo de la sesión hasta el final y se repite una y otra vez la sensación de falta de tiempo. Además, se opera con un *marco temporal monocrónico*, caracterizado por centrarse en hacer una sola cosa cada vez, en serie y siguiendo una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas. Es una forma de organizar el tiempo que muestra poca sensibilidad a las particularidades del contexto o a las necesidades del momento.

Sin embargo, al hilo del trabajo realizado, hay profesoras y profesores que reflexionan al respecto y llegan a convencerse de que hay aspectos que deben cambiar en sus clases. Así, la organización del tiempo sí es referida cuando se proponen realizar modificaciones que mejoren el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Algunas de ellas pasan por hacer los ejercicios en la clase en lugar de plantearlos para hacerlos en casa como una estrategia para "ganar" tiempo. En otros casos, la revisión de la organización del tiempo se focaliza en diferenciar entre actividades imprescindibles y prescindibles; mientras en otros se centra en la disminución del número de tareas, para poder dedicar más tiempo a menos actividades.

Por último, en relación al orden, comentar como conclusiones el hecho de que se exige silencio al alumnado prácticamente todo el tiempo que dura la clase y durante todas las clases que tienen a lo largo de la mañana. No es frecuente tener previstas actividades que permitan a los/las estudiantes alternar momentos que requieran silencio con momentos en los que puedan hablar, aportando sus propias ideas, opiniones, etc. La falta de silencio sólo se asocia al desinterés, sobre todo en el caso de determinados estudiantes o grupos de ellos, cuyas conversaciones al margen del trabajo que se realiza en la clase es tolerado hasta el punto en que ya resulta imposible seguir trabajando desde la perspectiva del profesor o profesora correspondiente.

El profesorado, por ejemplo, no establece relaciones entre el silencio que no consigue y el tipo de actividades que exige al alumnado. Sólo se vincula a la falta de interés de este, no se hace un análisis de qué tipo de enseñanza se está llevando a cabo y cómo ésta está relacionada con que se logre o no el orden pretendido. Y es que el orden no puede considerarse aisladamente, el profesorado debe prestar atención a los requerimientos de

las tareas académicas, y considerar las implicaciones que el intento de mantenerlo tiene para las relaciones que se desarrollan en el aula, tanto entre el profesorado y el alumnado como entre el alumnado. En escasas ocasiones estos planteamientos han aflorado de forma explícita en los escritos de los pocos profesores/as que han completado el proceso de formación.

**b) El ambiente (las relaciones personales):** Las relaciones personales que se establecen entre el profesor o profesora y las/los estudiantes y las que se establecen entre estos, las cuales configuran el ambiente de la clase, ha sido un tema que ha ido surgiendo en este curso de forma paulatina.

La importancia de abordar cómo son las relaciones personales en las aulas, porqué son así y no de otra manera y qué se podría hacer para mejorarlas, es una cuestión fundamental para el buen funcionamiento de una clase, que nos lleva a plantearlas como un aspecto clave para entender mejor y profundizar en la reflexión sobre lo que ocurre en las clases. Sin embargo, constatamos que en el trabajo correspondiente a la unidad 1 son escasas las líneas que el profesorado dedica a las relaciones personales cuando describe cómo es y qué sucede en sus clases; parece ser un tema secundario, como si estuviese al margen de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las primeras palabras que se escriben en relación al ambiente de la clase resaltan las diferencias entre las relaciones con unos alumnos/as y con otros/as; se comenta que con determinados grupos de estudiantes hay un claro conflicto de intereses que hace que las relaciones sean tensas en muchas ocasiones e, incluso, desagradables. Ante esta situación, en la unidad 2 hicimos especial hincapié en esta dimensión, lo cual dio lugar a pronunciamientos por parte del profesorado acerca de las relaciones que mantenía con el alumnado y la de estos entre sí. En general, las relaciones que se describen son buenas, son cordiales, lo cual contrasta mucho con el tono que se da a veces a sus intervenciones al hablar del alumnado. Es decir, aquellos docentes que "tienen problemas" con uno o varios alumnos en un grupo tienden a resaltar lo negativo y silencian que las relaciones con el resto del grupo son buenas o muy buenas. De esta forma, se amplifica una información que suele ser utilizada desde otros medios y contextos con intereses algo perversos y bien poco educativos.

Por este motivo, nos ha parecido muy valioso que cuando se insiste al profesorado para que se pronuncie acerca de las relaciones, las respuestas mayoritarias sean tan positivas, reflejando que su esfuerzo por fomentar una relación cercana con alumnos y alumnas se ve recompensado. En algunos casos se revela la importancia de los primeros contactos, la necesidad de salvar ese pulso inicial que echa el alumnado para probar al profesor o a la profesora, aspecto a tener en cuenta sin otorgarle mayor relevancia.

Es importante señalar que en algunos casos se llega a hacer una vinculación de suma importancia entre el nivel de exigencia que mantiene el profesor o profesora con las relaciones personales que se generan en el aula. O sea, hay docentes que llegan a tomar conciencia de cómo su propia posición propicia un determinado tipo de relación. Se reconoce que la realidad es que cada estudiante parte de un nivel diferente y que, cuando la propuesta se aleja de sus posibilidades, la probabilidad de que se desconecte es muy alta. Esto afecta naturalmente a las relaciones, ya que favorece la no-participación, siendo esta una cuestión sobre la que es necesario reflexionar si queremos mejorar el ambiente que se crea en las clases.

Según el profesorado, las relaciones entre las/los estudiantes tampoco suelen ser conflictivas, en la mayoría de los casos se señala que se llevan bien entre sí, aunque el profesorado suele quejarse de las bromas que se gastan, de la existencia de discusiones, de comportamientos con los que se incordian, y de rivalidad entre grupos. En todo caso estas actuaciones no son las que caracterizan las relaciones entre compañeros/as.

**c) Las actividades:** Este tópico ha permitido profundizar bastante en las actividades que el profesorado realiza y propone en las clases. Tanto al afrontar la tarea de describir las clases como cuando se avanza mediante la reflexión, el análisis y la valoración de las

prácticas de enseñanza, las actividades cobran una relevancia muy especial. Al referirse a ellas profesores y profesoras ven reflejadas sus formas de enseñar y de relacionarse con el alumnado. Podemos decir que la descripción y el análisis de las actividades de clase es una herramienta de un gran valor para revisar el punto de partida cuando pretendemos mejorar nuestro trabajo docente.

El trabajo realizado ha evidenciado que las clases en la etapa de la ESO (con la excepción de las de Educación Física) siguen de forma mayoritaria una secuencia tradicional muy lineal. No vamos a repetir aquí la información aportada entonces, sólo vamos a resaltar aquellos aspectos que más han mediatizado el transcurrir de esta actividad de formación permanente y los procesos de desarrollo profesional de los/las participantes. En este sentido hemos de decir que las denominadas "actividades para casa" han sido objeto de análisis y discusión en el curso. Su revisión ha enlazado con una de las vías de mejora docente que se han propuesto.

Junto a las actividades que se plantean para hacer en casa, que lleva a revisar porqué esas tareas y no otras, porqué en esa cantidad, porqué en casa y no en clase, con qué ayuda cuenta el alumnado en casa para realizarlas, etc., se ha mostrado como otro asunto crucial, necesitado de reflexión y análisis, el uso de los libros de texto como recurso imprescindible. En ambos casos se desemboca en la necesidad de propiciar la participación de todo el grupo de clase en las actividades que se realizan, sólo así se pueden releer las relaciones personales y se pueden ver desde otro prisma la disciplina y la autoridad. Ahora bien, para ello las clases no se pueden convertir en el lugar donde se corrigen las actividades que se han hecho (que algunos/as han hecho) en casa, dando lugar a problemas varios con los alumnos y alumnas que no las han realizado que se sitúan (les situamos) al margen. Realizar las mismas actividades, de la misma manera, en el mismo tiempo y con el mismo recurso (el libro) no es una muestra de práctica de enseñanza que se preocupe por atender a la inevitable y deseable diversidad del alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y C. Jordán (eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 15-37.

Apple, M. (1997). Introducción. En D.P. Liston y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 11-16.

Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda*. Barcelona: Paidós.

Arent, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.

Bransford, J.B.; Brown, A.L. y Cocking, R. (eds.) (1999). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington DC: National Academic Press.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Connell, R.W. (1985). *Teachers' work*. Boston: George, Allen y Edwin.

Connell, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1985). *Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning*. NSSE Yearbook, 84 (2), 174-198.

Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.



- Densmore, K. (1987). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente, en T. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 119-147.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom Management and Organization. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª ed.). Nueva York: McMillan, 392-431.
- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 93-99.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Elmore, R.F. (1995). Teaching, learning and school organization. *Educational Administration Quarterly*, 31, 3, 355-374.
- Elmore, R.F. (1997). The politics of education reform. *Issues in Science and Technology* [www.nap.edu/issues/14.1/elmore.htm](http://www.nap.edu/issues/14.1/elmore.htm). (
- García Gómez, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: La complejidad de los procesos de cambio. *Investigación en la Escuela*, 47, 83-94.
- García Gómez, S. y García Pastor, C. (2007). Del interés por atender a la diversidad del alumnado a la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza. Una experiencia de formación permanente del profesorado. *Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, 5-7 septiembre.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y Diversidad*. Archidona: Aljibe.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2003). Retomando Cuestiones Básicas para Investigar Sobre la Diversidad en el Aula. *Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial "Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación"*. Barcelona: Universidad Barcelona. 47-52. ISBN: 84-88795-75-0.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2004a). Una clase de 3º de ESO con "mala fama". Percepción del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 54, 57-67.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2004b). La inestabilidad del profesorado interino y sus implicaciones para la E.S.O. Un estudio de caso. *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. ISBN: 84-688-9326-9.
- García Pastor, C. y García Gómez, S. (2006). Procesos de marginación dentro de las aulas. *Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Murcia. (En soporte CD MU 433/2006).
- Greeno, J.C. et al. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53, 5-26.
- Gudmundsdóttir, S. (2001). Narrative research on school practice, en V. Richardson (Ed.), *Fourth Handbook for Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Hickey, D.T. (2003). Engaged participation versus marginal participation: A stridently sociocultural approach to achievement motivation. *The Elementary School Journal*, 103, 4, 402-429.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, Ph.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Melnick, S.L. y Zeichner, K.M. (1998). Teacher Education's Responsibility to Address Diversity Issues: Enhancing Institutional Capacity. *Theory Into Practice*, 37 (2), 88-95.
- Pérez Gómez, A. (1994). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 78-107.
- Popkewitz (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet. *Cambridge Journal of Education*, 26, 1, 9-32.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection. *Teacher Education*, 40, 2, 3-9.
- Tikunoff, W.Y. (1979). Context Variables of a Teaching-Learning Event. En D. Benet y D. McNamara, *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. Nueva York: Longman.
- Torres, X. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, X. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. Hacia un currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices in the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K.M. (1993). Connecting genuine teacher development to struggle for social justice. *Journal of Education for teaching*, 19,1, 5-20.
- Zeichner, K.M. y Tabachnick, B.R. (1985). The development of teachers perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1,1, 1-25.
- Zeichner, K.M. y otros (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: desing principles. *Theory into Practice*, 37, 2, 163-171.

---

[1] Se trata, entre otros, de dos trabajos de investigación desarrollados en dos IES, uno de Sevilla capital (por el Grupo de Investigación ISIS, HUM-197) y otro en una localidad de la provincia de Huelva (Grupo de Investigación Suroeste, HUM-561 en coordinación con el Grupo ISIS, HUM-197), financiado por la convocatoria de Acciones Coordinadas entre Grupos de Investigación del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía.

[2] Gran cantidad de faltas de asistencia sin justificar por los padres. También es significativo el que muchos padres no se reúnen con los tutores ni en las reuniones informativas de inicio de curso, ni a lo largo del mismo. Resulta sorprendente el hecho de que, tras cualquier fiesta local, (Romería, Patrón, etc.) las faltas de asistencia al centro aumentan considerablemente, con la permisividad de los padres de los alumnos. Todo ello, unido al hecho, antes mencionado, de la colaboración de gran parte del alumnado en tareas propias del campo, de la cría de animales u otras, junto a la ayuda en las tareas domésticas.

[3] Los nombres que aparecen en estos fragmentos textuales son ficticios para garantizar el anonimato.

## **Redacción**

---

### **Redacción**

**(publicado el 04/10/08)**

#### DIRECCIÓN

Jaime Rodríguez Moreno

#### COORDINACIÓN

Elena Sivianes López

Juan Antonio Delgado Menacho

#### REDACCIÓN

Carmen Ferrón Sánchez, Joaquín Llamas Luque, Manuel Cabello Cejudo, Esteban Fernández Gallardo, Marian García Rodríguez, Carmen Sánchez Gutiérrez, Luís Ramón Cano Espejo, Feliciano Pérez Anaya, José Bonilla Borrego, Francisca Llamas Luque.

#### CORREOS DE CONTACTO

[director@ceposunaecija.org](mailto:director@ceposunaecija.org)

#### ILUSTRACIONES

David Hidalgo Rodríguez

#### ADMINISTRACIÓN

Rafael Romero Alcázar, Araceli Sánchez Bandera, María Josefa Ruda Buzón.

**ISSN**

---

**ISSN**

**(publicado el 04/10/08)**

**ISSN de la revista: 1135-0938**

# Normas de Publicación

---

## Normas de Publicación

(publicado el 04/10/08)

### NORMAS PARA ADMISIÓN DE ORIGINALES

1. Los trabajos presentados, no deberán exceder de treinta páginas DIN-A4, impresos por una sola cara en papel, y en diskette (formato Word). El tipo de letra será "Arial", con un tamaño de 10 puntos. El interlineado será sencillo, y entre párrafos habrá doble espacio. Si incluye imágenes deben venir aparte en el diskette, y con formato gif, o jpg (jpeg).

2. Podrán versar sobre cualquier temática de índole preferentemente educativa o de carácter cultural.

3. El envío y recepción de originales no implica por parte de la revista su obligatoria publicación, así mismo la Redacción no mantendrá correspondencia respecto de los originales recibidos, ni habrá de devolverlos en caso de que no se publiquen.

4. La publicación de un original no devengará derechos económicos a su autor/ra, y el envío de los mismos presupone la aceptación de este hecho.

5. Los trabajos que se envíen a esta revista serán rigurosamente originales, no admitiéndose los que hubieran sido publicados anteriormente por cualquier otro medio.

6. El título del trabajo será preciso y breve. Si es muy largo se recomienda la división en título y subtítulo separados por (:). Evitar abreviaturas, anacronismos, palabras vacías o de uso poco corriente; nombre completo del autor/a, dirección, teléfono, fax, titulación y nombre del centro u organismo habitual de trabajo.

7. Para las referencias bibliográficas los autores/as podrán optar por la inclusión en nota de los datos completos de la obra o por la mención en texto de apellido, autor/a, fecha y página, con remisión a una bibliografía final de obras citadas.

7.1. Si se opta por la primera fórmula deberán incluirse los datos de localización completa de cada publicación o documento citado por primera vez. Ejemplos:

APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): Título del libro. Lugar de edición, editorial, año, pp. a que se hace referencia.

APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): "Título del artículo". Título de la Revista. Volumen, número (año), páginas.

APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): "Título del capítulo". En APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): Título del libro. Lugar de edición, editorial, año, pp. a que se hace referencia.

Las remisiones sucesivas a esas mismas obras se harán de forma abreviada según normas comunes.

7.2 Para el segundo sistema se utilizarán los paréntesis en el texto en el siguiente orden: (APELLIDO, año, página o páginas de que se trate). Se acompañará, en este caso, una lista bibliográfica final, por orden alfabético. Cuando las obras de un autor/a aparezcan en un mismo año, se añadirá a la fecha una letra (a,b,c, etc.).

8. Los trabajos recibidos podrán ser remitidos a personas especializadas para ser informados.

9. En el caso de que deban incluirse gráficos, figuras, fotografías o similares, deben enviarse en hojas separadas (una por cada gráfico). En el texto debe figurar el lugar donde deben ser colocados; de igual forma, si tienen que llevar un pie de ilustración, éste se reseñará en la hoja donde aparezca la ilustración.

10. La Redacción no se hace responsable de las opiniones vertidas por sus colaboradores/ras en sus trabajos ni se identifica necesariamente con los puntos de vista expresados en los mismos.

11. Dirigir los trabajos a: Mediodía, Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija. C/ Huertas 3b, 1ª plta. E-mail: director@ceposunaecija.org Tfno 955820456-310. Fax 954815823.

